

La relación del docente con el currículo

Aportes para la discusión

Cristina Ravazzani | Lic. en Ciencias de la Educación. Máster en Educación.

Delimitación del tema

El objetivo de este artículo es presentar dos posiciones antagónicas de la didáctica que permiten, desde distintas visiones -la instrumental, por un lado, y el posicionamiento crítico, por otro-, debatir acerca del papel del docente frente al programa escolar. Elegimos esas dos posturas porque nos brindan miradas que se contraponen y, de esta manera, apelamos a una forma dialéctica de análisis del discurso y la práctica educativa.

Para justificar nuestra opción por la didáctica seguimos la línea argumental de Litwin (1997), quien sostiene que la didáctica es la disciplina que da fundamento teórico a las prácticas de la enseñanza, significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Según esta concepción, el docente estructura el campo de las prácticas de la enseñanza a partir de su ideología, que se construye a través de su historia personal, sus preocupaciones, puntos de vista, perspectivas y también limitaciones, y se significan en los distintos contextos de aplicación (Litwin, 1997). Por tanto, siguiendo su línea argumental, hay buena enseñanza cuando se contextualiza la práctica en el marco de las relaciones sociales propias de cada momento histórico y cada sociedad.

Por programa escolar entendemos un documento oficial que establece los contenidos de aprendizaje que deben trabajarse en los diferentes cursos, que determina el plan de estudios correspondiente a los distintos niveles del sistema educativo de una nación. Según Díaz Barriga, «los planes y programas de estudio funcionan como un ordenador institucional, aspecto que dificulta la incorporación de la dimensión

didáctica a la tarea educativa» (1995:47). Se propone como un orientador del trabajo pedagógico, pero ese rol se concibe de manera diferente, según este autor. Puede ser una norma prescriptiva, que garantiza su cumplimiento en todas las instituciones al mismo ritmo y de la misma manera; entonces la formulación del programa presenta generalizaciones que no atienden a las diferencias institucionales derivadas de la diversidad contextual. También puede visualizarse como grandes líneas de acción que habilitan a las instituciones y sus docentes a proyectos específicos que permiten una construcción curricular. Esto significa que se habilita una interpretación de la norma programática por parte de la institución y sus docentes.

Ambas posturas igualmente no implican al docente en la selección de contenidos, ya que estos se presentan en un documento, en el que también aparecen los objetivos generales y específicos para la totalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, según sea el grado de tecnicismo adoptado; también habrá lineamientos para procedimientos, materiales, recursos, bibliografía. En ambos casos, pues, «*el programa representa el conjunto de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar*» (Díaz Barriga, 1995:45). Sostiene, además, que lo curricular implica la búsqueda de un contenido a enseñar, y lo didáctico entraña la búsqueda de una situación global donde enseñar al mismo (Díaz Barriga, 1984). Los aportes a la reflexión que queremos desarrollar se construyen en el entramado de esta relación que propone el autor de referencia.

Situación problemática que incide en la educación

El siglo XXI siempre implicó, para los educadores, un desafío más que nada justificado en la incertidumbre respecto a los cambios que se avizoraban a nivel de sociedad, de cultura, de política, provenientes del impacto de las nuevas concepciones económicas y científico-tecnológicas. Estos cambios llegaron, se instalaron, actualizándose según el tiempo histórico que oficia como referente. Dichos cambios trajeron aparejados problemas que tienen incidencia en la lógica educativa aceptada e instituida por la sociedad. Los sistemas educativos se enfrentan así a desafíos muy potentes, dado que la educación no responde al pasado, aunque la “función simbólica” de las tradiciones esté siempre presente en el discurso, asegurando así la continuidad cultural (Fattore, 2007). La finalidad de la educación es atender al futuro a través de las acciones presentes.

En la actualidad, la educación atraviesa una intensa y larga crisis que se ha tratado de abatir desde distintos lugares, pero sin resultados positivos contundentes. La incertidumbre, las interrogantes, las dudas, el traspaso de culpas de unas estructuras a otras, el papel de la escuela, el malestar docente, son algunas de las improntas que están en examen permanentemente, agudizándose a medida que pasa el tiempo. Frente a esta situación, desde distintos lugares estratégicos y con buenas intenciones, se trata de redefinir los objetivos y los cometidos de la educación, atendiendo a ella como institución que da sentido y razón a la sociedad actual.

Por tanto, no podemos dejar de soslayar, aunque sea sintéticamente, una de las características que atraviesa a la sociedad de nuestro tiempo, es decir, lo que muchos autores consultados encuentran como el denominador común que se maneja desde diversas áreas, el fenómeno de la “globalización”; el mismo tiene interpretaciones diversas. En general refiere a la posibilidad de intercomunicación entre las diversas partes del planeta, a través de los avances tecnológicos que han revolucionado los sistemas de comunicación. Otros opinan que el fenómeno no es global, porque no afecta de la misma manera a la totalidad de los seres humanos. En los hechos, este término tan manejado, aplicable fundamentalmente a la actividad económica y política, no implica una mejora en la calidad de vida y de la educación de todos los seres que habitan la “aldea global”, sino que generalmente esta globalización se desarrolla en forma paralela a cambios en las sociedades, que han implicado pobreza, marginación, analfabetismo, desnutrición, entre otros. Todo esto puede resumirse en cambios socioculturales estructurales y profundos, que afectan a la escuela actual.

La sociedad globalizada para algunos, parcialmente globalizada o desglobalizada para otros, ¿qué problemas le ha ocasionado al docente? Uno de los más importantes es la dificultad para el acceso al conocimiento de gran parte de la población, a pesar de vivir dentro de la “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1999). Este concepto implicaría a un tipo de sociedad que tiene capacidad para elaborar, incorporar y utilizar el conocimiento, para responder a las

necesidades de desarrollo social. Sin embargo, en las últimas décadas aparecieron grandes sectores de población que traspasaron los límites de la pobreza y la marginación, generando situaciones críticas respecto al papel de la escuela, y del docente en particular, en cuanto a la adquisición de conocimiento genuino en esos sectores.

La escuela, pensada para un importante número de personas de las capas medias de la sociedad, se encuentra con que la mayor masa de población escolar vive situaciones culturales diferentes no solo respecto a los sectores de ingresos económicos medios o medios altos, sino también diferentes a los valores sostenidos por la institución escolar, visualizada como representante de “la cultura”, desconociendo o subvalorando la existencia de otros valores culturales que habitan la misma sociedad.

Esas diferencias son parte del problema curricular y determinan dilemas para el docente cuando se enfrenta a los problemas sociales y culturales que enmarcan su labor didáctica de transposición del conocimiento. La pregunta que abre entonces estas reflexiones es: **¿de qué manera se relaciona el docente con el programa escolar, para mediar frente a los actuales problemas de la sociedad?**

Conviene recordar que la pregunta refiere a un problema teórico, que debiera debatirse desde las distintas disciplinas que abordan a la educación como objeto de estudio. Nosotros elegimos una de ellas, la didáctica, como disciplina teórica que tiene su mayor preocupación en la práctica docente, pero sabemos que no es la única que admite esta discusión; de hecho, lo pedagógico se encuentra muy intrincado en este debate, como veremos más adelante. Son, entonces, problemas teóricos que generan dificultades para la práctica, y es por eso que importa el papel del docente en este entramado; pues, si bien el dilema admite distintas visiones según diferentes paradigmas, no admite una única interpretación combinando diferentes paradigmas.

En resumen, las dificultades de acceso al conocimiento de una gran masa de población escolar, se vinculan directamente con la enseñanza, ya que el conocimiento, su distribución y transposición están imbricados con la función docente en la medida en que le plantea incertidumbre y, a la vez, desafíos difíciles de

asumir, desde la visión global de la sociedad que le propone un programa oficial. Sin embargo, el sistema educativo admite la existencia de diferencias socioculturales cuando determina bloques diferentes de escuela, basándose más que nada en el contexto sociocultural de inserción de la misma; pero no introduce categorías de análisis diferentes a las tradicionales para integrar las diferencias. Por ejemplo, pensar en la posibilidad de un desarrollo curricular adecuado a la institución educativa y su contexto, es decir, a una interpretación de la norma programática oficial no para restar conocimiento, sino para aumentar, fundamentalmente, en calidad.

El hecho es que los contenidos en el aula, su presentación, articulación y distribución presentan dificultades de diversa índole para el docente. Por tanto, un problema fundamental es asumir la disparidad sociocultural y sus derivaciones para la enseñanza, en lo que respecta a la selección de conocimientos y su transposición; y esto último introduce una nueva dimensión al problema curricular: **¿cuál es la autonomía que tiene el docente frente a la norma programática?**

Didáctica instrumental

La **escuela tecnocrática**, en la cual pueden enmarcarse la didáctica instrumental y la visión tecnicista del programa escolar, se fundamenta en los principios de eficiencia y eficacia, sin analizar las implicaciones que estos principios traen aparejadas a la hora de hacer efectiva la enseñanza. Es así que, en esta visión, el currículo no solo es la norma, sino que la misma asume la característica de **prescriptiva**, en cuanto que su cumplimiento abre muy pocas posibilidades de adecuación o sustitución de los contenidos. Esta significación parte de una visión conductista de la enseñanza y el aprendizaje, que hace que haya una dependencia causal entre ellos, y que la eficiencia y la eficacia se midan a través del producto y no del proceso. Eso trae como consecuencia algunos problemas como son la ausencia de diálogo o la falta de autonomía docente. Esta “prescripción curricular” acarrea también problemas que hacen al denominado malestar docente, pues provoca una visión muy simplificada de la realidad que presentan las diferencias contextuales para la enseñanza.

Para Díaz Barriga (1995), esta escuela concibe al docente como ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo, más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del cual trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de apropiación por parte del alumno. De ahí proviene una visión muy acotada de la didáctica como un modelo de instrucción basado en técnicas que, a través de “pasos” y “modelos” pensados externamente al docente, le permiten obtener “buenos productos de aprendizaje”.

La decisión del docente y su aporte al programa tienen escaso valor, pues son formas curriculares que traen una cobertura total de su acción, presentándoles no solo contenidos, sino procedimientos, instrumentos, materiales a utilizar para cada contenido, apelando así a la aplicación uniforme de la norma. La idea que enmarca esta visión es que el docente **aplique** una única interpretación del programa.

Dos de las principales críticas que pueden hacerse a esta visión de la realidad son, en primer término, el alejamiento de la vida cotidiana del aula y, en segundo lugar, el desconocimiento del saber práctico del docente, construido en su accionar, y que puede derivar en proyectos curriculares intelectualmente creativos y constructores de escuelas democráticas.

Didáctica crítica

Esta visión no resulta fácil de resumir en pocos párrafos, ya que el término crítico aplicado a la didáctica tiene varias interpretaciones y nos proponemos presentar las más representativas desde nuestro posicionamiento, aclarando que no son las únicas.

Por un lado se puede hacer mención a las producciones teóricas que avanzaron en la deconstrucción de la racionalidad instrumental en los estudios sobre la enseñanza, posibilitando la redefinición del objeto de estudio de la didáctica e incorporando otros estudios que determinan el estatus epistemológico de esta disciplina (Litwin, 1997). En ese sentido, en los últimos años se ha realizado un relevamiento crítico de sus contenidos y procedimientos, habilitando a la investigación didáctica a irrumpir con fuerza en los problemas de la enseñanza, su contenido y el método, separándose así del enfoque tecnocrático que impregnó la visión de la disciplina por

varias décadas (Litwin, 1997). Todo ese nuevo conocimiento en sí mismo, es crítico respecto a la didáctica tradicional, pero no es la única interpretación de didáctica crítica.

Otra conceptualización de “crítica” proviene del campo filosófico, en concreto de la corriente crítica del conocimiento que, a partir de supuestos kantianos, impulsa el surgimiento de la ciencia social crítica a través de la Escuela de Frankfurt (décadas 60-70). Este movimiento impregna las ciencias sociales para cuestionar y reflexionar acerca de los supuestos subyacentes en el conocimiento social y apuesta a la transformación de la sociedad a través del poder emancipador del conocimiento.

La Escuela de Frankfurt y sus distintas generaciones abrevaron en discusiones filosóficas acerca de la construcción de una teoría social, política y crítica. Algunos de sus representantes son Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas. En líneas muy generales, estos filósofos se caracterizaron por criticar los procesos tradicionales de la sociedad en cuanto a su posibilidad de tomar decisiones colectivas, y es desde ese lugar que postulan la idea de **“la participación”** de los distintos grupos comunitarios en las decisiones de nivel público. Habermas presenta diferencias con sus maestros, y propone su propia visión de crítica a la sociedad, a través de su teoría de la acción comunicativa. Define a la misma como una interacción mediada por símbolos, donde dicha acción tiene como núcleo fundamental las normas o reglas obligatorias de acción, que definen formas recíprocas de conducta que se entienden y reconocen intersubjetivamente (Habermas, 1989). Si bien no hay unidad de criterio entre todos los representantes de la Escuela de Frankfurt, podemos decir que la conformación de una teoría crítica de la sociedad es lo que los convoca.

En este paradigma se encuentra la pedagogía crítica y, en ese sentido, nosotros nos atrevemos a vincular a la didáctica con esta visión, fundamentalmente porque ambas comparten, aunque desde diversos ángulos, el campo de la enseñanza. Consideran al currículo oficial como un instrumento de reproducción de los modelos de relación y poder, que sirve para mantener las desigualdades existentes en la sociedad. Su papel es ideológico. De ahí la importancia

que le otorgan al currículo oculto. Proponen un currículo “contextualizado, negociado o pactado” entre los implicados en la docencia, cuya función principal sea contribuir a la liberación y la emancipación. El docente es considerado como un intelectual crítico, transformativo y reflexivo, agente de cambio social y político (Henry Giroux, 1990) y de ahí su compromiso con lo curricular. La adquisición de «*facultades críticas pedagógicas va necesariamente acompañada de la transformación social y política*» (Giroux, 1993:305).

La tercera interpretación es la que se conoce como “didáctica crítica”; esta denominación refiere a una particular línea de trabajo en la didáctica latinoamericana (Pansza González, 2001). Plantea los procesos de enseñanza como “acción comunicativa” entre docente y alumno, y visualiza la práctica del docente con la capacidad suficiente para significar el contexto que la rodea, desentrañar su ideología y actuar, entonces, en forma cuestionadora. Su finalidad es tender puentes a la comprensión de las situaciones de injusticia social que rodean al alumno y, a partir de ello, propone la autonomía personal de los educandos como una forma de procurar acciones educativas que sean transformadoras del individuo y de la sociedad. Pansza González (2001) dice, en relación a esto, que la educación escolarizada puede ser vivida como una instancia enajenante que nos integre acríticamente a un sistema, o como una instancia liberadora. Se puede pensar, entonces, en transformaciones desde el interior de la práctica educativa, como preocupación de una didáctica que aborda críticamente el problema de la enseñanza y el aprendizaje.

En síntesis, el movimiento latinoamericano de “didáctica crítica” comparte algunas de las concepciones de la teoría social crítica, en el sentido de que atiende el análisis de la práctica docente y su contexto, así como las concepciones sociales que implica el proceso de enseñanza y la ideología de los conocimientos que están insertos en los contenidos. Apela a un docente cuestionador de su práctica y, en ese sentido, el salón de clases es una instancia de análisis y crítica. El currículo es para ellos “currículo sociocrítico”, lo que implica que el mismo es una construcción social y, como tal, guarda una

relación muy estrecha y hasta dependiente del contexto histórico, político, económico y, fundamentalmente, social. Su principal función es la comprensión de los procesos sociales del contexto y su posibilidad de transformación, lo que influye en la propuesta educativa y, entonces, el desarrollo curricular docente cumple un rol fundamental.

El papel del docente en las posiciones críticas de la didáctica puede considerarse como el de un intelectual crítico que, autónomamente, piensa el problema, elabora situaciones para enfrentarlo y, fundamentalmente, está abierto a la discusión de propuestas a todos los niveles. La idea que subyace, pues, es la de la **participación** activa del docente en aspectos clave del desarrollo curricular. Desde esta perspectiva, y llevado esto al plano de la relación curricular, el docente reflexiona sobre la norma programática atendiendo al contexto situacional, y su autonomía se reflejará en las estrategias que elabore en la transposición del conocimiento, con la finalidad de atender la problemática de aula con miras a transformar esa situación de desigualdad que, en el caso que venimos desarrollando, será en lo que hace a las dificultades de acceso al conocimiento.

El cuestionamiento acá pasa por admitir, en primer lugar, que esta postura educativa exige una preparación académica y filosófica muy profunda, que otorgue al docente la responsabilidad profesional que emerge de la propia postura intelectualmente crítica, para no caer en “facilismos” o en inacción docente. En segundo término, la autonomía que se propone puede llegar a ser una ilusión, si el cuestionamiento y la problematización que refieren al desarrollo curricular no incursionan profundamente en la realidad social y el fundamento ideológico, que sustentan las políticas educativas.

Aportes a la reflexión final

Hasta aquí hemos tratado de exponer sintéticamente las características de una u otra visión de la relación del docente con el currículo, mediada por la concepción didáctica que se tenga. Ahora trataremos de presentar algunos puntos de inflexión, con el objetivo de contribuir a la reflexión crítica.

El conocimiento situacional acerca de la educación ha avanzado en el sentido de que se

ha detectado muy bien quiénes son los marginados de la educación, aunque no siempre con exactitud, es decir, se profundizan los estudios de los marginados de la educación que son “pobres”, no otros tipos de marginación. Igualmente, ello es un avance que ha permitido que se creen denominaciones y acciones educativas, pero muy poco de todo ese conocimiento ha cambiado “las formas” de la enseñanza y, menos aún, el pensamiento de los que desde diversas posiciones estratégicas tienen ingerencia en la educación. No se han podido aún cuestionar las actuales formas de docencia ligadas a la tradición, que hacen que la permanencia del pasado como modelo se instale en el presente y, menos aún, admitir las diferencias, como parte del problema de la transposición del conocimiento y el desarrollo curricular.

Por un lado, la didáctica instrumental apuesta al logro de algunos productos considerados “básicos” para la sociedad y es en ese sentido que aboga por la **prescripción**; fundamentalmente, la buena intención es no abandonar a los que se encuentran en situaciones vulnerables, pero puede ser un camino sin el retorno esperado si no se abre un espacio de comunicación y análisis, que permita desentrañar los supuestos que encierra esta postura que, en líneas generales, pasa por una falta de cuestionamiento de la realidad y su problemática. En este sentido habría que tener presente que la norma programática es una carta de intención que pasa a cristalizarse en el mismo momento que termina su elaboración, lo que instaura un problema a considerar por todos los involucrados, y en esto la prescripción no ayuda a recuperar la reflexión del docente para la acción didáctica.

Entendemos que las prescripciones curriculares tienen como intención explícita asegurar que el conocimiento se distribuya en forma equitativa en todos los contextos sociales pero, como en casi todas las acciones humanas, también hay una cuestión implícita que, en este caso, demuestra la incapacidad racional que se tiene para interpretar los fenómenos y situaciones sociales, políticas y económicas, que han profundizado la situación de desigualdad de la mayoría de la población. A modo de cuestionamiento habría que preguntarse qué conocimiento y qué metodología hay que prescribir y,

luego, si ese es el conocimiento conceptual y metodológico que permitiría a esas grandes masas de población ser incluidas socialmente, apreciando así la dimensión ética de la educación como un tema a considerar.

Al respecto, Henry Giroux (1993:303) plantea que *«cuando las comunidades son ignoradas por parte de los maestros, los alumnos se ven atrapados en instituciones que no solo les niegan su voz, sino que también los privan de una comprensión relacional o contextual del modo en que los conocimientos que adquieren en el aula se pueden emplear para influir en la esfera pública y transformarla»*.

Por otro lado, la pedagogía crítica destaca fuertemente **la participación** docente. En este sentido conviene aclarar que la participación puede enmarcarse en una decisión vertical, solicitada desde estructuras superiores en la línea jerárquica, y ello más que participación puede denominarse “consulta”, la misma no presenta el mismo grado de compromiso que cuando la participación se da horizontalmente; ahí pasa a ser una decisión profesional que cambia las reglas formales, implica para el docente un gran compromiso intelectual y ético. Es difícil de articular, pero de mayor significación profesional, ya que se le incluye en la decisión curricular. Habría distintas formas de participación que se enmarcan en esta idea, cualquiera de ellas permite que la sociedad aproveche el saber pedagógico que los docentes han acumulado (Gudmundsdottir, 1998), saber que muchas veces no va de la mano del saber académico, pero que puede ser una de las puertas de acceso al tratamiento de los problemas que hoy tienen en jaque a la educación.

Es evidente que la postura crítica en didáctica ayuda a pensar, desde otro lugar, el papel del docente como profesional reflexivo que tiene la suerte, la ventaja o la sabiduría de reunir conocimiento académico con conocimiento social, aunque esto lleve a cuestionar la responsabilidad docente. En este sentido habría que tener en cuenta que la función docente es una forma de vida que implica responsabilidad; entonces, sin responsabilidad no hay docente (Giroux, 1990). Nosotros agregamos que esa responsabilidad profesional igualmente no se adquiere por imposición; por el contrario, la prescripción ahoga

la creatividad y sin ella no hay posibilidad de crecimiento intelectual y de escuelas promotoras de cultura y democracia.

Al cierre de este recorrido y volviendo al inicio cabría cuestionarse acerca de la conceptualización de didáctica y práctica docente, que asumimos cuando aceptamos una determinada forma de relación del docente con el currículo. Las prácticas de enseñanza tienen como contenido los conocimientos curriculares, y estas prácticas se consideran “buena enseñanza” si, como decíamos al inicio siguiendo a Litwin (1997), las mismas se contextualizan en el marco de las relaciones sociales propias de cada momento

histórico y cada sociedad. Por ejemplo, la concepción de práctica docente desde el paradigma de la “buena enseñanza” no sería compatible con la opción de “norma prescriptiva”, porque se contraponen a la de autonomía docente, y a la de contextualización y participación, que son las características presentes en las visiones críticas de la didáctica. Todo esto no hace más que afirmar la complejidad que entraña el abordaje responsable de la relación del docente con el programa en todos los planos de acción educativa. Se suma a ello el hecho de que no deberíamos perder de vista que el conocimiento institucionalizado es frágil, aunque el mismo aparezca como un monstruo sagrado. 

Bibliografía

- BARCO, Susana (1996): “La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica” en Alicia R. W. de Camilloni; Ma. Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto; Susana Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1984): *Didáctica y curriculum*. México: Ed. Nuevomiar.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1995): *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- DRUCKER, Peter (1999): *La sociedad postcapitalista*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- FATTORE, Natalia (2007): “Apuntes sobre la forma escolar ‘tradicional’ y sus desplazamientos” en Ricardo Baquero; Gabriela Diker; Graciela Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.
- GIROUX, Henry A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós.
- GIROUX, Henry A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun (1998): “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- HABERMAS, Jürgen (1989): *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Buenos Aires: Ed. Taurus.
- LITWIN, Edith (1996): “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” en Alicia R. W. de Camilloni; Ma. Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto; Susana Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita; PÉREZ JUÁREZ, Esther Carolina; MORÁN OVIEDO, Porfirio (2001): *Fundamentación de la Didáctica, Vol. I*. México: Ediciones Gernika S.A.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1997): *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.