



Nuevas Lógicas de Intección para la Comprensión y Puesta en Marcha de las Reformas Curriculares en Contextos de Crisis y Emergencia

David Pérez Arenas

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Pearenas62@gmail.com

Área temática: Currículo como expresión cultural de las etapas actuales

Resumen

A partir de una de las preguntas que han despertado el interés de varios estudios en los últimos años sobre las razones que inciden en el éxito o fracaso de las reformas curriculares, así como de una de las respuestas más comunes, que deposita la responsabilidad en el desconocimiento que los sujetos de desarrollo curricular tienen en las mismas; la ponencia argumenta que entre otras razones, está la manera en que estas se promueven y asumen; debatiendo también con las posturas convencionales progresistas y reproduccionistas, para proponer una nueva mirada, sustentada en lógicas de intección y dispositivos analíticos críticos asociados con la complejidad. A manera de ejemplo se exponen algunas categorías derivadas de una mirada genealógica y deconstructiva, que permite comprender las reformas como procesos de cambio sobredeterminados, complejos, discontinuos y dispersos; además de reconocer a los docentes como sujetos sociales que no las aplican sino las ponen en marcha.

Palabras clave: Reforma educativa, complejidad, tensiones, docentes, currículum

Justificación

Las reformas educativas y curriculares, las primeras enfocadas a los cambios de los sistemas educativos y las segundas a los cambios de los planes de estudio, propósitos, perfiles, mapas curriculares; han sido una constante desde la conformación de los sistemas educativos propios de los estados nacionales configurados a partir de la Modernidad, el argumento central o las razones que dan origen por lo general se asocian a una crisis de estos sistemas o su inadecuación



con los nuevos contextos sociales; al tiempo que todas las reformas se presentan como la panacea que habrá de resolver todos los problemas derivados de la anterior, razón por la cual varios investigadores que se han ocupado de su estudio, se han preguntado en los últimos años, cuáles son las razones del continuo fracaso de las mismas, no obstante que cómo señala De Alba (2007) se invierten no sólo muchos recursos humanos, materiales y financieros, sino energía, pero por lo general los resultados no sólo no son los esperados, sino en ocasiones éstos son magros y francamente negativos.

En el mismo sentido, es común que se identifique como responsables del fracaso de las reformas a quienes se asigna la función de “aplicarlas” o “instrumentarlas”, los maestros, aduciendo entre las razones desde su desconocimiento o no apropiación de las mismas, hasta su resistencia a incorporarlas a su práctica educativa; algo similar sucede con los estudios o investigaciones que se hacen sobre estos procesos, Popkewitz, Tablachnik y Wehlage, (2007) han señalado que por lo general éstos tienden a justificar sus bondades o a señalar que si no se logran los resultados esperados es debido a los procesos de capacitación para su promoción y desarrollo, depositando nuevamente en los promotores y docentes la responsabilidad de su fracaso.

El supuesto del que se parte en esta ponencia, en relación con el éxito o fracaso de las reformas educativas, independientemente de las razones que dieron origen a la misma o los propósitos que persiguen, es que éste obedece a las miradas que se adoptan por parte tanto de quienes toman las decisiones de iniciarlas, quienes las diseñan y por supuesto de quienes las “ponen en marcha”, no aplican o instrumentan, como se dice comúnmente; aquí se parte, como se verá más adelante de un posicionamiento diferente a las miradas convencionales en torno a estos procesos.

El otro supuesto es que estas miradas convencionales y hegemónicas, por lo general se sustentan en un pensamiento simplista y en una perspectiva epistémica empírica analítica, o explicativa más propia de las ciencias naturales y exactas; desde las que se habla de causas y efectos, estableciendo relaciones reducidas a determinismos que terminan depositando en los docentes, alumnos o escuelas la razón del fracaso de las reformas educativas; ya sea en algún factor asociado con su condición socioeconómica, contexto sociocultural, preparación o trayectorias escolares y profesionales de los mismos.

¿Cuáles son entonces las razones o causas del fracaso de las reformas educativas y curriculares? En estos tiempos varios autores, como Popkewitz, señalan que éstas no se reducen a su desconocimiento, esto podría ser al inicio, pero con el tiempo estas se empiezan a integrar a la cultura escolar, al tiempo que son modificadas por la misma, como lo ha planteado Díaz Villa;



en este sentido la razón central se encuentra en las miradas en cómo se presentan e incorporan en las escuelas, tal y como lo expresa Lemm (2015) El problema no es desconocimiento o ignorancia como diría Nietzsche, en su ensayo sobre la utilidad y el prejuicio de la historia, no es que carezcamos de información; es más bien, cómo sabemos lo que sabemos. Y para eso no tenemos concepto: por lo tanto, la crítica es mucho más radical e incluso más compleja que la de Kant. Como señala al criticar a Sócrates, “lo inconsciente es más grande que el no saber de Sócrates” (Nietzsche, 2003).

En otras palabras, cómo y desde dónde se conforma una mirada o posicionamiento en relación con las reformas curriculares, cuáles son las posturas que en torno a las mismas se han generado, así como los recursos de intelección en que nos apoyamos para aceptarlas, rechazarlas o ser indiferentes ante las mismas; en la ponencia se dará cuenta de la necesidad de incorporar nuevas categorías analíticas que permitan configurar una mirada diferente en torno a las reformas educativas y curriculares hegemónicas o convencionales que han predominado en los últimos años.

De los enfoques convencionales a nuevas miradas en torno a las reformas curriculares

Desde principios del siglo XX, cuando se empezó a hablar de las reformas educativas en Inglaterra, Alfred North Whitehead en una conferencia que dictaba en la universidad de Cambridge Inglaterra, señalaba que el origen de éstas se identificaba con la necesidad de rescatar a la educación de una crisis, con su incapacidad de responder a las nuevas necesidades sociales, así como el alejarse del viejo propósito de la educación de encaminar a los hombres y a la sociedad al progreso (Rangel Guerra, 1973); en otras palabras el alejarse de la tradición para encaminarse al cambio y a la innovación.

Estos enfoques sedimentados en el orden, el progreso y la razón, principios fundamentales de la Modernidad, fueron los que prácticamente orientaron las reformas educativas y curriculares de prácticamente todo el siglo XX, cuyas constantes han sido, la necesidad rescatar la educación de una crisis, la negación de todo lo anterior y consecuente oposición entre tradición e innovación, en otros términos asociando a la reforma con la evolución, como un movimiento progresivo, hacia estados superiores, es decir los cambios de manera ordenada, lo que de alguna manera condensa los principios del positivismo, en términos sociológicos sustentada en los enfoques funcionalistas y estructuralistas de la sociedad, así como en una división social del trabajo.

Es en estos enfoques o miradas, donde se legitima que es a un grupo o personas a quienes les corresponde tomar las decisiones de los cambios, a los actores políticos; a otros el diseño de las estructuras, mapas curriculares, planes de estudio y programas escolares, los especialistas o



diseñadores curriculares; y finalmente a los directivos de las escuelas y docentes, aplicar o instrumentar las nuevas propuestas curriculares, es en esta lógica en la que se considera que el éxito o fracaso de las reformas está en el último eslabón, y que ello depende tanto de un buen proceso de capacitación como de la voluntad de quienes les compete su aplicación. A los actores anteriores lo que les corresponde es tomar las decisiones más adecuadas, con base en un buen diagnóstico de necesidades sociales, así como de dar un sustento teórico, curricular y metodológico sólido a las reformas; como se puede suponer el margen de decisión va disminuyendo conforme se va descendiendo en la cadena de mando, al tiempo que se explica las resistencias y rechazo inicial de las mismas. No obstante, las reformas se convierten en un poderoso símbolo para responder a los problemas sociales de los países o estados nacionales, dice Popkewitz.

En las últimas décadas del siglo XX, surge una nueva mirada en torno a las reformas educativas y curriculares que se contrapuso a la anterior, primero con la recuperación del marxismo para el análisis de la educación, los sistemas y reformas educativas; después con el surgimiento del neoliberalismo y la globalización, condensadas en los organismos y conferencias internacionales. En el primer caso, al considerar a la educación como un aparato ideológico del estado, tal y como lo planteaba Althusser y Bourdieu, cuyo propósito central es no sólo preparar e incorporar a los egresados del sistema educativo al aparato productivo, sino mantener y reproducir los modos de producción capitalistas; perspectiva que adquiere mayor importancia a partir de las reformas educativas y curriculares modernizadoras o neoliberales promovidas a partir de los años noventa de ese siglo, derivadas de las recomendaciones de las conferencias internacionales emitidas por Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano y de Desarrollo (BID), a partir de los años noventa, Jomtien, Dakar, la Cumbre del Milenio, entre otras.

Como se puede observar, este enfoque sobre las reformas educativas y curriculares, es antagónico al anterior, en cuanto a los propósitos de las mismas, mientras en el anterior se asocian con el cambio orientado hacia el progreso, en estos se relacionan con el control y los determinismos económicos, políticos y sociales, al tiempo que los mecanismos de imposición social, anulan ahora no sólo las posibilidades que los docentes tienen en su aplicación, sino la de los propios diseñadores curriculares, quienes se subordinan a las recomendaciones de los organismos internacionales, sustentados ahora en un enfoque empresarial y en una lógica de mercado; lo que se tradujo en las reformas curriculares de las últimas tres décadas, sustentadas en la formación a través de competencias, en la flexibilidad curricular, el aprendizaje basado en



problemas y para toda la vida, la evaluación sustentada en rúbricas y las pruebas estandarizadas a gran escala nacionales e internacionales.

Dos perspectivas antagónicas en contenido, pero similares epistémica y ontológicamente, en tanto ambas comparten una mirada esencialista, ambas pretenden reconocerse como verdaderas, únicas y sustentadas en un pensamiento simplista y determinista, negando o minimizando en ambos casos a los sujetos y a los procesos sociales que se generan en los contextos particulares, espacios locales y las culturas escolares; invalidando las miradas o no escuchando las voces otras que se pronuncian en relación con las reformas o cambios curriculares que se requieren o simplemente la manera en ponerlos en marcha, en los casos en que no son tomados en cuenta para su diseño.

Cómo generar una nueva mirada o miradas en torno a las reformas educativas y curriculares que permitan a los docentes, si no su participación directa en la toma de decisiones o su diseño, si su puesta en marcha, en condiciones en que la dislocación, crisis estructural generalizada (De Alba 2003) que desde fines del siglo pasado enfrentamos, pero a partir de la pandemia de Covid-19, la incertidumbre y entropía del sistema social, nos demandan ya no mejorar las cosas, sino ir en otra dirección, tiempos caracterizados por la posmodernidad, las sociedades líquidas o de violencia neuronal como lo ha señalado Han (2012), en que el exceso de positividad, es el mayor problema que enfrentamos, expresado a través de los trastornos de principios de siglo que padece gran parte de la humanidad, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el límite de personalidad, y el síndrome de desgaste ocupacional.

Una nueva mirada en torno al currículo y las reformas educativas que pase del pensamiento simplista y los determinismos de causa y efecto a la de la complejidad y las tensiones, en el primero de los casos, Moran, en *la mente bien ordenada* (2000), explicaba de forma diáfana que la pérdida de futuro, demandaba el aumento progresivo del grado de imprevisibilidad y el fin de los determinismos lineales de causa y efecto; para en su lugar asumir el riesgo no sólo como algo negativo que pone en peligro la seguridad que nos transmite certidumbre, calma y tranquilidad, sino como una oportunidad a comprender y hacer las cosas de manera diferente, que posibilite cambios radicales en las formas de vivir, de relacionarnos, de diseñar, pensar, asumir y poner en marcha las reformas curriculares.

Comprendiendo la mirada como una adscripción teórica, epistémica, ontológica; es decir una analítica desde la cual nos posicionamos en relación con un objeto de estudio, campo profesional, práctica social o educativa, como lo puede ser el diseño o puesta en marcha de una reforma curricular; es decir un posicionamiento en torno a cómo nos ubicamos frente a los debates:



ontológicos, epistémicos, éticos, políticos que se dan en los diversos planos y momentos de las reformas curriculares, origen, diseño o puesta en marcha; lo que demanda a su vez de nuevas lógicas de intelección o dispositivos analíticos que permitan a los diferentes sujetos del currículum posicionarse de manera crítica frente a estas reformas.

Nuevas Categorías para el Análisis y Puesta en Marcha de las Reformas Curriculares

Posicionarse de manera diferente frente a las reformas curriculares, desde un lugar diferentes al de su conocimiento para su apropiación y aplicación o al de su rechazo por considerar que ésta responde a intereses de un grupo en particular, es decir convertirse en su promotor o detractor acrítico; implica hacerlo desde esquemas de pensamiento sustentados en lógicas de intelección o analíticas críticas que si bien han la mayoría de ellas, tienen años o décadas de haber sido creadas y dadas a conocer, lo cierto es que la tendencia de las políticas públicas relacionadas con la producción del conocimiento de los últimos años, se habían encargado de minimizarlas bajo el pretexto de que lo menos se requería para estos tiempos era teoría social, para en su lugar ocuparse de lo que consideraban era prioritario.

Se comprende a una lógica de intelección como las formas de pensar enlaces entre conceptos, relaciones entre componentes de un objeto, éstas pueden ir desde las más convencionales orientadas a establecer relaciones de causalidad fija y simple, hasta aquellas figuras y estrategias intelectuales más complejas, como las asociadas con la genealogía y arqueología de Michel Foucault, el Análisis Político de Discurso de Ernesto Laclau, los Juegos de Lenguaje de Ludwig Wittgenstein o de Lyotard, y la Deconstrucción de Jaques Derrida, entre otras; analíticas de las que se derivan categorías como la de saberes, discurso, sobredeterminación, hegemonía, identidad, tensiones, aporías, indecibilidad, intersticios, entre muchas otras; que permiten una comprensión crítica y un posicionamiento alternativo en relación con las reformas curriculares. Lo que permite comprender como las reformas se inscriben en complejas estructuras de las relaciones sociales, que éstas no son lineales ni están dotadas de cualidades inquebrantables y estables; sino que presentan rupturas con el pasado, al tiempo que se presentan como respuestas a tensiones sociales, constituyéndose en prácticas que trascienden los desarrollos de personas y hechos concretos (Popkewitz, 2000). Y que en su puesta en marcha de acuerdo con Braslavsky y Cosse (2006) es producto de un entrecruzamiento de cuatro lógicas y cuatro tiempos: el político, el profesional, el burocrático y el pedagógico; éste último por lo general subordinado a los anteriores, cuando no ha sido desplazado o excluido de las reformas curriculares, como las que se dieron en México en los últimos treinta años.



Si bien recuperar estas lógicas de intelección y categorías analíticas no es tarea sencilla y por ello, son pocos los trabajos que se han elaborado al respecto, ya se cuentan con algunas aportaciones al respecto, destacan las de Díaz-Barriga en relación con las tensiones conceptuales y prácticas en el campo (2003), las de Díaz-Villa (2007) también sobre las tensiones entre los Discursos Pedagógicos del Currículum y las de De Alba (2007) sobre la complejidad, así como las Pérez-Arenas (2014) también sobre las tensiones y la complejidad; pero sin duda una de las más completas y estructuradas, es la de Bertha Orozco Fuentes (2015), quien elabora toda una estructura analítica no sólo para analizar las reformas educativas desde una mirada genealógica y deconstructiva, sino discute con la categoría misma de reforma, para hablar más de los cambios curriculares, con el propósito de tomar distancia de las posturas que asocian la reformas con el progreso.

Desde la analítica de Orozco, tanto para el estudio como para la puesta en marcha de las reformas curriculares, se requiere de una mirada que penetre el movimiento y complejidad de las reformas, que permita develar los juegos de lenguaje que intervienen o participan en sus diferentes etapas, o identificar sus capas sobrepuestas, los claroscuros que develan tramas o conjunto de relaciones complejas, que en su movimiento o historicidad van constituyendo a las subjetividades, las formas de relación y fuerzas encontradas que intervienen en estos procesos (Orozco, 2015).

Esta lógica de intelección, demanda comprender a las reformas como cambios de las reformas curriculares en movimiento, es decir las sistemas, las instituciones y las prácticas educativas no se detienen cuando se pone en marcha una nueva reforma, al tiempo que los cambios no son continuos, graduales ni simples, de manera que se pueda tener un control sobre los procesos, al contrario éstos son discontinuos, dispersos y complejos; al tiempo que sus fines por lo general son contruidos desde fuera o a partir de elementos extraños a ellas, lo que tiende a generar resistencias y fisuras que no siempre deben verse como problemas, sino como oportunidades para reconocer y diagnosticar esos problemas. En el mismo sentido el reconocimiento de los cambios en las reformas a partir de los claroscuros, demanda comprender que estas no son ni la panacea que va a resolver todos los problemas sociales y educativos, ni tampoco que no contienen posibilidad alguna a los determinismos con los que tienden a ubicarlas quienes se oponen totalmente a ellas.

En este sentido vale la pena, recuperar la categoría de sobredeterminación y sujetos del currículum de Alicia de Alba, trabajada inicialmente por Althusser pero reconfigurada en el análisis político de discurso por Laclau y Mouffe (1987), a partir de elementos del psicoanálisis y el



neomarxismo, para debatir que al igual que es necesario debatir el determinismo económico de las relaciones sociales, también se requiere cuestionar el determinismo de las reformas educativas a partir de los organismos internacionales en las últimas décadas; para en su lugar reconocer que más bien existen sobreterminaciones de estos sujetos u otros del currículum; pero reconocer que los sentidos o dirección que se da a los proyectos político educativos en las reformas curriculares, pueden cambiar a partir de las contingencias o dinámicas sociales que se dan en los procesos subsiguientes, el del diseño y el del desarrollo curricular.

Lo anterior aunado al reconocimiento de los sujetos del currículum como sujetos sociales, en términos en que lo plantea Zemelman (1987), es decir como todos aquellos grupos que al adherirse o cuestionar un proyecto social, tienen posibilidades de tomar decisiones en los espacios y lugares en que se ubican tanto los procesos de toma de decisiones, diseño o desarrollo curricular; lo que implica a su vez el asumir responsabilidades sobre los resultados, en este caso sobre el éxito y/o fracaso de las reformas curriculares, dependiendo del lugar y postura que se tome.

Es así como la articulación de la comprensión de las reformas curriculares como movimientos discontinuos con el reconocimiento de los sujetos de sobredeterminación, diseño y desarrollo curricular como sujetos sociales; permite reconocer que si bien hay direcciones, sentidos e imposiciones iniciales en relación con los proyectos político educativos en las reformas curriculares, como lo señala De Alba (1991), también hay resistencias y negociaciones en todos los niveles, así como intersticios y fisuras desde los cuáles los docentes por ejemplo, pueden tomar decisiones que los lleven a cuestionar y desmarcarse de aquellas posturas que los reducen a aplicadores o instrumentadores de las reformas curriculares; para en su lugar reconocerse como sujetos de desarrollo curricular que las ponen en marcha, procesos en los que se generan tensiones, en los términos que lo plantea Laclau, a partir de la existencia de dos o más componentes necesarios en un proceso, pero incompatibles entre sí, por lo que no pueden ser ajustados automáticamente, ante lo cual tienden a colocarnos en una aporía o aparente camino sin salida en el sentido que lo plantea Derrida, cuyo reconocimiento y análisis permitirá estudiarlas y ponerlas en marcha de manera crítica, para no caer en una de las razones más comunes de su fracaso, la simulación.

Desafíos de las Reformas Curriculares en Tiempos de Incertidumbre

A manera de cierre o conclusiones, si se puede nombrar así a las reflexiones finales en tiempos de crisis e incertidumbre como los de estos tiempos, en primer lugar señalar que no se puede seguir sosteniendo que el fracaso de las reformas educativas y curriculares, se deba al



desconocimiento o rechazo de los docentes hacia ellas, sino a las lógicas de intelección desde las que son configuradas, diseñadas y desarrolladas; así como a la articulación e incidencia de diferentes dimensiones, condiciones, factores, elementos y procesos sobredeterminados y expuestos a una serie de contingencias que como tal escapan al control; al tiempo que éstas pueden limitar o abrir intersticios ante lo que en un momento puede parecer un proyecto político educativo con pocas posibilidades o alternativas pedagógicas.

En el mismo sentido, una mirada en torno a las reformas curriculares sustentada en el pensamiento complejo o en lógicas de intelección críticas, demanda en primer lugar tomar distancia de los enfoques convencionales progresistas o reproduccionistas, así como de los determinismos, pero sobre todo de la división social del trabajo y con ello de los sujetos del currículum, reducidos al de instrumentadores o aplicadores, para en su lugar reconocernos también como sujetos sociales, que podemos tomar decisiones no sólo en su desarrollo, sino para los cambios o diseño de las reformas curriculares.

Sin embargo, el contexto de incertidumbre y emergencia que se enfrenta en estos tiempos, plantea una serie de desafíos, uno de los más importantes será construir y poner en marcha reformas curriculares alternativas, diseñando programas, a partir de lo que la escuela y la comunidad pueden hacer sin esperar a que las cosas cambien desde arriba, el centro o desde afuera; recuperando la memoria histórica, el contexto de las instituciones, los espacios geográfico de las comunidades, las experiencias y Saberes de los Docentes, con el propósito de abrir el Horizonte de la Posibilidad.

Finalmente a manera de lo que se puede denominar como puntos clave para la puesta en marcha de las reformas curriculares, primero, el reconocimiento de las tensiones generadas no sólo en la definición y diseño, sino en su puesta en marcha; segundo el reconocimiento del contexto amplio y sociocultural en que se inscriben estos procesos, el de la incertidumbre y emergencia; tercero, el reconocimiento de los actores que intervienen en su puesta en marcha como sujetos sociales; el cuarto el de las posibilidades y limitaciones que presenta toda reforma; y finalmente el de la necesidad de modificar los dispositivos institucionales y la cultura escolar para su puesta en marcha.

Referencias

- Barriga, Á. D. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Braslavsky, C. y Cosse, G (1996) "Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones" en *PREAL*, No. 5,



- De Alba, A. (2007) Currículum complejo. Reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actuar en contexto, en *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. Rita ángulo y Bertha Orozco (coord.) Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (2003). Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales. En *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales* (pp. 50-68) COMIE, SEP, CESU-UNAM
- De Alba, A. (1991) *Currículum: mito, crisis y perspectivas*. CESU-UNAM.
- Díaz-Villa, M. (2007) Reforma curricular; elementos para el estudios de sus tensiones en *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. Rita ángulo y Bertha Orozco (coord.) Plaza y Valdés.
- Han, B. C. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI.
- Lemm, V. (2015). Nietzsche y la biopolítica: cuatro lecturas de Nietzsche como pensador biopolítico. *Ideas y valores*, 64(158), 223-248.
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI Editores México.
- Nietzsche, F. (2003) Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. Segunda intempestiva. Ed., trad. y notas de Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Orozco, B. (2015) El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la EASLP. Una mirada a su historia discontinua, [Tesis Doctorado en Pedagogía, FFyL-UNAM]
- Pérez-Arenas, D. (2014) Las reformas educativas desde otra mirada, en el contexto de la globalización y crisis estructural generalizada, en *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, Año 9, Núm. 7, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Popkewitz, T., Tablachnik R. y Wehlage, G. (2007) *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Ediciones Pomares/Universidad de Colima/IISUE-UNAM.
- Rangel, A. (1973) “La reforma educativa” trabajo presentado en la reunión conjunta de la American Association for the Advancement of Science y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, sobre “La ciencia y el hombre!”, México, 29 de junio de 1973.
- Zemelman, H. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales*, Colegio de México.