

La supervisión como construcción de sentido y significadoIvonne Nogales Taborga¹ivonne_ilnt@hotmail.com**1. A modo de introducción: De ensayo a propuesta, de propuesta a modelo**

La ponencia que se presenta con motivo de realizarse el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, denominado “El Trabajo Social en la Coyuntura Latinoamericana: Desafíos para su formación, articulación y acción profesional”, se basa en el libro de mi autoría, publicado con el mismo título “La supervisión como construcción de sentido y significado. Esta ponencia se pone a consideración del mencionado seminario en la modalidad de trabajo que presenta experiencias profesionales y metodologías de intervención, dentro del eje temático “Desafíos para la Formación profesional en América Latina y el Caribe.

Este trabajo, como toda obra, sufrió una metamorfosis, en principio tuvo la forma de ensayo, bajo el título “Formando trabajadores sociales con/sin pienso”, en el que se analiza críticamente sobre las consecuencias de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje, en la educación superior; se plantea la interrogante, que todos y todas las docentes deberíamos hacernos: ¿qué tipo de trabajadores sociales estamos formando?, ¿profesionales que piensan o que no piensan? La respuesta se orienta hacia lo segundo, estamos formando profesionales ejecutores de acciones, que manejan y aplican técnicas, en tanto hacemos énfasis en la memorización, en la transmisión de conocimientos y de técnicas a ser aplicadas y no así profesionales en los que prime un espíritu crítico, con clara conciencia de ser sujetos artífices de su y de la historia.

¹ Licenciada en Trabajo Social, Magister en Investigación Educativa, diplomado en Educación Superior, Docente de prácticas preprofesionales de la Carrera de Trabajo Social, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

Posteriormente adquirió la forma de propuesta, bajo cuyo título “Formando trabajadores/as sociales críticos/as y propósitos/as” se plantea una alternativa desde la perspectiva social del aprendizaje, en la que los/las estudiantes son consideradas sujetos capaces de construir sentidos y significados desde su propia vivencia en la interacción social y en el transitar entre unos y otros autores.

Finalmente, al igual que en el libro, se torna en un modelo de supervisión que orienta las prácticas preprofesionales de las estudiantes de la Carrera de Trabajo Social. Modelo es construido desde la propia experiencia docente, en la perspectiva de superar el intelectualismo enciclopédico en el que ha caído la tradición universitaria, proponiendo considerar lo subjetivo en la formación universitaria.

2. Modelo de supervisión

La noción de modelo adoptado en este trabajo se circunscribe al de esquema sintético que ordena los elementos de la realidad (Carballeda, 2007), en este caso, se ordena sintéticamente los procesos de supervisión en una construcción que contempla tres componentes: intervención pedagógica, intervención en lo social y construcción didáctica.

2.1 Intervención pedagógica

La intervención es entendida en el sentido en el que plantea Carballeda (op.cit), que es un proceso de relaciones complejas entre “... los marcos conceptuales, las representaciones sociales, los atravesamientos del imaginario social y el desarrollo de metodologías específicas”, tanto en el campo de lo pedagógico como de lo social.

En el componente pedagógico, por un lado, se diagnostica la situación del aprendizaje de los/as estudiantes en su relación con la enseñanza y, por otro, se adopta un enfoque pedagógico de formación en educación superior. El enfoque adoptado en este modelo se centra en la construcción de sentido y significado,

particularmente, en torno a las prácticas preprofesionales de la Carrera de Trabajo Social.

a) Diagnóstico de los procesos de aprendizaje

Desde la referida experiencia, en el diagnóstico se identificó que las estudiantes viven una especie de enajenación frente al conocimiento, tienen una postura dogmática frente al saber construido, se sienten personas sin posibilidades de construir o resignificar sus propios conocimientos, tienen la idea de que si no repiten lo que algún autor dice no es conocimiento. Este diagnóstico fue sistematizado en cuatro aspectos:

1. *Las Condiciones personales para el aprendizaje*, que generalmente son desfavorables, ya que un promedio del 70% de estudiantes trabaja². Asimismo, muchas de las estudiantes confrontaron o confrontan “problemas iguales o semejantes a los que tienen que abordar como objeto de intervención profesional; como ser: separaciones, divorcios, abandonos traumáticos, violencia intrafamiliar, trabajo infantil, entre otros, lo que les permite identificarse émicamente con la problemática, siendo al mismo tiempo una ventaja y una desventaja, al comprender la situación desde la propia vivencia y al intervenir en ella mediatizada por una fuerte carga emocional no concienciada.
2. *Las Representaciones sobre lo que significa aprender*, por parte de las estudiantes es la de receptoras de un cúmulo de información a ser reproducida formal y mecánicamente a partir de la transmisión de conocimientos proporcionados desde la docencia o de la que es leída en la bibliografía “retaceada” por los/las docentes, lo que les sitúa en un papel pasivo frente al aprendizaje. Esta representación es una construcción social que se viene arrastrando desde su inserción en la educación formal: primaria, secundaria y ahora universitaria; ya que históricamente, la concepción de aprendizaje que está detrás de todo esto, se basa en el supuesto de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza (Wenger, 2001).

² Estos datos corresponden a estudiantes de prácticas de los niveles I y II, ya que en los niveles III y IV el porcentaje tiende a bajar dadas las exigencias y carga horaria exigidas en el Plan Académico.

3. Las *percepciones de aprendizaje*, están iluminadas dentro de la tendencia pedagógica tradicional, transmisiva y enciclopedista, que está vigente en el sistema educativo boliviano, a la que cuestiona Morín (2000) cuando dice que se está preparando a las nuevas generaciones con concepciones falsas de sí mismos, de lo que hacen, de lo que deben hacer, del mundo donde viven.
4. Las *condiciones institucionales y características* académicas de la formación universitaria, tampoco son favorables, se tiene un excesivo número de estudiantes por docente, lo que da lugar a una relación docente – estudiantil en la que se pierden en el anonimato. El desarrollo curricular es interpretado desde la práctica aislada de cada docente, desde sus propias interpretaciones del plan académico y toma decisiones respecto a los contenidos a priorizar y/o complementar, perdiéndose la visión global de formación de los/las estudiantes. La formación académica, se centra más en el resultado que en el proceso, esto se visualiza cuando desde el inicio los/as docentes proporcionan a los/as estudiantes esquemas de documentos en los cuales lo único que tienen que hacer es “rellenar”, a modo de formularios, sin posibilidades de proponer, de probar, de equivocarse, de tomar decisiones, etc.

b) Enfoque pedagógico

Las fuentes pedagógicas que sustentan el enfoque pedagógico adoptado, se basan principalmente en los planteamientos de autores como Hugo Zemelman(2005), que plantea la voluntad de conocer; Edgar Morin (Op.Cit), que desarrolla la teoría de la incertidumbre y los siete saberes de la educación, Etienne Wenger (OP. Cit.), que propone la conformación de comunidades de práctica; y Saturnino de la Torre (1993), con su pedagogía y didáctica del error.

Este enfoque se inscribe en el desafío de enfrentar un mundo globalizado que demanda sujetos que puedan distinguir opciones de práctica orientadas a situarse en la realidad desde una postura transformadora. En esta perspectiva, Zemelman(Op.Cit) plantea la necesidad de desarrollar en el sujeto su voluntad de conocer, en el marco de un paradigma crítico e histórico, lo que implicaría la “ampliación de la subjetividad”, o sea “conjugación de la capacidad de construcción

teórica con el desarrollo de la voluntad de construir realidades: transformar posibilidades en realidades tangibles” y “abrir el pensamiento a las resignificaciones de los conceptos con los que estamos construyendo el conocimiento” en un determinado momento histórico, lo que a su vez “... requiere que el sujeto construya su conocimiento desde las interrogantes que sepa formular desde el momento histórico en que está inserto”. Implica plantearse problemas y recuperar el “pensamiento categorial.

Edgar Morín (Op.Cit), sostiene que en este nuevo siglo es necesario desarrollar “la conciencia de los caracteres complejos de la condición humana”, lo que implica preparar a las nuevas generaciones para enfrentar la incertidumbre y los problemas de la existencia humana, en la perspectiva de situarse como ciudadano de un país y, sobre todo, como ciudadano del mundo. Los siete saberes necesarios para una educación del futuro, propuestos por el autor, son pertinentes para emprender una transformación en la formación de las estudiantes de Trabajo Social³.

Etienne Wenger(Op.Cit.), seguidor de la teoría social del aprendizaje, señala que todos pertenecemos a varias comunidades de práctica: la familia, el trabajo, la escuela, entre otros. El aprendizaje implica necesariamente participación social, un proceso de aprender y conocer activamente en las diferentes prácticas de las comunidades sociales en las que se encuentran involucrados/as quienes aprenden, ya que su participación no sólo da forma a lo que hacen, sino también los/as conforma como sujetos que interpretan de determinada manera lo que hacen.

Saturnino de De la Torre (1993) propone “Aprender de los errores”, refiriéndose al tratamiento didáctico de los errores como estrategia, que no es lo mismo que aprendizaje por ensayo y error. Este autor cuestiona el paradigma positivista en el que se evita el error, en el que se busca principalmente el éxito y la eficacia en el resultado y producto del aprendizaje, proponiendo por el contrario utilizar los errores que surgen en el proceso como estrategia de enseñanza y de

3 Esas competencias son: a) Develar “las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”, b) considerar el desarrollo de la inteligencia y de la afectividad en una relación mutua, a través de la racionalidad crítica y constructiva y de una incertidumbre racional y de la autocrítica, c) Promover “los principios de un conocimiento pertinente”, d) Enseñar la condición humana, preguntándose por “Quiénes somos, dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos, e) Enseñar la identidad terrenal, f) Enfrentar las incertidumbres, situándolas en el devenir histórico, g) Enseñar la comprensión, desde la polaridad entre lo individual y lo humano, h) Orientar hacia “la ética del género humano”.

aprendizaje desde una perspectiva constructiva, es decir, concebir el error como “desajuste entre lo esperado y lo obtenido”, del cual puede tomar conciencia los propios estudiantes en función de superarlo.

2.2 Intervención en lo social

El segundo componente considera como elementos centrales el diagnóstico social y el proyecto comunitario. Contempla el referente teórico contextual, la problemática, los objetivos y las estrategias, en torno a una problemática concreta que en este caso se refiere al carácter pasivo de la participación de los/las jóvenes de un municipio rural y la búsqueda de una participación ciudadana activa, en tres ámbitos de su vida: la familia, el trabajo y la educación⁴.

a) Referente Teórico- contextual y problemática

El objeto de intervención es parte de un contexto, en éste se sitúa la intervención o problemática a ser abordada; en este caso el área es el rural, el ámbito institucional es la municipalidad y la problemática, la participación ciudadana.

El referente teórico contextual es desarrollado en función de categorías de análisis que demanda el objeto de conocimiento y de intervención. En este caso se relaciona con lo rural y la nueva ruralidad, también con la concepción de desarrollo local y participación ciudadana, con las políticas sociales a nivel municipal en el ámbito rural, y con los sujetos sociales y las instituciones. La explicación de cada uno de estos aspectos supondría extenderse para exponer cómo están siendo comprendidos; por ello, a continuación me referiré particularmente al ámbito y problema concreto de intervención.

El municipio corresponde territorialmente a la sección de provincia, como parte de la estructura del Estado es un espacio de unidad territorial política y administrativamente organizada, por ello se constituye en un espacio de acción de la políticas públicas más cercanas a la población y de intermediación entre población y poder central; también se constituye en un espacio de poder local que

⁴ Esta parte es desarrollada en base al proyecto “construyendo la participación ciudadana para el desarrollo local”, presentado a la Unidad de prácticas, como parte de la docencia de práctica preprofesional en la gestión 2007.

tiene la posibilidad de generar mecanismos de participación ciudadana y responder mejor a las necesidades de la población.

Los/as jóvenes constituyen un sector social vulnerable, al igual, que las mujeres, los niños/as y ancianos, por ello la prestación de servicios sociales municipales los/las considera al tener como función “Promover y desarrollar programas y proyectos sostenibles de apoyo y fortalecimiento a la unidad de la familia (y) a la integración social y económica generacional”. La lógica en la que la mayoría de los gobiernos municipales desarrollan sus acciones, se inscribe en “... una lógica instrumental de administración de lo instituido”(Retamozo, 2005) caracterizada por ciertas tendencias y racionalidades. En los hechos, si bien la finalidad de las municipalidades es contribuir a la satisfacción de las necesidades colectivas, éstas aun continúan siendo insatisfechas; asimismo, tampoco se está garantizando la integración y participación de los/as jóvenes en la planificación y el desarrollo humano sostenible del municipio.

Los/as jóvenes van constituyéndose no sólo individualmente sino también socialmente, como tales construyen determinadas representaciones de la realidad, a partir de las cuales actúan y transforman positiva o negativamente esa realidad, reconociéndoseles entonces su condición de sujetos sociales. Según Retamozo(Op.Cit.), la potenciación y consideración de las personas como sujetos y actores sociales implica dejar atrás el carácter asistencial de las instituciones para encontrar caminos de autogestión y participación comunitaria.

Según Sandoval(2005), la triada familia, trabajo y educación constituyen los ejes de una exclusión en los jóvenes, pero que a la vez pueden constituirse en potenciales ejes incluyentes. Es necesario entonces superar esa “mirada adultocéntrica”, que según Duarte(citado en Sandoval, 2005) deja fuera las aspiraciones reales de los jóvenes, para mas bien construir un mundo para los jóvenes, desde ellos y con ellos”. A partir de una experiencia en el municipio de Achacachi, los/las jóvenes han develado principalmente:

- Desvalorización del trabajo juvenil, principalmente doméstico.

- Desmotivación hacia el estudio debido al abordaje de contenidos ajenos al contexto rural
- Relaciones intergeneracionales, entre padres/madres e hijos/as, conflictivas, existiendo una lógica básicamente adulto centrista.
- Retraimiento, individualismo y soledad que derivan en posiciones de apatía y una visión pesimista del futuro, que en muchos casos deriva en consumo excesivo de alcohol.

b) Propósito y estrategias

En los ámbitos de su vida cotidiana (familia, trabajo y educación) los/as jóvenes participan pasivamente, en tanto, no son considerados sujetos de derecho en la toma de decisiones. Por ello se propone: “Promover, desde las propias representaciones sociales de los jóvenes, su participación activa en la familia, el trabajo y la educación, orientándola hacia el conocimiento y planteamiento de alternativas de acción y la toma de decisiones en cada uno de estos grupos de pertenencia”. Desde el Trabajo social supone desarrollar procesos de intervención social, que consideren los ejes de investigación, para conocer los sentidos sociales de los/as jóvenes y diagnosticar su situación actual; y de interacción, orientados a generar procesos que posibiliten a los/as jóvenes una participación activa desde la organización y gestión comunitaria y la atención individualizada y familiar.

El proyecto se estructura en tres estrategias: Organización y movilización de jóvenes, promoción de acciones que involucre a jóvenes y valoración de la opinión expresada por jóvenes (Nogales, 2009).

2.3 Construcción didáctica

El tercer componente es la construcción didáctica que opera a partir de la articulación de las construcciones pedagógica y social, en ella se sintetizan determinadas maneras de resignificar los procesos de intervención. Es decir, que la docencia construye un sentido y significado propio de lo pedagógico y de lo social, lo mismo las estudiantes construyen su propio sentido y significado en

ambos componentes; entonces, es en el espacio de lo didáctico donde se construyen sentidos y significados comunes, producto de sus interrelaciones, basadas en un determinado enfoque de supervisión y una programación operativa.

a) Enfoque de supervisión

La construcción didáctica implica que la docencia asuma funciones de supervisión, que en un momento dado fue negada. Se propone un enfoque de supervisión basado en el desempeño asistido y en el análisis de la intervención social, en la línea planteada por Alfredo J.M. Carballada (Op.Cit.), de dialogar con la práctica y de escucharla, a partir de la cual interpelar la teoría.

La supervisión es concebida como desempeño asistido, en otras palabras, el “desempeño que necesita ser asistido en una interacción asimétrica por otra personas o personas más capaces y que () indican el estado actual de desarrollo que presenta el sujeto cognoscente en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje”⁵. En primera instancia, el desempeño de los/as estudiantes no puede desarrollarse de manera autónoma, requiere del apoyo del/de la docente. Los/as estudiantes en sus prácticas pre profesionales requieren de ayuda para comprenderlas y establecer maneras de articularlas con los corpus teóricos adquiridos o por adquirir, lo contrario derivaría en activismo. Desde marcos de referencia construidos o proporcionados por la docencia, se promueve el desenvolvimiento de los/las estudiantes en su centro de prácticas, en el entendido de que estructurarán su intervención en función del sentido y significado que van construyendo. El sentido se refiere a que cada cosa tiene una razón de ser, una lógica o finalidad que es construida por los sujetos; y el significado hace referencia a la manera particular de entender o interpretar dicha cosa.

Carballada (Op. Cit.), desde su propuesta de “Escuchar las prácticas señala que la supervisión consiste en una permanente “revisión reflexiva de la intervención”, orientada hacia “la búsqueda de construir diferentes formas de análisis de cómo intervenir, dentro de un diálogo necesario hacia dentro de cada

5 El concepto de desempeño asistido es parte del modelo propuesto por Tharp y Gallimore (citado en Zubiria, 2004), quienes señalan que la Zona de Desarrollo Próximo pasa por cuatro etapas: desempeño asistido, autodesempeño o desempeño asistido por el yo, desempeño automatizado y desempeño de recurrencia por la desautomatización.

campo de conocimiento y en relación con otras formas de saber y conocer”, desechando la concepción tradicional de la supervisión como verificación del “desarrollo de una práctica dentro de un esquema entendido como el más correcto para ésta... desde una orientación de corregir o mejorar una determinada forma de hacer, ..., más emparentada con un formato técnico, que (posee) actividades, objetivos y acciones claramente predeterminados”. Sostiene que “la práctica interpela al conocimiento desde lo empírico, pregunta, interroga desde el hacer cotidiano, pero requiere de una instancia reflexiva en diálogo con la teoría”. Diálogo entendido como “confrontación de diferentes visiones de mundo traducidas en conocimiento”. El papel de la supervisión consiste en promover “interrogantes inadvertidos”, entre los que el autor señala: “¿En qué información se basa ese supuesto?, Cómo y desde dónde se construye la intervención?, ¿Cómo elaborar categorías singularizadas?, ¿Cómo hacer visibles los problemas sobre los que se interviene?”, entre otras.

Este planteamiento rompe con esa orientación predominantemente reduccionista y aplicacionista en la tradición universitaria, que hace énfasis en la transmisión de conocimientos estructurados a ser aplicados en la intervención; escasamente identifica un esquema inverso, de inserción a la realidad desde los conocimientos previos, a partir de los cuales cada uno construye sus conocimientos, para luego de contar con nueva información, proporcionada por el/la docente o buscada por los propios estudiantes, pueda resignificar sus construcciones iniciales.

b) Plan pedagógico de la Práctica Preprofesional Nivel IV

En el Plan Académico 2005-2009 señala que las estudiantes de la práctica preprofesional IV deben desempeñar funciones en los ámbitos de organización y gestión comunitaria y de atención individualizada y familiar. A partir de este plan, los/as docentes elaboran colectivamente el Plan pedagógico, para finalmente cada docente elaborar su programación operativa. El mencionado Plan pedagógico, contempla seis fases metodológicas: Inserción en la práctica, Delimitación y explicación del problema de intervención, Planificación de la intervención, Ejecución de la acción, Evaluación de la intervención y Socialización y difusión.

El carácter de cada una de las fases señaladas muestra claramente una naturaleza totalmente productiva, que demanda de las/los estudiantes elaboraciones propias que los/las identifica en sus maneras de describir, comprender y explicar la/las problemáticas, en las alternativas de acción que plantean, en consecuencia en las maneras de intervenir en lo social.

Cada una de las fases antes señaladas está orientada hacia el logro de objetivos que pretenden: “Orientar el ejercicio del perfil profesional en la atención individualizada y familiar, organización y gestión comunitaria para responder a las necesidades y demandas de los sujetos, instituciones, organizaciones de base y la formación académica” (Plan pedagógico 2007) y Promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito como eje transversal del proceso de formación, haciendo énfasis en la producción oral y escrita. (Planteado desde esta propuesta)

c) Didáctica del error

La didáctica propuesta se basa en el planteamiento de “situaciones didácticas, consistente en proponer a los/as estudiantes un conjunto de actividades relacionadas entre sí, que adquieran sentido en el quehacer de la práctica preprofesional, que los/as coloque en situación de enfrentar desafíos, permitiéndoles de esta manera construir conocimientos”(Nogales, 2007); lo que implica transformar la forma de percibir y actuar de los/as estudiantes acerca de su propio proceso de aprendizaje y formación profesional, sobre todo en los primeros años de su formación, ya que la influencia de su experiencia de escolarización en la escuela y el colegio es muy fuerte. Con este propósito en determinados momentos se dedican espacios metacognitivos, en los que se reflexiona sobre sus propios procesos de aprendizaje y las representaciones que tienen acerca de ellos.

Las sesiones de supervisión son desarrolladas básicamente bajo una modalidad de taller, en las que se generan espacios de intercambio de experiencias docente- estudiantes y estudiantes entre sí. Siguiendo el principio dialógico de la educación, la negociación con los estudiantes sobre el desarrollo de la práctica, los mecanismos de comunicación, los tiempos y espacios de

relacionamiento que, entre otros, son acordados desde el principio. Es importante compartir desde el inicio el sentido del plan de estudios, del plan pedagógico y de los programación de trabajo del /de la docente del nivel de práctica IV, buscando lograr una relación de autonomía y no de dependencia.

Cada situación es evaluada de manera sistemática, valorando los procesos y los resultados desde la docencia y desde los/las estudiantes. Se trata de una permanente mirada retrospectiva y una reconstrucción de lo realizado, teniendo como referente indicadores de evaluación establecidos y conocidos. Se utilizan diferentes estrategias, entre ellas la autoevaluación y la coevaluación. Una evaluación es formativa cuando, además de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera retroactiva y proactiva, se propone promover que el estudiante sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje, porque sólo así se podrá desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

3. Conclusiones

Las sesiones de supervisión se constituyen en espacios en los que se da sentido a la intervención social a partir del análisis de la práctica, en consecuencia, se propone conformar una comunidad de práctica, en la que la/el docente y las estudiantes, participen en prácticas significativas, se trata de incorporar la perspectiva del aprendizaje social en los espacios en los que se desenvuelven las estudiantes, la clase, la institución, etc. Es central, generar un clima de confianza y de aprendizaje abierto, en el que los/as estudiantes se sitúen como artífices de su aprendizaje, de tal modo que superen el miedo a cometer errores. Las supervisiones se constituyen en “entornos enriquecidos” (Jensen, 2004), planteando situaciones de enriquecimiento del lenguaje, como un eje transversal, que implica desarrollar las cuatro capacidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

La supervisión se constituye en un espacio de reflexión sobre la necesidad de situar los productos que elaboran, en cuanto es pertinente o no a la situación concreta en la que se interviene y se busca transformar. Promueve la superación de los niveles descriptivos de conocimiento, avanzando hacia el análisis e

interpretación. Se propone la desalienación de las/os estudiantes respecto a la construcción de conocimiento, buscando que se autovaloren como sujeto cognoscentes, que adopten una postura frente al conocimiento y al aprendizaje, lo que implica desarrollar autonomía en su esfuerzo de pensar y conocer.

Bibliografía

Carballeda, A.J.M.

(2007). Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de intervención en lo social. Espacio editorial. Argentina, 1991

De la Torre, S.

(1993). Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación. Editorial Escuela Española. Madrid.

Dubois, A.

(s/f) Secretaría de Desarrollo Humano de Jalisco. México, Fotocopia.

Gallimore,R y Tharp,R

(1993) Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización, En: Vygotsky y la educación, Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Comp Luis C..Moll, Aique Grupo Editor, Argentina.

Morín, E.

(1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Mimeo, CEPIES-UMSA.

(2000) El desafío del Siglo XXI. Unir los conocimientos. Plural Editores. Bolivia.

Retamozo, M.

(2005) Movimientos sociales y orden social n América Latina, Sujetos y antagonismos y articulación en tiempos de neoliberalismo. En: Desde el fondo 38. Área de producción y publicaciones, s/l.

Sandoval, M.

(2005) Jóvenes del siglo XXI, Sujetos y actores en una sociedad en cambio. Santiago de Chile.

Wenger, E.

(2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Editorial Paidós, colección cognición y desarrollo humano, s/l.

Zemelman, H.

(2005) Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos, España.

Zubirira, H.D.

2004) El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. Editores Plaza y Valdés, España.