

CAPÍTULO

15

La memoria como insumo: La historia oral y otros textos no convencionales en la formación de lecto – escritores

(...) y sin imaginación y lenguaje no sólo no hay literatura, no hay lectores en el sentido radical de darle vida a lo escrito ayer, mediante la lectura hoy.

Carlos Fuentes¹

*Andrés F. Castiblanco Roldán², Pilar Albadán Tovar³
Profesores Colegio Gabriel Betancourt Mejía IED*

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

El presente texto da cuenta del proceso de innovación que se viene llevando a cabo en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía en lo que respecta a la formación de procesos lecto-escritores en estudiantes de secundaria desde el aporte del Área de Ciencias Sociales. En el actual proyecto partimos del posicionamiento de la

- 1 Fuentes Carlos (2008, diciembre), “Novedades del pasado”, en *Lecturas del Tiempo*, p. 34.
- 2 Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente se desempeña como Docente-Investigador de la Secretaría de Educación en el Área de Ciencias Sociales, investigador de la Fundación Universitaria San Martín y Coordinador del Nodo *Chisita* en el proyecto de resignificación del Archivo de Bogotá.
- 3 Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estructuras y procesos del aprendizaje. Universidad Externado de Colombia. Actualmente se desempeña como docente – investigadora de la Secretaría de Educación Distrital en el Área de Ciencias Sociales.

memoria individual y colectiva como base del desarrollo del discurso, la narrativa y prácticas que constituyen la subjetividad de los estudiantes; es a través de estos elementos que se pone en escena la experiencia de una construcción de nuevos textos y formas de ver la lectura y la escritura.

Presentación

El proyecto pretende formar lectores y escritores desde un campo de conocimiento complejo y con enormes potencialidades conocido como Ciencias Sociales. Si bien, esta primera intención se viene desarrollando con grupos de básica secundaria del colegio en algunas áreas del currículo, es necesario que se asuma como un problema transversal a todas las disciplinas. Nuestro propósito es el de contribuir al aprendizaje de la lectura y la escritura con sentido, incorporando lo social, lo cultural y lo cognitivo, como referentes de experiencia y de memoria, y de esta manera, construir textos significativos donde los estudiantes, no sólo establecen relaciones con los conocimientos formales, sino también, especialmente con los saberes y las sensaciones.

Esta propuesta intenta atender los problemas que continuamente se vienen presentando en la población estudiantil, con el poco interés que demuestran hacia la lectura y la escritura, y por ende a los bajos niveles de comprensión e interpretación de textos, que han sido detectados desde las actividades curriculares y extracurriculares. Este panorama permite analizar que los procesos lecto-escritores iniciales, no sólo se dan desde la relación pedagógica con la básica primaria sino también a partir de las prácticas de crianza en los contextos familiares y sus narrativas. Tal afirmación sustentada por teóricos de la lectura y la escritura, especialmente situados en las perspectivas psicolingüísticas, comunicativas y culturales, quienes coinciden en afirmar que estas falencias, regularmente, están asociadas con las experiencias de vida de la familia y las condiciones socioculturales en las que se instala el niño desde sus primeros años de vida, pues en lo planteado por el ya clásico trabajo de Berger y Luckman (2005), la socialización primaria y el papel fundacional en la construcción del conocimiento cotidiano, los proveen la familia, mientras que la escuela se despliega como el lugar en donde se formaliza, se motiva y se intensifica la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta la diversidad de estudios al respecto, además de las perspectivas teóricas y apelando al lugar de las Ciencias Sociales, asumido como un campo de conocimiento que engrana muchos de los procesos que comprenden las relaciones sociales, las diversas formas en que se construye y deconstruye el tejido humano, y los procesos de subjetivación surgidos en medio de una historia de fabricaciones, en la que la producción de enunciados y discursos han constituido órdenes sociales, y por ende sujetos (Foucault, 1988), se propone por tanto, una

práctica pedagógica que incorpore la formación y la comprensión del mundo social, la cual se soportaría en la lectura de los textos convencionales y no convencionales, y en la producción de textos, vinculados especialmente a la cotidianidad del estudiante; un mundo discursivo, que sin duda enmarca sus realidades.

La literatura es la forma y expresión del cuerpo social, en ella se transmiten los sentimientos y los lenguajes de la cultura y la remembranza, el libro es la memoria material del pensamiento; las imágenes y el relato son parte de otras formas de lectura que los estudiantes viven diariamente. Lo que se presenta a continuación reúne elementos de tipo teórico en el desarrollo de un trabajo de investigación e innovación sobre la construcción de las narrativas que se suscitan desde la memoria. El desarrollo de las expresiones de niños, niñas y adolescentes alrededor de su subjetividad, además del contexto familiar y social que los enmarcan, permitieron no sólo el acercamiento de nuestro grupo de trabajo a este tema sino también a la creación de relatos y narraciones que permiten evidenciar nuestro derrotero, en la relación entre la memoria y la formación de procesos lecto–escritores desde su producción y su caracterización.

El colegio Gabriel Betancourt Mejía se constituyó en escenario para la investigación, ubicado en la localidad 8, en Kennedy, situada al suroccidente de Bogotá, cuya extensión llega a las 282.779 hectáreas; este territorio hace parte del valle aluvial del río Bogotá, que además, es atravesado por los ríos Fucha y Tunjuelito. El contexto más próximo del colegio está enmarcado por los sectores de Patio Bonito y la zona urbanística del Tintal. Patio Bonito es un barrio que surge en la década del sesenta en una zona marginal que va a dar albergue a población desplazada por la violencia de mediados del siglo XX, proceso que va a estar acompañado de la progresiva construcción de la Central de Alimentos, conocida también como Corabastos, mientras que la zona urbanística el Tintal surge en la década de los 90 como solución de vivienda para los estratos 1 y 2 y actualmente se sitúa en estrato 3.

El colegio inicia labores en el año 2005, siendo la sede B del Colegio Patio Bonito I, pero en el año 2007 se inaugura como uno de los megacolegios en el marco del plan sectorial de educación de la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2007). La población que atiende la institución es de 2000 estudiantes aproximadamente, principalmente habitantes del sector, divididos en dos jornadas (mañana y tarde). En el grado de preescolar se creó una jornada intermedia debido a la demanda de escolaridad que se presenta en estas edades.

En cuanto a las características socioeconómicas, encontramos que las familias que conforman el colegio son de estrato 1, 2 y 3 y algunas devengan su sustento en el trabajo informal, especialmente, laborando en la central de Corabastos, por su cercanía, mientras que otros son empleados en diversos sectores productivos. En

cuanto a su estructura, se destaca la situación de madres cabeza de familia en un 69%, luego aparece un 30% de niños que cuentan con un núcleo familiar completo, mientras que el 1% restante, viven con familiares.

La población objeto de estudio se delimita a estudiantes de grado sexto, octavo y noveno con edades que oscilan entre los 11 y los 16 años entre niños y niñas, un total de 160 estudiantes, sin embargo, para efectos de valorar el impacto de la propuesta y de la sistematización de los resultados, se tomaron muestras aleatorias que representaron el total de la población.

El punto de partida de la investigación —además de apoyar los procesos de formación lecto-escritora de los estudiantes— se dirigió a consolidar un pensamiento social desde la importancia de la memoria, y su comportamiento en los procesos sociales que van desde la comunicación hasta la conciencia en las relaciones que se establecen con los derechos humanos y la convivencia.

Se partió del problema de una falta de conciencia y vacíos en el reconocimiento propio y del otro por parte de los estudiantes, a su vez, el olvido y el silencio sobre las acciones violentas de la cotidianidad, esas pequeñas fisuras del tejido social permiten entrever una negación de la memoria colectiva, y por ende, una carencia de discurso o relato que represente la identificación de los estudiantes como sujetos de derechos y ciudadanos en formación, la evidencia de la debilidad de procesos lecto-escritores, fruto de la deserción del libro por la búsqueda de otros formatos o sistemas, y la enajenación de la imagen, entendiéndola no como algo nocivo sino como la tendencia cada vez mayor a abandonar la lectura y la escritura por nuevos códigos que se sustentan en lo visual.

Desde esta descripción del problema, se identificaron dos campos a partir de la práctica: en primer lugar, la investigación que pretende mirar el cómo los niños, niñas y jóvenes vinculados al proyecto constituyen sus procesos lecto-escritores desde las narrativas que vienen de la memoria y derivando un intercambio de miradas y acontecimientos al interior del grupo, donde se plasman las relaciones intersubjetivas del mundo social y, por otro lado, desde la innovación por el uso de la memoria como fuente de lectura y escritura en el contexto escolar.

La propuesta está sustentada teóricamente en la relación de dos grandes conjuntos de procesos, en primera instancia se halla el lenguaje, como andamiaje y vehículo de la construcción social del conocimiento; en segundo lugar, se ubica la memoria por su papel reivindicativo de las voces del pasado y la construcción narrativa que reposa en los marcos sociales y las representaciones, de allí que tanto el lenguaje y la memoria son dos grandes entidades que se vinculan en la formación y desarrollo de los procesos lecto-escritores. Estos grandes conjuntos se pueden desglosar bajo los siguientes conceptos:

a) La construcción social del lenguaje: el análisis del individuo desde el discurso y su relación simbólica, implica mirar los diferentes enfoques en que se desenvuelve la interpretación social del mismo a través de la lingüística. La forma en que las sociedades elaboran sus lenguajes concede la oportunidad de analizar los esquemas y estructuras que se han generado alrededor del acto comunicativo, como vehículo de construcción de realidades.

Los elementos que aporta Eliseo Verón⁴ y que en la tríada que propone Peirce (quien es referenciado por Verón), constituyen el entramado de la significación, son formas que presentan un análisis concreto de las relaciones entre los sistemas, tomando lo afirmado por Clifford Geertz⁵, el lenguaje como sistema presenta una amalgama de signos cuya significación se alimenta de la forma de pensamiento de cada sociedad en la cual el individuo es mentor, y al mismo tiempo es aprendiz.

- **Construcción e interpretación de la imagen:** tomamos a Paúl Ricoeur, quien parte su análisis desde lo formado, la palabra es representación y vínculo con el mundo objetivo, las posibilidades de conocimiento y simbolización se otorgan a través del signo, partiendo desde esta instancia o entidad se materializa todo lo que el pensamiento acoge y apropia desde lo abstracto y lo complejiza. La imagen habla por sí misma porque su contenido es simbólico y su apropiación es colectiva. Las sociedades presentan las posibilidades de comunicación y los actos pasan del acontecimiento a la comprensión por medio de códigos y formas que se organizan sistemáticamente en la relación intersubjetiva de los protagonistas en su entorno.
- **La contribución de la representación social:** la complejidad de las sociedades actuales implican una comprensión que trasciende la acción observable del investigador, se requiere una interpretación de los símbolos y signos lingüísticos como representación del mundo social los cuales están sobre un entramado de relaciones y actos comunicativos que consolidan los vínculos que se dan en la evolución de los sistemas (en términos de N. Luhmann).

Dicho entramado posee una tríada superior de comprensión del mundo que funciona de manera autosuficiente, revitalizándose por cuanto procede de un sistema sónico y su resultado final es el signo transformado por la significación de un sentido establecido socialmente. Según Peirce, existen tres entidades que establecen relación en la comunicación: interpretante, signo y objeto.

4 La reflexión desde el lenguaje parte de las "Terceridades" expuestas por Verón en: Verón, Eliseo (1996). *La semiosis social*. Barcelona.: Gedisa. Capítulos I y II.

5 Se piensa en la versión de los sistemas culturales expuestos en: Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

En este contexto retomamos elementos que nos aporta Roger Chartier desde diferentes escenarios en relación con el discurso sobre la lectura. En primer lugar, encontramos que es importante en el marco de este trabajo resaltar la distinción y el debate que supone trabajar con los testimonios como insumo, en Chartier evidenciamos que tanto este como el documento son fuentes de narrativas y representaciones (Chartier, 2007), por otro lado, esta *Revolución del texto* que se plantea desde la transformación de los formatos permite un análisis de cara a la elaboración de los nuevos documentos y los nuevos testimonios.

b) La memoria colectiva (los marcos sociales en la teoría de Halbwachs): la memoria como ámbito discursivo: la construcción del pensamiento social toma como punto de partida los marcos sociales, atendiendo al rasero teórico que brinda la visión sociológica de Maurice Halbwachs, en donde se evidencia un proceso psíquico que evoca una construcción colectiva alrededor de las instituciones o grandes formas de organización como la familia, la Iglesia en sus formas de dominación y control, y la escuela como epicentro o escenario de los hallazgos propios y colectivos.

La memoria colectiva permite darle voces a todos aquellos que han sido silenciados o marginados por los discursos y las prácticas oficiales, es decir, que deviene como un acto, no sólo de conmemoración sino de inclusión, además permite colocar sobre la palestra los actores, actos y recuerdos de una realidad participada y al mismo tiempo observada.

Nuestro proyecto se define a su vez desde la mirada de los intercambios en las narrativas de la escuela con los insumos de la memoria, para este caso, nos hemos apoyado en textos que refieren a estos elementos sociológicos emparentados con la escuela, como se evidencia en el texto compilado por Elizabeth Jelin y Susana Kaufman, *Subjetividad y figuras de la memoria* (2006), donde se esbozan ensayos desde diferentes posturas y autores con respecto a los procesos en diferentes escenarios, entre ellos la escuela.

Esta serie de diálogos permite el fortalecimiento del tejido social “lesionado” por el olvido y por otras formas de marginalización del discurso cotidiano. La memoria viene a recuperar tejidos delicados sobre los que la concurrencia de la historia pasa levemente, como la memoria de los vencidos o la historia desde abajo, las reivindicaciones de ésta permiten entrever los horizontes sociales y políticos de las comunidades ya que detrás de cada estudiante y su núcleo familiar hay una amalgama de idearios políticos y formas de las subjetividades ético-políticas.

La investigación de carácter cualitativo dirigida hacia la búsqueda de la participación activa de los estudiantes, se implementó desde las fases de: sensi-

bilización a través de conferencias de profesionales invitados sobre tradición oral con el fin de reflexionar sobre los valores del pasado, la memoria y el patrimonio. La fase de diseño de instrumentos, (la bitácora) como cuaderno de registro y proyección de las actividades de los estudiantes, en total 120 bitácoras con tres grupos (601-802-901), de una sola jornada. La fase de ejecución con la introducción de las bitácoras, la sensibilización y creación de significados desde la creación de seudónimos utilizando la imagen, el diálogo entre abuelos y jóvenes para recapturar la riqueza de experiencias y estilos de vida, la narración de historias individuales, la imaginación, la ficción y la realidad. En esta última fase se presentaron textos de autobiografías.

En los resultados se logró observar a cada grupo de estudiantes desde su forma de acceder a la lectura y a la escritura, haciendo de la narrativa la forma de expresión de sus vivencias. A manera de síntesis se concluye que: los estudiantes de grado sexto le dieron prioridad a la imagen, en este sentido los textos se destacaron por los dibujos y caricaturas que hicieron alusión al personaje detrás del seudónimo. Se pudo contrastar el tamaño de los textos en relación con la gran proporción de las ilustraciones.

Dentro de los estudiantes de grado octavo la relación fue inversa, pues su interés giró en torno a la creatividad y originalidad del seudónimo, de allí que el adorno y el detalle estuvieron sobre el nombre y sus formas, más que sobre la ilustración. Los estudiantes de grado noveno usaron el dibujo de su seudónimo para expresar su tendencia, escudos de equipos de fútbol y tribus urbanas predominaron ante la también estridencia y originalidad de los seudónimos y la forma de su escritura.

Las narraciones partieron desde escenarios de cruda realidad, en el sentido de que no escatimaron recursos para contar situaciones de abandono o de violencia familiar hasta llegar a las historias provistas de fugas de fantasía en las cuales el relato de recuerdos reales desembocó en situaciones de ficción.

Mientras hubo relatos muy cortos desbordados en ilustraciones como los de sexto, hubo también relatos moderados en octavo y extensas historias en noveno, en este sentido hay una postura que relaciona la edad y las experiencias: entre más años hay más anécdotas y se resignifican más las de la infancia. En este intercambio se encontraron las generaciones alrededor del escenario de la anécdota y el recuerdo, aunque las respuestas a los cuestionarios fueron breves en todos los estudiantes hubo un diálogo al margen entre abuelos, jóvenes y niños que refuerza el poder de la palabra y la oralidad en la construcción de textos.

Conclusiones

La revolución del texto y las nuevas escrituras

Hacen referencia a la didáctica en el sentido de cómo el maestro se enfrenta a estas nuevas representaciones de la escritura en las cuales se evidencia un cambio en los signos convencionales que se van trasmutando hacia otros referentes iconográficos con relación al acto comunicativo. Estas nuevas formas de escritura se deben al mundo interactivo en el cual los estudiantes están inmersos en la Internet, en especial en lo que implica el uso de las redes sociales virtuales como el *Facebook*, *Hi5*, *My Space*, además del *chat*, *MSN*, etc., los cuales demuestran que el hecho de escribir se está constituyendo en un acto de rapidez, flexibilidad y eficiencia, donde los signos escriturales responden a esta brevedad y las dinámicas que se desprenden de esta serie de manejos del espacio de la expresión se desenvuelven del mismo modo.

En la revolución del texto se puede evidenciar el cambio en los formatos hacia las nuevas codificaciones de lo visual, formatos como el celular, la *Palm*, el *Blackberry* y el *e-book*, además de lo efímero de la mensajería instantánea de los correos electrónicos y el *chat*, de los cuales su legado digital cambia constantemente de formato con fisuras y pérdidas de información. Al ritmo de estos formatos etéreos de la información se suma el poco interés por la extensión dado el carácter de los mismos, haciendo más breves los intercambios y más visuales los signos y los símbolos de la escritura.

En este sentido, desde la transformación de las formas de presentación de la escritura, llegamos a la dualidad que se establece entre la transformación de la lectura y la transformación del libro como texto material, teniendo en cuenta que en un medio social urbano la oportunidad del texto digital es más cercana que en un ambiente rural donde el uso de la tecnología se remite a los espacios privados de los *café Internet* o las cabinas y las aulas de las escuelas. Dejando de nuevo la práctica de la lectura sobre el arte de palpar el libro.

En algunos momentos las narraciones crecen y aunque usan el mismo lenguaje referido, su extensión aumenta cuando se trata de mostrarse a sí mismo, en este sentido la brevedad de la comunicación en los adolescentes se transforma en extensos soliloquios de la existencia de cada uno. Se demuestra entonces que hay una relación directa entre la memoria y el proceso lecto-escritor, donde el sujeto posiciona su discurso para ser leído por el otro utilizando los activadores y los insumos de la memoria, ya sea individual o familiar.

La memoria como insumo en los procesos lecto-escritores

La importancia de la memoria en los procesos resulta de mirar la validez de lo subjetivo en la construcción de textos y narraciones, el posicionamiento del tiempo en las relaciones sociales que se establecen, es pensar que el estudiante se puede apropiarse de ese pasado que le es esquivo frente a un futuro que es poco esclarecedor, teniendo en sus manos las herramientas del presente. Logrando acceder a los diálogos con la memoria a través de lo intergeneracional y la interacción continua con quienes tienen la experiencia como la forma y sentido en su vivencia, una expresión que se halla en el adulto mayor y aquellos que ven en la anécdota la oportunidad de contar algo de sí mismos y de la trayectoria colectiva.

Es precisamente sobre la consolidación de dichas subjetivaciones que hay coincidencia con varios autores, quienes afirman que actos como verse, narrarse, juzgarse y dominarse le permiten constituirse al sujeto expresando y contando hechos, actores y sucesos que lo han afectado (Larrosa J., 1995) “la construcción de memorias como proceso tiene siempre un sujeto que relata, que crea sentido, apropiando la historia de un modo singular y único”⁶ permitiendo esbozar una suma de experiencias que significan no sólo su realidad sino la expresión de la misma en su lectura y escritura.

Para los estudiantes del Colegio Gabriel Betancourt Mejía (601, 802 y 901) les resulta fácil escribir y narrar las experiencias de sí mismos, ya que los conforman como individuos portadores de una historia muy cercana y significativa, ese poder de escuchar a los otros y ser escuchados por los otros, les permiten crear procesos sociales de transmisión y de reinterpretación.

La narración y el regreso a los acontecimientos permite una acción “sanadora” en el sentido en que lo doloroso de su historia resulta común en la vida del otro, y por tanto, hay un sentimiento de compañía que permite enfrentar aquellos temores engendrados por el aislamiento y el silencio. Entonces se genera una convivencia con el sufrimiento, una sensación que en la vida solitaria atormenta, pero que en la sobrevivencia colectiva puede llegar a generar procesos de estabilidad emocional y psíquica en el sujeto, al no sentirse solo frente aquello que le amenaza o lo lesionó.

Sin embargo, se encuentran situaciones en donde fue mejor callar y olvidar, sucesos dolorosos y consecuencias de experiencias vividas, como en dos casos: el primero, una niña estudiante de grado octavo cuyo llanto es envuelto en una frase: “mi vida ha sido tan triste que yo no quisiera recordarla” o como la respuesta agresiva de

6 Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (comps). (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 9.

un estudiante de grado noveno: “de qué sirve recordar si es más doloroso y no se puede hacer nada”. Con base en esto y tomando como referente a Jelín, se puede pensar que la memoria no es continua sino que presenta un tejido anquilosado, una serie de rasgaduras, huecos y retazos que se dan en los procesos de proyectos vitales de cada sujeto.

Proyección

Hoy, el proyecto se ha abierto hacia algo que se ha desarrollado de forma transversal en estos diálogos entre la memoria y la narración, y es el papel de los derechos humanos y de las condiciones de convivencia que afectan a los grupos involucrados en el trabajo. Este fenómeno nos deja frente a un panorama para trabajar desde la lecto-escritura y la memoria, y es la construcción de claridades sobre la condición humana en los estudiantes y la forma como ellos pueden alcanzar sus libertades a través de los derechos y las formas de sentido que se basan en los juegos entre lo político y lo ciudadano.

Esta es la proyección junto al deseo de continuar incentivando en ellos la voluntad de materializar sus sentimientos, recuerdos y expresiones por medio de la palabra, desde lo oral a lo escrito, perfilando con estos trabajos formas de sanación para el recuerdo agresivo de la violencia de cara a la significación y los procesos de construcción de la colectividad enfocada en los procesos de ciudadanía en la participación política y crítico-social.

Bibliografía

- Albadán, Tovar Pilar. (2005). *Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la ética y la convivencia a partir del reconocimiento del entorno*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Amador B. Juan Carlos y otros. (2007). *Memoria y producción de subjetividades. Experiencia de sí y políticas públicas educativas*, (en prensa). Bogotá: IDEP.
- Castiblanco, Roldán Andrés. (2006). “Hacia el individuo un discurso de espacios, voces, miradas y memoria”(conferencia). Bogotá: Fundación Universitaria San Martín.
- Chartier, Roger. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Clifford, James. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*. Barcelona: Gedisa.

- Geertz, Clifford. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, Jairo. (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Foucault, Michel. (1991). *Historia de la sexualidad, la voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (comps). (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Le Goff, Jaques. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, Maurice. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Nora, Pierre. (1992). *Les Lieux de memoire*. Paris: Gallimard.
- Ricoeur, Paul. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Sábato, Ernesto. (1983). *Sobre héroes y tumbas*. Obras maestras del siglo XX, Seix Barral, Bogotá: Oveja Negra.
- Verón, Eliseo. (1996). *La semiosis social*. Capítulos I y II. Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, Hugo. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.

