

# Artículos

Encontrar



# Epistemología para la investigación del texto escolar

**Antonio Donado Tolosa**  
 Universidad Autónoma del Caribe  
 andoto@gmail.com

## Cómo referenciar este artículo:

Donado Tolosa, A. (2014). *Propuesta epistemológica para la investigación del texto escolar*. Revista Encuentros, universidad Autónoma del Caribe, 12 (1), 11-25.

## RESUMEN

*Este artículo de reflexión plantea que el texto escolar nunca había sido considerado un objeto de investigación en el campo de la pedagogía, hasta fecha muy reciente, cuando Ossenbach publica sus indagaciones sobre la trascendencia del texto escolar en la realización de la excelencia educativa. La perspectiva del grupo alemán es la didáctica, disciplina que en esa tradición tiene jerarquía científica. En la tradición iberoamericana, la didáctica es más instrumental, y en las investigaciones sobre el texto escolar que en esta región tienen lugar predomina la preocupación ideológica, es decir qué tanto de los intereses de los aparatos dominantes del estado, en la terminología de Althusser, determinan los contenidos y estrategias didácticas. En el presente artículo de reflexión se reconocen las anteriores inquietudes, pero se aplica una hermenéutica de la complejidad, lo que evita las simplificaciones ideologizantes y los reduccionismos de las didácticas pseudocientíficas. Se exponen y critican las categorías básicas, lenguaje, símbolo, poder, significado, etc, como plataforma para explorar el tema de la epistemología pedagógica en la investigación que toma como objeto el texto escolar, y se propone el paradigma elaborado por el epistemólogo Miguel Martínez, que se considera muy útil para superar los reduccionismos y aporías que suelen acompañar los trabajos investigativos actuales sobre el texto escolar.*

**Palabras clave:** *epistemología, texto escolar, ideología, conocimiento.*

## Epistemology for the research of a scholarly text

## ABSTRACT

The text book had never been regarded as an object of research in the field of pedagogy, until very recently, when Ossenbach (2000) publishes its inquiries on the significance of the text to improve quality in the teaching and learning processes. This article undertakes the concerns of society, teachers, parents, students and governments under the role of the text book to achieve the new objectives that the development of science and technology pose onto the educational systems. The issue is overloaded with the simplifications and reductionisms conveyed by the positivist research methods, and the prevailing belief that ideology is the most serious concerns. To overcome this bias, the present article applies a hermeneutics method to go to the roots to understand the cognitive processes and the functions of the text book to place them at the maximum of academic excellence. The categories of language, symbol, power, meaning, etc., are examined and built on new unity of brain- culture- education as a platform to explore the issue of epistemology in educational research that takes as its object the textbook. A new research paradigm is proposed, the one developed by the epistemologist Miguel Martínez, which is considered very useful to overcome reductionism and contradictions that contaminate the current research work on the textbook.

**Key words:** *epistemology, text book, ideology, knowledge*

## Introducción

Se sabe que Sócrates (470 a. C.- 399 a. C) enseñó sin utilizar material escrito, pero se supone que algunos de sus discípulos, principalmente Platón, tomaron notas de sus reflexiones. Ni entonces ni más tarde la educación fue un servicio público abierto a todos los miembros de la sociedad. Las universidades medievales fueron en esencia claustros de formación filosófica y teológica, áreas de conocimientos que integraban el plan de formación de los clérigos, y por ello instituciones destinadas a un tipo específico de estudiantes. El texto escolar es hijo de la revolución industrial, no exactamente desde los inicios del trabajo en los talleres centrados en las máquinas a vapor, pero hacia el siglo XIX una sociedad industrial más consolidada vislumbró la conveniencia de dotar a la masa laboral de los conocimientos básicos en cuanto a lectura, escritura y cálculo matemático. En este caso se trataba de cantidades más amplias de los hijos de los propietarios, comerciantes y obreros, fenómeno que se institucionalizó en los sistemas nacionales de educación.

El texto escolar se convirtió en el centro de las actividades en el salón de clases, bajo diferentes formatos, condición que el investigador Ramírez (2004) tipifica expresando que se trata de uno de “los elementos más emblemáticos de la actividad educativa (...) Por décadas, maestros y alumnos, al igual que hoy día, han orbitado en torno al texto escolar”. (p. 16).

La investigación en educación, ya fuera cuantitativa o cualitativa, por mucho tiempo se ocupó de componentes del sistema de enseñanza – aprendizaje como la conceptualización de modelos pedagógicos, la caracterización de las metodologías y didácticas, los procesos gerenciales, pero el texto escolar permaneció invisible al interés de los investigadores sociales y educativos, hasta fechas recientes, que se descubrió sus ventajas como objeto de investigación, Choppin (1992), citado por Ramírez (2004) describe su versatilidad “pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos” (P. 16).

En cierta forma el interés investigativo alrededor del texto escolar parece tardío, pero ha tomado un impulso que rápidamente se han formado grupos e instituciones dedicados a la producción de análisis, estudios críticos y propositivos al respecto. Se destacan el Instituto Georg Eckert en Alemania y el Proyecto MANES (manuales escolares) en España). Desde estos centros se ha propagado en América Latina el interés por asumir el texto más allá de simple medio de contenidos, y verlo en función de todos los factores que inciden en la formación del educando, y la propia actitud científica y pedagógica de los docentes.

Se propone en este artículo la descripción de las variables de tipo epistemológico

y metodológico que deben ser consideradas en el diseño de una investigación sobre el texto escolar, ya sea de formato litográfico o virtual.

El texto escolar como objeto de investigación se expone a las deficiencias de la epistemología en general y a las de la epistemología pedagógica en particular. En relación a lo primero, las perspectivas de comprender y explicar el texto escolar, darle sentido en su aspiración de material que media entre la enseñanza y el aprendizaje, sufrirán indefectible las debilidades del método científico más extendido en cuanto a los fines de objetividad, verificación y validación. El carácter científico de la pedagogía apenas se vislumbra, y es obvio que una investigación sobre una de sus herramientas, como es el caso del texto escolar, no puede escapar a las implicaciones respectivas. En beneficio del papel propositivo del presente trabajo, las reflexiones y observaciones buscan de manera preferencial explorar nuevas alternativas de estudio, y evadir sin vacilaciones las distracciones que abundan en el camino de las críticas sin sentido al positivismo y sus consecuencias reduccionistas y generalizaciones compulsivas.

Para lograrlo tomaremos como marco analítico las propuestas del doctor Edgar Morin, y las propuestas metodológicas cada vez más integrales que nos presenta en sus libros el doctor Miguel Martínez,

con especial atención en el nuevo paradigma que propone.

Partimos de la coincidencias que identificamos entre Popper, Morín y el mismo Martínez en cuanto al fracaso del método científico dominante y las urgencias por nuevos métodos que se integren en el diseño de modelos epistémicos, la construcción de estrategias de diálogo y la pasión por comprender y explicar la realidad desde su complejidad ineludible, aunque no pocas veces esta se manifiesta en la sencillez más abrumadora, como lo acaba de constatar el científico colombiano Rodolfo Llinás en las investigaciones que lo condujeron al descubrimiento de la *nano-agua*, creación que cambiará la medicina, y la ciencias naturales en general (2013).

Se propone en este ensayo la descripción de las variables de tipo epistemológico y metodológico que deben ser consideradas en el diseño de una investigación sobre el texto escolar, ya sea de formato litográfico o virtual. Aunque se debe aclarar que todo material escrito o audiovisual utilizado en el aula como mediador de la relación enseñanza-aprendizaje posee los atributos de un texto escolar.

## **1. Los temas y objetivos que caracterizan a la investigación sobre el texto escolar en América Latina**

Le ha correspondido al Proyecto MANES (Manuales escolares españoles)

abrir el camino de este nuevo tipo de investigación en el resto de la comunidad Iberoamericana. El primer Congreso Iberoamericano sobre el Texto Escolar se organizó en 1996, con sede en Madrid, para reflexionar acerca de los manuales escolares como fuente para estudiar la historia de la educación en América Latina. Los problemas alrededor de los cuales se han centrado las universidades que hacen investigación sobre el texto escolar son indicadores de los objetivos de investigación que han ido estructurando este nuevo campo del saber educativo, tal como lo ha manifestado Ossenbach (2000), a propósito del uso de los manuales escolares como fuentes para el estudio de la Historia en América Latina. En ese Primer Congreso surgió la necesidad de detenerse a pensar sobre la ambigüedad que ensombrecía el término “texto escolar”, lo que no impidió abordar temas que más tarde se han convertido en objetivos de investigación, veamos:

### **a. El problema semántico en la investigación sobre el texto escolar**

Ramírez (2004) indica el primer problema de unidad de significados en este nuevo campo. “El término ‘texto escolar’ por lo general se acepta como equivalente a los términos manual escolar, libro de texto, libro guía, libro escolar, etc.” (P. 27), lo que nos refiere a un punto crítico en el diseño de una investigación que tenga como objeto el texto escolar, porque la falta de consenso, de convenciones aceptadas por

la comunidad de investigadores dificulta los niveles de comprensión e interpretación de los problemas, objetivos, marcos teóricos, métodos y conclusiones.

En el entendido que en los ambientes escolares se utilizan distintas obras para la enseñanza, lo cual tiende a agudizar la confusión al momento de definir qué es o qué no es un texto escolar, Choppin (1980), parafraseado por Ramírez (2004), construyó una clasificación para diferenciar a los textos escolares de las otras obras que se utilizan en la clase. Esta clasificación parte de la intencionalidad de quien produce la obra y el empleo que se le asigna en el ámbito de la enseñanza formal. Siguiendo este criterio Choppin (1980) define *los manuales escolares* en su carácter de contenidos organizados para el uso diario de la clase, según la secuencia del currículo oficializado. Estos manuales escolares hay que diferenciarlos de otras obras que, si bien se utilizan en el ámbito escolar no son en sentido estricto *manuales escolares*, tales como: a) “las ediciones clásicas” generalmente de las obras de los grandes autores de la literatura universal; b) “las obras de referencia” como diccionarios, atlas, recopilaciones de documentos, que amplían la perspectiva del texto escolar o lo complementan. Ramírez (2004), con base a los criterios de un conjunto de investigadores, como el propio Argibay (1991), Choppin (1992), Johnsen (1996), Ossenbach y Somoza (2000), formula una definición de texto escolar que integra tanto los aspectos de forma como de fondo en cuanto a definición de un concepto educativo:

El texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza- aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudios elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento. (p. 34)

## b. El discurso pedagógico en la investigación sobre el texto escolar

Martínez (2008) con respecto a la relación sujeto-objeto, a la sazón factor importante en toda investigación social, considera que la comprensión del discurso implica reconocer el dispositivo de reglas que subyacen al mensaje para su más precisa interpretación, reglas de interpretación y de realización, que son independientes del sujeto y que éste aprende en el marco de un contexto, en el proceso de internalización de los sistemas simbólicos de la cultura marcadora, incluido el idioma nativo. De acuerdo con Díaz (1992), Bernstein (1981) autor de una

obra muy importante sobre el discurso en general, y en particular sobre el discurso pedagógico, esquematiza los componentes básicos del discurso así:

Prácticas e interacción  
especializadas..... (Contexto)  
Orientaciones  
hacia los significados.....(Significados)  
Producciones  
textuales.....(Realizaciones)

Bernstein (1981) coincide con los estructuralistas del lenguaje de la línea crítico-marxista, como Althusser, en que los códigos educativos son un reflejo de las relaciones de clase o más exactamente de poder. No obstante, el primero piensa en una relación del tipo retroactivo, en la que el componente educativo no es un receptor pasivo de influencias, sino que es un dispositivo de mediaciones que a su vez pueden remodelar las interrelaciones sociales. Para comprender la clasificación de categorías del discurso habría que tomar en cuenta “las relaciones de poder que las crean, legitiman, mantienen y reproducen” (p. 85). Esto no es inocuo, sus implicaciones son muy serias, al grado de determinar la distribución de los conocimientos en correspondencia a la división social del trabajo.

Como ya se insinuó, Bernstein no concibe las influencias de las relaciones de poder sobre el conjunto de las relaciones sociales como un determinismo absoluto, destaca que el discurso, en este caso el pedagógico goza de autonomía en un grado que es posible que a través suyo el discurso

dominante sea recontextualizado y reformulado. En consecuencia, el discurso pedagógico, según Bernstein, “es un dispositivo generativo de significados... Es una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas para efectos de reproducción cultural o de producción de nuevas modalidades de cultura” (1981, p. 115)

Es Díaz (1992), discípulo de Bernstein, quien afirma que el discurso pedagógico oficializado regula la producción, reproducción y distribución de textos escolares. Sin embargo, la relación crítica entre el discurso pedagógico y la investigación del texto escolar supone un modelo que se encargue de ubicar los códigos, modalidades discursivas y el mismo proceso de reproducción cultural en un marco de análisis de las categorías de interpretación y las prácticas argumentativas y propositivas. Aclara esto el siguiente texto de Bernstein:

El análisis de las categorías y las prácticas descansa sobre dos principios reguladores fundamentales: uno que regula las relaciones entre las categorías y otro que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales entre las categorías. Estos principios se conocen más como *clasificación y enmarcación*.” (P. 58)

Este último regula las relaciones entre las categorías de sujeto, objeto, lenguaje, contexto, “más específicamente regula las variaciones en los principios de comunica-

ción, a las variaciones de las modalidades de control” (Bernstein 1981, p. 58)

Precisamente, corresponde a los códigos generar los valores y criterios para el análisis de las macrorrelaciones de producción-distribución de significados, prácticas y contextos, incluida las formas de organización que el discurso predice y motiva. Mediante el modelo es posible comprender el discurso pedagógico oficial y el primario en el proceso de recontextualización, identificar las relaciones sistémicas del campo de reproducción y las reglas de control simbólico, a cargo del discurso.

### c. La ideología en la investigación sobre el texto escolar

Slavoj Zizek (2005) nos advierte: “la palabra ‘ideología’ puede designar cualquier cosa, desde una actitud contemplativa que desconoce su dependencia de la realidad social hasta un conjunto de creencias orientadas a la acción, desde el medio indispensable en el que los individuos viven sus relaciones con una estructura social hasta las ideas falsas que legitiman un poder político dominante”. (P. 17). Esta afirmación rastrea el sentido del concepto de ideología que se encuentra en la literatura marxista, que es quizás la herencia más importante que esta corriente del pensamiento ha legado a las ciencias sociales desde el texto clásico de Marx, *la ideología Alemana* (1848).

Una de las renovaciones más ingeniosas del concepto de ideología se le debe

a Pierre Bourdieu, quien construye la triada cultura-lenguaje-poder, en la que los significados son formas lingüísticas internalizadas por la acción deliberada o inconciente de los factores de poder (1991)

El concepto de ideología forma parte del acervo de la modernidad, surge como herramienta en la discriminación del opositor a quien se juzga “alienado”, imbuido de “falsa conciencia”. Sin embargo, trasciende estos antecedentes y adquiere estatuto conceptual para los científicos sociales. Si bien los marxistas no son los padres del término, sí fueron ellos quienes extendieron su uso a todo evento donde se hacía necesario explicar las diferencias de interpretación y valoración de la realidad entre sujetos con intereses económicos opuestos en la relación propiedad- trabajo.

Rossi- Landi (1980) se aparta del mecanicismo marxista y propone que la ideología sea vista en tanto moneda de circulación corriente en las economías de mercado, nacida por necesidad de la industrialización “...surgida de la producción industrial para el mercado, precisada con la crítica de dicha producción, profundizada con la psicología de lo profundo, y además indefinidamente complicada hasta convertirse en uno de los nódulos conceptuales más importantes en el estudio de cualquier fenómeno social.” (P. 19)

El texto escolar es también un hijo de la modernidad, de la masificación de la escuela por el estado capitalista liberal.

Esta contemporaneidad no se convierte en argumento para sugerir que todo texto escolar se debe a la influencia de la ideología de estado que lo alimenta. No obstante, los ejemplos históricos son tozudos y se convierten en pruebas del juicio sobre la ideologización de todo texto escolar (helenismo, romanismo, fascismo, nazismo, peronismo, chavismo, uribismo).

Los sistemas democráticos auténticos, ya sean individualistas o comunitaristas, cuando son fieles a los principios de la dignidad y la libertad de conciencia, son menos proclives a utilizar la educación como mecanismo de reproducción social. La educación se concibe como el escenario para desarrollar el conocimiento y a través de él de las estructuras de maduración neuro-psico- sociales (Morin, 1988).

Conocer es una manera de relacionarse con la realidad es la tesis de Platón (1983) a lo largo de los Diálogos, en particular el de la República, célebre entre otras cosas por el simbolismo del mito de la caverna. En los niveles de conocimiento que describe Platón en el diálogo de La República muy bien cabría la ideología como una forma legítima de hacer juicios sobre la realidad.

El tema se complejiza en el momento que se descubre que en el ser humano existe una fuerte tendencia a privilegiar las formas en detrimento de los contenidos, la antítesis entre forma y fondo, potencia y acto, texto y contexto, que en esencia no es otra cosa que manifestaciones del

problema de fondo de la verdad en tanto conocimiento cierto.

Para Bourdieu (1971) el camino no consiste en la descalificación de la ideología como falsa conciencia, porque la conciencia crítica no puede aspirar a la descontaminación del conocimiento de las formas que son naturales a toda cultura y que terminan convirtiéndose en estructuras neurocognitivas, en la línea kantiana del *a-priori*, y que el individuo internaliza mediante los hábitos que sustentan y reproducen las estructuras sociales.

Zizek, (2005), autoridad muy reconocida en los estudios sobre el tema, muestra la coincidencia metodológica entre Marx y Freud. Cuando el primero esclarece la razón de la conversión del trabajo en mercancía, y el segundo hace lo propio para retrotraer el sueño a la realidad de la vigilia, utilizando el mismo método: no hay manera de trascender la forma para conocer a plenitud el contenido en cuanto certeza sujeto- objeto. Es necesario ver la angustia ante lo oculto y prohibido como una patología del cerebro, (Morin, 1988).

Lo anterior arrojaría luces en torno a la crítica muy conocida de la Escuela de Frankfurt que previene contra la ideología o conciencia ingenua, y extiende su propuesta del procedimiento crítico-ideológico. Zizek (2005) describe así el objetivo de este procedimiento, el cual no es otro que “llevar a la conciencia ideológica ingenua a un punto en el que

pueda reconocer sus propias condiciones efectivas, la realidad social que está distorsionando y mediante este mismo acto disolverla” (P. 25)

El asunto también encuentra una curiosa formulación en el proverbio popular “no se puede arrojar el agua sucia con el niño adentro”, también con la parábola cristiana del trigo y la cizaña. Para prevenir enfermar de la angustia niestcheana la profilaxis consiste en partir de un axioma al estilo de Zizek: (2005) “no se trata simplemente de ver las cosas (es decir la realidad social) como “son en realidad”, o de quitarse los anteojos distorsionados de la ideología”. (p. 13)

El tema es complejo, pero de incidencias cotidianas, en el día a día de nuestras opciones por cosas y personas. Por ejemplo, Fernando Cruz Kronfly en el inspirado ensayo La derrota de la Luz reta las concepciones corrientes de la ideología marxista señalando que la miseria y la pobreza no son suficientes para sustentar por sí mismas la rebeldía y el conflicto social. No es un asunto de conciencia, más bien añeja en los entresijos de las pasiones, de las emociones: detrás de los ideales superiores (que obran como racionalizaciones colectiva) muy pocos advierten que suelen mimetizarse no solo las envidias sino otros fuertes sentimientos negativos, que transforma el conflicto social moderno en una lucha de profundidad subjetiva “que muy pocos reconocen como lucha de retaliación y de venganza”.

Es una lucha inútil intentar la des-ideologización, entendida como la idea platónica, porque al final se descubre que “la realidad no puede reproducirse sin esta mistificación ideológica”. Le dolió a Nietsche, pero la verdad, si hay una, es que todo conocimiento porta el reverso de la máscara, fantasía, alucinación. Si es a ello que llamamos ideología, lo más creativo no está en cortarla sino utilizarla para los fines de todo conocimiento: la mejor adaptación al entorno, a la lucha por vivir cada vez más y mejor. El texto escolar ofrece la oportunidad pragmática que se recomienda.

En cumplimiento de la ética pedagógica, no es dable ignorar el carácter de aparato ideológico del estado que todo sistema educativo comporta, las evidencias son tenaces, según Althusser (1988)

Las tenaces evidencias ofrecidas por el punto de vista de la mera producción e incluso de la simple práctica productiva (abstracta ella misma con respecto al proceso de producción) se incorporan de tal modo a nuestra conciencia cotidiana que es sumamente difícil, por no decir casi imposible, elevarse hasta el *punto de vista de la reproducción*. Sin embargo, cuando no se adopta tal punto de vista, todo resulta abstracto y deformado (más que parcial), aun en el nivel de la producción y, con mayor razón todavía, en el de la simple práctica (P. 28)

La abstracción althusseriana conduce a tesis como las de Bourdieu (1991), en la

que afirma que la función psicosocial del lenguaje se entronca más en la dialéctica del poder que en el de la semiótica. El énfasis se coloca en indagar por las condiciones sociales de producción de objetos de comunicación. Se ha de entender poder en su variedad de expresiones: política, religiosa, científica, en fin, donde se generen enunciados de recursividad entre autoridad- obediencia- orden, sin olvidar que la interacción puede acontecer también entre autoridad- desobediencia- revolución- nuevo orden.

En la conversación con Terry Eagleton (Zizek), Bourdieu (2005) acota que el mecanismo que describe Althusser es oscuro, actúa desde el inconsciente, lo que explicaría su poder y a la vez asomaría dos debilidades. Una expone el carácter cartesiano del esquema marxista de estructura- superestructura, y la otra nos descubre que la acción consciente no explica suficientemente el funcionamiento de las sociedades humanas: “El mundo social no funciona en términos de conciencia, funciona en términos de prácticas, mecanismos, etc.”

Punset, (2011) actualiza la tesis de Bourdieu, cuando, sin citarlo *ex profeso*, afirma en su último libro que ahora el capitalismo se reproduce sin pasar por la conciencia; lo había insinuado Eagleton en la mencionada entrevista con Bourdieu. La lectura pedagógica de esta controversia daría pie a ubicar a la educación en un sitio de autonomía conceptual y organizacional, sin dependencias que

hagan medio de fines ideológicos según la connotación althusseriana. Ya no sería respetable descalificar el discurso pedagógico por ser solo un espejo que refleja los fines y medios de los poderes constituidos, una forma ideológica.

Ante esta nueva visión de la educación, el texto escolar debe diseñarse como medio para la formación de una conciencia crítica, que apoya los procesos de enseñanza- aprendizaje conducentes al reconocimiento de las falsas representaciones, al tiempo que se levanta la conciencia crítica sobre los fundamentos del trípode verdad, belleza y bondad, y sin olvidar el mito ni los límites del conocimiento racional positivo (Donado, 2009).

El trabajo de investigación “Análisis ideológico de textos escolares” utiliza la connotación socio-política del término ideología en la narrativa marxista, desde sus dos aspectos más conocidos: a) la relación ideología dominante y clase dominante, y b) los aparatos ideológicos del estado, con la función de reproducir la ideología dominante, entre los cuales la escuela es uno de los más efectivos.

El propio Zizek (2005) afirma que de la denuncia de un procedimiento como ideológico, con toda seguridad la inversión crítica resulta también ideológica. Para romper este círculo vicioso, Ricoeur (2006) propone la necesidad de contar con unos criterios orientadores (Ciencia e ideología): utiliza una argumentación en la que anuncia que “en el camino

me encontraré al marxismo y seguiré adelante”.

Parte del concepto weberiano de acción social y de relación social (para este autor existe acción social cuando el comportamiento humano es significativo para los agentes individuales y cuando el comportamiento de un individuo se orienta en función del otro). Ricoeur (2006) encuentra que es precisamente en este sistema de interacción social donde aparece en toda su originalidad el fenómeno ideológico, ya que así el grupo social satisface la necesidad de darse una imagen de sí mismo, incluye el proceso de construcción de imágenes e interpretaciones que se retroalimenta por la distancia entre el momento de actualización y el momento fundador del grupo. Este es el rasgo justificador de la ideología.

Un segundo rasgo surge del dinamismo social que requiere de una fuente de motivación para su conservación, así la ideología deviene en una teoría de la motivación social. De allí que ella sea justificación y proyecto.

Un tercer rasgo satisface la necesidad de contar con una clave, un código que provea de una visión de conjunto del grupo, de la historia, y en último término del mundo. Por esta vía también pueden llegar a ser ideológica la ética, la religión, la filosofía. Este rasgo es el carácter *dóxico*, el nivel epistemológico de la ideología.

El cuarto rasgo consiste en que el código interpretativo de una ideología está

integrado por los elementos del lenguaje, símbolos e iconografía en los que el grupo habita y piensa. Ricoeur (2006) afirma que en función de ello es que se puede aseverar que “más que pensar en ella (la ideología), pensamos a partir de ella” (P. 19). Aquí nos encontramos en el espacio oscuro, distorsionador, no crítico de toda ideología.

El quinto rasgo devela que detrás del objetivo justificador, interpretación de lo real, subyace la pretensión de perpetuación, de cerrar el paso a lo posible, a lo nuevo. Aún así, o a pesar de ello, cumple la función de ofrecer fundamentos al acto revelador de la toma de conciencia.

Aquí conviene advertir que la relación entre autoridad y obediencia no es simétrica. Ricoeur (2006) previene sobre que siempre hay más en la pretensión que proviene de la autoridad que en la creencia que se tiene en la autoridad.

A estas funciones de mediadora e interpretativa de la ideología, Marx (1848) agrega esencialmente la función de distorsión, de una deformación por inversión. En consecuencia es vehículo de error, que nos hace tomar la imagen por lo real, el reflejo por el original. Marx construye sobre el fondo previo descrito, la función simbólica que integra, relaciona las nociones claves de valor de uso y valor real de la mercancía. Marx aplica la función justificadora para esclarecer cómo la función de clase dominante se arroga la justificación y sus beneficios.

Ricoeur (2006) atribuye una limitación al enfoque marxista de la ideología, que no es precisamente el cognomento de clase dominante, sino que delimita su contenido por lo religioso, que es apenas un elemento de la ideología, lo que refleja la herencia de Fierbach.

Ubicándonos en el discurso y su relación con las ideologías, los autores citados suponen que las pretensiones de la clase dominante son el factor causal de la ceguera que impide la mejor aprehensión de la realidad, y olvida las limitaciones naturales del lenguaje para la construcción de las proposiciones con las que intentamos expresar las representaciones mentales de esa realidad (Van Dijk, 2003).

Para la comprensión pedagógica de los procesos intelectuales y mentales que responden por el conocimiento, Piaget (1984) mantiene su vigencia; de hecho, su explicación del desarrollo psicobiológico de las facultades cognitivas es reconocida como una epistemología psicobiológica del aprehender la realidad, representar, comunicar y actuar. La relación entre edad y potencial de aprendizaje marca las características del conocimiento sensorial, el preoperativo, el operativo concreto y el formal, biografía que se realiza también con la mediación del texto escolar si este sea capaz de probarse como herramienta para estimular el crecimiento del estudiante a través de su travesía por los estadios del desarrollo cognitivo (Donado, 2001).

#### **d. Paradigma epistemológico y la investigación del texto escolar**

En el campo de la epistemología, caracterización de filosofía de la ciencia, construcciones modélicas que responden sobre el qué y el de las disciplinas científicas, no faltan opiniones que dejan fuera a la pedagogía del círculo de la ciencia, y sólo le reconocen el carácter de un arte o una secuencia sistemática de acciones para educar. Lo que no implicaría el rigor de la ciencia. Esto sería cierto si hacemos estos juicios en el ámbito de regencia del paradigma modernista, precisamente en crisis, hace ya más de 50 años (Martínez, 2006)

En la actualidad, ese juicio reduccionista olvida o ignora que el conocimiento es interdisciplinario, que no constituye prueba en contra de la cientificidad de la pedagogía alegar que su discurso se construye en las intersecciones de varias disciplinas como la antropología, la psicología, la sociología, otras ciencias humanas, y recientemente con los aportes lúcidos de una ciencia joven como la neuropsicología. Innegablemente, que no es científica una pedagogía cuyo modelo de enseñanza-aprendizaje sea simplemente la transmisión de contenidos, científicos, técnicos, estéticos o éticos. Las preguntas que se hace un saber que busca enseñar o asegurar el buen desarrollo físico, cognitivo, afectivo y espiritual de los hombres, comienzan, paradójicamente, por establecer en que consiste “un buen

desarrollo” de cualquiera de las dimensiones humanas, comprender con la mejor claridad posible, en el momento, cómo el cerebro aprende, cómo almacena, cómo transfiere.

Por otra parte, cómo se construye una relación enseñanza- aprendizaje positiva a los fines del “buen desarrollo”, qué consecuencias introduce el contexto en los procesos pedagógicos y en la relación cultura y educación. Estas demandas exigen un marco científico, es decir teorías, principios explicativos, criterios evaluativos, normas de control, metodologías de aplicación, o que establezcan las pautas de la transformación de las teorías en prácticas apropiadas a la dignidad de la persona humana, sus derechos y su condición de responsabilidad del medio ambiente, en tanto ciudadano de la tierra y dependiente de sus recursos. (Donado, 2001; Morin, 2006).

Los paradigmas son modelos epistemológicos que establecen las reglas de la producción y formulación del conocimiento durante un determinado periodo histórico. Una definición afín, el paradigma viene a ser una estructura de redes de conceptos y técnicas que orientan el trabajo de una comunidad científica; como selección, evaluación y crítica de temas y problemas que se concretizan en teorías, métodos y discursos en un campo o campos de saberes (Martínez, 2006; Morin, 2006).

En el caso de la investigación del texto escolar, en razón del carácter de ciencia social que distingue a la educación, el paradigma modernista no responde por la complejidad del diseño y realización de este tipo de trabajo investigativo. Las razones son de diversa índole. Tanto Martínez (2008) como Morín (2006) subrayan las carencias sistémicas, en primer lugar, que impiden ver las interrelaciones sin incurrir en análisis que olvidan el conjunto o en disyunciones que separan olvidando la síntesis. Las cegueras, como las denomina Morín (2006), del modelo de investigación positivista modernista, les impide reconocer las irracionalidades de la realidad. El cerebro, por ejemplo, como dispositivo de producción del conocimiento, no procesa una percepción de manera distinta a otra de carácter imaginario. Y estas antinomias, en la caracterización que hace Martínez (2006, 2008) de los problemas del pensamiento lineal del paradigma modernista, no son ni siquiera consideradas cuando se le utiliza de manera exclusiva en un diseño de investigación.

Los modelos de investigación cualitativa se presentan hoy mejor equipados para responder por la complejidad que acompañan a los problemas de las ciencias sociales, que no hallan claridad al margen de asumir las antinomias que presenta la realidad como objeto y el sujeto de investigación. Un horizonte de esta problemática se encuentra en la relación de las antinomias que ha identificado Martínez:

## 1. Antinomia sujeto- objeto

No se puede establecer una línea divisoria entre el proceso de observación y lo observado. Los datos varían según el marco de referencia o teoría. El conocimiento es un producto del diálogo o la dialéctica entre la naturaleza y nosotros mismos. Martínez (2006), nos recuerda a manera de perogrullo, que la realidad la conocemos si la observamos, reforzado por Weizäcker: “La naturaleza es anterior al hombre, pero el hombre antecede a la ciencia sobre la naturaleza”. Observaciones que nos colocan ante un hecho ineludible: sujeto- objeto en el acto de observación son antinómicos, pero en una dinámica dialéctica que se resuelve en la unidad de los mismos en la tesis de lo observado que interpreta al objeto desde las categorías e influencias teóricas que afectan al sujeto. Morín (2006) propone su solución a la antinomia desde la teoría de la auto-eco-organización, que resume la competencia evolutiva del sujeto (auto) de sobrevivir entre el desorden-orden (eco) y establecer organizaciones psico-antropobiológicas que evolucionan a las de tipo cultural. El modelo o paradigma positivista simplemente excluye al sujeto bajo la descalificación de muestras contaminadas por la subjetividad. El nuevo paradigma busca reintegrar al sujeto al proceso de investigación, para conservar la imaginación y la historicidad como factores facilitan el acercamiento a la verdad del objeto y la realidad.

Gadamer (2000), presenta un reto muy *sui generis* al texto. El está totalmente convencido que el acto educativo es en esencia un acto de habla, es una conversación cuyo objeto participa del afán existencial de comprender en el camino hacia la auto-comprensión. El acto educativo se fertiliza mediante el descubrimiento que hace el discente de su naturaleza mediante el conocimiento de la realidad, de la naturaleza aprendida, enseñada. Así, sería posible evadir el cerco de la cultura de lo efímero, de la sociedad líquida que prefiere la ceguera de las esencias, de lo permanente para refugiarse en la ilusión de ser en lo transitorio de lo consumible (Bauman, 2005). Este problema se encuentra en la base de lo que Gardner visualiza para salvarnos del presente por la asunción lúcida del futuro por parte de la educación. Son cinco tipos de mente: disciplinada, sintética, creativa, respetuosa y ética. La conversación que Gadamer ilusiona giraría en torno a los retos que el encuentro docente-discente debería resolver juntos para construir los cinco tipos de mente.

## 2. Antinomia lenguaje-realidad

Los mensajes y códigos lingüísticos son producciones del cerebro por medio de los cuales se percibe y concibe el mundo exterior. Es decir, nuestras ideas no son reflejo de lo real, sino traducciones de lo real. El lenguaje, producto de estructuras talladas, en una larga acumulación de siglos, en las circunvoluciones de la corteza, en particular las zonas tempo-

parietales, goza de las propiedades de la conciencia que se expresa, con el mayor control de la percepción para estar segura que no es sueño ni ficción; no obstante, finalmente el lenguaje también cae en la red de los errores intelectuales y lógicos de las ficciones, los mitos, las fantasías, los sueños, al fin modos de producción cognitiva tan buena y necesaria como las que son plenamente perceptivos. No faltan las historias de investigadores que han encontrado en esos espacios mágicos las respuestas perseguidas en agotadoras horas de trabajo en vigilia. Tampoco está exento el lenguaje de defectos por exceso (redundancia) ni por generalizaciones arbitrarias, que son a la larga de su propia naturaleza metafórica. Wittgenstein, después de su obra muy celebrada, el *Tractatus logico-philosophicus* (1996), descorazonado concluye que el lenguaje se convierte en el eterno retorno de lo filosófico e incluso de lo científico. Pero, hoy, cuando conocemos en un grado importante la relación cerebro-mente-espíritu, el nuevo paradigma puede distinguir el mapa del territorio (Llinás 2006, Changeux, 2005, Morín 1988, Martínez 2006)

Aquí cabe la distinción que hace Morín (1988) entre comprensión y explicación. Aunque facultades cognitivas de soporte común en las estructuras del neocórtex, se diferencian por la naturaleza analítica de la primera reflejadas en tareas como la separación, diferenciación, oposición, selección. La segunda, en toda didáctica, sigue a la anterior por cuanto su objeto

es reunir, asociar para definir. Comprensión y explicación se corresponden con el análisis y la síntesis, con la diferencia que la dupla comprensión y explicación apuntan a la semantización de las nuevas relaciones y provisión de nuevos sentidos en el conjunto del problema humano (Fernández Pérez, 1994).

## 3. Antinomia partes- todo

Sensorialmente siempre tenemos contacto con las partes. El *todo* lo extrae la mente de nuestra experiencia anterior, de los a priori o esquemas de memoria. Es posible intuir el todo sin conocer las partes, así lo ha demostrado la psicología de la gestalt, que construye el objeto a partir del contexto, de macro-rasgos que se perciben sin fijación o concentración de la atención. Es semejante al efecto de una imagen vista a través de un holograma, que en uno de sus rayos se reproduce la totalidad de la imagen. El punto se ubica tomar la percepción sensible, material, como la única forma de experiencia cognoscitiva. No es lo mismo intuir que conocer, en este caso Polanyi, citado por Martínez (2006) afirma que hay dos modos de comprensión intelectual: “no podemos comprender el todo sin ver sus partes, pero podemos ver las partes sin comprender el todo” (pp. 143-145)

Morin (1990) es más radical: “No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte” (p. 45), es la fórmula de lo que él denomina *hologramático*. En la biología se encuentran ejemplos que corroboran la

afirmación. Cada célula contiene la totalidad de la información del organismo que la hospeda, y en otros campos, por ejemplo en el lenguaje la palabra clave contiene al párrafo, como en sociología el individuo contiene a la sociedad.

#### 4. Antinomia filosofía-ciencia

¿Cómo sabemos que las reglas de la prueba o la validación son correctas? ¿Cómo se escogieron los criterios para establecer esas reglas? La filosofía es una fuente legítima de conocimiento, al preguntarse sobre el qué del conocimiento mismo, se convierte en la conciencia de las ciencias, mediadora entre éstas y la reflexión de ellas mismas sobre su sentido y trascendencia: ¿basta sólo conocer el fenómeno? ¿Una respuesta científica agota todas las preguntas sobre el objeto? ¿es absoluta la percepción que tenemos del objeto en un momento determinado?.

Derrida (2002) reafirma que a la universidad le corresponde profundizar estos aprendizajes, si aspira a mantener su función histórica de producción y recreación de conocimiento superior en el sentido de elevar el análisis, comprensión, explicación de los temas del hombre moderno al nivel que los hace propiamente humanos. Es decir, a estas alturas del partido gnoseológico no se justifica la pretendida jerarquía de las ciencias de la naturaleza sobre las ciencias humano-sociales. El texto escolar (incluye todos los niveles de la educación) se ha de repensar como herramienta para

transformar la educación transformando al individuo y a la sociedad.

#### 5. Antinomia libertad- necesidad

Existe una necesidad humana de aliviar la incertidumbre, por ello la mente se refugia en cómodos compartimientos conceptuales. Lograr la libertad mental supone romper los encasillamientos conceptuales, condición para formarnos una conciencia crítica, que ha de surgir de esfuerzos académicos para la formación de competencias cognitivas para la autonomía de conciencia, el juicio crítico, la sensibilidad estética y la responsabilidad moral.

El tema del individuo como evento, suceso, acontecimiento o fundamento de la organización social y el derecho que lo preforma devino en uno de los asuntos más frustrante para los pensadores del romanticismo (Berlin, 2006). Es un discurso actual: el individuo como paradigma es el origen del egocentrismo, simplemente del egoísmo que es causa de la incompreensión entre los pueblos y entre las personas entre sí en ámbitos tan privados como la familia misma (Morín, 2005). Pero los argumentos que sustentan el discurso sobre la libertad, más específicamente en relación a la libertad de conciencia, no han podido evitar la alcabala del individuo como sujeto y realidad superior a la sociedad, el grupo, siempre en situación de subsidiaridad.

No es un tema que haya sido de acceso razonable para el pensamiento occidental,

tanto que ha dado origen a las dos formas en que se ha mineralizado el pensamiento político y económico occidental: la democracia liberal que descansa sobre los derechos del individuo y el socialismo con su tendencias de propiedad social, preeminencia del grupo sobre el individuo (Wilson, 2012).

Un paradigma que permita un diseño de investigación en problemas como los que giran alrededor del texto escolar, debe abordar la realidad consciente de los fundamentos que la construyen y que a la vez nos abren el camino a su interpretación y crítica. El paradigma descrito acierta al respecto, caracterizando la realidad como interdependencia- dependencia de sistemas naturales y artificiales con las siguientes propiedades: considerar los aspectos teóricos metodológicos del paradigma emergente que propone Martínez (2006), a saber:

##### *a. Tendencia al Orden en los Sistemas Abiertos*

Los elementos de desorganización de la vida participan de su organización, afirmación que reta la perspectiva de la entropía o autodestrucción. La tensión hacia la muerte es reemplazada por la tensión hacia la transformación. Nada está fijo, en un nivel profundo de la naturaleza todo está en un movimiento continuo.

##### *b. Organización Sistémica*

Una realidad no es un agregado de partes, sino que ellas forman una totalidad

organizada, con fuerte interacción entre sí, constituyen un sistema: su estudio y comprensión requiere la captación de la estructura dinámica interna que es su esencia, su razón de ser. El comportamiento de cada parte depende del estado de todas. Se opera con el concepto de información en lugar del de energía. Causa y efecto por los de estructura y retroalimentación.

Ante una realidad indubitablemente jalonada pendularmente entre el orden y el desorden, ya resulta inútil tratar de aislar el desorden para encapsularla en la ficción de un orden sin contextos. El norte apunta hacia una materia que deja de ser el objeto investigativo para centrarse en las interrelaciones sistémicas (multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias) como las fuentes del conocimiento. Aquí es conveniente traer los macro conceptos arriba propuestos por Morin y delimitarlos en el marco del pensamiento complejo o nuevo enfoque de crear y distribuir el conocimiento.

Lo *dialogico* significa los procesos de intercomunicación entre niveles de la materia para su evolución, por ejemplo el encuentro entre lo físico y lo químico crea lo viviente, de características estables mediante la auto-eco-organización, estrategia clave de la evolución desde la simple ameba hasta el cerebro complejo, órgano informacional, simbólico, lógico y memorial. Con Morin lo dialogico se inscribe directamente en la naturaleza de las cosas y los fenómenos, en su on-

tología. Mientras que para el científico Miguel Martínez (2008), el diálogo se centra más en la comunicación entre las disciplinas, “como instrumento operativo con el que se pretende asimilar, o al menos comprender, las perspectivas y el conocimiento de los otros, sus enfoques y sus puntos de vista, y también desarrollar, en un esfuerzo conjunto, los métodos, las técnicas y los instrumentos conceptuales que faciliten o permitan la construcción de un nuevo espacio intelectual”. En este caso el diálogo funciona más como método de interacción disciplinaria.

Todavía faltaría mencionar el carácter distinto del diálogo en el marco del Modelo Pedagógico de la Universidad Autónoma del Caribe, en su caso hace énfasis más en la interacción estudiante-docente en la tarea de comprensión o interpretación del texto o el desarrollo de un núcleo polémico, y sus tres momentos didácticos: a) la exposición magistral o propuesta del docente, b) el procesamiento e interpretación en los equipos de estudiantes, y c) la profundización individual del estudiante.

#### **c. Conocimiento personal**

Antes conocimiento consistía en representarse las cosas en la mente, de manera adecuada para ser objetivos. Existen evidencias actualmente de que el sujeto da la forma, porque la mente humana es un participante activo y formativo de lo que ella conoce. El grado de participación difiere en función de la preponderancia del componente exterior o interior en la

percepción. Esta es otra expresión del tema del individuo, en cuanto ser único e irreplicable, y desde esta particularidad es esperable que su conocimiento (interpretación, argumentación, proposición) signifique un valor agregado en el diálogo interdisciplinar o transdisciplinar.

#### **d. Meta-comunicación del lenguaje total**

La cuestión es ¿de qué manera refleja el lenguaje la realidad? Lo que refleja se inserta en algún contexto condicionante. Sabemos desde fuera que estamos condicionados, por encima del condicionamiento. La salida es la <<metacomunicación>>, la autocrítica, la capacidad de poner en crisis los propios fundamentos. Remediar la insuficiencia autocognitiva convirtiendo el sistema cognitivo en objeto de análisis a través de un sistema superior que lo abarque: podemos ir más allá del concepto a través del concepto.

#### **e. Principio de complementariedad**

Es una incapacidad humana agotar la realidad con una sola perspectiva. Necesitamos una racionalidad más respetuosa de los aspectos del ser del pensamiento. Se trata de una racionalidad, según Habermas y otros, que interactúa sin restricciones con los prácticos morales y los expresivos- estéticos. Este principio se apoya en dos constataciones evidentes para toda mente reflexiva: la complejidad de las cosas importantes para el ser humano y la selectividad de nuestra percepción al tratar de captar una de esas realidades.

## Hacia nuevas fronteras

Abordar el texto escolar desde una pedagogía que no evade su responsabilidad epistemológica conecta con las corrientes comprometidas con la inserción de la educación a los problemas radicales de la humanidad, ante el agotamiento de los modelos neoliberales capitalistas y neosocialistas distribucionistas: equilibrio climático, sustentabilidad económica, erradicación de la pobreza extrema, autonomía e interdependencia de los estados.

## Conclusiones

Las implicaciones de una teoría acerca del discurso pedagógico en el contexto de una investigación sobre el texto escolar resultan insoslayables, tanto desde el punto de vista del estructuralismo (Althusser, Piaget, Martínez), como de la noción de la recursividad que forma parte del pensamiento complejo de Morin. La dinámica sistémica que introduce éste en las interrelaciones de los factores socio-culturales, rompen el determinismo que transporta la propuesta de un discurso pedagógico como resultado exclusivo de las relaciones de poder, es decir el esquema de estructura-superestructura. Una puesta al día del tema y la observación histórica revelan que el discurso pedagógico puede igualmente influir en las relaciones de poder no sólo para su reproducción, tanto como para impulsar su transformación.

En el caso de la ideología, es muy significativo al tipo de investigación que aquí

se analiza, considerar los niveles de influencia ideología-sociedad que describe Ricoeur, para no caer en la trampa de las interpretaciones que olvidan los grados de autonomía que así sea residualmente operan en los individuos y en el conjunto de grupos sociales fuera del círculo de los dominantes.

Finalmente, se destaca la reflexión que muestra el cambio de paradigma en la investigación científica, que surge paradójicamente de las ciencias duras, y que desde hace más de 50 años identificó las fisuras en el edificio conceptual y metodológico del pragmatismo y reduccionismo modernistas.

En este marco, el texto se aloja más hacia el lado del pragmatismo, en tanto lenguaje y como acción. Su compromiso teórico está limitado por las urgencias del desarrollo cognitivo del estudiante y su aspiración de trasladar a la práctica de subsistencia lo aprendido. El aporte epistemológico puede orientar al docente-autor en definir los límites entre teoría y práctica según el área de conocimiento que narra, el impacto de la cultura global en su mundo local y personal, la ubicación del estudiante en la línea de historia cognitiva, la coyuntura histórica que afecta al sistema educativo, y el proyecto que alientan los dominantes de las instancias del poder que padecen tanto el docente y el estudiante. En síntesis, se trata de asumir la complejidad del conocimiento en los planes de reproducirlo, recrearlo y extenderlo a través del sistema educativo.

Se deja constancia de que el diseño gráfico ha evolucionado de mano de las tecnologías de la informática, y hoy agrega al texto un valor comunicativo que enriquece, o empobrece, el significado del mensaje en su infinita variedad de formas, incluida la educativa. No obstante, supera nuestras capacidades la inclusión de esta variable en las consideraciones epistemológicas que se recomiendan.

En esta línea, resulta insoslayable que las TIC han cambiado el mundo del texto escolar, y así como se hacen preguntas sobre el futuro próximo de los diarios impresos, se levantan nubarrones en el horizonte del texto escolar del mismo tipo. Ahora estamos en capacidad de juzgar las competencias del docente para determinar qué reviste importancia y qué no en el infinito mundo de la información.

Por todo lo expuesto, se hace urgente que los docentes sean capaces de dialogar sobre los fundamentos epistemológicos que harían posible la interdisciplinariedad de los saberes, y la función transversal de la pedagogía en la enseñanza-aprendizaje de los mismos, y que la comprensión epistémica se refleje en la investigación y concepción del texto escolar para un momento de la historia humana en la que aparece desdibujado el destino del ser humano como sujeto racional, ético y estético.

## Referencias

- Althusser, L. (1969). Para leer El capital. México: Siglo XXI.
- Berlin, I. (2006). La traición de la libertad. México, D.F. Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2007). Tiempos Líquidos. Vivir en una época de Incertidumbre. Barcelona: Tusquest Editores S. A.
- Bernstein, R. (1982). La reestructuración de la teoría social y política. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. & Nice, R. (1971). Out line of a theory of practice. Cambridge, UK, Editorial Publication.
- Bourdieu, P. (1997). Ideología. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cruz Kronfly, F. (2007). La derrota de la Luz: ensayo sobre modernidad, contemporaneidad y cultura. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Changeux, J. (2005). El Hombre de Verdad. Fondo de Cultura Económica
- Donado, A. (2001). La Manzana Pedagógica. Caracas: Editado por Venezuela Competitiva, Cerpa y Fundación Sypal.
- Donado, A. (2009). Efectos de un programa de compresión de textos de contenido moral en las estructuras de razonamiento moral. Revista de Pedagogía., 30 (1), 247-281
- Fernández, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Siglo XXI de España.
- Gadamer, H. (2001). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gardner, H. (2011) Las cinco mentes del Futuro. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Llinás, R. & Churchland, P. (2006). El continuum Mente-Cerebro. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos: Universidad del Rosario.
- Martínez, M. (2006). El Paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México. Editorial Trillas.
- Marx, K. (1974). La Ideología Alemana. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1988). El Método: El conocimiento del conocimiento. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Madrid: Editorial Cátedra.
- Ossenbach, K. Primer Congreso Iberoamericano sobre el Texto Escolar. Madrid, España, Mayo 2000.
- Piaget, J. (1984). Psicología de la inteligencia (J. Foix, Trad.). Buenos Aires: Editorial Psique.
- Platón. (1981). Obras Completas: La República. (J.D. García Bacca, Trad.) Caracas: Co-edición de la Presidencia de la República y la Universidad Central de Venezuela.
- Popper, K. (2007). Conocimiento Objetivo. Madrid, Editorial: Tecnos.
- Punset, E. (2011). Viaje al Optimismo: Las claves del futuro. Barcelona: Ediciones Destino.
- Ramírez, T. (2004). El texto escolar como objeto de investigación. Caracas: Publicaciones Universidad Central de Venezuela.

Ricoeur, P. (2006). El conflicto de las Interpretaciones. Ensayo de hermenéutica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Rossi-Landi, F. (1980). Ideología. Barcelona: Editorial Labor S.A

Van Dijk (2003). Ideología y discurso. Barcelona, España: Ariel

Wilson, E. (2012). La conquista social de la tierra. Barcelona (España): Debate

Zizek, S. (2005). Ideología: Un mapa de la cuestión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.