

Las prácticas de enseñanza en la secundaria de jóvenes y adultos

Lic. Madrid, Beatriz
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC
tbeamadrid@hotmail.com

Construir una preocupación sobre una temática en objeto de indagación se constituye en el primer desafío a enfrentar al momento de definir una tesis. En el marco de la Educación de Jóvenes y Adultos, un campo en construcción con una relativamente corta (en tiempos históricos) trayectoria en investigación pensar un recorte particular era problemático, por lo que durante un tiempo la tarea principal fue la de ir y volver entre lecturas, trayectorias personales y profesionales y posibilidades objetivas acercarse y distanciarse en un posible tema, que giró alrededor de tres grandes núcleos: la formación docente, las estrategias de aprendizaje que los sujetos estudiantes ponen en juego al momento de acercarse al estudio y las estrategias de enseñanza que los docentes despliegan en la práctica, siempre en relación con la educación secundaria.

Los especialistas coinciden en señalar que el campo de la educación de jóvenes y adultos tiene un corpus de investigación acotado en torno a las múltiples problemáticas que atraviesan, entre las que destacan la formación docente específica y un discurso pedagógico débilmente estructurado en relación a los fundamentos y estrategias de enseñanza y aprendizaje y por lo que plantean la necesidad de la construcción de conocimiento (Usher y Bryan, Cabello Martínez, Rodríguez, L. entre otros)

En este interjuego entre lo que plantean los especialistas y mis propios intereses, **las prácticas de enseñanza de los profesores de secundaria de jóvenes y adultos** se constituyen en mi objeto de estudio. Esta decisión está profundamente imbricada con mi propia práctica profesional como docente en un CENMA y como integrante de un equipo de investigación que estudia esta problemática. El propósito fundamental que persigue es el de aportar a la construcción de un discurso pedagógico más específico.

Las prácticas de enseñanza refieren particularmente al trabajo con el conocimiento y están configuradas por las múltiples interacciones que se dan en el aula, lugar privilegiado de intercambios entre docentes, alumnos y contenidos.

Los cambios contextuales atraviesan las instituciones sociales y configuran nuevos sujetos, por lo que suponemos que también reconfigurarían las maneras de interactuar el encuentro social (Goffman) que significa la interacción entre profesores y estudiantes, cobrando significados particulares de acuerdo con la escuela y los actores.

Se recorta la mirada en el accionar del docente, en la mediación que realiza entre su saber disciplinar y los estudiantes. En este recorte, planteamos el problema a través de la siguiente pregunta:

¿Qué prácticas de enseñanza llevan adelante los docentes de secundaria de la modalidad presencial de la educación de jóvenes y adultos?

De la misma se desprenden las siguientes:

¿Cómo organizan la enseñanza? ¿Qué estrategias usan con mayor frecuencia? ¿Con qué criterios seleccionan los materiales para los alumnos? ¿Qué actividades proponen para alcanzar el conocimiento? ¿Cómo evalúan?

Esta decisión importa además otras dificultades ¿Desde dónde hablar de práctica docente en la educación de Adultos? ¿Con cuál/ cuáles referentes teóricos?, ¿Cómo abordarla?

Perspectiva teórico metodológica

[.....] todo proceso de producción de conocimiento es la manifestación de una estructura de pensamiento que incluye contenidos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que implican siempre modos de actuar y omitir" (Bengoechea et al., 1978, p. 26 citado por Sánchez Gamboa, p. 39 2012)

El enfoque cualitativo en el trabajo de tesis

Toda investigación supone un cuerpo teórico y éste a su vez, un método que le sea apropiado, es decir que entre uno y otro debe haber relación.

Se realizará una investigación cualitativa de carácter interpretativa. Por cuanto indagaremos procesos de construcción de sentidos y significados en espacios situados: la universidad, instituciones educativas. Por lo tanto se trata de realizar interpretaciones culturales de los testimonios que se obtengan, entendiendo que en los relatos de las personas se expresan concepciones de las realidades que experimenta.

La perspectiva teórico metodológica adoptada en este trabajo posibilita la construcción durante el proceso y atendiendo al objeto de estudio lo enmarcamos en la tradición cualitativa de investigación.

Reconocemos que hablar de investigación cualitativa no tiene un carácter unívoco. Teniendo en cuenta que en las ciencias sociales muchos autores lo consideran fundamentalmente un proceso constructivo que contienen en su interior una serie de tendencias, características y diferencias que reposan fundamentalmente, en las derivaciones de las disciplinas de las que provienen, según plantean Rodríguez et al (1999). Sin embargo, es posible encontrar entre ellas algunos elementos comunes en los planos ontológico, epistemológico, metodológico y técnico. (Acin 2013)

En el plano ontológico, refieren a una concepción de hombre, sociedad, historia, educación y realidad articulados en una visión de mundo integradora, reconociendo las interacciones permanentes de los sujetos entre sí y con la naturaleza. En lo epistemológico, el criterio de cientificidad se asume desde un camino inductivo en la construcción del conocimiento, que parte predominantemente de la información que la realidad proporciona, que se imbrican con una concepción de ciencia y los requisitos para aportar a su validez. Metodológicamente, la manera de abordar la realidad acepta diferentes vías, variedad de métodos y el carácter emergente de los caminos según se avanza en el proceso. Por último, en el plano técnico instrumental el uso de diferentes procesos de recolección, registros, organización análisis y sistematización, no exclusivas entre sí, posibilitan recabar datos que pretenden alcanzar una descripción exhaustiva de la realidad

Según Robert Stake (1998), la diferencia entre la investigación cualitativa y la cuantitativa reside en tres puntos: el propósito, ¿se investiga para explicar o para comprender? ¿Se buscan causas o acontecimientos?; el papel del investigador, ¿personal o impersonal?; el objetivo ¿construir o descubrir? Comprender los fenómenos sociales necesita la mirada sobre una variedad de contextos, tiempos y espacios, históricos, políticos, económicos, culturales sociales y personales.

En este sentido, Acín escribe "*Latorre y et al (2003) plantean que la realidad se estudia en su contexto, intentando extraer sentidos o interpretar los significados que tienen para las personas implicadas. Apunta a captar el sentido que le dan los actores sociales y las significaciones que le atribuyen a su conducta, lo que resulta clave para interpretar los hechos situándose en la interpretación total del actor*".

Para María Antonia Gallart (1993), la investigación cualitativa es una acción dirigida a fines, significativa, que se observa especialmente en actores individuales, socialmente situados, lo que implica un ir y venir constante entre la dimensión individual y la social trascendiendo los comportamientos individuales al introducir la intencionalidad, clave de la comprensión humana. También posibilita seguir un encadenamiento de hechos y acciones y articular los distintos niveles de la acción social. Agrega además que las características del trabajo de campo giran alrededor de la flexibilidad de la captación de la información, a la atención al

desarrollo en el tiempo del fenómeno estudiado (procesos), en las condiciones de los actores sociales y sus implicancias. Otro elemento que considera importante es el registro en el lenguaje de los protagonistas.

Desde el planteo que realiza Medina, existe una tensión que se produce entre el punto de vista de los actores sociales (emic) y el del investigador (etic) Es en esta tensión donde se pone en juego la subjetividad del investigador ya que se centra en la relación sujeto-objeto, su conciencia sobre la propia implicación en el proceso y cómo permea la producción de resultados.

Por su parte, Sánchez Gamboa (2012) en relación con el "par" sujeto-objeto sostiene que tanto el investigador como el investigado (grupo de alumnos, comunidad o pueblo) son sujetos, el objeto es la realidad. "La realidad es un punto de partida y sirve como elemento mediador entre los sujetos. En una relación dialógica y simpática, como es el caso del proceso de investigación, esos sujetos se encuentran juntos ante una realidad que les es común y que los desafía a ser conocida y transformada". (Sánchez Gamboa, pág)

En relación con el método

Dentro de la tradición cualitativa, el trabajo se define enmarcado en la etnografía educativa, con una perspectiva socio antropológica. Esta intersección posibilita la generación de conocimiento a partir de adentrarnos en la cotidianeidad de las aulas para recuperar el decir y el hacer de los sujetos sociales, en nuestro caso los profesores, en su contexto a fin de entramar los procesos socioculturales con los vividos y significados por los sujetos (Achilli, 2005). Esta forma de abordaje del fenómeno dentro del contexto más amplio que lo condiciona, posibilita las interpretaciones y explicaciones a distintos niveles (temporal, político, espacial y social)

Rockwell presenta a la observación, la interacción con los actores y el registro como componentes centrales de este proceso y se pregunta cómo lograr una descripción de la institución educativa y los sujetos que la transitan, articulada a una estructura social determinada (quizás deberíamos preguntarnos si no es éste el problema teórico de fondo de la etnografía educativa). Tal vez, en la integración de los aportes de la teoría social y la

perspectiva histórica de la antropología, se podría reconocer los procesos educativos como parte integral de las formaciones sociales (Acín 2013) y articular la escala local con lo general sea la forma de construir conocimiento.

La dimensión histórica aparece como central al momento de pensar la comprensión del objeto, a partir del uso de las herramientas, entendido como parte del proceso actual. Para ello es necesario superar la mirada sobre el tiempo corto, coyuntural, que comportaría una idea de ahistoricidad, de realidad fotográfica, y adentrarse en un abordaje más amplio, considerando el tiempo como proceso y no como dado.

Y además reconocer las categorías sociales (implícitas o explícitas) que utilizan los actores y tensarlas con nuestras categorías como investigadores. Decíamos anteriormente que según Sánchez Gamboa que en la relación sujeto –objeto en un proceso investigativo, el objeto lo constituye la realidad y el recorte que hagamos de ella, en nuestro caso las prácticas docentes, en tanto que investigador e investigado son los sujetos. Aquí es entonces, donde comienzan a jugar las categorías con las que cada uno de estos sujetos mira al objeto (concepciones, ideologías, formas de nombrar y pensar)

El diseño de investigación consiste en un estudio intensivo cuyo trabajo de campo, se realiza en dos Centros Educativos de Nivel Medio de Adultos (CENMA) ubicados en contextos bien diferentes y se orienta fundamentalmente a la comprensión de la tarea de los profesores en relación con la enseñanza, lo que incluye necesariamente componentes descriptivos e interpretativos, contextualizados en los tiempos históricos y sociopolíticos que los atraviesan, realizado con las herramientas aludidas.

La observación participante, que metodológicamente nos posibilita adentrarnos en la vida cotidiana de las aulas y un ir y venir entre algunas conceptualizaciones teóricas y la visión de los actores a fin de definir, en el momento del análisis las categorías con las que se leerán las mismas. “La observación participante permite recordar, en todo momento que se participa para observar y se observa para participar” (Guber, citado por Achilli, 2005). El uso de la técnica supone, según Guber (2001), *“desempeñar ciertos roles locales, lo cual entraña.... La tensión estructurante del trabajo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse”*

El registro etnográfico, como herramienta que nos posibilita documentar lo no documentado (Rockwell) es también parte del trabajo de campo. Elena Achilli sostiene que mucho de lo que ocurre cotidianamente en nuestra sociedad no es escrito. Que por familiar, por obvio no es considerado en la reflexión científica, “perdiéndose de este modo un rico material” que además de aportar a lo académico lo haría al momento de planificar intervenciones sociales, y reconoce la necesidad de reivindicar la noción de “vida cotidiana” (Heller, A.) como parte importante del registro, para captar los movimientos heterogéneos, conflictivos y contradictorios de los procesos sociales.

Esta descripción profunda, acompaña a la observación y enfatiza la actividad interpretativa:

“La descripción etnográfica es una descripción profunda que contiene la construcción de un conocimiento dado por la búsqueda de nexos entre las categorías y los hechos observados a partir de múltiples inferencias que permiten armar la trama de relaciones que subyacen a ese particular. Es una búsqueda en profundidad, el camino contrario de ligarlo con lo general, al estilo de la búsqueda de la “última tortuga” en el ejemplo dado por Geertz. Ahora bien, lo importante es no quedar aprisionado y perdido entre las tortugas, imposibilitado de desentrañar los nexos mediatizadores de lo general que se expresa de un modo especial en lo particular.” (Achilli, 1985)

En tanto que, las entrevistas, según Guber son herramientas a utilizar por considerárselas acordes a los objetivos de la investigación. La autora alude a que existen dos momentos en las entrevistas: las de apertura y las de focalización o profundización. En las de apertura el investigador tiene que identificar las preguntas más relevantes, el segundo momento significa ampliar más incisivamente las anteriores, profundizando. Esto ayuda a aclarar, revisar, o repensar las propias interpretaciones de lo dicho u observado. Ambos momentos a los que se pueden pensar como entrevistas abiertas y semiestructuradas, forman parte de la recolección de información que persigue este trabajo.

Las entrevistas aportan a la comprensión de la visión de los profesores con los que se investiga una aproximación a las problemáticas que visualizan, exteriorizadas en relatos, opiniones y visiones de mundo en relación con la enseñanza y la educación de jóvenes y adultos.

Estas consideraciones metodológicas pueden ser revisadas según las necesidades que se presenten en el campo o el mismo objeto de estudio requiera, por lo que no representa una planificación inamovible sino un camino que se va construyendo y reconstruyendo según la realidad observada

El análisis de la información se realizará a través de todo el proceso de investigación, más allá del predominio de componentes descriptivos en un primer momento. Un procedimiento analítico en este proyecto será la triangulación de la información procedente de distintas fuentes, en la búsqueda de una mayor precisión en la interpretación de los fenómenos y tratando de evitar los riesgos de introducir sesgos derivadas de miradas unilaterales.

Breve marco teórico. La educación de jóvenes y adultos y las prácticas docentes:

Si bien esta presentación hace foco en el proceso de toma de decisiones en función del marco teórico metodológico de la investigación, se considera necesaria una breve aproximación conceptual sobre el objeto mismo de estudio que resultan de la intersección de la educación de jóvenes y adultos y las prácticas docentes en la educación secundaria. Intersección donde se pretende aportar conocimiento.

La Educación de Jóvenes y Adultos

Entre la multiplicidad de sentidos que se le atribuyen a la Educación de Jóvenes y Adultos se recorta la educación provista por el sistema educativo cuya finalidad es posibilitar el cumplimiento del derecho a la educación, como derecho humano y cumplimentar la educación obligatoria a aquellos que no pudieron hacerlo en la edad formalmente establecida (Rodríguez, L 2009), y con ello entregar certificaciones que habilitan a continuar con los estudios en otros niveles del sistema educativo (Messina 2000). Es lo que Silvia Brusilovsky denomina educación escolar de adultos (Acín:51, 2013).

Algunos autores critican el carácter escolarizado de esta educación, Hernández (2007:32) sostiene que esas críticas deberían explorar otros aspectos que encierran, además del

formato escolar, y que podrían girar alrededor del contenido social, pedagógico y cultural que contienen, considerando la pertenencia social de los sujetos de la educación.

Como actividad política la educación es un campo de tensiones donde las ideologías hegemónicas y contra-hegemónicas luchan para imponerse, esto se refleja en la educación de jóvenes y adultos. En ese sentido Formariz et al () hacen referencia a la existencia de dos modelos antagónicos de pensar la educación de adultos: uno centralizado, jerárquico, inespecífico y escolar, que hace eje en la función compensatoria y otro contextualizado y específico, basado en la flexibilidad, autonomía y participación, orientado al desempeño de los sujetos en sus contextos. También Kalman y Schmelkes (citado en Lorenzatti, 2010) consideran dos enfoques: el primero, propio de un modelo de desarrollo industrial, tiene una función remedial y compensatoria que distribuye el conocimiento y habilidad en el uso de técnicas modernas; el otro, considera a la educación de adultos como proceso plural, autodeterminado, que tiene en cuenta y respeta las realidades multiculturales.

Son esos enfoques los que determinan que la educación de adultos se asiente en compensar el déficit, en las carencias, en lo que no se logró en otro momento o, por el contrario, se base en la confianza, en el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, en lo que sí saben y son capaces de hacer, bajo el supuesto de la autonomía y responsabilidad. Además estas definiciones guardan relación con lo que pensamos acerca de los sujetos, el aprendizaje, la enseñanza, los aspectos organizativos (flexibilidad o no en tiempos y espacios utilizados), la especificidad o no del curriculum, la integralidad o fragmentación de la oferta, la relación con el contexto y otras instituciones.

En tanto, las concepciones pedagógicas que atraviesan a la EDJA guardan relación con lo que se piensa de los sujetos, el aprendizaje y la enseñanza y se traducen en el nivel político en prácticas de fragmentación o continuidad, en el nivel organizativo (flexibilidad en tiempos y espacios) y en lo propiamente pedagógico, lo específico curricular.

En relación a esto Medina (2000) considera que existen dos modelos uno escolar y el otro social, en el primero prevalece la enseñanza sobre el aprendizaje, que se asienta en la

centralidad del docente y sus saberes, que posibilita y vehiculiza la enseñanza en un tiempo y espacio determinado (el aula). En tanto que el modelo social asienta sus notas distintivas en una concepción opuesta: centralidad en el aprendizaje, el sujeto como portador de significados y conocimientos de su realidad, en lo que plantea como educación básica abierta, que excede el S.E., y está abierta a las relaciones e integración con otros espacios. Acin resume estas posiciones entendiéndolas desde dos modelos: uno compensatorio, remedial o compasivo, y otro emancipatorio.

En relación con las prácticas docentes, existen multiplicidad de formas de concebirlas, aunque podemos decir que en general es pensada como una actividad intencional. En ellas se pone en juego un complejo proceso de mediaciones que tienden a imprimirle, según Edelstein (2002), algún tipo de racionalidad. Como práctica social la enseñanza responde a funciones, necesidades y determinaciones que van más allá de lo que sucede en el aula.

En este trabajo se piensa al educador desde una perspectiva que lo piensa como instrumento mediador humano, como sujeto que potencia el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los aprendices, mediando la apropiación con "préstamos de conciencia y andamiajes", para luego crear condiciones que aseguren la interiorización, proceso que implica, al decir de Meirieu *"que uno de los principales objetivos de la educación democrática es transmitirles a nuestros hijos que los saberes fueron y siguen siendo una herramienta de emancipación para los hombres y las mujeres."* En la puesta en juego de vínculos, interacciones, comunicación, lenguaje, transmisión y construcción de conocimientos, intervienen a modo de matriz, las propias historias personales y los relatos de aprendizaje, los estilos, las modalidades sociales, la cultura del aprendizaje en las instituciones educativas, entre otras, que interjuegan al momento de la enseñanza.

En la EDJA, Brusilovsky (2006) y Brusilovsky y Cabrera (2012) proponen algunas orientaciones pedagógicas: crítica (centrada en las prácticas críticas y en la puesta en circulación del conocimiento crítico), liberal clásica (centrada en la puesta en circulación del conocimiento prescrito) y conservadora (centrada en la moralización y disciplina de la persona).

Hernández distingue cinco estilos docentes en las aulas mexicanas: a) tiene mayor validez lo escrito en los libros que el conocimiento de los estudiantes, b) centrado en el control del grupo, c) en el buen trato, d) ganar el respeto entre los alumnos y e) la actitud solidaria. Cada una de las cuales genera prácticas de enseñanza diferenciadas

Consideraciones finales.

Bachelard planteaba la necesidad de superar la inconsistencia metodológica, ampliando la vigilancia epistemológica sobre los procesos investigativos de manera tal que sea posible traspasar la falsa conciencia (Habermas) lo que significaría rescatar la conciencia ética de la investigación educativa.

En ese sentido este trabajo intenta llevar adelante un ejercicio de metanálisis sobre las propias decisiones en las que se asienta el trabajo de tesis. La construcción del objeto de investigación es revisada aquí a la luz de las diferentes dimensiones que la atraviesan, que son las mismas que conforman el proceso investigativo.

Cuando pensamos una investigación, cuando transformamos una problemática en objeto de indagación, cuando decidimos cómo y a quien lo hacemos, como dice Achilli, llegamos cargados con nuestras conceptualizaciones, sentido común, prejuicios y emotividad. Para ejercer una "vigilancia epistemológica" sobre todo ello, deberíamos privilegiar *"el trabajo de construcción de conocimientos donde son problematizados, es una tarea de interpretación analítica que va desde los registros de observación, al campo y a las propias conceptualizaciones. Interpretación ésta que debe entenderse como analítica, de desmenuzamiento, que nada tiene que ver con un inmediatez de fácil generalización"* (1985).

La experiencia de la observación participante y continua involucra al investigador, lo moviliza en sus conceptualizaciones, su saber cotidiano, su afectividad, y lo obliga a reflexionar sobre ello.

Es importante alcanzar la consistencia teórico metodológica para la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. Para ello es necesario objetivar presupuestos epistemológicos, filosóficos, sus posibles implicancias ideológicas y políticas en el quehacer

científico. A medida que los investigadores alcancen el reconocimiento de esas implicancias, la posibilidad de ejercer vigilancia epistemológica se amplía.

La práctica de investigación educativa no se reduce a una serie de técnicas, instrumentos y procedimientos sino que forman parte del método científico. El método es un camino hacia el conocimiento más amplio y complejo, el método es una teoría de ciencia en acción que implica criterios de cientificidad y rigor científico.

Ese es objetivo de este trabajo de investigación: aportar al conocimiento desde un enfoque cualitativo que contenga en sí todos los criterios de rigor científicos necesarios para ser una contribución al campo de la educación de jóvenes y adultos.

BIBLIOGRAFÍA

ACIN, A. **La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)** Tesis doctoral Barcelona 2013

ACHILLI, E. **El enfoque antropológico en la investigación social** Jornadas sobre "Antropología y las Ciencias Sociales" organizada por la Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario, 1985.

ACHILLI, E. **La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro** Dirección de publicaciones de la Universidad de Rosario. Rosario 1988

BRUSILOVSKY, S. **Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción.** Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires 2006

BRUSILOVSKY, S, CABRERA, M.E.: **Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea.** CREFAL México 2012

CABELLO, J. (coord.) **Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica.** Ediciones Aljibe, Málaga 2006

FORMARIZ, A. **La educación de los adultos en los inicios del siglo XXI.** En Florentino Sanz La educación de personas adultas entre dos siglos : historias pasadas y desafíos del futuro. Pp 15-68 UNED Madrid 2002

FORMARIZ, A. (Coord.) **La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática.** Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona. Barcelona 2009

GALLART, M. A. **La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde las prácticas de investigación.** Centro de estudios de Población. Buenos Aires 1998

GALLART, M. A., JACINTO, C. **Entrevistas a María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, especialistas en el área educación y trabajo. Informes periodísticos para su publicación.** N°19 IPE- UNESCO Buenos Aires 2003

GIL, J. **La metodología de investigación mediante grupo de discusión. Enseñanza y teaching: Revista interuniversitaria de didáctica.** Pp10-11 (1992), 199-214 (1993)

HERNANDEZ. G. **Políticas educativas para la población en estado de pobreza** México, CREFAL 2007

LATAPÍ, P; CASTILLO, C **Educación no formal de adultos en América Latina: situación actual y perspectiva.** Chile, OREALC-UNESCO 1983

LORENZATTI, M. DEL C. **Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad.** Tesis doctoral para optar al título de Doctora en Educación. UNC 2009

MADRID, B: **Políticas públicas en proceso de construcción. De la implementación de un trayecto formativo al acompañamiento institucional. La experiencia de Córdoba, Argentina.** Ponencia presentada en el III Congreso de Etnografía y Educación. Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, España 2013

MEDINA, O. **Modelos de educación de adultos: introducción a una teoría social sobre la educación de las personas adultas.** En la educación de las personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos futuros (pp 101-143) UNED Madrid 2002

MEIRIEU, P. **Frankenstein educador.** Barcelona Leartes 1998

ROCKWELL, ELSIE. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.** En E. Rockwell (coord.) La escuela cotidiana (pp13-57) Fondo de cultura económica. México 1995

ROCKWELL, ELSIE **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos** Buenos Aires, Paidós 2012

RODRIGUEZ, LIDIA **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultos en Argentina.** CEAAL-CREFAL 2008

RODRIGUEZ, LIDIA. **La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe.** Efora Revista electrónica de educación y formación continua de adultos. Vol. 3, Nº 1, 64-83 http://www.usal.es/efora/efora_03/n3_01_guereña. PDF 2009

RODRIGUEZ, G, GIL, J y GARCÍA, E. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe. 1999

SANCHEZ GAMBOA, SILVIO. **Pesquisa em educacao, métodos e epistemologías.** Chapecó, Editorial Argos, 2º edición 2012

SINISI, PALLMA. **Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica** Cuadernos de Antropología social Nº 19 pág 121-138 FFyL UBA 2004

STAKE, ROBERT. **Investigación en estudio de casos.** Madrid, Ediciones Morata. 1998

TORRES, CARLOS. **Grandezas y miserias de la educación latinoamericana en el siglo XX.** En Paulo Freire y la recuperación de la agenda de educación en el siglo XX. CLACSO

USHER, R, BRYANT, I. **La educación de adultos, como práctica, teoría e investigación** Editorial Morata. Madrid. 1992

ⁱ Así es caracterizada por C. Geertz en "The Interpretation of Culture", N. Y. Basic Books, 1973.