

Algunos desafíos metodológicos y epistemológicos para el análisis de fenómenos de institucionalización/desinstitucionalización.

Víctor Martín Elgueta
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUYO
martinelgueta@yahoo.com.ar

Punto de partida

Este artículo es subsidiario de una tesis de doctorado en curso que aborda el proceso de institucionalización de la instrucción en las Primeras Letras y Primeros Cálculos en el Valle de Uco (Mendoza, Argentina) entre 1771 y 1884.

Adriana Puiggrós (1984) señala que uno de los riesgos de este tipo de estudios es reducir el alcance del análisis al abordaje de las instituciones legalmente constituidas con el propósito de educar. Es decir, restringir el análisis a la idea de que los sentidos educativos darían inicio una vez se han decretado creaciones de establecimientos educativos específicos. Convergen en esta lectura, aportes de Lucía Garay (2000) sobre la diferenciación entre educación y escolarización; el análisis histórico de Silvano Pabón Villamizar (2008) en el que desarrolla cómo roles sociales

de maestros de oficios y de preceptores de gramática preexistieron –en el periodo colonial latinoamericano- a la institucionalización de establecimientos escolares específicos de la educación, y el aporte de la noción de Lidia Fernández (2006) de espacio institucional a partir del cual el objeto institución (educación o formación) tiene la capacidad de hacerse presente en una situación de modo independiente de los modelos organizativos. Aportes que intensifican la relevancia de una advertencia: “La posibilidad de aceptar que la educación produce sentidos diversos ha sido negada a los maestros y pedagogos latinoamericanos, especialmente mediante la instalación, desde los inicios del Estado Liberal-Oligárquico de la concepción que llamaremos “de la Instrucción Pública”” (Puiggrós, 1984: 12). Consideramos que lo expresado por la autora en términos “de la instrucción pública” ligada “a los inicios del Estado Oligárquico Liberal” tiene dos efectos más en los estudios sociales.

Primero, que ha inhibido la posibilidad de analizar la emergencia de otras formas de organización de instrucción y establecimientos educativos en coordenadas históricas y sociales previas -e incluso contemporáneas- a las del Estado Oligárquico Liberal. Cristián Varela (2003) analiza este proceso en la constitución de la institución argentina en algunas de las obras de Alberdi en contraposición con el posicionamiento de Sarmiento. Así, las experiencias provinciales (y en particular las mediterráneas que carecen de puertos) son concebidas como degradadas, relajadas, caudillistas, criollas o gauchas, insuficientes, imperfectas, ineptas para la paz y el progreso. Y todo ello como efecto del “desierto”. Así, las distancias exaltarían los intereses de cada provincia impidiendo la institución. Pero, además, sostenido en la premisa de que “la forma democrática se declaró primero en el puerto y luego se predicó en el desierto”. Y el segundo efecto es que sus formas de socialización en ocasiones perviven, conviven, se entremezclan o redefinen con las emergentes en otros momentos históricos.

Trabajos precedentes propios (Elgueta, 2013)¹ nos permiten afirmar que gran parte de la producción historiográfica sobre la educación argentina ha asumido el

¹ Nuestra producción precedente tuvo el propósito de describir el proceso de institucionalización de la Escuela Primaria y sus antecedentes en el Valle de Uco desde 1619 a 2013 en un intento de construcción de periodizaciones a partir del análisis de la denominación de los establecimientos educativos y sus regulaciones normativas; el modelo pedagógico que los organizaba; las denominaciones que recibía quien ejercía en el rol de enseñante; el tipo de gestión (corporaciones,

discurso nacionalista instaurado por Mitre y Sarmiento. Y con ello, la generalización de experiencias educativas históricas de Buenos Aires (Ciudad y Provincia) al resto del territorio argentino. Así, el mitrismo instauró una visión historiográfica nacionalista liberal que produjo un efecto de solapamiento de otras experiencias de institucionalización de prácticas educativas y de establecimientos escolares en otras regiones del país. En nuestro caso particular, en la línea de frontera con las naciones indígenas mapuches, en la región oeste donde se instaló el primero de los fuertes (San Carlos, 1771) durante la época colonial y que reguló el desarrollo de la región del Valle de Uco y sur mendocino hasta finales del siglo XIX. Con todo esto, en el Valle de Uco no sólo hubo instrucción en forma previa a la generación de establecimientos educativos específicos, sino que estos mismos datan de 1771 y dependieron de las milicias del fuerte hasta 1820 y de las comisarías hasta 1872 (Cuadro 1: Proceso de institucionalización de la instrucción de las Primeras Letras en el Valle de Uco. 1619-1884).

Cuadro 1
Proceso de institucionalización de la instrucción de las Primeras Letras en el Valle de Uco. 1619 a 1884

PERIODO COLONIAL			PERIODO INDEPENDIENTE				
Gobernación de Chile		Gob. Intendencia Córdoba del Tucumán	Gob. Intendencia de Cuyo	Provincia de Mendoza			
1619	1771	1776	1810 1813	1820	1854	1872	1884
Sin establecimientos educativos específicos	Escuelas del Rey		Escuelas de la Patria	Escuela de Primeras Letras	Escuelas Fiscales Ley Provincial de Obligtoriedad Educación Primaria		
Evangelización adaptación al trabajo	Modelo Escolástico		Método Lancasteriano		Sistema Graduado		
Estancias/Curatos	Dependen de los Cabildos			Dependen de las Comisarías		Super-Intendencia General de Escuelas	
Religiosos/Curia	Preceptores						
Maestros particulares contratados por familias							

Elaboración Propia

En consecuencia, la instrucción –entre ellas de las Primeras Letras- formó parte de la instrucción militar, primero; y de las regulaciones policiales, después.

estado, mercado), y la reconstrucción de experiencia de enseñanza de maestros contratados por particulares en la región.

Instrucción militar que tenía como forma de organización escuelas². Formas organizativas que devinieron luego como establecimientos educativos diferenciados de acuerdo a la siguiente genealogía:

Escuelas del Rey (1771-1810): organizados bajo un modelo escolástico durante el periodo colonial. Periodo durante el cual la región dependió administrativamente de la Capitanía de Chile y luego de la Intendencia Gobernación de Córdoba del Virreinato del Río de la Plata.

Escuelas de la Patria (1810-1820): organizados en función de una visión humanista que luego utilizó el método lancasteriano en el contexto de las guerras por la independencia lideradas por José de San Martín. Periodo en el que la región dependió de la Intendencia Gobernación de Cuyo (agrupaba actuales provincias de San Juan, San Luis y Mendoza).

Escuelas de Primeras Letras (1820-1872): organizadas a través del método lancasteriano y en una tensión entre concepciones liberales y conservadoras en sintonía con los enfrentamientos políticos de la época. A partir de ese momento, Provincia de Mendoza.

Así, la diferenciación de los establecimientos educativos de primeras letras y cálculos se consolidó en la provincia de Mendoza con la sanción de la obligatoriedad de las Escuelas Fiscales (1872-1884) y la creación del órgano específico de regulación: Super Intendencia General de Escuelas. Con ello los enseñantes dejaron de ser denominados con el término castrense de "preceptores"³ para pasar a ser denominados como "maestros" en un contexto de abandono del método lancasteriano e implementación del sistema graduado.

Con la sanción de la Ley 1420 en 1884 los establecimientos educativos de la Provincia de Mendoza pasaron a denominarse Escuelas Fiscales Primarias. Marco jurídico que provocó un solapamiento de las experiencias educativas precedentes

² Entre las distintas acepciones del término escuela resulta de nuestro interés el uso derivado del siglo XIII: "[...] en el Bajo Imperio, donde schola es 'compañía, división o cuerpo de ejército' para Vegetio, 'guardia del Palacio' para Procopio, y 'corporación o compañía' en el Código de Justiniano" (Corominas & Pascual, 2010, CE-F: 715).

³ El significado de la palabra alude a la instrucción previa (de ahí el prefijo "pre") que evite "ceder o no resistir" en un momento de enfrentamiento bélico (Corominas & Pascual; 2020, ME-RE, 610).

afianzado con el uso de un discurso fundacional de la propuesta de escolarización sarmientina. Aspecto que se complejizó con la sanción de la Ley Laínez de 1905, momento a partir del cual los establecimientos educativos adoptaron la denominación de Escuelas Primarias y se produjo una cohabitación de establecimientos dependientes de la provincia y dependientes del Estado Nacional hasta 1979.

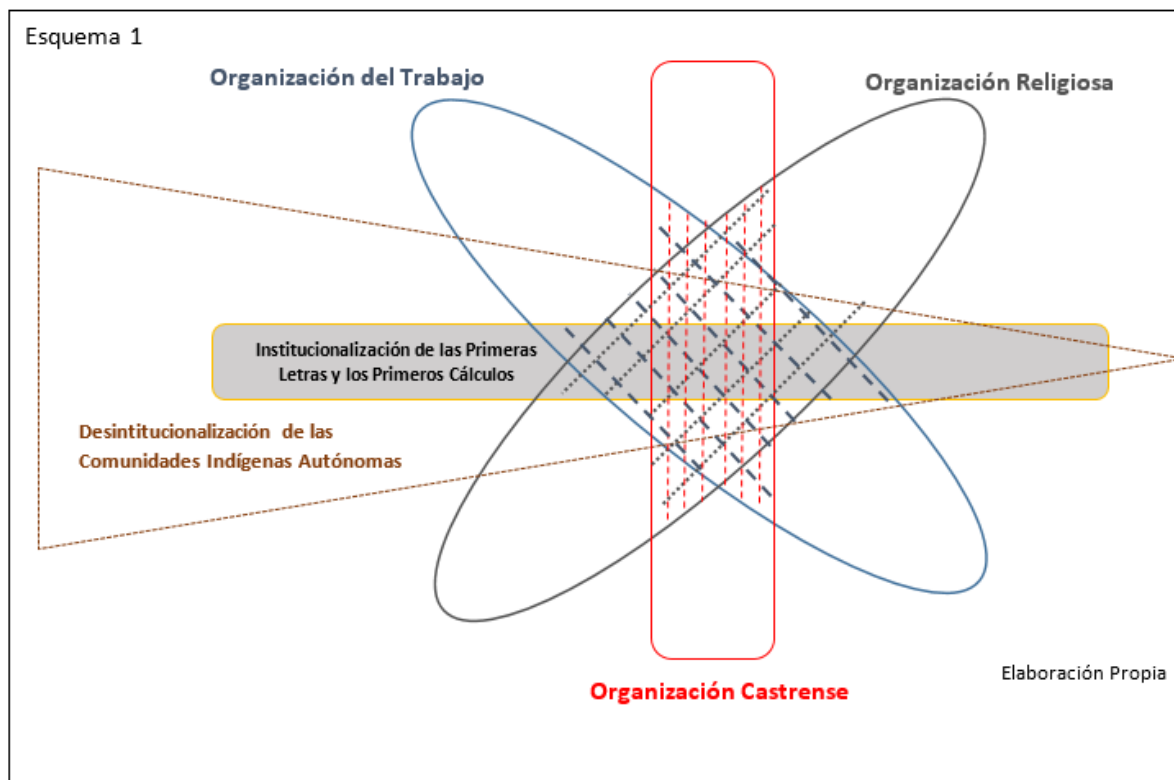
Desafíos epistemológicos y metodológicos

1. Entre Unidades de Análisis y Unidades de Interrogación

Homero Saltalamacchia (2005b: 35-36) señala que la "unidad de estudio", "unidades de análisis" u "objeto" remite a aquello que versa la investigación y es una creación del investigador. Es decir, es una representación de lo real y no lo real mismo (ilusión empirista). En consecuencia, toda investigación tiene que definir las unidades de estudio como un concepto. Y agrega, que en las ciencias sociales los conceptos refieren a socializaciones o sistemas de relaciones sociales vistas en sí mismas o en sus productos. Al definir las unidades de estudio producimos criterios definicionales que delimitan sistemas complejos de sociabilidad que quedan diferenciadas y delimitadas de otras formaciones sociales.

En esas coordenadas, esta tesis está centrada en el análisis -entre 1771 y 1884 en la región del Valle de Uco- de los modos en que se configuró la instrucción de las Primeras Letras y Cálculos como prácticas sociales antes, durante y después de su institucionalización en establecimientos educativos. Y ello en íntima relación con el proceso de institucionalización de las formas estatales prestando especial atención a las organizaciones castrenses (militares, policiales y de seguridad), las organizaciones religiosas y las organizaciones del trabajo (Esquema 1: Institucionalización de la Instrucción de las Primeras Letras y los Primeros Cálculos en el Valle de Uco 1771-1884). Por otro lado, el proceso de institucionalización del Estado Oligárquico Liberal aparece entrelazado a un proceso de desinstitucionalización de formas de organización autogestivas y autónomas por parte de las comunidades indígenas que

culmina en un nuevo estado de situación para dichas comunidades en términos de subyugados y/o grupos subalternos (sea en los Estados Liberales de Argentina o de Chile).



Para la indagación se recurrirá como “unidades de interrogación u observación” (Saltalamacchia; 2005a: 16-17) preferencial, de cada sistema complejo, a documentos escritos en términos de fuentes⁴ no estructuradas (producidas de modo independiente al investigador)⁵.

2. Causalidades, lógicas de investigación, complejidades y modelos analíticos

Homero Saltalamacchia (2005a) advierte que la noción de “causalidad” suele estar asociada a la búsqueda de un motivo de la producción del efecto investigado. Y

⁴ Sostenemos con Homero Saltalamacchia que “En una investigación el carácter de fuente no emerge de sus características esenciales. Ellas no están en el campo: esperando al investigador. Es el investigador el que, en el momento en que toma un objeto como elemento útil para su investigación y se dispone a interrogarlo, les asigna el carácter de fuente” (2005c:12).

⁵ Entendiendo las fuentes no estructuradas como discursos en el sentido propuesto por Guha (1997). Sin embargo, no se adoptó la clasificación ofrecida por el autor sino el procedimiento por él utilizado (propio de los aportes de los estudios subalternos) en función de la especificidad del objeto de esta tesis de doctorado.

que ese motivo puede ser reducido a una unidad o ley que lo abarque y explique⁶. Concepción donde la búsqueda de una causa responde a una asociación ontológica esencial de lo social que supone un ser en sí, irreductible, del que dependen todos los entes. En consecuencia, la explicación de los fenómenos opera mediante una reducción de lo diverso a una "base sólida primordial" (2005a:39) considerado como un punto sólido y un conocimiento cierto.

Elena Achilli (2005) plantea que esta concepción se construye alrededor de lógicas de investigación⁷ -en las ciencias sociales- ortodoxas/disyuntivas propias del "consenso ortodoxo" que describe en los siguientes términos: "El mismo se ha caracterizado por la influencia de una filosofía positivista como marco lógico en cuanto a la constitución de las ciencias sociales sobre el modelo de las ciencias naturales y, a nivel del método, por la influencia del funcionalismo dada sus conexiones con esa concepción que implica el tratamiento de "lo social" de modo análogo al de los fenómenos naturales" (Achilli; 2005: 37-38). En esta lógica, los diseños son pautados con una codificación previa que orienta bajo sus criterios la recolección de datos y análisis produciendo una serie de disyunciones: disociación entre sujeto cognoscente y objeto de estudio; teorías y hechos; momentos de recolección y análisis de la información. Trabajos en los que la generalización de los resultados es una estrategia extensiva bajo un pensamiento de tipo hipotético deductivo.

En contraposición, la antropóloga describe los estudios sustentados en una lógica de investigación "complejos/dialécticas" en donde "lo social" es considerado como algo complejo, contradictorio y en continuo movimiento. Es decir, donde es necesario poner en análisis la interacción de distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales: socio-estructurales, institucionales, cotidianos. Aspecto que requiere de diseños flexibles sustentados en una direccionalidad conceptual exhaustiva. "Problemática y objetivos que, en un proceso recursivo

⁶ Para el autor esta búsqueda constituye un reduccionismo en el que subyace una analogía antropomórfica. Es decir, subyace la idea de que todo producto debe tener un productor.

⁷ Elena Achilli (2005) entiende por "lógica de investigación" la articulación de tres órdenes de problemas: 1º) la formulación de preguntas que contienen determinada concepción de lo social; 2º) los modos en cómo se accede al conocimiento de ello, y 3º) qué resultados se obtienen. Además, supone la articulación de estos órdenes alrededor de experiencias, prácticas y modos de trabajo de investigación.

mediante el cual se despliega la investigación, se van afinando a partir de dialectizar permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica. Se conforma así una lógica sustentada en la no disyunción de los procesos de acceso/recolección/construcción de la información con los análisis interpretativos de esa información. Dentro de este proceso recursivo la información es sometida –desde determinada conceptualización- a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones. Esto va transformando el conocimiento original y orientando nuevas construcciones de información, cada vez de un modo más focalizado, profundo y condensado por el proceso de “saturación” que se va generando” (Achilli; 2005: 40). En esta otra lógica, el análisis no consiste en reducir, simplificar o resumir la información, sino en “desmenuzar el material”, ampliarlo, contextualizarlo⁸, producir hipótesis, rastrear indicios. Así, interpretar consiste en un doble trabajo: de búsqueda de nexos conceptuales con la unidad de análisis en distintos niveles de abstracción y la intención de comprender los “conocimientos locales” desde la perspectiva de los sujetos en sus contextos particulares⁹.

En nuestro caso, los referentes conceptuales con los que se realizará dicho doble trabajo, son –centralmente- los de “institucionalización”, “movimientos sociales”, “escuela”, “comunidad” y “grupos subalternos”. Que, parafraseando a Lidia Fernández (2013:43), funcionan al modo de redes y en otras como arpones; y en ocasiones, como derivadores de la corriente para poder captar qué es lo que atraviesa el curso de agua en determinadas circunstancias sin detener su movimiento.

Los conceptos centrales aludidos son los de “institucionalización”, “movimientos sociales”, “escuela” siguiendo los aportes de René Loureau (2001a, 2001b, 2008), Lucía Garay (1998, 2000, 2008), Lidia Fernández (1994, 2005, 2006, 2007, 2008, 2013), Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1986), Silvano Pabón Villamizar (2008), Beatriz Bertoni (1992), James Brow (1990), Ranajit Guha (1997, 2002). Entramado multidisciplinario que contempla diversas disciplinas: pedagogía, sociología,

⁸ Elsie Rockwell (1987) propone como operaciones del análisis etnográfico (que nos permitimos ampliar al análisis en las ciencias sociales): interpretación, reconstrucción, contextualización, contrastación y explicitación.

⁹ Y aquí radica, precisamente, el valor de los marcos referenciales como modelos analíticos en la investigación.

antropología, historia, enfoques institucionales, etnohistoria, ciencia política, geografía. Saltalamacchia señala: "Es desde el objeto que emergen las necesidades que dirigen nuestra atención a la conquista de diversas disciplinas y, por ende, nos obliga a sumergirnos en ellas con el apoyo de quienes se han especializado en sus códigos" (2005a:174). Esfuerzo que debe atender los riesgos de pretender "saberlo todo" o el de considerar que la transdisciplinariedad radica en un investigador. En consecuencia, la diferencia entre un abordaje unidisciplinar y transdisciplinar radica en el método¹⁰. Es decir, en lugar de fijar la mirada en un saber disciplinar se fija la mirada en el objeto que se desea conocer y desde allí se buscan los conocimientos que se consideran aportan algo, o "introducen en sus secretos" (Saltalamacchia; 2005a:174). Por ello no se alude a un "sujeto transdisciplinario" sino a un "producto transdisciplinario" que emerge del trabajo transdisciplinario cuyo resultado no se reduce a los participantes de un equipo de investigación sino a los productos que en ella devengan. En otra de sus obras - y complejizando el planteo- Homero Saltalamacchia agregará que es en función del objeto de estudio que el investigador tomará en consideración todas las "fuentes" que suponga útiles más allá de los "cotos disciplinarios".

Avanzando con nuestro planteo, Saltalamacchia precisará que la indagación de los fenómenos sociales requiere el estudio de las relaciones -y no la mera suma de rasgos- ya que los objetos siempre son complejos. "En todos los casos debemos tener en cuenta que ni aún las comunidades más simples llegan a una completa homogeneidad" (Saltalamacchia; 2005a: 47) [...] "Lo social" no es una identidad a la que se puede atribuir el carácter de una totalidad unificada en torno a un único centro de legalidad y/o legitimidad" (Saltalamacchia; 2005a: 136).

Complejidad asociada a experiencias en distintas sociabilidades en las que participan los miembros de una comunidad y en las que intervienen distintas

¹⁰ Se considera de relevancia la reconstrucción del proceso de constitución en Argentina de las prácticas de la Etnohistoria propuestas por Carlos Zanolli, Alejandra Ramos, Dolores Estruch y Julia Costilla (2010). Obra en la que se analiza el debate sobre la transdisciplinariedad en ese campo y las discusiones metodológicas sostenidas en la combinación del uso de herramientas provenientes de la Historia, Arqueología y Antropología (documentos históricos, yacimientos o artefactos arqueológicos, fotografías, entrevistas, observaciones) y que los autores proponen como un acervo de las ciencias sociales. Esta obra ha constituido una referencia para esta tesis en el sentido de las discusiones que la etnohistoria sostiene en el uso metodológico que combina fuentes que tradicionalmente se consideraban propios de campos disciplinares separados.

temporalidades. En consecuencia, cualquier efecto que se ponga en estudio siempre da cuenta de una "conurrencia" de ciertos rasgos, hechos, condiciones. Pero en dicha "conurrencia" el efecto no es el resultado de una causa o la resultante de la suma de causas (policausalidad). Desde una perspectiva de la complejidad los efectos –entendidos como nuevos estados o identidades- remiten a una confluencia de condiciones, pero el nuevo estado es algo más que la sumatoria de los rasgos concurrentes estipulados en una secuencia. Por lo tanto, en un nuevo estado o identidad pueden emerger o permanecer latentes rasgos:

- a.- Aportados por las secuencias de las que es efecto: de una, de varias o de la combinación de condiciones concurrentes. Y, a su vez, con distintas intensidades: que va desde lo reprimido, latente, desactivado... a operante, organizador o vertebrador, retroactiva.
- b.- Diferentes, novedosos y ausentes en la secuencia y que pueden describirse una vez hecha la combinación en su forma específica.

En esta dinámica, siguiendo los aportes del sociólogo, los efectos no son explicables por la mera descripción de los rasgos intrínsecos sino por el análisis: del modo en que se fusionaron reforzando o debilitando ciertos rasgos concurrentes y la emergencia de cualidades antes inexistentes. Es decir, implica un resultado donde el efecto es diferente de la suma de las partes¹¹. A este proceso el autor denomina "sobredeterminación". En estas coordenadas, cuando ciertos estados o identidades migran a otros sistemas puede ocurrir: que no pierda sus cualidades (dependerá de la fortaleza en términos de identidad); una represión/neutralización/ desactivación, o una liberación/activación. Y es precisamente en estos términos que tiene que ser comprendidos los espacios de intersección de los distintos sistemas graficados en el Esquema 1: Institucionalización de la Instrucción de las Primeras Letras y los Primeros Cálculos en el Valle de Uco 1771-1884.

3. El análisis de la implicación, Entornos del Sujeto y Códigos Culturales

El análisis institucional despliega otros rasgos respecto a la complejidad de los fenómenos institucionales y sociales. Lidia Fernández (2007:8) señala como carácter

¹¹ El efecto entendido como resultante de suma de partes sería una policausalidad.

de las instituciones su carácter de doble existencia: en términos de marcos externos y de objetos psíquicos internos¹². Complejidad sujeta a múltiples velamientos asociados a la implicación de los investigados y los investigadores, que suscitará respecto a los datos omisiones o agregados, el uso de ciertos modelos explicativos y de un repertorio específico de conceptos, entre otras posibilidades. "Derivado de su carácter bifronte: es indispensable reconocer y proceder con el análisis como un doble análisis que reclama del que analiza la atención puesta en la captación de los hechos externos como en la de su propia implicación activada por ellos, previa suspensión de modos habituales de interpretación. La tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre, la capacidad de sostener el doble análisis durante el tiempo necesario y el rigor en el tratamiento de los datos provenientes de ambas fuentes, se convierten en cualidades centrales en el investigador que decida usar este enfoque" (Fernández Lidia; 2007: 10). Saltalamacchia (2005a), acuña la noción de "entorno del sujeto" afirmando: "Cada sujeto es una especie de "nudo" (unificado en un nombre y asentado en un cuerpo que da toda la sensación de ser macizo), constituido en el cruce de sociabilidades pasadas, presentes y futuras; y en el que se interceptarán diferentes maneras de interacción social y distintos sistemas de referencias y obligación moral [...] Dicho de otro modo, el sujeto (en tanto investigador y en tanto investigado) debe ser pensado como un lazo complejo en el que se reúnen diversos sistemas de determinación" (2005a:55-56).

En consecuencia, las "fuentes" (predominio de documentos históricos) utilizados requieren del análisis de la implicación y del "entornos de los sujetos" investigadores e investigados y unidades de estudio diferentes que requieren ser explicitados. Y para ello es necesario trabajar con los "códigos culturales". Para lo cual remitiremos a los aportes de Ranajit Guha (2002) en su análisis de la preeminencia de una historiografía elitista estatal en la India, en su artículo denominado "La prosa de la conainsurgencia".

¹² Lidia Fernández (2007) agregará que esta doble existencia será aún más compleja ya que está atravesada a la vez por distintas dimensiones: material (significados geográficos, históricos, sujetos involucrados, realidad material); cultural (significados vinculados a los modelos de interpretación, representaciones colectivas, diagnósticos consuetudinarios), y subjetiva (significados vinculados a la propia trayectoria biográfica, las posiciones institucionales que ocupan y el posicionamiento que asumen al respecto).

Guha se pregunta cómo analizar los materiales escritos y sus discursos. Y ello ante la pretensión y criterios de neutralidad de los historiadores, los cánones establecidos para la elaboración de un relato histórico y la consideración sobre los sujetos insurgentes. En la exploración de una respuesta señala la necesidad de advertir tres tipos de discursos de acuerdo a su aparición en el tiempo, afiliación y relación con los componentes constitutivos de su forma narrativa¹³: “discursos primarios”, “discursos secundarios” y “discursos terciarios”.

Los “discursos primarios” tienen –salvo excepcionalmente– un carácter oficial destinado principalmente al uso administrativo; han sido elaborados en forma simultánea o muy próxima al hecho en cuestión; su elaboración estuvo a cargo de participantes implicados por acción directa o indirecta como espectadores, y ofrecen la visión de las revueltas de sus opositores o enemigos (el impacto que tuvieron sobre ellos).

Los “discursos secundarios” utilizan los primarios como material transformándolos en un nuevo marco de sentido. Gráfica y metafóricamente, el historiador, propone que el discurso primario sería como una etapa embrionaria a la que le sigue el discurso secundario al modo de una etapa de infancia. En ella se ha procesado a la primera y se la sigue a cierta distancia. Y por esto mismo genera las condiciones para convertir un acontecimiento en historia tanto en la percepción de los que están afuera como de los participantes. “Despojada de su contemporaneidad, el discurso se recupera, así, como elemento del pasado y se los clasifica como historia” (Guha; 2002: 51). Pueden distinguirse dos clases de “discursos secundarios”. Uno, son aquellos que se basan en la propia experiencia (memorias, al estilo de escritura en retrospectiva pasados algún tiempo del acontecimiento narrado o elaborados en forma inmediata), en donde los escritores han sido participantes, y el destinatario de sus escritos es un público lector. Y la otra, son obra de administradores que no están vinculados a la experiencia relatada (monografías); tienen como destinatarios también a un público no oficial; gozan de mayor prestigio que las anteriores ya que las rodea un “aurea” de imparcialidad y neutralidad. “Como funcionarios, ellos eran sin dudas transmisores de la voluntad del Estado. Pero desde

¹³ El autor refiere específicamente a la emergencia de los discursos sobre la historia de la India Colonial.

el momento que escribieron de un pasado en el que ellos no figuraron como funcionarios, sus narraciones se consideraban más auténticas y menos sesgadas que las de aquellos cuyos relatos, basados en recuerdos, estaban forzosamente contaminados por su intervención en los disturbios” (Gahu; 2002: 52)

En esa clave, es en la que se establece el reino de la neutralidad en la ciencia de la historia. Pretensión de neutralidad que es sostenida en la negación por probar aquello que parece obvio. En consecuencia, es lo obvio lo que entrapa, demandando algunas herramientas para el análisis de los componentes del discurso en donde se vehiculizan las ideologías. Así, el relato ofrece una serie de combinaciones para describir las figuras del pasado que responden a una visión del mundo. Y para su análisis Guha¹⁴ recurre a dos herramientas de análisis: de los fragmentos del discurso y de las variantes de tiempos verbales con las que se da cuenta del tiempo pasado.

El examen de los fragmentos del discurso (cuya división considera “tosca” pero orientadora) permite distinguir aquellos indicativos (cuya función es informar) y los interpretativos (cuya función es explicar y/u ofrecer ciertos indicios). Fragmentos que mutuamente se entranan y sustentan con el propósito de dotar de significado al documento. Y es en la mutua implicación de los fragmentos que se van generando enunciados agregativos suscitando como requerimiento su análisis secuencial, ya que los fragmentos aislados del discurso -por sí mismos- no nos pueden revelar lo que significan¹⁵.

Y en cuanto a las variantes del tiempo pasado, la expresión histórica admite tres: aoristo¹⁶, imperfecto y pluscuamperfecto. El tiempo presente está excluido. Uso de los tiempos verbales que excluye la primera persona con el propósito de borrar

¹⁴ Recurre a los aportes de Roland Barthes, a quien parece ofrecer un homenaje en varios fragmentos del artículo, y en particular a su obra *Análisis estructural del relato*. Disponible en castellano bajo la traducción de Beatriz Dorriots, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1966. Pero también recurre a otras obras tales como *Imagen, música y textos* y *Elementos de semiología*.

¹⁵ El autor recurre al ejemplo de Barthes por el cual el análisis de las letras H-O-M-B-R-E aisladas de la secuencia total, o por sí mismas, no permite captar el sentido completo de la combinación resultante. Analogía a la elaboración de los discursos históricos en los que no sólo se enhebran acontecimientos sino las ideologías a partir de las cuales explicar o legitimar ciertas asociaciones de hechos.

¹⁶ En las lenguas indoeuropeas indica un aspecto perfectivo del pasado, operación a partir de la cual convierte la acción en algo que ha sucedido. Pero al hacerlo no se da cuenta de la duración de la acción.

los rastros de aquel que habla, y con ello generar la representación ilusoria de objetividad.

Desarrollo con el cual Guha tiene el propósito de probar –con el uso de algunas herramientas de la semiótica de Roland Barthes- algunas de las “trampas en lo obvio” al que está expuesto el oficio de historiar. Oficio no excepto de un atravesamiento ideológico del que no puede desembarazarse aludiendo a una supuesta neutralidad de los materiales mismos que pone en análisis. “Nuestros textos no son registros de observaciones no contaminadas por tendencias, juicios y opiniones. Al contrario, hablan de una complicidad total. [...] Si los historiadores no prestan atención a estos signos reveladores marcados sobre la materia prima de su oficio, ello deberá explicarse en términos de la óptica de una historiografía [...] No hay nada inmediato o abrupto en el discurso secundario correspondiente. Por el contrario, incorporadas en éste hay diversas perspectivas que le dan una profundidad en el tiempo y, a partir de esa determinación temporal, su significado” (Guha; 2002: 60-62).

En este marco, es necesario advertir el “código de la contra-insurgencia” que suele aparecer en discursos que tiene la apariencia de objetividad, que representan la voz oficial y que -en no raras ocasiones¹⁷- tienen la finalidad de instigar y promover la violencia oficial contra lo insurgente y los insurgentes. Pero, además, fomenta la omisión de hechos, acontecimientos o procesos por los cuales se produce, sostiene en el tiempo y legitima la experiencia histórica de subordinación de los grupos subalternos. En consecuencia, en los “discursos secundarios” los acontecimientos no son su único contenido. Por el contrario, el acontecimiento es el término medio de la operación a través de la cual se perpetúa un orden político oficial. Es decir, se establece una relación de causalidad entre un comienzo (que sirve como contexto) y un final (que es perspectiva ligada a la siguiente secuencia) enhebrado con un componente ideológico que establece un continuum como requerimiento estructural. “Éstos sirven en forma admirable para registrar el acontecimiento como un hito en la historia de vida del Imperio, pero no hacen nada

¹⁷ El autor refiere a géneros en los se expresan explícitamente apologías del odio y genocidio hacia los insurgentes ofreciendo las explicaciones que legitiman dichos actos.

para iluminar esa conciencia que se llama insurgencia. El rebelde no tiene lugar en esta historia como el sujeto de la rebelión” (Guha; 2002: 74).

Y los “discursos terciarios” no se compensan la ausencia del rebelde como sujeto de la rebelión pese a haber sido contruidos en tiempos muchos más alejados de los hechos narrados, escritos en tercera persona y donde los escritores no tienen compromiso con los gobiernos ni están constreñidos a representar su punto de vista¹⁸. En las tendencias liberales y las izquierdistas (principalmente en esta) han empezado a proliferar los estudios de las insurgencias, de los movimientos subalternos del pasado. En ocasiones movilizados por el interés de comprender las tensiones contemporáneas. En estos trabajos el historiador destaca los esfuerzos por: no reproducir el “código de la contra-insurgencia”; adoptar el punto de vista de los insurgentes, y generar un cambio de perspectiva ideológico sobre los acontecimientos del pasado. Esfuerzos que tienen en común con los trabajos precedentes la descripción de los acontecimientos y el uso de la causalidad. Aunque utilizan dicha causalidad para el desarrollo de perspectivas distintas. Es decir, se sigue apelando a un “continuum histórico” (contexto-acontecimiento- perspectiva) pero se establecen relaciones entre los fenómenos en función de otras interpretaciones o perspectivas. Así, el propósito del “discurso terciario” es el de establecer un “código insurgente” ubicado como eje alternativo con el que se prolonga una campaña de libertar y socialismo (historiografía radical), pero en el que se sostiene el uso de la causalidad. Y con esto último, la personalidad real del insurgente se sustituye con las representaciones ideales del obrero o del campesino que sigue excluyendo al rebelde de su propia historia. “Decir esto no significa, por supuesto, negar la importancia política de tal apropiación. Puesto que toda lucha por el poder llevada a cabo por las clases históricamente en ascenso en cualquier época implica un intento por adquirir una tradición, resulta completamente apropiado al orden de las cosas que los movimientos revolucionarios de la India se arrogaran el derecho de considerar a la rebelión Santal de 1855, entre otras, como parte de su herencia. Pero por más nobles que sean la causa y el instrumento de esa apropiación, esto conduce a que la conciencia del insurgente sea mediada por el

¹⁸ En los casos en que los autores eligen dichos puntos de vista, lo hacen en función de una identificación con el régimen característico de los “discursos primarios”.

historiador; esto es, una conciencia pasada es mediada por una conciencia condicionada por el presente. La distorsión que deriva necesaria e inevitablemente de este proceso es una función de ese hiato entre el tiempo del acontecimiento y el tiempo del discurso que hace que la representación verbal del pasado sea menos que fiel, en el mejor de los casos. [...] No hay nada que la historiografía pueda hacer para eliminar del todo tal distorsión, pues esta se haya incorporada dentro de su óptica. Lo que sí pude hacer, empero, es reconocer esa distorsión como paramétrica –como una condicionante que determina la forma de ejercicio mismo- y dejar de pretender que pueda captar por completo una conciencia pasada y reconstruirla” (Guha; 2002: 81-82).

El riesgo, aún de historiografías asentadas en códigos de la insurgencia, es considerar a los insurgentes como “populacho ciego”, carente de voluntad propia, objeto dúctil de la manipulación de líderes o jefes. Si el riesgo no es sorteado, se reproduce el mismo elitismo que de las historiografías con código contra-insurgentes y se vuelve incapaz el análisis de revelar la mentalidad del insurgente y de la conciencia política que la anima¹⁹. “Prisionero de abstracciones vacías, el discurso terciario, incluso el de tipo radical, se ha apartado de la prosa contra-insurgencia, hasta ahora, sólo por la declaración de una postura política. Todavía tiene que recorrer un largo camino antes de que pueda demostrar que el insurgente puede confiarse a su desempeño para recuperar su lugar en la historia” (Guha, 2002: 90).

En sintonía con el autor de la india, tomamos algunos aportes de Saltalamacchia, quien propone que para indagar sobre los códigos culturales es necesario preguntar respecto a las fuentes: alcance y accesibilidad; la pericia del propio investigador para su análisis; la cantidad de ellas que se consultarán, y como éstas han sido “in formadas”. Preguntas que requieren ser interpeladas en el análisis de los “códigos culturales” de la sociabilidad tanto de aquello o aquellos investigado/s y del investigador. Es decir, procurar las acciones que permitan al

¹⁹ Este elemento Guha lo analiza en particular en la renuencia de analizar el componente religioso de la conciencia rebelde de la historiografía radical de la India ante las interpretaciones marxistas de lo religioso como experiencia de conciencia alienada. Y en la afirmación del axioma la renuncia a la responsabilidad de explorar y describir la conciencia específica de rebelión contentándose con atribuirle una conciencia transcendental en la cual el insurgente queda excluido como sujetos de su propia historia.

investigador acceder al sistema de categorías propias de las socializaciones de la unidad de estudio. Aspecto que requiere tanto la búsqueda de datos fácticos como prestar atención a las representaciones sociales conscientes y a las no conscientes. La comprensión del "mensaje" de las "fuentes" significará captar sus sentidos dentro del contexto en que fue configurado: "la encarnación del otro o de lo otro" (Saltalamacchia, 2005c: 17) con que entra en relación el investigador. Aspecto en el que es preciso evitar el reduccionismo semiológico. "Cada enunciado es un entimema social objetivo. Es como una contraseña conocida únicamente por aquellos que pertenecen al mismo horizonte social" (Saltalamacchia, 2005c:19). Siguiendo al autor; entimema, entonación y gesticulación genera la necesidad de volver a escenificar los discursos. Esto es, a la diversidad de fuentes y los discursos que portan. Y todos ellos en relación con el "código cultural" del propio investigador.

Hasta aquí hemos centrado el análisis en los códigos culturales de las fuentes, sobre lo y su relación con los códigos culturales del investigador (ambos aspectos con distintos matices en los aportes de Guha y de Saltalamacchia). Antes de finalizar este apartado, queríamos ofrecer un aporte del análisis institucional desde nuestra lectura de un escrito de Lidia Fernández (2015) en el que ofrece algunos elementos conceptuales para comprender las situaciones de exilio y migración. Aporte que consideramos son válidas para el análisis del "entorno del sujeto" o de la implicación del investigador en función de los códigos culturales. Y estos son, que en forma análoga a la experiencia del migrante, en el trabajo del investigador con materiales empíricos que remiten a códigos culturales de otras geografías y/o tiempos históricos, se produce un pasaje entre el espacio/tiempo del grupo de origen del investigador al espacio/tiempo del grupo destino de estudio. Y que ello supone una crisis de no producirse una ruptura de la preeminencia del código de origen del investigador, aceptando que no comprende acabadamente el código cultural en estudio, y con ello no puede usar dicho código cultural totalmente en la interpretación de los materiales empíricos configurados como fuentes. Por lo tanto, supone para el investigador el análisis de las regulaciones externas a sí mismo que se han instalado en su realidad interna y que constituyen su objeto de estudio o inciden en su captación. En el análisis de Lo institucional, el investigador no es ajeno

ni está desafectado del objeto en estudio. Y es en esa condición que el trabajo con los códigos culturales ocupa un papel central en términos de análisis de la propia implicación o del "entorno del sujeto".

4. El uso de analizadores

En el artículo "Un análisis institucional" (2001b), Lourau critica la imposibilidad de dar cuenta de los movimientos sociales instituyentes²⁰ a partir de los aportes de Hegel, Marx, Lenin, Stalin y Trotsky ya que todas sus conceptualizaciones están atravesadas por la legitimación y afirmación de la institución Estado. Ese es el contexto en el que, para el autor, tiene relevancia la teoría de los analizadores como objetivación de lo social porque permite comprender la dialéctica entre lo instituido, lo instituyente y los modos en que actúa la institucionalización. Los analizadores tienen como características la potencia técnica de un revelador y la capacidad de intervención en la situación observada. Pero, además, puede incluirse los efectos de revelación e intervención en la perspectiva histórica y socio histórica en la reconstrucción del acontecimiento una vez que ocurrió. Reconstrucción que recurre a documentos o testimonios. Y al hacerlo problematiza dos cuestiones centrales: los instrumentos del analizador y los datos.

Problematizar los instrumentos del analizador permite dilucidar las preguntas sobre el cómo (¿Cómo describir? ¿Qué significa contar un hecho y reconstruir un acontecimiento? ¿Cómo hacerlo?) y del por qué (¿Por qué describir un hecho? ¿Por qué contar y reconstruir?). Y problematizar los datos significa que no los defino como "testarudos", por el contrario, sino como maleables. Y esto es, sujeto a miles de presiones por parte del observador o por el sistema observador/observado (en el que se comprende a la invisible institución investigadora). Aspecto que se complejiza aún más en los intentos de articular la descripción, el análisis y la interpretación ya que ponen en tensión distintas teorías sobre lo social, distintos métodos de conocimiento de lo social mismo. Lourau propone tres tipos de analizadores que median entre el

²⁰ Nos daremos la licencia de extender la misma afirmación hacia lo que Guha conceptualiza como grupos subalternos en la tesis de doctorado en cuestión.

cientista social²¹ y la institución o del cientista social y los movimientos sociales: analizadores históricos; analizadores naturales y analizadores contruidos.

Por **analizadores históricos** refiere a un movimiento que opere en un periodo breve –agrega que puede ser brevísimo- en el tiempo pasado y que suscita la posibilidad de generar un análisis de lo institucional (instituyente, instituido, institucionalización).

Por **analizadores naturales** alude a aquellos movimientos que acontecen de modo simultáneo al periodo en el que se desarrolla la observación (ya no en el pasado) y que actúa directamente en el observador.

Y en **analizadores contruidos** diferencia dos sentidos: común y dentro del análisis institucional. Por el primero –común- designa a los dispositivos de investigación fabricados para el trabajo con los datos. Y en el segundo –dentro del análisis institucional en la teoría de la intervención psicosocial- designa la construcción de un dispositivo social para provocar una situación. Por ejemplo: en las Asamblea General Socioanalítica (AGS²²) todos los participantes tratan de ofrecer su perspectiva sobre las categorías socioprofesionales de la población cliente. Donde el analista prestará especial atención al análisis de las resistencias; la captación de los analizadores naturales y de los históricos de la población en cuestión; y en donde está advertido respecto a que aquello que debilita al movimiento social es lo que consolida a la institución, y viceversa.

Por otro lado, en esta relación del investigador con el fenómeno en estudio es donde la teoría de los analizadores se constituye en íntima relación con la teoría de la implicación. Por ello el analista no puede elegir el extrañamiento.

Finalmente, una serie de problemáticas se yerguen alrededor de la conceptualización de movimiento social que se presenta para el cientista social como

²¹ El autor alude a los sociólogos, sin embargo nos permitimos la extensión de la afirmación a investigadores y cientistas del campo de las ciencias sociales.

²² René Lourau (2001a) plantea que la autogestión es uno de los rasgos del dispositivo de Asamblea General Socioanalítica donde funda su intencionalidad política, y que es tributario de las experiencias de autogestión pedagógica y de los Grupos T de la tradición lewiniana. En sus palabras “[...] no se contenta con producir una perturbación en la materialidad espacio-temporal. También, sobre el plano ideológico, a veces ocasiona tal vez una pérdida de las marcas habituales, de los que se sabe son metafísicamente los supuestos heterogestionarios, en conformidad con la racionalidad instituida no sólo a propósito de gestión, de administración, de gobierno, sino una filosóficamente, por la creencia en un dualismo forma/materia. En la temporalidad crítica de la intervención, la colectivización del análisis significa autogestión del análisis socioanalítico” (Lourau, 2001a: 42).

un rompecabezas en el que es difícil de distinguir como objetos separados movimiento e institución. "El movimiento encuentra su propia definición contra la institución tal cual es, y se institucionaliza (se niega) en función de los modelos institucionales de una cultura, de un horizonte utópico o de una racionalidad un tanto universal" (Lourau; 2001b: 40). Significa que las huellas de un movimiento son a menudo las de su institucionalización y que la comprensión de dichos procesos suele ser de mayor interés que la comprensión del movimiento en sí. En ese marco, una de las dificultades es la de diferenciar y dar cuenta de movimientos sociales no afirmados o no reconocidos; y otra es reducirlo a las fases más espectaculares (que no necesariamente son los más instituyentes). Ambos extremos ponen en tensión la relación entre los procesos de institucionalización y los procesos de objetivación (que sirve a la regulación de los procesos de institucionalización) en los cuales: "La institución interpreta al movimiento; el movimiento interpreta a la institución" (Lourau, 2001b: 47).

5. El uso de cronotopos

Vamos a considerar a continuación las posibilidades de representación de la temporalidad y la espacialidad en el momento analítico a través del uso de cronotopos. Para su comprensión Saltalamacchia vuelve a plantear que en la experiencia de socialización de los individuos las "voces que provienen del pasado" (2005a:48) organizan una compleja trama de razones y mandatos incorporadas en parte consciente y no conscientemente desde el interior de los sujetos. Y que acceder a estos materiales permite conocer porqué, dónde, y para qué se producen ciertos comportamientos y prácticas sociales. De aquí la necesidad de un abordaje histórico, pero para comprender que aquello que proviene de ella no es lo "extinguido" sino que tiene su propio espesor en el presente. Es decir, las sociabilizaciones que organizan la vida social e individual está asentada sobre relaciones imaginarias entre contenidos del pasado, presente y futuro (en términos de deseos, temores o expectativas) con interacciones heterogéneas. Y que en el

momento de la investigación forman el "entorno del sujeto"²³. Entonces ¿cómo representar estas relaciones? Para ello, el autor propone la noción de "cronotopos" definido como un modo de reunir los aspectos temporales y espaciales en un todo inteligible y concreto fruto de la producción artística²⁴. Y para esta construcción es importante poder situar el momento "presente" desde el cual se construyen el pasado y el futuro. "El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. La intersección de las series y uniones de esos elementos constituyen la característica del cronotopo artístico" (Saltalamacchia, 2005c: 443). Y es desde esta perspectiva que puede ser interpretado el Cuadro 1 "Proceso de Institucionalización de la instrucción de las Primeras Letras en el Valle de Uco (1619-1884)" y el Esquema 1: "Institucionalización de la Instrucción de las Primeras Letras y los Primeros Cálculos en el Valle de Uco 1771-1884" que han sido utilizados en este artículo.

Recapitulando

En este artículo, hemos intentado dar cuenta del trabajo metodológico y epistemológico propia del análisis institucional. Y en ello, como es necesario diferenciar "unidades de análisis" y unidades de investigación"; explicitar la propia concepción sobre "causalidad" y los modos a través de los cuales se la abordará atendiendo la "complejidad" y los modos en que intervienen los marcos referenciales como "modelos analíticos"; vinculamos la noción de "entorno del sujeto" con el "análisis de la implicación", y en dicha relación cómo es ineludible el trabajo con los

²³ Ver desarrollo en apartado 3 "El análisis de la implicación, Entornos del Sujeto y Códigos Culturales".

²⁴ En otra de sus producciones, el autor (Saltalamacchia, 2005c:103) desarrolla el concepto de "cronotopos" como una estrategia de análisis de las narraciones y los argumentos. Toma la definición del campo de la literatura ofrecida por Bajtin en tanto: conexión esencial de las relaciones entre tiempo y espacio artísticamente asimilada. Agrega, además, que la exploración de este recurso es incipiente en las ciencias sociales, hecho que vincula con el predominio de enfoques de corte positivista.

“códigos culturales”; describimos el uso de “analizadores” para, finalmente, dar alguna pistas sobre el uso de “cronotopos” en el proceso de análisis y sistematización de los materiales empíricos.

Bibliografía

ACHILLI, Elena Libia (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir el oficio*. Rosario, Laborde Editor.

ÁLVAREZ URÍA, Fernando & VARELA, Julia (1986). *Arqueología de la Escuela*. Madrid, La Piqueta.

BRAGONI, Beatriz (2010). *San Martín. De soldado del Rey a héroe de la Nación*. Buenos Aires, Sudamericana.

BROW, James (1990). “Notas sobre comunidad, hegemonía y los usos del pasado”. En *Antropological Quarterly*. 63: 1-7. Traducido por la cátedra de Etnolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a cargo de Dra. GOLLUSCIO, Lucía en 1999.

FERNÁNDEZ, Lidia (1994) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós.

FERNÁNDEZ, Lidia (2005) “Hacia una didáctica analítica. Aportes de un laboratorio residencial de formación”. En *Revista Argentina de Educación*. Año XX, Número 29. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación

FERNÁNDEZ, Lidia (2006). “Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis”. En LANDESMANN, Monique (coord.). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablo.

FERNÁNDEZ, Lidia (2007). “El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales”. En *Actas Pedagógica. Número Especial. Instituciones Educativas*. Año 2007. Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue.

- FERNÁNDEZ, Lidia (2008) "Laboratorios residenciales intensivos en la formación institucional. Una experiencia encarada por los miembros de la REDEIE". En *Primeras Jornadas Nacionales: "Los enfoques institucionales en educación"*. Resistencia (Chaco), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste
- FERNÁNDEZ, Lidia (2013). "La cuestión del análisis institucional y de intervención para generar posibilidad de análisis". En RODRÍGUEZ, Ana Laura & FICCARDI, Marcela (comp.), *Memorias de la Reunión Científica. El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales*. Mendoza, publicación de la carrera de Posgrado Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2015) "Para comprender las situaciones de exilio. Perspectivas insitucionales. Sin publicar
- GARAY, Lucía (1998). "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En BUTELMAN, Ida (Comp.). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós.
- GARAY, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba, Publicaciones del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARAY, Lucia; ÁVILA, Silvia Olga; LESCANO, Alicia & UANINI, Monica. (2000). "Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela". En revista *Cuadernos de Educación*. Año N° I, Número 1, Julio de 2000. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- GUHA, Ranajit (1997). "Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la historia y la sociedad Surasiática". En RIVERA CUSUCBQUI, Silvia & BARRAGÁN Rossana. *Debates Postcoloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*. La Paz, Sepsis.

- GUHA, Ranajit (2002). *Las voces de la historia. Y otros estudios subalternos*. Barcelona, Crítica.
- LOURAU, René (2001a). *Libertad de Movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Buenos Aires, Eudeba.
- LOURAU, René (2001b). *Los Intelectuales y el Poder*. Montevideo, Nordan Comunidad.
- LOURAU, René (2008). *El Estado inconsciente*. La Plata, Terramar Ediciones.
- PABÓN VILLAMIZAR, Silvano (2008). "Formación y desarrollo de las nociones de Maestro y Escuela Tradicional en la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia". En la revista *Eurística*. N° 007, Enero de 2008. Universidad de Los Andes. Merida. Venezuela.
- PUIGGRÓS, Adriana (1984). "Introducción". En *La Educación Popular en América Latina*. México, Editorial Nueva Imagen.
- ROCKWELL, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- SALTALAMACCHIA, Homero (2005a). *Del proyecto al análisis. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Primer Tomo: Sujetos, Teoría y Complejidad*. Buenos Aires, El Artesano.
- SALTALAMACCHIA, Homero (2005b). *Del proyecto al análisis. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Segundo Tomo: El trabajo de Gabinete*. Buenos Aires, El Artesano.
- SALTALAMACCHIA, Homero (2005c). *Del proyecto al análisis. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Tercer Tomo: El objeto, el campo y su análisis*. Buenos Aires, El Artesano.
- VARELA, Cristián (2003) *La institución argentina II: La república inconstituida*. Presentado en Jornada de Pensamiento Argentino, UNR, UNLP, UBA, 2003 noviembre. Rosario, UNR.
<http://jornadas.ar.tripod.com/ponenciasrepublica.htm>