



SABER-ES COMO CATEGORÍA ANALÍTICA DE LA PEDAGOGÍA: ENCUENTRO CON TRES POSTURAS TEÓRICAS

Oscar Rafael García Martínez
Universidad Nacional Autónoma de México-
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Área temática: Filosofía, teoría y campo de la educación

Línea temática: Filosofía de la educación y teoría pedagógica

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas

Resumen:

La construcción de un lugar de encuentro con las lógicas para pensar los saberes sugiere el reconocimiento de lo otro, de las construcciones en terrenos educativos, de las contradicciones, reclamaciones, negaciones y argumentaciones presentes en las prácticas discursivas; entendiendo que “no hay pues conceptualidad del encuentro: éste se hace posible por lo otro, por lo imprevisible. [...] El concepto supone una anticipación, un horizonte en que la alteridad se amortigua al enunciarse, y dejarse prever” (Derrida, 1989: 129). En este sentido, se busca un encuentro que sitúe los discursos en un diálogo que dé cuenta de la potencialidad de «saber-es» como categoría analítica, reconociendo sus lugares de inscripción. Por lo anterior, en el marco del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, el objetivo de la presente ponencia es presentar un abordaje teórico-conceptual de los saberes como categoría analítica de la pedagogía a partir del acercamiento a las aportaciones de los saberes socialmente productivos, saberes de integración y saberes alterados, reconociendo que “el uso de la teoría supone entender cada concepto como instrumento de observación que pueda problematizarse en su relación con la realidad, y no exclusivamente en función del esquema del cual forma parte” (Zemelman, 1992: 156); es decir, hacer uso de la teoría supone posibilitar la problematización y la reescritura de postulados teóricos que se sostengan en el reconocimiento de las relaciones y tensiones entre lo abstracto y lo concreto de la realidad.

Palabras clave: Pedagogía, filosofía de la educación, teorías de la educación.

Introducción

Los saberes, de manera general, han sido abordados desde diversos campos disciplinares y referentes empíricos con cierta prodigalidad creando categorías que permiten comprender prácticas en contextos variados; empero, es necesario plantear nuevas articulaciones de los saberes en el terreno educativo que posibiliten el entendimiento de los procesos de formación; reconociendo el problema y obstáculos que representa “vincular el mundo de los saberes que se transmiten y producen en la escuela, con aquellos relacionados con la experiencia y vida diaria de los sujetos, con las implicaciones epistemológicas, sociales, culturales y políticas que ello representa” (Puiggrós y Gómez, 2009: 23); asimismo, “la polisemia de significados es una característica de la categoría de saber, para atender dicho problema se parte de la idea de “describir la organización del campo de enunciados en el que los conceptos aparecen y circulan” (Foucault, 2010: 76).

En este orden de ideas, el presente texto se estructura a partir de dos momentos: el primero, tiene la intención de realizar un trabajo sobre el lenguaje entre los conceptos conocer y saber, para ello, se recuperan construcciones teóricas de (Ferrater, 1971; Schaff, 1974; Villoro, 2009; Orozco, 2009); en un segundo momento, se plantea un encuentro con tres posturas teóricas de los saberes –saberes socialmente productivos, saberes de integración y saberes alterados– esfuerzos que brindan orientaciones de los usos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la categoría saber en diversos niveles y dimensiones de la realidad, lo que permite pensar nuevas articulaciones fundadas, más allá de un uso mecánico de la teoría, en un uso creativo partiendo del reconocimiento de una trama social en movimiento y la posibilidad de nombrar lo no nombrado.

Articulación entre conocer-saber

Para iniciar este trabajo sobre el lenguaje, es necesario reflexionar sobre la manera en que se oponen el conocer y saber. “En castellano existen dos verbos que no suelen usarse con el mismo significado: “conocer” y “saber”; igual acontece en otras muchas lenguas: “cognoscere” y “scire” en latín, “connaître” y “savoir” en francés, “kennen” y “wissen” en alemán. Esta distinción semántica puede orientarnos para descubrir otra de importancia epistemológica” (Villoro, 2009: 197). Con base en esta diferenciación, se presentan diversas nociones que ofrecen elementos para encontrar sus particularidades.

Conocer es lo que tiene lugar cuando un sujeto (llamado “cognoscente”) aprehende un objeto (llamado “objeto de conocimiento” y, para abreviar, simplemente “objeto”). Sin embargo, el resultado no es ni obvio ni tampoco simple. Por lo pronto, la pura descripción del conocimiento o, si se quiere, del conocer, pone de relieve la indispensable coexistencia, co-presencia y, en cierto modo, co-operación, de dos elementos que no son admitidos, o no son admitidos con el mismo grado de necesidad, por todas las filosofías. [...] Conocer es, pues, fenomenológicamente hablando, “aprehender”, es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto (Ferrater, 1971: 340).

Lo anterior da cuenta de dos aspectos, en el primero se visualiza la existencia de un debate, producto de las teorías del conocimiento, que se sustenta en cómo se concibe al sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento; en el segundo aspecto, es evidente que la aprehensión es uno de los elementos primigenios del conocimiento; por otro lado, en un acercamiento a la categoría de saber se discurre lo siguiente.

Es muy común en la literatura filosófica de varias lenguas (por ejemplo, español, francés, alemán) emplear 'saber' en un sentido más amplio que 'conocimiento'. De acuerdo con ello, mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas y da lugar, una vez debidamente comprobado y sistematizado, a la ciencia, el saber puede referirse a toda suerte de situaciones, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como prácticas. [...] Entendido en un sentido muy amplio, el saber es un "contacto con la realidad" con el fin de discriminarla. [...] El saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un espíritu, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio criticable y revisable) (Ferrater, 1971: 600-601).

Este primer acercamiento ofrece algunas pistas para ir delimitando la frontera existente entre conocimiento y saber. El conocimiento nos remite a modos de relación objetiva de un "sujeto cognoscente" con el "objeto de conocimiento" en relación con la construcción de la ciencia; mientras que el saber supone la presencia de un factor subjetivo en relación con la transmisión a otros sujetos; sin embargo, esta primer diferenciación, da cuenta de algunas relaciones entre el conocer y el saber; en este orden de ideas, "nuestro conocimiento y su producto, el saber, dependen no sólo del factor objetivo en la relación cognoscitiva, sino también del factor subjetivo ligado al condicionamiento variable del sujeto cognoscente" (Schaff, 1974: 162); es decir, en la relación sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, existe una producción de saberes, donde el nivel subjetivo es una de las condiciones en dicha producción.

Otro aspecto que logra diferenciar, el conocer respecto del saber, se relaciona con el qué del objeto de conocimiento. "Conocemos objetos o a personas, sabemos que algunos objetos tienen ciertas propiedades, o bien sabemos hacer operaciones, pero no sabemos objetos no sabemos personas. Conozco algo o a alguien, sé algo acerca de algo o de alguien. [...] Conocer un objeto implica saber algo acerca de él" (Villoro, 2009: 197). Conocer supone tener una serie de experiencias directas sobre algún objeto de conocimiento orientado a integrar una unidad, a partir de extractos parciales de un objeto; el saber está orientado a una apropiación de la experiencia y aprensión de esos extractos parciales. "Conocer no es una suma de saberes sino una fuente de ellos. Conocer supone tener alguna "clave" para saber muchas cosas sobre algo, tener un modo de relacionar cualquier saber de algo con los demás. El saber es necesariamente parcial, el conocer aspira a captar una totalidad" (Villoro, 2009: 205).

Otro de los elementos a reconocer es el carácter que orienta el conocimiento y qué distancia toma el saber. "El conocimiento posee más un carácter de corpus estructurado, jerarquizado, en tanto el saber articula diversos discursos reglados (que responden a reglas o normas). Mientras que una teoría [corpus

de conocimiento] tiene unidad, el saber, en otro sentido, constituye una pluralidad de relaciones de fuerza y poder” (Orozco, 2009: 50). El conocimiento está orientado a construir un corpus teórico validado por alguna comunidad científica, el saber parte de distintos discursos que orientan prácticas o formas de intelección de algún objeto en articulación con un contexto.

El papel de la práctica se relaciona con una forma de saber e impactan a nivel ontológico en el sujeto, es decir, las prácticas del saber devienen en huellas subjetivas. “Conocer algo puede consistir, en muchos casos, en dominar teóricamente las reglas y preceptos conforme a los cuales se puede realizar una operación, pero no necesariamente en saber aplicarlos” (Villoro, 2009: 207).

Otro de los elementos a considerar para ir construyendo la frontera entre el saber y el conocimiento, se ubica en la posibilidad de transmitir el saber.

El conocimiento, a diferencia del saber, no es directamente transmisible. Cualquier saber es compartible; nadie, en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia. El conocer es intransferible. [...] Sólo hay una forma indirecta de transmitir el conocimiento: colocar al otro en una situación propicia para que él mismo lo adquiera. Conocer es asunto estrictamente personal. Por ello los saberes pueden consignarse en discursos razonados y anónimos, el conocer requiere, en cambio del testimonio de quien conoce (Villoro, 2009: 211).

La transmisión de saberes se relaciona con el legado de una herencia cultural; dicha transmisión se entiende como:

El espacio de encuentro dedicado al pasaje de esos saberes necesarios, pero a la vez insuficientes, es parte del juego que los seres humanos han jugado ancestralmente para criar y cuidar a los recién llegados a la especie y perdurar en ellos. [...] El juego de la transmisión nunca acaba, nunca se completan todas sus reglas, siempre está reinventándose, como lo están todas las respuestas que da la especie humana, cambiantes y precarias como el tiempo (Serra, 2010: 77-79).

La transmisión se orienta a partir de una serie de actos encausados a una auténtica donación de saberes, supone un acto de comunión donde, a partir de actos del lenguaje (narraciones, explicaciones, deseos, testimonios, silencios); se ofrece una forma de aprensión de la realidad; sin embargo, el acto de donación, no supone el éxito de la transmisión, “en la transmisión hay presencia: la presencia de alguien que da y de alguien que recibe. O lo que es lo mismo: la transmisión no entraña la muerte de sí, sino la presencia de un quién en palabras encarnadas” (Bárcena, 2010: 36). El Otro, en su papel de heredero es responsable de la aprensión y la transformación del saber.

Muchos de nuestros saberes están basados en nuestro propio conocer, otros, en el conocimiento ajeno. Entre estos últimos figura el saber que se refiere a observaciones transmitidas por los otros: el saber por testimonio. El saber por testimonio se basa en una inferencia que comprende, entre sus premisas, saber que el otro conoce.

[...] El saber se justifica en un conocer (propio o ajeno), pero éste supone, a su vez, la validez objetiva de ciertas creencias. [...] Nuestro saber cotidiano se va construyendo a través del enlace de nuestras propias experiencias con el testimonio de las ajenas. (Villoro, 2009: 215-216).

De los saberes socialmente productivos

Dialogar con la categoría de saberes socialmente productivos supone reconocer el papel de la experiencia de los sujetos implicados en el terreno de lo social y cómo dicha implicación deviene en efectos de subjetivación. Es una categoría que atrapa el papel de los sujetos y su condición en la producción de sentidos. Por lo anterior, es importante generar un nodo de articulación que permita construir una trama que nos invite a reconocer el papel de los saberes y su relación con la producción de sentidos; considerando dichos saberes como una “categoría móvil, que se desplaza permanentemente, que adquiere nuevos sentidos según qué sujetos interpele y desde el lugar en que lo esté haciendo” (Puiggrós y Gagliano, 2004: 215); lo anterior, apela a recrear los pliegues de la realidad y a reconocer los lugares de inscripción.

La noción de saberes socialmente productivos, ha constituido una herramienta significativa para pensar los alcances que la experiencia individual y colectiva que los sujetos despliegan en situaciones y contextos particulares, constituye o puede constituir una condición para entender las respuestas e iniciativas que éstos generan en condiciones de crisis, emergencia o estallido social y que los enfrenta a sus propias condiciones de existencia (Gómez, 2009: II).

Herramienta que reconoce a un sujeto en relación con sus realidades que se construyen y transforman mutuamente; es decir, se reconoce un enfrentamiento que desata tensiones y orienta la construcción del mundo, entendiéndolo como:

Un proyecto inacabado, extendido en el tiempo, una realidad dinámica y dispareja, mezcla de orden y de caos, vertiginosamente abierta hacia el futuro. No cumple un designio, sino lo busca; no se ajusta a leyes invariables, sino las crea y recrea con una sabiduría que parece gozarse en la indeterminación” (Latapí, 1998: 82).

Lo anterior, camina en dirección de un horizonte de lo posible, poniendo al centro al sujeto en relación con la estructura social en un hallazgo constante de nuevas realidades.

Los saberes socialmente productivos son saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de las comunidades, son “saberes de pericia que engendran”, producen alternativas y emergen en el espacio de la sociedad civil volcándose a la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa, conformando nuevos tejidos y lazos sociales. Los saberes socialmente productivos son saberes de la experiencia, no se reducen a los saberes letrados pero constituyen estrategias compartidas que se vuelcan en proyectos, resignificando el papel del conocimiento como práctica social y no como mercancía (Orozco, 2009: 88).

Con base en lo anterior, ubico tres dimensiones de los saberes socialmente productivos: la primera dimensión, se relaciona con la posibilidad de construir procesos de construcción identitaria, es decir, en la modificación del sujeto existe un replanteamiento de uno mismo a partir del reconocimiento de las experiencias que van acaeciendo y entrelazándose unas con otras lo que esclarece la apropiación de un saber. En la segunda dimensión, ubico el vínculo, con cualidad bidireccional, entre el sujeto y lo socio-histórico; en otras palabras, “los saberes socialmente productivos en el marco de ciertas biografías se inscriben en la trama colectiva y adquieren un lugar de enunciación que los objetiva y les otorga un lugar reconocido y de reconocimiento” (Gómez y Hamui, 2009: 13). Finalmente, en la tercera dimensión, se ubica la posibilidad que tiene el sujeto de posicionarse para construir y transformar la realidad, son saberes que orientan la construcción de trama social, entendida como el tejido de significados compartidos, construido con base en el vínculo entre el sujeto y lo socio-histórico.

Los saberes socialmente productivos son aquellos que le permiten al sujeto moverse en un mundo complejo y se conectan con su identidad, su racionalidad, su afectividad y su cultura, en un proyecto socialmente construido y compartido. Por lo tanto, los saberes socialmente productivos no sólo aportan conocimiento sino que tienen el potencial de transformar el entorno porque se inscriben en el ámbito de la acción, están en la dialéctica de la construcción del sujeto y el proyecto social. (Gómez y Hamui, 2009: 12).

Los saberes socialmente productivos poseen un carácter contingente que se hace presente gracias a las islas imaginarias de un futuro; pero, además, en reconocimiento a la dimensión socio-histórica, implica una reescritura del pasado y el presente; la reescritura involucra la noción de un proyecto, que dimensiona el futuro a partir de la apropiación del pasado y presente, con la finalidad de construir una cartografía del mundo que permita la transformación de la realidad.

De los saberes de integración

La noción de saberes de integración orienta el modo para pensar las formas en que las minorías se articulan con la cultura mayoritaria y viceversa; además, constituye una huella para poner en diálogo una multiplicidad de aristas siempre abiertas a las implacables interrogantes que la historia le devuelve al conocimiento, analizando el tipo de articulaciones establecidas entre diversos actores con el objeto de comprender el encuentro intercultural.

Los saberes de integración son conocimiento, en tanto representaciones y prácticas, que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y que crean, producen y recrean trama social en condiciones históricas específicas. Estos saberes son dadores y receptores de subjetividad. Se producen y crean en la experiencia, en las instituciones y a través de variados mecanismos de orden social (Martínez, 2009: 80).

La dimensión histórica cobra relevancia, constituye un eje ordenador, en el entendido de ofrecer un marco para entender la especificidad y alcances de las dinámicas de los procesos sociales en la producción de

tramas sociales que se circunscriben y configuran en el espacio del acontecimiento que, a su vez, está en el marco de la dimensión sociocultural. “Los saberes no son fragmentados, operan en redes, en sistemas dinámicos cambiantes que modifican lo viejo y lo nuevo. De ahí que puedan o no estar en tensión con el contexto” (Gómez y Hamui, 2009: 15). En síntesis, la dimensión histórica y la sociocultural, a partir de un carácter abierto, son el marco de construcción y configuración de lo social; en lo social, en su construcción dinámica, existe la emergencia de los saberes que abren el horizonte del porvenir.

Los saberes de integración son conocimiento, en tanto representaciones y prácticas, que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y que crean, producen y recrean trama social en condiciones históricas específicas. Estos saberes son dadores y receptores de subjetividad. Se producen y crean en la experiencia, en las instituciones y a través de variados mecanismos de orden social (Martínez, 2009: 80).

Los tiempos y espacios de los rituales, hábitos, prácticas y culturas institucionales, son los escenarios que orientan la producción de saberes, éstos se condensan entre las prácticas y experiencias, entre lo propio y lo ajeno, entre lo individual y lo colectivo. En suma, los saberes de integración:

En ciertas condiciones desempeñan un papel en la construcción de identidades, que presentan una dinámica interna de tensión permanente. Son saberes que se producen y recrean en la experiencia, en las instituciones y la transmisión; y lo que los inscribe y actualiza en el orden social son, entre otros, la lengua, la religión, la familia y el trabajo, pensados, en este caso, en su articulación con lo educativo (Gómez y Hamui, 2009: 14).

De los saberes alterados

Finalmente, recuperar la categoría de saberes alterados obliga a dar cuenta de la tesitura que envuelve el interjuego de la construcción de la categoría. Por lo anterior, “la expresión de saberes alterados designaría más lo que precisamos que lo que tenemos. Saberes alterados es lo que hace falta: es aquello que, siendo necesario, aparece en las escenas como hueco, como ausencia” (Kantor, 2010: 173); en otras palabras, los saberes alterados son esos saberes que dan cabida a lo otro, en respuesta a lo que un saber consagrado no alcanza a cobijar; en ellos existe la mutación y la inclusión como acogida de algo que aparece como necesario.

La acción de alterar alude a hacer otra una cosa, a mudar o modificar su naturaleza, sus propiedades, su forma, su estado. El significado más extendido remite al menoscabo y el deterioro. En este sentido, alterado es (o está) aquello que devino otra cosa... para peor. Sin embargo, el término registra también una acepción positiva: la alteración como cambio en sentido favorable, que refiere a lo que devino otra cosa porque algo exigía el viraje hacia eso en que se transformó (Kantor, 2010: 173).

La metamorfosis como cualidad de los saberes alterados, se presenta en respuesta de lo que acaece en el mundo. Sería un nuevo nacimiento de los saberes en comunión con el sujeto y el mundo, que conlleva una alteración y recreación del sujeto y su mundo.

Todo saber es una alteración, una producción, una manera de responder y responderse, una interlocución, una interpretación que busca una comprensión que se acerque a lo verdadero; a su vez, todo saber altera al sujeto, proporcionándole algo que afecta su modo de ver, de entender, decodificar y hacer. Por eso mismo los saberes son a la vez deseados y rehuidos, adoptados y renegados, incorporados y expulsados, recordados y olvidados, activos y pasivos (Frigerio, 2010: 18-19).

En este sentido, las relaciones del sujeto con su(s) mundo(s); los territorios particulares y plurales; los tiempos frenéticos y los más pausados son dimensiones de inscripción donde existe la invitación para reconocer otros saberes. Por lo anterior, en acuerdo con Frigerio (2010) se recuperan formas otras de adjetivar los saberes.

- Saberes renegados: aquellos sobre los cuales se prefiere no saber.
- Saberes temidos: aquellos que se elige no tomar en cuenta.
- Saberes frágiles: aquellos saberes rebeldes, conmovedores, preocupantes, censurados.
- Saberes a no desconocer: las lecciones de lo ya sabido, no siempre atendidas.
- Saberes a interrogar: aquellos que brillan en el firmamento del pensamiento hegemónico de sucesivas actualidades y actualizaciones.
- Saberes estallados: aquellos arquetipos que parecen ya no decir nada a nadie y, sin embargo, merecen ser revitalizados y reinterrogados.

Cada saber afecta y altera al sujeto y su mundo “cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis (profanas, paganas, científicas, pre-teóricas, teóricas, intuitivas, sensibles, creativas, transgresoras, ingenuas, elaboradas, inteligibles, tranquilizadoras, sobrecogedoras e inquietantes en múltiples e infinitas combinaciones)” (Frigerio, 2010: 18). Es decir, existe un estallido, generado por los saberes, entre los sujetos y su mundo; los saberes alteran la relación con los otros, y a la vez, esos otros, se construyen y alteran a partir de la relación con el saber.

El estallido del sujeto, da cuenta de que “estamos efectivamente alterados por los saberes: captados, metamorfoseados, instruidos, contruidos desde el interior; la objetivación nos constituye como sujetos cognoscentes, nos hace entrar en una formación de uno mismo, así como también en subjetivaciones, lentas o subversivas, conmocionantes o pacientemente tejidas” (Karol, 2010: 52). En los saberes alterados, existen confrontaciones intersubjetivas que ponen a prueba a los sujetos y que construyen su actitud frente al mundo; razones por la cual el “saber supone al otro, el otro ser humano: necesidad del rostro que nos abre el mundo (Merleau-Ponty) e incluso necesidad del otro que es estructurante del mundo (Deleuze)” (Karol, 2010: 52).

Conclusiones

El encuentro con los saberes socialmente productivos implica reconocer el papel de la experiencia y su posibilidad de evocar algo diferente; posibilita un diálogo entre el sujeto y lo social, orientado a generar la emergencia de espacios y tiempos otros; conlleva voltear la mirada hacia el reconocimiento de inéditos proyectos, lenguajes, prácticas y experiencias. “La producción, aprehensión problemática y significación de los saberes ponen en juego la experiencia, la memoria, la transmisión, la elaboración y reelaboración de los conocimientos, las identidades, los imaginarios y las ideologías” (Gómez y Hamui, 2009: II).

Asimismo, el acercamiento a los saberes de integración, contribuye a reconocer las dimensiones histórica y sociocultural como espacios de inscripción de los saberes; además, es ineludible el papel del sujeto como portadores, constructores y transmisores del saber; por lo anterior, abordar los saberes implica reconocer el sujeto en mutua relación con los niveles y dimensiones de la realidad.

Finalmente, el encuentro con los saberes alterados supone poner en cuestión todo aquello que se ha asumido como indiscutible, significa desnaturalizar lo que se ha asumido como normal y habitual, implica un reconocimiento y encuentro con el otro. En tal sentido, podría decirse que, en la construcción, transformación y la transmisión de un saber alterado se ubica una fabricación identitaria como producto de una auténtica relación de alteridad donde existe una potencialidad de un nosotros.

Referencias

- Bárcena, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado*, 14(3), 33-47.
- Derrida, J. (1989b). *La escritura y la diferencia*. (Trad. P. Peñalver), España, Anthropos.
- Ferrater, J. (1971). *Diccionario de Filosofía. Tomo I y II*. Argentina, Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del Saber*. México, Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2010). “Curioseando (saberes e ignorancias)”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: saberes alterados*. Argentina, Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, pp.15-44.
- Gómez, M. y Hamui, L. (2009). “Introducción”. En Gómez, M. y Hamui, L. (Coords.) *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, pp.11-25.
- Kantor, D. (2010). “Alteraciones y huecos de saber (postales)”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: saberes alterados*. Argentina, Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, pp.165-178.
- Latapí, P. (1998) Las fronteras del hombre y la investigación educativa. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 4(12), 81-92.
- Martínez, A. (2009). “El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría: *saberes de integración*, desde la teoría de Alfred Schütz.” En Gómez, M. y Hamui, L. (Coords.) *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, pp. 61-83.
- Orozco, B. (2009) “La categoría crítica y educación: avatares y posibilidades de la construcción de un saber crítico”. En Gómez, M. y Hamui, L. (Coords.) *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, pp. 41-60.

Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Argentina, Homo sapiens.

Puiggrós, A. y Gómez, M. (2009). "Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio". En Gómez, M. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, pp. 23-38.

Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. (Trad. Ignasi Vidal) México, Grijalbo.

Serra, M. (2010). "¿Cuánto es «una pizca de sal»? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía". En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: saberes alterados*. Argentina, Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, pp.75-82.

Villoro, L. (2009). *Crear, saber, conocer*. México, Siglo XXI.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. España, Anthropos Editorial.