

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA AUTORIDAD EN LA ESCUELA E  
INMIGRACIÓN: EL CASO DE LA COMUNIDAD BOLIVIANA MARPLATENSE  
SOCIAL REPRESENTATIONS OF AUTHORITY AT SCHOOL AND INMIGRATION:  
THE BOLIVIAN COMMUNITY OF MAR DEL PLATA

Juan Martín Molinari, Gabriela Luján Molina, Juan Pablo Lopez Bayerque, Viviana Rodríguez y Agustina Corva

[molinari@ufasta.edu.ar](mailto:molinari@ufasta.edu.ar)

Universidad Fasta – Mar del Plata

## RESUMEN

El presente es un estudio que forma parte de una investigación todavía en curso sobre representaciones sociales de la autoridad en la escuela secundaria. El trabajo es exploratorio, de tipo cuali-cuantitativo. Se estudian las representaciones sociales de la autoridad en una escuela secundaria marplatense de gestión pública, a la que asisten en su mayor parte hijos de familias migrantes oriundas de Bolivia. Se seleccionó una escuela del área periurbana de la ciudad de Mar del Plata con un criterio intencional, ya que la institución muestra una alta prevalencia de hijos de migrantes. Se seleccionaron, por accesibilidad, dos cursos de primer año del nivel secundario, y se encuestaron 64 casos pertenecientes a la comunidad migrante (34 varones y 30 mujeres). Se aplicó un instrumento de registro de asociaciones frente a un término inductor. El marco analítico para el procesamiento de los datos recogidos es la teoría del núcleo central de Jean Claude Abric. El corpus de asociaciones se sometió a un análisis estadístico básico, en el que se calculan la cantidad, la distribución y la media de las menciones; el componente cualitativo focalizó en el análisis semántico de los términos y sus conexiones de significado. Los resultados muestran una representación social de la autoridad cuyos elementos componentes son fundamentalmente extra – escolares y extra – familiares.

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA AUTORIDAD EN LA ESCUELA E INMIGRACIÓN: EL CASO DE LA COMUNIDAD BOLIVIANA MARPLATENSE

### Introducción

Desde el punto de vista demográfico, puede afirmarse que Mar del Plata es una ciudad aluvional. En efecto, desde sus inicios como saladero y posteriormente como balneario de la oligarquía agroganadera, a finales del siglo XIX, el entonces

pueblo de Mar del Plata fue recibiendo significativos aportes migratorios. Entre 1895 y 1914, la población de la ciudad se multiplicó por cuatro; en las estadísticas de 1914, Mar del Plata apareció entre las 10 ciudades más grandes de la Argentina (Núñez, 2000). Primero fueron los españoles e italianos, que dieron origen a la actividad pesquera y se insertaron en el incipiente sector comercial, hortícola, y de la construcción (Da Orden, 2007; Khatchikian & Murray, 1996). Y luego –pero ya en la década del 50 y en adelante- la migración comienza su flujo interno, motivada por la oferta laboral ligada al desarrollo urbano – territorial, la oferta educativa y de salud, y el imaginario de la "ciudad feliz", que atrae a inmigrantes laboralmente activos y, sobre todo, pasivos (Golpe, Bellocq & Lado, 1998). Pero simultánea a esta oleada inmigratoria interna se verifica otra, externa, ya no de ultramar, sino de países limítrofes. En particular, hacia la década del 60 Mar del Plata comienza a ser el objetivo migratorio de ciudadanos bolivianos, quienes se asientan en el área rural de la ciudad, se establecen, y se organizan como comunidad. Se emplean en la fábrica de ladrillos y en la construcción, pero también aprovechan su *know – how* de la actividad frutihortícola para participar de modo activo en ese sector de la industria marplatense. Su inserción articula el uso de las redes familiares, la implementación de estrategias orientadas al acceso a la tierra, la presencia de redes de comercialización propias, y el contacto frecuente con las comunidades de origen que quedan en Bolivia (Benencia, 2005). Desde el punto de vista de la economía, los inmigrantes bolivianos que se insertan en el sector frutihortícola lo hacen bajo el sistema de "tanteros", en el cual se delegan explotaciones de pequeña superficie a cambio de escasos salarios por nivel de producción (Labrunée & Perri, 2010), por lo cual debe volcarse al trabajo toda la familia. Este sistema de organización del trabajo es importado, por lo que Burmester, Ferraro y Zulaica (2008) hablan de “andinización” de las prácticas laborales y empresariales de la comunidad.

Migra, por lo general, la familia completa; los casos en que migra el padre y luego convoca al resto de la familia son menos frecuentes (Berardi, 2007). Algunos estudios muestran que el hecho de migrar parece motivar el cambio de ciertas prácticas culturales, mientras que otras se mantienen estables. Berardi apunta que, a diferencia de lo que se verifica en los lugares de origen, la fecundidad suele disminuir; este hecho puede relacionarse con la cantidad de horas que la mujer dedica al trabajo en la quinta (74% de las mujeres llevan a cabo esta actividad). Pero al igual que en Bolivia, el hombre no participa de las actividades del hogar, que es percibido como un

espacio netamente femenino (Berardi, 2007). En este sentido, el patriarcalismo ha sido señalado como un rasgo relevante de la cultura familiar; Balán, por ejemplo, sostiene que, con la migración, “toda la pauta de relaciones puede sufrir un cambio, pero no en dirección de una relación más igualitaria” (Balán, 1990). La violencia de los hombres contra las mujeres y el alcoholismo también se ve como parte del mismo ordenamiento cultural patriarcal de los vínculos intrafamiliares (Buccafusca, 2010).

Una cuestión que ha suscitado interés es el modo en que los hijos de los migrantes se insertan en los ámbitos educativos locales. En efecto, esos niños y jóvenes se integran en contextos cultural y lingüísticamente diversos, y enfrentan, con su bagaje de costumbres, prácticas y tradiciones, una doble tarea: la de recorrer los trayectos de aprendizaje de acuerdo a la normatividad de las instituciones educativas, y la de lograr un buen ajuste a las expectativas de comportamiento y sociabilidad. Algunos aportes destacan la dificultad que los hijos de inmigrantes bolivianos han experimentado al atravesar las exigencias de los distintos niveles. Feldsberg, por ejemplo, señala el impacto de las diferencias en los valores socioculturales y apunta que los estudiantes hijos de migrantes suelen ser introvertidos y poco comunicativos. Para esta autora, existen “discontinuidades culturales” que suponen un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Feldsberg, 1997). Por otro lado, hay que tener en cuenta el contexto en que estos niños y jóvenes desarrollan su recorrido formativo: a veces, el tiempo asignado al trabajo infantil resta horas de dedicación escolar. La “razón doméstica” de estas familias (Berardi, 2007) contempla el hábito del trabajo de los hijos, que configuraría una práctica cultural. Sin embargo, los niños afectados al trabajo en las quintas están considerados de riesgo pedagógico, y en general tienen sobreedad (Labrunée & Perri, 2011).

El concepto de “discontinuidades culturales” es complejo, ya que puede abarcar, en un marco dinámico, diferentes aspectos en que la cultura de origen y la cultura receptora establecen complementariedades, analogías, semejanzas u oposiciones. El contexto escolar es clave para explorar estas articulaciones: en un ámbito como el de la escuela, que se pretende “aculturador”, o de transmisión y adquisición de cultura (García Castaño & Pulido Moyano, 1994), las pautas vinculares, las normas y los valores se exteriorizan, y los modelos establecidos son problematizados en función de las diferencias. Respecto de este punto, nos ha interesado explorar cómo el niño hijo de migrantes bolivianos percibe la autoridad en el aula. En efecto: para una cultura que destaca la autoridad del padre dentro del

ámbito privado familiar, ¿cómo se espera que el niño o el joven responda frente a la figura del/la docente? ¿Qué expectativa de vínculo con la autoridad se exterioriza? ¿Cómo percibe el niño las figuras de autoridad dentro del contexto institucional escolar?

### Marco teórico

El marco teórico del presente estudio es la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Moscovici postula que la representación social es una forma de conocimiento (pero un conocimiento de "sentido común" [Moscovici & Hewstone, 1986], al que podríamos llamar pre – científico) que se coloca "entre lo psicológico y lo social" (Mora, 2002). Este doble carácter -psicológico y social- referencia el proceso a través del cual se construye un pensamiento, que es "individual" porque habita en las mentes de los sujetos, pero que también es "social" porque depende de procesos de interacción e influencia. Las personas se representan cosas, se interesan o "focalizan" en ellas (Moscovici, 1979) porque participan en debates sobre temas de interés público o vivencian acontecimientos que consideran significativos. Están abiertas a las novedades de su mundo social, necesitan atribuirles significado y explicárselas a través de teorías "implícitas" (Moscovici & Hewstone, 1986) que les ayuden a transformar lo que no es familiar en familiar (Pereira de Sá, 1993). Construyen sus representaciones a través de la recepción de información y el diálogo, en un contexto en el que la cultura, los medios de comunicación y la adscripción a un grupo social juegan un importante papel. Pero las representaciones también son vectoriales o dinámicas, porque además de expresar una categorización de la realidad social también dan forma a comportamientos: constituyen una "orientación práctica", "organizan las conductas y las comunicaciones sociales", "tienen un carácter constructivo, autónomo y creativo", "sirven para actuar sobre el mundo y sobre los otros" (Jodelet, 1986; 1991). En síntesis: las representaciones sociales son un tipo de conocimiento producido por los sujetos a través de la interacción social, cuya función es establecer categorías explicativas de la realidad y orientar los comportamientos referidos a esa realidad.

El paradigma de las representaciones sociales ha sido aplicado para investigar problemas en diferentes ámbitos (educación, trabajo, vida cotidiana, salud, política, etcétera), y en su "edad de oro" dio origen a una tradición que abonó el campo de los estudios sociales a lo largo de cincuenta años (Rouquette, 2010). Desde el punto de vista metodológico, el enfoque de las representaciones demostró una gran

plasticidad, que algunos autores han identificado con un cierto carácter pluralista en cuanto a métodos y técnicas (Pettracci & Kornblit, 2007). De este modo, tanto el paradigma cualitativo como el paradigma cuantitativo (Reichardt & Cook, 1982) han constituido el marco de una amplia variedad de diseños metodológicos sobre representaciones sociales. Esta versatilidad se ajusta significativamente a los requerimientos investigativos de un campo tan complejo como el de la educación. En efecto, Jodelet sostiene que el campo de la educación aparece, en este sentido, como uno de los más fecundos, porque es un espacio privilegiado para enfocar los vínculos dialécticos que se establecen entre sus diferentes niveles (Jodelet, 2011).

En este sentido, hay que destacar las aproximaciones que de un tiempo a esta parte se han dedicado –aunque por fuera del enfoque de las representaciones- a las relaciones interpersonales al interior de la institución educativa. Los aspectos problemáticos de estas relaciones, que implican a estudiantes, docentes y directivos, han despertado atención, en especial cuando el interés de los investigadores focaliza en el tema de los conflictos en el aula. Más arriba hemos argumentado, con Denise Jodelet, a favor de la particular adecuación del enfoque de las representaciones a la complejidad del ámbito educativo. Es razonable conjeturar que esta adecuación valdría también para explorar diferentes aspectos de los vínculos de autoridad en la escuela. Se trata, aquí, de fundamentar una propuesta conceptual que se plantee como propósito aproximarse a este interrogante, que para nosotros implica comprender cómo perciben la autoridad en el aula los hijos de migrantes bolivianos.

### Métodos y técnicas

Desde el punto de vista del análisis de los datos, en este trabajo nuestra referencia será la "teoría del núcleo central", perspectiva de raigambre cognitivista que integra el denominado enfoque estructural de las representaciones sociales (Araya Umaña, 2002). Esta teoría plantea que en toda representación social hay elementos de diferente naturaleza: existe un núcleo central (integrado por elementos cognitivos fijos y estables, responsables de la estabilidad de la representación) y un sistema periférico (compuesto por elementos secundarios de la representación, que explican la variación en función de su flexibilidad, movilidad y diferencias entre sujetos). El núcleo central de una representación es –utilizando un lenguaje lakatosiano- su "núcleo duro": innegociable, resiste al cambio, y le brinda coherencia y significación global. El sistema periférico de una representación está constituido por elementos coyunturales organizados jerárquicamente, a mayor o menor distancia del

núcleo central, y –de nuevo como en Lakatos (1989)- configura su "cinturón protector". Nos proponemos aquí explorar las representaciones sociales de la autoridad desde la perspectiva de la teoría del núcleo central, lo cual implica aproximarse a ellas teniendo en cuenta la posibilidad de discriminar su núcleo central de cogniciones y su sistema periférico. ¿Cómo se lleva a cabo esta tarea? Una de las herramientas técnicas que se adapta a este propósito es la asociación libre de palabras (Abric, 1994; Petracci & Kornblit, 2007): se le presenta al sujeto un término inductor y se le pide que produzca asociaciones a partir de él. La técnica está diseñada para ser aplicada en formato de entrevista individual, e incluye etapas posteriores de indagación en las que el entrevistador interroga acerca del significado subjetivo de las asociaciones producidas. Con los resultados se realizan diferentes análisis, orientados a elaborar sistemas de categorías, agrupamientos lexicales y clusters semánticos que permiten distinguir elementos centrales y periféricos. En nuestro caso, hemos optado por la administración colectiva (en el salón de clases) de una tarjeta de asociación, en la cual puede leerse la palabra "autoridad" escrita en mayúsculas, seguida de un grupo de renglones ordenados. La consigna solicita de los estudiantes que produzcan asociaciones en relación con la palabra inductora. Ciertamente, la administración colectiva impide al investigador el juego de preguntas y repreguntas acerca del sentido de las palabras asociadas. Sin embargo, la decisión metodológica de realizar una encuesta puede compensar la pérdida de la posibilidad de indagar el universo de significaciones subjetivas.

El presente es un estudio que forma parte de una investigación todavía en curso sobre representaciones sociales de la autoridad en la escuela secundaria; los resultados que presentamos son parciales. El trabajo es exploratorio, de tipo cuali-cuantitativo. Se estudian las representaciones sociales de la autoridad en una escuela secundaria marplatense de gestión pública, a la que asisten en su mayor parte hijos de familias migrantes oriundas de Bolivia. En función de los datos de localización territorial de la comunidad boliviana mencionados más arriba, y de información recogida en entrevistas con informantes calificados del sector educativo, se seleccionó una escuela del área periurbana de la ciudad de Mar del Plata. El criterio de selección fue intencional, ya que la institución fue incluida por su alta prevalencia de hijos de migrantes. Se seleccionaron, por accesibilidad, dos cursos de primer año del nivel secundario, y se encuestaron 64 casos pertenecientes a la comunidad migrante (34 varones y 30 mujeres). Se aplicó el instrumento mencionado, una tarjeta

de asociación de palabras con la palabra inductora ("autoridad") y espacio tabulado en renglones para que los sujetos pudieran escribir su producción. El corpus de asociaciones se sometió a un análisis estadístico básico, en el que se calculan la cantidad, la distribución y la media de las menciones; el componente cualitativo focalizó en el análisis semántico de los términos y sus conexiones de significado.

### Resultados

El análisis muestra una producción de 45 términos asociados a la palabra inductora. Para ponderar la dispersión del universo lexical se calcula un promedio de menciones de cada palabra asociada, operando la razón de las menciones totales sobre la cantidad de palabras. En este caso, ese promedio es de 2,82 menciones; el conjunto de palabras que han obtenido más menciones que el promedio configuran el "núcleo central" de la representación social al que se refiere Abric (1994). ¿Cómo se procesan estos resultados? De acuerdo a las pautas metodológicas fundamentadas en la teoría, resulta necesario cruzar cuatro categorías: palabras que se mencionan en primer lugar, palabras que se mencionan en lugares ulteriores, palabras mencionadas por encima del promedio, y palabras mencionadas por abajo del promedio (véase el *Cuadro 1*). Del cruce de las categorías emergen cuatro cuadrantes: los primeros dos corresponden al núcleo central (conformado por un núcleo mayoritario y un núcleo minoritario), y los restantes corresponden al sistema periférico de la representación. Como dijimos más arriba, los elementos que conforman el núcleo central son los que le confieren estabilidad, rigidez y carácter consensual a la representación social; es a esos elementos que prestaremos atención en el análisis. Los elementos cognitivos del sistema periférico son responsables de la movilidad, la flexibilidad y las diferencias entre los individuos; es importante ver cómo se relacionan –y si efectivamente se relacionan- con los elementos del núcleo.

Desde el punto de vista cuantitativo, el núcleo central está conformado por 12 elementos; de ellos, dos poseen un número significativo de menciones ("policía" y "respeto"). El núcleo minoritario está integrado por 10 elementos, de los cuales tres ("paz", "director" y "ayudar") exhiben más menciones que el resto. De modo que el núcleo central de la representación social de la autoridad de la población estudiada comprende 22 elementos; para la teoría del núcleo central, estos elementos configuran el campo lexical de la representación.

	Palabras mencionadas por encima del promedio de menciones ( $\bar{X}=2,82$ )	Palabras mencionadas por debajo del promedio de menciones ( $\bar{X}=2,82$ )
Palabras mencionadas en primer lugar	<b>Policía</b> Mandar Justicia <b>Respeto</b> Derechos Ley Regla Gobierno Obediencia Responsabilidad Cuidar Seguridad	<b>Paz</b> Disciplina Intendente Dominar <b>Director</b> Poder Puesto Firmeza <b>Ayudar</b> Proteger
Palabras mencionadas en 2°, 3°, 4° y 5° lugar	Padres	Presidente Recursos Poder Cumplir Control Confianza Jefe Decidir Líder Obligación Estado

**Cuadro 1.** Palabras asociadas con el término inductor "autoridad", según frecuencia y orden de mención (institución educativa de gestión pública, 64 casos). En negrita se destacan los términos con mayor carga asociativa dentro de cada cuadrante. Los dos cuadrantes superiores corresponden al núcleo central de la representación (elementos estables), y los inferiores al sistema periférico de la misma (elementos contingentes).

Desde el punto de vista cualitativo, el análisis puede desplegarse sobre diferentes dimensiones. Estructuralmente, importa ver si los elementos asociados son sustantivos, adjetivos o verbos. En nuestro caso, los sustantivos son "roles" o "personajes" de autoridad: en especial, la "policía". El núcleo minoritario menciona al "intendente" y al "director", pero el sentido de la representación está, no obstante, muy ligado a la figura del agente policial. Significativamente, la figura de los "padres" aparece, pero en el área periférica de la representación (como el "jefe", el "líder" o el "presidente"), de manera tal que la autoridad se vincula más a un rol extra – familiar que a uno intra – familiar (y que a uno intra – escolar). Las representaciones responden a la necesidad de atribuir significado a las experiencias de cada día, y la sustantivización de la autoridad en tanto "rol" o "figura" responde a una concepción "sustancialista" de la autoridad, como una "cosa" que poseen determinados personajes, y frente a los cuales hay que comportarse de cierto modo. ¿Cuál es el motivo de la pregnancia del policía como componente fuerte del núcleo central de la

representación? Podríamos conjeturar que surge de la experiencia cotidiana de los sujetos, dentro de la cual el funcionario policial se manifiesta munido del rasgo más concreto y último de la autoridad, que es la fuerza física legitimada por la ley. Esta hipótesis sugeriría que en el contexto de una comunidad de bajos recursos de la periferia rururbana marplatense podría existir una mayor exposición al delito (o una mayor percepción de riesgo y de indefensión), y que esta exposición es motivadora del nexo asociativo entre “autoridad” y “policía”: la policía tiene el poder de intervenir frente a ciertos sucesos conflictivos, y este poder implica y expresa autoridad. Otros elementos sustantivos de la representación se vinculan semánticamente con la policía: los “derechos”, la “ley” y la “seguridad”. La autoridad se percibe vinculada a los derechos (las garantías de las que gozan los ciudadanos), las leyes (que reglamentan el ejercicio de los derechos) y la seguridad (la protección que los ciudadanos perciben por parte de la fuerza legal, que opera al amparo de la ley para resguardar los derechos).

También los elementos pueden aparecer bajo la forma de cualidades o atributos de la autoridad, o de sus figuras. La autoridad adjetivada se despliega en un amplio abanico de características de la acción investida de autoridad: las más significativas de esas formas son el respeto, la justicia, la responsabilidad y la obediencia. No son, naturalmente, aspectos de la autoridad que le correspondan "objetivamente", o de un modo necesario (no hay que perder de vista que identificar "autoridad" con "justicia" también refleja una teoría del sentido común); sabemos que las representaciones sociales poseen un carácter constructivo y autónomo. Transparentan el modo en que las personas ven las cosas, y sus expectativas respecto de ellas. La autoridad inspira respeto y obediencia; éstos son la “contraparte” de la autoridad, su complemento necesario. Pero esa contraparte reclama, a su vez, justicia y responsabilidad. La autoridad no es un poder ciego, sino orientado al mantenimiento de un orden social basado en una idea de justicia y la capacidad de responder (responsabilidad) por sus acciones. Esta representación de la autoridad conjuga, así, justicia y responsabilidad, e implica la obtención de seguridad en el marco de la vigencia de los derechos y las leyes.

Por último, existen los verbos o acciones. Aparecen, así, asociaciones bajo la forma de verbos en infinitivo. Los verbos reflejan la representación social en su orientación práctica o dinámica: expresan lo que caracteriza un vínculo de autoridad en términos de "qué cosa hace quién, y a qué otro". Y desde el lugar relativo de

estudiante -que denota, en el vínculo asimétrico, la posición de menos poder- la autoridad se despliega en acciones como “mandar”, “dominar”, “decidir” y “cumplir”, en lo que podríamos denominar la faz negativa o restrictiva de la autoridad. Sin embargo, la representación social recoge otro aspecto de la autoridad -que podríamos denominar su faz positiva- que integra aspectos reparatorios, protectores o paternales, que se expresan en los términos “cuidar”, “ayudar”, y “proteger”. Aparece aquí una vinculación con otros componentes de la representación: los padres (que, como los policías, cuidan, ayudan y protegen), la seguridad y la paz (que son efectos concretos de las acciones de cuidar, ayudar y proteger).

### Conclusiones

Si bien es esperable que, en un ámbito institucional educativo -y en la situación concreta del aula- las asociaciones generadas ante el término inductor reflejen esa determinación contextual, en el caso de esta población no ocurrió de ese modo. Los aspectos de la autoridad que aparecen expresados en la producción de palabras asociadas manifiesta aspectos de la autoridad claramente extra – escolares (“policía”, “seguridad”, “ley”, “derechos”). También es esperable que por la etapa del ciclo vital de los sujetos (pre – adolescencia), surjan connotaciones paternales de la autoridad, pero éstas son cuantitativamente minoritarias, hasta el punto que la asociación “padres” pertenece al sistema periférico de la representación. Algunas asociaciones del núcleo central (“dominar”, “mandar”) podrían estar remitiendo a vínculos de autoridad configurados de modo patriarcal, mientras que aspectos reparatorios de la autoridad (“ayudar”, “proteger”) podrían estar exteriorizando aspectos de tipo paternalista. Lo extra – escolar y lo extra – familiar serían, entonces, moldes o modelos de la autoridad, cuyos parámetros también podrían ser aplicados a los vínculos dentro de la escuela (la “justicia” en situaciones de conflicto) o de la familia (la “obediencia” frente a los mandatos paternales).

### BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. - C. (1994) "Metodología de recolección de las representaciones sociales". En Jean – Claude Abric (Dir.) *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Coyoacán.

Araya Umaña, S. (2002) *Las Representaciones Sociales: Ejes Teóricos para su Discusión*. Costa Rica: FLACSO.

Balán, J. (1990) "La economía doméstica y las diferencias entre los sexos en las migraciones internacionales: un estudio sobre el caso de los bolivianos en la Argentina". *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 5 (15 – 16) 269 – 294.

Benencia, R. (2005) "Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la Argentina. Estrategias de familias bolivianas en la conformación de comunidades transnacionales". *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 10 (17) 5 – 30.

Berardi, A. (2007) "Migraciones bolivianas en el Partido de General Pueyrredón. Estrategias de trabajo, de vida y de supervivencia". En *VII Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Buccafusca, S. (2010) "Un silencio que aturde. Mujeres bolivianas y violencia doméstica". *Temas de Mujeres*, 6 (6) 31 – 43.

Burmester, M.; Ferraro, R. y Zulaica, L. (2008) "Transformaciones socioproductivas en el sector hortícola del periurbano marplatense". En *IV Congreso Iberoamericano de Ambiente y Calidad de Vida*, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.

Da Orden, L. (2007) *Inmigración Española, Familia y Movilidad Social en la Argentina Moderna. Una Mirada desde Mar del Plata (1890 – 1930)*. Buenos Aires: Biblos.

Feldsberg, R. (1997) "Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar". *Lectura y Vida*, 18 (3) 17 – 34.

García Castaño, J. y Pulido Moyano, R. (1994) *Antropología de la Educación. El Estudio de la Transmisión – Adquisición de Cultura*. Madrid: Eudema.

Golpe, L.; Bellocq, C. y Lado, S. (1998) "Mar del Plata: un espacio de acogida de migraciones internas". En Laura Golpe y Carlos Herrán (Comps.) *Mar del Plata: Perfiles Migratorios e Imaginarios Urbanos*. Buenos Aires: Adip (pp. 101 – 118).

Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Serge Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós (pp. 154 – 187).

Jodelet, D. (1991) "Representaciones sociales. Un área en expansión". En Darío Páez y otros (Eds.) *SIDA, imagen y prevención*. Madrid: Fundamentos.

Jodelet, D. (2011) "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación". *Espacios en Blanco* (21) 133 – 154.

Khatchikian, M. y Murray, M. (1996) "La inmigración italiana a Mar del Plata". *Faces*, 3, 29 – 51.

Labrunée, M. y Perri, S. (2011) "Trabajo infantil en Mar del Plata: su diagnóstico y el marco institucional existente para su prevención y erradicación". En *10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lakatos, I. (1989) *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza.

Mora, M. (2002) "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". *Athenea Digital*, 2. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986) "De la ciencia al sentido común". En Serge Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. (pp. 21 – 42).

Núñez, A. (2000) *Morfología Social de Mar del Plata (1874 – 1990)*. Buenos Aires: Graficart.

Pereira de Sá, C. (1993) "Representacoes sociais: o conceito e o estado atual da teoria". En Mary Spink (Org.) *O Conhecimento no Cotidiano: Representacoes Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. Sao Paulo: Brasiliense. (pp. 203 – 249).

Petracci, M. y Kornblit, A. (2007) "Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista". En Ana Lía Kornblit (Coord.) *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales: Modelos y Procedimientos de Análisis*. Buenos Aires: Biblos. (pp. 91 – 111).

Reichardt, C. y Cook, T. (1982) "Más allá de 'los métodos cualitativos versus los cuantitativos'". *Estudios de Psicología*, 11, 40 – 55.

Rouquette, M. - L. (2010) "La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo". *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 6 (1) 133 – 140.