



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Bernard Donnadiou (2011)

“Educación y formación profesional para los oficios de lo humano: ¿desarrollar una función crítica?”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 411-423.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LOS OFICIOS
DE LO HUMANO: ¿DESARROLLAR UNA FUNCIÓN CRÍTICA?*

*Bernard Donnadieu***

¿En qué y dentro de qué límites tiene la universidad una misión de profesionalización en el marco de las formaciones que acredita? Los debates actuales sobre las licenciaturas profesionales y sobre la reforma de licenciatura, maestría y doctorado son la ocasión para reactivar la cuestión de la función crítica como justificación y legitimación del lugar de las ciencias humanas y de las ciencias de la educación en la formación profesional para los oficios de la enseñanza, la educación, la salud, el trabajo social. La función crítica es, primeramente, constitutiva de toda obra educativa. La educación es o debería ser no una misión importante, sino central de la universidad. Es necesario comprender aquí la noción de educación en su acepción más amplia como el proceso por el cual el hombre le confiere una humanidad al hombre y a su acción. La educación es a la vez transmisión que autoriza la entrada a una cultura y creación productora de las obras de esta cultura. Pensamiento y actitud críticos son las condiciones necesarias para la toma en consideración de una perspectiva educativa en la formación profesional. Se pueden reconocer tres grandes objetivos que orientan la intervención de las ciencias de la educación hacia un pensamiento y una actitud críticos en la profesionalización de los futuros practicantes de los oficios de la educación, la salud y el trabajo social:

- partir del y renunciar al sentido común y de las ideas recibidas que se adhieren a estos oficios y a las acciones de aquellos que los ejercen;

* Traducción Patricia Ducoing; revisión Bertha Fortoul.

** Universidad de Provence, Francia.

- elucidar los imaginarios y las significaciones sociales imaginarias que determinan la relación con estos oficios y con las funciones sociales que ellos cumplen, y
- vigilar, no reducir, la formación a la sola transmisión de saberes necesarios y eficaces en la realización de las acciones y de las actitudes propias al oficio.

Estas tres condiciones necesarias para la activación de una función crítica tienen como corolarios modos de acción pedagógica propios de la universidad y traspasables a una formación universitaria profesionalizante:

- la formación para la investigación que privilegia el trabajo de problematización más que la resolución de problemas;
- la formación a través del recurso de las teorías producidas por las ciencias humanas y sociales a fin de que la comprensión del oficio y de los procesos asociados se apoye en significaciones conceptuales elaboradas y precisas, y
- la formación a través de las vueltas que producen distancia frente a aquello que conviene aprender: vueltas a través de los saberes generalistas que alejan al aprendiz de las contingencias del oficio.

¿El universitario guarda una óptica generalista de educación cuando ésta contribuye a desarrollar una actitud y un pensamiento crítico en los futuros practicantes “de los oficios de humano”, fundando su pedagogía en el pensamiento crítico como medio de la formación?

SENTIDO COMÚN E IMAGINARIO DE LA PROFESIÓN EN LOS OFICIOS DE LO HUMANO

La denominación ambigua, “oficios de lo humano”, pretende subrayar la especificidad de la actividad propia de estos oficios. Esta reside en el hecho de que la relación con el otro es central y que se plantea como objetivo contribuir al desarrollo, al cambio, incluso a la transformación de la persona. Estas

funciones de acompañamiento al cambio no son privativas de los profesionales en sus diferentes oficios. Son socialmente compartidas en el sentido en el que “cuidar”, “enseñar” “educar”, “gobernar al otro” es la suerte de cada quien. Cada uno de nosotros ha sido educado. Cada uno ha tenido o tendrá una acción educativa frente a otro. Lo mismo pasa en cuanto a la enseñanza, la formación, el cuidado y cualquier otra actividad de conducción, administración o evaluación. Por este hecho cada uno ha elaborado una concepción, se ha forjado una opinión cerrada y definitiva sobre aquello que es o que debería ser la “buena” educación, la enseñanza, la formación y, como corolario, la buena manera de ponerlas en marcha. Cada uno es “competente” en la materia. Estas convicciones se enraizan ciertamente en una experiencia singular, pero más todavía en las significaciones social e históricamente instituidas. C. Castoriadis (1999: 95) muestra que estas significaciones son las declinaciones de lo que él llama, “las significaciones imaginarias sociales que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica” y que son portadas por las instituciones y las animan. “Las significaciones aseguran la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas que en adelante regulan la vida de los hombres.”

La visión que nosotros tenemos del “buen profesor” está sostenida en la imagen más o menos reconstruida de este profesor frecuentemente único y necesariamente excepcional, del cual nosotros guardamos un recuerdo emotivo y de agradecimiento. Pero esta visión resulta también de la sedimentación en cada uno de nosotros de las significaciones sociales imaginarias, por las cuales la historia y la sociedad configuran la imagen tutelar del profesor, la concepción de la escuela y las misiones de ésta. Esta visión testifica, sin duda, en nosotros, la resolución imaginaria de conflictos inconscientes que resultan de la interiorización de conflictos histórica, sociológica y filosóficamente localizables, concernientes a los puntos de vista antagónicos de la escuela. El esfuerzo de análisis y de explicación de estos conflictos efectivos forma parte de la construcción de una función crítica que se apoya en un esfuerzo de análisis de su propia implicación que intenta elucidar un poco los determinantes de su propia relación

con la educación, la escuela, el profesor, el saber, la autoridad y las significaciones imaginarias que vehicula. Pero este análisis debe también apoyarse en los modelos, en las teorías producidas por las ciencias humanas; sin embargo, si éstas no ofrecen un modo de resolución de los conflictos, sí contribuyen a explicarlos para que cada quien los comprenda mejor. Por ejemplo, Derouet (1992) propone comprender la visión actual de la escuela y la crisis que la atraviesa a partir del conflicto entre principios organizadores de la excelencia escolar, tales como aquellos que han sido histórica y políticamente instituidos. Este autor se refiere explícitamente al modelo “de las economías de gran escala”, desarrollado por Thévenot y Boltanski (1991), quienes muestran cómo las formas del reconocimiento social y las pruebas que autorizan a las personas a acceder o no al “prestigio” social, a la estima pública, construyen, de manera divergente, aquello que los autores denominan “de las ciudades” o “de los mundos”: ciudad cívica, doméstica, industrial, mercantil, de opinión... Estas pruebas están fundadas en principios organizadores y en valores estructurantes como la igualdad de oportunidades, el mérito, el bien común, el desarrollo de la persona, la adaptabilidad al mundo del trabajo, la mercancía, la eficacia productora. Estos valores producen las convicciones y alimentan las “disputas” sobre la institución escolar o sobre la institución de cuidado; por ejemplo, estos autores ponen a nuestra disposición un modelo interpretativo, entre otros, que nos permite comprender mejor las formas de adhesión a un mundo o, al contrario, su renuncia en nombre de los valores propios a otro “mundo”. Pero, sin duda, “el interés está en otra parte”, como lo sugiere Ricoeur (2004: 306), cuando analiza este modelo en su trabajo sobre el reconocimiento: “cada autor tiene la capacidad de despertar, a través de la crítica, de los valores de un mundo a los valores de otro mundo, a costa de abandonar el primero y cambiar de mundo”. Se perciben con este modelo dos momentos importantes de todo pensamiento crítico. El primero sería aquél de la denuncia a partir de un “mundo”, de los valores y de los principios organizadores del otro “mundo”. Este tipo de denuncia es el que entablan los partidarios de tal pedagogía o didáctica cuando critican a otra. Pero más allá de la denuncia, es más desde la forma del

descubrimiento próximo de la deconstrucción y del reconocimiento que se construye el pensamiento crítico: hacer existir un mundo es potencializar la existencia de todos los otros, es al menos conocerlos y reconocerlos. Hacer existir una forma del ejercicio profesional es hacer existir las otras, revelar los límites o los recursos en el conflicto, es reconocerlos... A falta del recurso de tales análisis, de tales modelos constituidos en las ciencias humanas y sociales, predominan las ideas recibidas, los *a priori*, las aserciones perentorias, las que, en nombre de un cierto "buen" sentido, enuncian una serie de evidencias sostenidas por el recurso colectivo de los buenos sentimientos más que por la reflexión y el análisis referido a investigaciones rigurosas. El entusiasmo del público y la comunión consensual alrededor de visiones puramente nostálgicas y de fantasmas de la educación y de la escuela, que constituyen el fondo de comercio de películas documentales o de emisiones televisivas exitosas, muestran bien cómo se explota y se constituye un imaginario por la puesta en espectáculo de la emoción.

COSIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS EN EL IMAGINARIO ADMINISTRATIVO

El ejercicio profesional de las funciones sociales que se ejercen en los oficios de lo humano, así como la formación profesional para estos oficios y las investigaciones que se interesan en las praxis correspondientes, no están inmunitizadas contra los lugares comunes y las presuposiciones un poco encantadas, fundadas sobre los buenos sentimientos. Es incluso frecuente que desde la autoridad un poco usurpada de la investigación científica se propague la epidemia. En la actualidad un buen número de nociones suscitan un entusiasmo desmesurado en tanto que parecen aclarar mágica y repentinamente aquello que permanecía en las tinieblas de la duda y de la ignorancia. Se difunden entonces rápidamente después de su aparición en el texto de una obra o de un artículo científico que les confiere la notoriedad del dominio y del rigor atribuida al "sabio", y sobre todo la seguridad ficticia de la verdad científica. Cada uno entonces se apodera

de los lugares comunes y de las presuposiciones para mostrar que explican también el proceso o el fenómeno que interrogan, que son buenos y que está bien usarlos en la práctica. Poco a poco las significaciones múltiples se amalgaman en lo confuso de un sentido unívoco convertido en común, que se transformará, si no en la clave del enigma del mundo, al menos en la del universo que lo vio nacer y al cual él se aplica: la educación, la salud, lo social, la economía. Es así como una noción, una idea que se ha decretado innovadora, agranda sin cesar sus contornos significantes, explica sin límites y, en definitiva, significando todo no significa nada. Ella contribuye a producir y a alimentar lo simbólico de la institución. Se constituye en producción emblemática para garantizar la función dogmática de la institución y asegurar el poder en su comercio con la verdad. Legendre (1983: 104) subraya bien esta función de la emblemática: cuando “la emblemática hace su entrada [...] nosotros nos sometemos al poder de lo verdadero [...] Someterse aquí no es una adhesión de teórico ni la conclusión de un razonamiento. Un emblema destituye la teoría y todos los discursos sabios como tales”.

Nos podríamos detener en las diferentes vicisitudes retóricas que han contribuido a figurar y a desfigurar la noción “de autonomía”, por ejemplo. Esta última ha sido, sin duda, largamente víctima de la admiración por el prefijo “auto”, el que, en el entusiasmo generalizado por el retorno del sujeto “liberado”, ha perdido su significación originaria del “sí mismo” como presencia y reflejo del otro en sí. “Auto” toma entonces una pobre significación englobante e irrisoria que glorifica al sujeto “capaz de hacer solo”; es decir, mágicamente desembarazado de toda sujetación. Sin duda esta anexión reductora de la significación del prefijo “auto” es propia del imaginario del individualismo en un “mundo de la opinión”, para permanecer en el modelo precedentemente evocado. Es un mundo en el que la imagen que cada uno da de sí mismo condiciona la opinión de los otros. Así, la imagen, cercana a la fábrica de imágenes (*cfr.* Mondzain, 1995), de un sujeto autónomo, reflexivo, autoformado por el autoaprendizaje en la autoevaluación, se anuncia en buen lugar en las guardas de los folletos difundidos por los organismos vendedores de formación. Los conceptos son de este modo cosificados en su

forma emblemática, que fuerza a la adhesión. Basta tomar la medida de la fuerza de convicción que contiene un enunciado tal como: "el niño o el paciente en el centro del sistema" para comprender la propensión que tienen las instituciones a sustituir el eslogan sostenido sobre las evidencias consensuales en la construcción paciente y laboriosa de las nociones, de los conceptos y de las teorías. Entre los conceptos o las nociones cuyas significaciones se han disuelto de manera amplia en la posición dogmática del sentido equívoco y consensual citemos, por ejemplo, los riesgos en que ha incurrido la noción de "mediación". Su declinación en la figura necesariamente positiva del mediador constituye la postura unánimemente valorada del formador, maestro, educador, empresario, evaluador, consultor. En esta comunión consensual se amalgaman de manera confusa las significaciones que permitirían comprender mejor si se distinguiera la mediación social, entendida como el proceso de evitar los conflictos y la mediación cognitiva que los psicólogos socioconstructivistas (*cf.* Vygotsky, 1997) definen como el conjunto de los signos, de los símbolos, de los textos, instrumentos del pensamiento. Es muy destacable constatar que el uso inflacionista de la noción de mediación entendida como la acción de posicionarse en un lugar mediano, como el del árbitro garante de la regla para resolver los conflictos o los problemas, se une bastante bien a otros términos, actualmente muy apreciados y cuyas significaciones no pasan la constatación de evidencia. Es, por ejemplo, el caso de la admiración por el "práctico reflexivo". ¿Quién podría creer ahora que un practicante de la educación o de la enseñanza podría practicar sin una reflexión sobre aquello que hace y sobre sí mismo haciéndolo? ¿En qué lugar y en qué tiempo podría un practicante actuar sin dar algunas significaciones a su acción? Sin duda, no se da en todos lados y a todo la misma significación a la formación. Los objetos y los procesos de reflexión de los practicantes están probablemente sometidos a variabilidad. Lo que se necesita en formación y que constituye la función crítica es que el practicante comprenda mejor su propia relación con los objetos, con las visiones, con las significaciones de su actividad en sus determinaciones filosóficas, políticas, históricas, cognitivas, sociales, culturales, psicológicas. El enfoque crítico que cues-

tiona la reflexión del practicante sobre el ejercicio de su oficio y la elucidación de las significaciones que ahí se presentan es, sin duda, más útil que una *labellisation* del practicante que glorifica a aquel que sería reflexivo. Esta *labellisation* es, sin duda, una invitación inconsciente a distinguir aquellos que serían reflexivos de aquellos que no lo serían, igual que como se ha podido distinguir a aquellos que resisten al cambio de aquellos que no lo resisten, o aquellos que tienen algún proyecto de aquellos que no lo tienen. Se ve cuáles comportamientos serán socialmente valorados y cuáles serán estigmatizados como manifestación o potencialización de una falta de "saber ser". Esta última noción al quedar muy confusa y equívoca parece muy cómoda por no tener que decir aquello que designa y la carga de conformismo que aporta en su significación imaginaria.

Finalmente, la cosificación de los conceptos en su uso emblemático o en las formas del comportamiento de los actores, lejos de aclarar, de explicar, de problematizar, es una empresa dogmática que busca producir la adhesión y hacer compartir las mismas creencias. Posiblemente es necesario ver en esto una de las vías para hacer entrar los procesos humanos en obra, en los oficios de la formación, de la salud, del trabajo social, de la educación en los "procesos de calidad", propios del imaginario de un mundo industrial que se codea con la opinión. Estos mundos se apoyan también en las fábricas de imágenes, las certificaciones y los etiquetamientos. Vincent de Gaulejac ha calificado de "sistema *managinaire*", palabra conformada por *manager* (empresario) e *imaginaire* (imaginario), la producción de la adhesión en "el hombre empresarial". Este se caracteriza por la creencia, el narcisismo y "la moral de la excelencia que es la ética protestante de los tiempos modernos" (1996: 25). Batiéndose por lo que él cree, proyectando su imagen en aquella de la empresa y condenado a tener éxito, éste es el hombre "empresarial". Para el autor se trata de una nueva forma de control social que se ejerce bajo la forma de "transacción síquica que produce fusión y confusión entre el funcionamiento de la empresa y el funcionamiento síquico de los individuos que la componen" (1996: 27). Esta forma de "sociedad *managinaire*" sustituye a la sociedad disciplinaria definida por Foucault en *Vigilar*

y *castigar* (1975). El sometimiento de los cuerpos en el lugar que les es asignado por la institución es sustituido por el sometimiento de las “almas” a través de la imposición de un imaginario dominante. Este sometimiento ya no es de “la sociedad del control” de Deleuze (1990), que somete en el tiempo la acción del individuo al imperativo del resultado y de la eficacia. Pero como para cada uno de estos modelos del control, el sometimiento necesita una retórica propia a través de la cosificación de los conceptos. En la sociedad *managinaire* son las nociones de “calidad” convertida en total, de proyecto convertido en objeto de adhesión, de “comunicación” convertida en intercambio de informaciones en la transparencia y la “rastreadibilidad”, las que constituyen una parte de la retórica del sometimiento. La función crítica no es entonces la búsqueda de una adhesión o la construcción de una convicción; es un trabajo para revelar, en la retórica de las instituciones, las producciones imaginarias que fijan las significaciones. La función crítica vuelve a dar consistencia significativa a los conceptos para salir de las ideas recibidas que se constituyen por cosificaciones emblemáticas en “ideas fijas”.

DISTINGUIR PARA VOLVER A DAR CONSISTENCIA A LOS CONCEPTOS Y A LAS NOCIONES

La función crítica como instrumento y como propósito de la intervención de la universidad en la formación para los oficios de lo humano consiste primeramente en volver a dar una cierta consistencia a los modelos, a las teorías, a las nociones y a los conceptos que deberían ayudar al investigador y al practicante a mejor comprender los procesos humanos y sociohistóricos en juego en el ejercicio de estos oficios. Este recurso en la formación, de una necesaria precisión semántica y de un rigor conceptual en un trabajo paciente de elaboración de “significaciones”, enfatiza una misión tradicional de la universidad. Es primeramente un trabajo de cuestionamiento, incluso de reconsiderar las evidencias, las ideas recibidas, los lugares comunes; es un trabajo que parte siempre del sentido común para apartarse de él y para hacer

emerger las problemáticas. El pensamiento crítico es, por consiguiente, antes que nada, un momento de distinción y de elucidación que consiste en encontrar las contradicciones, las aporías y las tensiones conceptuales que el sentido común oculta o disimula. Se apoya en los instrumentos metodológicos y las teorías producidas por la investigación para aclarar los términos de estas tensiones problemáticas. El modelo de la espiral interpretativa que propone Ricoeur (1986) es totalmente compatible con la activación de un pensamiento crítico: partiendo de la comprensión inicial, del sentido común, busca más explicaciones que engendren entonces una mejor comprensión. La comprensión se encuentra en el origen y en el final del proceso de conocimiento. Aquí es entendida no solamente como una explicación de las significaciones propias del "objeto" estudiado por el sujeto, sino, al mismo tiempo, como una especificación de sus relaciones con este objeto. Conocer alguna cosa es también conocerse a sí mismo delante y en esta cosa.

Dado que tiene a la vez como misión producir y garantizar una cierta consistencia y estabilidad de significación a las nociones, a los conceptos y a las teorías que ella produce por la investigación y que transmite por la enseñanza, la universidad tiene esta vocación de activación de una función crítica en la formación para los oficios de lo humano. Una idea, un concepto, una teoría no explican todo, pero explican, sin embargo, alguna cosa. La función crítica del investigador, igual que la del educador, consiste en focalizar su atención, su reflexión y su discurso en esta cosa que es explicada para intentar aislarla de las seudosignificaciones que una admiración excesiva por esta teoría, este concepto, esta noción hayan podido engendrar en el momento de su aparición y de su difusión. En el campo de las ciencias humanas y en aquél de las ciencias con intención un poco praxeológica, como las ciencias de la educación, tal destino que afecta las nociones, los conceptos o las teorías, se verifica en ocasiones. Ejercer una función crítica consiste, por consiguiente, en deconstruir para distinguir, en delimitar el ámbito de significación, el universo de referencia de esta noción, de esta idea. Ésta ganará entonces en poder significativo, dado que no deberá su pertinencia al atractivo consensual que podría conferirle

una connotación positiva ligada a los efectos de moda o a los “buenos sentimientos” que suscita, cuando se trata particularmente de educación.

La complejidad de estas nociones y de las ideas que ellas vehiculan acentúa la necesidad de un pensamiento crítico que consiste en cercar los ámbitos y los límites de significación y de aplicación de estas nociones. “Entonces si la idea es fecunda —nos dice Clifford Geertz— se convierte enseguida en un elemento permanente y durable de nuestra herramienta intelectual” (1998: 74). La cuestión del límite es además determinante en la activación de una actitud crítica en general. Foucault, en una conferencia de 1978, intitulada “¿Qué es la crítica?”, define la actitud crítica como “el arte de no ser tan gobernado”. El “no tan” plantea la cuestión de los límites del derecho de gobernar y de su ejercicio por la imposición de una verdad que confiere un poder. “La crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria y de la indocilidad reflexiva” (1990: 39). Es la constitución problemática de los límites de todo discurso de verdad como sostenida por un poder que sujeta.

En la formación, el objetivo principal de este trabajo crítico no es producir directamente presuposiciones para el uso de los practicantes. No les indica con certeza la buena manera de educar, enseñar, cuidar, formar. No describe el modo de realización de las tareas ni las técnicas instrumentadas para producir las actitudes profesionales. La formación no está en la lógica de la resolución de problemas que conduce a buscar las mejores soluciones para una acción eficaz. Este estudio crítico es antes que nada un artículo que permite comprender mejor o comprender de otra forma los procesos entablados en las situaciones de trabajo.

Comprender es el resultado siempre provisional de un proceso de problematización que puede sin duda partir de las preguntas y de los problemas que plantea el ejercicio de un oficio, pero que no busca *a priori* e inmediatamente ni solución ni respuesta. Problematizar es antes que todo un proceso de elaboración de las contradicciones, de las aporías, de los antagonismos que están contenidos en estas preguntas o en estos problemas. Por “elaboración”, hay que entender la elucidación y desarrollo de las significaciones conceptuales e imaginarias a partir de modelos interpretativos que aporta

la investigación. Un trabajo de problematización llega con frecuencia a una manera de enunciar la pregunta o el problema, si no es que a la formulación de preguntas o de problemas nuevos e inéditos. Estamos aquí muy lejos de la generalización propuesta por *the human problem solving* como fin y medio del conocimiento. La actitud crítica no es aquella que resuelve los problemas y menos aún los conflictos, es más bien aquella que los distingue, los descubre y los desarrolla.

EDUCAR MÁS QUE FORMAR

La contribución de la universidad y más particularmente la de las ciencias de la educación en la formación profesional para los oficios de lo humano no es finalmente sino una manera de la universidad para asumir sus misiones tradicionales:

- Otorgar un saber suficientemente diversificado desde el punto de vista disciplinario para que el futuro profesional pueda mejor comprender su actividad en y por la distancia que produce la intersección de los conocimientos generales, y
- dispensar un saber suficientemente riguroso y preciso desde el punto de vista de los conceptos y de las teorías para que el profesional aclare las significaciones múltiples y frecuentemente contradictorias presentes en y por su actividad profesional.

La formación, si permanece fiel a las misiones tradicionales de la universidad, no hace sino privilegiar los momentos clave del pensamiento crítico desarrollados con anterioridad. El pensamiento crítico es un esfuerzo de distinción por el establecimiento provisional de los límites de significación para salir de la confusión inherente al sentido común. El lugar común de la formación se convierte entonces en aquél del descubrimiento y la deconstrucción en el conflicto. Es el prelude al reconocimiento tanto como a la denuncia.

Es así como una actitud crítica de los formadores es garante del propósito educativo en la formación profesional en los oficios de lo humano.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTORIADIS, C. (1999), *Figures du pensable*, París, Seuil.
- DELEUZE, G. (1990), "La société de contrôle", en *Pourparlers*, París, Les Editions de Minuits.
- DEROUET, J. L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité aux compromis locaux*, París, Métailié.
- FOUCAULT, M. (1990), "Qu'est ce que la critique ?", en *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, año 84, núm. 2, abril-junio, París, Armand Colin.
- _____ (1975), *Surveiller et punir*, París, Gallimard.
- GAULEJAC, V. de (1996), "Le système maniginaire", en *Transversale, Sciences et Culture*, núm. 40, julio-agosto, 1996, pp. 25-29.
- GEERTZ, C. (1998), "La description dense", en *Enquête I*, núm. 6, París, Editions Parenthèses, pp. 73-105.
- LEGENDRE, P. (1983), *L'empire de la vérité. Introduction aux espaces dogmatiques industriels*, París, Fayard.
- MONDZAIN, M. J. (1995), *L'image naturelle*, París, Le Nouveau Commerce.
- RICOEUR, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, París, Stock.
- _____ (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, París, Le Seuil.
- THÉVENOT, L. y L. Boltanski (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, París, Gallimard.
- VYGOTSKY, L. S. (1997), *Pensée et langage*, París, La Dispute.