

## Enseñar historia en la escuela media desde un paradigma ético y estético

*Ana Elena España.* UNR. IES “Galileo Galilei”

*María Gabriela Gentiletti.* IES “Galileo Galilei”

---

### Introducción

En primer término presentaremos algunos planteos teóricos básicos que nos ayudarán a repensar la enseñanza de la historia en la escuela media y proponer algunas formas posibles para hacer del espacio áulico cotidiano una fuente de experiencias alternativas.

Para comenzar, desarrollaremos una idea que tiene su origen en la Filosofía y que se relaciona con la posibilidad de posicionar al hecho educativo, así como a otras actividades humanas, en paradigmas éticos y estéticos, superando la clásica y única derivación del paradigma científico en la enseñanza escolarizada. Por otro lado, reflexionaremos en torno a la noción de “construcción metodológica”; la misma permite pensar al docente como el realizador crítico de un diseño propio que revisa en sus propuestas los aspectos conceptuales de su disciplina y construye una estructura metodológica de base singular considerando, especialmente, las características cognitivas de sus alumnos.

Siguiendo los tres aspectos involucrados en la idea de construcción metodológica revisaremos la posibilidad de incluir en nuestras propuestas de enseñanza diferentes referentes culturales de las artes que complementen al clásico texto escrito y que promuevan una gama más amplia de operaciones de pensamiento. Así, será posible organizar diseños en los que diferentes referentes culturales de las artes son puestos en juego para la enseñanza de la historia.

### La enseñanza y el aprendizaje como experiencias estéticas

Los contenidos escolares no son sólo un recorte de las estructuras disciplinares científicas, sino que además han heredado las condiciones que atribuían verdad y validez a los productos científicos. Una de nuestras principales propuestas en las aulas es reconstruir ciertos conceptos estructurantes de las disciplinas científicas. Ahora bien: ¿de qué manera esa reconstrucción puede evitar la caída en un proceso que parece ajeno a los alumnos, que es pensamiento, elección y producto de otro?, ¿cómo proponer experiencias intelectuales que impliquen la sensibilización, la afectividad y la implicación genuina de quienes aprenden?

Recuperar el sentido y el deseo del acto de enseñar y aprender requeriría incluir las experiencias escolares en “...un paradigma estético procesual que trabaja con y es trabajado por los paradigmas científicos y los paradigmas éticos...”<sup>1</sup>

La estética no se limita al arte, tiene más bien que ver con la composición o creación de una cierta forma, de un nuevo orden, lo que va a permitir la experiencia de cierta coherencia o armonía singular e inherente a la obra. Así, la misma, genera una constelación de valores estéticos originales.

En esta línea, una investigación científica es una obra estética, pues en su proceso está proponiendo un nuevo orden conceptual y culminará con la creación de formas: taxonomías, marcos de referencia, categorías teóricas, etc.

Eisner<sup>2</sup> nos propone: “*El científico, como el artista, debe convertir el contenido de su imaginación en alguna forma estable y pública, algo que pueda compartirse con otros. La configuración de esta forma –su coherencia– es un aspecto crítico en lo que refiere a su aceptabilidad*”. La estética es lo que permite la experiencia de esa coherencia interna, de esa armonía en la composición. “...Whitehad creía que los científicos se dedican a su trabajo llevados por motivos estéticos, y no epistemológicos. *El placer de investigar es la motivación que impulsa su trabajo. Los científicos, como los artistas, formulan nuevas y enigmáticas preguntas con el fin de disfrutar de la experiencia de crear respuestas para ellas.*”

¿Es factible recuperar esta experiencia para nuestras propuestas de enseñanza? Si concebimos la construcción del conocimiento desde esta perspectiva, a la vez que se recupera el placer de lo estético, se propone el compromiso con la propia obra. “...*El nuevo paradigma estético tiene implicancias ético-políticas, porque quien dice creación dice responsabilidad de la instancia creadora con respecto a lo creado...*”<sup>3</sup>

La concepción de docentes y alumnos como creadores de nuevas formas con el conocimiento es una derivación relevante de esta perspectiva estética y ética de las actividades humanas. Pero para que la enseñanza y el aprendizaje puedan ser hechos creativos o composiciones originales es preciso incluir una multiplicidad de lenguajes estéticos generados socialmente.

La historia es una disciplina que admite, por otra parte, ser narrada desde diferentes formas de representación.

La propuesta concreta es enriquecer la enseñanza de conceptos, hechos y principios con formas estéticas que los incluyan en sus composiciones. Así pintura, grabados, fotografías, arquitectura, música, danza, teatro, poesía, etc. Son distintos “artefactos culturales” que han mediado y ampliado las cogniciones sociales de sucesivas generaciones sobre ciertos acontecimientos considerados históricamente relevantes.

Toda una práctica docente que privilegia el texto escrito como única forma válida de puerta cognitiva, nos lleva a olvidar la posibilidad que las diferentes formas estéticas nos brindan como experiencia de conocimiento: “...*a través de la experiencia estética podemos participar de manera vicaria en situaciones que están fuera de nuestras posibilidades prácticas. En este sentido, la estética del conocer desempeña una función referencial: apunta a algún aspecto del mundo y nos ayuda a experimentarlo.*”<sup>4</sup>

La estética de las formas artísticas impactan en nuestras percepciones y emociones, activan una sensibilidad que demanda saber más, comprender, incluir ese afecto en un esquema conceptual que lo explique. Así que en tanto asombra, desconcierta o inquieta motiva la búsqueda de nuevas respuestas.

Por otro lado, a partir de la inclusión de diferentes lenguajes artísticos en las aulas, la idea de alfabetización alcanza una aspiración más amplia. Educar la percepción y la sensibilidad para comprender las formas sutiles y singulares de determinada forma estética es también una meta de la enseñanza.

Además una propuesta plural en cuanto a formas representacionales nos aproxima a la igualdad de oportunidades con relación a las diversidades cognitivas de los alumnos.

Llegar a la instancia en que los alumnos sean ellos mismos generadores de nuevas formas precisa de una primera fase en la que determinados acontecimientos históricos sean conceptualizados a partir de múltiples representaciones: escritas, indudablemente, pero también visuales, auditivas, cinestésicas, etc. Esto los constituye en responsables de esos nuevos órdenes que generan y se constituyen en nuevos artefactos que explican la realidad indagada.

### **Recuperar al “homo ludens”**

En su obra “Verdad y método”, Gadamer desarrolla algunas ideas que nos permiten repensar el movimiento del trabajo intelectual más allá de una visión positivista y de una ética utilitarista del conocimiento.

La conciencia estética es, según Gadamer, fundamentalmente lúdica, quedamos absorbidos en el proceso de creación o apreciación, perdiendo el sentido individual de nosotros mismos, en el momento en que nos sentimos complacidos por esa experiencia.

Se producen en el juego y en la conciencia estética una vivencia comunitaria que excede la noción moderna de individuo.

En el juego hay una finalidad comunitaria entre los jugadores (aún cuando sean rivales), que se establece tácitamente para que el juego pueda seguir.

¿Cuántos juegos se establecen en el aula? Percibimos cuando una clase marcha bien: se establece un movimiento en el que los diferentes jugadores implementan sus estrategias, estableciendo una composición entre imágenes, percepciones, apreciaciones, ideas, diálogos, escritura, lecturas, preguntas, nuevas hipótesis, anécdotas, nuevas conclusiones que se hacen estables y públicas por escrito.

La enseñanza y el aprendizaje concebidos como juego tienen un fin en sí mismos, son movimientos que van más allá de alcanzar una meta que es fijada de antemano, que puedan ser planificados y sobre los que se esperan ciertos resultados. El sentido más profundo de todo acto lúdico no sigue una lógica utilitarista, porque los jugadores están en el juego y se constituyen en ese movimiento. *“El modo de ser del juego no permite que el jugador se comporte respecto a él como respecto a un objeto (...) Hay un primado del juego*

*frente a la conciencia del jugador (...) (y al mismo tiempo) la entrega de sí mismo a las tareas del juego es en realidad una expansión de uno mismo.*<sup>5</sup>

Abrir el juego... provocar al “homo ludens” que hay en cada alumno, pero también en nosotros mismos como docentes. Si alguien debiera promover aunque sea ciertas aproximaciones a ese goce en la construcción del conocimiento, deberíamos ser los educadores, en las escuelas.

Recuperar el trabajo intelectual desde una dimensión lúdica y estética tiene un importante correlato ético, pues desarrollar una actitud lúdica en general implica: la disposición al compromiso; la capacidad de cooperar para mantener el juego; el desarrollo de estrategias comunicativas; el reconocimiento de la diversidad de posiciones y estrategias; la tolerancia ante el desacuerdo; la flexibilidad para redefinir acuerdos y posiciones; etc. Es decir que requiere de toda una constelación de valores que es imprescindible para que el juego funcione.

### **La dimensión ética de la enseñanza**

Como venimos analizando, el problema ético en la educación no se resuelve con la enseñanza declarativa de determinados valores; sino más bien con la propuesta de alternativas pedagógico-didácticas que construyan por sí mismas y vivencialmente ciertos valores. Es desde el interior mismo del sistema educativo y de la lógica de nuestras propuestas áulicas desde donde los generamos; estos pueden inscribirse en un paradigma utilitarista o bien pueden brindar la opción de transitar por los valores que se desprenden del paradigma ético y estético y de la experiencia lúdica de la cognición.

Eisner<sup>6</sup> nos propone pensar lo estético contrastándolo con su opuesto, lo anestésico, aquello que nos adormece las sensaciones, que nos inhibe la capacidad receptiva de los sentidos, que opaca nuestra capacidad de pensar. Una enseñanza que recurra a la estética para construir su propuesta tiene que despertar los sentidos, sensibilizar a quien admira una obra de arte, involucrar activamente a quien participa de una creación. Es en este sentido que superamos la supuesta “neutralidad” y entramos en un posicionamiento que nos demanda abrir juicios críticos, pensar sobre por qué una obra de arte nos conmueve o nos desconcierta; esto nos lleva a buscar conceptos que la expliquen, que la conecten con determinada realidad social o humana. Nos lleva, al fin, a posicionarnos éticamente ante ella ya que es inevitable quedar fuera del juego, porque la historia, las demás ciencias sociales y el arte, nos relatan vivamente un pasado y un presente del que, sin duda, somos parte.

### **La práctica docente como composición o “construcción metodológica”**

Un concepto muy operativo para ayudar a pensar la enseñanza y las posibilidades del docente dentro de la institución escolar es el de “construcción metodológica”.<sup>7</sup> En este sentido una de las tareas que nos compete revisar es aquello que se enseña ligado a la “estructura conceptual” de la disciplina. Es preciso analizar los marcos teóricos y posicionamientos epistemológicos desde los que se seleccionan los contenidos. También cuáles son aquellos conceptos que debido a su gran poder inclusivo y explicativo no pueden dejar de ser trabajados. Y, a su vez, qué otros conocimientos o principios de procedimiento son claves a la hora de pensar la estructura sintáctica de la disciplina; es decir cuáles son las formas o los métodos por los que la historia se construye. En ambos sentidos, ya sea en el semántico o sintáctico disciplinar, hay que hacer una selección sobre los contenidos de cualquier otra disciplina (artística, por ejemplo) que se intente integrar a la historia para ampliar las puertas de entrada cognitivas.

Otro aspecto central que permite ampliar los criterios que organizan la práctica de la enseñanza desde la categoría de construcción metodológica antes citada, es el de la estructura cognoscitiva de los alumnos. Otra vez buscando marcos teóricos que nos posicionen, teniendo por ejemplo, en cuenta los aportes de la teoría vigotskyana o de la psicología cultural, aunque no habría por qué descartar ciertos conceptos operativos de la teoría piagetiana, habría que poder revisar quienes son los sujetos a los que la enseñanza se dirige. Bajando las categorías abstractas a los marcos institucionales, a la realidad de esos alumnos, es decir, “situando” el conocimiento psicológico, contextualizándolo para que nos permita revisar una realidad que es pedagógica y didáctica.

Entre ambas estructuras se mueve la construcción metodológica del docente que busca las alternativas para aproximar las concepciones que los alumnos traen de sus propias experiencias o de su entornos socio-culturales y las concepciones científicas disciplinares. Aquí se puede pensar en todos los aportes que la nueva agenda de la didáctica ofrece para encontrar distintos formatos y puertas de acceso que viabilicen la construcción del conocimiento.

### **La estructura conceptual: la integración de la historia y el arte**

La disciplina histórica ha sufrido importantes modificaciones epistemológicas y metodológicas. Entre ellas, se ha ido operando una ampliación de su campo de estudio y una fragmentación en especialidades.

En esta expansión del objeto de estudio de la historia, se han incorporado referentes culturales del arte en las explicaciones acerca del devenir de las sociedades. Los mismos se analizan como testimonios en el discurso historiográfico.

A lo largo de la historia los seres humanos han creado ingeniosamente imágenes de su vida cotidiana: pintaron cuevas, decoraron sus cacharros, danzaron. Podría conside-

rarse entonces, que los referentes artísticos, como producciones culturales, operan como vehículos a través de los cuales se plasman las experiencias humanas. Su inclusión en la enseñanza invita a pensar en una concepción amplia de cognición que no se limite al conocer sino también al sentir, así una actividad que se supone afectiva como el arte requiere del rol de la inteligencia.

La historia es una disciplina que conceptualmente admite ser narrada a partir de una gran variedad de testimonios, entre ellos las representaciones artísticas. El interés por esta temática se basa en la supuesta potencialidad de propuestas de enseñanza de la historia incluyendo referentes culturales del arte. Las obras de arte no fueron creadas específicamente para la enseñanza, por lo tanto, es importante, un análisis previo de las características y posibilidades que hacen a su empleo en el marco de una clase. En este sentido se estaría construyendo una doble estructura conceptual: la de la historia y la del arte. Las formas artísticas permiten desplegar formas de pensamiento abarcativas de lo intelectual y lo emocional en las que intervienen el sentimiento y las emociones y así mismo posibilitan ligar conceptos con procesos perceptivos y a la vez intelectualizar percepciones y dotar a los conceptos de densidad empírica y subjetiva.

### **Artes integradas**

Una alternativa denominada “artes integradas”, en este caso con la historia,<sup>8</sup> ayudaría a los estudiantes a comprender un período histórico o una cultura dada. *“El objetivo sería ampliar los medios para que los estudiantes profundicen su comprensión...no sólo consultando explicaciones históricas de carácter académico, sino también otros materiales de la época, materiales que, al fin y al cabo, pueden hablar con tanta elocuencia como cualquier relato escrito. De este modo, el arte, la música, la literatura y la historia confluyen en un período histórico concreto.”*

Más allá de la forma que adopte la integración entre la historia y el arte, cuando se pone a los alumnos en contacto con obras de arte se enriquece la comprensión histórica de los mismos. Es complejo comprender las formas de la pintura de una época sin verla, experimentar las formas de la escultura, la arquitectura, la literatura, el teatro sin experimentarlas, o saber cómo sonaba la música sin escucharla. La experiencia se enriquece y junto a ella la comprensión histórica.

### **Arte como testimonio histórico**

Este tipo de “vestigio” o “testimonio” nos permitiría situarnos frente a la historia, ya que pueden dar testimonio de formas, de religión, de los conocimientos, placeres, representaciones de la vida política, económica y social, entre otras. Al igual que los textos o testimonios orales las obras de arte constituyen una forma de testimonio histórico.

Algunas pinturas, grabados o bocetos, pueden considerarse “testimonios oculares”. Los artistas actúan como testigos oculares de su obra y de su época. De todos modos, como la crítica de este tipo de testimonios visuales (contexto, función, calidad de recuerdo) está poco desarrollada se corre el peligro de que se interprete otra cosa que lo que el artista estaba diciendo.<sup>9</sup>

Las imágenes, que ofician a veces como “relatos visuales” proporcionan la posibilidad de dar testimonio y reproducir diversos acontecimientos históricos: batallas, asesinatos, coronaciones, tratados de paz, huelgas, ejecuciones, retratos, banquetes, bodas y variados aspectos de la vida humana.

El artista se ve obligado a condensar acciones sucesivas en una misma imagen en un momento y a la vez representar un proceso evitando la sensación de simultaneidad, una especie de instantánea que congele la acción y capte la historia. Es ardua la tarea de los observadores no contemporáneos que no manejan las “convenciones” de la cultura de origen de la obra.

De todos modos proporcionan a estos espectadores distantes en el tiempo un sentido de la “experiencia” y de los cambios producidos. En relación a los artistas si han tenido relación con los protagonistas de la obra, si participaron activamente (por ejemplo, como soldados) condicionaría la calidad del testimonio. Los historiadores, deben preguntarse quién cuenta la historia, a quién se la está contando y con qué intención.

En función de los lineamientos teóricos desarrollados es posible concebir diferentes propuestas para pensar la enseñanza de la historia en la escuela media.

### **Nuestra propuesta: Alemania a principios del siglo XX y el movimiento expresionista**

A modo de ejemplo presentaremos un diseño que, si bien aspira a ser coherente con el marco teórico previo, constituye una propuesta genérica, global, que a su vez es posible adaptar en función de las decisiones que tomará cada docente, dada la singularidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cuáles son los propósitos de la propuesta?, ¿será un ejercicio de presentación, de desarrollo o de cierre?, ¿cómo se complementará con otros materiales? ¿los alumnos trabajarán en grupo?, ¿lo harán en forma individual? ¿durante la clase o de tarea? ¿se presentarán las respuestas en forma escrita o en forma oral?

Las preguntas acerca de las decisiones que debe tomar cada docente que “compone” su clase desde una mirada estética y ética son muchas más. Podemos sugerir para la construcción del diseño tomar cuatro ejes: conceptos, referentes culturales del arte, consignas y operaciones de pensamiento.

En relación a los conceptos, se ha tenido en cuenta una doble estructura conceptual, la de la historia y la del arte; la selección de obras de arte se realiza en función de los conceptos a enseñar. A su vez, las consignas se redactan teniendo en cuenta las operaciones de pensamiento implicadas en la actividad que los alumnos han de realizar.

### 1. Conceptos

- a) Arte: Primer expresionismo. Retorno a la naturaleza y libertad de las pasiones.
- b) Historia: Imperio de Guillermo II: burgueses y militares.

### 2. Referentes culturales:



Max Pechstein: Tres desnudos en un paisaje, 1911, 75 x 100 centímetros.



Franz Marc: Caballo en un paisaje, 1910 85 x 112 centímetros.

### 3. Consignas

- a) ¿Cuál es el tema que representa cada uno de los pintores en sus obras?  
Describe lo que observas enumerando la mayor cantidad de detalles posibles.
- b) ¿Qué diferencias puedes encontrar en cuanto a la manera en que pintan: trazos, colores, formas, etc.?
- c) Teniendo en cuenta información complementaria sobre el Imperio de Guillermo II, los artistas y sus obras, ensaya una explicación acerca de la contraposición de valo-

res que reflejan las obras en relación a la burguesía heredera de las pretensiones imperialistas y militaristas del Imperio.

4. Operaciones de pensamiento:

Observar, describir, argumentar, relacionar.

### 1. Conceptos

a) Arte: El expresionismo. La nueva objetividad.

b) Historia: La economía industrial de principios del siglo XX. El proletariado y las consecuencias sociales.

2. Referente cultural del arte: Conrad Felix-müller - Obreros regresando a casa, 1921, 95 x 95 centímetros.



### 3. Consignas

a) Observa la obra, explicita la temática y describe detalladamente.

b) ¿Qué sensaciones te produce?

c) En función de lo estudiado: construye un relato imaginando algunas características de la vida de estos obreros identificándolos con alguna industria, con una forma de trabajo, con una ideología.

### 4. Operaciones de pensamiento

Observar, interpretar, imaginar y argumentar.

### 1. Conceptos:

a) Arte: Otto Dix (vida y obra)

b) Historia: Primera guerra mundial: armas, muerte y destrucción

2. Referentes culturales del arte: Otto Dix Cráter de Granada, hacia 1917, 29 x 28,3 centímetros.



Sobre el tríptico pintado en Dresde entre 1929 y 1934: *“El cuadro lo hice diez años después de la primera guerra mundial. Durante aquellos años me había preparado a fondo para convertir en arte las experiencias de la guerra. En 1928 me sentía maduro para acometer el asunto, cuya resolución formal me había llevado largos años. En aquel tiempo, por cierto, muchos libros propagaban sin problemas en la República de Weimar un concepto de héroe cuya reducción al absurdo tuvo lugar en las trincheras de la primera guerra mundial. La gente comenzaba a olvidar los sufrimientos que había acarreado la guerra. En esta situación surgió el tríptico.”*<sup>10</sup>

Otto Dix: La guerra, 1929-1932, tríptico con panel inferior, paneles laterales: 204 x 102 centímetros c/u, panel central: 204 x 204 centímetros; panel inferior: 60 x 204 centímetros.

### 3. Consignas:

1) Observa el cuadro “Cráter de Granada” y responde: ¿cómo cuenta Dix lo que implica una guerra?, ¿qué características tienen las figuras humanas representadas?

De fondo pueden distinguirse alambradas y estallidos: ¿qué relación tienen los mismos con las características que tuvo la primera guerra mundial?

2) Cuenta con tus palabras lo que observas en cada uno de los paneles del tríptico “La guerra” (tanto como con una mirada global como deteniéndote en los detalles). Titula cada panel y fundamenta tu decisión teniendo en cuenta lo que aprendiste.

3) Lee el texto y argumenta cuál fue la intención de Dix al pintarla.

4) Compara “Cráter de Granada” y “La guerra” señalando similitudes y diferencias en cuanto a temas y formas de pintar.

4. Operaciones de pensamiento: Observar, caracterizar, relacionar, explicar, clasificar, comparar, interpretar.

Más allá de la forma que adopte la integración entre la historia y el arte, cuando se pone a los alumnos en contacto con obras de arte se enriquece la comprensión histórica. En nuestra cultura tenemos la tendencia a tratar las cosas con rapidez y las actividades estéticas requieren tiempo, pero son muy potentes para enriquecer nuestra experiencia. Si queremos enseñar historia desde paradigmas estéticos y éticos es necesario ofrecer a quienes aprenden tiempo para disfrutar de su sabor y lograr una mirada más sensible y compleja sobre la disciplina histórica.

### Notas

<sup>1</sup> Guattari, F. (1994): "El nuevo paradigma estético" en Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, p. 194.

<sup>2</sup> Eisner, E. (2002): *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 60-62.

<sup>3</sup> Guattari, F. Op. Cit., p. 194.

<sup>4</sup> Eisner, E. Op. Cit., p. 63.

<sup>5</sup> Gadamer, H. G. (1997): *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, pp. 144, 147, 151.

<sup>6</sup> Eisner, E. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Paidós educador, Barcelona.

<sup>7</sup> Remedi, V.; Furlán, A. y otros (1989): *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México Df. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, IZTCALA. UNAM, ENEM.

<sup>8</sup> Eisner, E. (2004): Op. Cit., pp. 62-23.

<sup>9</sup> Burke P. (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona.

<sup>10</sup> Karcher, E. (1992): *Dix*, Taschen, Alemania, p. 44.

### Bibliografía

- Burke, P.** (2005): Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico, Crítica, Barcelona.
- Carretero y Voss** (comp.) (2004): Aprender y pensar la Historia, Amorrortu, Buenos Aires.
- Chaiklin, S. y Lave, J.** (comps) (2001): Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Amorrortu, Buenos Aires.
- Cole, M.** (1999): Psicología cultural, Morata, Madrid.
- De Micheli, M.** (1984): Las vanguardias artísticas del siglo XX, Alianza, Madrid.
- Eisner, E.** (2002): La escuela que necesitamos. Ensayos personales, Amorrortu, Buenos Aires.  
——— (2004): El arte y la creación de la mente, Paidós educador, Barcelona.
- Eldger, D.** (1993): Expresionismo, Taschen, Alemania.
- Gadamer, H. G.** (1997): Verdad y método, Sígueme, Salamanca.
- González Muñoz C.** (1996): La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones, Marcial Pons, Madrid.
- Guattari, F.** (1994): "El nuevo paradigma estético" en Schnitman, D. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Paidós, Buenos Aires.
- Karcher, E.** (1992): Dix, Taschen, Alemania.
- Raths, L. y otros** (1992): Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación, Paidós Studio, Buenos Aires.
- Remedi, V. y Furlán, A. y otros** (1989): Aportaciones a la didáctica de la educación superior, Escuela Nacional de Estudios Profesionales IZTCALA. UNAM. ENEM, México D. F.
- Remedi, V.; Furlán, A. y otros** (1989): Aportaciones a la didáctica de la educación superior. Escuela Nacional de Estudios Profesionales. IZTCALA. UNAM. ENEM, México D. F.
- Vigotsky, L.** (1996): Obras escogidas Tomo IV "Psicología infantil" (Incluye Paidología del adolescente), Aprendizaje Visor, Madrid.  
——— (2000): Pensamiento y lenguaje, Ediciones Quinto Sol, México.