

LA CULTURA ESCOLAR ¿ESCENARIO DE LA CRISIS?*

SCHOOL CULTURE. CRISIS SCENARIO?

A CULTURA ESCOLAR ¿CENA DA CRISE?

ELISABEL RUBIANO ALBORNOZ**
relisa@telcel.net.ve
Universidad de Carabobo
Valencia, Edo. Carabobo,
Venezuela

Fecha de recepción: 17 de abril de 2007
Fecha de aceptación: 21 de junio de 2007



Resumen

La crisis fue la excusa para la permanente necesidad de reforma y revolución en el ámbito educativo. Sin embargo, el plantear la cultura escolar siempre como en déficit o crisis, parece una trampa. En principio, supone que alguna vez estuvo bien la escuela y ahora está mal, todo tiempo pasado fue mejor. Pero resulta, que lo que encontramos fue continuas invariantes que nos muestran que la escuela es lo que es de acuerdo al devenir de su historia. No está en crisis la escuela, es lo que se le designó que fuera. Por tanto, resulta conveniente reflexionar sobre la cultura escolar preguntándose si realmente es un ¿escenario de la crisis?

Palabras clave: cultura escolar, escuela, educación, crisis, complejidad

Abstract

The crisis was the excuse for the permanent need of reform and revolution in the educational field. However, stating school culture always in deficit and crisis seems like a scam. Firstly, it is assumed that at some point the school was fine but now it is not, every past time was better. But it turns out that what we found were continuous invariables that show us that school is what it is according to the future of its history. The crisis is not in school, it is what was assigned to it from the outside. Hence, it is convenient to reflect on school culture asking ourselves if it really is a, crisis scenario?

Key words: school culture, school, education, crisis, complexity

Resumo

A crise foi a excusa para a permanente necessidade de reforma e revolução no âmbito educativo. Não obstante, colocar a cultura escolar sempre como em déficit ou crise, parece uma armadilha. Em princípio, supõe que alguma vez esteve bem a escola e agora está mal. Todo tempo passado foi melhor. Mas acontece que só achamos contínuas invariantes que nos mostram que a escola é o que é segundo o devir da sua história. Não está em crise a escola, é o que ela foi designada para ser. Por isso, resulta conveniente refletir sobre a cultura escolar perguntando-nos se realmente é uma ¿cena da crise?

Palavras chave: cultura escolar, escola, educação, crise, complexidade



n

os encontramos en una época en la que prevalece un espíritu de derrota que se une al fracaso de los modelos que sustentaron por mucho tiempo la ilusión de un mejor vivir. La violencia explícita y encubierta que se hace presente en nuestra sociedad, instituciones educativas, de salud y en la familia es una muestra de la tan llamada “crisis”.

Cualesquiera actitudes, incluso aquellas que se presentan como bondadosas, pueden ser violentas si no parten de un respeto a la singularidad humana. La escuela es violenta cuando se niega a reconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan contra la estandarización que se exige a los estudiantes. Habrá violencia educativa siempre y cuando sigamos perpetuando un sistema de enseñanza que obliga a homogeneizar los niños en el aula, a negar las singularidades, a tratar a los alumnos como si tuvieran las mismas características y debieran por eso responder a nuestras exigencias con iguales resultados. La familia es violenta cuando impone a los hijos o a uno de los miembros de la pareja un modelo de comportamiento que no responde a sus exigencias más íntimas y a sus más sentidas urgencias. Y una sociedad es violenta cuando no reconoce las diferencias que animan a grupos e individuos, tratando de imponer a todos la misma normatividad, sin aceptar la existencia de casos singulares que obligan a reconocer modos distintos de convivencia. (Restrepo, 1994. p. 107).

Todo está en **crisis**, la escuela particularmente, en tanto “ahora” no es lo que era; “ahora” violenta, ineficiente, por tanto en déficit. Entonces, todo lo que ella y su cultura implica se le debe a la **CRISIS**. Nótese que en el discurso histórico, siempre se han anunciado descontentos en torno a los resultados de las políticas implementadas en todo el país a la luz de los avances que paralelamente se iban desarrollando en las ciencias de la educación y en las teorías relativas al desarrollo curricular. Críticas profundas acerca de la escuela se tejen entre sus líneas discursivas. Sin embargo, todas las razones y los rasgos por los cuales se le adjudica la **crisis** a la escuela, resultaron propios de la historia, de su complejidad.

Tal concepto frecuentemente adjudicado a la escuela como causa y consecuencia está atado a diferentes variables o factores que se hacen presentes en la escuela; ligado a una necesidad de revolución permanente; y como producto de la crítica a algunas de sus prácticas y ligada a su ineficiencia, está presente siempre.

El punto es que, como hemos visto, deja de ser un estado transitorio deficitario: es decir, la cultura escolar y su **crisis** tienen una razón histórica. Así, la escuela ha entrañado en su cultura la función de entrenar respondiendo a contenidos y valores que le resultan ajenos. Si ésta es la razón de lo que pasa, el término **crisis** es una máscara con intención esperanzadora ilusoria, una clave que supone cierta expectativa por su carácter transitorio. De lo contrario, estamos refiriéndonos a algo estructural, un estado perenne que altera el significado que previamente habíamos referido en torno a la **crisis**. Es decir, la escuela lo que hace ahora, lo ha hecho siempre, y lo seguirá haciendo si no se demanda un proceso de transformación cultural.

En el discurso histórico, recursivamente se anuncia la crisis y el descontento en torno a los resultados de las políticas implementadas, no se detuvo el deterioro de nuestra educación. Según este discurso, la cultura escolar está impregnada de la sensación de crisis, observada en la historia de la educación venezolana debido a la perenne crítica en cuanto a su proceder y a la austeridad de recursos. A partir de allí, ya podemos hacer una conclusión importante. En primer lugar es evidente que las fatalidades y las fortunas de nuestro devenir político, determinantes a su vez en el desarrollo económico del país, han influido en la marcha de nuestro proceso educativo, tal como las marcas epocales en el ámbito mundial fueron prescribiendo la historia universal de la escuela; en consecuencia las escuelas, como parte integrante del sistema educativo, terminaron revelándose como lo que siempre ha sido: un aparato burocrático del Estado. Apenas por aquí vamos descubriendo la procedencia de esas profundas heridas que han aquejado nuestro sistema educativo, al que alegremente se le han adjudicado las utopías colectivas e individuales, sin tomar en cuenta su real capacidad para dar respuestas a tan altas exigencias sociales y humanas.



A su vez, esa falta de concreción de las ilusiones cifradas en la escuela, no han logrado fraguar los proyectos políticos e ideológicos para los cuales se supone destina sus servicios. Los mayores o menores esfuerzos políticos que se han desarrollado a lo largo de la historia con el fin de incrementar los índices de escolarización y actualizar las ideas educativas suponían, indudablemente, además de hacer gala del ejercicio del poder, de la satisfacción de intereses personales y politiqueros, aprovechando la importancia que todos saben tiene la educación en el desarrollo humano. De seguro, no es posible pensar en la política, como la búsqueda de bienestar común, sin pensar en la educación, porque a mayor y mejor educación se esperan más y mejores condiciones de vida; pero justo saber esto implica un compromiso que debió trascender lo electoral, las promesas y la planificación para que realmente se realizara esta relación interdependiente.

De igual forma, en una lógica contraria, un alto índice de educación es, a la vez, una de las consecuencias de un país con mejor desarrollo humano, por lo que todas las apreciaciones que sobre la educación se hicieran a lo largo de la historia, nos dejan también indicios sobre las condiciones de vida que se han generado en el país en los diferentes períodos socio-políticos desde los mandatos coloniales, los gobiernos postindependentistas, los caudillistas, las dictaduras y las democracias teñidas de diversos ideales y valores.

Obviamente encontramos una razón que justifica en forma ineludible la presencia permanente de la educación en todos los programas y planes de gobierno que ha tenido este país, pero lamentablemente no ha sido el objetivo, el norte, sino el fundamento de la campaña publicitaria pre-electoral para la venta del “líder” o del partido político que luego, por no ser capaz de asumir esta complejidad social, opta por medir la superficie: el incremento de presupuestos, de escolarizados, de escuelas, etc., amén de que para la conciencia colectiva esto es mejor que nada. La evaluación de esta situación escapa de los alcances del presente trabajo, no obstante el alto índice de escolarización sería directamente proporcional con significativas mejoras en las condiciones de vida, no sólo individuales sino sociales, que debieran reflejarse en los valores colectivos hacia el trabajo, la honestidad, el ambiente, la nación, etc. Sólo así se evidenciaría la mejora en la calidad de la educación, de lo contrario estaríamos en presencia de un sofisma.

Me temo que el hecho de que el discurso histórico se refiera preponderantemente a cifras de acceso a las escuelas, nos llevaría a creer que en Venezuela estamos muy bien porque los éxitos logrados respecto a la masificación de la “educación” en los últimos años, muestran cifras realmente halagadoras que pueden verificarse; a pesar y sin atender los fracasos en la prosecución escolar, el logro de una “alfabetización” centrada en la decodificación me-

cánica y superficial, la mayor importancia que se le dio a la acumulación de información que a la construcción de sentidos, al desarrollo del pensamiento y a la formación integral del individuo. Sin embargo, a pesar de esta mirada, nunca se abandona en el discurso la referencia a la crisis: por un lado, se mostraban las estadísticas consoladoras y, por el otro, se penaba por ella, tras un espíritu de sanción engañosa e incoherente.

Otro significado fácilmente deducible que alivie el pesar de la crisis, es que ante la violenta masificación de nuestro sistema educativo, notado en el incremento de matrícula y en vertiginosos aumentos financieros que se anunciaban destinados a la educación, se generaron multitud de problemas cuyo conjunto constituye lo que se denomina crisis de nuestra educación, por su magnitud, complejidad y por la proyección que esto tiene para todos los ámbitos de la vida del país. Carlos Andrés Pérez en 1989, expresa una frase representativa, de esta interpretación

Tenemos que hacer de la crisis una oportunidad. El fruto más importante de nuestra democracia ha sido el empeño por educar a nuestro pueblo y en la realización de ese propósito el crédito principal corresponde a nuestros educadores. Sin embargo no debemos sentirnos satisfechos. (Ministerio de Educación, 1989, p. 33)

Muchos personajes pronunciaron su voz en este sentido a lo largo de la historia. Sin lugar a dudas, la expansión educativa ha implicado un gigantesco esfuerzo y una continuidad en los ocho presidentes que hemos tenido e indudablemente han generado beneficios en el ascenso y la movilidad social, puesto que el sistema social en el que se encuentra inmerso el sistema educativo se encarga de crear mecanismos de inclusión poco exigentes, acordes con parámetros de mediocridad ya identificados en los egresados de la educación formal.

El mayor indicador de crisis lo representa la tendencia a la privatización que desde el año 1983 se exacerbó, paralela al abandono a la educación pública, expresado en algunos de los problemas críticos medulares “deficientes índices de cobertura y baja calidad, falta de capacidad física instalada para atender la demanda requerida; deterioro acusado de la infraestructura escolar; deficiencia de dotación, carencia de textos...” (Ministerio de Educación, 2006)

Por otra parte, la prohibición, el disciplinar del alma de los ciudadanos y los saberes muertos, sin pertinencia social ni significación personal que se imparten en la escuela. Todas aparecen como razones de la crisis. Las escuelas intentan socializar, pero al parecer exaltan las diferencias, por tanto masifican la escolarización, mientras excluyen.



Mostramos que la cultura escolar desde el discurso artístico, revela de manera contundente los juegos de poder del pensamiento moderno, el mismo pensamiento que cifró en la escuela la esperanza de la ilustración y de una mejor calidad de vida. Terreno epistemológico que además queda destacado en el hecho de que la escuela sólo certifica y legitima al hombre en un juego de artificios, justo los artificios que comentábamos anteriormente, el discurso histórico nos mostró. En suma, la caracterización de la cultura escolar, según los diferentes discursos, no han sido producto de la crisis, sino de las tradiciones y herencias que anteceden y han construido la cultura escolar.

A lo largo del tiempo va en incremento un cierto malestar hacia la escuela, y la vía más expedita para explicar y resolver la incógnita que se genera en torno a esta situación, es decir, que todo lo que pasa es porque la “escuela está en crisis”. De allí, que resulta necesario seguir interrogándola, descubrir los sentidos que refiere esta palabra cuando se le adjudica a la cultura escolar. Hasta ahora se refiere a déficit, a algo que falta, que está incompleto, que debe avanzar.

En otro orden de ideas, resulta conveniente focalizar la atención en algunos de los signos que en forma clave muestran a la escuela como un contexto vulnerable ante la incompreensión de la complejidad, ellos son: el conocimiento escolar, el currículo y la didáctica, por ejemplo, tres macroconfiguraciones complejas ligadas a la escuela, las cuales han sido comúnmente resignificadas bajo los criterios de una crisis desesperanzadora. Ello ha resultado más cómodo que ponerlos a la luz de la relación entre crisis y complejidad. Resulta muy complejo lo que se espera que la escuela haga con el conocimiento, el currículo y la didáctica, pero resulta más fácil ponerse el traje de la crisis cómo déficit antes de generar la discusión, la reflexión del necesario juego teórico-práctico. Así, la escuela siempre estará en situación crítica, porque nunca alcanzará la altura de las exigencias teóricas que de estas configuraciones se han hecho.

Pensar la crisis desde la complejidad, implica una red de diferentes elementos interrelacionados que trascienden lo sistémico. Es dejar de pensar en lo complicado para pensar en lo compuesto. La complejidad significa lo que está tejido junto, lo que quiere decir que las partes no pueden ser aisladas del todo, ni las partes unas a las otras, más bien están en permanente interrelación, interdependencia e interretroacción. Así, “la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 2000a, p. 42) y la crisis, de acuerdo a estas características se constituye en un macroconcepto ligado a las realidades complejas.

Según Morin (1994), los principales elementos que forman parte de la crisis son:

a. Perturbación: las perturbaciones se clasifican como externas e internas. Las externas son aquéllas ajenas al sistema, como las ecológico-naturales. Pueden ser rupturas de alianzas o nuevas alianzas políticas o sociales, guerras, invasiones, etc. Las internas, las más interesantes para Morin, porque emergen de procesos aparentemente no perturbadores, se refieren a los fenómenos de sobrecarga y *double-bind*. Cuando irrumpe la crisis, el sistema entra en una fase en la que crece la tendencia al desorden, la tendencia a la muerte o la posibilidad evolutiva de una nueva morfogénesis.

b. De lo anterior se deduce como segundo principio, que en un sistema en crisis el *desorden y la incertidumbre* se acrecientan y llevan a la regresión de determinismos.

c. Bloqueo: la irrupción de la crisis es la ruptura de la regulación del sistema. Ella implica la parálisis, el bloqueo de los elementos que constituyen la flexibilidad organizacional del sistema. Las complementariedades se transforman en antagonismos, se da un acrecentamiento y manifestación de caracteres polémicos.

d. Desbloqueo: la crisis provoca, a su vez, la búsqueda de soluciones, de decisiones, de abandono de programas-estereotipados y la búsqueda de estrategias. Es el momento del desbloqueo, de la capacidad creativa e inventiva de los sujetos, de los individuos. Es el momento en que se efectúa el diagnóstico de una situación dada.

e. Soluciones míticas e imaginarias: al lado de las soluciones crítico-rationales se constatan soluciones neuróticas, es decir, mágicas, religiosas y rituales. En el hombre, no es fácilmente separable lo racional de lo imaginario. Toda construcción de la realidad contiene elementos imaginarios y mitológicos.

Así, la crisis se produce porque todos los aspectos se enlazan en forma compleja, es decir, complementaria, concurrente y antagónica. De acuerdo a ello, en ese estado se puede llegar al restablecimiento del orden existente. Pero la crisis también es momentos de innovación, de emergencia de cualidades, sentidos y significados nuevos. Para intentar actuar en ella, se necesita una teoría y un método que permitan ver la complejidad de la realidad y la realidad de la complejidad. La crisis, desde esta perspectiva, no es sólo bloqueo, es también creación de condiciones nuevas para la acción.

Las ideas de la crisis y de la sociedad o de la escuela como parte de ella, como sistema complejo, conducen a complejizar la idea de progreso seguro, irreversible y necesario. En un contexto tal no existe ninguna ley de progreso y nada asegura que un progreso no comporte regresiones. En este sentido, la crisis es heurística como revelación del funcionamiento y la naturaleza de la sociedad, la cual es



estructura y sistema a la vez, en progreso dialógico. Mirar la cultura escolar desde esta dimensión la despojaría de esa sensación aniquiladora de que lo que sucede en ella es “malo” o “negativo”, la descargaría del juicio moral para invitarla a que se asuma como una identidad compleja, la cual siempre tendrá la oportunidad de revisarse y probar nuevas realizaciones.

En la sociedad, el evento y el ruido son necesarios para la comprensión del sistema. Trabajar con el azar, el desorden y el mito, implica que la estructura mental acceda a un modo de pensar complejo, dialógico, que abra la mente al juego de lo posible, más que anular lo posible en la dictadura del orden y la simplificación. Se trata de un desafío al pensamiento, pero también de la acción, el abandono, el sociocentrismo, la retroacción puramente negativa y la ideología del orden.

Todas las crisis y complejidades nos plantean el desafío de reimaginar una escuela (con minúscula) que definitivamente tendrá que abandonar el poder de adiestrar y de enseñar, porque tal como sabiamente lo expresa Freire (1990), *nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*. Sin embargo, nadie puede asegurar que ese sea el devenir, ni que se esté gestando otra sensibilidad acorde con esa forma de pensar la escuela.

La escuela, pese a la bandera de la crisis, en el fondo ha permanecido igual, pareciera que por una especie de contenido invariante que habita su inconsciente colectivo y que coexiste con los contenidos variantes, aquellos que dinamizan la escuela de acuerdo a su particularidad, su comunidad y cultura local. Es frecuente oír en los dichos populares que los tiempos pasados fueron mejores, a pesar de las críticas que se puedan hacer respecto al ejercicio del poder y la poca consideración en la valoración del ser del estudiante. En definitiva, se dice que “antes se aprendía más”, “los maestros eran mejores” porque enseñaban verdaderamente, pero lo que no se considera en este argumento cuánto se ha complejizado la sociedad y el saber, ni el poco alcance que tenía la democratización de la educación en tiempos pasados. En todo caso, la sociedad critica a la escuela. Es constante decir que está en crisis pero la avala en sus aspectos determinantes, que justo permanecen inalterables: la existencia de programas curriculares, de la organización escolar, de reglamentos estudiantiles, de las prácticas pedagógicas y de evaluación, de los libros textos usados, de la violencia y resistencia mostrada por los educandos, de la homogenización en grados, uniformes, horarios, etc.

Las escuelas esperan socializar, pero al parecer exaltan las desigualdades no para darles respuestas, sino para desconocerlas, en el rechazo a las variantes dialectales de los alumnos, en las diferencias que se establecen entre las

escuelas de acuerdo a su ubicación en los diferentes estratos, descalificando siempre a los más pobres y en las frecuentes clasificaciones que se dan en el aula peores y mejores estudiantes. Mientras teóricamente se propone una escuela justa y democrática que debería constituirse en un agente de integración con respecto a la comunidad y a la sociedad, en la praxis persiste la autocracia, la dominación, discriminación, el castigo y la condena.

Otra crítica permanente la constituyen los resultados estadísticos de los índices de deserción, repitencia y rendimiento escolar. Los indicios de fracaso, como ya lo hemos referido son claros, respecto a lo que siempre se ha esperado de ella. A pesar de todo lo que nos dijo el discurso histórico, acerca del incremento de presupuesto y de la masificación, y el teórico, de los avances científicos en las disciplinas relacionadas con la escuela: la pedagogía, las didácticas generales y las específicas según cada objeto de conocimiento, la psicología, entre otras, la escuela nunca presenta un balance favorable en términos de inversión y producto.

El asunto, mas allá de un balance favorable o desfavorable, de la crisis por perturbación o bloqueo, es que estamos hablando de una crisis por años que no ha generado movilizaciones importantes. De lo que se trata es de asumir la escuela en su devenir, construir los caminos que reclame cada escuela, al fin y al cabo, la educación escolar a lo largo de la historia se ha anunciado necesaria para sobrevivir, para funcionar en sociedad, para alcanzar un recto proceder, como garantía en la transmisión de una cultura a las generaciones futuras de determinadas clases sociales, como prioridad para alcanzar una mejor calidad de vida, para batallar con la pobreza, para abrir las ventanas del mundo y mirarlo más allá de los ojos, para optimizar la condición humana y para la realización social.

La escuela es la concreción de una imagen en la que se deposita mayormente lo que se espera de la educación y por tanto del país, en ella se debe realizar la ciencia y el arte de formar seres humanos. No sabemos qué tan oscuro resulta el panorama, qué tan efectiva puede significar una voluntad de servicio que cree condiciones permanentes para una educación anticrisis que asuma las relaciones educación-sociedad, que comprenda los procesos sociales y que cree las condiciones socio-culturales propias en los actores del proceso. Lo que si aupamos es el desbloqueo, la crisis que aunque dolorosa nos mueva de la inercia.

Morin (2000b) nos advierte que la crisis no sólo representa el sentido de que “todo va mal”, ella puede transformarse en una oportunidad reveladora y realizadora, puede develar lo que en condiciones normales permanece oculto o poner en movimiento fuerzas de transformación.

Krisis: el término griego significa decisión. Su utilización inicial en medicina ha conservado



este sentido: la crisis es el momento decisivo, el punto de inflexión que permite el diagnóstico. Ahora bien, en su sentido moderno el concepto de crisis ha pasado a ser de incertidumbre. Tal como hemos dicho, la crisis aporta una relativa indeterminación allá donde imperaba un determinismo aparente garantizado y, en este sentido, debilita la posibilidad de previsión. Pero hay que comprender que no se trata aquí de un cambio del significado del concepto de crisis sino de un paso de un sentido simple a un sentido complejo. En la medida en que hay incertidumbre, hay, desde ese momento, la posibilidad de acción, de decisión, de cambio, de transformación. El momento de la indeterminación y el de la decisión se confunden en la medida en que la decisión y la incertidumbre son interdependientes. La crisis es un momento indeciso y decisivo a la vez. (Ob. Cit., p. 160)



Según estos planteamientos, este hecho puede transformarse en una oportunidad reveladora y realizadora. Cuando “todo va mal”, puede develar lo que en condiciones normales permanece oculto o poner en movimiento fuerzas de transformación. Hasta ahora hemos evidenciado aquí que este término transporta el sentido de déficit sobre otros criterios distintos a los intervenidos en la acción y de estados pasajeros o efímeros de las deficiencias emergentes. Sin embargo, debe ser a partir de este principio propio de la naturaleza de la crisis, es decir, como oportunidad, que tras cada declaración de “crisis” emitida en los discursos se anuncian acciones, transformaciones y “revoluciones”. De tal manera, que podemos asumir la cultura escolar con un escenario de la crisis, pero con el propósito de movilizarla, desde ese contexto podemos partir a la hora de la acción que día a día nos toca desarrollar en las escuelas, de las investigaciones que ahora se gestan desde el paradigma crítico, desde el compromiso político y ético que tenemos con el país.

*Este artículo corresponde a un avance de lo que después conformó la tesis del Doctorado de Ciencias Sociales. Mención Estudios Culturales de la Universidad de Carabobo. Aquí se presenta parte del corpus que fue objeto de interpretación. Los resultados generales, las constantes discursivas que forman parte de la matriz teórica de la escuela la podrán revisar en los archivos de la Universidad y en una versión divulgativa próxima a publicar por el centro TEBAS-UCV, titulada “El espejo de la cultura Escolar”.

** Elisabel Rubiano Albornoz
Licenciada en Educación Especial, mención: Dificultades del Aprendizaje. Magister en Educación, mención: Lectura y Escritura. Doctora en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales. Profesora ordinaria del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Bibliografía

- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación (1989). *Programas y Manuales*. Caracas.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2006). *Escuelas Bolivarianas*. Caracas.
- Morin, Edgar (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar (2000a). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones Universidad Central de Venezuela. CIPOST. UNESCO.
- Morin, Edgar (2000b). *Sociología*. TECNOS. En dossier del Dr. Alejandro García Malpica. Universidad de Carabobo. Área de Estudios de Postgrado. Doctorado en Ciencias Sociales. Valencia, Venezuela.
- Restrepo, L. (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango.