

GIMNASIA COGNOSCITIVA Y DIDÁCTICA CRÍTICA FILOSÓFICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO

Ana Lilia ULLOA CUÉLLAR*

RESUMEN: La presente ponencia presenta una propuesta didáctica para la enseñanza universitaria del derecho. Parte de recuperar la ejercitación de los tópicos y el conocimiento de la ciencia en cuestión, que las actuales corrientes pedagógicas modernas desprecian argumentando que, entre otras cosas, la crítica y el desarrollo de las competencias se dan fuera de dicha ejercitación, cosa en la cual no estamos de acuerdo. Además, Se recupera también la parte informativa en unión con la formativa. Partiendo del hecho de que la: La formación *per se* no es suficiente para la construcción de una educación crítica y democrática e incluso me atrevo a decir que una formación sin ningún contenido es absurda. Y esto por la simple razón de que no se puede hacer crítica en el vacío. Sostenemos entre otras cosas que el conocimiento y las competencias se logran en mucho a través de una didáctica que hemos denominado gimnasia cognoscitiva, basada en el manejo de la gramática y lógica por parte del educador y la ejercitación de los contenidos curriculares. Y todo esto complementado con una didáctica para el análisis de textos jurídicos. Este trabajo presenta tres apartados. Uno dedicado a la propuesta de una didáctica universitaria general basada en el manejo de la gramática y la lógica en el aula. Un segundo apartado dedicado al análisis de textos jurídicos y un tercer apartado donde dialogamos desde nuestra propuesta con la propuesta chilena sobre “didáctica jurídica como Fútbol y la propuesta del método Kumon. Sostenemos también que así como

* Dra. En Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en Lógica y Teoría de la Argumentación Jurídica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Consejera electoral del IFE, Veracruz. Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Veracruzana. Catedrática de la Facultad de Derecho de la UV. Miembro del Consejo estatal para prevenir y sancionar la Violencia contra la Mujer. IVM. Miembro del Instituto de Derecho Constitucional Local AC.

la educación no puede darse al margen de una ciencia tampoco puede darse al margen de un contenido ético democrático.

PALABRAS CLAVE: Gimnasia cognoscitiva, didáctica del derecho, diseño de planes curriculares.

ABSTRACT: The present paper presents a didactic proposal for university teaching of law. Part of recover the exercise of topical and the knowledge of the science in question, that the current modern pedagogical currents despise arguing that, among other things, the criticism and the development of competencies occur outside this exercise, something in which we are in agreement. In addition, also recovers the information part in union with the training. On the basis of the fact that the: training per is not enough for the construction of a democratic and critical education and I even dare to say that a formation without any content is absurd. And this for the simple reason that you can't critique in a vacuum. Argue among other things that the knowledge and competencies are accomplished much through a didactic have called cognitive fitness, based on handling of grammar and logic by the educator and the fitness of the curricular contents. And all of this is complemented with a didactic for the analysis of legal texts. This paper has three sections. One dedicated to the proposal of a general University didactics based on grammar and logic in classroom management. A second section devoted to the analysis of legal texts and a third section where we talk from our proposal with the Chilean proposal for "legal didactics as football and the proposal of the method of Kumon. Also hold that as well as education cannot be taken on the sidelines of a science nor can be given regardless of democratic ethical content.

KEYWORDS: Cognitive gymnastics, didactics of the law, design of the curricular plans.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Lógica y Lingüística como una alternativa didáctica para la enseñanza del derecho.* III. *Didáctica y Lógica.* IV. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

Son muchas las propiedades, relaciones, estrategias y por supuesto conocimientos que un maestro debe tener para hablar de una buena enseñanza aprendizaje del Derecho a nivel universitario. De esta manera hablar de la

didáctica del derecho es hablar de varios elementos y/o procesos en interrelación. Ahora bien, de todos esos elementos hoy voy a reflexionar sobre cuatro en particular a saber: 1) El manejo de la lógica y gramática por parte del maestro- facilitador. 2) La recuperación de la reiteración a través de la teoría que he llamado Gimnasia cognoscitiva, 3) La importancia del contexto y 4) La distinción. Me concentraré en esto 4 elementos y/o procesos, los primeros dos en un primer apartado y los siguientes dos en un segundo apartado. Pero voy a dar por supuesto que el manejo a profundidad del contenido jurídico es un elemento indispensable sin el cual no tiene sentido hablar de una didáctica con un mínimo de aceptación y/o credibilidad. Y sobre esto del manejo del contenido jurídico, digo algunas palabras más. En mi propuesta o propuestas didácticas, parto de sostener que aunque en la enseñanza lo importante es la formación y con ello el desarrollo de competencias, no obstante esta formación nunca y por ningún motivo implicará ausencia de información y en nuestro caso ausencia de conocimiento y/o información jurídica. En otras palabras me inclino por la formación y no por la información pero esto hay que manejarlo con mucho cuidado porque tanto un maestro como un estudiante que por ejemplo, en el caso del sistema jurídico mexicano no conozca la constitución, el contenido de las distintas áreas del derecho, lo penal, lo civil, etc. y no tenga ninguna información de lo jurídico, toda propuesta formativa o desarrollo de competencias no tiene sentido o peor aún, es un fraude. Llegado aquí alguien puede decir “bueno, eso es obvio”. Sin embargo no lo es tanto en algunas propuestas pedagógicas, por ello el señalamiento. Dicho lo anterior. Paso entonces a mi primer punto.

II. LÓGICA Y LINGÜÍSTICA COMO UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Actualmente no es ya novedad el que los especialistas de la educación señalen que la educación debe ser formativa y no informativa. La educación se dice en la actualidad, debe apuntar al desarrollo de competencias. Cosa en lo que por supuesto estamos de acuerdo. Sin embargo, es importante señalar que la formación no se puede dar al margen de la información, ni del plano valorativo.

La formación *per se* no es suficiente para la construcción de una educación crítica y democrática e incluso nos atrevemos a decir que una formación sin ningún contenido es absurda. Y esto por la simple razón de que no se puede hacer crítica en el vacío.

Ahora bien, ¿qué entendemos por la afirmación de que “la educación debe ser formativa”? Este enunciado como muchos otros enunciados pedagógicos tiene diferentes interpretaciones. Para nuestros propósitos, nosotros lo entenderemos con el significado de que “a través de la educación se debe desarrollar el pensamiento crítico en el alumno”.

Pero si la educación no se puede dar al margen de toda información, es decir, al margen de toda ciencia o conocimiento, entonces, el razonamiento crítico debe ser sobre alguna área del conocimiento, sobre alguna materia, sobre alguna asignatura del currículum o bien sobre interrelaciones entre las diferentes áreas del conocimiento.

De manera que, la información no debe ser descartada en las propuestas formalistas contemporáneas de la educación.

Señalado lo anterior, nuestra problemática ahora es cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el razonamiento crítico mediante las disciplinas que conforman el currículum. Y en el caso concreto que nos ocupa, cómo desarrollar en los alumnos las competencias y /o habilidades para el razonamiento crítico en el área jurídica. Esto a su vez nos conecta con la temática de la didáctica, es decir; la didáctica apropiada para el desarrollo de ese razonamiento crítico en y desde la enseñanza del derecho.

En cuanto al universo del discurso que nos interesa estudiar en esta apartada. Este es el conjunto de maestros que manejan los contenidos jurídicos pero que no saben explicar.

Como alumnos y luego como maestros hemos por lo menos una ocasión escuchado la frase: “El maestro sabe mucho, pero no se le entiende nada”.

Y de aquí, nuestra pregunta capital es, por lo tanto, ¿qué sucede, por qué no se le entiende?

Creemos que gran parte de la respuesta, así como la solución, se encuentra en el análisis de lo que está pasando en los procesos argumentativos y gramaticales del educador.

Creemos que estas fallas didácticas radican en el manejo inadecuado del plano lógico-lingüístico por parte del educador.

En cuanto al plano gramatical y/o lingüístico, el catedrático comete fallas sintácticas y pragmáticas, entre otras:

Por ejemplo, muchas veces en el lenguaje oral del aula, el maestro omite el sujeto en algunas de las oraciones que enuncia. Pero además lo omite inmediatamente después de haber mencionado previamente dos o tres autores, es decir dos o tres sujetos. Y al enunciar, posteriormente esa oración sin sujeto, después de haber mencionado dos o tres autores, se crea lo que llamamos una falla sintáctica-semántica en el plano didáctico que da lugar a la falta de comprensión por parte del alumno.

El alumno tiene en sus apuntes una serie de oraciones importantes pero sin sujeto o con sujetos equivocados con lo que posteriormente en el estudio de las notas, por parte del alumno este habrá aprendido una serie de información falsa.¹

En cuanto al plano de la pragmática, tenemos que el significado del discurso educativo y de cualquier enunciado científico y por lo tanto el significado de los enunciados jurídicos esta dado en y desde el contexto. Contexto que significa lugar, símbolos, tiempo, espacio, estado de ánimo de los participantes, situación política, situación económica, etc.

Pero si el catedrático al dar su enseñanza jurídica no contextualiza entonces también la didáctica falla aquí también.

Además de que si los significados de las proposiciones están en íntima conexión con símbolos, expresiones faciales, aspectos económicos, políticos, etc., ¿por qué el maestro no usa diferentes expresiones faciales ante situaciones diferentes cuando trabaja alguna teoría con sus alumnos?, ¿por qué no toma en cuenta si la clase es la última del día o la primera?, ¿por qué no toma en cuenta si el alumno llegó desayunado o si la alumna está embarazada?, ¿si se trata de un alumno que trabaja o es un alumno de tiempo completo?, etc., por qué no enojarse cuando, por ejemplo, se habla de alguna conquista? en otras palabras, urge manifestar y recuperar en el aula lo que

¹ Ejemplo de esto sería: El maestro M enuncia una oración que llamaremos (O1) en donde el sujeto está compuesto por tres nombres propios que remiten por ejemplo, a los sociólogos Luhmann, Habermas y Gadamer. Inmediatamente después, enuncia una segunda proposición que es acerca de una tesis de Luhmann, pero la da a través de una oración que no tiene explícito el sujeto, que llamaremos (O2). Entonces se crea la falla sintáctica-semántica en el plano didáctico que provoca la falta de comprensión en el alumno. Siguiendo con el ejemplo, el alumno, muchas veces escribe en su libreta y aprende el significado de oraciones del tipo (O2), pero como (O2) no tiene un sujeto explícito y le anteceden los sujetos de (O1), entonces generalmente se da alguna de las siguientes situaciones:

El alumno le coloca a (O2) el último o el penúltimo nombre de (O1), en nuestro ejemplo, Habermas o Gadamer, cuando en realidad la oración, o lo que es más importante, el significado de la oración, en nuestro ejemplo se refiere a una tesis de Luhmann.

Otra situación es que el alumno coloque los tres autores, pero aquí también hay error y, por lo mismo, confusión en el alumno.

Una tercera situación es cuando el alumno prudente decide anotar (O2) tal como la escuchó. Pero en este caso, el alumno escribe, entiende y aprende una información importante a partir del significado de (O2), pero no sabe si ese significado es una tesis de Luhmann, Habermas o Gadamer.

Conclusión: el alumno tiene entonces una información a medias que no le sirve de mucho, o bien el alumno simplemente ha quedado nuevamente confundido.

Como este ejemplo hay muchos otros casos que dan lugar a la confusión del alumno provocado por una aplicación incorrecta de ciertos aspectos gramaticales por parte del maestro.

Sastre y Heidegger nos pedirían: *el ser allí*, el ser existencial, con sus angustias, emociones, dolores, celos, recelos y deseos, etc.

Ahora bien antes de dejar este tópico lingüístico de la didáctica, y pasar al plano lógico argumentativo quiero mencionar y recuperar otra característica importante del lenguaje para la didáctica, esta característica es la reiteración.

Ahora bien, con respecto a esta característica tenemos que casi todas las propuestas didácticas o bien la olvidan o bien la rechazan completamente. Nosotros, por el contrario, consideramos importante recuperarla. Y en nuestra propuesta constituye una parte medular, la cual explicamos a continuación.

Es obvio que no podemos comparar el ejercicio físico, por ejemplo, el ejercicio de los deportes, con la actividad cognoscitiva, con el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Sin embargo, desde cierto ángulo sí se pueden establecer algunas analogías importantes. Así, por ejemplo, creo firmemente que algunas condiciones para triunfar en el ejercicio físico, a saber: la constancia, la disciplina y la paciencia, pueden muy bien ser reconocidas como virtudes epistémicas y, por lo tanto, recuperadas en el ámbito educativo en general y en la didáctica en particular. Si esto es correcto y además retomamos una característica importante del lenguaje: la infinitud de oraciones desde la finitud de reglas y elementos básicos, entonces, tenemos que nuestras modernas didácticas han olvidado el valor epistémico-didáctico de los ejercicios reiterativos. Pero no sólo eso, los científicos modernos de la educación descalifican completamente al ejercicio reiterativo y lo culpan de casi de todo el fracaso pedagógico. Por nuestra parte, en cambio, creemos que están en un error.

Como hemos señalado, nuestra propuesta didáctica basada en el manejo del plano lógico-gramatical, tiene una parte medular que consiste justo en la recuperación del ejercicio de la reiteración y la hemos llamado gimnasia cognoscitiva². Pero debo aclarar lo siguiente.

Cuando nosotros hablamos de reiteración, nos referimos a que los significados fundamentales de nuestra experiencia educativa que en este caso es el derecho. Debería ser expuesto de múltiples formas gramaticales, usando justo esa característica de infinitud que contiene el lenguaje. Debería ser expuesta a través de las múltiples estructuras sintácticas.

Es decir, no se trata de que el maestro en una clase de filosofía, por ejemplo, cuando enuncia la proposición, “Bertrand Russell es empirista”,

² Mi propuesta de Gimnasia cognoscitiva irá en paralelo con la propuesta del jurista chileno Andrés Baytelman que ha llamado “Capacitación como Fútbol”.

esta misma oración la tenga que repetir tres, cuatro o cinco veces. Nuestra propuesta de reiteración que bautizamos, como ya lo mencionamos anteriormente, gimnasia cognoscitiva o pedagógica, es más fina, se refiere al hecho de que la misma proposición, es decir, el mismo significado sea repetido con diferentes estructuras sintácticas, diferentes oraciones, por ejemplo.

Para la proposición “Bertrand Russell es empirista” podemos tener: “Bertrand Russell consideraba que el conocimiento parte de los sentidos”, “Bertrand Russell no es racionalista”, “Bertrand Russell no acepta el conocimiento a priori del mundo que nos rodea” Bertrand Russell, a diferencia de los idealistas, consideraba que había un mundo exterior que conocemos a través de los datos de los sentidos”, etc., etc. Diferentes sintaxis, misma semántica.

Un párrafo clásico de Chomsky es sin duda el siguiente:

En adelante entenderé que una *lengua* es un conjunto (finito o infinito) de oraciones, cada una de ellas de una longitud finita y construida a partir de un conjunto de elementos finitos. Todas las lenguas naturales, en su forma hablada o escrita, son lenguas en este sentido, ya que cada lengua natural tiene un número finito de fonemas (o letras en su alfabeto), y cada oración es representable como una secuencia finita de estos fonemas (o letras), aun cuando el número de oraciones es infinito.³

Este texto, como se deja ver, contiene justo esa parte que ha sido descuidada por los especialistas de la didáctica. Nos referimos por supuesto a la última frase que señala *la infinitud del número de oraciones*.

Esto nos lleva a afirmar que al maestro que no se le entiende porque no sabe explicar se debe también a que las proposiciones científicas que trabaja en el aula con sus alumnos, no las enuncia otras veces más con diferentes oraciones. Tenemos entonces que algunos catedráticos desperdician continuamente esa riqueza del lenguaje, esa infinitud a la que hace mención Chomsky. En palabras simples, se descuida la repetición. Pero repetición en ese sentido especial que por supuesto no remite a memorización o mecanización del conocimiento, sino a la expresión de las mismas ideas a través de diversas estructuras.

Una reiteración que iría en analogía con la ética desde el hábito.

Es cierto, como ya lo hemos señalado, que en la educación y en general en el conocimiento, lo importante es la comprensión de los significados, pero también es cierto que la comprensión de un enunciado científico si no se ejercita, puede caer en el olvido. Y a la réplica que nos señale que si

³ Chomsky, Noam, *Estructuras Sintácticas*, Siglo XXI, México, 1974, p. 17

algo está comprendido entonces está bien aprendido y no se olvida jamás, me adelanto y le contesto que la comprensión no está al margen total de la repetición. Así como la formación no está al margen del contenido.

La reiteración, en el sentido especial que hemos venido proponiendo, es actuar con el lenguaje, es ser, hacer y saber hacer dentro de los diferentes juegos del lenguaje. Repetir es entonces actuar en y desde los usos del lenguaje, usos que implican por supuesto diferentes formas de vida.

Incluso podríamos ir quizá más lejos y señalar que comprensión y reiteración, en el sentido que hemos estado tratando de explicar, es una pareja que debería ir siempre unida como dos caras de una misma moneda. Y lo mismo diríamos para la pareja formación y contenido.

Son los usos del lenguaje los que me proporcionarán los auténticos significados de las proposiciones, pero los usos del lenguaje requieren a su vez el ejercicio de sí mismos. De allí nuestra propuesta de la gimnasia cognoscitiva en la educación.

Hasta aquí, tenemos entonces que la didáctica que proponemos contiene una primera parte fundamental que es el manejo del mismo sentido (misma semántica) desde diferentes formas sintácticas, es decir, desde la variación de los moldes formales en la estructura: núcleo y tipos de modificadores, forma de conexión, etc., y todo ello en interconexión con el contexto. Se trata de una didáctica basada en la interdisciplinariedad de la semántica, la sintaxis y la pragmática. Pasemos ahora al aspecto lógico-argumentativo.

III. DIDÁCTICA Y LÓGICA

Un primer acercamiento a la lógica es definirla como la parte de la filosofía que se encarga del estudio de las relaciones de consecuencia que se dan en los razonamientos. Esto a su vez nos conecta con otros temas fundamentales: la validez e invalidez de los razonamientos, la noción de proposición, premisas, conclusión, el asunto de la definición y la construcción de los conceptos, etc.

Consideramos que el manejo del plano lógico por parte del educador es fundamental para que el trabajo en el aula obtenga buenos resultados. Pero no sólo se trata de la aplicación fundamental de la lógica, sino más bien del manejo y aplicación del análisis filosófico.

Así, el catedrático debe ser capaz de enseñar al alumno cuáles son las tesis del autor o de la teoría que están trabajando, cuáles son las premisas que ese mismo autor propone para sostener sus tesis y mostrar si se sostiene o no la propuesta sobre la base de las premisas que se postulan. El maestro debe también analizar otras propuestas contrarias e importantes para el asunto

que se está discutiendo. Presentar los pros y contras de las teorías rivales. Y, finalmente, el maestro debe guiar para que entre todos se logre formular la propia propuesta del grupo. Pero todo esto se alcanza, como ya señalamos, en la medida en que el educador se encuentre capacitado en la lógica que le permita enseñar a los alumnos las técnicas, el análisis conceptual, los procedimientos lógicos y metodológicos que permiten discriminar entre razonamientos válidos e inválidos. El discurso del aula será un discurso entendido por el alumno en el momento en que es coherente y la coherencia depende en mucho del manejo del plano lógico por parte del educador.

Por otra parte, es importante tener presente que la lógica no se agota con la deducción; también tenemos otros tipos de lógicas, como la lógica de la inducción, la lógica informal, las lógicas difusas, las lógicas de ónticas, así como la lógica de la argumentación, etc. Con respecto a esta última, la lógica de la argumentación, su manejo por parte del educador juega un papel importante para la didáctica y en general para todo el trabajo pedagógico, por lo que deberá ser elemento fundamental en el lenguaje del aula.

La lógica de la argumentación tiene entre sus funciones una función retórica, pero retórica en el sentido positivo aristotélico y no en el sentido ideológico-político. Esta función retórica de la lógica fundamental constituye, junto con el plano lógico-lingüístico, el otro aspecto fundamental de nuestra propuesta didáctica. A través de la argumentación, el educador organiza el discurso para expresar una intención que puede ser introducir, preparar, incluir, contrarrestar, comparar, problematizar, etc.

A continuación mencionamos algunas de las funciones argumentativas fundamentales de nuestra propuesta didáctica:

La introducción, la inclusión, la comparación, la ejemplificación, la deducción, la inducción, la explicación, el contraste, la conclusión, diversos tipos de definiciones, la ordenación, la claridad de la sugerencia, la generalización, la preparación ascendente y descendente de los temas de mayor complejidad, la clasificación, la descripción física, la descripción del funcionamiento, la descripción de un proceso y las interrelaciones de todas éstas con la narración y la ejemplificación, así como el uso continuo de un lenguaje simple, accesible a todos y cada uno de los individuos que conforman el grupo.

Lo anterior proporcionará entre otras cosas la adquisición de ideas claras y distintas, aspecto básico fundamental para la comprensión de los problemas científicos y, por ende, el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, objeto fundamental de la enseñanza.

Así las cosas, resulta entonces sumamente importante para la didáctica, el plano lógico- argumentativo:

También cabe señalar que aunque en el discurso escrito resulta más apropiada la presentación implícita de ciertos elementos de la proposición, en el discurso oral del aula, explicitar es una característica que se debe manifestar permanentemente. De tal manera que el discurso oral en el aula requiere menos enlaces omitidos.

Otra parte fundamental por señalar es el hecho de que si bien es cierto que en un primer momento la coherencia depende de las relaciones entre las proposiciones del discurso del aula, en un análisis más detallado se logra ver que la coherencia está implicada más bien por la parte más general, es decir, por la delimitación del universo del discurso y por el tópico seleccionado de este universo. Así, la coherencia se da a la inversa del discurso explícito. El discurso del aula será coherente en la medida en que en primer lugar el educador logre delimitar y aclarar el universo del discurso y de éste el tópico por estudiar y analizar, es decir, el asunto que será trabajado en forma directa en el aula. Importante es señalar que se trata de un trabajo dialéctico.

Cada tópico tendrá temas y subtemas en los que mediará también la coherencia entre sí, así como entre éstos y el tópico elegido. Los temas y subtemas mantendrán relaciones de diferencia, oposición, continuidad, similitud, contraposición, etc., pero todas mediadas e implicadas desde ese tópico principal establecido dentro del universo del discurso que le confiere unidad. Unidad dada tanto por las proposiciones, temas y subtemas que remiten al tópico el cual, a su vez, se construye a través de aquellos. Repitamos, se trata de un trabajo dialéctico.

El universo del discurso, y en especial el tópico estudiado en relación con la argumentación, tendrán entre otras funciones la organización y jerarquización de la información.

Así, “[...] el significado de una secuencia no es meramente la “suma” de las proposiciones que subyacen a la secuencia, sino que, en otro nivel, debemos hablar de significado de la secuencia como un todo que ordena jerárquicamente los significados respectivos de sus frases.”⁴

Finalmente cabe señalar que ninguna propuesta didáctica para la enseñanza del derecho, puede dejar fuera dos aspectos fundamentales: el crítico y el valorativo. Con el enfoque crítico nos referimos a recuperar siempre en la enseñanza del derecho, las cuestiones sociopolíticas que subyacen en el derecho y a para ello las obras de Habermas o Foucault nos pueden proporcionar mucho material. Y en cuanto al aspecto valorativo del derecho, las propuestas garantistas del derecho, el paradigma de los Derechos humanos

⁴ Dijk, Van, *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid, 1984, p. 213.

o la propuesta de los principios jurídicos de Dworkin no facilitan también los materiales mínimos necesarios para la recuperación de estos tópicos tan importantes en la enseñanza del derecho.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, Alicia de (comp.), *Posmodernidad y educación*, UNAM, México, 1995.
- , *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, UNAM, México, 1993.
- CHOMSKY, Noam, *Estructuras sintácticas*, Siglo XXI, México, 1974.
- DEWEY, John, *Cómo pensamos*, Paidós, Madrid, 1989.
- , *Democracia y educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, “Los orígenes de la problemática curricular”, en: *Seis Estudios sobre Educación Superior*, Cuadernos del CESU 4, CESU-UNAM, México, 1986.
- , “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982) El caso de la educación superior universitaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, 2 1985, UNAM, México.
- DIJK, Van, *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid, 1984.
- GIROUX, Henry A. *et al.*, “Introducción y perspectivas del campo curricular”, en *Curriculum and Instrucción, alternativas in education*, McCutchan, 1981.
- GLAZMAN, Raquel y FIGUEROA, Milagros, “Panorama de la investigación sobre desarrollo curricular”, en *Documento base. Desarrollo Curricular*, Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981.
- GUTMANN, Amy, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.
- HIDALGO, Juan Luis, *Investigación educativa: una estrategia constructivista*, Castellanos editores, México, 1992.
- LYONS, John, *Lenguaje, significado y contexto*, Paidós, Barcelona, 1981.
- MOORE, T.W., *Introducción a la Filosofía de la educación*, UNAM, México, 1987.
- , *Introducción a la teoría de la educación*, Alianza Universidad, España, 1974.
- NÉRICI, Imideo G., *Hacia una Didáctica General Dinámica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1993.
- OLIVÉ, León, *Ética y diversidad cultural*, UNAM, México, 1993.
- , *La explicación social del conocimiento*, UNAM, México, 1994.
- ORAYEN, Raúl, *Lógica, significado y ontología*, UNAM, México, 1989.

- PANSZA, Margarita *et al.*, *Fundamentación de la Didáctica*, México, Gernika, 5^a ed., 1993.
- PASSMORE, John, *La filosofía de la enseñanza*, FCE, México, 1983.
- PETERS, R. D., *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1991.
- POGRE, Paula, *La trauma de la escuela media*, Paidós, México, 1994.
- RUIZ LARRAGUIVEL, Estela, “Reflexiones sobre la realidad del curriculum”, en: *Perfiles Educativos*, UNAM, j-d, México, 1985.
- SALMERÓN, Fernando, *Enseñanza y filosofía*, México, FCE, México, 1988.
- , *La filosofía y las actitudes morales*, Siglo XXI, México, 1971.
- , *Filosofía y educación*, Colegio Nacional, México, 2001-07-12
- TITONE, Renzo, *El lenguaje de la interacción didáctica*, Narcea, Madrid, 1986.
- WITROCK, Merlín, *La investigación en la enseñanza, enfoques, teorías y modelos*, Ediciones Paidós, Madrid, 1989.