

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/312538546>

La intervención educativa y sus implicaciones de sentido.

Chapter · November 2010

CITATIONS

0

READS

3,527

1 author:



[María de los Ángeles Moreno Macías](#)
Autonomous University of Mexico City

11 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y SUS IMPLICACIONES DE SENTIDO

*María de los Ángeles Moreno Macías**

“Soy yo como lo acomodo”

En el primer libro producido por el Seminario *Cultura, Educación e Imaginario Social*, se incluye un texto de mi autoría titulado “Intervención e imaginario social”; dentro de este texto, en el apartado que se denomina “Intervención y significaciones sociales imaginarias” y una línea debajo de éste, aparece –por un error de edición– la frase “soy yo como lo acomodo” (Moreno, 2007b: 251)

El apartado al que me refiero tenía como finalidad original propiciar la reflexión de los lectores en torno de la figura del coordinador de la intervención y las significaciones imaginarias que le son propias y orientan, de alguna manera, su labor en el proceso de intervención y, por ello, planteaba la importancia de su análisis desde esta perspectiva.

En una lectura atenta, la frase “soy yo como lo acomodo” puede producir extrañeza al no encontrarle sentido en el marco de lo que se presenta en el texto citado o, incluso, al parecer un contrasentido; pero también puede propiciar otras lecturas, pues en los textos no existe un significado único y último (Barthes, 2002). Al percatarme de este error y sin la posibilidad de su corrección, pues el libro ya había sido impreso, opté por hacer una reflexión sobre las implicaciones de sentido de la intervención, pero en esta ocasión en relación a la intervención educativa en específico.

* Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

La intervención.

La palabra intervención proviene del latín *interventio* que suele entenderse como “venir entre” y que alude a una forma de mediación que ha adquirido muy distintas acepciones y connotaciones en un amplio rango de atribuciones que van desde la idea de ayuda, de cooperación, de apoyo, hasta aquellas que refieren a la intromisión, el control, la coerción, la intrusión e, incluso, la obstaculización.

Desde estas concepciones, la intervención es realizada tanto en el ámbito de lo cotidiano como en el saber especializado. En el primero, la intervención se identifica con el hecho o acto que produce el efecto de entrometerse –independientemente del valor que se le atribuya– y que en el lenguaje cotidiano denominamos de diferentes maneras, pero todas aluden a ponerse entre, al menos, dos... personas u objetos.

En el ámbito del saber especializado, la intervención suele ser concebida como un proceso con características distintivas según el espacio al que corresponda, por ejemplo: la ciencia, la milicia, la medicina, la restauración de bienes, el trabajo social, la sociología, la psicología y por supuesto la educación. Asimismo, la lista de los temas y los problemas ante los cuales se interviene es muy extensa y variada; entre otros tenemos: la salud, la inmigración, el medio ambiente, las adicciones, los desastres, la familia, la seguridad laboral, la educación especial y la orientación educativa.

Al hacer una revisión general de diferentes escritos en los que se pone en relación a la intervención y a los procesos sociales, ya sea con un abordaje directo y explícito o no, he encontrado que la mayor parte de sus autores describen su experiencia en términos de los procesos que siguieron para realizar una intervención (independientemente del tema o campo del saber en que le se ubique). Es común que a partir de estas descripciones se expongan

reflexiones sobre las condiciones y circunstancias de la intervención, así como de los efectos generados tanto en quienes son los sujetos de la intervención como en quienes la dirigen.

En menor medida, he encontrado trabajos cuyos autores presentan y analizan las bases teóricas y/ o metodológicas que dan sustento a la intervención que reportan; en esta misma línea de reflexión, hay otros escritos en los que se aborda el tema de la ética en la intervención. Estas tendencias que he referido se encuentran principalmente en el terreno del trabajo social, la psicología social y la educación.

Por otro lado, la sociología se ha ocupado del tema de la intervención del Estado con respecto a la sociedad. En estas revisiones sociológicas (Carballeda, 2002 y Cimadevilla, 2004) he encontrado que sitúan el origen de la intervención en la modernidad y desde ahí hacen reflexiones sobre las relaciones entre el Estado y la Sociedad, mediadas por la intervención del primero.

El carácter social de la educación nos lleva a retomar brevemente algunas de las concepciones que, desde su emergencia en la modernidad, han marcado el rumbo de la acción de la intervención y de ahí, hacer una derivación que nos lleve a pensar el trabajo educativo cotidiano. Si pensamos la intervención en la educación –como lo haremos aquí– y tenemos como punto de partida a la modernidad, tendremos mayores posibilidades de analizar aquello que ha quedado invisible de esta práctica: sus implicaciones de sentido.

La modernidad.

En el siglo XV y XVI con las ideas de Nicolás de Cusa y de Giordano Bruno respectivamente, se gesta el pensamiento moderno que propiamente da inicio “cuando el hombre deja de verse desde la totalidad del ente que lo abarca, para ver la totalidad del ente desde el hombre”

(Villoro, 1992:86). En los siglos posteriores, el pensamiento moderno se fue haciendo cada vez más complejo y tomó diferentes rumbos; uno de ellos llevó a la concepción del pensamiento moderno como dominio y otro rumbo llevó a la concepción del pensamiento moderno como emancipación (Villoro, 1992).

El pensamiento moderno es de *dominio* en tanto convierte al mundo en un objeto que debe ser organizado y estructurado por la razón humana; su sustento es la creencia absoluta en la exclusividad de la razón para conocer la verdad, enfatizando el carácter objetivo en el conocimiento de la realidad y desechando aquella subjetividad que no concierne a la razón por considerarse como ajena a lo real.

En esta concepción, el mundo es materia moldeable por la ciencia y la técnica porque el hombre conoce las fuerzas elementales de la *naturaleza* y las pone a su servicio. En términos de lo *social*, el dominio toma forma en la acción que se ejerce sobre todo aquél que no coincida con las marcas de racionalización establecidas por la sociedad, con el propósito de reordenarle en una vida metódica. Pero para quien no se integra al orden, se instrumentan distintos mecanismos de exclusión, pues “para quien altera impunemente la configuración establecida de las cosas y los valores, sólo un lugar es conveniente: el exilio” (Dauvignaud, 1982: 35). De esta manera, –en una perspectiva de modernización– la intervención queda signada como portadora de un conjunto de valores que expresan los ideales de transformación y progreso que rigen a la sociedad y adopta como deber, el encargo de integrar a aquellos miembros de la sociedad que se encuentren fuera del orden establecido.

El pensamiento moderno es de *emancipación* en tanto el hombre se coloca al centro del mundo y de su destino; ya no hay una voluntad divina que lo determine. Es el hombre mismo quien se reconoce como sujeto con potencia para la construcción de su devenir,

en lugar de representar el lugar dictado por otros, se atrevió a erigirse como autor de su propia obra. Empezó a vencer también sus demonios internos. La razón encontró vías para liberarlo de la esclavitud de las ideas heredadas y de los prejuicios. Al ver en el hombre la fuente de sentido y el engarce de todas las cosas, el pensamiento moderno reivindicó para él la dignidad y la excelencia (Villoro, 1992: 92)

En esta perspectiva, puede tener lugar una concepción de intervención que parte del reconocimiento de una subjetividad más allá del uso de la razón. Así entonces, tienen lugar diversos rasgos de la subjetividad, entre otros: los sueños, la ilusión, los afectos, los anhelos, las emociones, lo irracional, y la imaginación. En esta línea de la intervención lo que está en el horizonte de la misma, es la potencia de los sujetos para tomar decisiones y construir su devenir; la preocupación por ajustarse a la norma y al orden establecido aparece como un espectro a analizar para construir otras formas de relación con lo instituido. Sin embargo, no es la concepción predominante.

La mayoría de los procesos de intervención que se realizan en el ámbito de lo social –en individuos, grupos y organizaciones– y que se dan a conocer en textos especializados, tienden a señalar una problemática que rige el propósito, el proceso, el método, la técnica y el sentido de la intervención. Desde esta perspectiva, la del *problema* detectado o diagnosticado, la concepción de intervención que opera es la que aquí hemos ubicado en el pensamiento moderno de *dominio*.

Particularmente en el ámbito de la intervención educativa, ésta suele ser asociada a la atención de “problemas” o “desviaciones” que requieren de atención específica como la educación especial y la orientación educativa. En la primera, se trabaja con poblaciones que tienen requerimientos especiales para coexistir con seres “normales” que cuentan con un mundo hecho para ellos. En la segunda, la mayor demanda proviene de los casos que requieren atención diferenciada porque no logran “ajustarse” a las determinaciones que dicta

la institución educativa. Por ello, la idea de intervención en educación suele identificarse con el trabajo especializado para atender a poblaciones “problema”

En la línea del pensamiento moderno de *emancipación* no existe la atención a “problemas”, pues no se parte de que el sujeto deba ser determinado por un orden instituido y, en ese sentido, el proceso de intervención se guía por las condiciones singulares de los sujetos, la exploración se da en torno a sus relaciones con lo establecido, se realiza un proceso de indagación en el que comparten el espacio tanto quien dirige la intervención como quienes son los sujetos en intervención; este proceso se gesta en una situación que privilegia el diálogo y la búsqueda de la potencia creadora que cada sujeto tiene. Por ello, este tipo de intervención no se desarrolla únicamente para la atención especial, se puede trabajar en esta línea desde cualquier proceso para cualquier persona y entre estos, se encuentra el trabajo cotidiano en el aula.

En los caminos del pensamiento moderno, el del *dominio* y el de la *emancipación*, Villoro aventura una hipótesis y, a manera de síntesis nos dice que

la nueva figura del mundo se desprende de una creencia central: el sentido de todas las cosas, incluido el del hombre mismo, proviene del hombre. El hombre es fuente de sentido y no recibe él mismo de fuera su sentido. Los entes no tienen un sentido ‘objetivo’, independiente de los sujetos, adquieren sentido en relación a éstos. Por eso la labor del hombre es crear un segundo mundo a partir de la naturaleza: sólo en ese mundo las cosas se revisten de sentido. (Villoro, 1992: 91)

En estos términos, los de la creación de sentido y el hombre como fuente de sentido, el trabajo educativo adquiere una faz diferenciada según la concepción de intervención a la cual se le asocia deliberadamente o en la cual actuamos aún sin que los educadores tengamos conciencia de ello.

La intervención educativa.

Con este apunte sobre la modernidad y la distinción del dominio y la emancipación, podemos abordar el tema de la intervención educativa más allá de la atención a las situaciones “problema” que describimos anteriormente. En este apartado, nos referiremos a la intervención como un proceso inherente a la educación (Moreno, 2007a) y analizaremos si la podemos ubicar en la perspectiva del *dominio* o en la de la *emancipación*, según lo explicamos antes.

Primero, es importante partir de la concepción de la intervención como un proceso, no como un acto efectual. La intervención es un proceso intencionado, establecido por la institución educativa –a la manera en que Castoriadis concibe a la institución¹–, orientada por un conjunto de creencias derivadas de lo político y lo axiológico que se articulan con concepciones teóricas, formulaciones metodológicas y recomendaciones prácticas que generalmente toman forma en técnicas, estrategias y medios que se implementan en el aula. Segundo habrá que decir que la mayor parte de las referencias sobre la intervención educativa son consistentes con el señalamiento que hacía al principio de este texto, en el sentido de hay mucha más descripción empírica que conceptualización sobre el tema. Por esa razón, para el ejercicio que aquí traigo, he tomado un texto de Lenoir et al. (2002) que precisamente se proponen hacer una clarificación y reconceptualización de las prácticas de intervención en la formación de docentes. Por supuesto que aquí, por las limitaciones de espacio y por no ser parte del propósito de este trabajo, sólo tomaremos una parte de él.

Para Lenoir et al (2002) la forma más simple de concebir la intervención educativa es pensándola como *una relación humana que implica una forma de intrusión en la vida de uno*

¹ Como “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 1983: 227)

o más seres humanos; pero tomarla tal cual implica quedarnos en el ámbito del conocimiento cotidiano. Si queremos tener una reflexión más amplia sobre la intervención en la educación, requerimos incorporar a su concepción, otros factores de orden sociocultural. Así entonces, se puede concebir a la intervención educativa como la conjunción de acciones propositivas, motivadas y legitimadas en distintos niveles –político, cultural, ideológico, etcétera– que tienen lugar en un contexto institucional específico, en donde se propician las condiciones que favorecen el desarrollo de procesos de aprendizaje adecuados.

Esta podría ser la idea de intervención educativa de cualquier institución en nuestro país; no obstante, si recuperamos nuestras reflexiones anteriores sobre la modernidad podemos ver que no hay asomo del pensamiento emancipatorio: pues hablamos de un conjunto de acciones legitimadas por distintos niveles de poder: político, cultural, ideológico e institucional (tanto por la educación/institución como por el establecimiento/organización) y hablamos de desarrollo de procesos de aprendizaje adecuados, o sea los “inadecuados” son excluidos, quedan fuera... ¿fuera de qué?

En esta perspectiva, entonces, estamos hablando de lo establecido, lo ordenado por la razón, lo constituido en patrones de pensamiento y de acción; o sea, estamos hablando de lo instituido, de la institución social que tiene como tarea la de vigilar el sentido, la de evitar la proliferación de sentidos (Barthes, 2002)

Más adelante en el mismo texto, Lenoir et al (2002) sufren de un desvío interesante que los lleva a explicar que la intervención educativa es fundamentalmente un proceso dialéctico en el que tiene lugar un diálogo, una confrontación discursiva de diferentes puntos de vista, un cuestionamiento que implica a los estudiantes, sus saberes y a los educadores. Esta concepción de intervención educativa presupone una interrogación existencial sobre el

sentido dado a la expresión de un otro que responde a la interpretación monolítica de un discurso que se pretende verdadero. Para los autores citados, esta idea de intervención educativa asume que una opinión contraria puede ser portadora de sentido, que la verdad no es directamente mostrada por el discurso, sino que es el resultado de una búsqueda, la síntesis de una confrontación entre tesis opuestas. En otras palabras, la intervención educativa es una praxis existencial y social que integra dialécticamente el discurso, la acción, la práctica y la reflexión crítica.

Desde el pensamiento moderno, aquí si podríamos ver un propósito emancipatorio pues el principio que rige a esta concepción de la intervención educativa es el que ya señalaba Villoro (1992): el hombre es el que se da sentido a sí mismo y al mundo. No obstante, si atendemos al planteamiento inicial de reflexionar sobre la intervención educativa y sus implicaciones de sentido, tendremos que pensar en las orientaciones que actualmente predominan en el hacer educativo y, específicamente nos situaremos en el enfoque constructivista en educación.

La construcción de conocimiento y la emergencia de sentido

Es difícil precisar en qué momento se incluye la perspectiva constructivista en el sistema educativo de nuestro país pues, ya desde la incorporación de los planteamientos de Piaget en los programas de educación básica, podríamos estar hablando de constructivismo. No obstante, la identificación del constructivismo como orientación para la práctica educativa se produce hacia finales de los años 80 y principios de los años 90, pues llegan a México las producciones de algunos autores –principalmente españoles– que difunden la perspectiva constructivista, en la que se integran aportaciones de varias teorías, entre ellas destacan la psicología genética, el enfoque histórico-cultural y la teoría del aprendizaje significativo.

La concepción central del constructivismo es que el aprendiz es un sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje que participa de un proceso de socialización en el que construye un conocimiento que le es propio, pero que se mantiene en la validez que otorga el campo de conocimiento específico al que corresponda. Esta construcción del conocimiento se inscribe en el proceso de formación del aprendiz y no se confunde con un orden de producción novedosa en un campo disciplinario.

La literatura educativa que prescribe las formulaciones metodológicas y las configuraciones didácticas para llevar a cabo el proceso de construcción del conocimiento es sumamente amplia y variada como para satisfacer cualquier necesidad de orientación práctica que requiera un docente. Desde las bases teóricas de este constructivismo en la educación, se configuran diversas formas de intervención educativa que adoptan formas estratégicas validadas por concepciones como la de mediación o andamiaje.

Si pensamos las prescripciones constructivistas como formas de intervención y recuperamos las ideas iniciales de este texto en relación al pensamiento moderno y su intención de dominio y emancipación, podríamos pensar que la propuesta constructivista es fundamentalmente del orden emancipatorio. Sin embargo...

En un análisis que realiza Anzaldúa sobre la subjetividad y la relación educativa, señala que la educación aún es manifestación heredada de un complejo dispositivo pedagógico pues

conserva muchos de los elementos que le dieron origen. En especial se mantiene el objetivo de socialización y modelamiento de los alumnos a través de diversas estrategias de ejercicio de poder que van fabricando las subjetividades acordes a las demandas de la escuela: un sujeto obediente, puntual, limpio, cumplido, que ha adquirido el conocimiento de los contenidos mínimos que se le enseñan (Anzaldúa, 2004: 46)

En gran medida los planteamientos constructivistas tienden al cumplimiento de las demandas de la escuela –aunque desde otra interpretación–, pues se sigue pretendiendo un *sujeto obediente* porque ahora debe ser activo; *puntual* en el manejo preciso de los conceptos y

procedimientos; *cumplido* en tanto se espera que asuma su responsabilidad como aprendiz en la construcción de los *contenidos mínimos* que prescribe el programa. Dicho de otra manera, al estudiante se le mantiene en los límites de lo que debe construir como conocimiento y este es –primordialmente– el aprendizaje significativo de conceptos y procedimientos. La institución educativa, al menos la que portamos los profesores, parece dictarnos que así es el proceso de construcción del conocimiento, pero ¿cuál es su sentido emancipatorio? ¿acaso lo tiene?

Ciertamente, ésta no es la única lectura que puede hacerse del constructivismo; sin embargo, es la que predomina en la práctica docente cuando el constructivismo es considerado primordialmente como un conjunto de prescripciones que incluye herramientas y técnicas de aplicación directa al trabajo en el aula. La práctica docente puede ser diferente cuando hay un profundo conocimiento del fundamento epistemológico del constructivismo en la educación, pues entonces, se le puede ubicar mejor como un enfoque interpretativo-reflexivo que enriquece la comprensión de los procesos que tienen lugar en el aula y que permite ajustar la acción docente a la singularidad de los estudiantes y las circunstancias en las que se desarrolla el proceso educativo, trascendiendo una mirada técnica que es altamente frecuente en los educadores.

Durante muchos años concebí mi práctica docente como constructivista y aunque he aprendido sobre las teorías que la conforman, he analizado las acciones de mis estudiantes, las propias como docente y ya no soy “fiel” a sus prescripciones metodológicas, conservo algunos de los estilos desarrollados en esa época. Ello, lejos de llevarme a la queja sobre el planteamiento central, me ha invitado a analizarle desde otras perspectivas; mismas que, en parte, aparecen en este trabajo.

La labor de construcción de conocimiento, entendida en el marco de la acción pedagógica, tiende a identificarse con el aprendizaje significativo, aunque no es la única perspectiva teórica que lo conforma. En la adquisición de aprendizajes significativos, el lenguaje es fundamental, pues

al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representacionales de las palabras y al refinar las comprensiones subverbales que surgen en el aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento, clarifica estos significados y los hace más precisos y transferibles” (Ausubel, 2002:31)

Más que fundamental, Barthes diría que, en la significación, es ineludible el lenguaje pues todo aquello que en el mundo genera significación involucra al lenguaje de alguna forma u otra. “*Significar* quiere decir que los objetos no transmiten solamente informaciones, sino también sistemas estructurados de signos, es decir, esencialmente sistemas de diferencias, oposiciones y contrastes” (Barthes, 1997: 246)

Así entonces, lo aprendido significativamente, es un objeto implicado en un sistema lingüístico y semántico que nos permite distinguirlo en aquellas categorías instituidas como pertinentes en lo educativo y con la finalidad que la institución educativa designe. De esta manera, el manejo adecuado de lo aprendido significativamente –como contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales/valorales–, puede ser el centro de atención del docente, en tanto son el objeto de la validación que el sistema educativo efectúa a través de la evaluación del aprendizaje. De ahí que, el esfuerzo docente –principalmente en educación básica– se concentre en que sus estudiantes “dominen” los contenidos que el programa educativo indique; dicho de otra forma, que los estudiantes hayan significado aquellos objetos establecidos en un programa de estudios.

Desde esta preocupación del docente, el proceso de construcción del conocimiento puede “concluir” en su expresión evaluativa, aunque el constructivismo explicita que la

construcción del conocimiento no es un proceso restringido al acontecer en el aula; no obstante, el docente podría no ver más allá de esta construcción de conocimiento porque su formación pedagógica no ha contemplado otras miradas.

Si recuperamos nuestra experiencia como educadores y hemos observado con atención a nuestros estudiantes, entonces nos habremos dado cuenta de que lo que ocurre en ellos es mucho más que la adquisición significativa de los objetos delimitados por los programas.

Barthes explica que los

objetos que tienen siempre, en principio, una función, una utilidad, un uso, creemos vivirlos como instrumentos puros, cuando en realidad suponen otras cosas, son también otras cosas: suponen sentido; dicho de otra manera, el objeto sirve efectivamente para alguna cosa, pero sirve también para comunicar informaciones; todo esto podríamos resumirlo en una frase diciendo que siempre hay un sentido que desborda el uso del objeto (Barthes, 1997: 247)

El término *sentido* es muy general, es poco preciso. Para Barthes (2002: 46) “el sentido es la unión de un significante y un significado”, aunque no es posible definir dónde empieza y dónde termina un sentido. Para Deleuze (2005: 25), “el sentido es una entidad inexistente, incluso tiene relaciones muy particulares con el sinsentido”, pero también es como “la esfera en la que ya estoy instalado para operar las designaciones posibles, e incluso para pensar sus condiciones. El sentido está siempre presupuesto desde el momento en que yo empiezo a hablar; no podría empezar sin este presupuesto” Deleuze (2005: 57) El sentido, entonces, es inherente a la acción de conocer el mundo,

no puede ser explicado como cosa ni calculado, programado o medido, porque no se agota en su referencia de significación o en la extensión del concepto, como tampoco puede ser sustituido en uso de un término por otro sin que el sentido cambie, ya que la misma sustitución es creadora de sentido (Martínez, 2006:79)

¿“Soy yo como lo acomodo”?

Desde esta concepción de sentido podemos regresar al inicio de este texto con la nota aclaratoria respecto a una línea no incluida en el original, pero que aparece en la impresión del libro, “soy yo como lo acomodo”

La intervención educativa que cotidianamente realiza el docente, orientado por el enfoque constructivista en educación, puede estar organizada por estrategias y materiales didácticos que propicien la relación entre los estudiantes y el objeto de conocimiento, en un proceso mediado por el lenguaje y otros instrumentos intelectuales. La tarea del profesor no se limita a la organización del espacio que propicie las interacciones adecuadas, también incluye la observación del proceso de aprendizaje de los estudiantes y su intervención en caso de que se produzcan obstáculos que impidan a éste la construcción de su conocimiento.

En este enfoque constructivista, el docente “acomoda” las condiciones y recursos según las intenciones educativas, los lineamientos del programa, su planeación previa y las contingencias que aparezcan en el proceso (ajuste de la ayuda pedagógica); sin embargo, dado que los objetos son designados desde un supuesto de sentido a la vez que producen más y diversos sentidos, siempre habrá algo imposible de acomodar, por lo que bien el docente podría preguntarse “¿en realidad, soy yo como lo acomodo?”

Pensar la intervención educativa como la voluntad de “acomodar” las condiciones y las acciones para lograr un conjunto de efectos específicos y determinados contraviene un planteamiento educativo que se precia de favorecer el desarrollo autónomo de los aprendices. Y tal autonomía no es posible si no concedemos el reconocimiento de los múltiples sentidos que se pueden construir en relación a los objetos de la educación.

Referencias

Libros

- Ausubel, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós
- Barthes, R. (1997) *La aventura semiológica*, Barcelona, Paidós
- Barthes, R. (2002) *Variaciones sobre la escritura*, Barcelona, Paidós
- Carballeda, A. (2002) *La intervención en lo social*, Argentina, Paidós
- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I*, Barcelona, Tusquets
- Castoriadis, C. (2001) *Figuras de lo pensable*, México, FCE
- Cimadevilla, G. (2004) *Dominios. Crítica a la razón intervencionista, la comunicación y el desarrollo sustentable*, Buenos Aires, Prometeo Libros
- Deleuze, G. (2005) *Lógica del sentido*, Barcelona, Paidós
- Duvignaud, J. (1982) *El juego del juego*, Colombia, FCE
- Moreno, M. Á. (2007a) “Educación como intervención: la identidad y la diferencia” En Ramírez, B. (coord.) *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación* (pp. 225-239) México, Universidad Autónoma Metropolitana
- Moreno, M. Á. (2007b) “Intervención e imaginario social” En Jiménez, M. (coord.) *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación* pp. 227-254, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México
- Villoro, Luis (1992) *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento* México, FCE

Periódicos y Revistas

- Anzaldúa, R. (2004) La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas*, núm. 22 pp. 31-54
- Martínez, L. M. (2006) Preguntarse sobre el ‘sentido’: trazos de una indefinición necesaria. *Athenea* núm. 10 pp. 77-89

Disponible: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/128-imaginario-social-creacion-de-sentido>

Fuentes electrónicas

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. C. y Raymond, G. (2002) L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique* vol. 4, no. 4 Recuperado el 6 de agosto de 2007 <http://critique.ovh.org/0404/article06.html>

Liberman, J. (1997, marzo) Hablando con Cornelius Castoriadis. *Fundación Andreu Nin* Recuperado el 20 de septiembre de 2007 <http://www.fundanin.org/castoriadis3.htm>