



## Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell: la construcción de una etnografía educativa en los años 70/80 y sus usos de Antonio Gramsci

Sebastián Gómez<sup>1</sup>

### Resumen

Desde la historia intelectual, el artículo analiza los usos de Antonio Gramsci por parte de la argentina Justa Ezpeleta y la mexicana Elsie Rockwell en los años 70 y 80. En el marco de la estructuración de una original y pionera etnografía educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Distrito Federal (México), las autoras asumieron a Gramsci como una referencia teórica decisiva.

Entrados los años 70, el DIE será el espacio de encuentro entre Ezpeleta y Rockwell donde desplegarán una singular línea de investigación: la etnografía educativa. Si bien esta contaba con antecedentes en el ámbito anglosajón, las autoras establecieron una perspectiva original. Entre los referentes teóricos, se encontró el pensamiento gramsciano. El artículo sugiere que las autoras emplearon a Gramsci en cuatro niveles: a) fundamentar la perspectiva epistemológica; b) develar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; c) analizar la cotidianidad escolar de las clases subalternas; d) postular un proyecto político-educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.

La etnografía educativa elaborada por las autoras y apoyada en el acervo gramsciano, se volverá un punto de referencia en la investigación educativa en Latinoamérica.

Usos de Antonio Gramsci - etnografía educativa - Departamento de Investigaciones Educativas - México - marxismo

---

<sup>1</sup> UBA - CONICET. CE: sebastianjorgomez@gmail.com

## Justa Ezpeleta and Elsie Rockwell: the construction of an educational ethnography in the 70s / 80s and its uses by Antonio Gramsci

### Abstract

From the intellectual history, the article analyzes the uses of Antonio Gramsci by the Argentine Justa Ezpeleta and the Mexican Elsie Rockwell in the 70s and 80s. Within the framework of the structuring of an original and pioneering educational ethnographic in the Research Department Educativas (DIE), Federal District (Mexico), the authors assumed Gramsci as a decisive theoretical reference.

In the 1970s, the DIE will be the meeting place between Ezpeleta and Rockwell. There, they will deploy a unique line of research: educational ethnography. Although this had antecedents in the Anglo-Saxon sphere, the authors established an original perspective. Among the theoretical referents, Gramsci's thought was central.

The article suggests that the authors used Gramsci on four levels: a) founding the epistemological perspective; b) reveal the historicity of the link between the State, civil society and the school institution; c) analyze the everyday school life of the subaltern classes; d) postulate a political-educational project based on autonomy and popular protagonism. The educational ethnography elaborated by the authors and based on Gramsci's thought, will become a point of reference in educational research in Latin America.

Uses of Antonio Gramsci - educational ethnography - Educational Research Department - Mexico - marxism

### A modo de introducción

Durante los años 60/70, en un contexto signado por la radicalización política y teórica, se dirimió la primigenia formación de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell y la pedagoga argentina Justa Ezpeleta. Tal contexto, les permitió un acercamiento creativo al paradigma crítico y a innovadoras experiencias educativas animadas por franjas de la nueva izquierda. Ante la irrupción del golpe cívico militar de 1976 en Argentina, Ezpeleta buscará refugio en el Distrito Federal (México) y encontrará en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) su nuevo lugar de trabajo. Rockwell trabajaba en la institución desde 1973, comprometida en la elaboración y seguimiento de libros de textos. Será el DIE el espacio de encuentro hacia fines de los 70 entre Ezpeleta y Rockwell, donde desplegarán una singular y pionera línea de investigación: la etnografía educativa. En la investigación pedagógica existían antecedentes (fundamentalmente, en el ámbito anglosajón), pero el marco teórico, que asumió a Gramsci entre sus referentes principales, resultó sumamente original. Si bien

la iniciativa estuvo jalonada por distintos actores del DIE, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta tuvieron un rol decisivo. La etnografía educativa perfeñada en los años 70/80 por las autoras se volverá un punto de referencia en la investigación educativa en Latinoamérica.

### La construcción de una etnografía educativa y los usos de Antonio Gramsci

Entre 1980 y 1985 Ezpeleta y Rockwell dirigieron el proyecto de investigación denominado *La práctica docente y su contexto institucional y social* radicado en el DIE, cuyo trabajo de campo se realizó en dos zonas escolares de Tlaxcala, México. Alrededor del mismo, emprendieron una serie de reflexiones en torno a la investigación etnográfica de la vida escolar, ya sea de manera individual (Ezpeleta, 1980; 1986a; 1986b; entre otros; Rockwell, 1982a; 1982b; 1986a; 1986b; entre otros), conjunta (1983a; 1983b; 1986; entre otros) o con colegas (por ejemplo, Rockwell, Gálvez, Paradise y Sobrecasas, 1981; Rockwell y Gálvez, 1982). Además, compartieron la dirección de tres tesis de maestría: *La educación primaria gratuita: una lucha popular cotidiana* de Ruth Mercado (DIE, 1985); *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos* de Etelvina Sandoval (DIE, 1985) y *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana* de Citlali Aguilar (DIE, 1986).

Entre las múltiples referencias teóricas introducidas por Rockwell y Ezpeleta para delinear la etnografía educativa, se encontraba el pensamiento gramsciano. Por entonces, en México, donde se encontraba buena parte de la intelectualidad latinoamericana exiliada, el debate y circulación del pensamiento gramsciano era frecuente. Las autoras realizaron una adaptación singular al emplear al comunista italiano en cuatro niveles decisivos: a) fundamentar la perspectiva epistemológica; b) develar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; c) analizar la cotidianidad escolar de las clases subalternas; d) postular un proyecto político-educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.

Respecto al primer nivel, las autoras concordaban en el diagnóstico acerca del estado de la investigación educativa en los 70/80: la falta de estudios sobre los procesos históricos y, por tanto, una evidente dificultad para aprehender la rebelde y concreta realidad escolar. Argüían que, a pesar de sus divergencias, el funcionalismo y la corriente marxista crítico-reproductivista (tan presente en el medio francés), terminaban por anular los procesos históricos en sus indagaciones (Rockwell, 1980; 1986; Ezpeleta, 1984; 1986). A contracorriente, asumieron al marxismo en términos gramscianos: como un historicismo absoluto. Acudieron a una heterodoxa tradición marxista que, aún con los matices de sus integrantes, coincidían con Gramsci en rechazar las versiones positivistas y mecanicistas y enfatizar el momento histórico del materialismo. En ese sentido, no llama la atención que junto al comunista italiano convivían alusiones a intelectuales referentes de la nueva izquierda de los años 60/70 como György Lukács (particularmente su libro *Historia y Conciencia de Clase*); las contribuciones sobre la vida cotidiana de la discípula de este, Ágnes Heller, expulsada del

Partido Comunista Húngaro en 1956 y crítica del régimen soviético; o bien de miembros de la denominada Escuela de Birmingham como E. P. Thompson (particularmente, su libro *La Formación de la clase obrera en Inglaterra*, 1963), o Raymond Williams que rompieron amarras con el comunismo británico también luego de la invasión de Hungría por las tropas del Pacto de Varsovia en 1956.

Es particularmente interesante que las reflexiones epistemológicas de Rockwell y Ezpeleta se desarrollaron en el marco de la denominada crisis del marxismo que acechó a la teoría crítica a finales de los 70. Si bien tuvo su epicentro en Italia, Francia y España, México resultó el principal espacio latinoamericano de discusión de la misma (Cortés, 2014; Giller, 2016). Más allá de los contenidos de la crisis y reacciones teóricas que acarrió (Palti, 2005; Expósito, 2017), interesa subrayar uno de sus principales efectos: luego de haber resultado el paradigma hegemónico que animaba a la intelectualidad progresista para pensar la teoría social durante buena parte de los 60/70, el marxismo entró en decadencia como ideología política y modelo teórico para gran parte de la izquierda. Innumerables intelectuales se decidieron por alternativas teóricas definitivamente exteriores al mismo y optar por posiciones políticas liberales, o incluso conservadoras.

Aún en este contexto, Rockwell y Ezpeleta continuaron pensando al interior del marxismo, rastreando en sus heréticas tradiciones. En efecto, no resulta casual que entre las referencias teóricas de las autoras aparezca el gramsciano José Aricó que, exiliado en tierra mexicana desde 1976 continuó pensando dentro del paradigma en crisis. Su libro *Marx y América Latina* (1980) reiteradamente citado por las autoras, es una genuina manifestación: aún iluminando las profundas limitaciones que tuvo Marx para pensar América Latina, Aricó dejaba entrever la potencialidad y fecundidad de su acervo para dirimir la realidad regional y su concreta historicidad. Lejos de un sistema cerrado y definitivo, el marxismo se presentaba como un magma de conceptos y problemas que invitaba a su permanente descomposición y recomposición. Este modo de comprender al paradigma crítico guardaba deudas con Gramsci, quien asegura que el marxismo debe desarrollarse y medirse en permanente diálogo, ya sea con las exigencias provenientes de otras complejas concepciones del mundo como de la rebelde realidad (Aricó, 2005 [1987]). Al igual que Aricó, para Rockwell y Ezpeleta, el marxismo aparecía como un horizonte ineludible, pero de ninguna manera como un sistema cerrado o concluido.

Si Gramsci se encontraba entre las bases epistemológicas de la etnografía educativa, también iluminaba un segundo nivel descuidado por la reflexión socio-educativa de la época: la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar. Aunque en diversos manuscritos las autoras aprehendieron a dicha institución desde una perspectiva gramsciana, Rockwell presentó en 1987 una sugerente ponencia en el Seminario de Investigación Educativa del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México que también circuló como documento de trabajo en el DIE: “Repensando la institución escolar. Una lectura de Gramsci”. Aunque advertía que en las notas carcelarias el término institución estaba prácticamente ausente, los análisis concretos de la dinámica política por parte de

Gramsci suministraban fecundos insumos para pensar de manera novedosa la condición escolar. El manuscrito contenía un anexo que pasaba revista por modos de conceptualizar la cuestión institucional que la autora discutía desde una mirada gramsciana. Además de objetar las clásicas posturas liberales de Max Weber o de funcionalistas como Bronislaw Malinowski, Radcliffe Brown, Talcott Parsons, tomaba distancia de un discípulo althusseriano: Nicos Poulantzas. Si bien existían razones para presentar conjuntamente a estos autores, ya sea por tratar a la institución en términos tendencialmente racionalistas, ahistóricos o subordinados al Estado, el marxista grecofrancés resultaba particular: no sólo era un punto de referencia político-teórico para franjas díscolas de izquierda, sino que además había recurrido y polemizado con el pensamiento gramsciano al teorizar sobre el Estado y sus aparatos. La intervención de Rockwell se centraba en uno de los tópicos sobre los que Marx era impugnado en el marco de la crisis del marxismo: la ausencia de una teoría del Estado. En línea con otras producciones de la época, la autora encontró en el pensamiento gramsciano una veta sugerente para dirimir tal asunto y, particularmente, a la institución escolar.

Rockwell se apoyó centralmente en el filósofo mexicano Carlos Pereyra, que había permanecido bajo los influjos del althusserianismo y tomado distancia de la filosofía de la praxis pero que, al mismo tiempo, acudió a Gramsci para realizar el tránsito de la teoría a la historia, analizar la coyuntura política mexicana, repensar la categoría de sociedad civil o impugnar al concepto de Aparato Ideológico de Estado. Referente intelectual para las jóvenes generaciones críticas, Pereyra publicó “Gramsci: Estado y sociedad civil” en *Cuadernos Políticos* (número 21, julio-septiembre de 1979; reeditado como capítulo de libro en 1984). Allí expuso una articulada crítica a la influyente intervención del autor inglés Perry Anderson: “Las antinomias de Gramsci” (traducido en el número 13, julio-septiembre de 1977 por la mencionada revista), que pretendía demostrar las incongruencias teóricas del comunista italiano en sus notas carcelarias al teorizar sobre el Estado y la sociedad civil. En contraposición, Pereyra recuperó la riqueza de los planteos gramscianos: del vínculo orgánico entre Estado y sociedad civil sugerido por el sardo, no se infería que esta última se desvanezca hasta confundirse con aquél (tal como suponía el tratamiento de las instituciones en clave de aparatos). El filósofo mexicano se apoyó en Gramsci para enfatizar la necesidad de aprehender la historicidad de las instituciones de la sociedad civil y, particularmente, la cotidianidad de sus conflictos como las correlaciones de fuerzas cambiantes que se anidaban en su seno. Esta asimilación de la teoría societal gramsciana abría caminos suturados no sólo por Perry Anderson. También por las interpretaciones tendencialmente formales, abstractas o topológicas del medio francés que se habían estructurado a partir del ciclo abierto por el levantamiento estudiantil en 1968 y que contaban con amplia circulación en México, ya sea a manos de Nicos Poulantzas o Hugues Portelli.

En base a las teorizaciones de Pereyra, Rockwell estableció precisas mediaciones entre la institución escolar y el pensamiento de Gramsci. Alejada de la preocupación topológica por ubicar a la escuela en una teoría societal abstracta, fundamentaba de manera gramsciana los pliegues históricos y cotidianos que conformaban a la institución escolar. En

otras palabras, para la autora el problema principal gramsciano no reposaba en clasificar a las instituciones según su pertenencia a la sociedad política (coerción/fuerza) o sociedad civil (consenso/hegemonía). Más bien, se trataba de dar cuenta del carácter histórico, variable y concreto entre ambos planos. Lejos de dicotomizar la sociedad civil y la sociedad política, la antropóloga asumía la distinción gramsciana como metodológica y sugería que ambas instancias atravesaban, en diferentes grados o momentos, la cotidianidad de la institución escolar. De este modo, las categorías gramscianas de consenso o coerción no se volvían criterio para clasificar instituciones sino insumo para analizar los concretos movimientos de la vida cotidiana escolar. A su vez, la autora se esforzaba por deslindar el concepto gramsciano de hegemonía del mero dominio. En contraposición de la pasiva adhesión al orden socio-educativo que se derivaba de la noción de consenso en la corriente funcionalista o de la ideología en la corriente althusseriana, la hegemonía gramsciana era un proceso tan histórico como activo y, por tanto, sometido a los embates de las clases subalternas.

Precisamente desde este ángulo se divisa el tercer nivel de la etnografía educativa pergeñada por Ezpeleta y Rockwell que encontró fundamentos en Gramsci: analizar la cotidianidad escolar de las clases subalternas. En 1983, publicaron en la revista *Cuadernos políticos* un artículo de evidente raigambre gramsciana: “Escuela y clases subalternas”. Quizás haya sido la primera tentativa en la teoría educativa de dirimir la escuela a la luz del concepto gramsciano de clases subalternas. También es notoria su originalidad si se atiende a los estudios específicamente gramscianos. En Italia, más allá de la polémica en los 50 entre Ernesto Martino y Cesare Luporini en las páginas de la revista *Società*, los trabajos sobre el concepto gramsciano de subalternidad resultaron más bien tardíos y en buena medida su influjo provino de la Escuela de Estudios Subalternos (EES o *Subaltern Studies*, como se denominaba su revista), fundada por historiadoras/es de la India formados en el Reino Unido en los 80 (Green, 2009; Modonesi 2010; Liguori, 2011). Esta escuela estuvo conducida por el historiador inglés Ranajit Guha. Para el estudio de sociedades poscoloniales de Asia del sur, Guha se inspiró en la noción subalterna de Gramsci, ubicándose en 1982 su pionera contribución. En paralelo y sin referencia a este novedoso estudio, Ezpeleta y Rockwell también retomaron el concepto gramsciano de clases subalternas para dirimir una realidad tercermundista aunque en una institución específica: la escuela. De igual modo, respecto al uso de la noción de subalternidad por parte de la Escuela de Estudios Subalternos, es posible concluir que las autoras se apegaron de mejor manera a la letra gramsciana.

En línea con las reflexiones de franjas de la nueva izquierda en los años 60/70, el carácter plural del concepto clases subalternas les permitía evitar a las autoras el sesgo esencialista o economicista del marxismo doctrinario y registrar el carácter híbrido de la cultura popular mexicana. Retenían la densidad de la categoría gramsciana que no operaba como mero sustituto de clase proletaria. Asimismo, la subalternidad en Gramsci divisa la impronta activa de los sujetos populares y las tensiones en el proceso de su constitución respecto a la hegemonía de la clase dominante. Para el comunista italiano la historia de las clases subalternas es ininteligible por fuera de la noción de hegemonía y, concretamente, de las

iniciativas de los grupos dominantes que las someten y disgregan permanentemente (Liguori, 2015). Precisamente, la etnografía educativa estructurada por Rockwell y Ezpeleta permitía registrar esta historia de las clases subalternas en el seno de la escuela que, parafraseando a Gramsci, además de frecuentemente olvidada o narrada por sectores dominantes, estaba signada por su carácter fragmentado, episódico o incoherente. Lejos de una maniquea separación entre rebeldía y sumisión, conciencia y falsa conciencia, o espontaneidad y dirección, las autoras retenían la complejidad de la vida popular al interior de la escuela. Más aún la etnografía propuesta permitía arrojar luz sobre una de las características que Gramsci divisaba en la historia de las clases subalternas: su carácter indocumentado.

A lo largo del artículo, Ezpeleta y Rockwell colocaron al pensamiento gramsciano en diálogo con distintos corpus teóricos, pero sobresale la sugestiva articulación con el tratamiento de la vida cotidiana por parte de la marxista Ágnes Heller en los años 70. Entre otros conceptos, repararon en la noción de apropiación que la autora utilizó para dar cuenta de las activas e históricas mediaciones de los individuos respecto al cotidiano mundo circundante. Ezpeleta y Rockwell articularon dicha noción helleriana con el concepto de control para aludir a las prescripciones estatales. Bajo el binomio control–apropiación, analizaron distintas dimensiones de la vida escolar, tales como la construcción del edificio, el trabajo docente o la actividad estudiantil. La perspectiva gramsciana que invitaba a rebasar las previsiones o prescripciones de las normas para comprender la cultura de las clases subalternas, convergía con las sugerencias de Heller: en ambas perspectivas, el proceso histórico se colocaba en primer plano y, consecutivamente, el papel de los sujetos en la mediación y construcción del mundo social. Para dilucidar tal mediación y construcción del pequeño mundo escolar por parte de las clases subalternas, las autoras recurrieron al instrumental gramsciano: sentido común, buen sentido o folklore, eran algunas de las nociones que acompañaban al estudio. También la delimitación de escalas en el análisis de la vida cotidiana por parte de Heller como la insistencia en el carácter contradictorio y fragmentado de la cultura popular por Gramsci, fundamentaban el abordaje de los múltiples elementos y contenidos del proceso escolar.

Por último, entre las razones políticas de la etnografía educativa construida también subyacía Gramsci: se trataba de una pesquisa capaz de promover la autonomía y el protagonismo popular. Aquel bello pasaje carcelario en que Gramsci insta a las clases subalternas a realizar una elaboración crítica e histórica de las huellas recibidas “sin beneficio de inventario”, es posible divisarlo en epígrafes (Rockwell, 1982), en las conclusiones de las tesis dirigidas (Mercado, 1985, p. 133) o entre los fundamentos de la propuesta político-educativa de la investigación (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 74). El aforismo griego “conócete a ti mismo”, que se encontraba en aquel escrito gramsciano, aludía a la mayéutica socrática tan apreciada por el comunista italiano (Fiori, 2009 [1966]): un método pedagógico basado en el diálogo entre maestro y estudiante donde el primero ayuda al segundo a través de preguntas a conocer su verdad. En el Cuaderno 3, titulado Criterios metodológicos, Gramsci indica fases del desarrollo histórico de las clases subalternas. Además de iluminar zonas para el estudio de sus actividades, denota la posibilidad de que las clases subalternas evolucionen de una

condición primitiva de subordinación a una última fase de autonomía integral. Este optimismo gramsciano (que en ningún caso se tornaba romántico) parecía estar entre las bases de la etnografía propuesta por Ezpeleta y Rockwell. En sintonía con las tendencias democráticas y antiburocráticas que animaron los levantamientos del 68 en México o Argentina, para las autoras resultaba decisiva la conquista progresiva de la autonomía ante un Estado, particularmente el mexicano, tan hábil en estrategias de apaciguamiento. Desde un ángulo evidentemente gramsciano, proponían que los actores educativos superen su momento corporativo y conformen alianzas con otros sectores sociales para lograr transformaciones en una escala significativa.

De todas maneras, en los años 80 la esperanza de cambios radicales se encontraba en franca crisis. Si bien pueden hallarse en el movimiento mexicano del 68 disputas por la democracia del Estado y la sociedad, hacia los años 80 la cuestión de la vida democrática e institucional en la estrategia política adquirió una inaudita centralidad; si la revolución fue el eje articulador de los debates latinoamericanos en los 60, en los 80, con el trasfondo de las sangrientas dictaduras militares latinoamericanas, la crisis del propio concepto de socialismo y de sus certeros futuros, el tema decisivo pasará a ser la democracia (Lechner, 1988; Lesgart, 2003). El socialismo, para buena parte de las franjas críticas, ya no podía pensarse por fuera de la cuestión democrática. En la deriva política de la etnografía educativa delineada por Rockwell y Ezpeleta, resonaba la guerra de posiciones gramsciana: centrar la contienda en el seno de las instituciones de la sociedad civil sin esperar una inmediata conquista del poder político. En cierta sintonía con propuestas que circulaban por las revistas *Cuadernos Políticos*, *Controversia*, *El Machete*, en trabajos del antropólogo Roger Bartra (1981) o en las diversas intervenciones de Pereyra (compiladas en Pereyra, 1990), la lucha democrática resultaba decisiva y no implicaba ni una mera destrucción del Estado, ni su súbito asalto.

En un contexto signado por la paulatina instalación del modelo neoliberal en el plano internacional y latinoamericano, las autoras defendían el derecho a la educación pública-estatal de las clases subalternas y se distanciaban, al igual que en los años 60/70, de las propuestas desescolarizantes. Pero al mismo tiempo, desde un registro gramsciano, la etnografía educativa hilvanaba esta defensa con una propuesta democratizadora de la vida escolar: prometía localizar y extender los gérmenes del buen sentido de las clases subalternas. El horizonte gramsciano de un cambio radical a través de la conquista del Estado que pusiese fin a la subalternidad no parecía guardar actualidad política. Más bien, las autoras jerarquizaban aquellos pasajes gramscianos que invitaban a vincular los “elementos del pasado y del presente” (Ezpeleta y Rockwell, 1983b, p. 66) para que los sectores populares obtengan mayores cuotas de autonomía en la escena escolar.

También con un registro gramsciano, las autoras reparaban en que sólo la resistencia cotidiana podía devenir transformadora al integrarse a una organización política. Tal vez por las características de sus trayectorias políticas, por las experiencias del socialismo real y, más en general, por la crisis que atravesaba la forma partido en la cultura política de izquierda en los 80, las autoras no recurrieron a la metafórica figura del Príncipe de Maquiavelo en Gramsci.

Más bien, se concentraron en aquellas notas gramscianas que insistían en la formación política de las clases subalternas sin referencia explícita al partido. Así, la propuesta de las autoras de integrar la resistencia escolar en una organización política refería a distintos colectivos educativos: sindicatos combativos, movimientos sociales, centros de estudiantes. De este modo, parafraseando a Gramsci, las clases subalternas podrían lanzar su desafío hegemónico. Desafío que presupone el conocimiento específico de la realidad cotidiana a transformar. Con aires gramscianos aseguraban: “Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 62).

### Referencias bibliográficas

- Aricó J. (1980). *Marx y América Latina*. Lima: Ed. Cedepe.
- Aricó, J. (2005 [1987]). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bartra, R. (1981). *Las redes imaginarias del poder político*. México: Era.
- Cortés, M. (2014). Contactos y diferencias: la “crisis del marxismo” en América Latina y en Europa. *Cuadernos Americanos*, 148, pp. 139-163.
- Ezpeleta, J. (1980). Modelos educativos: notas para un cuestionamiento. Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación Superior, organizado por la Sección de Pedagogía del Departamento de Educación y Comunicación, realizado entre el 24 y el 28 de marzo de 1980.
- Ezpeleta, J. (1986a). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, n° 20, DIE, CINESTAV.
- Ezpeleta, J. (1986b). Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, n° 20, DIE, CINESTAV.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983a). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Revista Colombiana de Educación*, 12, pp. 35-50.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983b). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, pp. 70-80.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. San Pablo: Cortez.
- Fiori, G. (2009 [1966]). *Vida de Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Peón negro.
- Giller, D. (2016). La revista de la derrota. Exilio y democracia en Controversia (1979-1981), *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 63, pp. 37-64.

- Green, M. (2009). Gramsci non può parlare: presentazioni e interpretazioni del concetto gramsciano di subalterno. En Pala, M. (Ed.). *Americanismi. Sulla ricezione del pensiero di Gramsci negli Stati Uniti*. Cagliari: Centro di Studi Filologici.
- Guha, E. (1982). *Subaltern Studies I: Writings on South Asian History and Society*. Delhi, Oxford: University Press.
- Lesgart, C. (2003). *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Rosario: Homo Sapiens.
- Liguori, G. (2011). Tre acepciones de “subalterno” in Gramsci. *Critica marxista*, 6, 33-41.
- Liguori, G. (2015). “Clases subalternas” marginales e “clases subalternas” fundamentales in Gramsci. *Critica marxista*, 4, pp. 41-48.
- Modonesi, M. (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política. Buenos Aires: CLACSO / Prometeo / UBA Sociales.
- Mercado, R. (1985). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Pereyra, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza editorial.
- Pereyra, C. (1990). *Sobre la democracia*. México: Cal y arena.
- Rockwell, E.; Gálvez, G.; Paradise, R.; Sobrecasas, S. (1981). El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, n° 1. DIE, CINVESTAV.
- Rockwell, E. y Gálvez, G. (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico, *Revista del Consejo Nacional Técnico de la educación*, 42, pp. 97-140.
- Rockwell, E. (1982). De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, n° 8. DIE, CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (coords.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1986a). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*, 17, pp. 109-125.
- Rockwell, E. (1986b). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memoria del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.