



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Las narrativas autoetnográficas en la formación en pensamiento crítico con alumnos de la asignatura de Psicología en el bachillerato de la UNAM

**Mario Pérez Carrillo**

Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 5 "José Vasconcelos"  
yoazulyoro@gmail.com

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas.

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentada en investigación.



### Resumen

Con la finalidad de contribuir a la formación o fortalecimiento de pensamiento crítico en alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en particular en la asignatura de Psicología, presento una intervención educativa basada en las narrativas autoetnográfica. Recorro a éstas por las cualidades representacionales que ponen en juego, por un lado, la construcción de una trama, cuyo poder para la "producción de sentido" da pauta para descubrir aspectos "inéditos" de la realidad; por otro, la posibilidad de dar cuenta de una transformación en la relación dialéctica entre el plano personal y el plano crítico-político en el que se desenvuelve el primer plano. Incluyo una propuesta para el análisis de las narrativas autoetnográficas elaboradas por los alumnos como intervención educativa.

**Palabras clave:** narrativa, pensamiento crítico, bachillerato universitario, enseñanza de la psicología.

## Introducción

La experiencia de la que doy cuenta en este trabajo la he efectuado en el Plantel 5 “José Vasconcelos” de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), uno de los dos sistemas de bachillerato de la UNAM. Más particularmente, esta experiencia fue parte de la enseñanza de la asignatura de Psicología, asignatura que forma parte del núcleo de formación cultural de la ENP, lo cual es importante resaltar pues tal asignatura no está dirigida de forma propedéutica a ciertas áreas del último grado, sino a todas ellas.

En el artículo 2º de su Reglamento, en su misión y visión institucional, así como en el artículo 3º del Estatuto General de la UNAM, está presente la finalidad de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de formar alumnos con una mentalidad crítica, comprometidos con la sociedad, “superando constantemente cualquier interés individual”. Con esta finalidad de compromiso crítico y político, en el sentido de transformación de la sociedad de la ENP, institución de la que es imprescindible destacar su carácter público, es con la que busco hacer congruentes los referentes conceptuales y el diseño de esta intervención educativa.

En los contenidos del programa de la asignatura tienen preeminencia saberes colonizados por conceptos que internalizan los procesos psicológicos de forma reduccionista, por la concepción de un sujeto abstracto, descontextualizado, despojado de su historia. Cargados de hipóstasis, esos saberes dejan intactas las condiciones de desigualdad de la realidad social en este país. Hacer congruente mi práctica educativa con la finalidad transformadora de la ENP exige una crítica y modulación de esos contenidos de la asignatura, pues tratarlos de forma acrítica, fiel, neutral u “objetiva” implica dejar intactas o incluso legitimar las premisas de desigualdad de las que surgen esos saberes, premisas como el individualismo, la cosificación, el eurocentrismo, la colonialidad, la jerarquización de seres humanos. En otras palabras, tratar de forma acrítica los contenidos del programa conduce a una práctica educativa que opera para que los sujetos de la educación, en términos de Echeverría (2011), hagan “vivable lo invivable” de esta sociedad de desigualdades.

Con la finalidad de comprometer de forma fundamentada mi práctica educativa con la formación o fortalecimiento de pensamiento crítico tanto en mi propio caso como con los alumnos, y en congruencia con el mismo sentido crítico y transformador de la ENP, he explorado las posibilidades que ofrecen las narrativas autoetnográficas para este efecto.

## Desarrollo

Karl Marx le dio forma a la lucha en favor de un sujeto cuyo trabajo le permita la vida colectiva, la “vida genérica”, la “vida que crea vida” (Marx, 2013, p. 142), un trabajo que sea rescatado de esas abstracciones que convierten al sujeto en objeto sometido a un nuevo sujeto, aquel que se constituye por estas mismas abstracciones: el trabajo

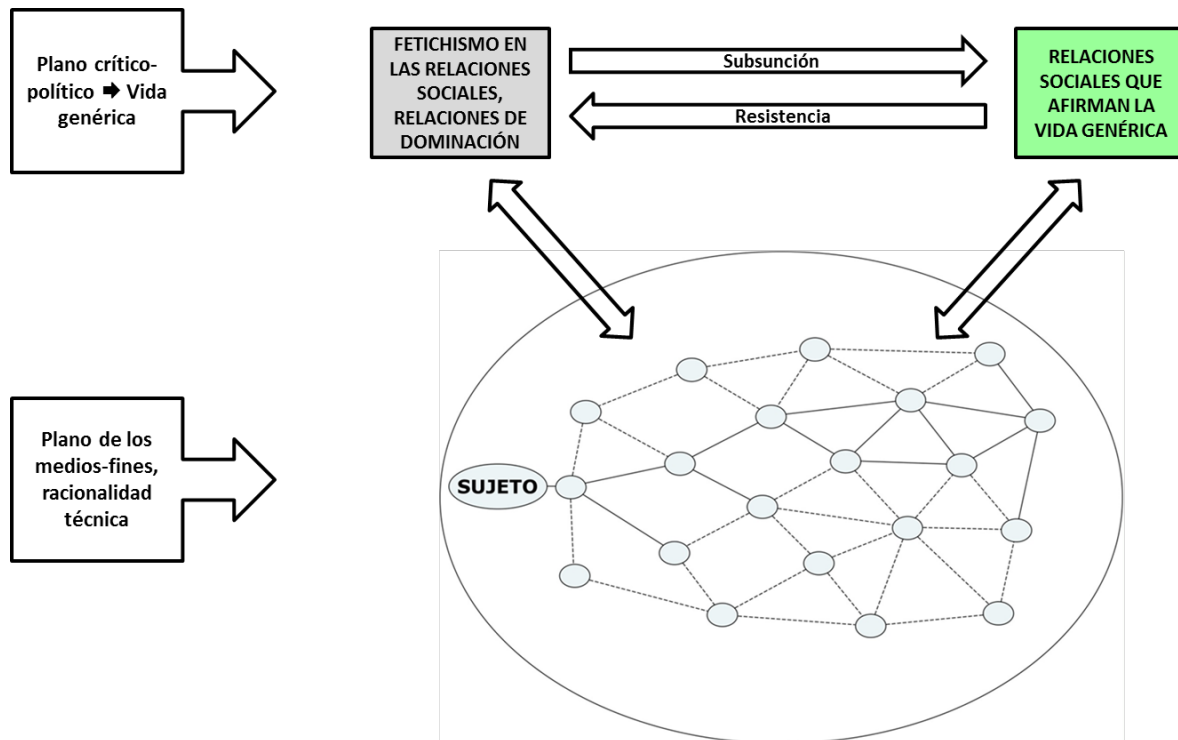
abstracto (Marx, 2013, 2015). Esa lucha, con sus respectivas modulaciones, la han continuado diferentes líneas de pensamiento, como la de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, 1972). Esta intervención la inscribo en esa misma lucha por comprender y transformar la realidad social hacia la emancipación contextualizada.

La abstracción de un contexto histórico que los saberes predominantes en la Psicología hacen de los sujetos, se corresponde con la selección de contenidos establecida en el programa de la asignatura en la ENP: contenidos desvinculados de categorías estructurales de tipo cultural, político, social; categorías necesarias para que en la ENP se aborden los desafíos que presenta la realidad social de este país.

Desde hace décadas, Giroux (1990) abordó esta relación contenidos–categorías estructurales a través de la distinción entre, por un lado, los microobjetivos, los objetivos que se reducen a los saberes fijados por la disciplina de una asignatura, y por otro, los macroobjetivos, los objetivos que buscan relacionar críticamente los saberes disciplinares con la dinámica de las prácticas, discursos, instrumentos, instituciones, políticas, campos sociales del nivel estructural. Esta distinción es útil para identificar que, en contraste con la perspectiva crítica que se guía por macroobjetivos, los enfoques de la racionalidad técnica, de tipo positivista, se limitan estrechamente al aprendizaje de saberes disciplinares, desvinculados de lo invivible de una estructura en la que rige la modernidad capitalista. Naturalmente, del mismo modo que desvinculan los contenidos de la estructura, en el plano del sujeto de la educación, los enfoques conservadores, centrados en la relación medios-fines, también asumen a un sujeto abstracto, descontextualizado, deshistorizado, sustraído de las condiciones estructurales de tipo social, cultural y político.

Este es un exhorto de la teoría crítica a la educación: el de reconfigurar subjetividades críticas que, a través de prácticas educativas orientadas por macro-objetivos, contribuyan a desmontar las condiciones estructurales deshumanizantes propias de la modernidad capitalista. Para ello también es necesario relacionar de forma dialéctica el plano de los saberes disciplinares de una asignatura con el plano de lo social, cultural y político. Este exhorto lo tengo presente en el esquema de la figura 1 que he trazado como referente para que los alumnos y yo conversemos acerca de estas relaciones dialécticas entre Sujeto/saberse y Contexto histórico, social, cultural y político. Aquí el esquema:

Figura 1



## Pensamiento crítico

Recurro entonces a este esquema para que, junto con los alumnos, nos posicionemos críticamente acerca de dos formas en las que en la ENP se hace abstracción de este plano crítico-político de las relaciones de dominación derivadas del fetichismo en el sentido que lo proponen las lecturas críticas del marxismo (Jappe, 2014). Primero, una crítica de los saberes disciplinares como los que conforman el programa de la asignatura, que despojan al sujeto de su contexto, que proponen categorías que localizan los procesos psicológicos en el “interior” del individuo, que se basan en el individualismo metodológico, que, con todo ello, ocultan ese plano crítico-político que determina lo psicológico. Segundo, crítica de algunas prácticas de la ENP que, como institución, al centrarse en los medios-fines, en la racionalidad técnica, legitiman el fetichismo de las relaciones de desigualdad y dominación.

En esas conversaciones críticas con los alumnos sobre la desvinculación tanto de los saberes psicológicos, como de prácticas educativas de la ENP, del nivel crítico-político, ellos se inician en el proceso de hacer visibles en su vida cotidiana los efectos de esta vinculación. Por ejemplo, una alumna resalta cómo cuando alguna joven recibe alguna forma de sometimiento de su novio, frecuentemente se apela a la idea de “baja autoestima” para explicar que esa joven siga en la relación; con lo que no se atienden las prácticas sociales patriarcales

que participan en la aceptación del sometimiento. Otra alumna identifica que cuando se pretende explicar un estado psicológico cercano a la categoría de “depresión” a partir sólo de procesos neurobiológicos, y más particularmente de neurotransmisores, se da un reduccionismo en el abordaje de ese estado psicológico. Otra alumna más reconoce que si se pretende atribuir el desempeño escolar de un alumno a capacidades cognitivas y motivacionales contenidas en la mente de ese alumno, se empobrece la aproximación a la comprensión del desempeño escolar al no tomar en cuenta factores del nivel social, cultural, económico, político.

### **Ruptura-intervención**

Por pensamiento crítico entonces no me refiero a aquello que la escolarización conservadora entiende como “capacidades cognitivas” en las que se escamotea el plano de lo crítico-político. Desde esa escolarización conservadora se han propuesto programas estandarizados para contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas. Más bien, en la base de las conversaciones críticas con los alumnos, guiadas por el esquema presentado, se encuentra el punto de partida del pensamiento dialéctico-crítico: el indisoluble binomio ruptura-interpretación, o viceversa (Badiou, 1990). La ruptura se refiere al momento del análisis de un campo de estudio en el que detectamos lo no-presentado, es el momento en que se perfila lo estudiado como un “síntoma”, es el momento en que hacemos un corte, interrumpimos la cadena de saberes de la positividad (lo puesto, según su raíz etimológica).

La otra cara de la moneda es la interpretación o intervención, es el momento en el que formulamos una hipótesis desde la que se transforma la anterior cadena de saberes al apelar, fundamentalmente, al nivel crítico-político. Así que ante la positividad de los saberes y prácticas despojados de su contexto histórico, social, político, cultural, el pensamiento crítico se rebela, hace una ruptura y al recurrir a una hipótesis, interpretación o intervención, los vincula de forma dialéctica con ese plano crítico-político. Como consecuencia se da una significación retroactiva, es decir, el posicionamiento actual da pauta para interpretar de otro modo mi relación con esos saberes y prácticas.

Por las posibilidades que ofrece una autoetnografía para relacionar, por un lado, el plano del sujeto, y por otro, el del nivel crítico-político es que he recurrido a este método para, con sus respectivas modulaciones, hacer de él una forma de intervención educativa orientada hacia el pensamiento crítico.

### **Narrativas autoetnográficas**

Una autoetnografía es un método de investigación cualitativa que busca relacionar dialécticamente, por un lado, lo autobiográfico, personal, local (lo “auto”), y por otro, los procesos estructurales (lo “etno”) de tipo cultural, social, político (Ellis, 2004). Para efectos de emplearla como intervención educativa, he derivado tres aspectos de este modelo de investigación por las posibilidades que representan para el pensamiento crítico.

- Es un método en primera persona (Kemmis, 2006). Los métodos en tercera persona, generalmente positivistas, se dirigen a las personas investigadas como “ella/él” o “ellas/ellos”, es decir, hablan *acerca de* estas personas. En los métodos en segunda persona el investigador se dirige a las personas investigadas en términos de “ustedes” o “tú”, en otras palabras, el investigador habla *con* ellas. En los métodos en primera persona el investigador emplea el “yo” o el “nosotros”, es decir, él habla *con y para* las personas junto con las cuales forma un campo de investigación; en efecto, el investigador busca una reflexión crítica con fines emancipadores en relación con un contexto del que es partícipe. Conviene resaltar que el método autoetnográfico, al hacer explícita la relación dialéctica entre el Yo del investigador y las fuerzas sociales, culturales y políticas, se diferencia del método autobiográfico. Adicionalmente, la exploración de esa misma relación dialéctica busca evitar que la primera persona del investigador sea una voz autocomplaciente o autoexaltada.
- La narratividad en las autoetnografías. Las autoetnografías se construyen mediante diferentes formatos: narrativos, prosa académica, ensayos personales, ensayos fotográficos, poesía, dibujo, diarios, ficciones, etc. Las diferentes cualidades representacionales de cada una de estas formas de representación, naturalmente, abren distintas posibilidades al investigador para la exploración, tanto de la presencia de lo político, social y cultural en la propia subjetividad, como de las forma de participación propia en ese nivel más amplio de lo estructural de tipo político, social y cultural. Para abordar esta dialéctica propia de la autoetnografía, en particular, he recurrido a las cualidades representacionales de la narratividad por su poder para la “producción de sentido”, como llama Ricoeur (2009, p. 19) a la capacidad de la narratividad para descubrir aspectos “inéditos” de la realidad. Esta producción de sentido es la que permite a la narratividad dar cuenta, como ninguna otra forma de mediación simbólica, de transformaciones, ya sea de una subjetividad, de la relación entre subjetividades y de la relación de estas subjetividades con la realidad (Ricoeur, 2009).
- Una mirada comprometida. En el método autoetnográfico no está en juego un posicionamiento “neutral”, “imparcial”, “objetivo”, sino que desde el principio el investigador tiene una mirada comprometida desde las situaciones en que individuos o colectivos han sido negados, excluidos, despojados. Es la mirada que, por un lado, busca hacer visibles todas esas formas de saberes disciplinares, de prácticas culturales, institucionales, que legitiman desigualdades, y por otro, apunta a la construcción de espacios de vida genérica, colectiva, en los que, en palabras de Marx (2015, p. 100), “el hombre sea el ser supremo del hombre”, en los que haya combate contra relaciones de desigualdad.

### Elaboración de narrativas autoetnográficas

Aquí presento el procedimiento que he diseñado para guiar a los alumnos en la elaboración de las narrativas autoetnográficas. En este procedimiento he distinguido dos planos que se construyen de forma interactiva: el del análisis y el de la narrativa.

## 1. Momento del análisis

### 1.1. Elección de una experiencia o transformación personal significativa

En este paso del análisis la elección que hacen los alumnos de una experiencia o transformación personal significativa puede pertenecer o no al campo de su trayectoria educativa. Ofrezco algunas frases que les ayuden a seleccionar esa experiencia: “Cambios en cómo percibo, valoro o me relaciono con algo o alguien”. “Pasé de..., a...”.

### 1.2. Relación dialéctica de esta experiencia personal con el plano crítico-político

En esta etapa, apoyados en el esquema de la figura 1, la intención es que los alumnos identifiquen algunas formas en las que se concretan las relaciones fetichizantes y la determinación que tales formas ejercen en su experiencia personal elegida. Les aporato algunas ideas sobre las formas en que se concretan las relaciones fetichizantes: competitividad, patriarcado, cosificación, eurocentrismo, individualismo, eficientismo, jerarquización de seres humanos, formas en que se legitiman relaciones de dominación, exclusión, despojo. Así mismo, tratan de identificar formas de resistencia ante esas relaciones fetichizantes, por ejemplo modos en que se concreta la vida genérica, la solidaridad, el donar (Jappe, 2016), el hacer humano (Holloway, 2011), los valores de uso (Echeverría, 2011).

Figura 2



Esta etapa, asistida por el esquema de la figura 2, el cual es una variación del esquema de la figura 1, debe dar lugar a un breve escrito, aproximadamente de 100 palabras, en el que se trata de hacer explícitas la participación del plano de lo crítico personal en la experiencia personal significativa. En otras palabras, este breve escrito debe hacer visibles las relaciones fetichizadas que ejercen influencia en las transformaciones personales elegidas por los alumnos. Por otro lado, en el escrito se pueden encontrar esos horizontes de posibilidades a los que

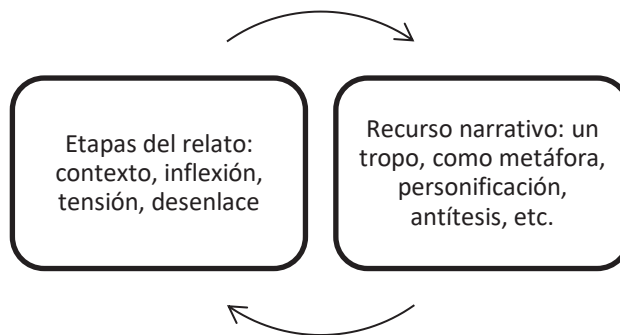
dan lugar las relaciones que afirman la vida genérica. De este modo, la experiencia personal, al vincularse con el plano crítico-político, se pasa a ver como un campo de lucha entre esos dos tipos de relaciones: las fetichizadas y las que afirman la vida genérica.

Les comparto a los alumnos un ejemplo del escrito que deben producir en este momento del análisis. Este ejemplo lo escribí como parte de una narrativa autoetnográfica a la que titulé *Soy el examen*. En esta narrativa analizo las relaciones fetichizadas que determinaban que yo aplicara en su momento exámenes a los alumnos. Así, la transformación personal por la que dejé de aplicar exámenes y pasé a solicitar a los alumnos la autoría de autoetnografías, la relacioné con las formas en que en el campo escolar se concretaban relaciones fetichizadas como la burocracia de la administración escolar, la abstracción que un número en forma de calificación hace de la actividad de los alumnos, las relaciones de poder detrás de los exámenes, la tecnocracia, la cosificación del saber.

### Momento de la narrativa

Ahora corresponde darle una forma narrativa al análisis del momento anterior. Los alumnos deben producir un guión narrativo a partir del análisis anterior. Les aporé el esquema de la figura 3 para apoyar este momento de la narrativa.

Figura 3



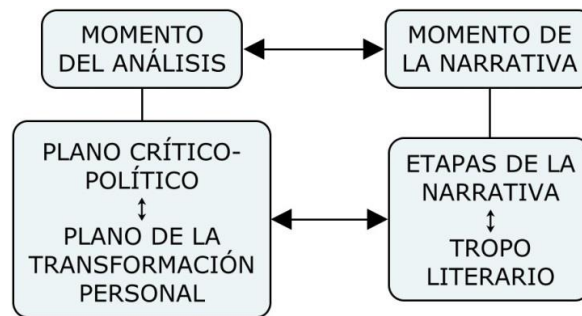
Les comparto a los alumnos las etapas convencionales de un relato, a saber, el inicio o contexto, inflexión, tensión y desenlace. Para facilitar la elaboración del guión narrativo, con sus etapas, les recomiendo que elijan una metáfora o algún otro tropo, como la personificación, que les dé pauta para el despliegue de la trama de su autoetnografía. En esta etapa comentamos algunas de las metáforas más comunes: un viaje, una metamorfosis, las etapas de la vida, ya sean de un ser humano o de algún otro ser, por ejemplo. No obstante, la metáfora no es imprescindible para el guión narrativo de la autoetnografía.



La recomendación final es que el guión narrativo contenga un máximo de 400 palabras, las que suelen leerse en menos de 5 minutos. Esta recomendación se debe a que cuando la narrativa autoetnográfica se lleva a su versión en video, tal brevedad contribuye a que sea más visto una vez que se sube a la web.

Por último el esquema de la figura 4 sintetiza los dos momentos de la narrativa autoetnográfica.

Figura 4



### Narrativa autoetnográfica en formato de video

Los alumnos, ahora con el guión de su narrativa autoetnográfica, elaboran un *storyboard* para organizar las imágenes y la banda sonora que acompañarán la lectura del guión narrativo para la producción de la narrativa autoetnográfica en video. Una vez realizado el video, les pido que lo carguen en algún sitio web, cuyo enlace nos compartan a todos los integrantes del grupo-clase.

### Casos de narrativas autoetnográficas

Del el ciclo escolar más reciente en el que solicité a los alumnos la creación de narrativas autoetnográficas en video, destaco las siguientes:

### Análisis de las narrativas autoetnográficas

En el ciclo más reciente, efectuado a distancia por la pandemia del Covid, con base en el esquema de la figura 1, analicé las narrativas autoetnográficas que los alumnos elaboraron. De acuerdo con este análisis, encuentro que las narrativas responden a alguno de los siguientes tipos.

#### 1. Los autores sólo dan cuenta del plano personal.

Este tipo de narrativas cuentan una transformación o experiencia personal en la que no se hace explícita la participación del plano crítico-político. Es el caso de *Lo que no te mata te hace más fuerte*, obra de Víctor. La

trama consiste en que el sufrimiento se personifica y narra sus efectos en los alumnos de la ENP, pero en el desenlace el autor apela a la voluntad para superar el sufrimiento. Es decir, el sufrimiento no hace referencia a las relaciones fetichizantes que conducen a que los profesores impongan tareas interminables, descontextualizadas, repetitivas, a los alumnos; el autor tampoco da cuenta del papel que puede desempeñar la unión del grupo-clase para la transformación de la gestión de tareas en la escuela.

2. Los autores relacionan el plano personal y el crítico-político pero no se posicionan críticamente ante las concreciones de las relaciones fetichizantes. Es el caso de *La decisión más difícil*, obra de Marco. La narrativa cuenta la elección de la carrera de Marco a partir de que él identifica que puede aprenderse “de memoria” lo que estudia, con lo que obtiene 10 de calificación en los exámenes. En esta historia, Marco no efectúa ninguna crítica en relación con la fetichización que se ha hecho de los exámenes en la escolarización.

3. Los autores hacen visibles y se posiciona críticamente ante los efectos de relaciones fetichizantes. A esta categoría responde *Momentos*, obra de Daniel y Omar. En esta trama, el tiempo cobra voz para narrarse a sí mismo como un campo de lucha, en el que combaten, por un lado, las “tareas muertas”, repetitivas, la preparación de exámenes para obtener cierto promedio, las distancias por recorrer en la CDMX (ante de la pandemia), y por otro, las actividades en las que los alumnos efectúan “tareas intrínsecas”, leer por interés, conversar sobre los saberes, cuidar las relaciones familiares y de amistad. La obra concluye al señalar el condicionamiento que las “tareas muertas” ejercen en las personas para que acepten en etapas posteriores de su vida el despojo de su tiempo.

4. Los autores, además o junto con el tipo anterior, descubren formas en las que se fortalecen las relaciones a favor de la vida genérica. Es el caso de la obra *La libreta de un profesor*, de Horacio. La trama consiste en que la propia libreta de un profesor narra un cambio. Al principio la libreta describe que el profesor anota en ella sólo números y explora tanto el poder que siente el profesor al asignar los números, como el efecto que éstos tienen en los alumnos y en la relación de competitividad entre estos. A continuación, la libreta observa que el profesor deja de anotar números y empieza a escribir comentarios de solidaridad, reconocimiento y de recomendaciones acerca de las actividades de los alumnos con el fin de dialogar con ellos. La libreta también observa cambios en la subjetividad del profesor y de los alumnos, quienes dejan de competir y empieza el compartir experiencias. Los autores hacen explícito la dimensión política de las calificaciones en el plano personal, tanto del profesor como de los alumnos.

## Conclusiones

El pensamiento crítico es un referente relevante cuando un profesor de una institución educativa pública en México busca fundamentar su práctica educativa. En contraste con los esfuerzos de los profesores que buscan tal fundamentación en los saberes disciplinares o en la propuesta didáctica de moda, el pensamiento crítico es sensible al desafío de atender el contexto de desigualdad de este país.

En virtud de que cuentan con varias cualidades representacionales, las narrativas autoetnográficas son un medio propicio para contribuir a la formación en pensamiento crítico. Más allá de que también he observado las ventajas que ofrece esta intervención educativa basada en la autoetnografía con alumnos del nivel de licenciatura y posgrado, así como con profesores de nivel licenciatura, las particularidades que expongo a continuación se refieren a lo observado con alumnos del bachillerato de la UNAM.

Al pensamiento crítico, naturalmente, no accedemos de una vez y para siempre, sino que la cotidianidad escolar y extraescolar nos desafía a este posicionamiento integral de forma permanente y continua. Las narrativas autoetnográficas representan una tarea en la que los autores, jóvenes de la ENP, se implican de forma más integral, y no sólo en sus capacidades intelectuales. Esta implicación más integral de los alumnos abre posibilidades adicionales para que ellos y el profesor en turno consideren el plano crítico-político en su relación con sus respectivas cotidianidades. Así mismo, las cualidades representacionales de las narrativas autoetnográficas abren una vía para que el plano de lo crítico-político se haga presente cuando alumnos y profesores reflexionen sobre su propia subjetividad, de forma tal que esa reflexión deje de agotarse en categorías psicológicas individualizantes y tomen en cuenta el posible papel que ejercen las formas sociales en las que se concretan las relaciones fetichizantes. Adicionalmente, al menos en sus guiones narrativos, los alumnos también se implican de forma integral en explorar y valorar en su cotidianidad aquellas formas en las que se concretan las relaciones que afirman la vida colectiva, genérica, el hacer humano emancipado de las abstracciones fetichistas, la vida que crea vida.

Por último algunos desafíos. Varios profesores me han compartido el motivo de su resistencia a emplear medios como las narrativas autoetnográficas. El proceso de creación de narrativas autoetnográficas implica una relación más horizontal con los alumnos, más dialógica, de colaboración y espontaneidad. Así mismo, el tiempo que suele requerir la creación de estas narrativas, es tiempo que no se dedica a los contenidos de las asignaturas. Estos son dos motivos frecuentes en la resistencia de los profesores a explorar esta intervención educativa. Adicionalmente, la subjetividad comprometida hacia lo crítico es un factor a tener en cuenta al momento de difundir esta intervención entre los profesores. Más allá de estas resistencias, junto con las narrativas autoetnográficas es conveniente explorar otros medios representacionales que propicien abordar la dialéctica permanente entre el plano de lo personal y el plano de lo crítico-político.

## Referencias

- Badiou, A. (1990). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Echeverría, B. (2011). *Discurso crítico y modernidad. Ensayos escogidos*. Bogotá: Desde abajo.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Jappe, A. (2014). *El fetichismo de la mercancía (y su secreto)*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Jappe, A. (2016). *Las aventuras de la mercancía*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Kemmis, S. (2006). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En M. Salazar (coord.). *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*. México: Editorial Laboratorio Educativo.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Marx, K. (2015). Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Introducción. En *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.