

Experiencias Socioeducativas desarrolladas en tiempo de pandemia en una escuela pública de Tegucigalpa, Honduras: reflexiones del trabajo de campo.

Diaz-Rodas, Samuel.

Cita:

Diaz-Rodas, Samuel (2023). *Experiencias Socioeducativas desarrolladas en tiempo de pandemia en una escuela pública de Tegucigalpa, Honduras: reflexiones del trabajo de campo*. XII Jornadas de Estudiantes, Tesistas y Becarixs. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, FCS-UNC, Córdoba.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/samuel.diazrodas/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p4xr/T2B>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XII Jornadas de Estudiantes, Tesistas y Becarixs

**La comunicación pública de las ciencias sociales:
pensar la divulgación científica desde nuevos formatos**

24, 25 y 26 de octubre de 2023

CEA / IIFAP / IPSIS / CIECS

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Córdoba

Compiladores:

Camila Heredia Mamani

Diego Tita

Lina Heredia Mamani

Olga Sosa Ponssa

Serafin Gonzalez

XII Jornadas de Estudiantes, Tesistas y Becarixs : la comunicación pública de las ciencias sociales : pensar la divulgación científica desde nuevos formatos / Camila Heredia Mamani ... [et al.] ; Compilación de Camila Heredia Mamani ... [et al.]. - 12a ed - Córdoba : Centro de Estudios Avanzados, 2024. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-90353-2-2

1. Ciencias Sociales y Humanidades. 2. Epistemología. 3. Difusión de la Cultura.
I. Heredia Mamani, Camila II. Heredia Mamani, Camila, comp.

CDD 301

Edición: Babel Editorial

Edición gráfica: Diego Alarcón

ISBN 978-631-90353-2-2



Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Mgter. Jhon Boretto

Vicerrectora: Mgter. Mariela Marchisio

Facultad de Ciencias Sociales

Decana: Mgter. María Inés Peralta

Vicedecana: Mgter. Jacinta Burijovich

Secretaria de Investigación: Dra. Eva Da Porta

Centro de Estudios Avanzados

Director: Dr. Marcelo Casarin

Coordinadora de Investigación: Dra. Marcela Rosales

Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública

Director ejecutivo: Dr. Sergio Obeide

Coordinadora de Investigación: Mgter. Silvana Fernández

Instituto de Política, Sociedad e Intervención Social

Directora: Dra. María Cristina González

Coordinadora de Investigación: Dra. Andrea Torrano

Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (Conicet-UNC)

Director: Dr. Adrián Carbonetti

Vicedirector: Dr. Luis Tognetti

Experiencias socioeducativas desarrolladas en tiempo de pandemia en una escuela pública de Tegucigalpa, Honduras: reflexiones del trabajo de campo

Samuel Díaz Rodas

Centro de Estudios Avanzados - Facultad Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Córdoba

hsamueldiaz91@mi.unc.edu.ar

Introducción

El siguiente trabajo se suscribe al interés de presentar avances de investigación educativa con enfoque socioantropológico en una escuela pública urbana en Tegucigalpa, capital de Honduras. En un esfuerzo por exponer un proceso de reflexión teórico-metodológico desarrollado durante el trabajo de campo, que se realizó en el período 2021-2022 en la escuela “JMC”, nuestro objetivo fue reconstruir los sentidos que adquieren las experiencias socioeducativas a partir de las configuraciones cotidianas de estudiantes secundarios en tiempos de pandemia.

Nos enfocamos en noveno grado jornada matutina, conformado por alumnos que rondan los 14 -17 años de edad, habitan las cercanías de la escuela y en términos de posición de clase, integran sectores medios en contexto de pobreza 68.8%, pobreza extrema 44.2% anclado a la desocupación urbana 10.1% (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021); lo anterior, asume un panorama preliminar para sobrellevar la escuela.

El trabajo de campo nos hizo poner en juego la perspectiva conceptual de la experiencia; en esta línea, veremos que las estrategias metodológicas adoptadas, tales como: observación participante, registro etnográfico, entrevistas semiestructuradas y en profundidad; y el abordaje individual y colectivo (grupos focales), nos permitieron “acceder al conocimiento de situaciones que se viven cotidianamente” (Achilli, 2005, p.21) y “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2011, p. 9). Asimismo, ejemplificando con algunos fragmentos de las entrevistas realizadas, damos cuenta del proceso reflexivo en nuestro quehacer como investigadores relacionando la teoría con el campo, y comprendiendo que registrar e interpretar la información requiere paciencia, “*rapport*” y una instancia prolongada (Rockwell, 2005, p.9).

Aportes teóricos sobre la noción de experiencia

La investigación se inscribe en el reciente campo de estudio sobre experiencias, específicamente en el contexto escolar o socioeducativo (Dubet, 2010; Dubet y Martuccelli, 1998; Foglino et al., 2008; Kessler 2007, entre otros). Se incorpora la noción de “cotidianidad” desde el enfoque socioantropológico (Rockwell, 2011 [1996], 2009; Achilli, 2005; Heller, 1977, Maldonado et al., 2015, Maldonado y Servetto, 2021, entre otros).

Un antecedente que guarda relación con los objetivos de este proyecto, son los resultados de las investigaciones -presentadas en los años 2021-2022- dirigidas por Giovine (Giovine et al.

2020)⁴⁶. En estas se identifican las experiencias socioeducativas donde las escuelas en contextos de desigualdad (social, cultural, tecnológica) afrontaron durante la pandemia, el desafío de educar y acompañar a las y los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, identificando brechas que refieren a lo escolar y educativo: acceso, conectividad y uso de las tecnologías.

La noción de experiencia escolar como marco teórico de este estudio, se focaliza en las interacciones socioculturales de las y los estudiantes representados en la cotidianeidad escolar. Este enfoque es incorporado inicialmente por Dubet (2010 [1994]) mediante la sociología de la experiencia social donde el actor constituye su propia subjetividad y reflexividad con la propuesta de tres “lógicas de acción” (p. 10): integración, estrategia y subjetivación. En este punto, Dubet y Martuccelli (1998) exponen la sociología de la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p. 79). Esta experiencia tiene dos naturalezas; primero, el trabajo del individuo construyendo su identidad y un sentido en un conjunto social que “no posee *a priori*”, y segundo, los elementos que componen el sistema escolar. En línea con los autores mencionados, Servetto (2014) sostiene que esa doble naturaleza radica en el trabajo sobre sí mismo (individual) y el trabajo que los demás (escuela, comunidad, familia, etc.) hacen sobre el sujeto.

Igualmente, recuperamos algunas investigaciones que tensionan las experiencias en clave de trayectorias escolares contraponiendo las experiencias ideales versus las reales (Fogolino et al., 2008; Gabbai, 2012; Maldonado, 2006, entre otros). Estas investigaciones advierten que las experiencias escolares se pueden enlazar con trabajo, maternidad precoz, pobreza urbana y desigualdad social. A decir de Maldonado et al (2011), se establece un proceso de “socialidad en la experiencia escolar” (p.3).

En el campo de la Antropología y Educación algunas investigadoras hablan de “experiencias formativas” con el objetivo de dar cuenta que los fenómenos educativos trascienden el espacio escolar (Padawer y Rodríguez Celín, 2015; Neufeld et al., 2015; Villareal et al., 2018, entre otros). La definen como un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos en distintos ámbitos: escolares, familiares, laborales, barriales, en los que se configuran “lógicas de intercambios y apropiaciones” (Achilli, 2005, en Villareal et al., 2018, p. 8). De esa manera, se puede relacionar el concepto de experiencias con los planteos de Thompson (2012) quien las analiza como huellas que las condiciones concretas epocales dejan en la conciencia social. Un aporte central de este enfoque es que a partir de la “experiencia formativa” (p.16) se reconoce la capacidad de agencia de los sujetos activos en las tramas de relaciones en las que se encuentran inmersos (Rockwell, 2011).

Contexto del trabajo de campo durante pandemia

En Honduras, la pandemia avanzaba impidiendo esfuerzos de contención enfocados en vacunación. Para septiembre del año 2021 apenas 64.000 adolescentes de 15 - 17 años habían recibido su primera dosis. No obstante, algunos directivos comenzaron la apertura sin lineamientos estatales:

Sigman –“Hay un reto muy grande que nos ha tocado vivir desde el año pasado, 2020 y 2021,

1 En el marco de la convocatoria del PISAC-COVID, 2020. “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/post pandemia”. Servetto, S: responsable del nodo facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

más que todo por los problemas que existen de factor económico en los alumnos, problema social de la comunidad... Hemos tenido que decirles a los docentes que vinieran al centro educativo un día a la semana para poder brindarles a los alumnos un acceso más directo, para dejarle tareas, para estimularlos, para poder atender a los alumnos que no tenían acceso a internet”.

SD: – “¿Cómo cree que van a volver los estudiantes a las clases?”

Sigman: –“Bueno, se está pensando que el próximo año volvamos de manera semipresencial, vamos a hacerlo de manera escalonada, no sabemos ¿cómo?” pero estamos trabajando en ello así que no sé si van a venir en grupos de tres. Tenemos que volver el otro año. Ir involucrando al alumno y al padre en el centro educativo porque los maestros sí hemos venido y hemos estado viniendo con algunos alumnos y con algunos padres, siempre con las medidas de bioseguridad, entonces vamos a esperar órdenes o lineamientos de la Secretaría de Educación para ver de qué manera podemos venir nosotros al centro educativo y que no haya un contagio masivo”. (Directivx, Comunicación personal, 19 de noviembre, 2021)

La voluntad se instaló en la escena; “*tenemos que volver el otro año*”, pero las autoridades gubernamentales no ofrecían luces, de hecho el cuidado “*que no haya un contagio masivo*” era a toda discusión mucho más importante. De acuerdo con Servetto et al. (2022), la pandemia visibiliza y profundiza las desigualdades históricas, estas que a su vez resignifican los problemas socioeconómicos preexistentes ligados, en este caso, al acceso a los dispositivos tecnológicos y la conectividad a internet.

Por otro lado, en noviembre del 2021 ingresamos a la escuela mediante una convocatoria realizada por las autoridades con apoyo de USAID⁴⁷ para aquellos estudiantes que abandonaron el año escolar. En esa ocasión organizamos un grupo focal con quienes asistieron a reponer tareas y exámenes para aprobar el grado.

A continuación, presentamos un aconteciendo que interpeló nuestro rol como investigador

[Nota de campo] Mientras dirigía un grupo focal y me desplazaba lentamente por el aula, escucho de repente el crujir del piso y veo un par de cerámicas rotas y otro par despegadas, en ese momento un chico declaró despectivamente: “no sirve esta escuela”, todos se rieron y otro dice, “se está desarmando el piso hágase un poco más para el otro lado”. (Comunicación personal, 3 de noviembre de 2021)

“No sirve esta escuela” puede ser dicho de un caso fortuito, preliminarmente. No obstante, teóricamente es una invitación a focalizar en los “intersticios” de la vida cotidiana escolar donde estos actores sociales instalan procesos de “resistencia, subversión y apropiación” (Rockwell, 2011, p.9). En este acontecimiento nos faltó indagación⁴⁸, pero el ruido que nos causó, deja entrever que la estructura edilicia de la escuela imprime un sentido de pertenencia o no, como lo puede experimentar respecto a un grupo, organización o comunidad. Así, esta identificación subjetiva con la institución juega un papel que determina un sentido de bienestar, aceptación y quehacer estudiantil. En el espacio (grupo focal) que compartimos durante ese corto tiempo, su ocupación (de reponer tareas) expone un cuestionamiento al sistema escolar mediado por los intereses en disputa: abandonar o continuar.

2 Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

3 Por la restricción de tiempo y condiciones pandémicas no profundizamos en el sentido de la oración.

Proceso de reflexión teórico-metodológico en el trabajo de campo

En marzo del año 2022 se retomaron las actividades escolares, y los docentes planearon formas de retorno gradual, organización curricular, formato de cursado y medidas de cuidado. Prestar mayor atención a las estrategias metodológicas empleadas para nuestra investigación fue nuestro objetivo en el nuevo año de trabajo de campo.

Comenzamos con **observaciones participantes** (Guber, 2016) realizadas en diferentes espacios - tiempos de la escuela. Registramos la estructura edilicia; patios, pasillos, aulas, etc. Ese ejercicio nos resultó familiar e innecesario, pero recordamos la importancia de registrarlo todo, entendiendo lo que manifiestan Ezpeleta y Rockwell (1983) que registrar “todo” es imposible, la propuesta es “ampliar el margen de nuestra mirada, agrandar los límites de selectividad” (p. 4), generar un clima de confianza y tejer una actitud de “extrañamiento y conciencia práctica” (Ribeiro, 1989, p. 2). Igualmente, Blázquez (2012, citando Velho, 1987, p. 126) manifiesta:

“Lo que siempre vemos y encontramos puede ser familiar pero no es necesariamente conocido y lo que vemos y encontramos puede ser exótico, pero hasta cierto punto conocido” (p. 126). Ambas categorías no necesariamente coinciden, de modo tal que “lo exótico puede llegar a ser más conocido que lo propiamente familiar”. (Blázquez, 2012, p. 127)

De esa manera el proceso de reflexividad durante el trabajo de campo extendió la invitación a la pregunta, ¿cómo transformar algo tan familiar como un edificio escolar o un aula de clases en algo “exótico”? El desafío estaba planteado, y superarlo implicaba tomar distancia de ese objeto familiar que sin la teoría suficiente y la deconstrucción necesaria hasta se podría considerar natural “cotidiano”.

Observar el aula generó cuestionamientos similares. La investigadora Saiz (2021), utilizando el enfoque/método etnográfico, registró “cómo se presentan los contenidos, cómo los alumnos se relacionan, momentos donde expresan que aprendieron y establecen diversos tipos de comunicación, registrar el uso del celular y problemas que disparan” (p. 39). En este punto, Guber (2016), advierte que la presencia del observador puede afectar el comportamiento de la clase. Ese comportamiento que se vio afectado, tuvimos la oportunidad de registrarlo en una observación participante durante la clase de matemáticas:

[Nota de campo] Inmediatamente después que el profesor me presentó ante lxs estudiantes, les dijo: “pórtense bien que tenemos visitas”. En ese momento su rostro y apariencia expresaron cierto grado de tensión y seriedad, algunos irguieron su postura mejorando su forma de sentarse, otrxs, guardaron su celular en la mochila o el bolso, y la mayoría dejaron de hacer lo que hacían y se dispusieron a escuchar al profesor quien justificaba mi presencia en el aula... Una estudiante que llamaban -Keyla- le exigió a sus compañeros que participaran diciéndoles “hablen ustedes, ahora no dicen nada porque está el muchacho va”. (Comunicación personal, 3 de abril de 2022)

Las observaciones fueron acompañadas de **entrevistas semiestructuradas** (Guber, 2016), incluyendo “preguntas abiertas o en profundidad” (Morin, 1994, en Achilli 2005). Se realizaron

de manera individual, en parejas, en grupo focal. Si bien, nuestro foco en la investigación se concentró en los estudiantes, consideramos de suma importancia darle voz a los profesoras, directivas, personal de apoyo y organizaciones en aras de ampliar nuestra perspectiva.

Iniciamos compartiendo la razón de estar ahí, el objetivo de la investigación y el acuerdo de confidencialidad de sus nombres y todo lo que podrían decirme. Asimismo, buscamos el tan anhelado “*rapport*” de Rockwell (2005, p.9) en el trabajo etnográfico, generando mediante pláticas informales (dentro y fuera de la escuela) un proceso de acercamiento que nos permitiera la confianza necesaria para abordar un proceso tan formal como es la entrevista, que, dicho sea de paso, se hizo acompañar de un teléfono celular para grabarla. Ensayamos ser fieles discípulos de esta reflexión que hace Maldonado (2006) durante su propio trabajo de campo: “siempre esquivé -con los alumnos- la palabra “entrevista”, por la carga de formalidad, ritmo y modo en que las llevan a cabo los periodistas..., que desde el sentido común se visualiza como única manera de entrevistar” (p. 52). Sin embargo, *romper el hielo*⁴⁹ no siempre fue posible. A continuación, dejo este fragmento con la que comenzó - Albert -:

SD: –“¿cuál fue su rutina escolar en la pandemia?”

Albert: – “bueno yo pri pri prime [voz nerviosa], quiero mandar un saludo y también quiero decirles que mi rutina ahí en la pandemia...”. (Alumnx, comunicación personal, 12 de mayo de 2022)

No hemos de negar que al momento de desgrabar la entrevista y escuchar; “*quiero mandar un saludo*” pareció gracioso, probablemente ha sido su primera entrevista formal (no lo sabemos), también, puede ser que las únicas referencias que tiene acerca de las mismas, son las que ve y escucha en radio, televisión o internet, donde los protagonistas son personas conocidas o famosos que en una situación similar comienza su intervención enviando saludos, “el modo en que las llevan a cabo los periodistas de los medios masivos” (p. 52) a decir de Maldonado (2006). Más allá de eso, el timbre de su voz posterior a su expresión corporal, reflejó uno de los sentimientos más naturales del ser humano, los nervios, especialmente cuando experimentamos situaciones desconocidas, novedosas, o fuera de lo común, yo mismo lo experimenté y lo registré con otro nombre, “me siento muy extraño”. En reiteradas ocasiones esta emoción resonó en las narraciones de los estudiantes, por lo que decidimos hacer un apartado (capítulo en nuestro trabajo de tesis de Maestría) para analizar con mayor detalle todas las emociones experimentadas durante su escolaridad en la pandemia.

A la luz de la teoría desarrollamos las entrevistas en tres momentos, que van de la mano con los tres procedimientos de la entrevista antropológica:

En el primer momento (puede llamarse de planificación o antes de la entrevista) formulamos un cuestionario con una serie de preguntas orientadoras o generadoras de diálogo, que tuvieron que ver con los intereses de la investigación, sin embargo, como dice Guber (2016), estos temas y cuestionarios más o menos explicitados son sólo nexos provisionales, “guías entre paréntesis que serán dejadas de lado o reformuladas en el curso del trabajo” (p. 82). En otras palabras, lo importante no fue precisamente cuántas preguntas preparamos, sino, cómo formulamos las preguntas para que los estudiantes incorporen sus propias perspectivas acerca de su experiencia socioeducativa en la pandemia.

4 Expresión coloquial que significa superar la vergüenza inicial al dar comienzo a una conversación o conocer a un nuevo grupo de personas.

Un segundo momento, tuvo que ver con el modo de escucha permanente, también presentado por Guber (2016) como “atención flotante”. Consiste básicamente en la no intervención (interrupción), o intervención mínima durante la entrevista. En ese momento la tarea fue prestar la mayor atención a lo que expresó el estudiante, y a partir de ahí, ir promoviendo la libre asociación de temas, significaciones, prácticas, y acciones. En otras palabras, obtener “conceptos experienciales” (p.81) que permitan dar cuenta del modo en que los estudiantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación (Agar 1980, p. 90, citado en Guber 2016, p. 81).

Sin embargo, la falta de práctica con la aplicación frecuente de este tipo de entrevistas sumado a la inexperiencia en el campo, inicialmente nos llevaron a cometer este **desacierto metodológico**:

SD: –“Bueno, entonces, si les tocara decir en una palabra ¿cómo se sintieron en pandemia y cómo se sienten ahora recibiendo clases presenciales?”

Keyla: –“En una palabra”. [sonríe con asombro]

SD: –“Sí, en una palabra”. [voz insistente]

Albert: –“Podría ser que en cuarentena estaba un poco estresado, pero ahora que estamos presencial estoy aliviado”..

SD: –“Estabas estresado y ahora estás aliviado. ¿y vos?”

Keyla: –“¡Ay es que es bien!” [sonrisa nerviosa]

Keyla: –”Algo interesante, en eso lo definiría, interesante pasar de una cosa desconocida después de estar con cosas conocidas que uno ya se había acostumbrado en la rutina, a cambiar algo completamente súper diferente, entonces, yo creo que en eso lo resumiría”.

Fabiél:–” Un caos total”. (Alumnxs, comunicación personal, 12 de mayo de 2022)

Insistir en “una palabra” después de dos años (aproximadamente) de confinamiento no tiene ningún sentido metodológico, más con el énfasis que le imprimimos a la pregunta haciendo reaccionar a -Keyla- con asombro y nerviosismo. El error estuvo en la formulación limitada y restrictiva de la misma, perder el foco de la “no intervención” (Guber, 2016, p.84), coartar su necesidad de expresión. ¿Qué significa para -Fabiél- ese “caos total” del que nos habla? ¿Qué lo motivó a pensarla como un caos? ¿Por qué una respuesta tan contundente? Para nuestra suerte de principiante, dos de ellxs argumentaron sus respuestas, pero no hay defensa que nos salve de la reflexividad que nos acusa, y si ese fuera el caso, diremos ser sujeto en formación académica con un enfoque socioantropológico novedoso para nuestra formación de base y su aplicación en el país. Sin embargo, los errores cometidos no son más que las enseñanzas que nos dejó el trabajo de campo.

El último momento fue categorizar diferidamente, Guber (2016) lo expone como ese ejercicio de la formulación de preguntas abiertas que se van encadenando sobre el discurso del estudiante, el objetivo es configurar un sustrato básico con el cual puede reconstruirse el marco interpretativo del actor. En este marco interpretativo se dieron dos relaciones; el papel activo del estudiante y la paciencia activa de nuestra posición como investigador. El primero construye sus propias lógicas y, el segundo, reconoce que sus pautas de categorización no son las únicas.

Reflexiones finales

El trabajo de campo nos hizo comprender que al registrar la información incomprensible (en su momento), solo con teoría, tiempo, paciencia y relaciones de confianza, irá saliendo la problemática. Además, esas conversaciones espontáneas nos provocaron “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros” para convidarnos como investigador “a describir lo que se presencié... para contribuir a la tarea pendiente de imaginar cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo” (Rockwell, 2009, p. 203).

La construcción de conocimiento etnográfico implicó realizar reflexiones y cuestionamientos metodológicos bajo un marco de reconfiguración de tiempo-espacio que interpeló el ingreso, abordaje y permanencia restrictiva en la escuela.

En la trama de relaciones, conflictos y contradicciones que asume la realidad social de los actores prima la necesidad de construir un “presente historizado” (Neufeld, 1996/1997). En palabras de Rockwell (2009) un “presente histórico, reconociendo las consecuencias y contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone un sistema social o cultural acabado” (p.119).

Entendimos que es necesario comprender el “campo como conflicto” (p.42). En otras palabras, observar y describir el proceso que se encuentra atravesado por relaciones de asimetría en las que el investigador (a) y los sujetos de investigación, producen sentidos, experiencias y prácticas, en clave de acuerdos, negociaciones y tensiones (Cerletti y Gessaghi, 2012).

Por último, consideramos que es importante poner bajo análisis la cuestión de experiencias socioeducativas en las sociedades contemporáneas, prestar atención a los saberes, residuos y alteraciones radicales dejados por la pandemia.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. [et al.]. 1a. ed. Coeditan: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario: Laborde Libros.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. La invención de la patria en la escuela*. 1a ed. Miño y Davila Editores. ISBN 978-84-92613-94-6
- Cerletti, L. y Gessaghi, V. (2012). *Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad. Discusiones a partir del enfoque etnográfico*. *Publicar*, 10 (13), 31-48.
- Dubet, F. (2010) [1994]. *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E (1983). *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos Políticos, Número 37, México, Ed. Era, pp.70-80.
- Fogolino, A., Falconi, O. y Molina, E. (2008). *Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes*. Cuadernos de educación, 6 (6). Pp.227-243.
- Gabbai, M. (2012). La construcción social de la experiencia estudiantil: vinculaciones entre las trayectorias sociales y escolares desde una perspectiva socieducativa. En Kaplan, C. y Bracchi, C. (comp.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*.
- Giovine R., Servetto S., Garino M.D., Yuni J., Acosta F., Jacinto C., Fuentes S., Falconi O., (2020). *Convocatoria PISAC-COVID-19. La sociedad argentina en la Postpandemia. Proyecto: “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”*. AGENCIA – Agencia Nacional de Promoción de la Investigación el Desarrollo Tecnológico y la Innovación
- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. 4ta ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana: sobre el concepto abstracto de “vida cotidiana”*. Edicions 62 s/a., Barcelona.
- Instituto Nacional Estadística-Honduras [INE], (2019). *Encuesta permanente de hogares*.
- Kessler, G. (2007). *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*. *Revista Mexicana Investigación-Educativa*, 12 (32). Pp. 283-303.
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. ed.2a reimp. Eudeba.
- Maldonado, M.; Mercado, R.; Servetto, S. y Uanini, M. (2011). La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes. En G. Batallán y M. R. Neufeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia*, Buenos Aires, Biblos.
- Maldonado, M., Molina, G. y Servetto, S. (2015). Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socioantropológico. En D. Pinkazs, (comp.) *La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires, FLACSO.

Maldonado, M. y Servetto, S. (eds.) (2021). *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. CLACSO; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Neufeld, M. R. (1996/1997). *Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación*. Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 17, pp. 145-158.

Neufeld, M. R; Santillán, L; Cerletti, L. (2015). *Escuelas, familias y tramas socioculturales: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação; Educação e Pesquisa; 41; Esp.; 3-2015; 1137-1151.

Padawer, A. y Rodríguez-Celín, M. (2015). *Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino*. Cuicuilco, N°62, enero-abril, pp. 268-286.

Ribeiro, L. (1989). *Descotidianizar, extrañamiento y conciencia práctica*. Cuadernos de antropología social, número 1 (pp.65-68).

Rockwell, E. (2005). *Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. [Conferencia en Sesión Plenaria]. Primer Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina, 13 julio 2005.

Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica: Narrar la experiencia*. (cap. 7) Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, E. (2011, [1996]). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Rockwell, E.; Arata, N.; Escalante, C. y Padawer, A. (comps). (2018). Elsie Rockwell. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Servetto, S. (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba].

Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C., Suertegaray, F., & Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración De La Educación*, (16), p. 14-26.

Thompson, E.P. (2012, [1963]). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid, Capitán Swing Libros.

Villarreal, M. C., Greca, V. y Achilli, E. (2018). *Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe*. Memoria del 56° Congreso Internacional de Americanistas (pp. 594-601).