

Educación para la vida y el desarrollo comunitario: Un enfoque para el México pluricultural

Cayetano Adán Pérez Roblero
cperezrobledo_56@hotmail.com¹

Armando Escobar Pérez
arma_1957@hotmail.com²

RESUMEN

El presente trabajo es una reseña de la propuesta educativa centrada en el Modelo de Educación Alternativa (MEA), que se desarrolla en países socioculturales de América Latina: Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia, Guatemala, entre otros, como educación para la vida y el desarrollo comunitario, mismo, que tiene sus raíces en los Pueblos Originarios latinoamericanos. Este modelo se fundamenta tanto en el paradigma sociocrítico y sociocultural que propugna la filosofía latinoamericana, como en la Investigación-Acción participativa. En la actualidad, el nivel de Educación Superior estatal en Chiapas lo adopta y experimenta, ante la emergente necesidad de claudicar con la ineficacia e inoperatividad de un modelo educativo nacional obsoleto, homogéneo y excluyente de las sociedades vulnerables por sus características ancestrales, usos y costumbres y un sistema lingüístico propios, que además, por herencia ancestral, co-habitan en territorios rurales en situaciones de dificultad de acceso al derecho a la educación, so pretexto del Estado mexicano.

Palabras clave:

Pedagogía crítica, Evaluación ético-democrática; Paradigma Sociocrítico.

Summary

This work is an overview of the educational proposal focused on the Alternative Education Model (MEA), which is developed in sociocultural countries in Latin America: Ecuador, Bolivia, Peru, Colombia, Guatemala, among, such as an education for life and community development, which has its roots in the Latin American Native Peoples. This model is based both on the socio-critical and sociocultural paradigm that advocates Latin American philosophy, as well as on Research-Action. At present, the level of state Higher Education in Chiapas is adopted and experienced, in the face of the emerging need to chlorinate with the ineffectiveness and inoperability of an outdated, homogeneous and exclusive national educational model of vulnerable societies by their ancestral characteristics, uses and customs and a linguistic system of their own, which, in addition, by ancestral heritage, co-habit in rural territories in situations of difficulty of access to the right to education, under the pretext of the Mexican State.

Keywords:

Critical Pedagogy, Ethical-Democratic Assessment; Sociocritical paradigm.

¹ Catedrático de Educación Superior, Lic. En Pedagogía; Maestría en Educación con especialidad en Investigación Educativa; Dr. En Estudios Regionales, por la Universidad Nacional Autónoma de Chiapas UNACH.

² Catedrático en Educación Superior, Lic. En Pedagogía, por la UNACH; Mtro. En Ciencias de la Educación, por el Instituto de Estudios Universitarios, IEU. Doctorado en Educación, por el IEU.

1.- Filosofía de la pedagogía crítica

El término pedagogía crítica, alude a la naturaleza integradora de la pedagogía y la andragogía en lo referente a la indisoluble relación entre la teoría y la práctica; en entredicho, la reflexión no se separa de la realidad como tampoco la realidad de la reflexión; parafraseando a Freire pensamos que implica una integración “sine qua non” entre teoría, la práctica y la inminente reflexión, que se concibe como una suma entre conciencia reflexiva y acción ética y política de perpetuación del colectivo con un sentido más comunitario.

Siguiendo a Freire (1969), desde la pedagogía crítica, la educación ha sido considerada como práctica de la libertad para trazar el camino hacia una nueva pedagogización social, una en la cual converjan las partes involucradas a construir una sociedad más humana, donde se priorice la conciencia sobre los problemas sociales que se viven a diario y que afectan de manera directa e indirecta el entorno de las aulas de clase.

Siguiendo a Freire, si se reconoce que la educación requiere convertirse en un proceso político, en tanto el sujeto hace política en su acción transformadora en cualquier espacio donde se encuentre, estaremos coincidiendo en que los docentes en el aula de clase no pueden continuar siendo indiferentes, ajenos a los procesos educativos de cada niña y niño, joven y adulto frente a la inminente necesidad de una transformación de los procesos educativos en las características y necesidades de cada entidad del país. Coincidimos con (Freire, 1992), en que hace falta construir el conocimiento para la vida en colectividad desde las diferentes realidades que afectan a los sujetos políticos en acción: aprendiz y maestro.

¿Por qué un modelo de educación alternativa basada en la pedagogía crítica, para resolver un ambiguo dilema de disociación: Educación y realidad social en México? Intentar responder con cabalidad a tan compleja interrogante se hace necesario recurrir a tres principios de la pedagogía:

a) El enfoque historico-cultural

Vygotsky (1989), enfatizó que el desarrollo cultural del niño se da primeramente en el plano social y después en un plano individual e interno. Procesualmente el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. Es a partir de esta interpretación como le será

posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos psicológicos internos, que pueden ser interpretados por él mismo, partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo social al que pertenece y coodificados culturalmente por los miembros del mismo (Vygotsky, 1989: 15).

Por otro lado, Vygotsky se reconoce que todas las funciones en el desarrollo del niño aparecen en dos momentos: primero a nivel social, y después a nivel individual; en primer lugar, se da entre las personas de modo inter-psicológicamente, y posteriormente, en el interior del propio niño, ahora de modo intrapsicológicamente; es decir, ahora adquiere conciencia de sí mismo y de su entorno sociocultural y natural. De modo que todas las funciones superiores se originan a partir de la interacción real entre los individuos humanos (Vygotsky, 1989: 75).

Parafraseando a Vygotsky (1987), las funciones psicológicas superiores del hombre como ser social y cultural, requieren ser comprendidas en las relaciones sociales presentes y alrededor la vida de los sujetos, partiendo de la idea que el hombre es un participante activo en el proceso de creación y re-creación de su medio ambiente, y no determinado por éste. Cuyo proceso lo expresa:

El concepto de «desarrollo de las funciones psíquicas superiores» y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (Vygotsky, 1987:15).

b) El ámbito teórico-epistemológico.

Como ya se anticipó, el enfoque de la Educación Alternativa funda sus postulados en el paradigma Sociocrítico sobre la base del pensamiento crítico latinoamericano como Teoría Formal, como postura paradigmática que a su vez, apertura la definición de teorías afines para la generación de nuevas ideas epistémicas desde la experiencia colectiva consensuadas desde la realidad; como cuerpo de ideas sistematizadas que se ajustan al desenvolvimiento y

comprensión de la realidad que les sirve de objeto de conocimiento, de construcción, de-contrucción y re-construcción desde la vida y para la vida; en una constante aproximación a tan ansiado ideal de una educación verdadera al que cada sociedad aspira, a partir de la necesaria comprensión de un acto educativo que desvela la simplicidad para trascender a la complejidad desde la mirada transdisciplinaria del mundo, de la vida y en una sola dirección como comunidad, como pueblo.

c) El enfoque teórico-metodológico.

Como enfoque paradigmático no admite arriesgar esfuerzos ni tiempos valiosos; como base racional, filo-ontológica y praxis colectiva en la comprensión de la complejidad de las realidades humanas, se posiciona en los aportes de la Investigación-Acción Participativa, la cuál postula la construcción del conocimiento desde una optica objetiva de la realidad social desde la organización y participación del colectivo.

A decir de Elliot (2000), la Investigación-Acción Participativa, prioriza la objetividad como criterio de veracidad del conocimiento sociocultural; es decir, supone un estar abierto a las pruebas crítico-epistémicas concordantes con los propios valores y prácticas comunitarias y, la disposición a modificar y priorizar la propia comprensión de éstos al reflexionar sobre los problemas de modo colectivo, como una forma de plantear y replantear la transformación misma de la práctica en la acción crítico-reflexiva desde una postura teórica afín, es insoslayable. Si se acepta la posibilidad del acceso a la objetividad como enfoque de transformación y profesionalización de la práctica docente, y el punto de vista de que la práctica social supone teorías afines en la acción sólo entonces no habrá razón para no confiar y aplicar el método científico de la Investigación-Acción Participativa de un modo igualmente riguroso en la práctica reflexiva como en cualquier otro campo de verificación. Además, este enfoque permite la objetivación de rasgos pertinentes para la implantación de un enfoque de evaluación con sentido ético-democrática sobre los procesos y productos con miras a resolver cualquier situación discriminatoria y nihilista de los valores humanos.

2.- Formación docente como sujeto autocrítico y epistémico

La expresión sujeto autocrítico y epistémico como principios para una formación/transformación docente alude a una formación profesional, técnica, tecnológica,

científica, didáctica, pedagógica y andragógica que demanda la nueva empresa educativa, misma que debe constituirse a partir de la acción y reflexión teórica como praxis colectiva, que garantice éticamente el desarrollo de las capacidades, actitudes y valores humanos del docente, para una actuación con seres humanos capaces de crear y establecer relaciones inter e intrasubjetivas, hacia el desarrollo productivo y autogestionario como colectivo, sobre la base de la cultura misma, ancestral, y para la vida en comunidad (Pinto, 2012:34).

En el contexto anterior, el docente debe de ser el ente y modelo que lleve a los aprendices a pensarse así mismos, reconociéndose como miembros de una sociedad en la cual están desarrollando su proceso de aprendizaje; mismo que debe construirse desde los conocimientos previos que estos llevan al aula de clase, como reflejo visible y fiable de las realidades sociales. El aprendiz debe construir el conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás aprendices dentro del aula, para pasar de ser sujetos sociales activos, críticos y pensantes a actores en su propia sociedad (Freire, 1993:17).

Honoré (1980), plantea que el docente debe asumir la facultad de poder accionar en la transformación de sus concepciones y prácticas, en los modos de hacer la practicidad de la docencia desde un umbral epistémico del propio acto en vínculo con las posibilidades que el propio contexto le faculta. De modo que la profesionalización docente es un acto humano que requiere la autoevaluación permanente desde una postura teórica y crítico-reflexiva sobre el acto mismo de la docencia. Al respecto, expresa:

La formación se nos ha mostrado en la experiencia, como fuente de espacio y de tiempo, por las dimensiones nuevas que lleva a considerar. Estas dimensiones son a la vez de extensión (en superficie) y de concentración (en profundidad), en objetividad y en subjetividad. Ahora bien, el descubrimiento de las formas temporo-espaciales anteriormente ignoradas u olvidadas tiene un poco el mismo efecto que el descubrimiento de una nueva geometría; suscita un cambio más o menos radical de todas las referencias. Todo está para volver a considerar y repensar (Honoré, 1980:37).

En otras palabras, es necesario constituir una comunidad crítica al interior de la escuela; la formación de los profesores esta obligada a adoptar enfoques críticos sobre la educación en el marco de la organización y el funcionamiento óptimo de la escuela respecto a sus funciones sociales con la comunidad; sobre todo, en estos tiempos en que las sociedades soportan un gran número de transformaciones sociales asociadas a la posmodernidad: Rezago educativo, pobreza extrema, deshumanización, etc. De tal forma que los profesores tienen

como tarea asumir su responsabilidad en la construcción de nuevas relaciones sociales a partir de la constitución de comunidades ético-críticas. Al respecto, es inminente la adopción del enfoque de la Investigación-Acción Participativa, como práctica colectiva para la resolución de los problemas cotidianos del quehacer docente, cuyo propósito consiste en profundizar la comprensión de los problemas y resolverlos colectivamente. Comprensión que no necesariamente determina una acción fáctica, dado que la acción debe fundarse en la investigación-acción participativa para una comprensión puntual y pertinente.

Siguiendo a Elliot (2000), entre las ventajas que ofrece la Investigación-Acción Participativa en la escuela está el que los hechos se interpreten como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes externas y de soslayo meritório. Las acciones y transacciones colectivas se interpretan siempre en relación con las condiciones de cómo la propia realidad las postula. Como ejemplos de esto el autor sugiere:

- a) La comprensión que el sujeto tiene de su situación como persona y como profesional y las creencias que sobre su función alberga sobre su práctica.
- b) Las intenciones y perspectivas de futuro como un profesional y los objetivos trazados para alcanzarlo;
- c) Sus elecciones y decisiones en el marco de la eticidad como docente;
- d) El reconocimiento de sí mismo como profesional frente a determinadas normas, principios y valores humanos adoptados por la educación y su actitud para diagnosticarlos, establecer objetivos y determinar los cursos de acción (Elliot, 2000:32).

En síntesis, la posibilidad de una formación docente autocrítica y epistémica debe estar sobre la base de la vida propia, humana, racional, productiva, justa y satisfactoria, por supuesto; la profesión docente debe ser para los sujetos una actividad amorosa, benigna tanto para los sujetos educativos como para la comunidad; porque finalmente todo depende de que el docente posea la conciencia y el buen placer de guiar a sus aprendices hacia la consecución de una sociedad educativa y plenamente educada, justa y humana.

3.- Evaluación etnográfica con sentido ético-democrática

¿Por qué un enfoque de evaluación con carácter etnográfico y con sentido ético-democrático? La evaluación de los aprendizajes en México ha sido, por décadas, reducida de

su connotación filo-ontológica como un producto del quehacer humano a un mero recurso denostativo para descalificar y enjuiciar; por un lado, la participación del docente para crear y recrear condiciones de aprendizaje en distintos niveles y contextos educativos presuponiendo carencia de capacidad y profesionalismo, a fin de poner en declive su permanencia laboral en el sistema educativo nacional; y por otro, desvalorar y desprestigiar la capacidad de las niñas y niños, de los jóvenes y adultos de interactuar conciente y dialécticamente con distintos objetos de aprendizajes, assimilarlos y equilibrarlos como recursos para ser utilizados en contextos reales de la vida cotidiana; y por tanto, resultado de una labor mediocre de los docentes y motivo suficiente para destituirlos de sus funciones.

El concepto evaluación etnográfica, desde el enfoque de la Educación Alternativa, se fundamenta así mismo, dado a su naturaleza como concepto semiótico de cultura, que la hace formar parte de las actividades colectivas con sentido cultural; actividades que generan productos humanos de aprendizajes para la vida en común; actividades que re-crean a diario docentes y alumnos dentro de un mismo contexto y una cultura compartida; y por ende, etnográficamente comprensible. Como enfoque etnográfico se propone recabar un abanico corolario de incidencias, intencionadas o no, de dichas actividades, clasificarlas y evidenciarlas para fundamentarlas socioculturalmente como productos educativos de y para la vida en comunidad. Sus fundamentos se remontan a Clifford Geertz y Bronislaw Malinowski.

Geertz, (2003), advierte que un estudio del hombre debe situar la trama de significaciones que como colectivo han construido en una cultura y un contexto específico, dado que la vida del sujeto es un complejo de interacciones inter e intra-cultural que requiere de un análisis interpretativo que permita desentrañar y comprender esa urdimbre de significaciones sociales y culturales; esto es, porque la conducta humana debe ser observada como una acción simbólica, acción que puede estar ligada a una fonación del habla, el color, la escritura, el arte; es decir, que bien puede estar constituida en una conducta estructurada en la mente del sujeto; dado que la cultura, como modo de vida colectiva, está situada tanto en el entendimiento como en el corazón de los hombres que la comparten (Geertz, 2003:25).

Para Malinowsky (1973), un estudio evaluativo de los sujetos requiere sustentarse en primer lugar, en la anatomía cultural del grupo, su organización como colectivo y su relación con la vida. En segundo lugar, garantizar que el entramado a observar y evaluar corresponda

al comportamiento del sujeto en el mundo real del colectivo. En tercer lugar, que el contenido a evaluar enmarque un informe escrito, narraciones orales, descripción de características típicas del folklor y la magia cultural del colectivo en un contexto específico; esto es, debe comprender una exposición holística del mundo cultural y cosmogónico del colectivo. Cuarto lugar, quién observa y evalúa a los sujetos debe poseer un conocimiento científico de la información que está valorando, en tanto se trata de la vida de los sujetos en su mundo cultural (Malinowsky, 1973:28).

En definitiva, en la perspectiva de Malinowsky estas cuatro vías de acceso conducen a la meta final, que el observador no debe perder de vista. La meta es llegar a captar el punto de comprensión del sujeto en su posición y visión de mundo ante la vida. Estudiar al hombre por tanto, implica observarlo en lo que más íntimamente le concierne, es decir, en aquello que le une a la vida de su colectivo en relación estricta con la Madre Tierra y el Universo.

4.- Reflexiones finales

México, no debe continuar más en este nefasto mundo marcado por el nihilismo eurocentrista y anglosajón por su naturaleza pluricultural y con un alto porcentaje de población rural mestiza; sobre todo, una vida a expensas de la acumulación de conocimientos subalternos derivado de un sistema educativo etnocida, homogéneo y discriminador de las culturas milenarias; del mismo modo en que el conocimiento del capitalismo tiende a ser dialéctico entre el mundo y el hacer de los sujetos ha de ser también dialéctico el proceso que, mediante la crítica reflexiva en torno a la liberación del pensamiento y la emancipación colectiva, impulse el desarrollo individual, familiar y colectivo. Este es el gran propósito y fin del Modelo de Educación Alternativa, propósito que se finca en una formación/transformación de las concepciones y práctica de los docentes.

Para los docentes debe ser de facto comprender que en contextos colonizados y bajo la influencia postmodernista europea y anglosajona, pensar la reivindicación social, cultural y económica desde el factor educativo como sistema impuesto y homogéneo, es absurdo; más bien no es el proceso pedagógico en sí el que genera los cambios, sino las acciones intencionadas de lucha espontánea, consensuada y organizada y, a la sazón, es en la medida en que la comunidad interviene colectiva y participativamente en la construcción de su propia historia como se genera la transformación del mundo propio. Asimismo, la Educación Alternativa no es en sí misma un acto de toma de conciencia después del cual se podría pasar

a la acción consciente, sino en la medida en que se constituye en un proceso permanente de teorización y reflexión sobre la práctica como praxis individual y colectiva, ligado indisolublemente al proceso organizativo y participativos como es posible el alcance de los propósitos de liberación del pensamiento y la emancipación colectiva. Como también debe ser comprensible que el establecimiento del modelo de Educación Alternativa como marco pedagógico, sobre la base de la pedagogía crítica, para la liberación y la emancipación del hombre no será posible si no se establecen las reglas para una formación docente con sentido autocrítico y epistémico.

En el contexto anterior, en el 2015, la Sección 7 del CNTE-SNTE convocó a las escuelas normales y Universidades Pedagógicas para seleccionar, por consenso, a dos docentes para integrar la Comisión de Educación Superior; acto que dio origen al nombramiento de los dos suscriptores de este trabajo. Dicha comisión inicia con ejercicios crítico-epistémicos en torno a un diagnóstico de la situación real en que se encuentra la educación en los niveles educativos de la entidad, en particular, de educación básica, por el vínculo inherente que las instituciones del nivel superior guardan con este. Paso siguiente, nos concretamos en discutir la elección de un paradigma que dé cuenta cabal de las causas que están generando los altos índices de rezago educativo y su consecuente impacto en pobreza extrema y un déficit en salud alimentaria, que impacta a los niños y niñas y adultos mayores, principalmente en zonas rurales mestizas e indígenas de la entidad. Los resolutive orientaron a la adopción del enfoque del Paradigma Sociocrítico Latinoamericano, en primer lugar, por poseer los presupuestos teóricos, filosóficos, ontológicos y metodológicos pertinentes para interpelar, interpretar y comprender los sistemas sociales y culturales colonizados; segundo; dado que con base al soporte teórico epistémico posee las herramientas para descolonizar y transformar las realidades sociales y culturales a partir del desarrollo del pensamiento crítico-filosófico, individual y colectivo y, en tercer lugar, porque el Paradigma Sociocrítico constituye un posicionamiento crítico-reflexivo y ontológico suficiente para la vigilancia epistemológica que requiere una transformación real y precedera del ser como ser humano y sujeto autocrítico y autodeterminado.

Como comisión se llegó a una conclusión: la inminente profesionalización docente del nivel de Educación Superior, por lo que nos abocamos a diseñar tres antologías para tres talleres de formación/profesionalización de los docentes: a) Filosofía de la pedagogía crítica;

b) El docente como sujeto crítico-epistémico y, c) Evaluación con sentido ético-democrática. Como preámbulo al desarrollo de los talleres se diseñó uno más al que se le denominó: Taller de sensibilización, el cual se desarrolló en cinco escuelas normales federales EN, dos universidades pedagógicas UPN y, un Centro de Actualización al Magisterio CAM.

Respecto al enfoque de la evaluación con sentido ético-democrático, la consideración inminente desvela la necesidad de dar un giro filosófico y epistemológico en torno a su naturaleza, no como la consecución de principios estadísticos y nomotéticos de los resultados educativos, sino más bien, como principios filosóficos y ontológicos que confluyen en la creación y recreación de las actividades humanas que generan la vida individual, familiar y colectiva con sentido comunitario y humano. Se trata de descolinizar las concepciones reduccionistas del aprendizaje y recalcitrantes de la educación, para dar paso a la inclusión de un campo más vasto sobre el mundo social y cultural de los sujetos participantes.

Referencias citadas

BOLIVIA, (2009). *Nueva Constitución Política del Estado*. República de Bolivia, Asamblea Constituyente. Consultado el 28 de noviembre del 2019, en: photos.state.gov/libraries/bolivia/337500/pdfs/Constitucion%20Politica%20del%20Estado.pdf.

ECUADOR, (2011). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Decreto Legislativo vigente. Consultado el 28 de noviembre del 2019, en: oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

ELLIOT, J. (2000). *Investigación-Acción en educación*. Ediciones Morata, cuarta edición ISBN 4-7112-341-X. España.

FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores S. A. ISBN 968-23-0027-4. México.

FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. 2ª edición. Tierra nueva y Siglo XXI. Argentina Editores. Buenos Aires, 1972.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editorial Paz e Terra Río de Janeiro, Brasil.

FREIRE, P. (1993). *Profesor Sí, No Tía: Cartas a Aquellos que se Atreven a Enseñar*. Sao Paulo: Ojo de Agua,

GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Traducción Alberto L. Bixio. Editorial Gedisa S. A. ISBN: 84-7432-090-9. España.

INEGI, (2016). *Estadísticas a propósito del día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Consultado el 17 de agosto del 2018 en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf.

LÓPEZ, Noreña, G. (2010). *Apuntes sobre pedagogía crítica: Su emergencia y rol en la postmodernidad*. Vol. I. Universidad Santiago de Cali Universidad San Buenaventura. Consultado el 21 de agosto 2018 en: <http://sb3.uta.cl/wp-content/uploads/2014/08/989.pdf>.

MALINOWSKY, B. (1972). *Los argonautas del Pacífico occidental I*. Editorial Planeta Agostini. ISBN 84-395-0138-2. España.

MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Primera edición, Editorial Gedisa S. A. ISBN 4-9784-094-1. España.

PINTO, Contreras, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Vol. 60. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, n. 60). ISBN 978-9968-633-60-4. República Dominicana.

POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Editorial Falmer Press. ISBN 84-397-1370-3. Londres.

VILLARINI, Jusino, A. R. (2004). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. En Revista Perspectivas Psicológicas Vol. 3 – 4. Universidad de Puerto Rico.

VYGOTSKY, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editado por Científico-Técnica. Havana, Cuba.

VYGOTSKY, L. S. (1989). *Obras Completas – Fundamentos de Defectología*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.