

Este libro vuelve a pensar las relaciones entre el estudio del desarrollo humano y la educación sobre la base de dos ejes: historia y vida cotidiana. El acento de la discusión está puesto en el reconocimiento de la naturaleza socialmente construida del conocimiento. Los autores insisten en la importancia de asumir los usos e implicancias de las teorías y explorar el impacto de las conceptualizaciones en las prácticas educativas. Emerge así una concepción de unidad caracterizada por lo indisoluble, lo cual va más allá de la cisición entre teoría y práctica. De ahí que para entender el desarrollo humano y la educación deberían examinarse las condiciones que permiten la formación, transformación y transmisión de la cultura. Desde la perspectiva adoptada se reconfigura la educación como un fenómeno complejo y se sugiere que esa complejidad requiere de una comprensión más profunda con nuevas formas de diálogo. Así, en forma colectiva, la obra sitúa las interacciones en el contexto de marcos culturales e institucionales específicos.

De interés para psicólogos, psicoanalistas, docentes, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales y todos aquellos involucrados con el quehacer educativo.

# Historia y vida cotidiana en educación

Perspectivas  
interdisciplinarias  
**Nora Emilce Elichiry**  
(compiladora)

Manantial

Nora Emilce Elichiry es profesora titular consulta e investigadora categoría I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y profesora a cargo de seminarios de maestría y doctorado en universidades nacionales. Autora de numerosos artículos y libros, ha publicado en este mismo sello editorial *Aprendizaje de niños y maestros*.

ISBN 978-987-500-168-8  
  
9789875001688

# Investigación socioantropológica

en educación.

## Para pensar la noción de contexto

*Elena L. Achilli*

Facultad de Humanidades y Artes,  
Universidad Nacional de Rosario

### PRESENTACIÓN

Las circunstancias que llevan a generar este texto<sup>1</sup> suponen la necesidad de realizar un esfuerzo de intercambios disciplinarios que, de algún modo, posibilite debilitar sus fronteras. En tal sentido, aquí trataré de mostrar ciertos criterios desde donde entendemos la investigación etnográfica –o, mejor dicho, de la antropología social– desde los que podríamos acercarnos a las investigaciones en psicología y educación.

Más específicamente, intentaré presentar algunas consideraciones teórico metodológicas acerca de cómo concebimos la

1. Este texto es base de la exposición desarrollada en el Simposio Internacional “Contribuciones de la Etnografía a la Investigación en Psicología y Educación”, coordinado por Nora Elichiry; III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVIII Jornada de Investigación; VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 22 al 25 de noviembre de 2011.

noción de *contexto* en los procesos de investigación que desarrollamos. De ahí que será necesario, en primer lugar, realizar unas breves referencias acerca del enfoque desde donde nos ubicamos y orientamos las investigaciones en el campo de la antropología y la educación.

En su conjunto, esta presentación conlleva la intención de invitar al diálogo y al debate entre *enfoques de investigación* –más allá de las pertenencias disciplinarias–, y, simultáneamente, abrir un espacio que nos permita identificar vacíos teóricos que complementen y densifiquen los campos de análisis de los procesos socioculturales. Según Eduardo Menéndez (2010), la antropología carece de una teoría de la subjetividad. Ciertamente, en muchas investigaciones solemos referirnos con asiduidad a la idea de sujeto. No obstante, hemos incursionado escasamente en profundizaciones teóricas que nos aproximen a lo que entendemos por subjetividad. De ahí que resulte principio plantearlo en este espacio para dejar abierta la preocupación por *relacionar* determinada teorización sobre subjetividad con el enfoque de investigación desde donde trabajamos la noción de *contexto*.

#### UN ENFOQUE ANTROPOLÓGICO RELACIONAL. ALGUNOS NÚCLEOS IDENTIFICATORIOS<sup>2</sup>

*Debemos abolir la sagrada triada del siglo XIX de política, economía y cultura como los tres ámbitos supuestamente autónomos de la acción humana, con una lógica y un proceso independientes. Debemos inventar un nuevo lenguaje que nos permitirá hablar del movimiento eterno, instantáneo, continuo de todos los procesos sociales*

*en y entre estos tres ámbitos supuestamente distintivos*  
(Wallerstein; 1998).

Hemos comenzado este punto con un epígrafe que de algún modo contradice la idea de identificar/delimitar un enfoque que se recorte en lo disciplinar. Es decir, plantearse criterios dentro del campo antropológico que, como tal, también responden a esa “*triada del siglo XIX*” que fragmenta los procesos humanos y, a la vez, supuso una organización fragmentaria de las ciencias sociales. Podríamos preguntarnos entonces ¿por qué hablar o insistir en un enfoque dentro del campo de la antropología sociocultural?

Dar cuenta de tal interrogante puede abrir distintas líneas de argumentación que trascienden los objetivos de este texto. Sin embargo, solo diremos que nos ha resultado necesario delimitar un enfoque a fin de orientar tanto nuestras prácticas de investigación como de docencia universitaria en ese campo disciplinario. En tal sentido, el epígrafe puede jugar a modo de un horizonte que perturbe/tensione esta necesidad. De hecho, el mismo autor considera que criticar la fragmentación en las ciencias sociales aún resulta “incompleta” porque no ha logrado encontrar la forma de corregir el más reciente (y confuso) legado de las ciencias sociales del siglo XIX: la división del análisis social en tres áreas, tres lógicas, tres “niveles”: el económico, el político y el sociocultural. Esta tríada se encuentra en medio del camino, obstaculizando nuestro progreso intelectual. [...] No hay nadie aún que haya encontrado la manera de eliminarla del lenguaje y sus implicaciones, algunas de las cuales son correctas pero la mayoría no. Tal vez el mundo deba cambiar un poco más antes de que los académicos puedan teorizar esta tríada de manera más útil (Wallerstein, 1998).

Sin embargo, advertir sobre este “legado de las ciencias sociales del siglo XIX”, tiene el sentido de instaurar un nú-

2. Se retoman algunas ideas trabajadas en Achilli (2005).

cleo contradictorio que, aun cuando resulte difícil de romper, marca una permanente tensión. Es decir, actúa a modo de señalar caminos que, aunque duros de transitar,<sup>3</sup> es importante marcarlos como orientadores de cierta direccionalidad de las incursiones que realizamos en las prácticas de investigación. En tal sentido, manteniendo esa tensión de trasfondo, consideramos que es necesario construir alguna opción teórica metodológica en el campo socioantropológico que no solo posibilite organizar las prácticas de investigación y docencia en esa disciplina sino, también, permita potenciar diálogos interdisciplinarios en el conocimiento de problemáticas comunes.

De ahí que trataremos de sintetizar algunos núcleos con los que identificamos un enfoque en la antropología sociocultural desde el que intentamos trabajar. Éstos se sustentan en algunos fundamentos generales vinculados a la tradición crítica de las ciencias sociales que, de algún modo, retoma las tensiones mencionadas anteriormente.

Como parte de esos fundamentos destacamos, en primer lugar, el carácter *relacional dialéctico* que, como lo plantea

Eric Wolf (1993) supone conocer *procesos* que van más allá de los “casos separables, que se mueven entre y más allá de ellos, y que en el proceso los transforman”. Es decir, una perspectiva que rompa con la ahistoricidad de aquellas concepciones de “sociedad y cultura” autorreguladas y definidas en sí mismas que, según el autor, han sido los límites que han atrapado a mucha antropología. Una propuesta que parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones de una *problemática* analizando los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Supone un trabajo de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones desde una perspectiva que anticipa la estructuración social no de manera abstracta sino en sus propias contradicciones y en su necesidad (Adorno, 1978: 42). Una perspectiva que se clarifica con el clásico ejemplo utilizado por Lev Vygotsky (1995) al criticar aquellos métodos de análisis que, para estudiar los “complejos conjuntos psicológicos” los “descomponen en sus elementos”. Es lo mismo, dice, que quien quiera estudiar alguna propiedad del agua (por ejemplo, por qué extingue el fuego) lo hiciera descomponiendo su composición química en hidrógeno y oxígeno. Descubrirá que el hidrógeno arde y el oxígeno alimenta el fuego. Es decir, ninguno de los elementos posee las propiedades del todo y cada uno posee propiedades no presentes en ese todo.

En segundo lugar, se desprende de lo anterior el *carácter de movimiento* que se imprime en las prácticas y relaciones sociales aun en su aparente estabilidad o equilibrio (Lefebvre, 1970). Movimiento que conduce a la búsqueda y construcción de *procesos* del pasado y de presentes dinámicos. Presentes en los que se “mueven” huellas de otros tiempos preteritos así como proyectos germinales del porvenir.

En tercer lugar, el *carácter contradictorio, de conflictividades* que se incluye en los procesos sociales con contenidos con-

los “casos separables, que se mueven entre y más allá de ellos, y que en el proceso los transforman”. Es decir, una perspectiva que rompa con la ahistoricidad de aquellas concepciones de “sociedad y cultura” autorreguladas y definidas en sí mismas que, según el autor, han sido los límites que han atrapado a mucha antropología. Una propuesta que parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones de una *problemática* analizando los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Supone un trabajo de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones desde una perspectiva que anticipa la estructuración social no de manera abstracta sino en sus propias contradicciones y en su necesidad (Adorno, 1978: 42). Una perspectiva que se clarifica con el clásico ejemplo utilizado por Lev Vygotsky (1995) al criticar aquellos métodos de análisis que, para estudiar los “complejos conjuntos psicológicos” los “descomponen en sus elementos”. Es lo mismo, dice, que quien quiera estudiar alguna propiedad del agua (por ejemplo, por qué extingue el fuego) lo hiciera descomponiendo su composición química en hidrógeno y oxígeno. Descubrirá que el hidrógeno arde y el oxígeno alimenta el fuego. Es decir, ninguno de los elementos posee las propiedades del todo y cada uno posee propiedades no presentes en ese todo.

En segundo lugar, se desprende de lo anterior el *carácter de movimiento* que se imprime en las prácticas y relaciones sociales aun en su aparente estabilidad o equilibrio (Lefebvre, 1970). Movimiento que conduce a la búsqueda y construcción de *procesos* del pasado y de presentes dinámicos. Presentes en los que se “mueven” huellas de otros tiempos preteritos así como proyectos germinales del porvenir.

En tercer lugar, el *carácter contradictorio, de conflictividades* que se incluye en los procesos sociales con contenidos con-

cretos, no otorgables a priori. De ahí la importancia de recuperar tanto aquellas estructuraciones hegemónicas como los distintos niveles de conflictividades que se van produciendo. En tal sentido, adquiere relevancia reconocer en los *sujetos* sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades.

Dentro de tal orientación general –dirigida a superar las fragmentaciones y atomizaciones propias del pensamiento disyuntivo para transitar en la difícil tarea de pensar dialécticamente– destacamos algunos núcleos problemáticos desde los cuales identificamos un enfoque antropológico en la investigación social. Son planteados a modo de “núcleos problemáticos” en tanto implican campos de discusión, de posicionamientos diferenciales y, a su vez, de resoluciones prácticas que conllevan no pocas dificultades. Entre ellos destacamos: a) el interés por el conocimiento de la *cotidianidad social*; b) la recuperación de los *sujetos sociales*, sus representaciones y construcciones de sentido; c) en el orden de lo más estrictamente metodológico, la *dialéctica* entre el *trabajo de campo* y el *trabajo conceptual*. Aquí nos referiremos específicamente a los dos primeros núcleos ya que este último será desarrollado más adelante.

Núcleos de un enfoque sustentado tanto por fundamentos teórico epistemológicos acerca del mundo social como por consideraciones metodológicas vinculadas a un modo *relacional* de construir conocimientos. Ello implica descartar la reducción que suele hacerse de “lo antropológico” a un todo o una concepción de la “etnográfica” como momento de descripción a-teórica de la investigación.

Núcleos de un enfoque sustentado tanto por fundamentos teórico epistemológicos acerca del mundo social como por consideraciones metodológicas vinculadas a un modo *relacional* de construir conocimientos. Ello implica descartar la reducción que suele hacerse de “lo antropológico” a un todo o una concepción de la “etnográfica” como momento de descripción a-teórica de la investigación.

### CONTEXTO, HEGEMONÍA Y COTIDIANIDAD ESCOLAR

*Si las pretensiones de conocimiento sistemático parecen cada vez más veloidosas, no por ello la idea de totalidad debe ser abandonada. Por el contrario: la existencia de una conexión profunda que explica los fenómenos superficiales es reafirmada en el momento mismo en que se sostiene que un conocimiento directo de tal conexión no es posible. Si la realidad es opaca, existen zonas privilegiadas –señales, indicios– que permiten descifrarla* (Ginzburg, 1983).

Es muy frecuente que se hable de la necesidad de contextualizar los procesos socioeducativos. Sin embargo, lo que se entiende por ello adquiere sentidos muy diferentes no solo a nivel conceptual sino en los usos implícitos que suelen realizarse. De ahí la necesidad de explicitar como lo hemos enfocado en nuestras investigaciones acerca de la *cotidianidad escolar*.

La intención es realizar algunos planteamientos que permitan discutir las problemáticas vinculadas a los contextos que permean los procesos escolares en sus *configuraciones cotidianas*. En otras palabras, pretendiendo prestar atención a la construcción de referentes *contextuales* de prácticas y relaciones que se configuran en la *cotidianidad* de la vida escolar y urbana y, al mismo tiempo, presentar cierta inquietud conceptual acerca de las *articulaciones* de diferentes escalas contextuales.

Se trata, en cierto sentido, de expresar –aunque implícitamente– una compleja polémica con algunas tendencias teóricas que circulan. Fundamentalmente con aquellas que deshistorizan los procesos socioculturales y/o superponen distintos aspectos sin jerarquización alguna. También, con concepciones que reducen las problemáticas centrando solo en las dimensiones simbólicas/subjetivas sin sus anclajes históricos o,

con otras perspectivas, que las simplifican en correlaciones lineales.

Desde estas preocupaciones teóricas planteo la posibilidad de intelibilidad de las configuraciones cotidianas, destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como *tendencia hegemónica*.<sup>4</sup>

En tal sentido, planteo hipotéticamente que determinadas tendencias hegemónicas de una época se configuran a modo de lógicas que van adquiriendo particulares continuidades según las escalas y niveles que van conectando. Para ejemplificar, tomaremos investigaciones desarrolladas en la década de 1990 en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe, Argentina). En ellas, planteábamos que la tendencia hegemónica de esa época conlleva las marcas de lo que puede entenderse como una “lógica neoliberal”, en sentido amplio. Al mismo tiempo, decíamos que esta lógica puede ser caracterizada por la generación de *procesos de fragmentación sociocultural*. Es decir, procesos que implican fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales. Procesos que, por las mismas condiciones y límites de la época, tienden a la ruptura de lazos colectivos, dificultando la generación de relaciones solidarias en distintas escalas contextuales.

Por lo tanto, estamos pensando en procesos de fragmentación que se manifiestan en los diversos contextos –según sus niveles o escalas– y que van adquiriendo particulares *continuidades* en cada uno de ellos. Por ende, también a nivel de las *configuraciones cotidianas*, foco de las investigaciones. En otros trabajos (Achilli, 2000, 2010) hemos tratado de mostrar la *conexión* de diferentes escalas desde esa determinada lógica de época. En tal sentido, fuimos analizando las característi-

cas que asumían los *procesos de fragmentación sociocultural* desde las escalas más generales que hacen a las políticas neoliberales, pasando por los modos particulares que asumieron en los procesos sociourbanos de la ciudad de Rosario hasta describir la singular continuidad de éstos a nivel de la cotidianidad escolar.

De hecho, al centrar la atención en una lógica de lo hegemónico quedan fuera de este análisis otras prácticas y relaciones que podrían entenderse como parte de procesos *diferentes* –¿contrarios?– a los que mostraremos. De ahí, la parcialidad y límite de este trabajo ya que, al considerar solo aquellos aspectos que marcan una tendencia estructural, quedan neutralizados otros cuyo contenido importante también identificar y describir. No obstante, este límite se justifica si pretendemos presentarlo como *contextualización* de la *heterogeneidad* de procesos analizados en sus *configuraciones cotidianas*. Es decir, como parte de las *condiciones y límites* de una época en la que se inscriben esos diferentes procesos. O, dicho de otro modo, resulta un intento teórico metodológico por entender ciertas *conexiones profundas* que las transformaciones políticas, económicas, culturales van anclando en las prácticas y significaciones que diariamente construyen los sujetos.

#### LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR EN CONTEXTO: CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS GENERALES

*Las funciones específicas de “lo hegemónico”, “lo dominante” deben ser siempre acentuadas, aunque no de un modo que sugiera ninguna totalidad a priori. La parte más difícil e interesante de todo análisis cultural, en las sociedades complejas, es la que procura comprender lo hegemónico*

4. La noción de *hegemonía* con la que nos guiamos es tributaria del pensamiento de Raymond Williams (1980).

*en sus procesos activos y formativos, pero también en sus procesos de transformación* (Williams, 1980).

*Lo concreto es concreto por ser una conjunción de múltiples determinaciones, o sea, unidad de la diversidad* (Marx, 1973).

Hemos planteado los *procesos de fragmentación sociocultural* como un aspecto central a considerar como tendencia de esa época. Los consideramos a modo de una lógica profunda de las tendencias estructurales, abriendo un camino explicativo de los procesos enfocados a escala de las *configuraciones cotidianas*. En otras palabras, un modo de *contextualizar* procesos a escala de la *co-construcción* (Rockwell, 1996) de las múltiples interacciones y relaciones dē los sujetos entre sí que, al mismo tiempo, se impregnán de distintos entramados *contextuales*.

Se trata de analizar los procesos de *fragmentación sociocultural* a nivel de su *configuración cotidiana* sin desconocer distintas interacciones *contextuales*. Para explicitar con mayor claridad esta perspectiva consideramos que puede resultar esclarecedor precisar cómo juega esta dialéctica *contextual* en el análisis de los *procesos de fragmentación sociocultural* que aquí nos ocupa.

En principio, y para evitar confusiones, comenzaremos con la misma noción de *contexto* que, como ya dijimos, suele utilizarse desde distintos supuestos teóricos. Aquí entenderemos como “*contexto*” determinada configuración temporoespacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioformativo que nos interesa. Configuración constituida –constitutiva– por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporoespaciales.

Detrás de esta idea general, intentamos destacar varias

cuestiones teóricas metodológicas que hacen al tratamiento de la *cotidianidad de las configuraciones escolares* en las que se desenvuelven los procesos bajo estudio.

a) En primer lugar, plantear la diferenciación de distintos *niveles o escalas contextuales*.<sup>5</sup> Es decir, diferentes configuraciones temporoespaciales que remiten a distintos ámbitos considerados según la *escala* en que se producen determinados procesos. Por ejemplo, para nuestro trabajo diferenciaremos algunos de los contextos que interactúan en la configuración de los *procesos de fragmentación socioculturales* que nos interesa analizar. Por un lado, el nivel de nuestro foco de análisis: el de los *contextos cotidianos* de esos procesos. Nivel configurado a escala de la copresencia de los sujetos involucrados. Nivel de una específica coconstrucción relacional entre la vida escolar y la vida urbana en la que se expresa de un modo particular determinada *generalidad estructural*. Por otro lado, el nivel de los *contextos sociourbanos* desde el que nos interesa destacar la escala de la ciudad y sus particulares segmentaciones socioculturales. En especial, el de los *contextos* que se configuran en la relación entre la pobreza urbana y los movimientos poblacionales. Por último, un nivel vinculado más al contexto sociohistórico y estructural, que podríamos englobar como el de los *contextos de las políticas neoliberales* para hacer referencia al conjunto de transformaciones que se han ido generando hegemonicamente en los últimos años a escala nacional y/o internacional. En síntesis, aquí diferenciamos tres niveles contextuales. El *contexto* de la *escala cotidiana* (escolar y familiar/urbano); el que denominamos *contexto sociourbano* para referirnos a la *escala de la ciudad* y, finalmente, el que alude a una *escala* más amplia –nacional/internacio-

5. Para la noción de *nivel* nos ha resultado un importante aporte a las consideraciones de Rolando García (en Left (1986).

nal- con el que pretendemos marcar las políticas neoliberales. Ahora bien, estos diferentes *niveles contextuales* suponen analíticamente, como lo plantea Rolando García (1986), dinámicas diferentes y sujetos diferentes. Ello significa diferenciar en cada *escala* el desarrollo de *procesos* con determinada particularidad. Sin embargo, no implica autonomización o aislamiento sino una interrelación o un entrecruzamiento de los niveles o escalas contextuales.

b) Una segunda aclaración, y, tal como se deduce de lo anterior, con la noción de “contexto” no estamos suponiendo un mero contorno “externo” a las relaciones y procesos cotidianos. Más bien, estamos pensando *relacionalmente* la interacción entre los distintos niveles contextuales que, mutuamente, se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesan.

c) De ahí que esta noción de *contexto*, aun cuando la “delimitemos” desde un tiempo y un espacio específico, carece de *límites* precisos. Queremos decir que, no obstante estas “delimitaciones” para comprender determinados niveles de procesos y relaciones, esos tiempos y esos espacios se constituyen en una *relación* con otros tiempos y espacios que pertenecen a diferentes *escalas* de mayor o menor generalidad estructural. A su vez, supone que, en los diferentes niveles o escalas de procesos, se identifiquen diferentes *dimensiones* o campos teórico empíricos que “componen” una problemática a estudiar. Ahora bien, no habrá que confundir los diferentes *niveles contextuales* –vinculados a diferentes escalas– con los *niveles de abstracción* en la construcción de conocimientos. Como dice Elsie Rockwell (2005) “dentro de cualquier escala es posible utilizar categorías de mayor o de menor nivel de abstracción para señalar la continuidad y discontinuidad de los fenómenos”.

d) Por lo tanto, esta idea de *contexto* pone de relieve el análisis de diversas *relaciones contextuales* en consideración

a esas distintas escalas de los procesos y de las dimensiones específicas de cada uno de ellos. De ahí que consideremos que es posible alcanzar una mayor inteligibilidad de los *procesos cotidianos* a través del conocimiento de las *interrelaciones mutuas* entre esos diferentes *contextos*.

e) En tal sentido, hablar de la *configuración cotidiana* de determinados procesos o prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y “espacios”/situaciones que se van entrecruzando en el presente. Por lo tanto, su estudio se aleja de ciertas concepciones difundidas acerca de lo *cotidiano*, entendido como espacio “micro” de los fenómenos del presente. Más bien, se la considera como una zona de *nexos concretos* entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causales directas, intenta mostrar las condiciones y límites al interior de las cuales se configuran los cotidianos particulares.

Resumiendo, podríamos decir que, desde un punto de vista teórico metodológico general, estas referencias sobre *contextualización* indican una preocupación por el conocimiento y análisis de campos concretos intersectados e interrelacionados por procesos que los trascienden. Una preocupación que ha marcado largamente las disciplinas sociales y que consideramos necesario reinstalar en su complejidad. Es decir, repensar la construcción de *nexos relationales* teniendo en cuenta diversas advertencias que se han realizado acerca de los límites que implican ya sea concepciones dualistas (Williams, 1980) y dicotomizadoras como así también aquellas que totalizan homogeneizando o reduciendo unidimensionalmente las problemáticas bajo estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, Elena (2000): “Contexto y cotidianidad escolar fragmentada”, en *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Achilli, Elena (2005): *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.
- Achilli, Elena (2010): *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*, Rosario, Laborde Editor.
- Adorno, Theodor (1978): “Sobre la lógica de las ciencias sociales”, en VV.AA., *La lógica de las ciencias sociales*, México, Grijalbo.
- Arenaza, Carlos de (1923): “Clasificación y estudio médico-psicológico”, en *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*, X, Buenos Aires, pp. 57.
- Arenaza, Carlos de (1925): “Menores abandonados y otros trabajos” y “Protección del Estado a los niños material y moralmente abandonados”, Buenos Aires, IV Congreso Pan Americano del Niño.
- Beaunis, H. (1888): *Nouveaux éléments de Physiologie humaine. Compréhendant les principes de la physiologie comparée et la physiologie générale*, París, J. B. Baillière et Fils.
- Cimolai, Silvina (2005): “La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Un estudio en dos escuelas públicas EGB de la provincia de Buenos Aires”, trabajos de tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, inédito.
- Claparède, Édouard (1905): *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*.
- García, Rolando (1986): “Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos”, en E. Left, *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, México, Siglo XXI.
- Ginzburg, Carlo (1981): “Señales. Raíces de un paradigma indicario”, en Aldo Gargani, *Crisis de la razón*, México, Siglo XXI.
- Lefebvre, Henry (1997): *Lógica formal, lógica dialéctica*, México Siglo XXI.
- Marx, Carlos (1973): *Introducción a la crítica de la economía política*, Buenos Aires, Anteo.
- Menéndez, Eduardo (2010): *La parte negada de la cultura*, Rosario, Prohistória ediciones.
- Mercante, Víctor (1918): *Las crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
- Rockwell, Elsie (2005): *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires Paidós.
- Rockwell, Elsie (1996): “Recuperando la historia en el estudio de la escuela: de la larga duración a la construcción cotidiana”, conferencia brindada en el II Congreso de Investigación Sociocultural: Vigotsky-Piaget, Ginebra.
- Saavedra Lamas, Carlos (1916): *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*, Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser.
- Toscano Ana Gracia (2005): “Voices y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de los legajos escolares”, trabajos de tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, inédito.
- Vigotsky, Lev (1995): *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Wallerstein, Immanuel (1998): *Impensar las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.
- Williams, Raymond (1980): *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Peñínsula.
- Wolf, Eric [1982] 1993: *Europa y la gente sin historia*, México, Fondo de Cultura Económica.