



LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS; ACERCAMIENTOS DESDE SU CONSTRUCCIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

JULIETA TAMAYO GARZA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 19B, GUADALUPE, N. L.

TEMÁTICA GENERAL: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Este ensayo, tiene como propósito exponer las aportaciones teóricas en las que se sustentó la construcción de la práctica pedagógica como categoría de análisis.

La inmersión en la complejidad de la práctica pedagógica de docentes de educación básica se realizó a partir del enfoque metodológico cualitativo, con técnicas de la etnografía; y el enfoque teórico se sustentó principalmente en la relación macro-micro social, aportación de Karin Knorr Cetina (1981) principalmente y las mediaciones entre éstas según sugiere Zelmelman (2000); de esta manera se logró construir el objeto de investigación al diseccionarla en tres grandes dimensiones que interactúan dialécticamente construyendo la praxis. El análisis epistémico y hermenéutico de la complejidad de la práctica pedagógica permitió un acercamiento a su comprensión como objeto de estudio y como praxis política; de esta manera nos lleva ahora a entenderla como categoría de análisis. Con ello, logramos plantear nuevos caminos de acercamiento a la realidad educativa-escolar del docente-sujeto y/o al análisis específico de cada una de sus dimensiones sin perder de vista su interdimensionalidad e interacción dialéctica.

La complejidad de la práctica pedagógica en el ámbito escolar, como categoría de análisis, permite el entendimiento de la realidad del docente de múltiples formas y desde diferentes miradas que convergen y operan dialécticamente al mismo tiempo.

Palabras clave: práctica pedagógica, objeto de investigación, relación macro-meso-micro social

INTRODUCCIÓN

Es muy común ver y escuchar en diferentes documentos los términos práctica docente y práctica pedagógica como sinónimos. En este trabajo se expone una diferenciación al respecto para ubicar la práctica pedagógica como categoría de análisis. Esto se explica a partir del proceso de construcción del objeto de investigación sobre la misma para identificar diferentes mecanismos y/o elementos que la constituyen, entretejidos en una realidad de acción docente compleja en la cotidianidad de cada escuela.

El trabajo presenta inicialmente, el sustento de donde partimos, tomando en cuenta algunos breves antecedentes de su conceptualización, la manera en que ésta ha sido definida y explicada por diferentes autores para poder diferenciar entre práctica docente y práctica pedagógica del docente, así como se expone la principal teoría sociológica que permite hacer la disección de la misma en su múltiple dimensionalidad.

Posteriormente se explica la forma en que se llegó a sugerir que se vea como categoría de análisis a partir del proceso de construcción del objeto de investigación. Finalmente, se cierra con una breve conclusión a manera de reflexión.

EL SUSTENTO DE DONDE PARTIMOS

Los antecedentes de la conceptualización de práctica pedagógica

Los antecedentes directos del uso del término práctica pedagógica, los identificamos cuando hablamos de la práctica docente o el trabajo docente. Éstos hacen referencia al trabajo que realiza el maestro o maestra en una institución escolar, obviada que puede limitarse al acto de enseñar, o puede referirse también a las condiciones laborales definidas por la reglamentación que rige jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades (Mercado, 1981). Si bien, el trabajo docente está delimitado por la normatividad y reglamentación que establecen el “deber ser” para el cumplimiento de sus funciones, lo que ocurre en la realidad escolar cotidiana, especialmente lo que entendemos por práctica pedagógica, es mucho más complejo que el ‘deber ser’ establecido en los reglamentos.

Generalmente el concepto de práctica docente es más común que el de práctica pedagógica. Se asumen como sinónimos. Su conceptualización se puede rastrear en un conjunto de investigaciones alrededor de la vida cotidiana en la escuela (Cerdá, 2001). En éstas se ha planteado que *la práctica docente* no se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado, sino que abarca todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar (Rockwell, 1985).

Acercamiento a la conceptualización de práctica docente y pedagógica

De acuerdo con Rockwell (1985), los límites de *la práctica docente* no están precisos, su definición no es única y sus márgenes se amplían o restringen de acuerdo a las diversas posturas de los autores. La *práctica docente* tiene una continuidad lógica entre algunas prácticas que corresponden al "deber ser", y pueden estar cercanas a la normatividad establecida, al menos desde el imaginario institucional. Estas prácticas, según Beltrán (2006), cumplen su función social en un espacio definido como la institución 'escuela'; así, sintetiza de una manera multicontextualizada la política educativa, el currículum y el estilo propio del ser docente, sus normas y valores. Esta práctica hace referencia a varios aspectos de una realidad espacio-temporal, social, económica, política y cultural.

Cerdá aporta elementos a su conceptualización al considerar que la práctica docente constituye el núcleo fundamental del trabajo del maestro/a. Dice la autora que, por ser "práctica" es una "acción" que se ejecuta dentro del espacio llamado escuela, en un tiempo específico que tiene su propia historicidad. Pero al recuperar a Rockwell, la ubicamos como parte de los fines sociales determinados políticamente y representa una parte de la realidad social y cultural cotidiana. Es decir, "la práctica docente abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente a un grupo hasta la totalidad social". (Rockwell, 1986; 78). Así, *la práctica docente* es praxis de la política educativa en este sentido. Sintetiza la política educativa, el currículum y la identidad del maestro/a. Constituye el núcleo fundamental del trabajo docente.

Este trabajo docente es producto de la relación sujeto-institución (Aguilar, 1985), donde ambas instancias interfieren con el otro y se construye así una práctica específica. En ésta intervienen tanto los elementos materiales como los ideológicos de la institución y claro, todos los elementos subjetivos que son parte inherente del sujeto: su historia y la constitución misma de su ser, su cosmogonía y manera de interpretar el conocimiento tanto pedagógico como el contenido mismo objeto de enseñanza. En esta práctica intervienen también las relaciones que se van gestando entre todos los agentes educativos (docentes, directivos, padres de familia y alumnado) y el medio (condiciones socio-económicas, políticas y culturales) en el que se encuentra la escuela y que van delimitando necesidades e intereses específicas de la misma.

Alma Dea Cerdá (2001) fundamenta *la práctica docente* a partir de los enfoques de docencia y de práctica: a) rescata aspectos como el carácter procesual y cotidiano de la práctica y los factores que tienen influencia sobre este proceso; coloca el foco de atención en la interacción y señala dos factores decisivos de las formas que la práctica docente puede adquirir: las condiciones y el contexto; b) su delimitación respecto al "docente" está en tratar de evitar una reducción de la práctica a las tareas directamente de enseñanza. Estas consideraciones hacen ver que la práctica docente, es de tal amplitud que se pierde el objeto si no situamos en ésta, al sujeto que realiza la práctica, y éste es el

profesor. Entonces, “todo lo que el profesor hace dentro del espacio y el tiempo escolar, por definición, es práctica docente” (Cerdá, 2001; 30), de tal manera, que es definida en función del sujeto.

¿Por qué diferenciar práctica docente de práctica pedagógica?

Si bien, hacemos referencia a la acción del docente en la escuela, con las características que se han ido mencionando, la acción pedagógica de acuerdo con Bernstein (1998), implica un análisis conceptual de las relaciones que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica; esto es, no únicamente a la acción en lo individual de un sujeto en interacción con los otros elementos que ocurren en la cotidianidad educativa, sino que se requiere un análisis de las estructuras mismas en las que los sujetos interactúan de tal manera que las relaciones pedagógicas constituyen ‘prácticas pedagógicas’. Como lo explica Bernstein (1998), tomar en cuenta el ‘dispositivo pedagógico’ que se centra en las reglas y las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento.

El análisis de “las prácticas pedagógicas”, de esta manera, requiere el análisis de la realidad social, entendida desde sus diferentes dimensiones. Al identificarlas de esta manera, no puede verse en un continuo lineal, sino como un continuo interdimensional. Las ‘interacciones’ se entienden como un concepto que hace las veces de mediación entre la representación y la acción (Reguillo, 1998). La interacción alude al movimiento y permite entender que la relación entre estructuras y sujeto no son determinantes ni eternas. En el centro de este enfoque están las significaciones, es decir, el proceso de simbolización o los procedimientos que dotan de sentido de realidad a los sujetos, intersubjetivamente.

La práctica pedagógica como práctica social: relación micro – macro y sus mediaciones

En la realidad social pueden identificarse diferentes dimensiones. Su complejidad remite a ver desde lo macro y a ver desde lo micro las formas más sencillas y las más complejas interacciones, por lo cual es conveniente hacerlo desde diferentes disciplinas. Se ha agotado la idea determinista de las cosas y hay un reconocimiento de la capacidad de los actores sociales para co-constituir la vida social (Giddens, 1986; Bourdieu, 1987; Turner, 1990).

“El vínculo micro – macro tiene un componente epistemológico evidente... que se refiere a cómo conocer la realidad y a cómo se transforma en objeto de conocimiento”. (Salles, 2001:134). Pero no hay aún una postura epistemológica o metodológica única que sea aceptada como la más conveniente o acertada para la indagación en la realidad social en su compleja totalidad. Y esto es básicamente por la transitividad de la realidad, y por no estar fragmentada en la cotidianidad. Analizar la realidad social implica tener presente a ésta como un todo en donde se mueven situaciones e individuos en el continuo del tiempo y el espacio. La complejidad de la realidad social impone una lógica para los

recortes, dimensiones y niveles de análisis, así como ciertos criterios para la reconstrucción de dicha realidad (Zemelman, 1989).

La relación entre lo microsocioal (la práctica-la acción del sujeto) y lo macrosocioal (la estructura social) se plantean como una relación-interacción integral en la que no hay una jerarquía determinada. Para esta vinculación se ha intentado integrar perspectivas teóricas de los ámbitos acción/interacción y el ámbito estructura macro-instituciones. Pero las mediaciones no han sido construidas o identificadas con claridad.

Se puede estructurar los conceptos de micro y macro por sus elementos sustantivos. Lo 'micro social' se identifica como los procesos mentales e individuales, las preferencias personales; las interacciones primarias "cara a cara". Son proposiciones psicológicas y subjetivas que son creadas en lo macro; son encuentros e intercambios temporal y espacialmente ubicados, procesos sociales que engendran relaciones entre los individuos. Lo 'macro social' es la organización social a gran escala. Son los procesos de amplio alcance (instituciones) que son marcos habilitadores de la acción (lo micro). Son repetidas experiencias de un gran número de personas en el tiempo y en el espacio, estructuras de diferentes posiciones dentro de la población y sus constreñimientos en la interacción. (Knorr C. 1981; Collins, 1981; Blau, 1987).

Ahora bien, para la vinculación macro-micro, Knorr Cetina (1981) expone la hipótesis de la representación. Esta representación exige correspondencia entre sus dimensiones, es decir, sus estructuras, acciones y subjetividades plasmadas en la acción consiente. La tesis de la autora sugiere que la realidad social está compuesta de situaciones micro sociales que al mismo tiempo toman en cuenta las macro construcciones endógenas. Es decir, lo macro se piensa como residiendo dentro de estos micro episodios que resultan de las prácticas estructuradas de los agentes. Las consecuencias son representaciones o construcciones altamente situadas que implican ciertos niveles de interpretación y selección. Las 'representaciones resumen' (como las llama) son rutinarias y activamente construidas en la vida cotidiana y están investidas de fe y de intereses que están luchando y manipulando entre sí.

Es este el punto clave que nos permite explicar *las prácticas pedagógicas como prácticas sociales*. Para ello, Boudieu nos facilita el concepto de hábitus como un posible elemento mediador. Bourdieu al desarrollar la teoría de la reproducción y específicamente el concepto de hábitus para explicar la manera en que la educación y la escuela específicamente como institución objetiva y objetivada, coadyuvan con las estructuras sociales para reproducirlas, al estar constituidas también de estructuras estructuradas y estructurantes en la acción pedagógica.

Esto significa que, las prácticas pedagógicas entendidas como prácticas sociales, son representaciones resumen que explican la contextualización de las estructuras estructurantes-estructuradas de la realidad educativa concretadas en las micro-situaciones de acción pedagógica que

implican las subjetividades mediatizadas por las mismas estructuras introyectadas e institucionalizadas (el habitus) por el sujeto.

LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS 'PRÁCTICA PEDAGÓGICA'

El proceso de construcción del objeto de investigación

La teoría de la relación micro-macro permitió identificar la realidad de las prácticas pedagógicas como 'objeto de conocimiento'. De esta manera la complejidad de las prácticas pedagógicas específicamente se impuso para diseccionarlas en dimensiones y niveles de análisis. Fue la postura de Karin Knorr Cetina (1991), la que mejor permitió indagar y lograr la inmersión en el objeto de estudio al lograr explicar con mayor claridad la vinculación entre lo micro y lo macro, en el acontecer de la cotidianidad de la docencia. Evidentemente, la inmersión fue posible al entender las "prácticas pedagógicas" como "prácticas sociales". Sin embargo, fue conveniente también, para poder comprender el proceso constructivo de las prácticas pedagógicas con este sustento epistémico, el identificar 'las mediaciones' entre lo micro y lo macro, por lo que el apoyo teórico en este punto de la discusión conceptual, se tomó de Zemelman.

Como parte de la construcción del objeto de investigación, fue necesario y conveniente una inmersión teórica para definir las aproximaciones conceptuales. De esta manera, aunque "la elección del objeto de investigación depende de circunstancias y motivaciones, (...) la elección del objeto de estudio y el proceso de descubrimiento no son un proceso racional (Weiss, 2008; 27). En consecuencia, las prácticas pedagógicas como objeto de estudio, fue tomando forma.

Así, *la práctica pedagógica* al ser un objeto de estudio concreto permitió el análisis de las dimensiones micro-meso-macro; sin embargo, no se puede decir que la construcción del objeto de estudio, haya resultado de una consideración previamente definida; por el contrario, el recorrido epistémico fue caótico hasta llegar a dilucidar que se estaba hablando de "prácticas sociales". Es entonces cuando se aclara el camino al terminar de dar forma al 'objeto de investigación', con ello se facilita de definición de las técnicas, estrategias e instrumentos para la recolección de la información.

Las dimensiones de las prácticas pedagógicas

La *práctica pedagógica* del docente, entendida como práctica social, implica considerar la interrelación dialéctica de las tres dimensiones pedagógicas: la macro, que hace referencia a las súper estructuras, la micro que reconoce al sujeto socio-histórico y la meso como mediación entre las súper estructuras y la intersubjetividad del sujeto-docente. De esta manera llegamos a establecerla como 'categoría de análisis' con sus posibles y múltiples subcategorías e interrelaciones dialécticas entre éstas.

- a. Dimensión macro-pedagógica

Se refiere a la complejidad de la dimensión sociocultural y política de la educación que corresponde al abordaje del proyecto pedagógico derivado del marco jurídico y legal que establece la Constitución y la Ley General de Educación y con el cual, el/la maestro/a interactúa permanentemente y ha interiorizado como conocimiento y directriz pedagógico-política; en esta dimensión, para su análisis se ubican:

- Los principios y los fines educativos explícitos en el artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, lo que se transfiere al modelo pedagógico y curricular en los planes y programas de educación con los que tiene contacto directo el/la maestro/a.
- Los conocimientos explícitos de los fundamentos filosóficos y pedagógicos del modelo, esto es, los enfoques pedagógicos que asumen los/as docentes.
- Las teorías explícitas que operan en la práctica respecto a los paradigmas que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

b. Dimensión meso-pedagógica

Esta dimensión comprende, para su análisis, el contexto institucional y el trabajo cotidiano del maestro/a. El contexto institucional comprende según Elsie Rockwell (1989) las condiciones materiales, tanto físicas como de organización y gestión de la escuela, así como el contexto social y cultural de la misma. El trabajo cotidiano implica, tanto la gestión educativa y pedagógica propia del docente, como las acciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo cotidiano de gestión educativa tiene que ver con las actividades de organización y reglamentarias para la funcionalidad de la escuela. Las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje incluyen las acciones previas al acto educativo en el salón, como la planeación didáctica, así como las interacciones con los/as alumnos/as.

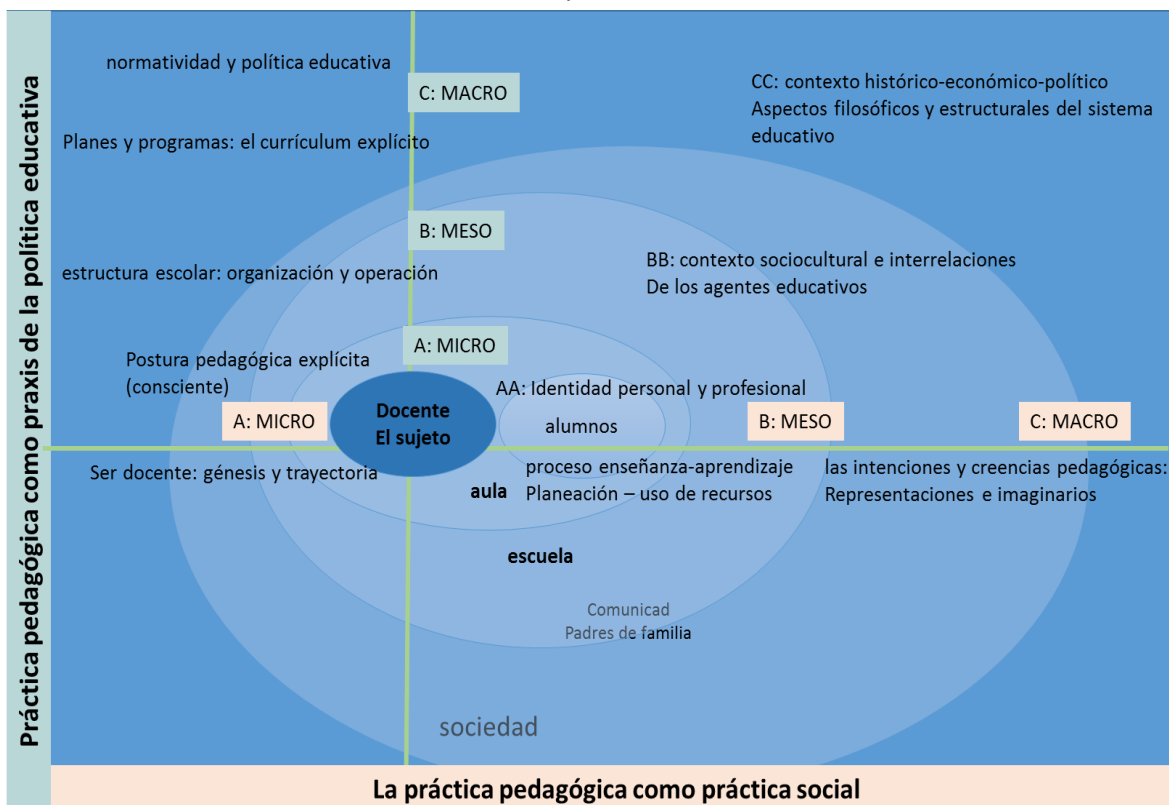
c. Dimensión micro-pedagógica:

Esta dimensión se refiere al maestro/a como actor de la práctica; es la dimensión individual, el sujeto histórico-psico-social. Hace referencia al ser docente; a su identidad como sujeto. El/la maestro/a construido a partir de su historia, de la interacción e interpretación de su mundo, es lo que piensa y percibe, sus normas y valores, sus saberes, conocimientos, su propia capacidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales; la historia del maestro/a se entrelaza con la historicidad de la escuela y el contexto socio-cultural específico. En este nivel se entrecruzan procesos complejos de apropiación y construcción entre la biografía individual del maestro/a y la historia de las prácticas sociales y educativas de la escuela. "La persona del maestro se constituye a través de su subjetividad en relación con los otros en un contexto determinado" (Domínguez, 2005). Constituye su identidad.

Estas tres grandes dimensiones, como se muestra en el esquema 1, se entretajan en 'la acción' de diferentes maneras. No hay un solo camino ni para su análisis, ni para considerar que una tiene más o menor peso que las otras, es decir, no hay una relación jerárquica entre éstas. Interferirán en

la acción pedagógica en función del contexto mismo y de la dinámica escolar concreta y la forma en que el/la docente se incorpore a éstas últimas.

Esquema 1



Fuente: Elaboración propia, 2012

Algunas estructuras como mecanismos que configuran la práctica pedagógica

Al considerar la práctica pedagógica como categoría de análisis, se logró identificar entonces algunas de las estructuras o mecanismos que la configuran, de tal manera que nos permite visualizar que las prácticas pedagógicas no son en sí mismas, sino que, en la interacción con las estructuras, están de múltiples formas delineándola políticamente sin plena consciencia del docente.

El sistema educativo mexicano, al establecer sus principios y sus fines en la Constitución y en la Ley General de Educación, resultado de procesos histórico-políticos y socio-culturales, se entretiene en complejos entramados de lucha permanente de diferentes intereses y proyectos contrastantes y contradictorios entre sí, constituyendo así las estructuras que lo sostienen como elementos estructurantes del sistema y de la dinámica pedagógica.

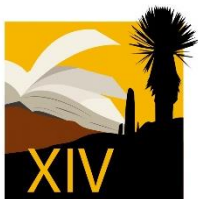
Estas estructuras quedan amalgamadas en la normatividad y en la operación de las escuelas, en las relaciones laborales y en la forma en que se produce el conocimiento dentro de una dinámica

de interrelaciones humanas al interior de las escuelas y de las aulas. Se entretajan también en el terreno de las dinámicas culturales y las prácticas sociales y de valores que se configuran como elementos de la tradición escolar. Estas estructuras, tanto las político-organizacionales como las sociales, como la dimensión macro-estructural, forman parte de la tradición, y se convierten en el habitus escolar a la manera de estructuras-estructurantes en términos bourdieusos, es decir, que a su vez permiten la legitimación y reproducción de las mismas.

Algunos de estos mecanismos que configuran las prácticas pedagógicas son:

1. La escuela como escenario de la práctica. Como espacio físico construye realidades objetivas y subjetivas en la cotidianidad. Poco a poco y de manera sutil, se impone un acondicionamiento a aceptar las limitantes físicas de las instalaciones, del uso del mobiliario y las limitantes económicas de la población. Los/as maestros/as se acostumbran y se hace familiar el ambiente; es esta la primera estructura concreta que se encuentra como limitante de la práctica pedagógica, porque enmarca la movilidad en el espacio. La escuela se convierte en el escenario que enmarca y delinea estas prácticas pedagógicas, legitimando sutilmente la tradición escolar, se hace patente el hábitus y éste se legitima y reproduce, implícita e imperceptiblemente, por la falta de movilidad del espacio y las condiciones en las que se encuentra: limita la dinámica del aprendizaje, tanto como la expresión creativa del docente.
2. Las interrelaciones socio-culturales en la escuela. Las relaciones con los padres de familia, como aspecto clave de la dinámica escuela-comunidad, y las relaciones internas entre maestros/as y directivos y entre maestros/as y maestros/as, constituyen aspectos mediadores de alto impacto para la configuración de las prácticas pedagógicas. Como decían Rockwell y Mercado (1989) “el espacio y el tiempo no son así recursos disponibles incondicionalmente para el docente; siempre son mediados por toda la trama organizativa y social de la escuela” (p. 67); más específicamente, por la dinámica generada por el contexto cultural que, además es dialéctico entre la configuración cultural del docente y el de la comunidad.
3. Las intenciones y las creencias del docente. Las intenciones de los/as maestros/as, materializadas en los propósitos que pueden explicitar sobre su función pedagógica como docentes, están enmarcadas por los procesos cognitivos y metacognitivos que crean y sustentan las representaciones que los constituyen, que se sustentan en sus teorías implícitas. Estas representaciones construidas a partir de sus experiencias en interacción con los procesos de formación posibilitan la comprensión de significados de la enseñanza y el aprendizaje, y es a partir de estos significados que se da sentido a las prácticas o actos pedagógicos específicos en el aula. Su identidad de género, por ejemplo, define su ser mujer u hombre y permea su práctica pedagógica de tal manera que delimita la formación de niñas y niños en el mismo sentido.

Así, la práctica pedagógica entendida como práctica social permite un acercamiento a su comprensión y compleja construcción. El análisis en sus tres dimensiones manifiesta la interrelación



dialéctica de una acción que vincula al mismo tiempo los principios y fines de la educación como praxis política, con la intersubjetividad del sujeto histórico que se constituye en el mismo acto y recrea las estructuras de la escuela.

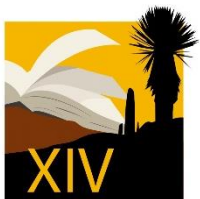
CONCLUSIONES

La decisión de elección del camino más adecuado para la construcción del objeto de investigación, la práctica pedagógica, ha sido más un recorrido caótico que sistemático. La elección de las estrategias y herramientas de indagación de los enfoques cualitativos, que operan con cierta facilidad y flexibilidad, no necesariamente facilitan el diseño del análisis interpretativo, por el contrario, la complejidad misma del objeto de estudio se muestra a sí mismo como tal.

La complejidad de la práctica pedagógica puede ser considerada una categoría de análisis porque se favorecen diferentes formas de conocerla, de explicarla y de comprenderla en interacción con su historicidad, ya que se encuentran tanto regularidades estructurales como dinámicas azarosas que hacen impredecibles tendencias sistemáticas. Aun así, la experiencia investigativa por este camino, permite construir conocimiento científico y aportar a la teoría educativa viendo a la práctica pedagógica como categoría de análisis.

REFERENCIAS

- Alexander, Jeffrey C and Bernhard Giesen, (1987). From Reduction to Linkage: The ling view of de Micro-Macro Debate. In J. C. Alexander, B. Giesen, R. Munich and N. J. Smelser (Eds), The Micro-Macro Link, London England, pp: 87 – 111.
- Beltrán P., F. (2006). Hacia una concepción de práctica pedagógica y didáctica. Universidad Pedagógica Nacional. México. [En línea]:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud01_06arti.pdf (consulta realizada el 12 de nov. 2008).
- Blau, Peter M (1994). Microprocess and Macroestructure, en Karen S. Cook (ed.), Social Exchange Theory, EU, SAGE Publications
- Cerdá M., A.D: (2001). Nosotros los maestros, Concepciones de los docentes sobre su quehacer. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo veintiuno editores. (Orig. en portugués de 1966). Undécima edición.
- Giroux, H. (1992). Teoría y Resistencia en Educación. México Siglo XXI.
3ª, Edición. 1ª. Edición en inglés 1983. Título original: Theory and resistance in education a pedagogy for the opposition. 330 páginas.
- Knorr-Cetina, Karin (1988). The Micro-social order. Towards a reconception, en Nigel G. Gelding (ed.) Actions and Structure. Research Methods and Social Theory, Londres, SAGE Publications.
- , (1981). Introduction: The micro-sociological Challenge of Macro-Sociology: Towards a Reconstruction of Social Theory and Methodology, en Karin Knorr-Cetina y A. Cicourel, Advances in Social Theory and Methodology: toward an integration of micro and macro-sociologies. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- McLaren, Peter. (1993). Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del deseo. Arhgentina, Instituto de Estudios y Acción Social. 171 páginas.
- , (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo Veintiuno Editores. Del inglés: 2003. Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.
- Rockwell E. y Ezpeleta J. (1986). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Documento DIE 1. México: IPN



- , y Mercado, R. (1989). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: Cuadernos de Educación. DIE / CINVESTAV / IPN.
- (coord) (1995). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (1992). El pensamiento moderno, Filosofía del renacimiento. México: FCE. Cuadernos de la gaceta. No. 82
- Zemelman, Hugo. (1989). Crítica Epistemológica de los indicadores. Jornadas 114. Centro de Estudios Sociológicos, México: El Colegio de México.
- (2000^a). Conocimiento y Sujetos Sociales, Contribución al Estudio del Presente. Jornadas 111 (2^a ed.) Centro de Estudios Sociológicos. México: El Colegio de México.
- (2000b). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. Jornadas 126 (2a ed.) Centro de Estudios Sociológicos, México: El Colegio de México.