

# La Nueva Escuela ante los aprendizajes individuales y los saberes colectivos

Culturas, escolarizaciones y las posibilidades del modelo educativo latinoamericano

CARLOS ROBERTO RUANO

Asesor Principal de Políticas Socioeconómicas, Department of Indian Affairs and Northern Development, Ottawa, Canadá

---

## Introducción<sup>1</sup>

En la actualidad, gracias a diferentes subtextos de reforma político-educativa, nos hemos habituado –por no decir programado– a reconocer las agendas del globalizar o perecer, de reforma o caducidad, de mejorar la calidad de la educación, etc. Estas agendas del cambio, son bienvenidas como punto de enlace entre lo socioeconómico y lo educativo, incluyendo sus aspectos referentes a la mejora de la productividad que son tan necesarios para mejorar la competitividad de la fuerza laboral en Latinoamérica. No obstante, es cada vez más frecuente que este llamado al cambio educativo, se enfoque utilizando un lente esencialmente instrumental, basado especialmente en el uso y acceso a las tecnologías de información y la comunicación (TIC), las cuales se han masificado en los últimos 20 años a nivel mundial y, en Latinoamérica en la última década. A esta aproximación a la enseñanza que se apoya ampliamente en las TIC se le denomina la Nueva Escuela<sup>2</sup>.

A manera de introducción, es importante resaltar la constatación hecha por otros de que este último enfoque de reforma tiende a abstraerse de la dinámica del aprendizaje como evento y espacio sociológico mediado a través de la capacidad cognitiva del individuo de aprender su entorno y de ser agente de su propia participación en la sociedad. En estas líneas, me permito plantear algunas reflexiones acerca de la relación entre las culturas y las escolarizaciones. Es decir, entre los saberes que una sociedad genera a lo largo de su historia y la codificación que de dichos saberes efectúa o no el sistema educativo mediante la escolarización. Utilizo la forma plural porque, como ya se ha establecido ampliamente por diversos investigadores, desde varias disciplinas, toda sociedad encierra en sí diversas culturas y diversas formas de articular la escolarización dentro de los sistemas educativos que maneja. Asimismo, utilizo una definición de saberes que no pretende operacionalizar ni jerarquizar los tipos de conocimiento recogidos por las

---

<sup>1</sup> Las opiniones expresadas en este artículo son del autor únicamente y no reflejan los puntos de vista ni las políticas de INAC. The usual disclaimer applies in regards to this article.

<sup>2</sup> Una variedad de autores utilizan este término aunque no necesariamente con connotaciones idénticas sino más bien como referente a la alianza entre TIC y procesos de enseñanza aprendizaje.

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 46/4 – 10 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



diversas culturas, sean estas subordinadas o hegemónicas. Recordemos que la transformación de conceptos contemporáneos a tradicionales esta condicionada por supuestos de valoración, los cuales otorgan implícita y explícitamente un estatus de privilegio o centralidad a ciertas nociones, practicas y rectificaciones de las relaciones de control social, muchas veces a expensas de otros pero, más corrientemente, por el decaimiento de su vida útil frente a nuevas relaciones entre actores y su eventual reemplazo por nuevas formas socioculturales. Algo similar ha sido observado dentro de los procesos de escolarización<sup>3</sup>. Tampoco es este artículo una crítica de las TIC en la escolarización. Más bien, el tema que se busca tratar es la necesidad de retomar los saberes a nivel comunitario e incorporarlos a lo largo y ancho de la práctica pedagógica latinoamericana, en particular, aquella de los países andinos cuya riqueza y diversidad multicultural son fuente de enormes saberes que la educación formal –hasta ahora– ha tenido relativamente poco éxito para encauzar y aprovechar.

Por último, cabe aclarar que al utilizar aquí el término Nueva Escuela, no hago alusión a ningún proyecto o esfuerzo particular. Más bien, me refiero a un nuevo tipo de práctica pedagógica donde se pretende conjugar de manera significativa las TIC al interior de instituciones educativas a varios niveles, desde la educación básica hasta el nivel terciario. Claramente, estas metodologías, concepciones y aplicaciones se encuentran aun en una cierta etapa de maduración y experimentación con los resultados diversos que de ello se puede esperar. Sin embargo, sus condicionamientos metodológicos son bastante conocidos de todos. Un ejemplo de estos condicionamientos que hay que tomar en cuenta, y que señalan el potencial de convertir las herramientas del aprendizaje en su objetivo, lo vemos a continuación:

La escuela tiene una función social en cuanto a su responsabilidad en la transmisión de contenidos. La construcción de conocimientos no es incompatible con la necesidad de trabajar contenidos curriculares, el punto se sitúa en encontrar la forma en que los estudiantes aprendan dichos contenidos de manera que los comprendan y los puedan transferir y aplicar a otras situaciones [...] Existe un fuerte mito respecto de que la innovación tecnológica produce casi mágicamente innovación didáctica y este es un debate que cabría darse para comprender que por el mero hecho de que una institución cuente con el mejor equipamiento no la ubica dentro de la propuesta didáctica de mayor calidad. De este modo la falsa brecha entre escuelas ricas/escuelas pobres = escuelas con mejor enseñanza/ escuelas con peor enseñanza empieza a volverse relativa. (Kozak, 2004).

Otros investigadores han analizado diversos aspectos técnicos y pedagógicos de esta amalgama desarrollada a marchas forzadas entre TIC y didácticas de las disciplinas. Algunas conclusiones se refieren a la necesidad de desarrollar software educativo a partir de propuestas locales y basadas en principios pedagógicos pertinentes. Esta exigencia deviene esencial cuando se trata de aprendizajes con alto contenido de habilidades especializadas (Ruano, 2004). Otros han apuntado que ninguna tecnología es neutra porque sus usuarios no lo son (Postner, 1992). También se ha mencionado la necesidad de retomar la intencionalidad y la agencia del individuo en el aprendizaje, de manera de evitar su subordinamiento al manejo de herramientas de diversa índole (Ruano, 2006). Tampoco el debate entre el uso de tecnologías diversas y aprendizajes es algo nuevo; desde mucho antes de la introducción de las TIC y de Internet, ha habido todo tipo de controversias y debates (Cuban, 1986). A esto habría que agregar que, en medio de todas las discusiones sobre las TIC y los aprendizajes, dos preguntas permanecen sin respuesta:

---

<sup>3</sup> Múltiples investigaciones sobre la evolución, expansión y aplicación de los conceptos de cultura y saberes se han desarrollado desde distintos ángulos. Desde la psicología social y clínica (Bernier, Darou, & Ruano, 2003a; Blue, Darou, & Ruano, 2005, pasando por los clásicos de la lingüística y la sociología y la historia económica, (Sapir, 1934; Durante, 2000; Bourdieu, 1967; Bowles & Gintis, 1973; Thomson, 1971), sin hablar de la miríada de estudios de campo y análisis de datos aportados desde la antropología medica y los estudios de la producción del currículo (Marsh, & Willis, 2003; Nelson, 1999).

- ¿De qué manera esas tecnologías están afectando la pedagogía y los aprendizajes?
- ¿De que manera se evalúan los aprendizajes adquiridos con la ayuda de las TICs cuando los instrumentos de evaluación y medición de dichos aprendizajes no reflejan estos cambios?

## 1. Las culturas tocan a las puertas de la Nueva Escuela: ¿habrá quien pueda abrirlas?

A partir del fin de la Guerra Fría y con el fin de los absurdos ideológicos reduccionistas que hacían de las culturas Indígenas y del Mestizaje una especie de vergüenza colectiva o bien una Quinta Columna sospechosa de todos los males –incluidos el subdesarrollo y la pobreza crónica– se ha dado un nuevo énfasis en la transformación de los saberes colectivos frente a la post-modernidad. Las tendencias educativas no escaparon a estos cambios.

Conceptos como el de interculturalidad, educación bilingüe y participación ciudadana a través de la inclusión en la escolarización se consolidaron y cobraron una vigencia nunca antes vista en el discurso político, rebasando los límites del criollismo educativo y los paradigmas que reducían la participación ciudadana a ejercer roles de marginalidad predispuestos y con resultados anticipados desde el comienzo. Este reencuentro de las culturas con los sistemas educativos ha tenido resultados variables y alentadores: diversas estrategias nacionales y reformas constitucionales han dejado constancia de una voluntad declarativa de extender el concepto de ciudadanía y participación democrática aunque, en la práctica, los niveles de financiamiento del sector educativo en su conjunto siguen siendo insuficientes. Con la expansión del acceso a la educación básica, las instituciones educativas se han visto obligadas a absorber muchos grupos que no estaban incluidos en las agendas educativas de antaño. No obstante, las medidas tomadas para flexibilizar la oferta educativa e incorporar los saberes tradicionales de esas capas de la población se han limitado a reformulaciones un tanto superficiales de los mismos en función de ciertos contenidos curriculares: aun se encuentra pendiente la formulación de políticas educativas a escala nacional que incorporen los saberes tradicionales al currículo escolar y que reconozcan los saberes previos de poblaciones cuyas tradiciones se basan en la oralidad y no en lo escrito como fuente principal de transmisión del conocimiento (Dutcher, 2004).

Otros aspectos claves para desarrollar respuestas coherentes y a largo plazo frente al desafío de las culturas dentro de la escolarización permanecen sin respuesta: déficit crónicos de docentes calificados; infraestructura deficiente y anticuada; ausencia de sistemas de apoyo a la investigación educativa; falta de incentivos para la profesionalización y mejoramiento permanente de los docentes en servicio son algunos de los elementos que –unidos a la falta de coordinación entre estamentos de los sistemas educativos– conspiran de manera directa contra toda posibilidad de desarrollar una educación que refleje los saberes generados a partir de las comunidades antes que las obsesiones de estados débiles y con poca capacidad para manejar la evolución permanente de la educación. En este contexto, no es sorprendente que la respuesta de los sistemas educativos frente a las formas de conocimiento provenientes de culturas no-hegemónicas sea la de limitarse a reconocer prácticas de multiculturalismo o programas de alfabetización que no rebasan el marco de un bilingüismo paralelo o de puntos de transición hacia la aceptación incondicional de contenidos llamados nacionales, como si la ciudadanía no pudiera ejercerse desde la perspectiva local o desde la alteridad cultural<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Una idea de la complejidad y amplitud de las tareas que involucran la producción curricular dentro y fuera de las aulas la muestran muy claramente Marsh & Willis (2003).

## 2. ¿Portales del conocimiento o escaparates de la información?: Las nuevas tecnologías como fosilizadoras de las culturas no-dominantes

En los últimos diez años la introducción a gran escala de tecnologías de comunicación e información o TIC ha incrementado el acceso a enormes cantidades de información a escala mundial. En el contexto latinoamericano, aunque a menor escala, el impacto de estas herramientas en la escolarización ha sido incalculable. Prácticamente, no existe un área de la práctica escolar, formal o no-formal, que no haya sido afectada por las TIC; producción curricular, modos de distribución, procedimientos de evaluación y medición de aprendizaje que les permita transformar el sistema educativo: de instrumento pasivo de captación de información a centro de producción y fortalecimiento de los saberes existentes a nivel local; han sido solo algunas de las áreas en las que las TIC han tenido impacto significativo. Del mismo modo, vemos como la aplicación de las TIC en relación a saberes tradicionales se ha limitado, en gran parte, a consignar prácticas, retratar objetos y fosilizar valores en un espacio de inmaterialidad electrónica en donde una vez consignados al hyper espacio, los saberes colectivos son incapaces de evolucionar y de rebasar el estado de artefactos de una especie de museo gigantesco, repleto de información y al mismo tiempo vacío de conocimientos. Es decir que las culturas no-dominantes no han podido establecer una capacidad para transformar el acceso a las TIC en herramientas para la renovación y extensión de saberes y su incorporación a la Nueva Escuela.

Paradójicamente, la explosión en la cantidad de información disponible ha traído consigo una reducción en los canales alternativos de comunicación, resultando en la monopolización de la alteridad cultural por un número cada vez menor de puntos de vista, mientras se reducen complejas realidades interculturales a manifestaciones fugaces de un presente inmutable e incapaz de trascender el píxel en el que viene estampado. Tampoco son capaces de resolver las problemáticas crecientes en diversas comunidades incluyendo la violencia ejercida desde y en la escuela, suicidio juvenil, alcoholismo, fármaco dependencia y otras que son conocidas desde hace ya algún tiempo en muchos países tanto desarrollados, como en vías de desarrollo (García & Poupeau, 2000), (Bouchet, Dubois, Frilet & Grundmann, 2000). Todo esto sin mencionar que no se ha investigado lo suficiente sobre los efectos de este uso acrítico de las TIC *desde la perspectiva de los propios estudiantes* que son, en último término, los principales afectados por estas derivas tecnologizantes (Neal, 2005).

## 3. La Nueva Escuela y sus retos frente al individuo que aprende y la sociedad que encierra múltiples saberes

La falta de una aproximación coherente y no forzada hacia los saberes colectivos no es nada nuevo en América Latina. En general, el estado nación latinoamericano ha sido demasiado débil o incapaz de absorber nuevas formas de escolarización que rebasen las dicotomías impuestas por espacios de colonización y encarcelamiento ideológicos. Las consecuencias prácticas de tal encierro han sido desastrosas en muchos casos (AVANCSO, 1998; Ruano, 1992, 1993, 1994, 2001a, 2001b, 2003). En otras ocasiones, las numerosas depredaciones materiales y culturales por parte del estado han convertido en prácticamente imposible la reforma de los aprendizajes o la comunicación de los saberes (Ruano, 2002a).

Habría que preguntarse si es necesario replantearse la direccionalidad de los aprendizajes y de la enseñanza de tal manera que ambos reflejen, no solamente una focalización en los contenidos discretos, sino que también permitan identificar la multiplicidad de experiencias culturales que moldean al individuo en

tanto que educando, actuando de esa manera como puntos de anclaje curricular y evaluativo. Es como si, en la carrera para llegar a conectar a cada alumno con cuanto punto restante del planeta sea posible, la escuela latinoamericana pareciera querer dejar atrás, a toda costa, la riqueza del ritual vivido fuera y dentro del aula que es el aprendizaje de las cosas por lo que ellas mismas son y por lo que nos enseñan de nuestros futuros posibles a través de diálogos desde los saberes colectivos. También es claro que el Estado-Nación, en su forma actual, ya no puede concebirse a sí mismo como el gran contenedor de todos los procesos educativos: otros actores, grupos e instituciones emergentes reclaman su parte dentro y fuera de la escuela (Churchill, 1996). Esta exigencia pasa por aceptar e incorporar aquellas formas de aprendizaje que combinen diferentes saberes colectivos y que reafirmen la identidad individual mediante la comprensión de lo colectivo (Ruano, 2005b). Las pedagogías crítica y post-estructuralista anticipan en su reflexión didáctica la necesidad de reconciliar el diálogo de los contenidos curriculares con los imaginarios colectivos. En cierta medida, abandonados a su suerte por una escuela limitante y forzados por la deriva tecnológica a emprender por sí mismos un viaje de auto-aprendizaje, muchos jóvenes han llegado a conocer muy bien las herramientas sin conocer sus verdaderos alcances, de la misma manera en que alguien es muy capaz de ser un gran conductor de vehículos sin saber necesariamente a dónde va ni por qué. Si bien es cierto que estas tendencias que denomino informatismo curricular continúan teniendo una fuerza significativa en el debate de las reformas en la Nueva Escuela, no es menos cierto que otras vacas sagradas de la medición y evaluación del rendimiento académico, que dependen en gran medida del conocimiento y uso de TIC por parte de los estudiantes, como las pruebas internacionales tipo PISA y los exámenes de admisión para el nivel universitario, están siendo cuestionados precisamente a partir de la necesidad de alejarse de comparaciones a tabla rasa, que no toman en cuenta las peculiaridades ni las variaciones intra e interculturales de las poblaciones examinadas (Downes, 2005; Woessmann & Fuchs, 2004); (The New York Times, 2006).

Tomando en cuenta estos cambios emergentes, es posible plantearse la posibilidad de que los países Andinos y el Ecuador en particular, retomen las posibilidades aportadas por las TIC y las re-definan a partir de modelos pedagógicos generados localmente. Es al salir al encuentro de estas complejidades y no en su desconocimiento como la Nueva Escuela puede materializar sus enormes posibilidades como comunicadora de saberes y vínculo de aprendizajes. Todavía estamos a tiempo de preparar las condiciones para que la Nueva Escuela se convierta en un ámbito de nuevos e innovadores métodos de simbiosis cognitiva, donde los saberes colectivos no se abandonen en nombre del culto a los aprendizajes individuales que despojan al ser humano de una parte de su esencia y lo reducen –paulatina pero definitivamente– a un artefacto de su propia historia, congelado para siempre en el escaparate de su propia actualidad e incapaz de navegar su futuro por falta de referentes socioculturales que lo ubiquen frente a los constantes cambios por venir (Ruano, 2003b, 2005a). En el contexto actual de los países latinoamericanos, la cooperación y el intercambio de experiencias continúa siendo un imperativo, tanto a nivel de coordinación de políticas como de esfuerzos combinados para alcanzar nuestras metas a mediano y a largo plazo. Estos son pasos esenciales para poder aprovechar al máximo las capacidades que ofrece la Nueva Escuela.

## Bibliografía

AVANCSO (Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala) (1998): *Imágenes homogéneas en un país de rostros diversos. El sistema educativo formal y la conformación de referentes de identidad nacional entre jóvenes guatemaltecos*. Cuadernos de Investigación, n.º 11, Guatemala City: Autor.

- BERNIER, P.; DAROU, W., y RUANO, C. R. (2003): "Sow's African Personality and Psychopathology Model", en: *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 37 (1), pp. 29-34, <http://www.ac.wvu.edu/~culture/blue-darou-ruano.htm> (Consultado el 30 de julio, 2007).
- BLUE, A.; DAROU, W., y RUANO, C. R. (2005): *Through Silence we Speak: Approaches to Counseling and Psychotherapy with Canadian First Nations Clients*, [http://www.ac.wvu.edu/\\_/culture/blue-darou-ruano.htm](http://www.ac.wvu.edu/_/culture/blue-darou-ruano.htm) (Consultado el 30 de julio, 2007).
- BOUCHET, C.; DUBOIS, P.; FRILET, A., y GRUNDMANN, P. (2000): "Dossier special. Australie. La dernière frontière", en: *Le nouvel observateur*, n.º 1.868, agosto, 24-30, pp. 4-22.
- BOURDIEU, P. (1967): «Systems of Education and Systems of Thought», en: *International social Sciences Journal*, vol. 19, n.º 3, pp. 338-358.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1973): "I.Q. in the U.S. Class Structure", en: *Social Policy*, January/February, pp. 65-96.
- BRETON, P. (2000): "Le culte d'Internet", en: *Le Monde Diplomatique*, n.º 559, octubre, p. 36.
- CUBAN, L. (1986): *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press.
- CHURCHILL, S. (1996): "The Decline of the Nation-State and the Education of National Minorities", en: *International Review of Education*, 42, 4, pp. 265-290.
- DOWNES, S. (2005): "Understanding PISA", en: *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, April, vol. 6, n.º 2, <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde18/articles/article10.htm> (Consultado el 3 de agosto, 2007).
- DUCHTER, N. (2004): *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*, 2<sup>nd</sup> edition. Center for Applied Linguistics: Washington, DC.
- GARCÍA, S., y POUPEAU, F. (2000): "Violences à l'école, violence de l'école", en: *Le Monde Diplomatique*, n.º 559, octubre, pp. 4-5.
- KOZAK, Débora (2004): *Las TIC en la escuela: el proyecto Aulas en Red de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina*, en: <http://www.cities-lyon.org/articles/158/spanish.html> (Consultado el 3 de agosto, 2007).
- MARSH, J. C., y WILLIS, G. (2003): *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. New Jersey: Prentice-Hall.
- MELICH, Juan Carlos (1998): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- NELSON, A. (1999): *Curriculum Design Techniques*. New York: Brown Publishers.
- NEAL, G. (2005) (Victoria University): "Student Reflections on the Effectiveness of ICT as a Learning Resource", Paper prepared for presentation at the AARE Annual Conference Parramatta, nov./dec.
- NEW YORK TIMES (2006): "Harvard ends its early Admissions Policy Citing Barriers to Disadvantaged", September 12<sup>th</sup>, Tuesday. By Alan Finder & Karen W. Arenson. Late edition-final, section A, p. 1.
- POSTNER, N. (1992): *Technopoly, the Surrender of Culture to Technology*. NY Random House.
- RUANO, C. R. (2006): "Tendencias mundiales en técnicas, tecnologías y nuevas ocupaciones". Ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre lo Técnico, lo Tecnológico y las Nuevas Ocupaciones*, Medellín, Colombia., oct. 25-27.
- (2005a): "Catapultados", en: *Revista D, Prensa Libre Newspaper Electronic Edition*, 16-01-05, en: <http://www.prensalibre.com/pl/domingo/cartas.shtml> (Consultado el 5 de agosto, 2007).
- (2005b): "Understanding the Cultural Construction of Wealth and Power Differentials Through Ethnographic Narrative Analysis in Colombia", en: *Teaching in Higher Education* 10 (4), pp. 519-526.
- (2004): "An Officer Training Corps for Canada", en: *Canadian Military Journal* (5), winter 2004-2005, p. 6, [http://www.journal.dnd.ca/engraph/Vol5/no4/03-letter\\_e.asp](http://www.journal.dnd.ca/engraph/Vol5/no4/03-letter_e.asp) (Consultado el 6 de agosto, 2007).
- (2003a): "Educational Policy Formation in Loosely Coupled Systems: Some Salient Features of Guatemala's Public and Private School Sectors", en: *Education Policy Analysis Archives*, 11 (21), <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n21/> (Consultado el 1 de agosto, 2007).
- (2003b): "Más allá de la evaluación por resultados: planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario", en: *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (Consultado el 3 de octubre, 2006), <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/367Ruano.PDF>.

- RUANO, C. R. (2002a): "Educational Reform in Nation-States with Pre-Modern Traits: The Guatemala Case", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, (1), <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-ruano.html>. (Consultado el 4 de agosto, 2007).
- (2001a): "Caught Between more than Cross-Fire: The Contribution of Anthropology and Education Programs to the Understanding of the Civil War in Colombia", paper presented at the *Annual Meeting of the Society for Applied Anthropology*, Mérida, México, march 27-30.
- (2001b): "La participación de minorías nacionales dentro de sistemas educativos pre-modernos: El caso de los Garífunas de la costa Atlántica de Guatemala", en: *Education Policy and Evaluation Archives*, vol. 9, n.º 23. Electronic Journal: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n23.html> (Consultado el 7 de agosto, 2007).
- (1999): *An Examination of Centralized Educational Policy Processes and their Impact in Guatemala City, 1976-1995*. Doctoral dissertation, The University of Toronto. Ottawa: National Library of Canada. <http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq41054.pdf> (Consultado el 8 de julio, 2007).
- (1994): "Snatching the Souls of Invisible Folk: Counterinsurgency and the Newest Educational Reforms in Peru". Paper presented at the *Annual Meeting of the American Anthropological Association*. Atlanta, Georgia.
- (1993): "Ideologizing Assimilation: State & School Board-Level Discourse on Bilingual Education in Georgia". Paper read at the Annual Meeting of the Society for Applied Anthropology. San Antonio, Texas, march 29-april 2.
- (1992b): *Regulation XVII and its Immediate Implications for the Ontario School System, 1912-1927*. Masters Thesis, Georgia State University. En: <http://www.ropfo.ca/rfo/repertoire.html#r>.
- SAPIR, E. (1934/1994): *The Psychology of Culture* (Berlin, Mouton de Gruyter). Originalmente publicado en 1934.
- THOMSON, E. P. (1971): "The Moral Economy of the English crowd in the 18<sup>th</sup> Century", en: *Past and Present* 50, feb. 76-136.
- WOESSMANN, Ludger, y FUCHS, Thomas (september, 2004): "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data", en: *IZA Discussion Paper*, n.º 1287; *CESifo Working Paper Series*, n.º 1.235. En: [http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/\\_1235.html](http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_1235.html) (Consultado el 25 de julio, 2007).