

## **APROXIMACIONES A LA APROPIACIÓN DOCENTE DE TIC** **Algunas dimensiones para su abordaje**

*Ana Gabriela Yeremian*  
*Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

### **Introducción**

Este artículo se enmarca en una investigación que busca comprender los *procesos de apropiación docente de nuevas tecnologías (TIC)* que se generan a partir de la implementación de políticas educativas nacionales referidas a estos dispositivos. Desde hace más de una década y enmarcado en una tendencia a nivel mundial, el Estado argentino se ha ocupado sistemáticamente de incorporar las TIC a las escuelas. Ello ha significado una proliferación de documentos oficiales, materiales didácticos y líneas de acciones –reformas curriculares, capacitación, equipamiento, etc.–, cuyo principal destinatario es el docente. Así se configura un complejo y dinámico entramado de relaciones entre estas prescripciones que se constituyen en mecanismos privilegiados para la búsqueda del control de las acciones posibles de los sujetos (Ansaldúa Arce, 2009) y los procesos de resignificación docente atravesados por múltiples mediaciones y contruidos de modo diverso a través de discursos, prácticas y posicionamientos que remiten a condiciones contextuales específicas.

Como agente privilegiado en la configuración del discurso educativo (Abratte, 2007), el Estado se constituye en el ámbito desde el cual se interpela al docente como sujeto del cambio, buscando transformar las prácticas educativas a partir de la presencia y la mediación tecnológica en el aula. Sin embargo, tanto las políticas como las investigaciones a este respecto muchas veces reducen estos fenómenos al “uso” de las TIC o a la adquisición de ciertas competencias y saberes tecnológicos. Estas visiones reducen la dimensión sociocultural implicada en los procesos de implementación de políticas educativas, planteándola como cuestiones de los aparatos y sus usos (Huergo, 2000). En este sentido, distanciados de esta mirada artefactual e instrumental, consideramos a las TIC inmersas en la trama sociocultural, dándole una “significación no-técnica, es decir cultural, a los medios debido a que desde el inicio son artefactos que adquieren sentido en relación con las prácticas a las que transforman y desde las cuales son transformados” (Da Porta, 2000:113).

Asimismo, nos ubicamos en una mirada anclada en el cruce de la comunicación, la educación y la cultura definida como una “configuración problemática” (Carli: 1995, 2004), buscando superar los cercos disciplinares que muchas veces resultan limitantes y se transforman en impedimentos a la hora de llevar adelante la tarea investigativa. Este enfoque nos permite abordar la complejidad de los procesos educativos actuales marcadamente atravesados por las transformaciones tecnológicas, culturales y sociales (Carli, 2000). Entendemos que la relación educación-TIC se enmarca en el conjunto de transformaciones generadas por la mediatización social (Da Porta, 2000). Concebimos la mediatización social, siguiendo a Eliseo Verón, como el proceso irreversible en el que los medios y las TIC se

instalan como dispositivos sociales de producción y circulación del sentido, atravesando distintos espacios e instituciones sociales.

El enfoque construido se centra en el individuo social como lugar privilegiado para el análisis y la comprensión de la vida social, entendiendo que “no representa solamente un tema, sino que constituye más propiamente dicho un enfoque o un lugar metodológico desde el cual interrogar lo social” (Reguillo, 1999). De este modo, se considera que en la instancia de apropiación el sujeto desordena y reordena (Buenfil Burgos), en relación con sus condiciones contextuales, las imágenes, valores y normas de los órdenes institucionales, redefiniendo y resignificando el vínculo que sostiene con ellos. El individuo social es, entonces, el “lugar” desde el cual se ponen a prueba las normas y los valores propuestos y donde se afina, se modifica o se clausura el sentido (Reguillo, 1999).

A partir de ello, en este trabajo intentamos realizar una aproximación a la noción de *apropiación* desde una mirada sociocultural. Buscamos reconocer las dimensiones que constituyen la apropiación para construir una mirada más densa y enriquecida desde la cual abordar nuestro objeto de estudio. Consideramos que este modo de aproximarnos, a través de una articulación conceptual y analítica, habilita a mirar estos procesos de modo más complejo.

### **Estado y vida escolar: transformaciones a partir de la mediación tecnológica**

Las transformaciones favorecidas por la mediación tecnológica a escala de la institución escolar remiten a procesos sociales que exceden a la escuela y que están referidos a la institución y operatoria de imaginarios sociales acerca de las TIC, la escuela y los sujetos educativos. En este sentido, es posible afirmar que en la actualidad nuestra sociedad está atravesada por la institución de *un imaginario tecnocomunicacional* (Cabrera, 2006) en cuyo centro se ubican las TIC como significación imaginaria central con una alta capacidad performativa, es decir, como impulsoras de prácticas y generadora de imágenes, creencias y deseos sociales. Desde esta postura las TIC están asociadas a una visión optimista y utópica respecto de sus beneficios y potencialidades (Mattelart, 1997, 2002; Schmucler, 1997; Huergo, 1999, 2000). Ellas ocupan un lugar central en las representaciones sociales, en las esperanzas y utopías del mundo actual, en tanto significaciones imaginarias que giran en torno a promesas de un futuro deseable y a la vez como destino inevitable.

En el campo educativo, esta configuración se expresa en términos de la confianza que se deposita en los productos y procedimientos tecnológicos para paliar problemas educativos históricos: analfabetismo, reprobación escolar, oferta de materiales didácticos, “educación individualizada”. Al mismo tiempo, su ausencia o negación es significada como atraso, incapacidad, cancelación de futuro, rezago en el desarrollo, entre otros sentidos (Carvajal en Ruiz, 2002:157-158).

El Estado argentino, permeable a estos discursos y enmarcado en una tendencia mundial, promueve desde hace ya algunas décadas la incorporación de las TIC al sistema educativo, bajo la intencionalidad de modernizar la educación, favorecer la calidad educativa y generar inclusión social. De esta forma, a través de políticas educativas específicas, el Estado

se introduce en la escuela bajo la forma de normativas para regir y unificar la organización y las actividades escolares, habilitando o clausurando espacios, prescribiendo lógicas, saberes y roles. En efecto, en los últimos años se han generado una serie de transformaciones en el sistema educativo a diferente escala: la nueva Ley de Educación nacional (2006), el portal Educ.ar (creado en el año 2000 y relanzado en el 2003), las diversas reformas curriculares, generación de espacios para el nuevo equipamiento (salas de informática, gabinetes), los programas nacionales de incorporación de TIC (PROSE-PROMEDU, FOPIIE), las nuevas ofertas de capacitación docente, la producción de contenidos multimediales, son ejemplos en este sentido.

Así desde el Estado se busca transformar la cultura escolar, interpelando a los docentes a asumir otros modos de ejercicio profesional y a transformar sus prácticas educativas a partir de la incorporación de las TIC. Sin embargo, la normatividad y el control, aunque siempre presentes, no determinan totalmente la trama sociocultural de la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983:3). Es decir, estos mecanismos por sí mismos resultan insuficientes para comprender cómo se constituye el vínculo Estado-escuela y qué características adopta. En el cotidiano escolar todo ello adquiere contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983:3). Para captar estas particularidades, recuperamos la noción de apropiación, ya que esta categoría permite referir “*simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005: 29).

De este modo la apropiación da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción a los discursos, las prácticas y los bienes culturales que forman parte efectiva de cada escuela. Neufeld explica que “desde esta perspectiva, los sujetos no reaccionan de modo homogéneo, unidireccional y predecible: la relación entre instituciones –estatales y no estatales– y sujetos adquiere contenidos particulares –y, en tanto tales, históricos–, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones, no definibles a priori” (2009:4-5). Los efectos de estos discursos y mecanismos son observables a esta escala en la medida en que los usos, los saberes y los sentidos que conforman la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos se han apropiado y que ponen en juego cotidianamente en la escuela.

### **Uso y apropiación tecnológica**

De las definiciones anteriores se desprende que la noción de *usos* es una categoría que no alcanza a representar estos fenómenos (Da Porta, 2011). Por el contrario, siguiendo a Roger Chartier, el concepto de *apropiación* permite referirnos a unos usos y unas prácticas alrededor de los objetos culturales dentro de un determinado contexto histórico (Aguirre Romero, 2000). En relación con ello, diversos autores (Breton y Proulx, 2002; Proulx, 2001) que han profundizado en la noción de *apropiación* entendiéndola como los “modos de hacer” de los sujetos con los medios y las nuevas tecnologías. De acuerdo con Serge Proulx (2001) el proceso de apropiación de las TIC puede ser definido como la realización de tres condiciones específicas. En primer lugar, la etapa del uso instrumental, es decir, el manejo técnico de la

herramienta y la adquisición de habilidades y saberes específicos. Este rasgo de la apropiación se vincula con la naturaleza de los dispositivos tecnológicos y con las reglas y exigencias prácticas asociadas a su uso. La segunda condición estaría marcada por la incorporación de la tecnología a las actividades habituales, esto es, cuando el artefacto comienza a formar parte de la vida cotidiana. Por último, Proulx se refiere a una instancia de producción del sujeto, a las nuevas acciones y producciones que surgen del uso cotidiano y que implican un momento creativo. En este sentido, González explica que “cada tecnología es integrada al conjunto de actividades cotidianas del usuario, mediante un rico proceso personal de uso del cual surgen nuevas experiencias sociales” (2004: 79).

De este modo, el uso es una instancia anterior pero, a la vez, un requisito para la apropiación. Sin embargo, considerando a las TIC como artefactos, los sujetos no toman contacto con objetos desprovistos de toda materialidad. Como señala Chartier los sujetos manipulan objetos cuya organización gobierna su uso (Chartier, 1992). Para este autor también las formas producen sentidos que deben ser recuperados y que entran en juego en la construcción de sentido que tiene lugar en la apropiación de esos objetos. Al mismo tiempo, interviene la creatividad y la capacidad de invención del sujeto. En este sentido, González señala: “Desde este punto de vista, la apropiación de una tecnología por parte del usuario estaría definida en términos de los nuevos proyectos de uso que emergen en el seno de la vida cotidiana, los cuales evidenciarían la creatividad de sus usuarios” (2004: 79). Esta mirada que reconoce la capacidad de invención de los actores articula, en el caso de las nuevas tecnologías, con las variadas posibilidades de uso que el dispositivo tecnológico habilita. Como señala Jouet (...) la polivalencia de las TIC se presta más a aplicaciones multiformes (lúdicas, profesionales, funcionales) (Jouët, 2000:502).

Sin embargo, la apropiación no se agota en el uso del dispositivo ya que, como señalamos, en este proceso estará atravesado por otras mediaciones y relaciones de poder que operan en el contexto escolar particular. En este sentido, en este proceso de apropiación también tiene incidencia el contexto socio-institucional en el cual los docentes se desempeñan.

La apropiación docente de las TIC es siempre una práctica encarnada en espacios, costumbres, rituales y lógicas institucionales particulares que deben ser estudiadas en dicha especificidad. Se vuelve necesario entonces recuperar la mediación institución en el sentido de una historia social de los usos (Chartier) que han sido y son definidos por cada comunidad educativa, que condicionan las formas de apropiación, los sentidos acerca de esos usos y el enfoque didáctico que el docente pueda construir en torno a los dispositivos tecnológicos. En este sentido, la apropiación es entendida como un proceso relacional que tiene lugar a partir de relaciones de autoridad, jerarquías, mandatos educativos que condicionan las prácticas educativas de estos sujetos.

### **Las prácticas de apropiación en un espacio ajeno**

Ya hemos señalado que, a partir de específicas condiciones de producción, las políticas educativas interpelan a los docentes a asumir posicionamientos en relación con la

incorporación de las nuevas tecnologías en su trabajo áulico. La respuesta a esta interpelación dependerá de la dinámica escolar en la que los docentes ponen en juego sus intereses, deseos y representaciones sociales. Al mismo tiempo, estos sentidos sociales, en la escuela son matizados, potenciados y también resistidos en relaciones con las posibilidades y limitaciones que el contexto escolar particular le ofrece al docente. En este orden, la mirada a la vida cotidiana escolar y al quehacer docente permite elaborar una concepción distinta de estos procesos de apropiación al echar luz sobre las negociaciones, los usos diferenciales, las impugnaciones y las disputas de poder que tienen lugar en los espacios escolares a propósito de los dispositivos tecnológicos y de los discursos sociales que se refieren a ellos y que han logrado permear dicho escenario.

Todo este conjunto de operaciones y procedimientos representan como dice De Certeau “la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos e individuos” que se valen de los recursos tecnológicos y sus reglas de uso socialmente definidas pero de las que no son sus autores. Se trata de las formas en que un usuario de un producto lo utiliza de formas alternativas a aquellas esperadas por sus productores. La noción de apropiación aquí se desmarca de una idea de consumo pasivo y de uso meramente reproductor. Entendida como actividad creadora, el sujeto se aparta de la racionalidad dominante de uso (González, 2004). Así se habilita la mirada sobre la dimensión del poder y la disputa constituyente de la apropiación en tanto “no solo apunta a dar cabida a estos procesos realizados por los sujetos en relación con los medios y tecnologías sino que permite reconstruir y considerar la trama de poder que los articula” (Da Porta, 2011).

Los modos de hacer de los docentes difícilmente coincidan con los usos y las resignificaciones esperados desde los dispositivos discursivos que lo interpelan. Por el contrario, ellos subvierten estos sentidos “no mediante el rechazo o el cambio, sino mediante su manera de utilizarlas con fines y en función de referencias ajenas al sistema” (De Certeau, 2000: XLIII). Este señalamiento enmarca la apropiación en una cultura dominante que condiciona y define ciertos modos de hacer, de modo tal que los sujetos se apropiación de ciertos bienes dentro de dicha cultura: “con la economía cultura dominante y dentro de ella” (De Certeau, 2000: XLIV), pero alterando su uso de acuerdo con intereses y reglas propias. “A cada oferta dominante del uso de un producto (el uso hegemónicamente normalizado), de Certeau opone las diversas apropiaciones que hacen los usuarios como respuesta y resistencia a la rutina institucional o establecida” (González, 2004: 79).

Por una parte, esta relación que los sujetos realizan en su hacer cotidiano se da en un territorio que es ajeno, es decir, del cual este sujeto no define sus términos. En este sentido, los docentes en tanto usuarios se reapropian de determinados bienes y de espacio escolar que es organizado y jerarquizado por el Estado como agente privilegiado en la configuración de este espacio. Así, la categoría apropiación remite a esta idea de “hacer propio algo que no lo es”. Como señala Da Porta (2011): “permite destacar el trabajo de producción de sentido pero a partir de un discurso ajeno. La noción de *apropiación* marca con claridad la presencia de un dispositivo discursivo que no es propio pero que moviliza el desarrollo de operaciones creativas para volverlo propio, según reglas e intereses en un escenario que es también ajeno”. En este

orden, frente a nuevas reglamentaciones, exigencias y tareas el docente deberá adquirir otros hábitos y prácticas de enseñanza, que implicarán la elaboración de modelos de comportamiento paralelos y alternativos como modo de responder a la interpelación estatal en función de sus creencias, reglas y hábitos de enseñanza.

Por último, podríamos agregar un componente más, recuperando nuevamente a Chartier. Este autor, reconociendo esta dimensión de dominación y de disputa, señala que la pluralidad de usos e interpretaciones que caracterizan a la apropiación no es ajena a “los conflictos sociales que ocurren en torno a la clasificación, jerarquización, consagración o descalificación de los bienes culturales (1993: 7)”. En este sentido, y como ya hemos señalado al comienzo, en el marco de una tecnoutopía (Mattelart, 1997), los dispositivos tecnológicos gozan en la actualidad de un aceptabilidad social tal que no cuestiona sus sentidos fundantes y que está sustentada en diversos discursos –mediáticos, publicitarios, de organismos internacionales, académicos– que favorecen su reproducción social. Ante el imperativo tecnológico que ubica a las TIC como respuesta y solución deseable a múltiples problemáticas sociales y educativas, escuela y docentes son ubicados en el lugar de la carencia y el retraso (Da Porta, 2007). De allí que la incorporación de las TIC bajo el ideal de actualización y modernización educativa se vuelva un discurso dominante que desconoce las dinámicas y las lógicas propias de cada espacio escolar.

## **Conclusión**

A través de lo desarrollado hasta aquí hemos intentado poner de relieve algunas de las dimensiones que atraviesan el proceso de apropiación docente a partir de la interpelación estatal. Nos hemos referido a la operatoria de imaginarios sociales de las TIC que intervienen en el espacio escolar articulados a través de los discursos y mecanismos estatales que han favorecido la incorporación de TIC al sistema educativo argentino. Sin embargo, esta relación entre la institución escolar y el Estado constituye el transfondo de la realidad escolar, en la medida en que allí adquiere contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela. En este sentido, la dimensión institucional evidencia sus constreñimientos en tanto opera sintetizando usos, costumbres y modalidades que a lo largo de la historia escolar han sido dominantes. Frente a estas mediaciones que condicionan y marcan las fronteras del espacio escolar, el docente opera disputando y redefiniendo estos sentidos bajo tácticas específicas, en el marco de relaciones de poder en las que estos sujetos buscan transformarlas de acuerdo a sus propias reglas e intereses. En este sentido, la riqueza de este proceso se encuentra en las prácticas particulares, en los modos de hacer de los sujetos, en los contenidos y los sentidos que son generalmente diversos y contradictorios.

De esta manera buscamos aproximarnos a la construcción de un enfoque relacional, “que rearticule la complejidad de lo social y sitúe las problemáticas educativas” (Neufeld, 2009). En este marco, como señalan Ezpeleta y Rockwell (1983) el estudio de la apropiación se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela, en tanto es el proceso que vincula al sujeto con la historia, tanto para reproducirla como para transformarla.

Ello presupone, asimismo, una perspectiva histórica de la apropiación o como la llama Chartier “una historia social de los usos e interpretaciones” (1992) que están vinculadas a ciertos condicionamientos fundamentales y encarnadas en prácticas específicas que los producen. Atravesados por discursos, modos de hacer y sentidos sociales dominantes, las apropiaciones son operaciones de construcción de sentido en la que los sujetos redefinen y subvierten los marcos y reglas de un espacio ajeno.

Asumir estas especificidades históricas y culturales permite reconocer que las categorías no son invariantes y universal, sino que se construyen en ciertas trayectorias históricas que le otorgan su peculiaridad.

Por último, la heterogeneidad característica de los procesos de apropiación no debe ser entendida como una práctica sustraída de estos condicionamientos socio-culturales. Tal como hemos intentado demostrarlo, la apropiación es entendida como una categoría que remite a ciertos procesos sociales, observables a escala de la vida cotidiana, pero no explicables por la acción individual y aislada de los sujetos. En este sentido, el “caso particular” no puede ser abordado en sí mismo, sino más bien entendido como el modo de condensación de procesos que lo trascienden y lo condicionan pero que, sin embargo, son accesibles en profundidad a escala cotidiana.

### **Bibliografía**

ABRATTE, J. P. *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)*. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO Argentina, 2007.

AGUIRRE ROMERO, Joaquín, “Entrevistas: Roger Chartier” en *Espéculo, Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Año VI, n° 15. Barcelona, 2000. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html> (última consulta: 10/07/2011)

ANZALDÚA ARCE, Raúl, “La formación docente: subjetivación de imaginarios” en *Revista Electrónica Ideas Concyteg*, año 4, nro. 45. México, 2009. En URL: [http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/45052009\\_INFORMACION\\_DOCENTE\\_SUBJETIVACION.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/45052009_INFORMACION_DOCENTE_SUBJETIVACION.pdf) (última consulta: 03/04/10)

CABRERA, D. *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Ed. Biblos, 2006.

CARLI, Sandra “De la escolarización a la mediatización de la vida social”. En *Revista Propuesta Educativa*. Año 6, Nro.12, FLACSO, 1995.

---- “Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes” en *Revista Alternativas*. Año XII. Nro. 14. Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (CIPE). Buenos Aires, 2000.

---- “Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles.” en *Revista Tram(p)as de la Comunicación: Investigación en Comunicación y Educación*. Límites, alcances y

perspectivas. Año 3, N° 20, 2004. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata. Ediciones Periodismo y Comunicación. Buenos Aires, 2004. pp. 44-51.

CHARTIER, Roger, "El mundo como representación", en *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1992, pp. 45-62.

DA PORTA, Eva. "Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura" en Revista *Estudios*, Centro de Estudios Avanzados-UNC, Vol. 13., Córdoba, 2000. pp. 111/120.

----- *Algunas reflexiones en torno a la Comunicación y Educación desde la búsqueda de nociones estratégicas*. 2011 (en prensa).

DE CERTEAU, M. "Introducción general" en *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios superior de Occidente, México, 2000.

EZPELETA J. y Rockwell, E. "Escuela y clases subalternas" en *Cuadernos Políticos*, 37, México, 1983.

GONZÁLEZ, Ignacio, "Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad. Tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación" en *Revista Reflexiones* 83 (2), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, 2004, pp. 73-82. Disponible en: [http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/documentos/83\\_2/sobre\\_el\\_uso.pdf](http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/documentos/83_2/sobre_el_uso.pdf) (última consulta: 20/07/2011)

HUERGO, J. "Tecnologías y educación. Interrogaciones desde la trama entre cultura y política", en *Revista Razón y Palabra* (México), n° 16, año 4, México, 2000. En URL: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n16/jhuergo16.html> (consulta: 10/11/2009)

HUERGO, Jorge, "Las nuevas tecnologías y la educación (entre la tecnoutopía y la heterotopía)" En *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones*. Unidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 1999, pp.222-247.

JUÁREZ NÉMER, O., "Actualización permanente (Pronap): análisis de la recepción de la política" en Paderna Jimenez, P. y Maríñez, R. *Educación y Comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación, Casa Juan Pablos, México, 2007.

MATTELART, A., "Utopía y realidades del vínculo global. Para una crítica del tecnoglobalismo", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 50, Lima, FELAFACS, 1997. México.

NEUFELD, María Rosa, "Antropología y educación en el contexto argentino" VIII Reunión de Antropología del Mercosur, Universidad de las Madres. Buenos Aires, 2009.

REGUILLO CRUZ, Rossana, "Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo" en *Revista de la Universidad de Guadalajara*, No. 17, invierno, UdeG, México, 1999. URL: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/4anclajes.html>

ROCKWELL, Elsie "Claves para la apropiación: escolarización rural en México" en *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Levinson, B., Foley D. y Holland D, Editores. Traducción de Mercedes Hirsch, revisión M.R.Neufeld, State of New York University Press, 1996.

ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa (1985): "La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso" en documentos DIE, México. Dirección de Investigaciones Educativas.