

Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales

Ramón Flecha García*

Lidia Puigvert

Universitat de Barcelona

*Correspondencia
Ramón Flecha García
Facultat d'Econòmiques
Departament de Teoria Sociològica,
Filosofia del Dret i Metodologia de les
Ciències Socials
Edifici Llevant Vall d'Hebron
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
08035-Barcelona
Tel. +34 934 035 161/+34 934 035 099
Fax +34 934 035 171
ramon.flecha@ub.edu

RESUMEN

Partiendo de la demostración de la validez y actualidad de la obra de Paulo Freire, se plantean tres argumentos para mostrar las proyecciones de futuro de sus propuestas. El primero: el diálogo frente al corporativismo. Un diálogo que supera la concepción constructivista abarcando toda la comunidad como constructora de la realidad y del saber. El segundo: transformación en lugar de adaptación, perspectiva desde la que propone la transformación del entorno de aprendizaje. Y el tercero: igualdad de diferencias en lugar de diversidad, que supone el derecho a vivir las propias opciones y supera la concepción homogeneizadora y la afirmación de la diversidad como objetivo, que sólo consiguen aumentar las desigualdades.

PALABRAS CLAVE: Educador contemporáneo más influyente a nivel mundial, diálogo en lugar de corporativismo, aprendizaje dialógico freiriano, transformación en lugar de adaptación, transformación del contexto, comprender críticamente la realidad, construir el diálogo común entre voces diferentes, igualdad de diferencias en lugar de diversidad.

Contributions of Paulo Freire to the education and the social sciences

ABSTRACT

Starting from the demonstration of the validity and update of Paulo Freire's work, three arguments are given in order to show the hold of his proposals over the future. First: Dialogue as opposed to corporate spirit. A dialogue that overcomes the constructivist conception to extent to the whole community as a builder of reality and knowledge. Second: Transformation instead of adaptation, This is the point of view from which it is proposed the learning environment's change. Third: Equality of diversity. This idea supposes that everyone has the right to live their own options, as well as overcomes a homogenizing conception, whose affirmation of diversity as a target, leads to increase inequality. Paulo Freire was consistent with these approaches which can be seen in his educational and political practice.

KEYWORDS: The most influential Educator all over the world, dialogue instead of corporate spirit, freirian dialogical learning, transformation instead of adaptation, transformation of the context, critical understanding of reality, building the common dialogue between different voices, equality of differences instead of diversity.

Introducción

Algunos autores poco informados dicen que ya desde principios de los ochenta Freire es cuestión del pasado, que su validez está restringida a la Latino América de los años sesenta, sociedad muy diferente de la nuestra que mira al siglo XXI. Otros afirman que en la Europa postmoderna ya no caben propuestas utópicas y transformadoras. Esa irresponsabilidad la pagan muy cara las personas que reciben planificaciones educativas y sociales diseñadas desde esa negligencia.

Estamos haciendo una reforma de la enseñanza que no ha dedicado una sola cita a Freire y que en cambio ha puesto la clave en una concepción de aprendizaje significativo atribuida a autores como Ausubel. Incluso sin saber nada del tema, es muy fácil comprobar cómo Freire es el educador contemporáneo más influyente a nivel mundial y cómo su importancia no para de crecer también en los países más ricos. Basta dedicar 2 o 3 minutos a consultar las bases de datos más poderosas de educación (ERIC) y ciencias sociales (SOCIOFILE): en los últimos diez años Freire tiene en ellas respectivamente 203 y 89 citas, mientras que Ausubel tiene 9 y 0. Se llega a la misma conclusión profundizando en las principales obras de las ciencias sociales de la actualidad (Habermas 1998/1992, Giddens 1995/1991, Beck 1997/1994): todas siguen la misma perspectiva dialógica de la que Paulo ha sido precursor.

¿Cuáles serían las ventajas de tener en cuenta la obra freireana en la necesaria reorientación de nuestra educación? Las sintetizaremos en tres: diálogo en lugar de corporativismo, transformación en lugar de adaptación e igualdad de diferencias en lugar de diversidad.

1. Diálogo en lugar de corporativismo

La reforma actual ha excluido a las familias no académicas (la gran mayoría de la sociedad) y las comunidades de la planificación del aprendizaje de sus niñas y niños. Ha encerrado esta cuestión en el profesorado y los especialistas del currículum. (*CREA entiende por familia no académica la que ninguna de sus personas adultas tiene título universitario*).

La misma mediocridad intelectual que lleva a prescindir del principal autor de educación en una reforma de la enseñanza provoca que se ignore una conclusión de todas las investigaciones importantes sobre el tema: el rendimiento escolar depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la relación entre el aula y otros ámbitos e interacciones donde las niñas y niños desarrollan su vida social.

Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesor y alumno dentro de la clase. No es ni ha sido nunca así; el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros profesionales, además de alumnado

y profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos deben planificarlo conjuntamente.

Las experiencias que están desarrollando esa perspectiva (entre ellas están las comunidades de aprendizaje de Euskadi o las escuelas aceleradas de USA) están demostrando un gran salto cualitativo y cuantitativo en el rendimiento además de un aumento de la solidaridad familiar y social (AAVV 1998). Estas experiencias están usando elementos de Freire y de las obras más importantes de las ciencias sociales en la actualidad.

Por el contrario, la reforma está anclada en las teorías que eran importantes con anterioridad a los años setenta. Por ejemplo, la concepción constructivista del aprendizaje se basa en el constructivismo que predominaba en las ciencias sociales en los años sesenta. Esta perspectiva ha sido superada por las teorías comunicativas de Habermas y otros autores ya en los ochenta.

La perspectiva comunicativa de Freire y Habermas es posterior y superadora de la constructivista en que se basa el aprendizaje significativo. La concepción de la acción humana como dotada de significado por los sujetos fue ya desarrollada por Weber (1969/1904-1905) a principios de siglo. Tras continuarla Schütz (1974/1962) en los años cuarenta y cincuenta, fueron dos de sus alumnos quienes la popularizaron con la publicación de *La construcción social de la realidad* en 1966 (Berger & Luckmann 1968/1966). Simultáneamente, otros autores y aportaciones estaban trabajando en esa misma perspectiva.

Aunque Schütz había entrado en contacto con la tradición interaccionista (Mead 1982/1934), no llegó a transformar en comunicativa su concepción. Fue en los años ochenta, con la publicación de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987/1981), cuando las ciencias sociales emprendieron un nuevo rumbo clarificando que la construcción de significados era generada por la comunicación entre todos los sujetos, por la intersubjetividad. La concepción constructivista está en relación con los desarrollos de las ciencias sociales anteriores a 1981. La concepción freireana de aprendizaje dialógico está en la misma orientación que los desarrollos de los años ochenta y noventa. Si los planes educativos se basan en el aprendizaje significativo en lugar de en el dialógico no es porque ya hayan superado la obra freireana sino porque aún no han llegado a ella.

El paso al aprendizaje dialógico freireano supondría englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo superándolos en una concepción más global que llevaría a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje que interactúan con el alumnado. Entre las transformaciones que ese avance supondría estarían los siguientes: a) La acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos en la creación de condiciones de aprendizaje de todas las niñas y niños; b) La formación de todos los agentes de aprendizaje en lugar de restringirla al profesorado, excluyendo a otros sectores.

Pero la reforma de la diversidad no establece ese diálogo abierto, sino una pirámide en cuya cumbre se supone que está el núcleo experto en la concepción

constructivista del aprendizaje. Después vienen los escalones sucesivos de especialistas que van transmitiendo a los niveles inferiores ese saber y, al final, el profesorado encargado de concretarlo en un proyecto curricular para cada centro. Las familias y comunidades ni siquiera están en la base pirámide; simplemente, se considera que el aprendizaje no es propio de profanos. Se hace un gran esfuerzo en formación, pero toda exclusivamente para el profesorado. ¿Dónde está la formación de las familias? ¿Dónde están los CEPs de familiares?

Quienes establecen esos muros entre profesionales y profanos son muy malos profesionales. Debieran leer como Paulo demuestra que *no hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta. Nadie ignora todo, nadie sabe todo*. Lo caduco, lo no científico, no es Freire ni la perspectiva dialógica, sino las concepciones de la reforma. ¿Cuánto tardaremos en corregir esos errores? Cuando lo hagamos, volveremos a tener como máximas referencias a Freire y a otros autores de la perspectiva comunicativa como ya lo hacen las experiencias educativas más avanzadas del mundo.

2. Transformación en lugar de adaptación

La adaptación a la diversidad se ha pretendido legitimar en una hipotética fundamentación en Vygotsky (1979/1930-1934). Dos elementos fundamentales de este autor son: a) énfasis en la relación entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural, y b) propuesta de transformar el entorno para provocar desarrollo cognitivo. La reforma ha tomado correctamente el primer elemento, pero ha convertido en su contrario el segundo. En lugar de transformar el contexto para provocar un desarrollo cognitivo igualitario, pretende adaptar el currículum al contexto dado.

Freire plantea que *no somos seres de adaptación sino de transformación* (Freire 1997/1995). Consideraba que su muy valorado Vygotsky coincidía plenamente con él en esta orientación; este autor era revolucionario y pretendía la transformación del contexto entre otras cosas para lograr una plena alfabetización de las comunidades. Todo lector serio de Vygotsky ve en su obra y su vida una propuesta transformadora y no adaptadora.

Esa perspectiva transformadora freireana y vygotskyana es la que siguen experiencias como las comunidades de aprendizaje. Aplican a la práctica una evidencia: En todas las niñas y niños pertenecientes a familias no académicas está claro que no puede lograrse el éxito escolar para todos si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como en el salón de casa o en la calle.

Siempre que se han hecho adaptaciones al contexto han llevado a que en las escuelas de medios sociales privilegiados se concreten aprendizajes mucho más elevados que los de barrios populares. Por lo tanto, todas las reformas orientadas a la adaptación a la diversidad se han concretado en aumento de las desigualdades educativas y sociales. La referencia clave no es la adaptación, sino la transformación.

¿Cómo es posible que hayamos planificado toda una reforma de la enseñanza pasando del pensamiento y la obra del autor educación más importante del mundo? El trabajo poco riguroso es pues una de las causas de su exclusión en los fundamentos de las instancias oficiales. Desconocen que el autor de *La educación como práctica de la libertad* (1970/1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970/1969) ya había elaborado en los años sesenta una concepción de aprendizaje dialógico que es precursora y está en la línea de las actuales aportaciones comunicativas de las ciencias sociales. También que en estas tres décadas no ha dejado de seguir desarrollando en la teoría y la práctica esa perspectiva dialógica, como atestiguan su trabajo con diferentes movimientos sociales y sus últimos y formidables libros: *A la sombra de este árbol* (1997/1995) y *Pedagogía de la autonomía* (1997/1996).

¿En qué contexto ha sido posible que los proyectos oficiales se hicieran desde ese desconocimiento? La causa principal hay que buscarla en la ofensiva antiigualitaria por parte los poderes que hegemonizaban la transición de la sociedad industrial a la sociedad informacional (Castells 1994). El paso de trabajar con las manos o con la cabeza al tener o no tener empleo llevaba a planificar muy diferentes formaciones para los destinados a manipular las nuevas tecnologías y para los predestinados al paro estructural. Este proceso se acompañó del arrinconamiento de quienes seguían defendiendo valores como igualdad o emancipación. La obra freireana fue excluida de los planes oficiales y sustituida por otras de mucho menor valor científico que, sin embargo, eran presentadas por las instancias oficiales como si fueran lo último y más avanzado en concepciones del aprendizaje.

Primero, el estructuralista modelo de la reproducción y, luego, la moda postmoderna hicieron de avanzadilla radical de la ofensiva antiigualitaria en los «ambientes críticos». La teoría y práctica de Freire orientaban a luchar por valores como igualdad, solidaridad, emancipación y a hacerlo conjuntamente con el conjunto del pueblo. Por el contrario, los estructuralistas crearon el modelo de la reproducción porque, según ellos, la escuela no puede hacer nada para cambiar las desigualdades. Descalificaban el pensamiento freiriano porque siempre mantuvo que los sujetos sociales, las personas, los movimientos pueden desarrollar educaciones progresistas que contribuyan a superar las desigualdades.

Los estructuralistas acompañaban a los funcionalistas (Parsons 1966/1951) en su calificación de autores cercanos al pueblo como poco científicos desconociendo que, como dice Habermas, no hay desnivel cualitativamente relevante entre profesionales de las ciencias sociales y el resto de actores sociales, sino que todo depende de los argumentos que cada cual aporte a un necesario diálogo. El modelo de la reproducción fue la aplicación a educación del estructuralismo marxista creado por Althusser con libros como *Para leer el Capital* (1969/1967). Althusser ya ha reconocido (1992) que escribió este texto sin haber leído él mismo *El Capital*, pero bastaba con que rechazara todo humanismo para ostentar el máximo estatus del saber objetivo.

El discurso postmoderno o postestructuralista fue aún más agresivo con los movimientos igualitarios llegando a proponerse deconstruir (destruir) cualquier idea, práctica o movimiento transformador. Una de sus estrategias fue presentar

las perspectivas emancipadoras como una modernidad caduca y el triunfo absoluto del poder como el presente y el futuro de una hipotética sociedad postmoderna. Ya no habría que leer Freire sino Foucault (1988/1968), Derrida (1989/1967), Lyotard (1984/1979), Heidegger (1971/1962) o, más exactamente, cualquier autor preferentemente del norte que dijera que el diálogo o la democracia no eran sino torpes voluntades de poder enmascaradas. Paulo, coincidiendo con todas las obras claves de las ciencias sociales del presente, plantea que *una de las tareas principales de los educadores progresistas es desmitologizar los discursos postmodernos sobre lo inexorable de esta situación* (Freire 1997/1995). Esa tarea freireana es cada vez más necesaria en una Europa donde el alocado ataque a las propuestas transformadoras lleva a los postmodernos a hacerse partidarios incluso de autores nazis como Heidegger.

El desarrollo de las ciencias sociales en las últimas décadas del siglo XX ha dado la razón a Freire. Habermas coloca en el centro de su preocupación sociológica el tema del diálogo. Giddens aclara las transformaciones impulsadas por movimientos sociales. Beck habla de modernización reflexiva. En las páginas escritas por Freire están los temas más actuales de las ciencias sociales (dialogicidad, transformación, superación del fatalismo, reflexividad). Su obra está llena de esperanza, de sueños posibles y de caminos realistas para conseguirlos. *Somos seres en transformación y no en adaptación*; esta afirmación puede parecer muy evidente, pero es continuamente negada por cuantas teorías y prácticas elabora el poder para reforzar sus privilegios. El neoliberalismo considera que las transformaciones deben ser guiadas por el mercado, que es el autoritario fundamentalismo de occidente. El autor critica esta concepción desde una visión global tanto de la persona como de la educación que está generando elaboraciones y prácticas alternativas en Brasil y en muchos otros lugares.

Mientras tanto, muchas personas y movimientos de todas partes del mundo trabajaban seriamente en la elaboración de nuevas teorías y prácticas transformadoras. En el mismo año 1981, Habermas publicó la *Teoría de la acción comunicativa*. Los movimientos de mujeres transformaban las relaciones entre los géneros (Beck 1998). Los mestizajes multiculturales generaban nuevas formas de vida. Alternativas con una orientación común que coincide con la perspectiva de Freire: el diálogo construido con las voces de todas las personas, la igualdad que incluye el derecho a la diferencia.

Paulo también seguía trabajando mientras sus obras se traducían a muchos idiomas. Ser el principal autor de educación en el mundo, no le impidió seguir comprometiéndose a fondo con la acción transformadora de su entorno. Sus dos últimos libros son creaciones sobre la teoría y la práctica a las que estaba estrechamente vinculado. En sus páginas encontramos algunos de los mejores elementos de la literatura educativa de mediados del siglo XX y también del siglo XXI. Años después olvidar los planteamientos de quienes tratan de arrinconarle como personaje del pasado, las personas y colectivos comprometidos con acciones educativas transformadoras seguiremos teniendo en Freire una imprescindible referencia.

Su profunda reflexión teórica se realizaba conjuntamente con la propia experiencia de trabajo práctico e intelectual. Es lo que más necesita la educación del siglo XXI. Cada vez resulta más caduca la concepción de ciencia de la modernidad tradicional, como saber neutral elaborado por expertos que presumen del alejamiento de la actividad cotidiana de la gente. Si todavía es posible diseñar reformas de la enseñanza sin tener en cuenta la obra freireana es por el enorme retraso de las bases teóricas de esas planificaciones respecto de la investigación social actual. Comprender críticamente la realidad y transformarla, construir un diálogo común entre voces diferentes, lograr unidad en la diversidad son grandes temas del presente y futuro de las ciencias sociales. La obra freireana está en sintonía con estas preocupaciones y propone una nueva pedagogía crítica que transforme *las dificultades en posibilidades*. Quienes le minusvaloran por creerse más «al día» que él tardarán años en llegar a las cuestiones que se abordan en este libro. Desgraciadamente, quizá pasen todavía tiempo escribiendo en contra de esos objetivos, proclamando la diversidad en lugar de la unidad en la diversidad, la deconstrucción en lugar de la construcción del diálogo, la genealogía del poder en lugar de la transformación social.

Aunque prescindan de ello los proyectos oficiales y el sector corporativo del profesorado, resulta indudable que el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento del alumnado y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios. Avalan estas afirmaciones desde el sentido común hasta las investigaciones y experiencias sobre el tema. Por citar sólo algunas de éstas últimas, señalaremos las escuelas aceleradas de USA, las comunidades de aprendizaje del País Vasco y la actuación de Freire como secretario de educación de Sao Paulo, la cual puede consultarse en su libro *La pedagogía de la ciudad* (Freire 1991).

3. Igualdad de diferencias en lugar de diversidad

Freire siempre ha defendido una igualdad que incluye el igual derecho que tienen todas las personas, grupos y pueblos a vivir sus propias opciones. Desde su Latino América siempre se ha opuesto a una igualdad homogeneizadora que supone en la práctica la imposición de una única cultura a todos los pueblos y personas. Y también ha luchado radicalmente contra una diversidad y diferencia que deja en segundo plano la igualdad de derechos de todas las personas y grupos.

Cuesta mucho abrir camino a un objetivo tan elemental como la igualdad en el terreno educativo. Supone simplemente reconocer que no hay división entre niños de sangre azul y otros de sangre roja, los primeros orientados hacia las mejores universidades y los segundos destinados desde la cuna a no tener esas oportunidades educativas y sociales.

Hay dos formas de negar esa igualdad. Una es a través de una concepción homogeneizadora que trata de imponer a todos un mismo modelo educativo, lo cual asegura la superioridad de resultados académicos de los pueblos, grupos y personas dominantes. La otra es afirmar como primer objetivo la diversidad, con lo cual se llega incluso a valorar como positivo que el alumnado de grupos excluidos no aprenda lo que exige actualmente la sociedad de la información, incluso alabando cómo «se salen del sistema».

Las reformas de la diversidad han generado dobles lenguajes en muchos especialistas de educación. Mientras tratan de asegurar para sus hijas e hijos como mínimo una educación universitaria, aceptan e incluso defienden para las hijas e hijos de la mayoría de la sociedad itinerarios educativos que nunca llegarán a unos estudios universitarios. Un día un profesor me intentaba convencer que no más de un 25% debe estudiar en la universidad pero él tiene cuatro hijos y no ha sacado título sólo uno, sino los cuatro. Cuando aplaude los grupos sociales que, según él, se resisten a la domesticación de la escuela se refiere a las hijas e hijos de los demás.

Diversos o diferentes hemos sido siempre, incluso hubo épocas en que se consideraba que los nacidos en unas familias eran de sangre azul y en otras de sangre roja; más tarde también se consideró que los nacidos en algunas familias debían tener un tipo de educación y los nacidos en el resto de familias otra. Lo realmente nuevo es tratar que seamos iguales, el objetivo freireano de unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias supone que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura o edad tenga derecho a una educación igualitaria. La diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad impidiendo que ésta se desfigure en homogeneidad. Pero cuando la diversidad suplanta del primer plano a la igualdad, se debilitan los esfuerzos por superar las desigualdades.

Paulo era un crítico sincero, incapaz de tal hipocresía. Quería para los demás las mismas oportunidades educativas que intentó dar a sus hijos. Por eso, su valor máximo era la igualdad y consideraba la diversidad como parte imprescindible de ese objetivo. Por eso luchó incluso contra su salud como consejero de educación de Sao Paulo por mejorar las condiciones educativas de todos, incluidos los más pobres, incluidos los niños de la calle. Freire nos ha dejado la obra educativa más importante y más influyente del cambio de siglo. Pero, sobre todo, Paulo nos ha enseñado que se puede luchar toda la vida por los mismos ideales, incluso cuando los tiempos lo hacen más difícil.

Referencias bibliográficas

AAVV (1988). «Dossier de comunidades de aprendizaje». *Aula*. junio 1998.

Barcelona: Graó.

Althusser, L. (1969). *Para leer el Capital*. México: Siglo XXI (p.o. en 1967).

Althusser, L. (1992). *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino.

Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, transición*

- y estética en el orden social*. Madrid: Alianza (p.o. en 1994).
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: Roure (p.o. en 1990).
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu (p.o. en 1966).
- Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D. & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1989). *De la Gramatología*. Madrid: Siglo XXI (p.o. en 1967).
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pretextos (p.o. en 1968).
- Freire, P. (1970). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI (p.o. en 1967).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI (p.o. en 1969).
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Sao Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure (p.o. en 1995).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI (p.o. en 1996).
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península (p.o. en 1991).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981).
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus (p.o. en 1985).
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1997). *Multiculturalism: Does culture matter in politics*. (Conferencia impartida en la Universidad de Barcelona el 9 de abril de 1997).
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica (p.o. en 1927).
- Lyotard, J.F. (1984). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra (p.o. en 1979).
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona & Buenos Aires: Paidós (p.o. en 1934).
- Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Madrid: Alianza (p.o. en 1951).
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu (t.o. en 1962).
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (p.o. en 1978; t.o. en 1930-1934).
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península (p.o. en 1904-1905).