



Interações

ISSN: 1413-2907

interacoes@smarcos.br

Universidade São Marcos

Brasil

Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva
histórico-cultural

Interações, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, pp. 11-25

Universidade São Marcos

São Paulo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural

Resumen: Mi contribución propone una forma de conceptualizar la articulación entre la historia y la antropología desde la perspectiva sociocultural. Abordo un problema que ha recibido atención desde varias disciplinas, la relación entre la cultura escolar y el desarrollo humano, en un mundo en el cual ciertos aspectos de la escolaridad suelen tomarse como parámetros del desarrollo infantil. Sostengo que antes de atribuirle a la escolaridad efectos cognitivos constantes en todo contexto, es necesario caminar hacia una comprensión histórica de las culturas escolares, de sus matices significativos en diferentes medios culturales, así como de sus continuidades/discontinuidades temporales. Subrayo a la vez el proceso de co-construcción que ocurre entre los sujetos en la escuela y que transforma el sentido y los usos de las herramientas culturales que entran al espacio escolar. Concluyo que sólo reconociendo esta heterogeneidad cultural del ámbito escolar, será posible establecer relaciones específicas entre las variables del desarrollo humano y ciertas prácticas escolares específicas.

Palabras-chave: história; antropologia; cultura escolar; desarrollo infantil; desarrollo humano.

Three levels in the research on school cultures: the human flourishment from a historical-cultural perspective

Abstract: My paper proposes a form to conceive the relation between history and anthropology from the social-cultural perspective. I discuss a problem which has been examined by many disciplines: the relation between the school culture and human development, in a world in which some aspects of schooling are viewed as criteria for children development. I sustain that, before we can attribute to schooling continuous cognitive effects, it is necessary to proceed to a historical understanding of school cultures, their meaningful shades in different cultural media, as well of their continuities/discontinuities in time. I underline also the process of co-construction between the individuals in school, which change the meaning and employment of the cultural tools inside the school. I conclude that only recognizing this cultural heterogeneity in school it will be possible to set specific relations between the variable of human development and certain specific school practices.

Keywords: history; anthropology; school culture; children development; human development

ELSIE ROCKWELL

Centro de Investigación y
de Estudios Avanzados,
México

I N T E R A Ç Õ E S

Vol. 5 — Nº 9 — pp. 11-25
JAN/JUN 2000

Desde la perspectiva de Vygotsky, el desarrollo humano es incomprensible sin la dimensión histórico-cultural, tan profundamente entrelazada con el desarrollo biológico, de cada ser humano, y de la humanidad misma.

Para abordar este proceso, Vygotsky delineó un ambicioso proyecto de investigación, que aún está lejos de concluirse. Cómo lo han mostrado Van der Veer y Valsiner (1991), su proyecto no era un simple esquema de “recapitulación” del esquema de evolución humana en el desarrollo infantil. Tampoco planteaba Vygotsky que el desarrollo cultural de la humanidad, en particular el desarrollo tecnológico, se reflejara de manera inmediata en el desarrollo cognitivo individual. Su propuesta era mucho más compleja: suponía una interrelación entre por lo menos cuatro líneas: a) la evolución filogenética, b) la historia humana general, c) la historia de las “funciones mentales superiores”, objetivadas en las herramientas y los signos culturales, y d) la historia individual de cada persona (Van der Veer y Valsiner, 1991). Silvia Scribner (1985) sugirió agregar a este esquema otros niveles, como las historias regionales, locales y generacionales particulares. Aún nos encontramos frente al problema planteado por Vygotsky de reconstruir los nexos entre estos múltiples niveles.

Actualmente, este esquema puede ser aún más complicado. Desde la historia, podemos enriquecerlo con el fenómeno de las múltiples temporalidades que coexisten y se ligan entre sí (Braudel, 1958). En muchas áreas de la historia, se buscan formas de articular estas diferentes temporalidades en la descripción de un mismo acontecimiento. Por ello, ya no podemos pensar en un esquema de evolución lineal, en el cual un sistema cultural avanza todo al mismo tiempo.

Desde la antropología, y también desde la geografía cultural, podemos agregar la conciencia de múltiples espacialidades, entrelazadas y sobrepuestas, que circunscriben procesos locales. Esos procesos pueden ser heterogéneos o análogos, autónomos o estrechamente ligados entre sí (Roseberry, 1991). Ya no podemos pensar en un esquema de evolución única, que camine en una sola dirección; existen múltiples posibles líneas de evolución cultural (Tulviste, 1991).

Desde la antropología, también podemos pensar en múltiples racionalidades diferentes, que no se pueden reducir a una sola lógica occidental. Desde la antropología, se sabe bien que diferentes culturas y lenguas han permitido construir diferentes formas de nombrar y pensar el mundo, diferentes cosmovisiones. Un ejemplo particularmente claro se encuentra en algunas de las lenguas mayas habladas en México. Según Lenkersdorf (1996), la lengua tojolabal no tiene una estructura gramatical que vincule sujeto y objeto de la manera que ocurre en nuestras lenguas. En esa lengua maya, lo que para nosotros es el objeto de un verbo transitivo, participa de la acción como otro sujeto. Así, al decir algo como “el me abraza”, la frase se traduce como “el abraza yo [siento su abrazar]”; las dos personas — él y yo — participan como sujetos de un solo verbo que significa abrazar. Así mismo, cuando se dice, “Yo lo conozco”, el “lo”, visto como objeto por nosotros, participa como un sujeto que “se deja conocer”. Esto es cierto incluso para las cosas: no las podemos “conocer” si ellas mismas no “se dejan conocer” (Lenkersdorf, 1996). Estas frases expresan una manera bastante distinta de pensar el conocimiento.

La cultura escolar: una mirada histórica

Quisiera tratar de mostrar la complejidad de esta problemática cultural mirando un campo en particular, la escuela, aunque lo que diré podría sugerir maneras de mirar otros espacios sociales en que se desenvuelven los seres humanos como la familia o la calle.

En nuestras culturas, la escuela es privilegiada como ámbito que potencia el desarrollo humano. Muchas investigaciones psicológicas han intentado demostrar que existe una relación estrecha entre la escolarización y el desarrollo cognitivo (Moll, 1990). Sin embargo, rara vez se aborda la cultura escolar misma desde una perspectiva histórico-cultural.

Según algunos investigadores, las escuelas que nosotros conocemos reflejan una gramática particular, lo que algunos han llamado “la forma escolar”. Estas escuelas tienen maneras de dividir el tiempo y separar el espacio, de clasificar a los alumnos, de fragmentar el cono-

cimiento y de otorgar calificaciones, que han marcado sus culturas (Tyack y Cuban, 1995). Sin embargo, desde la antropología y la historia también se han documentado otras maneras de organizar la transmisión formal de conocimientos, que nos sugieren una concepción comparativa más amplia de escuela. Por ejemplo, hay maneras formales de enseñar el oficio de la navegación y la adivinación (Akinnsaso, 1997), y desde luego, diferentes etapas de la propia escuela europea, bajo la influencia de sucesivas pedagogías (Julia, 1995).

¿Qué es lo que tienen en común estas experiencias diversas? Podemos pensar en la escuela, de manera genérica, como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto “conocedor” y otros sujetos que desean aprender. La mediación de este encuentro supone una actividad. Si lo pensamos desde la perspectiva histórico-cultural, una actividad necesariamente lleva a producir y transformar el conocimiento. Esta actividad entre los sujetos en este encuentro permite, como decía Bruner, “ir más allá de la información dada”, es decir, rebasar el contenido cultural objetivado en el conjunto de signos y herramientas disponibles en ese espacio.

Este proceso de mediación ocurre de manera más o menos formal y deliberada en toda sociedad, aunque en cada una las maneras de propiciar y potenciar este encuentro intergeneracional con los objetos culturales es diferente.

Hay diferencias en la relativa distribución del conocimiento entre grupos e individuos, y en los criterios y mecanismos de inclusión y de exclusión.

Hay diferencias en la ubicación del encuentro intergeneracional, que incluyen desde la inmersión deliberada en actividades cotidianas, como la mejor manera de aprender ciertos oficios, hasta el retiro — igualmente deliberado— de toda vida mundana, como la mejor manera de recibir otros saberes.

Hay diferencias en los modos de representación del conocimiento, y en los lenguajes que se usan para formalizar los conocimientos. No

siempre se hace esta formalización por medio de la escritura. Algunas tradiciones han privilegiado una retórica o poética oral, o incluso la representación gráfica, como medio para conservar y transmitir el saber.

Ampliar nuestra concepción de lo que puede ser considerado como transmisión “escolar” de la cultura tiene varios sentidos. Por una parte, permite recuperar la riqueza y la diversidad de las experiencias educativas del pasado, en todos los pueblos. Por otra parte, permite apreciar la diversidad que existe incluso dentro de las escuelas formales que conocemos, y también imaginar, a partir de ello, posibles caminos para las escuelas en el futuro.

Para abordar la cultura escolar desde esta perspectiva histórico-cultural, he encontrado útil pensar en una metáfora de tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en las culturas. Estos tres planos los denomino: a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana. Voy a explicar cada plano, buscando ejemplos en uno de los ejes frecuentemente asociados con la cultura escolar, la lengua escrita.

A) La larga duración

Algunas cosas que observamos en la escuela parecen ser atemporales, permanentes. Veamos el siguiente texto.

Recité mi tablilla y comí mi almuerzo; preparé mi nueva tablilla, la escribí, la terminé, luego me pusieron mi trabajo oral, y por la tarde me pusieron mi trabajo escrito... Fui a mi casa... cuando me acosté, le dije a mi mamá: “despiértame temprano, no debo llegar tarde o el maestro me pegará...” Llegué con el maestro y lo saludé con respeto... Mi maestro me dijo: tu escritura no está bien, has descuidado el arte del escribano, y me castigó. (Extractos de Rosenblum, 1981, mi traducción).

Estudiante, maestro, lugar, tiempo, recitación, escritura, respeto, castigo: todo suena terriblemente familiar, y se reconoce como una instancia de “escuela” conocida por cualquiera de nosotros. Sin embargo, se trata de un raro registro, una tablilla de cera, escrito por algún estudiante en la lengua sumeria hace unos 4000 años. Ya enton-

ces, la escuela se asociaba con ciertos instrumentos y signos, con los elementos que Vygotsky consideraba fundamentales para el desarrollo cognitivo. La escritura, en particular, parece ser uno de esos elementos duraderos que forman el núcleo de la cultura escolar, un elemento de la larga duración.

El historiador francés, Braudel (1958), remitía la idea de la larga duración a aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir cualquier acontecimiento, cualquier transtorno social, cualquier revolución. Los veía como cauces geográficos amplios, determinados por complejas tramas históricas, que forman las matrices de las “civilizaciones”.

Es posible que la cultura escolar también tenga algunos rasgos de larga duración. En ella se encuentran herramientas y prácticas culturales que son parte del patrimonio común de la humanidad.

Desde la perspectiva antropológica, esta larga duración es milenaria. Incluye los productos del complejo entrelazamiento entre la evolución biológica y cultural humana (Cole, 1996). Incluye el proceso mismo de cuidar socialmente el desarrollo de los humanos menores.

La cultura escolar también incluye la matriz básica del lenguaje humano, del lenguaje oral. La oralidad es primaria, y no por ello se ha perdido en la historia. La oralidad subyace y envuelve los usos de formas de representación posteriores, como la gráfica, la escritura, la simbología matemática y la informática. Sin este nivel de organización y comunicación, la actividad de mediación intergeneracional que ocurre en la escuela sería inconcebible.

Pero volvamos a los tiempos históricos, los tiempos que empiezan más o menos con la tablilla sumeria. En esta escala, los cauces de larga duración son múltiples. Los hay mediterráneos, musulmanes y mesoamericanos, y sin duda, también brasileños.

La escuela llamada “occidental”, la escuela europea moderna —porque la medieval era diferente— suele tomarse como el modelo universal. Se ha extendido hacia todas las regiones del mundo, frecuentemen-

te desplazando, devaluando y destruyendo otras herencias lingüísticas y culturales. Sin embargo, esta expansión no ha sido lineal.

Como lo ha recordado Dominique Julia (1995), no existe una “cultura escolar” única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo. Otras tradiciones culturales, otras civilizaciones, han proporcionado conocimientos y prácticas culturales que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, los objetos culturales y las disposiciones cognitivas, pueden ser profundamente diferentes en tradiciones escolares basadas en diferentes tipos de escritura, como la escritura china, la árabe, o la romana. En las culturas escolares francesas, puede haber huellas de lo que Braudel llamaba la Francia profunda. En las escuelas latinoamericanas, puede aparecer también el México profundo (Bonfil, 1987) y el Brasil profundo.

La larga duración nos obliga a observar continuidades — elementos, signos, objetos, prácticas — producidas hace tiempo, hace milenios incluso, que aún están presentes en las aulas que observamos o formamos actualmente. Así como sigue fuerte la oralidad con el advenimiento de la escritura, también continúan presentes elementos del patrimonio común de la humanidad, así como las estructuras profundas de cada cultura regional.

B) La continuidad relativa

He tomado la idea de continuidad relativa de Agnes Heller (1977), quien lo usa para referirse a “categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana.... se despliegan por un tiempo, se desarrollan... o bien retroceden”. En la vida cotidiana de la escuela es posible encontrar tales categorías. Hay prácticas, por ejemplo la recitación de textos, que se producen, se difunden, se sostienen por un tiempo, en ciertos lugares, y luego desaparecen.

La continuidad relativa siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de las que hablaba antes. La continuidad se da por periodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiem-

pos históricos. También se dan continuidades que atraviesan espacios de diferentes dimensiones. Algunas prácticas pueden ser comunes a las escuelas de todo un país, o incluso, muestran la difusión de ideas pedagógicas entre países. Otras prácticas apenas se comparten por los maestros de una misma zona o escuela. Como los tiempos, los espacios culturales de las escuelas se intersectan y se empalman, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades históricas dentro de cada escuela.

Podemos observar este plano de la continuidad relativa dentro de cualquier aula, por ejemplo, en los usos escolares de la lengua escrita. Algunas prácticas, como la copia, parecen perdurar en la larga duración. Sin embargo, se modifican con el tiempo. Cambian los implementos que se usan, la tablilla de cera se desplaza por la pizarra, luego por el cuaderno, luego por la pantalla. Cambian también los signos: de las marcas cuneiformes, a la escritura romana, al conjunto de logotipos del teclado actual.

Las prácticas nuevas van sustituyendo a antiguos usos de la lengua escrita. En Brasil, por ejemplo, se ha estudiado la introducción de la lectura en silencio – una forma de leer creada a finales de la edad media – con la Escuela Nueva a principios de siglo. Se van perdiendo prácticas, como la memorización de versos (lamentablemente!). Van apareciendo nuevos usos de la lengua escrita, como los grafiti, antigua práctica romana por cierto. De la cultura escolar entran y salen diferentes tipos de libros, diferentes géneros de texto, y con todo ello, se producen diferentes relaciones con la escritura.

A lo largo de la historia, las escuelas han sido permeables a algunos usos y expresiones de la lengua escrita, y resistentes a otras. En cada lugar el conjunto de objetos y prácticas culturales ha sido diferente. Por eso, la identificación de cultura escolar con cultura escrita no es exacta; la relación ha sido construida de diferente manera en cada lugar y época. Lo importante es que el conjunto de signos y herramientas reales, existentes en cada aula y escuela, constituye el horizonte cultural dentro del cual trabajan, se desenvuelven y aprenden los estudiantes que van a la escuela en cada generación.

Sin embargo, esta diversidad de culturas escolares no ocurre al azar, como simple suma de cotidianidades. La escuela es diferente porque hay muchas formas posibles de estructurar la vida escolar, constatadas en diferentes momentos y lugares. Considérense las siguientes lógicas que han atravesado la escuela, dando diferentes sentidos a la actividad escolar.

Estas son lógicas fuertes, determinantes del sentido de la experiencia escolar. Si bien al mismo tiempo se trata de enseñar a leer y escribir, este aprendizaje escolar no puede aislarse de su contexto y significado social. El aprendizaje de una cultura de la lengua escrita no ocurre en abstracto, siempre está cargado de algunos de estos sentidos particulares. Por ello, también podemos comprender por qué a veces los estudiantes se resisten a aprender a leer y a escribir, como parte de la reacción en contra de otras lógicas que atraviesan el espacio escolar (Erickson, 1984).

El plano de la continuidad relativa nos obliga a ver la heterogeneidad real de las culturas escolares. No se trata de diferencias simplemente metodológicas o pedagógicas, sino de profundas diferencias histórico-culturales.

| | |
|--|--|
| La lógica de la religión... | La enseñanza de un texto sagrado. |
| La lógica de la alimentación... | La convocatoria a los niños para que puedan comer. |
| La lógica de la custodia... | El encierro obligatorio de la juventud en los ghettos urbanos. |
| La lógica de la producción artesanal... | La explotación del trabajo infantil a cambio de la instrucción |
| La lógica del mercado... | La venta de "competencias", como la informática. |
| La lógica de la dominación de clase... | La imposición de ciertos saberes y valores como legítimos. |
| La lógica de la construcción política... | La formación de estado-nación, o de partido único |

C) La co-construcción cotidiana

El tercer plano es el de la co-construcción cotidiana, asunto que resulta ser mucho más complejo de lo que se suponía hace algunos años. Este tercer plano del acontecer escolar tiende a verse como un proceso actual, micro, sin historia. Los antropólogos solían mirar de la misma manera a los grupos llamados primitivos, porque su historia carecía de un registro escrito. La historia de la cotidianidad escolar también carece de un registro escrito, y por lo tanto se mira como fenómeno ahistórico. En años recientes, esa visión ha cambiado. La antropología histórica ha modificado nuestra comprensión no sólo de los demás pueblos, sino también de todas las facetas no-documentadas de nuestras propias culturas. Se reconstruye la historia de la familia, de la mujer, de la infancia, de las culturas populares, y de la vida cotidiana.

En los últimos años (Rogoff, 1990), apenas, nos hemos dado cuenta que este tercer plano es un co-construcción. Nos habíamos acostumbrado a hablar de la escolarización como algo que los adultos le hacen a los niños. Quedaba oculta la otra cara, lo que los niños hacen con la vida escolar, y las formas en que ellos contribuyen también a formar a los maestros. Ahora es evidente que las generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares.

La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotsky. En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales.

En este plano, es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. Por ello es posible decir que a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas.

En el ámbito de la lengua escrita, por ejemplo, en cualquier aula observamos que se producen nuevos textos. Incluso la copia, identificada con lo más antiguo de la cultura escolar, casi nunca es una copia fiel al texto existente. Al copiar, los estudiantes suelen modificar el texto, cambiando letras, palabras, y formas de escribir. La copia es selectiva, se sitúa en nuevos contextos, y puede servir para diferentes propósitos en el contexto escolar. Algunas prácticas de copiado han servido para apropiarse los contenidos escolares, o para construir nuevos textos. La producción de escritos propios en el ámbito escolar siempre recurre a textos existentes, que son las fuentes de palabras y fragmentos con las cuales aprendemos a los diferentes géneros de texto.

Al leer, se construyen nuevas interpretaciones de los textos existentes. Estas interpretaciones frecuentemente están mediadas por la oralidad; es en la interacción oral entre maestro y alumnos, o bien entre los propios estudiantes, que se va formando una interpretación pública, colectiva, del texto que se estudia. Por eso, las interpretaciones de un mismo texto, pueden variar significativamente de una aula a otra.

Estos procesos muestran por qué el conocimiento que se transmite y se construye en la escuela es siempre un conocimiento local (Geertz, 1983).

En este plano de la co-construcción, el movimiento es siempre doble. No se trata solamente de “transmitir la cultura”. En el encuentro entre generaciones, los adultos y los niños recrean de maneras novedosas esos elementos culturales. Esto lo comprendía también Vygotsky.

Vygotsky (1994) identificaba el medio, en este caso la escuela, como “fuente de desarrollo”, como lugar donde se encuentran los elementos y las relaciones sociales que son “interiorizados” en el curso del desarrollo infantil. Sin embargo, desde su perspectiva este proceso estaba mediado por la historia propia de los niños, por su experiencia acumulada anteriormente. Para captar este proceso, Vygotsky usaba el término *perezhi-vanie*, que se traduce como experiencia, pero que significa algo más: es un proceso temporal amplio que integra emoción, interpretación y conciencia (Van der Veer y Valsiner, 1991). Con este concepto Vygotsky explicaba la vivencia diferencial que los niños tienen de eventos comu-

nes. Esta experiencia diferencial marca y matiza la influencia que el medio cultural de la escuela puede tener sobre el desarrollo infantil.

Utilizando esta perspectiva, podemos ver que el ámbito escolar es heterogéneo no sólo por la historia particular de la escuela en cada lugar, sino también por la historia particular de cada sujeto que trabaja en la escuela. El plano de la co-construcción obliga a tomar en cuenta la profunda subjetividad de la experiencia escolar, es decir, la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad.

Conclusiones

Con esta propuesta de los tres planos, quiero ofrecer una manera de historizar nuestra mirada hacia las culturas escolares, que son uno de los medios dentro del cual se desenvuelven las generaciones jóvenes.

Quiero hacer algunas aclaraciones para terminar. Primero, con este esquema de tres planos no me estoy refiriendo a diferencias de “escala”. Es decir, no estoy planteando la necesidad, válida en sí misma, de estudiar el “contexto cultural” externo de la escuela, ni de reconstruir los “orígenes históricos” de las prácticas escolares actuales, como un estudio aparte. Estoy proponiendo mirar la cotidianeidad escolar actual como cultura acumulada y en creación. Estoy proponiendo abordar la dimensión histórica de la compleja vida escolar actual.

Para construir los puentes conceptuales necesarios para elaborar esta mirada, necesitamos fortalecer la interdisciplinariedad. En la búsqueda de categorías comunes a los tres planos, conviene fijarnos en algunos conceptos que ya tienen cierta historia en varias disciplinas, aunque con matices distintos en cada una. Por ejemplo, la noción de apropiación me parece fecunda, en su uso tanto en la tradición de la psicología socio-cultural, como en los estudios antropológicos e históricos sobre las culturas populares. La categoría de experiencia, utilizada por Vygotsky, también tiene una larga tradición entre algunos historiadores, notablemente E.P. Thompson (1966).

El análisis de la cotidianeidad actual debe hacerse desde luego a la luz de estudios de la historia social de la escuela (Julia, 1995). Es necesario explorar aquellos elementos del pasado que han dejado “huellas” en la cultura escolar actual. Estas huellas incluyen los registros gráficos, los diferentes portadores y géneros de texto, los instrumentos materiales de la cultura escolar, los discursos que se reproducen a diario acerca del oficio de enseñar y la práctica de aprender. La historia no se queda en el pasado, es la substancia misma con la que se construye el presente, y la fuente de ideas y fuerzas para trazar caminos futuros. Para ello, es necesario tomar en cuenta la rica diversidad cultural e histórica de formas de enseñar y de aprender que ha construido la humanidad.

Bibliografía

- AKINNASO, F. N. (1997). Schooling, language and knowledge in literate and non-literate societies. En *Cultures of Scholarship*. S.C. Humphreys (ed.). Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- BONFIL, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: Secretaría de Educación Pública/Grijalvo.
- BRAUDEL, F. (1958). Histoire et Sciences Sociales: La longue durée. *Annales* 4, 725-753.
- BRUNER, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. En *Culture, communication and cognition*. Vygotskian Perspectives. J. Wertsch (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ERICKSON, F. (1984). School literacy, reasoning, and civility: an anthropologist's perspective. *Review of Educational Research*. 54 (4), 525-546.
- GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- JULIA, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. En *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*. A. Nóvoa, M. Depaepe, y E.V. Johannningmeier (eds.). Ghent: Pedagogica historica. CSHP.

INTERAÇÕES

Vol. 5 — Nº 9 — pp. 11-25
JAN/JUN 2000

- LENKERSDORF, C. (1996). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- MOLL, L. (ed.) (1990). *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROCKWELL, E. (1996). Keys to appropriation: Rural schools in Mexico. En *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.). Albany: State University of New York.
- ROCKWELL, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. A. Alvarez (ed.). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- ROCKWELL, E. (1999). *Recovering history in the study of schooling. From the longue durée to everyday co-construction*. *Human Development* 42, 113-128.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford.
- ROSEBERRY, W. (1991). Marxism and Culture. En *The Politics of Culture*. B. Williams, (ed.) Washington: Smithsonian Institution Press.
- ROSENBLUM, M. (1981). A schoolboy's life in ancient Sumer—circa 2000 BC. En *Going to school*. A. Lass y N. Tasman (eds.) New York: New American Library.
- SCRIBNER, S. (1985). Vygotsky's uses of history. En *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives*. J. Wertsch (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- THOMPSON, E. P. (1966). *The Making of the English Working Class*. New York: Vintage.
- TULVISTE, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Commack, New York: Nova Science Publishers.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward Utopia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- VAN DER VEER, R. y Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell. [Vygotsky: uma síntese, São Paulo: Loyola/Unimarco, 1996.]
- VYGOTSKY, L. (1994). The problem of the environment. En *The Vygotsky Reader*. R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.). Oxford: Blackwell.

Una elaboración mayor de las ideas contenidas en esta conferencia se puede encontrar en mis artículos citados en las referencias: Rockwell, 1996, 1997 y 1999.

ELSIE ROCKWELL

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico
Nacional – Departamento de Investigaciones Educativas
San Borja n° 938
México D. F. c. P. 03100
Apartado Postal 19197

Recebido em 18/03/2000

25

Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural

INTERAÇÕES
Vol. 5 — N° 9 — pp. 11-25
JAN/JUN 2000