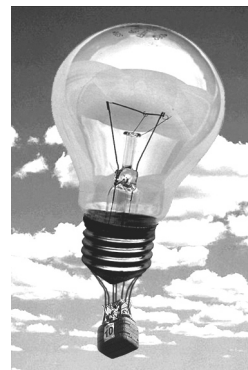


# DIÁLOGO DE SABERES Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA

## DIALOG OF KNOWLEDGE AND RESEARCH PROJECTS IN SCHOOL

ENRIQUE PÉREZ LUNA\*  
doctorado@udo.edu.ve  
NORYS ALFONZO MOYA\*\*  
n.alfonzo@hotmail.com  
Universidad de Oriente.  
Cumaná, edo. Sucre.  
Venezuela.

Fecha de recepción: 23 de febrero de 2008  
Fecha de aceptación: 29 de marzo de 2008



### Resumen

El diálogo de saberes constituye una manera de relacionar estudiantes, docentes y comunidad; se trata de que el sujeto exprese su saber frente al saber del otro y de lo otro, pues la realidad vivida se debe incorporar a la escuela a través de sus costumbres, hábitos, creencias y saber popular. Lo cotidiano se despliega junto a lo académico y el papel de la enseñanza es transversar la diversidad cognoscitiva. Es en este contexto donde cobra importancia el desarrollo de la investigación en la relación escuela-realidad. Así, los proyectos de investigación se constituyen en herramienta didáctica para orientar el papel del docente y despertar la motivación de los estudiantes en la búsqueda de respuestas desde la riqueza conceptual del diálogo de saberes.

**Palabras clave:** investigación, enseñanza, saber, diálogo, intersubjetividad.

### Abstract

*The dialog among knowledge constitutes a way to relate students, teachers and the community; it is about the subject expressing its knowledge against someone else's and about something else, since the reality experienced must be incorporated to school through its costumes, habits, beliefs and popular knowledge. Everyday activities are spread together with academic activities and the role of teaching is to TRANSVERSAR cognitive diversity. It is in this context where the development of research becomes important in the school-reality relation. This way, research projects become the educational tool to direct the role of the teacher and wake up student's motivation in the search of answers from the conceptual richness of dialog among knowledge.*

**Key words:** research, teaching, knowledge, dialog, intersubjectivity.



Una concepción de formación tiene su base en una actividad cultural-educativa consciente; esto se despliega a través de un principio de autonomía que permite al ser expresar sus propios conceptos y construcciones teóricas desde una práctica de vida autoformativa, para lo cual es necesario superar todo límite cerrado que devenga obstáculo para la aprehensión de la realidad. De esta manera, un aspecto importante para pensar en la autoformación del sujeto, lo representa el proceso de investigación; éste no tiene que estar sujeto a ningún esquematismo que lo mediatice y que rompa con su carga de creatividad.

¿Cómo despertar en el sujeto la motivación para investigar? La respuesta a esta interrogante está asociada a la premisa de que el sujeto es de por sí investigador. Es la escuela la que rompe tal posibilidad al llenarlo de contenidos cerrados que presentan una realidad inexistente, escolarizada, una refiguración que altera lo histórico vivido, aquello de lo cual el ser de la escuela aprende diariamente. Así, despertar la motivación para investigar significa plantear que la recuperación del verdadero significado de la realidad deviene miradas constituyentes de enlaces ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos, que se constituyen en el cruce de saberes. Es aquí donde puede pensarse, según Toledo (1992), que: "...transformar la realidad es una exigencia de conocimiento que rebasa el plano ontológico para ubicarse en el plano epistemológico". (p. 160).

Es necesario dejar de lado la fragmentación y el atomismo escolar que despliega la idea de un estudiante ausente, sin opinión, sin creatividad y que no se reconoce en su propio contexto. En este sentido, la discusión sobre los saberes representa el encuentro dialógico de los sujetos de la escuela; este encuentro permite la construcción comunitaria del conocimiento y se convierte en un movimiento de creatividad al desplegarse en la relación del sujeto con lo constituyente.

La realidad es la relación de lo histórico con lo intersubjetivo; por esto es necesario estudiar este vínculo en

tanto se desarrollen las capacidades humanas en el proceso de formación. Se trata de la recuperación de la realidad, por lo cual el sujeto docente y el sujeto alumno se relacionan directamente con lo que pasa, interactúan y pueden transversalizar, en el pensamiento, los saberes conocidos con aquellos aspectos que los impactan y requieren ser estudiados.

## 1. Formación y diálogo de saberes

El diálogo de saberes, se expresa como red de aportes cognoscitivos, es necesario comprenderlos en el contexto de una lógica de sentido en la cual sobresalga el interés por la investigación. El docente y el estudiante, deben desplegar una ruptura con una determinada racionalidad constituyente que no permite el acercamiento con la realidad, penetrar en sus interrogantes y romper con los perfiles pedagógicos que la prefiguran y la explican como un universo simbólico que se impone a través de una determinada forma de enseñanza.

El diálogo de saberes se despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas. Los sujetos de la escuela y los de la comunidad se proponen el desocultamiento de la realidad, producen diferentes miradas interpretativas, que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario.

Para impulsar el diálogo de saberes se requiere de un docente que cumpla una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar. En esta perspectiva, en la formación del docente se debe superar el concepto de rol que conceptualmente se asocia al dominio de competencias que prefiguran su práctica. En la teoría de los roles, la acción del docente se antepone a la acción del estudiante y funcionaliza toda la práctica pedagógica.

El concepto de competencias, vinculado a la formación del docente, acentúa la disonancia entre el saber y el proceso de producción del saber; de esta manera, se afianza el predominio del interés técnico, instrumentalizando la enseñanza y convirtiéndola en formas de operar con un saber preconcebido. Así, según Grundy (1998), el interés técnico da lugar a una determinada forma de acción, que en el caso de lo educativo, condiciona la práctica del docente; se trata de lo instrumental como eje de las competencias y cuya lógica subyace en lo performativo.

El docente, al desarrollar la enseñanza con base en la investigación, tiene que reconocerse a sí mismo en una práctica pedagógica donde el estudiante se constituya en un ser consciente de su compromiso más allá de lo académ-

mico. El docente debe ser permeable al “yo pienso” y al “cómo yo explico” de los estudiantes, estos se constituyen en presupuestos para el debate colectivo.

La formación del docente y de los estudiantes, debe tomar en cuenta a la enseñanza como proceso abierto al pensar creativo, al encuentro con la identidad en el reconocimiento de lo simbólico, vivido, soñado. Este es el camino para que el sujeto se pueda habitar, dándole a la formación un sentido de libertad para aprender e interpretar. Se trata de superar el concepto de educación y de escuela que ha estado vinculado a lo preestablecido y a la reproducción de estados culturales. Para Fontalvo (1999):

La escuela por transitar con relaciones preestablecidas ha actuado engañada y engañando por la ilusión de la unidad en torno a los fines que desde el poder político se le preestablece, rechazando las contradicciones internas de los mismos procesos educativos al atribuirle desórdenes a la diversidad y orden a la repetición. (p. 18).

La formación del docente debe abrirse a formas de comprensión alejadas de la concepción de sujeto cosificado, de procesos de alienación que manipulan al sujeto, a la realidad y a las acciones del ser para transformar su entorno. Lo contradictorio y lo diverso nutre la posición centrada en el diálogo de saberes, éste se expresa como diálogo de la complejidad, por lo tanto, hace inclusiva la búsqueda del conocimiento más allá de lo aparente. Se debe considerar que lo que acontece es proceso constituyente, por esto la intersubjetividad es intercambio sobre este acontecer que se expresa como concientización. En este sentido, en el espacio escolar, es necesario seguir el acontecimiento en su desarrollo; así, podría surgir el compromiso ético que tendría mejores posibilidades en el enlace escuela-saber-comunidad.

En consecuencia, es necesario superar las pautas de la cultura escolar tradicional, en esta, cuando se observa “algo”, ya se sabe lo que es, se sabe acerca de su despliegue y dimensión en la realidad. Es como observar lo ya observado, es como esperar las mismas respuestas sobre una realidad deliberada. Es claro que en estos términos lo que se trata de evitar es la relación conciencia-compromiso que representa una posición ética.

Para el pensar complejo se trata de aprehender desde la multidimensionalidad; es decir, superar las condiciones del saber más allá de sus fronteras. La experiencia del diálogo de saberes podría, a través de la investigación aula-comunidad, dimensionar lo diverso, potenciar el pensamiento complejo que la caracteriza en su inclusividad. Esto significa, romper con regularidades preestablecidas y dar cabida a lo inédito, y a todo aquello que crea dudas, contradicciones; es decir, a lo no lineal.

En esta lógica, el diálogo intersubjetivo favorece la posibilidad de transversar propuestas, este proceso se corresponderá con el pensar individual de cada sujeto y el intercambio de las diversas posiciones. Así, se cruzan saberes que permiten la explicación o generación de otras dudas, este cruce de explicaciones o de interrogantes da cuenta de lo complejo de lo real.

Lo intersubjetivo plantea la posibilidad de un pensar colectivo relacional; son los aportes de los sujetos y sus búsquedas transversales las que propiciarán un pensar complejo para plantear interrogantes que ameriten una apertura a la inclusividad como ruptura con lo determinado. Esto deviene compromiso con el conocer, ruptura con conocimientos cerrados y, por tanto, apertura al proceso de concientización. Para Zemelman (1992), se trata de:

...no limitar el proceso de la educación a la transmisión de un saber, sino ubicarlo en el desarrollo de la conciencia; de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida. Por ello queremos hablar de la educación como el espacio de la autoconciencia, entendida ésta como la capacidad de distanciamiento de la realidad para apropiársela, y no para hacer un extrañamiento de ella. (p. 73).

El principal esfuerzo escolar debería ser la concepción y desarrollo de un proyecto educativo basado en lo comunitario; este deberá partir de la idea de que la escuela es un espacio social donde se proyectan todas las manifestaciones de la comunidad. Los proyectos de investigación que se desarrollarán desde la escuela, constituyen ejes de enseñanza cuyo propósito es contextualizar a los estudiantes con su medio y desplegar la idea de búsquedas transformativas del mismo. En este caso, cabe destacar la emergencia de proyectos que se refieran a la comunidad, costumbres y tradiciones, historia regional, recursos naturales de la región, niñez, adolescencia, y otras aproximaciones que tienen como referencia el mundo de vida.

Desde el contexto comunitario, los docentes podrán crear ambientes para una práctica pedagógica basada en problemas reales, este contacto directo servirá para dialogar con lo que acontece, desarrollándose un intercambio de dudas e interrogantes. Así, se plantea la idea de que el encuentro con el saber es el producto de un diálogo y no de una repetición rutinaria del conocimiento. Esto permite que el docente valore la participación de los alumnos, creatividad, innovación, solidaridad y búsqueda del conocimiento en un clima de respeto por la diversidad de ideas.

Es necesario motivar el intercambio de saberes en el eje aula-realidad, en este sentido el proyecto educativo comunitario, implica el compromiso de la escuela con el contexto. De esta manera, se genera una esfera donde la escuela propicia una dimensión pública que rescata los



espacios populares y transversaliza los saberes en los espacios académicos. Lo público asume su relevancia en el carácter de significado compartido; esta idea contribuye al rescate del espacio identidad que significa lo colectivo y diverso. Así, la escuela, puede mantener un vínculo fuerte con prácticas sociales emancipatorias, si lo que se enseña y aprende intersubjetivamente se transforma en discusión permanente, en encuentros y desencuentros de saberes cotidianos con saberes escolarizados. Para Toledo (1992): “La vida cotidiana cobra, entonces, una dimensión importante, porque a la vez que en ella se expresan los cambios macro y microsociales, es ahí donde éstos se pueden generar.” (p. 161).

Los proyectos de investigación se proponen indagar la problemática de la comunidad que se percibe desde la escuela, de igual forma el colectivo comunitario se interroga sobre la percepción que se tiene sobre la escuela y su organización. Esta experiencia se despliega como aprendizaje que potencia los cambios; niños y docentes al dialogar con el colectivo comunitario favorecen el encuentro con la interioridad como forma de entender la importancia de una práctica pedagógica que se explicita con lo cotidiano.

En algunos casos, la participación de los alumnos puede ser poco activa y creativa; en esta situación, el reto del proyecto de investigación, al transversalizar todas sus áreas, es motivar la participación desde el enlace conocimiento-realidad. Es por esto que algunos docentes involucran a la familia del estudiante como una forma de reportar saberes que enriquezcan intersubjetivamente la búsqueda de respuestas a las interrogantes planteadas en el proyecto.

## 2. La concepción de proyectos de investigación en la función gnoseológica

Para el desarrollo de los proyectos de investigación, es necesario que el docente establezca la importancia de valorar la función gnoseológica como aptitud para conocer y de responder a la interrogante ¿cómo se produce el conocimiento? Es por esta razón que:

- a. El proyecto de investigación contribuye a que la relación docente-estudiantes-comunidad, intente construir un concepto de realidad no prefigurada o suprimida por las herramientas escolares. La relación realidad-pensamiento, representa los diferentes vínculos de los planos ontológico (constitución del saber), gnoseológico (discusión sobre el saber) y epistemológico (crítica al saber).
- b. El proyecto de investigación permite la relación teoría-práctica, esto requiere que se asuma al docente como un orientador que al propiciar el diálogo de saberes, propicie la puesta en práctica de los conocimientos

para la transformación de los contextos comunitarios. El estudiante no se queda en el plano de la teoría, se relaciona con lo real y puede proponer, en el desarrollo del debate sobre los saberes, sus miradas gnoseológicas para interrelacionarlas con las miradas de los demás y construir explicaciones sobre interrogantes planteadas.

- c. El proyecto de investigación permite la socialización de los saberes, en este caso la enseñanza promueve la innovación, y la práctica de una pedagogía para la autonomía. Este aspecto constituye uno de los grandes propósitos de una enseñanza basada en la investigación.
- d. El proyecto de investigación tiene como propósito un acercamiento para aprender a pensar la realidad; es por esto que su enfoque debe ser transdisciplinario, el conocimiento se busca haciendo enlaces y conexiones entre diversas disciplinas, es decir se transversalizan las diferentes explicaciones para buscar en lo diverso las explicaciones posibles. De allí se despliegan los conocimientos fronterizos como líneas de fuga que abren otras perspectivas para pensar la realidad.
- e. El proyecto de investigación se constituye en espacio para la creatividad; la realidad es percibida de diferentes maneras, predomina la búsqueda en lo inédito, en la crítica y en la diversidad epistemológica.
- f. El proyecto de investigación al basarse en la investigación-acción garantiza la participación colectiva y el desarrollo de la conciencia para transformar la realidad a través de la relación saber-vida.
- g. El proyecto de investigación permite el desarrollo de las relaciones humanas; estudiantes, docentes, sectores comunitarios, padres y representantes conviven en una relación educativa con el propósito de desarrollar una práctica pedagógica humanística y participativa.

Es importante señalar que la formación pedagógica del docente no es suficiente para resolver los problemas que se presentan al elaborar y desarrollar los proyectos de investigación. Una de las cosas que debe aclarar es que el concepto de transversalidad parece abstracto y de difícil comprensión. En este sentido, se hace necesario manejar la idea de que la transversalidad “permea” todo el currículum. Esta idea hace referencia a la concepción de un todo relacional que despliega cruces conceptuales como conocimientos fronterizos. Así, se toma en cuenta que la transversalidad incorpora la experiencia diaria, la relación de los estudiantes con la comunidad, y las exigencias que se derivan de la relación entre el proyecto educativo comunitario y el proyecto de investigación.

## 3. Transversalidad e investigación

El concepto de transversalidad, representa el eje integrador que se proyecta creativamente; mientras el programa de estudio es taxativo, el proyecto de investigación recurre a la imaginación, al vínculo con la realidad, al





cruce de diferentes visiones cognoscitivas. Es así como los conceptos se dinamizan en una práctica pedagógica, donde la enseñanza se convierte en una forma de pensamiento, recobrando su verdadera significación teórica, y nutriéndose en el diálogo de saberes.

La investigación constituye la herramienta para desplegar el plano gnoseológico y abre la posibilidad de que el diálogo de saberes se corresponda con una búsqueda en lo transdisciplinario. En este sentido, la diversidad del pensar propicia espacios para la duda, la creatividad, la autonomía. El sujeto regresa a ser protagonista, se hace consciente de su relación con la realidad y deja de ser prisionero de los contenidos que el currículum ha prefigurado. Esta visión plantea tres momentos importantes caracterizados por el debate intersubjetivo:

*a. Diálogo de saberes para la concepción del proyecto de investigación.* En este caso, se trata de planificar en colectivo un proyecto de investigación que interrelacionado con lo comunitario, cumpla con el propósito de discutir sobre aquellos argumentos referidos a necesidades cognoscitivas que requieren ser problematizadas desde la realidad. El proyecto representará una orientación para el proceso de enseñanza que ya no será simple comunicación de conocimientos, sino, según Martínez Boom (1990), una vía para pensar. Señala el autor que: “Intentar un acercamiento a los acontecimientos de saber que ocurren en la enseñanza, pensar la enseñanza como un acontecimiento complejo de saber y de poder, es buscar una cultura de la enseñanza y no sólo enseñar la cultura, como hasta ahora se ha hecho.” (p. 170).

Por esto, el diálogo de saberes se enriquecerá con las diversas opiniones, puntos de vista y construcciones cognoscitivas de los estudiantes. Se debe destacar que el docente desplegará una práctica pedagógica de orientación aportando su experiencia pedagógica. Así, la enseñanza se transformará en un acontecimiento complejo.

La transversalización de los puntos de vista de docentes, estudiantes y representantes, permitirá concebir problemas de investigación cuya relevancia académica se potencia con la importancia social-comunitaria. En este momento, el docente cumple labores de orientador pedagógico y su experiencia con los fundamentos de la inclusividad, permitirá establecer la relación saber-vida. La participación estudiantil denota el interés por conocer y qué conocer de acuerdo a las interrogantes que se plantean en la relación con la realidad. La opinión de la comunidad se constituye en la base que da sentido de pertinencia a una búsqueda teórico-práctica alejada de las artificialidades cognoscitivas. Este momento se constituye en un eje dialéctico integrado por el pensar simultáneo y la transversalización de lo diverso (opiniones, puntos de vista) para la concepción de lo transversal-real (problemas, dudas e interrogantes de investigación).

*b. Búsqueda del saber a través del proyecto de investigación.* Como se señaló anteriormente el proyecto de investigación estará conformado básicamente por interrogantes cuyas respuestas pueden implicar consultas bibliográficas, investigaciones de campo, descripción de procesos, reconstrucción histórica, diálogos con personajes de la comunidad, etc., que se constituirán en puntos de partida para el cruce de saberes. Se trata de la comprensión de la realidad a través del estudio de las interrogantes que de la misma provengan.

En el proyecto de investigación se integran: formas de pensar las interrogantes, abordaje de las problemáticas con base en procesos de investigación (aplicación de diversas formas metodológicas, práctica teórico-epistemológica), todo dirigido a desarrollar la aprehensión para explicar la realidad.

*c. Diálogo de saberes para la constitución social del conocimiento.* El propósito es la concepción del saber en la relación saber-vida, la constitución de espacios de subjetividad y la interrelación entre lo recreado, inédito, comunitario. El último aspecto se nutre de lo real pensado, las creencias y lo autóctono; de esta manera el saber escolar es el resultado de tomar en cuenta lo académico y su interrelación con los elementos de la cultura pública.

Los saberes, que han sido el producto de las relaciones con la realidad y que han permitido vínculos intersubjetivos, deben ser discutidos a nivel comunitario. Para esto, se deben organizar, como parte de la búsqueda de respuestas a interrogantes planteadas, ciclos de charlas, diálogos comunitarios abiertos, hojas informativas sobre todos los aspectos que interesan a la comunidad, etc. Se trata de mantener la comunicación, entendiendo que la comunidad representa el espacio donde se generan problemas que requieren ser resueltos.

En este sentido, la investigación como base de la enseñanza desde una episteme-otra, permitirá pensar en el mundo de vida de los estudiantes, de los docentes y de la comunidad, para configurar una alternativa donde la investigación pueda rearticular la escuela con la realidad.

El propósito es la revitalización de la lógica del pensar, su visión debe trasladarse a lo discontinuo y contradictorio. Esta es una manera de impugnar determinado “orden de verdad”, que deja por fuera la configuración de espacios de subjetividad que son las expresiones permanentes del sujeto. La expresión transversal e interdisciplinaria, podrá definirse en la diversidad metodológica de la investigación. La concepción de la realidad, deberá responder por lo indeterminado y lo inclusivo en toda su complejidad.



## 4. Conclusiones previas

En el proyecto de investigación la realidad es razonada, no deliberada, de esta manera, la investigación en el vínculo aula-comunidad responde por la constitución del saber y su discusión. Por esto, el docente debe permitir la socialización de los saberes en la necesidad de aprender a pensar la realidad. En consecuencia, la concepción y el desarrollo del proyecto de investigación propicia un diálogo permanente, en este sentido, se debe tomar en cuenta que:

- a. Las escuelas para laborar con un proyecto comunitario que sirva de base a la investigación, deben promover la participación del colectivo: docentes, estudiantes y representantes de la comunidad. De este intercambio, surgirán las principales ideas que la escuela debe investigar. En algunos casos se observará desconocimiento, dudas, improvisaciones, pero manteniendo la idea de la consulta y la búsqueda para superar obstáculos.
- b. Los proyectos de investigación contextualizan a los estudiantes con la realidad y con lo complejo que esta representa.
- c. Los proyectos de investigación se configuran respetando la diversidad y tomando en cuenta la relación saber-vida. Por esto tiene sentido lo académico cuando se apoya en la cultura pública (costumbres, tradiciones, sentido de la vida, lo natural y lo social).
- d. El diálogo de saberes se constituye en espacio para el respecto a la diversidad, esto permite el encuentro del ser docente, estudiantes y comunidad con la propia interioridad donde a su vez se produce un diálogo con la conciencia, un diálogo del ser con su próximo consciente que reclama por ser escuchado por sí mismo y ser escuchado en el contexto de su vida cotidiana.
- e. Las relaciones transversales que se dan en la concepción del proyecto de investigación, constituyen el encuentro de la cultura escolar con la cultura comunitaria. En este sentido, el significado de los saberes redimensiona el eje epistemológico saber-vida.
- f. Los proyectos de investigación se nutren del proceso de investigación-acción, en este sentido, no se trata únicamente de investigar, se trata del compromiso ético de luchar por la transformación social desde la escuela-comunidad.

g. La relación entre el proyecto comunitario y los proyectos de investigación, se mueve entre un plano constituido y un plano constituyente; esto representa para el eje escuela-comunidad, una ruptura con un “orden de verdad” escolar, que se ha hecho hegemónico.

En conclusión, el diálogo de saberes debe constituirse en el cruce de cultura pública y cultura académica; en este sentido, se debe superar la creencia de que todo conocimiento escolar representa lo válido y lo que proviene de lo cotidiano debe ser rechazado. El diálogo de saberes representa la recuperación del enlace con la realidad, es actividad para que aflore la intersubjetividad como expresión de intercambio entre el tiempo cultural y la necesidad de resignificar el valor del formar-se desde una perspectiva de creatividad.

Se puede pensar en el diálogo de saberes como el espacio para la creatividad, entendiendo esta como una forma divergente, opuesta al pensar que todo lo programa. La creatividad es metáfora de la posibilidad de exteriorizar sensibilidades; tiene que concebirse como una posición ontológica que coloca al hombre en una lectura de su interior, vale decir, emociones, sentimientos, pareceres.

La creatividad no puede ser programada desde el exterior e impuesta en un determinado contexto; esta debe surgir en el ser sin expresiones performativas, debe fluir en imágenes que permitan “leer” la realidad de otra forma. La lectura de la subjetividad muestra interioridades, abre la posibilidad de “crearnos”; de esta manera, se dialoga con las imágenes de la formación y con las imágenes de la realidad para recibirla, aprehenderla y transformarla. Por lo tanto, desde el diálogo de saberes, todo acto creador debe exponer a la luz esas nuevas formas de conciencia y autoconciencia. ©

\* Licenciado en Educación. Magíster en Educación Superior. Doctor en Educación. Profesor titular de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente. Coordinador del Doctorado en educación.

\*\* Licenciada en Educación Integral. Magíster en Literatura Venezolana. Doctora en Educación. Profesora titular de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente.

## Bibliografía

- Fontalvo, Rubén. (1999). Educación y transdisciplinariedad. En *RELEA*. N° 7. UCV. CIPOST. Caracas. Venezuela.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. España. Editorial Morata.
- Martínez Boom, Alberto. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá-Colombia: CORPRODIC.
- Toledo, María Eugenia (1992). Saber cotidiano, educación y transformación social. Material de apoyo. *Seminario “Conocimiento y conciencia histórica”*. UCV. FACES. Caracas.
- Zemelman, Hugo. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Anthropos.