

Cotidianeidades escolares: Una mirada dialéctica desde la fenomenología interpretativa / Aproximaciones a las perspectivas etnográficas y socio-antropológicas para la investigación educativa

Resumen:

En el presente trabajo, desde una construcción textual polifónica y recursiva, empleando lógicas complejas y dialécticas tanto de producción como de reflexión, intentaremos reflexionar sobre la importancia que – a nuestro entender – el estudio de las cotidianeidades escolares debe tener tanto como fin en sí mismo como en el planeamiento de políticas públicas. Para tal fin desarrollaremos, en una primera parte, un acercamiento a los enfoques dialécticos y fenomenológicos en Ciencias Sociales, poniendo énfasis en la sociología fenomenológica interpretativa propuesta por Alfred Schutz. En una segunda parte, nos aproximaremos a los paradigmas etnográfico analítico-interpretativo y socio-antropológico a través de un acotado desarrollo teórico entramado con el análisis de la etnografía de Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar*. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, y de una breve ponencia de Elena Achilli, “Escuela y ciudad. Contextos y lógicas de fragmentación sociocultural”. Pero, “antes de empezar a decir diré” que no hemos empleado lenguaje inclusivo. Nos lo debemos.



Palabras clave: educación, fenomenología, dialéctica, etnografía, socioantropología

Summary:

In the present work, from a polyphonic and recursive textual construction, using complex and dialectical logics of both production and reflection, we will try to reflect on the importance that - in our opinion - the study of school everyday life should have both as an end in itself as in the planning of public policies. To this end, we will develop, in the first part, an approach to the dialectical and phenomenological approaches in Social Sciences, placing emphasis on the interpretive phenomenological sociology proposed by Alfred Schutz. In a second part, we will approach the analytical-interpretive and socio-anthropological ethnographic paradigms through a limited theoretical development woven with the analysis of the ethnography of Paul Willis, *Learning to work*. How working-class kids get working-class jobs, and from a short presentation by Elena Achilli, “Escuela y ciudad. Contexts and logics of sociocultural fragmentation”. But, “before I start to say I will say” that we have not used inclusive language. We owe it to ourselves.

Keywords: education, phenomenology, dialectics, ethnography, socio-anthropology

Carla Ciavaglia: cfcivaglia@gmail.com Profesora en Letras por la UBA(1986) Especialista en Metodología de la Investigación Científica por UNLa (2003) Especialista en Investigación Educativa por UNC (2003) Profesora, directora, asesora docente e inspectora en la DGCyE de la PBA desde el 5 de mayo de 1986 hasta su retiro en 2019 Recibido el 18/03/2021 / Publicado 08/04/2021.

Ojo que no mira más allá no ayuda al

 Ojo que no mira más acá tampoco

 Ojo puesto en todo ya ni sabe lo que ve.

S. Rodríguez, Fábula de los tres her-
 manos

...abandonar el punto de vista único, cen-
 tral, dominante – en síntesis casi divino –
 en el que se sitúa gustoso el observador – y
 también su lector (al menos, mientras no
 se sienta involucrado) – en beneficio de la
 pluralidad de puntos de vista coexistentes
 y a veces directamente rivales.

P. Bourdieu, “El espacio de los puntos de
 vista”

Enfoques dialécticos y fenome- nológicos en Ciencias Sociales / La fenomenología de Schutz

La dicotomía metodológica “explicación-
 comprensión”, planteada por Droysen en
 1958, atravesó durante un buen tiempo,
 la discusión epistemo-metodológica en las
 Ciencias Sociales de la segunda mitad del
 S XX. La dicotomía radica en considerar
 que la explicación es una suerte de proceso
 externo, que lo hace pasible de comprobación
 empírica. La comprensión, en cambio, es un
 proceso interiorizante, tiene una resonancia
 psicológica y carga una intencionalidad,
 por eso Apel sostiene que “el rasgo carac-
 terístico de la operación de comprensión
 (Verstehen) es el enunciado de un proceso
 intermediario ‘situado’ dentro del organismo
 humano por medio del cual reconocemos
 como pertinente o ‘significativa’ una conexión
 observada o supuesta.” (Apel, 1953 – citado
 por Schuster, 1977, p. 94). Esta dicotomía
 tuvo diferentes momentos que Schuster
 periodiza en 4 fases: 1. Dicotomía meto-
 dológica psicologista (Dilthey y Weber);

2. Monismo metodológico neopositivista
 (Hempel, Popper); 3. Nuevo dualismo me-
 todológico no psicologista (Schutz, Winch
 y Gadamer) y 4. Pluralismo metodológico
 sobre base hermenéutica.

Por su parte, Mombrú Ruggiero (2019)
 se refiere a los conceptos de monismo y
 holismo metodológico. Considera, y noso-
 tros con él, que los monismos, en general,
 tienen aspiraciones de tipo hegemónico y
 totalitario que:

[...] rechazan cualquier forma de plura-
 lismo metodológico y de apertura a la idea
 de que los problemas que la ciencia nos
 propone, pueden ser abordados de varios
 modos, sin que ninguno de ellos pueda o
 deba ser tildado de no científico. (Mombrú
 Ruggiero, 2019, p. 39)

El autor considera que las ciencias, con el
 correr de los años, se han ido “hibridando”,
 cosa ocurrida, por ejemplo, con los estudios
 culturales que “conjugan antropología, so-
 ciología, historia, etnografía, etc.” (Mombrú
 Ruggiero, 2019, p. 41). Este concepto de
 “hibridación” será retomado y estará muy
 presente en el tercer apartado de esta multi-
 grafía cuando expongamos las perspectivas
 etnográficas y socio-antrpológicas para la
 investigación educativa. Por el momento,
 enfatizamos el posicionamiento respecto a
 que el método no define necesariamente a una
 ciencia dado que los métodos son adaptables
 – en la concepción ampliada y dialéctica a
 la que adscribimos – a las necesidades de la
 ciencia. La verdadera diferencia y riqueza
 radica en que el dato duro no hable por sí
 sino que sea interpretado según categorías
 teóricas de análisis y, en este sentido, tam-
 bién suscribimos que la hermenéutica es el
 método que estará siempre presente “allí
 donde los ‘hechos’ no hablan por sí mismos
 y son pasibles de distintas interpretaciones.”
 (Mombrú Ruggiero, 2019:55).

Holismo metodológico entonces para las ciencias y, especialmente, para encarar la investigación en ciencias sociales. Este holismo lo requiere la diversidad y complejidad de objetos de estudio que implican –siguiendo a De Luque (2000)– valores, el carácter impredecible y volitivo de la conducta humana, dificultades éticas a la hora de la experimentación, la condición “situada” o histórica del ser humano y su carácter social y cultural, las manifestaciones de las pulsiones y el inconsciente y – como si no fuera suficiente con lo ya detallado– la estrecha relación entre las ciencias sociales o del hombre y la política. La autora observa que, evidentemente, estamos ante una situación compleja que demandará atenciones complejas y se pregunta si es posible “abordar un objeto de estudio como el hombre – en el que el mismo investigador está involucrado – del mismo modo como se estudian las plantas o los astros”. (De Luque, 2000, p. 222) Como ya dejamos expuesto en el apartado anterior, consideramos que la respuesta es que no, que no se puede ni debe practicar peligrosos reduccionismos que tanto daño ya han causado al sostener – de modo manifiesto o solapado – colonialismos, racismos y otros dispositivos de opresión. En esta relación de mutua implicación entre fundamentos filosófico-epistemo-metodológicos hablamos de holismo dado que hubo y hay distintas propuestas teóricas que nos guían en la construcción de este complejo objeto de estudio.

De entre ellos, en este apartado, nos detendremos en:

1. una reseña muy abreviada de la dialéctica como método por considerarla una presencia, explícita o implícita, en toda investigación que se encare desde una perspectiva metodológica holística y;

2. un desarrollo un tanto más extenso de los métodos fenomenológicos en general y

más específicamente de la fenomenología propuesta por Alfred Schütz por considerar que “está en el pie” de las perspectivas etnográficas para la investigación educativa. Investigación que no se cierra en sí misma, sino que pretende modificar realidades, justamente, creciendo “desde el pie” como nos enseñó Alfredo Zitarrosa en la canción casi homónima.

Vamos con lo primero

Siguiendo en la exposición, nuevamente a Mombrú Ruggiero coincidiremos en que “la dialéctica, como método, refiere a la comprensión de que todo fenómeno se da en el marco de una totalidad a partir de la cual se explica. Por ello no se puede desvincular a la dialéctica del enfoque holístico.” (Mombrú Ruggiero, 2019, p. 103) En sintonía con lo que planteábamos líneas atrás, cabe precisar que el holismo estudia lo que sea que se decida estudiar (objeto de investigación) contextualmente, es decir, estableciendo relaciones dinámicas en el interior y en el exterior de dichos contextos. En esta afirmación debe entenderse, como plantea el autor, que subyace un “presupuesto ontológico” que es que la realidad en sí misma es dialéctica y sólo dialécticamente se puede conocer y reflexionar sobre ella y esto es así desde el logos de la antigüedad griega hasta la última reflexión de nuestro presente. Y consideramos que esto va más allá de un método de estudio o investigación: es una manera de comprender la realidad y situarse uno mismo en ella, es una “estrategia de instalación del ser del hombre en el mundo” (Mombrú Ruggiero, s/e).

Ahora bien, la dialéctica también está presente al momento de trabajar con lo obtenido en la investigación, o sea en el análisis de los datos. Samaja (2000) se pregunta cómo opera la dialéctica en el/los dato/s o en el análisis del/los mismos y responde que opera desde la lógica del concepto, por

vía de la semántica dialéctica del dato que considera que:

[...] la capacidad de producir sentido dependerá siempre y en todos los casos de estos movimientos de delimitación universal, de particularización de ese universal; de universalización de esos particulares, de individualización del universo, de particularización de cada individuo y de universalización de las determinaciones del individuo. (Samaja, 2000, p. 195)

La significación científica se va construyendo desde los niveles de menor a los de mayor integración, en un movimiento casi ascensional: constituyente de abajo hacia arriba pero regulante de arriba hacia abajo. Por eso, el análisis de los datos tiene que ver con los procesos que se realizan con los datos “crudos” pero considerando un crecimiento, una producción, unas síntesis y unos procesos de transformación para así “obtener el roble a partir de la bellota”, a decir de Samaja, o la mariposa a partir de la oruga, a decir nuestro. Entendemos que estos procesos son los que realmente están operando en la mente del investigador, de modo consciente o no, y no obstante no ser así planteado en muchos manuales de metodología esto también está “en el pie” de la perspectiva etnográfica y socioantropológica de investigación educativa, si no en toda, ciertamente en las propuestas que en el tercer apartado desarrollaremos.

Pasemos a lo segundo

Como advierte Mombrú Ruggiero, los métodos fenomenológicos parten de y remiten a problemas filosóficos, gnoseológicos más precisamente, que se inician ya con los presocráticos, el camino parmenideano, la teoría de la reminiscencia del Fedón, la filosofía escéptica y continúa a lo largo de la historia medieval y moderna. El fenómeno es lo que se muestra, lo que aparece ante mí

y en tanto tal fue trabajado en los sistemas kantiano y hegeliano en el S XVIII; pero como corriente filosófico-gnoseológica en el S XIX, los autores que se imponen son Scheler, Ricoeur y Husserl quien es el principal referente y tuvo una innegable influencia en la construcción metodológica. Según Schuster (1999), la fenomenología de Husserl tuvo un origen relacionado con la crisis del subjetivismo y del racionalismo acontecida a fines del siglo XIX, que se desarrolló a modo de pugna con el pragmatismo y el psicologismo conformándose una construcción reflexiva sobre el conocimiento, el conocimiento del conocimiento, un metaconocimiento que se hace carnadura en la ciencia concreta. De ahí que “fenomenología” sea el estudio de los fenómenos que se aparecen en la conciencia y en tanto tal debe ser descripto. Al respecto, aclara Lyotard:

En su búsqueda del dato inmediato anterior a toda tematización científica, dato que la autoriza, la fenomenología devela el estilo fundamental, o esencia, de la conciencia de ese dato, que es la intencionalidad. En lugar de la tradicional conciencia que “digiere”, o ingiere al menos, el mundo exterior [...], revela una conciencia que “dispara hacia” (Sartre), una conciencia, en suma, que no es nada salvo una relación con el mundo.

—Y se pregunta seguidamente—

¿Y no serán entonces radicalmente inadecuados los métodos objetivos, experimentales? [...] ¿Y no sería menester, al menos, empezar por desplegar, explicitar, los diversos modos según los cuales se halla la conciencia “entretejida con el mundo”?

—A lo que responde—

Por ejemplo, antes de captar lo social como objeto, lo cual constituye una decisión de carácter metafísico, es sin duda necesario explicitar el sentido mismo del hecho de “ser-en-sociedad” para la conciencia y, por consiguiente, interrogar ingenuamente ese hecho. Así se conseguirá liquidar las

contradicciones inevitables que surgen del mismo planteamiento del problema sociológico: la fenomenología no intenta reemplazar las ciencias del hombre, sino dejar bien sentada su problemática, seleccionando así sus resultados y reorientando su investigación. (Lyotard, 1989 – citado por Schuster, 1997, pp. 100-101)

Retomaremos estas conceptualizaciones fundamentales, medulares en la propuesta epistemo-metodológica que desarrollaremos en el tercer apartado. Por ahora, decir con Schuster que Husserl nos lleva a plantear una “inclusión del mundo en la conciencia” porque la conciencia no sólo es el noesis o polo del “yo” de la intencionalidad sino también el noema o polo del “eso”, “porque siempre será necesario precisar que esta inclusión no es real (la silla está en la habitación), sino intencional (el fenómeno silla está en mi conciencia). [...] por una parte el objeto es un fenómeno que remite a la conciencia ante la cual aparece, y por otra parte la conciencia es conciencia de ese fenómeno.” (Schuster, 1997, p. 101).

Como acertadamente reflexiona Mombrú Ruggiero, el método fenomenológico se aparta de lo que en general entendemos como método en tanto “camino a seguir” sino que es más bien un “cambio de actitud” al que en nuestra propuesta a desarrollar en el tercer ítem de esta multigrafía, consideramos como “perspectiva” etnográfico-interpretativa y socio-antropológica para la investigación educativa. Para ampliar estas conceptualizaciones, el autor trae a Husserl:

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal que puede ser un *órganon* [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias.

(Husserl, 1986 – citado por Mombrú Ruggiero, 2019, p. 146)

Una de estas revisiones propositivas es la que realiza Alfred Schutz.

Filósofo, sociólogo, psicólogo y musicólogo, Schutz nació en Viena en 1899 donde estudió en los años en los que en las universidades germánicas se debatía la cuestión metodológica respecto a las *Naturwissenschaften* (Ciencias de la Naturaleza) y las *Geisteswissenschaften* (Ciencias del Espíritu) o Sociales predominaban las propuestas comprensivistas de Dilthey y Weber, entre otros que influenciaron la obra de Schutz.

Para introducirnos en el pensamiento y la propuesta schutziana, diremos con Natanson que toda la obra de Schutz se organiza en torno a una intuición disparadora y ésta es “el descubrimiento, en su cabal profundidad, de las presuposiciones, estructura y significación del mundo del sentido común.” (Natanson, 1995, p. 15). A partir de ella es que Schutz dedicó gran parte de su vida activa a estudiar la comprensión del sentido común partiendo de concebir el mundo cotidiano como la presuposición que nuclea a los diversos estratos de la realidad del ser humano, concepción que lo inclinó a iniciar su trabajo a partir del análisis de la realidad social. Comenta Natanson que la originalidad del pensamiento de Schutz consistió en la unión de la filosofía fenomenológica con el concepto mismo de realidad social en el que el lugar de la percepción como tema predominante pasa a ser ocupado por la acción, lo que trae aparejadas importantes consecuencias tanto para la epistemología como para la metodología de las Ciencias Sociales en tanto diferenciación cualitativa entre realidades estudiadas por científicos naturales y sociales. Para Schutz la tarea del investigador social es reconstruir el o los modos en que los hombres, en su

diaria cotidianeidad, interpretan su propio mundo. Así lo expone:

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones. [...] En términos estrictos, los hechos puros no existen. [...] todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él. En uno u otro caso, llevan consigo su horizonte interpretativo interno y externo. (Schutz, 1995, p. 13)

Aquí radica la diferencia principal entre las ciencias naturales y las sociales: en la diferencia que existe entre lo dado o positum y lo construido o constructo. Pero no sólo es eso sino que los objetos de estudio que construyen quienes estudian las ciencias sociales son construcciones en segundo grado: construcciones de las construcciones que hacen los sujetos o actores en su vida social. Esto lleva a Schutz a volver a considerar el dilema que presentan escuelas como el positivismo y el conductismo, por ejemplo, y a proponer estudiar y caracterizar “[...] algunas de las construcciones de sentido común empleadas por los hombres en la vida cotidiana y en las cuales se basan [los estudiosos de las ciencias sociales]”. (Schutz, 1995, p. 38)

En el trabajo intitulado “Sobre la metodología de las Ciencias Sociales”, Schutz estudia las construcciones de objetos de pensamiento propios del sentido común en tanto:

1. sistema de construcción de su tipicidad;
2. carácter intersubjetivo del conocimiento del sentido común, con todas sus implicaciones: a) reciprocidad de perspectivas o socialización estructural del conocimiento, b) origen social o socialización genética del

conocimiento y c) distribución social del conocimiento;

3. estructura del mundo social y su tipificación por parte de las construcciones del sentido común y,

4. esquemas de acción e interacción subyacentes en la construcción de tipografías de acción y subjetivación en el pensamiento del sentido común.

El desarrollo en profundidad de cada uno de estos ítems supera por cuestiones de extensión y complejidad los alcances de la presente multigrafía por lo que nos atenderemos a realizar algunos breves comentarios sobre cuestiones que nos parece importante resaltar en función de lo que han aportado a las perspectivas etnográficas y socio-antropológicas para la investigación educativa.

En primer lugar, la consideración de que en su vida diaria cotidiana el ser humano se encuentra en situación “biográficamente determinada”, es decir, que tiene su historia que es la “sedimentación” de todas las experiencias previas organizadas en un sistema de significatividades.

En segundo orden, decir que en esta propuesta se parte de entender que la vida diaria cotidiana transcurre en un mundo cultural intersubjetivo “porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos.” (Schutz, 1995, p. 41) Esta historicidad es la que da origen al denominado “postulado de la interpretación subjetiva de las ciencias sociales.”

En tercer término, señalaremos que, para Schutz, el conocimiento del mundo del que dispone el hombre se origina en su ser en sociedad y a su vez es un conocimiento

que está socialmente distribuido, como se plantea en la denominada “tesis general de las perspectivas recíprocas”.

Cuarto, considerar que el ser humano nace en el mundo social y vive su cotidianidad en él, experimentándolo abierto a la interpretación y la acción referenciada siempre a una situación que está biográficamente construida.

Quinta y final observación: temporalmente, el ser humano se determina con relación a sus predecesores, sus sucesores y sus contemporáneos con quienes la comunidad que se comparte no es sólo temporal sino espacial. Dice tan bellamente Schutz al respecto:

Compartir una comunidad de espacio implica que cierto sector del mundo externo está por igual al alcance de cada copartícipe, y contiene objetos de interés y significatividad que les son comunes. Para cada copartícipe, el cuerpo del otro, sus gestos, su porte y sus expresiones faciales son inmediatamente observables. [...] en su significación fisonómica, vale decir, como síntomas de los pensamientos del otro. Compartir una comunidad de tiempo [exterior o cronológico e interior] implica que cada copartícipe interviene en la vida en curso del otro, puede captar en un presente vívido los pensamientos del otro tal como éste los construye, paso a paso. [...] En resumen, cada uno de los asociados se halla implicado en la biografía del otro [...] en una pura relación Nosotros. (Schutz, 1995, p. 46)

Nosotros así concebimos la escuela, ese espacio/tiempo de relación del nosotros, esa es la escuela que enseña, que resiste y sueña, que cobija, que proyecta futuros desde la historia y el presente. Sobre esa escuela que es cotidianidad compartida, espacio de biografías que se entrelazan, que debe ser estudiada para poder construirse conocimiento científico sobre ella para planificar y

desarrollar políticas públicas, académicas y comunitarias de intervención y participación que mejoren sus prácticas, que revisen sus rumbos. Esta escuela, que es un espacio de complejidades, entendemos que debe ser construida como objeto problematizado de estudio que la comprenda en tanto constructo por ello es que propiciamos la investigación educativa desde las perspectivas etnográfico/interpretativas y socioantropológicas. Intentaremos desarrollar los presupuestos epistemo-metodológicos de ambas en nuestro tercero y último apartado.

Perspectivas etnográfica y socio-antropológica en investigación educativa

No existe una forma verdaderamente ateorica de “ver” un “objeto”. El “objeto” sólo se percibe y se entiende a través de una organización interna de los datos, mediada por constructos conceptuales y formas de ver el mundo.

P. Willis, “Notas sobre el método”

En apartado nos proponemos analizar algunas de las premisas o presupuestos epistemo-metodológicos de estas perspectivas de investigación social surgidas en las últimas décadas del S XX, vinculadas con el estudio del/los hecho/s educativo/s. Sabemos bien que la educación, los sistemas educativos, las escuelas, los sujetos de la educación, la pedagogía, los currícula han sido abordados para su estudio desde distintas corrientes de pensamiento filosófico, histórico, sociológico, psicológico, neurológico tanto desde las concepciones heredadas como desde las miradas ampliadas que suscribimos. Cuando se analiza lo que convencionalmente designamos como “hecho educativo” evidentemente lo que se está estudiando es un hecho político, uno de los más relevantes, que opera como organizador y estructurante social, si se nos permite el concepto. Las posturas

reduccionistas, como el cognitivismo y el conductismo y otras vinculadas con la mercantilización del hecho educativo, trabajos que se limitan a la medición cuantitativa a secas, sin historización, contexto ni interpretación han hecho mucho daño tanto en lo simbólico como en la realidad material de los cuerpos a lo largo del tiempo.

No pretendemos en este trabajo realizar una enumeración ni caracterización de estas corrientes en general ni de las que responden al paradigma ampliado en particular dado que consideramos que excede los alcances y lo que nos hemos propuesto al diseñar esta multigrafía. Sí decir que en los momentos en los que se desarrolla la primera de las propuestas que expondremos y ejemplificaremos la situación teórica oscilaba entre la teoría de la reproducción (Althusser, Bourdieu y Passeron), la teoría crítica o de resistencia (Giroux) y la de la apropiación (Heller). Entre todas ellas, tomando un algo de cada una podemos plantear que se encuentra la propuesta de Paul Willis. Nuestra intención es desarrollar un acercamiento a las propuestas epistemo-metodológicas de las corrientes etnográficas para lo cual – del vastísimo universo de trabajos de investigación en educación desde estas miradas – hemos seleccionado la que consideramos disruptiva y fundacional para la etnografía educativa: la investigación de Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, publicada en inglés en 1977.

Compartiremos aquí un análisis de la obra de Willis para lo cual revisaremos un artículo que escribimos para esta misma revista, en su segundo número del año 2002.

En dicho trabajo escribimos una serie de reflexiones sobre la etnografía como perspectiva epistemológica que orienta la investigación en el campo educativo, reflexiones que hoy y aquí deseamos retomar. En ese

momento dividimos el texto considerando dos dimensiones: una primera parte en la que expusimos las particularidades que caracterizan una investigación etnográfica en su dimensión crítica y una segunda en la que estudiamos algunas cuestiones vinculadas con los “para qué” es necesario realizar este tipo de investigaciones lo que nos llevó a detallar algunas premisas de la sociología de la educación. En esta ocasión nos referiremos y traeremos algunos fragmentos de la primera parte de aquel texto a los que sumaremos otras reflexiones y nuestra voz en tiempo presente.

Para empezar, habíamos realizado una especificación conceptual o teórica sobre la etnografía o perspectiva etnográfica que no debe limitarse a ser tratada como “método” como advierte Rockwell:

En medios educativos tiende a considerarse [la etnografía] como un método: en cambio pocos antropólogos la describirían como un método. Los antropólogos se han tenido que definir frente a otras disciplinas, lo cual ha llevado a debates metodológicos internos. Como resultado existe una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas dentro de la etnografía. Sin embargo, es posible encontrar dentro de la diversidad de prácticas algunos rasgos comunes que la definen en contraste con otras disciplinas de investigación. (Rockwell, 1985, p. 2)

Entonces, muy sintéticamente habíamos señalado que los presupuestos básicos que hacen que una investigación sea de corte etnográfico son los siguientes:

- el trabajo de documentación de lo no documentado de la realidad social;
- el tipo de texto que se pretende escribir como producto del trabajo analítico (descripción) que epistemológicamente presupone trabajo teórico;

- la presencia directa del etnógrafo en la localidad y la indisolubilidad de las tareas de recolección de datos y análisis;

- la interpretación y la integración de los conocimientos locales en la construcción de la descripción;

- la descripción de realidades sociales particulares pero acompañadas por el planteo de relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales. (Ciavaglia, 2002, p. 35/36)

Se trata, por tanto, de una investigación de campo, presencial lo que implica la participación y la interpretación: “la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las acciones ecológicas de acción en las que éstos se encuentran”, como puntualiza Erickson (Erickson, 1989, p. 216)

En este sentido, digamos también que este tipo de etnografía propicia el estudio de caso en tanto situado, en tanto “análisis y comprensión particular de una actuación concreta con el objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma”, en palabras de Calvo. (Calvo, 1992, p. 13)

Pasemos al trabajo de Willis y el enorme impacto que produjo en diversos órdenes, que Rockwell (1996) expone con meridiana claridad:

Partiendo de la teoría de la reproducción, Willis describió y matizó las particularidades del proceso documentado en una escuela secundaria de Inglaterra. Distinguió la reproducción cultural de la producción cultural y reconstruyó las mediaciones que existen entre ambos. En la localidad que estudió, encontró que ciertos grupos de estudiantes de clase obrera producen una cultura estudiantil propia, a partir de los valores (el trabajo manual, la

diversión) de la clase obrera. Según Willis, esta cultura estudiantil contestataria permite desenmascarar alguna de las ficciones de la ideología educativa, como la promesa de la movilidad social ascendente. Sin embargo, plantea, su desenlace es el fracaso escolar y por lo tanto refuerza la reproducción de la estructura social. En palabras de Willis, este grupo de estudiantes produce las condiciones culturales que lo conducen a optar por una condición subordinada en la sociedad.” (Rockwell, 1996, p. 6)

En nuestro análisis oportunamente planteamos que Willis parte de la hipótesis de que los chicos “fracasados” de la clase obrera no asumen la curva descendente de trabajo de una estructura clasista, sino que el fracaso se origina – y esta es la vuelta de tuerca que le da Willis – en “rupturas radicales representadas por las zonas de contacto de las formas culturales”. (Willis, 1988, p. 12) Por tanto, proponíamos que

[...] la etnografía de Willis tiene por objetivo la observación de la manera en que el modelo cultural de fracaso de la clase obrera es desigual y discontinuo respecto a otros modelos. Considera que esta cultura de clase no responde a un modelo neutral, a una categoría mental ni a un sistema de variables que desde el exterior se enfrenta con la escuela, sino que comprende experiencias, relaciones que establecen y estructuran opciones y decisiones concretas en momentos concretos. Por esto su objetivo conexo es examinar aspectos centrales de la cultura obrera a través del estudio concreto de una de sus más reveladoras manifestaciones, esto es, la contracultura escolar. Se puede afirmar entonces que la etnografía de Willis busca reconstruir la trama sociocultural por medio de una descripción construida a partir de las relaciones que dan cuenta de los significados que las personas atribuyen a los hechos y las intenciones. (Ciavaglia, 2002, p. 36)

Este tipo de etnografía es la que Calvo (1992) define como “analítica”, por ir más

allá o bien subsumir a la interpretativa puesto que acentúa otras dimensiones de los procesos sociales. Así, los símbolos naturales dejan de ser centrales y el significado de las acciones se asocia con las dimensiones histórica, material y política de los acontecimientos y con los sujetos de estudio en tanto protagonistas de la historia y actores sociales. Mediante la observación y participación extendida en el tiempo, en la localidad de estudio y la documentación o registro “la lógica de esta investigación es que suma al componente empírico una función teórica orientada a la construcción del conocimiento a través de lecturas e interpretación de realidades directamente observadas.” (Calvo, 1992, p. 11) Es decir, construcción de segundo grado. Por esta razón consideramos que la sociología fenomenológica interpretativa de Schutz está presente en el modo de interpretar y comprender tanto el objeto de estudio como los datos construidos que realiza Willis. ¿Por qué? Porque retrotrayéndonos a lo explicitado en el apartado anterior el “mundo” que estudia Willis es un mundo intersubjetivo, existente antes del nacimiento de los sujetos de estudio, fue experimentado e interpretado por los “predecesores” como un mundo organizado. Estas experiencias previas son el “conocimiento disponible” al que refiere Schutz, que funciona como marco de referencia, permite percibir el mundo como un cúmulo de objetos ubicados en un sistema de familiaridad y pre-relación: son las “tipicidades” a partir de las cuales se construyen objetos de conocimiento del sentido común. Estas tipicidades, propias de la conciencia de los sujetos vinculados social y culturalmente, son el modo como el sentido común ve al mundo, actúa en él y lo interpreta por medio de tipificaciones implícitas.

Ahora bien, además del sentido común en tanto matriz de las acciones sociales, cada individuo tiene – como ya hemos expuesto – una situación biográfica en el tiempo y el espacio que es personal, única y cada persona se pasa la vida interpretando lo

que va encontrando en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses y deseos. En tal sentido, es que Natanson escribe que, en la visión de Schutz, la realidad propia del sentido común “nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal pero el modo en que esas formas se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia entera.” (Natanson, 1974, p. 17)

Veamos ahora entonces un ejemplo cómo construye Willis su objeto, es decir, cómo interpreta la situación biográfica de Joey, uno de los chicos que es parte del grupo principal de análisis:

Joey era un líder reconocido, con tendencia a actuar como un viejo curtido por la vida. Es un chaval que tiene gran capacidad de introspección y expresión, aunque Joey no sea el típico chaval de clase obrera, es sin duda representativo. Vive en un barrio obrero, pertenece a una familia numerosa conocida como luchadora, cuyo cabeza de familia trabaja en una fundición. Aunque quizás exageradas, las experiencias que cuenta no pueden proceder más que de la experiencia que ha vivido en la contracultura. El sistema cultural que refleja es suficientemente representativo y dominante, por más que mantenga una relación peculiar con él. (Willis, 1988, p. 29)

Siguiendo la tesis del Dr. Schutz podemos arriesgar que Willis comprende a Joey porque lo observa desde su propia posición espacial y temporal, las coordenadas de la matriz social. Para Schutz, tiempo y espacio son construcciones subjetivas en el sentido de ser intersubjetivas, por eso prologándolo Natanson dice que “aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social enraizado en una realidad intersubjetiva, que vincula el Aquí y el Allá del ego con los del alter ego. (Natanson, 1995, p. 20)

Desde el punto de vista epistemológico, el uso que el investigador hace de los conceptos para construir conocimiento es uno de los puntos centrales de la perspectiva etnográfica y en este sentido podemos decir que Willis se ubica en la tradición marxista al pensar la desigualdad en términos de poder y los sistemas simbólicos en términos de dominación, además de atender a la constitución histórica de las relaciones sociales y analizarlas en términos de conflicto y lucha. O sea que podemos decir que existe un elemento marxista en la etnografía dado que el marxismo es la referencia general tanto si es adoptado directo o indirectamente cuanto si es rechazado. En este sentido, entendemos que Willis se encuadra en esta tradición pero desde la hibridación, que es consecuencia del hecho de que “ninguna teoría volvería a hegemonizar el campo intelectual”, al decir de Fischer. (Fischer, 2000, p. 84). La antropóloga argentina María Rosa Neufeld – quien tanto aportó a la etnografía educativa argentina y latinoamericana – vincula a Willis con las tradiciones neomarxistas y los autores de la historiografía social inglesa (Thompson, Williams y el mismo Willis) quienes hablan de culturas de clase, que son vitales y no estructurales porque se van haciendo en la vida y en la experiencia dentro del conjunto de las relaciones sociales.

Algunos de los conceptos clave que recorren la obra de Willis son, justamente; cultura, subcultura, contracultura, clase, grupo, hegemonía, sistema formal-informal. Consideramos que Willis busca generar conceptos que articulen la escisión estructura-sujeto y, en este punto, lo consideramos dialéctico en el sentido que Samaja (2000) da al término: es orgánico. Retomamos aquí algunos ejemplos de definiciones:

Cultura: “lo cultural” no se reduce a un conjunto de estructuras internas transferidas ni en el resultado pasivo de la acción de una ideología dominante [...] sino que, al menos

en parte, es el resultado de la praxis colectiva. (Willis, 1988, p. 15)

Contracultura escolar: su dimensión explícita, evidente y básica es la de su acérrima oposición, en los planos personal y general, a la autoridad. La contracultura escolar es la zona de lo informal, en la que se rechazan las demandas incursivas de lo formal. (Willis, 1988, p. 23)

Grupo: el grupo informal es la unidad básica de esa cultura. Es imposible dar forma individualmente a una cultura distintiva. Un individuo no puede generar una identidad social por sí mismo. (Willis, 1988, p. 27)

En la secuenciación de definiciones entendemos que es claramente observable la lógica orgánica y dialéctica que suprime, conserva y supera, al decir de Samaja (2000), remitiendo a la idea de organización autopoietica que Hegel pensaba con el nombre de “concepto”, ligado al sustantivo “concepción” y al verbo “concebir”.

Pasemos a analizar en Aprendiendo a trabajar, en tanto etnografía paradigmática de la perspectiva etnográfica en investigación educativa, la cuestión tan compleja – como ya brevemente referimos en el apartado precedente - del lugar del investigador y la relación con sus interlocutores quienes son, a la vez, su objeto de estudio. No está de más destacar que estos posicionamientos en la etnografía pasaron de la consideración del sujeto como reproductor de la estructura (estructural-funcionalismo parsoniano) hasta su consideración como actor constituyente de la realidad (interaccionismo simbólico). Este pasaje implica o trae aparejada la necesidad de redefinir la objetividad como intersubjetividad. El lugar del investigador, en la perspectiva etnográfica ampliada – caracterización que empleamos para diferenciarla de la pretendidamente positivista y objetiva de Malinowski, entre otros – no es el de un espectador pasivo sino

el de un partícipe activo que “negocia” con los sujetos las definiciones de los problemas que estudia. Este lugar, siguiendo en esta oportunidad a Coulon (1995), varía en tres tipos de roles: periférico, activo o inmerso en el grupo. En el caso del trabajo de Willis que estamos comentando, el rol del investigador consideramos que es periférico, situado en una relación que Habermas (2001) concibe como “dialógica con los sujetos”, en la que el entendimiento intersubjetivo es planteado desde la pragmática comunicativa en un proceso de interacción social en la que el lenguaje habilita la profundización de las condiciones de intersubjetividad mediante la comunicación.

Como tan claramente expresa María Rosa Neufeld (1997): a partir de la necesidad de “historizar el presente etnográfico es imposible ‘generar conocimiento acerca de otros’ que no se produzca con los otros.” (Neufeld, 1997, p. 6)

Ya lo hemos comentado previamente, cuando nos ubicamos en el campo, la diversidad y contrastación de significados contruidos entre el investigador y sus interlocutores permite la apertura a nuevos interrogantes que permiten avanzar hacia el proceso de conocimiento a través del que se reelaboran y contrastan las hipótesis, los supuestos iniciales con las hipótesis interpretativas y se construyen nuevos datos que pasarán a ser parte de un nuevo análisis siempre dialéctico y recursivo.

Compartimos unas palabras de Paul Willis acerca de la característica relacional de la investigación social a modo de sintetizar de algún modo lo desarrollado y presentar el último tramo de nuestro trabajo:

Es aquí, en esta interrelación de seres humanos, de códigos culturales y de formas, donde existe la posibilidad de sorprenderse. Es aquí donde los cánones clásicos se tras-

tocan. Es tiempo de preguntar y explicar, de descubrir las diferencias entre posiciones subjetivas, entre formas culturales. Es, por supuesto, también el tiempo de máxima alteración para los investigadores, cuyos propios significados están siendo profundamente confrontados. Es en este punto cuando el investigador debe asumir una auto-reflexión sin restricciones y al azar. Es el alejamiento de un compromiso total, en este punto, el que finalmente limita a los métodos de la sociología tradicional. (Willis, 1980, p. 9)

Poniendo el acento en el carácter relacional de la investigación pasamos a hacer nuestro comentario sobre la perspectiva socio-antropológica en o para la investigación educativa. Esta propuesta abreva en la corriente etnográfica pero particularmente se viene desarrollando en nuestro país a partir de acciones académicas llevadas a cabo en las universidades de Buenos Aires, Córdoba, Rosario y también Comahue. Destacamos las que se originan y desarrollan en Córdoba y Rosario a partir de las construcciones investigativo-formativas dirigidas por Facundo Ortega y Elena Achilli – entre otros – en el marco de la Maestría en Investigación Educativa con Perspectiva Socio-antropológica de la UNC, que dirige el Dr. Ortega desde el año 1993, la que :

[...] toma de la sociología y la antropología sus principales fundamentos teórico-metodológicos. Los aportes de ambas disciplinas son centrales por su riqueza explicativa e interpretativa que posibilita explorar diferentes aristas de los fenómenos educativos de nuestros contextos locales. A través del enfoque socioantropológico se busca ofrecer una formación que supere las falsas disputas entre análisis macro/micro, cualitativo/cuantitativo, teoría/metodología, individuo/sociedad, en pos de incluir la perspectiva del actor inscripta en tramas sociohistóricas. (UNC-CEA)

Brevemente, nos detendremos aquí para presentar algunas consideraciones epistemometodológicas de la propuesta, desarrolladas

por Elena Achilli en la ponencia presentada en el Simposio sobre Diversidad Cultural organizado por la Universidad del Comahue en 1999. Releemos este trabajo en su tiempo de escritura y en este presente –veintidós años después– y encontramos, además de la riqueza de los aportes epistemo-metodológicos de la propuesta, la vigencia del tema/problema que la investigadora aborda no obstante haber transitado muchos de esos veintidós años en el marco de políticas públicas que derogaron la Ley Federal y sancionaron la Ley de Educación Nacional cuyo espíritu es contrario a las políticas del modelo neoliberal. Entendemos que este breve texto ilumina un aspecto del trabajo que aún está, si no por emprenderse, por profundizarse particularmente tras la intervención perversa del neoliberalismo en los cuatro años de macrismo.

Pasemos al trabajo de Achilli, “Escuela y ciudad. Contextos y lógicas de fragmentación sociocultural”. En su inicio, la autora plantea dos cuestiones conceptuales que consideramos indispensables para el abordaje que realizará: 1. La manera o las posibilidades de “pensar la idea de referentes contextuales al interior de los cuales se van configurando las prácticas y relaciones de la vida escolar y urbana” y 2. Los dispositivos que permitan “visualizar articulaciones o nexos relacionales entre contextos que diferenciamos según sus distintas escalas o niveles”. (Achilli, 1999, p. 12) Entendemos que ya desde aquí es factible observar el aporte que el sistema de matrices de datos propuesto y desarrollado Juan Samaja (2000) ha sumado en este planteo metodológico. No nos detendremos a desarrollar este cruce por razones de espacio pero sí nos pareció interesante señalarlo.

Así es que la investigadora propone abordar la problemática en distintos niveles o escalas contextuales a fin de “considerar las configuraciones cotidianas en relación a cierta lógica estructural que caracteriza determinada tendencia hegemónica de un

tiempo histórico”. (Achilli, 1999, p. 13). En consecuencia, plantea sus anticipaciones de hipótesis a diferentes niveles:

1) hegemonía de la lógica neoliberal en el presente contexto histórico;

2) esta lógica opera fragmentando o atomizando las relaciones sociales, o sea, propiciando procesos de fragmentación sociocultural;

3) estos procesos de fragmentación rompen lazos colectivos y solidarios, a su vez, también en distintas escalas contextuales.

Se propone, entonces, el planteo de una contextualización estructural de la heterogeneidad de las configuraciones cotidianas que se analizarán: el anclaje cotidiano de la estructura que se estudiará en las prácticas, acciones, discursos y significaciones que en su devenir cotidiano construyen los sujetos.

Este posicionamiento epistemo-metodológico intenta superar algunos de los posicionamientos tan comunes en el estudio del hecho educativo, posicionamientos que tienden a desjerarquizar, dicotomizar y, en general, reducir “lo social mediante simplificaciones entre relaciones lineales o mediante dicotomizaciones entre aspectos subjetivos/objetivos, simbólicos/materiales, micro/macro”. (Achilli, 1999, p. 14). La propuesta se centra en discurrir en los distintos contextos de fragmentación y anclar en las cotidianidades que denuncian –explícita o implícitamente– fracturas de la escuela pública en el proceso de privatización material y simbólico del que fue objeto en los 90’s.

El objeto de/en estudio, entonces, es la “cotidianidad escolar en contexto” y la autora inicia el apartado con acápites que transcribimos parcialmente por considerar que iluminan los sentidos del enfoque de trabajo. Uno es de Raymond Williams: “la

parte más difícil e interesante de todo análisis cultural, en las sociedades complejas, es la que procura comprender lo hegemónico en sus procesos activos y formativos, en sus procesos de transformación” (Williams, 1980). El otro, de Karl Marx: “Lo concreto es concreto por ser una conjunción de múltiples determinaciones, o sea unidad en la multiplicidad”. (Marx, 1857/58). Fundamentales ambas conceptualizaciones para trascender epistemo y metodológicamente el/los modelos neoliberales dominantes que se quedan en la diversidad sin poder ver la vuelta de tuerca marxista y pensar en la síntesis de la unidad en la diversidad. Entendemos que esto último es lo que más define la presente propuesta de abordaje científico de la cuestión educativa desde la mirada sociopolítica y también pedagógica: no trabajar desde una perspectiva que busca causalidades mecanicistas o directas entre las transformaciones hegemónicas generales y las que se manifiestan en las cotidianidades. Por el contrario, aclara Achilli que se trata de “comprender lo hegemónico en el sentido de las condiciones y límites en que se despliegan las múltiples interacciones y relaciones de los sujetos entre sí [para] precisar cómo juega esta dialéctica contextual en el análisis de los procesos de fragmentación sociocultural”. (Achilli, 1999, p. 14/15)

Seguidamente, luego de señalar que por “contexto” se entiende una delimitación témporo-espacial-social que se recorta a los fines de una investigación sociocultural específica, la autora presenta los niveles contextuales de este presente trabajo, a saber:

1) los contextos cotidianos (localidad, en términos antropológicos): es el anclaje o foco de análisis, el nivel de co-presencialidad de los sujetos, lo que conlleva a la co-construcción relacional que se da entre el discurrir cotidiano de lo escolar y lo urbano;

2) el contexto sociohistórico y estructural signado por las políticas neoliberales dominantes en las últimas décadas del SXX tanto a nivel nacional como regional e internacional.

Estos contextos se cruzan, relacionan, tensionan en una dinámica intrínseca a la misma idea que subyace a la conceptualización de “contexto” en esta propuesta: es decir, no externo sino pensado relacional y dialécticamente, de modo regulante y constituyente en términos del Dr. Samaja. Dice la investigadora que “esta idea de contexto pone de relieve el análisis de diversas relaciones contextuales en consideración a las distintas escalas de los procesos y de las dimensiones específicas de cada uno de ellos”. (Achilli, 1999, p. 16) Es decir, pensar relacionalmente resguardándose de caer tanto en concepciones dualistas, como en las que totalizan lo homogeneizado o las que reducen unidireccionalmente.

La investigación se desarrolla entonces analizando:

a) los contextos neoliberales que fragmentaron en las últimas décadas del SXX el campo social, político, económico y cultural a partir de haberse dado ese, y acá el acápite es una cita de Pierre Bourdieu: “giro hacia la utopía neoliberal de un mercado puro y perfecto, posibilitado por la política de desregulación financiera”: (Bourdieu, 1998 en Achilli, 1999, p. 14);

b) el contexto sociourbano de la ciudad de Rosario y su fragmentación sociocultural en las décadas de referencia y

c) el contexto de anclaje: la fragmentación de la escuela pública para estudiar: la “ficcionalidad burocrática de la reforma implementada mediante la Ley Federal; el proceso de “individuación de la cotidianidad escolar” bajo la forma de ruptura o debilitamiento de las organizaciones colec-

tivas y la “segmentación de la desigualdad escolar” que la autora sintetiza en el permitir el acceso a años formales de instrucción a muchos pero reservando la posibilidad de acceder “realmente” a unos pocos, los que magistralmente Bourdieu categorizó como “excluidos del interior”, aquellos que “habitan” escuelas construidas en “suburbios desheredados [...] con una diferencia fundamental: al diferirse y extenderse en el tiempo el proceso de eliminación, y quedar con ello parcialmente diluido en la duración, la institución se ve habitada de manera duradera por excluidos en potencia”, es decir, “una escolaridad sin otro fin que sí misma”. (Bourdieu, 2000, p. 364).

Esta fragmentación que trasladó la desigualdad social a la escolar desde el Estado es una de las perversiones del modelo neoliberal que aún hoy hay que recomponer y para tal fin entendemos que estas concepciones epistemo-metodológicas dialécticas y complejas son las que van a permitir construir conocimiento complejo que fundamente la generación de políticas públicas verdaderamente democráticas y socialmente justas en pos de un proceso emancipatorio en el que se eduquen y liberen los pueblos.

Consideraciones finales

Ambos trabajos comentados, cada uno con lo suyo, constituye un aporte riquísimo a la hora de pensar lo epistemológico y metodológico para trabajar en el estudio de estas complejas realidades. Es de celebrar el desarrollo que tuvieron en nuestro país, tanto la propuesta etnográfica como la socio-antropológica hacia finales de los 90’s e inicios de los 2000’s: habitaron congresos nacionales y regionales, publicaciones socializadas muchas veces por vía de las organizaciones gremiales como la CTERA y fueron, también, insumo para la redacción de la LEN. De entre todos ellos, deseamos destacar particularmente el de

la antropóloga de la UNC, Mónica María Maldonado, quien plasmó su investigación en una escuela secundaria cordobesa en el libro *Una escuela dentro de una escuela*. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los ’90 (2000). Una vez más, excede los alcances de la presente multigrafía abocarnos a analizar y comentar el impecable trabajo de esta investigadora pero sí decir que tanto por su valor epistemo-metodológico como sociológico y político la investigación y el texto que la autora construye exponen una realidad que ese vivió en las escuelas de nuestro país a partir de la implementación de la ley neoliberal.

Hoy, pasados unos cuantos años, con un proyecto político popular e inclusivo, se presenta como un interesante desafío contrastar esas investigaciones acotadas y locales realizadas en aquellos años con investigaciones que, desde los mismos presupuestos, estudien la actualidad para poder seguir pensando en la educación, en la escuela pública, sobre todo en los pospandémicos tiempos que se avecinan en los que, como dijo Simón Rodríguez, “o inventamos o erramos”.

Bibliografía

- Achilli, E., “Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural”, VII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Simposio sobre Diversidad Cultural, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 1999
- Blanchè, R., *La epistemología*, Barcelona, Oikos-tan ediciones, 1973
- Bourdieu, P., “El espacio de los puntos de vista”, en: Bourdieu, P. (Dir.), *La miseria del mundo*, Bs.As., FCE, 1999
- Bourdieu, P. – Champagne, P., “Los excluidos del interior”, en: Bourdieu, P. (Dir.), *La miseria del mundo*, Bs.As., FCE, 1999

- Calvo, B., “Etnografía de la educación”, en: Nueva Antropología, Vol 12, N°42, México, 1992
- Ciavaglia, C., “Etnografía educativa: una herramienta para la investigación en educación”, en: Perspectivas Metodológicas, Año 2, N°2, Bs As., UNLa, 2002
- Coulon, A., Etnometodología y educación, Barcelona, Paidós, 1995
- De Luque, S., “El objeto de estudio de las ciencias sociales”, en: Diaz, E, (Ed.), La Posciencia, Bs As., Biblos, 2000
- Erickson, F., “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, M., (Comp.), La investigación de la enseñanza II, Barcelona, Paidós, 19
- Fischer, M., La antropología como crítica cultural, Bs As., Amorrortu, 2000
- Habermas, J., Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos, Madrid, Cátedra, 2001
- Maldonado, M.M., Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90, Bs.As, Eudeba, 2000
- Mombrú Ruggiero, A., Metodologías y herramientas metodológicas. Una decisión epistemológica, un fundamento filosófico, Bs As., LJC Ediciones, 2019
- Mombrú Ruggiero, A., “La filosofía y la ciencia como estrategias de instalación del hombre en el mundo”, UNLa, Tesis doctoral inédita
- Natanson, M., “Introducción”, en: Schutz, A., Natanson, M. (Comp.), El problema de la realidad social, Bs As., Amorrortu Ed., 1995
- Neufeld, M.R., “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología”, en: Lischetti, M. (Comp.), Antropología, Bs As., Eudeba, 1994
- Neufeld, M.R., “Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación”, en: Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, N°17, Bs As., 1996/97
- Rockwell, E., “La relevancia etnográfica para la transformación de la escuela”, en: Tercer Seminario de Investigación en Educación, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 1985
- Rockwell, E., “La dinámica cultural en la escuela”, en: Alvarez, A y del Río, P. (Ed.), Hacia un curriculum cultural: un enfoque vigotskiano, Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1996
- Samaja, J., Semiótica y dialéctica, Bs As., JVE Ediciones, 2000
- Schuster, F., El método de las ciencias sociales, Bs AS, CEAL, 1997
- Schutz, A., “El sentido común y la interpretación científica de la acción humana”, en: Schutz, A.; Natanson, M. (Comp.), El problema de la realidad social, Bs As., Amorrortu Ed., 1995
- Schutz, A., “Don Quijote y el problema de la realidad”, en: Schutz, A; Brodersen, A. (Comp.), Estudios sobre teoría social, Bs As, Amorrortu Ed., 1974
- Willis, P., Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajo de clase obrera, Madrid, Akal, 1988 (primera edición en inglés, 1977)
- Willis, P., “Notas sobre el método”, en: Hall, S. y otros, Culture, Media, Language, Londres, Hutchison, 1980