

APRENDIZAJE Y CULTURA. UN ESTUDIO DE CASO.

*Diana Sagástegui**

Antecedentes

Las formas concretas en que los estudiantes aprenden, los factores socioculturales incidentes en este proceso y la articulación de cognición y entorno han sido objeto de estudio secular, abordado desde diferentes disciplinas, perspectivas y acentos. En el presente artículo, se reseña un trabajo de investigación realizado en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, cuyos objetivos estuvieron encaminados a ahondar en esta temática, enfocado predominantemente a los procesos de conocimiento sobre los contenidos escolares en las prácticas educativas escolares.

Planteamiento de la problemática

Actualmente gran parte de los estudios sobre cultura se enfocan predominantemente a develar las formas concretas en que se constituyen las prácticas en contextos específicos del tejido social y el universo simbólico asociado en su producción. El significado y el sentido asignado a los procesos sociales son conceptualizados como una mediación entre los sujetos y el mundo social.

Los trabajos que, desde esta óptica, se interesan de manera particular en el ámbito de la educación formal, se orientan a la comprensión de los procesos culturales que en ese terreno tienen lugar, mediante la delimitación e interpretación de lo que C. Geertz denomina "estructuras de significación",¹ articuladas en y por la acción de los sujetos involucrados, estructuras susceptibles de reconocimiento e interpretación por la posición que dichos sujetos tienen en el orden social constituido.

Desentrañar la dimensión simbólica como un constitutivo del hecho educativo e identificar los vínculos entre la subjetividad de los actores y la objetividad de las relaciones sociales establecidas, representa un acercamiento a los fundamentos y a las condiciones básicas que hacen posible la educación,

* Profesora titular del Departamento de Educación y del Área de Filosofía y Sociedad del ITESO y Coordinadora de la Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Guadalajara.

dado que, pese a la polisemia de este concepto, lo educativo siempre alude a las formas en que los sujetos interpretan la realidad y actúan sobre ella como parte de un grupo social.

Esta inquietud se ubica en un plano eminentemente sociológico, ya que forma parte de la indagación sobre la vida social en su conjunto. En efecto, las formas que adoptan los fenómenos asociados al hecho educativo resultan incomprensibles fuera del marco cultural en el que tienen lugar. En otros términos, Bourdieu asevera:

La ciencia social levanta acta, en su construcción del mundo social, del hecho de que los agentes son ellos mismos, en su práctica ordinaria, los sujetos de actos de construcción del mundo social; pero que se da como objeto, entre otras cosas, el describir la génesis social de los principios de construcción, y que busca en el mundo social, tal como puede aprehenderlo, el fundamento de esos principios.²

La cultura en la vida cotidiana del aula

Al estudiar la educación en el plano de su producción social, los procesos que se desarrollan durante las prácticas cotidianas adquieren especial relevancia; su abordaje se realiza a través de estudios de caso. Esta circunstancia imprime requerimientos específicos con el fin de definir la estrategia metodológica y la vigilancia epistemológica sobre el conocimiento que intenta producir. En estos trabajos, se persigue la reconstrucción conceptual de las condiciones de producción de lo social a través de análisis de las interacciones en espacios concretos que, si bien no son generalizables en sí, en cuanto a su contenido empírico, son manifestaciones singulares de la condensación del discurso social, con relevancia heurística para el análisis social en proyecciones más amplias.

Así, desentrañar el espacio social desde esta dimensión de singularidad, aporta elementos no a manera de reflejo; se busca describir fenómenos que se generan con arreglo a una matriz de sentido socialmente organizado, que permite interpretarlos. Junto a esto, se atiende la necesidad de conocimiento a partir de los factores que actualizan este sentido y le otorgan su movimiento, los actores sociales:

No podemos comprender al actor por la sociedad a la que pertenece; es necesario partir de los actores y los conflictos que se les oponen y mediante los cuales la sociedad se produce a sí misma, para comprender cómo se construyen las categorías de la práctica.³

Prácticas educativas en tres escuelas primarias personalizadas

Desde esta perspectiva, las preguntas iniciales de investigación fueron: ¿Cómo se genera el conocimiento de los contenidos escolares en el aula? ¿Qué significados sobre lo real se producen en prácticas educativas escolares concretas? ¿Qué tipo de sujetos cognoscentes se constituyen a través de estas prácticas? ¿Cuál es el sentido de lo educativo que se construye en prácticas escolares?

Se hicieron observaciones en tres instituciones de enseñanza básica

denominadas "personalizadas", que organizan el trabajo en el aula sobre premisas de construcción del conocimiento como un proceso activo, de carácter social e individual y significativo. Las observaciones realizadas se hicieron tanto en las situaciones de trabajo individual como grupal; las entrevistas con los profesores y alumnos fueron una fuente de información adicional para ampliar y complementar los datos obtenidos en los registros. La atención se centró en las acciones que realizaban maestros y alumnos. Tratamos de aprehender las significaciones que sobre el conocimiento de los contenidos escolares se realizaron en las prácticas educativas registradas, para analizarlas a la luz de categorías y conceptos que remitieran a nuestras preguntas y diferenciaron escalas de lo cotidiano y de lo estructural.

Se observaron en total cinco grupos, videograbados cada uno por un lapso de una semana, a lo largo de todo el tiempo de trabajo en el aula. El universo estuvo conformado por 112 alumnos, cinco profesoras y dos profesores, de 4°, 5° y 6° grados de enseñanza, considerando: la influencia de la educación básica en la conformación de sujetos cognoscentes; la presencia de una estrategia docente predominante, en tanto que es un mismo profesor quien se encarga de la enseñanza de los diferentes contenidos disciplinares, exceptuando algunas áreas especializadas, y la experiencia escolar que los alumnos de esos grados han acumulado, lo que permite suponer que han interiorizado la normatividad institucional.

Se hizo un registro por cada día de observación, el cual se estructuró en cuatro partes:

- Las actividades, movimientos, posturas y actitudes de profesor y alumnos.
- El discurso hablado en clase, que comprendió la totalidad de las interacciones lingüísticas colectivas, y una gran parte de las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno en los momentos de trabajo individual.
- Material didáctico utilizado, así como escrito de tareas y trabajo en clase de los alumnos, principalmente de temáticas relacionado con los contenidos tratados en clase, en trabajo individual y colectivo.
- Los comentarios sobre impresiones e interpretaciones que se suscitaban en el observador en el momento en que se desarrollaba la acción.

La delimitación de unidades de observación estuvo basada en el tratamiento completo de un tema del contenido escolar, pero en otros, el deslinde se hacía de hecho por los horarios escolares inicio de clase o fin del tiempo asignado para una actividad; en otras ocasiones, una secuencia de la interacción maestro/alumno -sobre todo en el "trabajo personal"- en donde se evidenciaba una acción. En el tiempo dedicado a la "puesta en común" se pudo, en ocasiones, distinguir varias unidades de observación a lo largo de la práctica.

En el análisis de los registros, el habla apareció como un elemento central, una mediación insustituible en la forma en que se define el conocimiento en el plan de estudios y en la organización de las acciones escolares en los procesos de conocimiento. Partimos de considerar que la relación entre lengua y procesos de conocimiento no es directa: para tomar el habla como indicador de significado, éste requería ser analizado en sus propios términos, tanto como sistema de

codificación, como en sus formas de uso. Se consideró que parte del significado que genera se encuentra en las palabras mismas, en su construcción semántica; otra dimensión reside en el uso que, de acuerdo con el contexto, organiza sentidos específicos a las expresiones lingüísticas. De acuerdo a esto, se plantearon dos grandes partes para el análisis de los registros. Una, de corte semántico, dirigida a la identificación de significados implicados en los contenidos escolares, basada en el concepto de macroestructuras, de acuerdo a la conceptualización de Van Dijk, y otra, de tipo pragmático, dirigida a identificar los significados generados por la interacción de maestros y alumnos respecto al proceso de conocimiento, a partir del concepto de actos de habla.⁴ Se consideró también que el habla en el salón de clase adquiere formas de organización y secuencias particulares. Después del análisis de los registros, se realizó la interpretación propiamente dicha.

Aprendizaje y cultura

Diversos autores han propuesto la concepción de aprendizaje "significativo" como aquel que permite la integración, acomodación y asimilación de la información nueva al esquema conceptual previo del sujeto cognoscente, potenciando de esta manera sus habilidades de representación de la realidad y de actuación sobre la misma. Sin procesos relacionales, la información nueva sigue siendo mera información. Para darle un sentido, el sujeto debe poder integrarla a esquemas más amplios.

Esta integración entre "lo nuevo y lo viejo" dista mucho de ser un proceso automático. Y si bien puede ser aleatorio, al margen de cualquier intención, esto puede considerarse un proceso de conocimiento, pero no una práctica educativa. Educar supone establecer una situación que asegure, dentro de ciertos márgenes, una articulación específica, que sea de naturaleza educativa tanto por la orientación de su perspectiva, como por su potencialidad para plantear problemas, más que para resolverlos.

Siguiendo esta línea de análisis, el aprendizaje de contenidos evidencia una acción social que se produce y comparte en las aulas escolares, por parte de los sujetos participantes: su conocimiento no es una acción pasiva en receptores aislados, sino un proceso adaptativo, con el que se busca colectivamente asignar sentido a las acciones, mediante procesos de definición, clasificación, representación y acción. Dicho sentido se condensa, además, en las condiciones de trabajo e interacción institucionales, la normatividad específica y las prácticas que van sedimentando los significados generados en el aula.

Para acceder al universo de significación articulado y actualizado en las prácticas, el lenguaje, como expresión simbólica, tiene importancia en tanto forma de expresión del sentido ya instituido sobre el referente, y como forma de constitución del sentido articulado en las prácticas en donde se desarrolla dicha acción; este sentido que podemos alcanzar sólo interpretándolo, o dicho en otros términos,

El aumento mismo del sentido con respecto a la expresión literal es lo que pone en movimiento la interpretación.⁵

De este modo, en el análisis de los procesos de conocimiento en el aula, es

necesario integrar una perspectiva interpretativa, y considerar que el significado se construye en gran medida, mediante el lenguaje. Al hablar del lenguaje en educación, J. Bruner menciona que:

En las expresiones pueden distinguirse una proposición subyacente y una operación que actúa sobre ella y que consiste en un modo de comprender o tratar la proposición, una fuerza ilocucionaria, una asignación al contexto, una perspectiva de interpretación.⁶

Sin embargo, el acceso al sentido configurado por los actores en las prácticas escolares es sólo una parte de la interpretación, y no su meta final. Es decir, no se busca registrar las prácticas sociales "desde el punto de vista de los actores", a la manera de un registro idéntico. Existe un segundo plano donde interviene la participación del intérprete, y cuya labor es la de organizar los elementos identificados, desde su propio y actual sistema de significados y recursos teóricos. Al respecto, el trabajo de análisis de los registros incorporó una interpretación sobre las estructuras de significación presentes en las prácticas observadas, que relacionó los datos ahí delimitados en función de los hechos, las preguntas de investigación y el esquema teórico inicial.

Los registros de observación trataron de configurar el universo de las prácticas, donde se encuentran actividades, recursos, lenguajes y otros elementos posicionados y relacionados, organizando un espacio de la configuración social. La articulación entre los elementos se realizó a partir de la agencia de los sujetos en un contexto social estructurado. Las unidades de observación fueron las secuencias establecidas en las prácticas escolares; el recorte del observable se realizó descomponiendo los registros en unidades de análisis: acciones. La acción humana, en su ángulo social, es concebida aquí como una intervención que comprende tres elementos: conlleva sentido e intención; se realiza al interior de una situación social concreta y se orienta a otros sujetos.

Algunos hallazgos

Pudo advertirse cómo el tratamiento de los contenidos puede realizarse en clase aún cuando su significado literal se sustenta en proposiciones no relacionadas lógicamente, o incluso, en ciertos casos, en proposiciones contradictorias. En la mayoría de los casos, esta circunstancia parecía no afectar el desarrollo de la comunicación. Si bien este hecho parece ser una curiosidad del lenguaje en el aula, la interpretación de los registros en su conjunto sugiere algo más: la estructura de organización del discurso está subordinada por una lógica predeterminada, que se origina fuera del objeto de estudio y que remite a formatos de adecuación, administración y secuenciación de la información que el maestro juzga convenientes, cuyos parámetros son esencialmente administrativos. En este proceso, los temas que componen los contenidos son traducidos en clave de programas, guías, exámenes y presentados en clase, con distinciones sobre lo importante, lo accesorio, lo suficiente, lo secuencial, etc., de acuerdo a esta construcción del maestro, en la cual los alumnos construyen significado, al parecer, guiados por los parámetros de éxito académico.

Los contenidos escolares toman el papel protagónico principal, y lo mantienen aún en las intervenciones de maestros y alumnos que giran en torno a una tarea por realizar. A partir del contenido escolar se ordenan tiempos, se

establece lo pertinente y lo inoportuno, la norma y la desviación, lo que asigna sentido a la acción colectiva en el aula. El contenido aparece como la mediación principal entre el docente y el alumno. Al ser la enseñanza de contenidos la función socialmente asignada a las escuelas, los contenidos establecidos en los planes de estudio la condensan como un fin último, como un telos al servicio del cual está pensada y organizada la institución. El contenido escolar, de esta manera, es elemento necesario para permitir la interacción entre maestro y alumno, así como las acciones institucionales de educación. Las interacciones entre alumnos en el aula también encuentran un basamento en el contenido escolar. Los actos de apertura a la reflexión y razonamiento, de establecimiento de suficiencia y de referencia están claramente delimitados para todos, mediante los parámetros que el contenido, -representado y organizado por los planes de estudio, las guías de trabajo y las programaciones de los alumnos- sanciona como los legítimos.

Puede advertirse que los conceptos incluidos en el texto deben incorporarse en el habla y en los registros de los alumnos; la cuestión central a organizar es principalmente la redacción. La lógica de exposición, la preguntas y las relaciones se subordinan alrededor del tema, único referente común. Por ejemplo, Sor Juana no puede aparecer en el tema de la iglesia en la colonia, sino en el de "cultura en la colonia", el cual no puede tratarse antes de "la estructura social en la colonia"; buscar relaciones de los temas entre sí se maneja ordinariamente como "salirse de tema" o como información accesorio. La organización de las proposiciones de maestros y alumnos en el habla, trabajos escritos y guías de estudio coincide con la estructura de presentación de los contenidos en la programación, siguiendo marcas sintácticas, principalmente los títulos y subtítulos. Así, el reconocimiento y búsqueda de los patrones de articulación de contenidos parece no pasar más que por un razonamiento del orden de aparición legítimo del contenido. Este protagonismo del contenido para organizar la actividad no demanda del alumno ninguna respuesta desde su razonamiento; el contenido ya ha sido elegido, seleccionado, organizado y reflexionado en otra parte, de manera previa y ajena. Hay un encuentro entre dos tendencias aparentemente opuestas: la forma personalizada de enseñanza de estas escuelas, basadas en las características y ritmo del trabajo individual, la investigación bibliográfica, la preparación de un tema, y la forma de representación mimética -en cuanto al contenido- y homogénea -en cuanto al conjunto de alumnos- que se induce, deviene, quizá, por las necesidades de control y verificación sobre el conocimiento -así entendido- de una manera "objetiva" y estandarizada.

En este aspecto, destaca la diferenciación que se hace entre lo que el alumno "investiga" para responder las guías de trabajo y lo que se investiga como fuente complementaria de información. En el primer caso, su discurso está fuertemente estructurado por la programación del tema, en cuanto a su orden, amplitud y palabras clave; en el segundo, es más libre, el niño escoge los contenidos que le parecen más interesantes y los explica de la manera que le parece conveniente. Sin embargo, en clase se hace patente el diferente status que poseen ambos tipos de información: solamente para la codificada por las reglas del programa escolar es necesario tomar notas, preguntan con mayor frecuencia lo que no entienden, y sobre ella las explicaciones de la maestra tienden a ser exhaustivas. Hay, en estas regulaciones, una meta subyacente de completar el cuadro mínimo de información, más que de que el alumno genere

conocimientos por sí mismo; los principios de trabajo en el aula sustituyen los principios a que responden la construcción de los conceptos del contenido. En este sentido, los elementos de participación activa de los alumnos que prescribe esta pedagogía se subsumen a un procedimiento de demostración de aprendizaje altamente ritualizado. Una consecuencia importante, que sirve a su vez de catalizador de la situación que la origina, es la construcción de representaciones orientadas en su forma a reproducir la información adquirida, y fuertemente codificadas en cuanto a la disposición de sus elementos. Puede advertirse que las representaciones que alumnos y maestros ponen en escena intentan reproducir el objeto que se representa con gran fidelidad respecto al modelo que sirvió de base. El protagonismo del alumno se circunscribe a esta condición.

Plantear problemas son actividades casi exclusivas de las materias de física y matemáticas; éstos aparecen invariablemente después del desarrollo del contenido programado. El hincapié en dominar el procedimiento predomina y organiza la acción. La disociación entre el procedimiento y la resolución de problemas marca una forma de conocimiento matemático que promueve analizar un problema a partir del procedimiento, sin que pueda intentarse la posibilidad de construir un procedimiento en función de la lógica de un problema. Los problemas por resolver aparecen revestidos de un carácter de artificialidad, ya que los alumnos tienen como referencia principal el tema en el cual se encuentran y pueden detectar que los problemas están presentados ad hoc para exponer su capacidad de realizar los procedimientos. No se establece en la situación actos orientados a los esquemas de conocimiento de los alumnos, ni a significados que los relacionen con los procedimientos concretos. Se establece una dinámica en la acción que corre sin convergencia con una construcción de significados sobre las matemáticas y una acción constructiva del alumno. Los actos de habla del maestro están enfocados a que el alumno "dé en el blanco".

En estas formas, la acción de maestros y alumnos se orienta al servicio del nombramiento de contenidos, cuando éstos no deberían tener más valor que el de ser recursos para generar procesos de reflexión sobre la realidad; es decir, de ser instrumento del razonamiento, y no sustituto del mismo. La evidencia de lo anterior es posible encontrarla en las situaciones donde el alumno no dice la respuesta "correcta". En la mayoría de los casos, el hecho de no poder nombrar el contenido en sus parámetros establecidos en programas, guías, etc., no va seguido de una reconstrucción del proceso de razonamiento mediante el cual el alumno llegó a una conclusión o a cierta declaración, errónea o acertada; el maestro reacciona con estrategias de nuevas pistas para que el contenido pueda reproducirse lingüísticamente por parte del alumno. Insistir en lograr el consenso centra la atención de maestros y alumnos en el resultado, y no en el proceso de razonamiento del alumno, el cual sólo se considera objeto de análisis en cuanto a su capacidad para desencadenar la respuesta correcta; en este sentido, su análisis se centra en si lo que se dice es cierto o falso, y no se recupera como una evidencia de los razonamientos que el niño realiza.

Los maestros no demuestran tener un esquema básico para orientar el análisis que permita retomar los significados que se presentan en la exposición y, a partir de ellos, generar en los niños aquellos significados que el maestro considera educativos, relación que posibilitaría reconstruir los diversos datos en una totalidad que los integre, es decir, que pueda significarlos en función de una intención educativa. La administración escolar parece no tenerla tampoco. La

evaluación de los trabajos de maestros y alumnos están fuera de cualquiera de estas consideraciones. Así, las significaciones que aleatoriamente puedan ser producidas no se encuentran ligadas a un razonamiento educativamente planteado sobre alguna realidad. Los contenidos, en vez de mediación del conocimiento, se torna fin del mismo; toman el lugar de la realidad. En esta capacidad del contenido puede sintetizarse su papel protagónico en los procesos de conocimiento escolares. Su preeminencia reside en que no hace referencia a ninguna otra cosa que no sea los contenidos mismos, y las actividades transcurren bajo una lógica de formalismos.

Al privarlos de la lógica, el razonamiento y el método, los contenidos quedan libres de sus dimensiones y niveles, de elementos opuestos y contradictorios, en fin, sin ningún factor de contraste con el pensamiento mágico. Los significados sobre la realidad quedan confinados a otras formas de conocimiento, que no pasan por el aula, ni por los contenidos escolares. A los sujetos cognoscentes, escolarmente hablando, se les orienta a establecer patrones de relación con sus objetos, de manera esencialmente formalizada, bajo principios que no pueden reconocer y que aparecen como naturales. El gran problema metodológico del conocimiento queda oculto bajo el problema técnico.

A modo de conclusión

La orientación hacia lo que maestros y alumnos construyen como conocimiento de los contenidos escolares, se encuentra organizado en un formato fuertemente influido por los estándares respecto a desempeño educacional en las escuelas, el cual se encuentra referenciado más por los aspectos formales de la enseñanza y la interpretación "oficial" de los mismos, que por los procesos cognitivos que -en teoría- los maestros relacionan con la educación, el significado y la producción de conocimiento.

Poco interés se evidencia en desarrollar entendimiento sobre los argumentos y proposiciones que estructuran los contenidos escolares, así como por promover en los alumnos la expresión sobre los puntos de vista, juicios, interpretaciones y respuestas sobre estos argumentos: predomina una conciencia de aceptación y determinismo sobre la organización establecida en programas y libros.

Existe un alto grado de dificultad sortear la distancia que hay entre los intereses del alumno y la organización escolar de los contenidos, ya que éstos se plantean codificados de manera abstracta, desligados de los dilemas que existen en la vida cotidiana de los sujetos y, por lo mismo, sin relación con el saber de sentido común. Esta separación entre opinión y disciplina, provoca un conocimiento enciclopédico, en gran medida vacío de significación, sin nexos con intenciones formativas. Esto explica en parte, la persistencia de las ideas de sentido común en los alumnos, como se ha reportado en las investigaciones sobre enseñanza de las ciencias.

La educación tiene su campo de acción precisamente en otorgar los elementos necesarios para que el alumno desarrolle sus recursos y capacidades de razonamiento; sin embargo, los procesos inductivos de construcción de conocimiento y significación, no son promovidos como parte del conocimiento legítimo en las aulas; se más bien se refuerza la visión de la deducción -a partir

de fórmulas- como la forma certera de conocer. Impulsar otras dimensiones culturales que tiendan en direcciones diferentes es un reto actual de las escuelas.

Si asumimos que los docentes se forman a sí mismos principalmente en el ejercicio de su labor, podemos asegurar la relevancia que presenta buscar instrumentos de análisis que penetren en las lógicas de organización que ellos articulan, también desde sus propios encuadres paradigmáticos, conformados en la lucha cotidiana. El análisis de sus prácticas, a través de las estructuras y reglas de significación semántica y pragmática pueden ser instrumentos útiles con miras a estos propósitos y para hacer más explícitos los vínculos que entre aprendizaje y cultura se presentan en la educación.

Notas

1. Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. España, Gedisa. 1989.
2. Bourdieu, Pierre. *La distinción*. España, Taurus. 1988.
3. Tourraine, Alan. "La inútil idea de la sociedad, el hombre, las ideas y las instituciones", en F. Galván (comp) Tourraine y Habermas. *Ensayos de Teoría Social*. México, UAP/UAM-A. 1986.
4. Cfr. Austin, Searle.
5. Ricoeur, Paul. *Freud, una interpretación de la cultura*. Siglo XXI. 1970.
6. Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. España, Gedisa. 1988.

Otras referencias

Adoino, Jacques. "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y

del consultor", en Ducoing, P. y Landesmann M. (coord.), *Las nuevas formas de investigación en Educación*. México, Embajada de Francia - Universidad Autónoma de Hidalgo. 1993.

Bocanegra, Norma et al. "Pensamiento crítico en la escuela". En: Rueda M.(comp.) *El*

aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. México, UNAM. 1991.

Bruner, Jerome. *Actos de Significado*. Barcelona, Paidós. 1992.

Bruner J.; Haste H.(comps). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el*

niño. España, Paidós. 1990.

Candela, Antonia. *La argumentación en la construcción social del conocimiento escolar*.

México, Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV. 1991^a.

Candela, Antonia. *La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de*

primaria en la actividad experimental. México, DIE/CINVESTAV/IPN. 1991b.

Candela, Antonia. "La enseñanza de la ciencia y el análisis del discurso" en Beltrán M.,

Ballesteros G., y Zardel J., (coord.) *La etnografía en educación. Panorama*,

- prácticas y problemas*. México, UNAM. 1994.
- Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. Barcelona, Tusquets. 1983.
- Cencillo, Luís. *Interacción y conocimiento I. Discurso, lenguaje y procesos cognitivos*. Salamanca, España, Amarú. 1988.
- Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, Paidós. 1991.
- Driver, Rosalind y Oldham, V. "Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en Ciencias". En: *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. España, Iliada. 1988.
- Driver, Rosalind, Guesne R., T. Thibergen. *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. España, Morata. 1989.
- Edwards, Verónica. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico*. México, DIE-CINVESTAV-IPN. 1985.
- Edwards, D y Mercer, N. *El conocimiento compartido*. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Paidós. 1988.
- Goetz, J., y Le Compte, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata. 1988.
- Heller, Agnes. *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología marxista*. México, Grijalbo. 1985.
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península. 1987.
- Hernández, Joaquín. *La enseñanza de las ciencias naturales: entre una (re)descripción de la experiencia cotidiana y una resignificación del conocimiento escolar*. México, CIIDET. 1991.
- Hill, Jane. "Lenguaje, cultura y cosmovisión", en *Panorama de la Lingüística Moderna de La Universidad de Cambridge*. Vol.IV. "El lenguaje: contexto sociocultural". 1993.
- Lafont, Cristina. *La razón como lenguaje*. Madrid, Visor. 1993.
- Lafont, Cristina. "Referencia y verdad", en Revista *Theoria*, Vol 9, núm.21. 1994.
- Lave, Jean. *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós. pp 183-201. 1991.
- Mèlich, Joan Carles. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, Anthropos. 1994.
- Mercado, Ruth. *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. México, Instituto Politécnico Nacional, mimeo. 1991.
- Morín, Edgar. Cultura y Conocimiento, en Watzlawick P. y Krieg P. (comps) *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa. pp 73-81. 1994a.
- Morín, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. pp 27-35.

- 1994b.
- Olivé, León. (comp.) *La explicación social del conocimiento*. México, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM. 1994.
- Paradise, Ruth. *Socialización para el trabajo: la interacción maestro alumno en el salón de clase*. México, DIE-CINVESTAV-IPN. 1979.
- Quiroz, Rafael. *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. México, DIE-CINVESTAV,IPN. Mimeo. 1991.
- Rogoff, Bárbara. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Madrid, Paidós. 1993.
- Rodrigo, José María et al. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. pp 33-66. 1993.
- Rockwell, E y Gálvez, G. *Las formas de transmisión del conocimiento científico. Un análisis cualitativo*. México, DIE/IPN/CINVESTAV. 1982.
- Stubbs, Michael. "Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza". En *Diálogos en Educación* Núm. 19, Madrid. 1984.
- Stubbs, Michael. "Rozando la superficie: los datos lingüísticos en la investigación educativa". En: *Colección Pedagógica Universitaria*. Núm. 15, Universidad Veracruzana. 1987.
- Stubbs M. y Delamont S. *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos Tau. 1978.
- Tritone, Renzo. *El lenguaje en la interacción didáctica*. Teorías y modelos de análisis. Madrid, Narcea. 1984.
- Varela, Francisco. *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona, Gedisa. 1990.
- Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México, El Colegio de México. 1991.