

Las luchas sociales por la escolarización en comunidades pobres

Por Langer Eduardo y Mariela Cestare

Introducción

La patagonia austral ha mostrado profundas transformaciones hacia los años noventa a partir de las reformas políticas, económicas y educativas. Con el inicio de las privatizaciones de grandes empresas estatales se cerraba un ciclo de relativa integración y movilidad socio-económica iniciado hacia los comienzos de la década del cuarenta en la Patagonia Austral, mientras que en los grandes centros urbanos argentinos se cerraba el ciclo de crecimiento industrial e integración propiciado por el estado de Bienestar. (Prévot-Schapira, 2002). El cambio de orientación económica y política, conllevó un aumento histórico en los índices de desocupación y empobrecimiento de amplios sectores sociales, los que empezaron a reaccionar a partir de grandes y graves conflictos sociales.

En este contexto los procesos de pauperización y exclusión provocaron el ahondamiento de la situación de pobreza acentuado por el crecimiento de una población que quedó fuera del sistema productivo¹. Ante la presencia de crisis social y necesidad de ley y orden, el uso de la educación como instrumento de la política social tiene largo y detallado historial. De hecho, ya en el clásico estudio enmarcado en la sociología de la educación de Bowles y Gintis (1981), la educación se presentaba como remedio para todos los males políticos y respuesta a todos los problemas. La escuela en este contexto deviene la “válvula de escape” o la posibilidad de descompresión en climas de conflicto social.

Así, se procura comprender las luchas sociales por la escolarización atendiendo a las prácticas y a las acciones que las familias de los estudiantes de escuelas en contextos de pobreza realizan. Son parte de las luchas que expresan el sobrevivir, poder comer, tener algún lugar donde vivir, trabajos dignos en la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007). Nos referimos a un conjunto de acciones de la “población liminar” (Foucault,

¹ La privatización de YPF, actividad principal que sustentaba a la ciudad, en la década de los 90 produjo despidos masivos. Ante esta situación la alternativa propuesta desde los organismos de gestión estatal consistió en la conformación de numerosas cooperativas y micro emprendimientos, muchos de los cuales quebraron luego de pocos años. Esta época se caracterizó, también, por la absorción de numerosos trabajadores ex petroleros por la planta de recursos humanos municipales.

2007) que involucran tanto la resistencia hacia las consecuencias del capitalismo como a las formas de disciplinamiento y control. En este marco se trata de estudiar las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las luchas y prácticas en las que la pobreza urbana de las comunidades fueron profundizándose, tanto familias así como los estudiantes, y entre ellas las luchas sociales por la escolarización, tanto dentro como fuera de las escuelas. Se trata de describir las luchas y prácticas por tener educación que se despliegan tanto en la escuela como en el barrio.

Los contextos de pobreza a los que aquí nos referimos son espacios donde la población oscila entre la rebelión, la dependencia de caudillos y la búsqueda de prebendas del Estado (Zibechi, 2008), son territorios de desposesión pero, también, de esperanza (Davis, 2007), de afirmación y de potencialidad. Son comunidades que resisten contra el desplazamiento, el despojo y la incesante violencia cotidiana de la abyecta pobreza (Silberman-Keller, Bekerman, Giroux, y Burbules, 2011; Grinberg, 2012) en las periferias urbanas. De hecho, la escuela aparece, tal como veremos más adelante, como espacio de afirmación y de lucha en la búsqueda por estar y tener un lugar (Grinberg, y Langer, 2012). En este mismo sentido, espacio urbano y luchas no son dos dimensiones separadas en tanto que los conflictos sociales están territorializados, es donde los sujetos insinúan e instituyen sus prácticas cotidianas, donde resisten y sobreviven, donde despliegan sus deseos y sus intereses, sus formas de ser, sus potencialidades. La “segregación económica residencial” (Salvia, 2008: 66) involucra modos diferentes de acceso a bienes y servicios públicos, a la participación política ciudadana y a la vida comunitaria. Asimismo, las luchas en contextos de pobreza son “prácticas cotidianas” (Burgwall, 1999) que tienen por cometido “negarse a aceptar la definición de la situación según se la considera desde arriba” (Scott, 2000: 240). Como dice Redondo (2004), “el urbano es un espacio geográfico y simbólico que estigmatiza y segrega a la población que vive en él, pero que, simultáneamente, se conforma como el lugar en que dicha población se vuelve protagonista” (p. 56). La educación en general y la escuela en particular ocupa un papel central en esas luchas; luchas que buscamos describir en este trabajo.

Algunas breves notas metodológicas

Se describen las luchas sociales por la escolarización atendiendo a las prácticas y las acciones que las familias de los estudiantes realizan en contextos de pobreza urbana de Caleta Olivia mediante la siguiente estrategia de investigación:

1) En primer lugar, el relevamiento de información ya obtenida en otros proyectos de investigación propios a través de encuestas semiestructuradas a padres de estudiantes, docentes y estudiantes realizadas en Santa Cruz durante 2008 para caracterizar los procesos de fragmentación del sistema educativo. Esta encuesta se refiere a los sentidos que dan de las escuelas secundarias tanto estudiantes como sus padres, así como sobre la organización del tiempo, el espacio y la tarea que en la escuela y en su vida se desarrollan, en particular.

2) En segundo lugar, a través de registros de entrevistas con las comunidades en contextos de pobreza urbana, entrevistas en profundidad a familias de los estudiantes nos detenemos en sus maneras de hacer, sentir y hablar (De Certeau, 1996) sobre sus luchas, estrategias y defensas desplegadas que consideran como prácticas de resistencia.

El proceso de análisis e interpretación de la información se realiza a través de la combinación de metodológica que permita el desarrollo de categorías conceptuales que se relacionan con los conceptos trabajados teóricamente. Las técnicas de análisis es una parte de la investigación que, también, deben ser diseñadas. El diseño y la estrategia de procesamiento y análisis de toda la información relevada, se realizan a partir de la utilización de dos programas informáticos, Spss y Atlas Ti, para abarcar tanto los datos cuantitativos como cualitativos, respectivamente. Ambos programas permiten sistematizar grandes volúmenes de información sin mecanizar el proceso de análisis, a la vez que proveen herramientas para analizar de forma combinada, datos de audio y texto. A la vez, el análisis de la información cualitativa se realiza a partir del “método de comparación constante” (Glaser y Strauss, 1967). En este sentido, la tarea primordial al analizar discursos, según Foucault (2007), no es interpretarlo ni tampoco determinar si es veraz, sino trabajarlo desde el interior y elaborarlo, distinguir lo que es pertinente de lo que no lo es, definir unidades y describir relaciones porque son siempre “efectos de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar (p. 39). Aquí el análisis parte de una “descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman”

(Foucault, 2007: 40) intentando captar ese enunciado en la singularidad de su acontecer, determinando las condiciones de su existencia a la vez que encontrar la intención del sujeto parlante y lo que ha querido decir en su contexto. De ahí, la triangulación entre las técnicas de obtención de información porque, creemos, que nos es preciso describir el contexto de pobreza urbana en el que viven las familias y los estudiantes y, también, el ámbito institucional. Justamente, “las posiciones del sujeto se definen igualmente por la situación que a éste le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos” (p. 72) a la vez que marcan las posiciones que el sujeto puede ocupar, por ejemplo, en la red de las informaciones de una institución como la escuela.

Así este trabajo analítico implica la triangulación de los métodos de obtención y, por tanto, de análisis de datos que implica trabajar con información de un rango de diversos individuos tales como familias y estudiantes de diferentes escuelas secundarias y, también, de contextos. Esta utilización de una variedad de métodos se realiza para reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen solamente los sesgos sistemáticos o las limitaciones de un método específico (Maxwell, 1996). Así, la triangulación de la información que nos provee las encuestas semiestructuradas realizadas, las entrevistas individuales en profundidad nos provee un más completo relato de lo que cada una de ellas podría lograr sola.

Luchando por la escolarización: notas conceptuales.

En trabajos anteriores hemos explorado las prácticas de resistencia que realizan estudiantes en sus escuelas y cómo esas prácticas pugnan por estar y entrar a la institución, no por abandonar (Langer, 2013). En ese recorrido veíamos que ante esas prácticas pocos docentes consideraban como preocupación la familia de los estudiantes, las cuestiones sociales en general o el futuro de sus estudiantes (Langer y Cestare, 2012). De hecho, veíamos que aquello que “era sancionado por los docentes en el aula viene asociado, fuertemente, a sus preocupaciones con respecto a los estudiantes en general sin entidad ni identidad” (Langer y Cestare, 2012: 196).

A la vez, comenzamos a vislumbrar algunas particularidades de algunas respuestas que los padres de los estudiantes nos daban acerca del régimen disciplinario de sus respectivas escuelas y que mostraban diferencias con los docentes y los estudiantes. Los padres de los estudiantes que consideran al régimen de las escuelas de

sus hijos como muy rígidos en sus justificaciones planteaban que tenían que ver con que los estudiantes necesitan límites y “dentro de este grupo, algunos padres afirman que la escuela ejerce un régimen de disciplina muy rígido en relación con las formas y las enseñanzas que se transmiten en el hogar. Las opiniones aquí divergen entre: a) acuerdos con estas formas, aclarando que *“es lo mejor para la formación de los estudiantes”, “así debe ser”, “ésta escuela ejerce el régimen disciplinario”* y b) reclamos a la escuela ya que en sus exigencias no contempla la situación económica de las familias (referenciando al requerimiento de materiales para las tareas escolares y el uniforme escolar). Dentro del grupo de padres que respondió que el régimen disciplinario es lo suficientemente rígido y flexible, acuerda plenamente con estas formas. Plantean que la escuela favorece el diálogo, aunque, agregan *“deberían ser más estrictos”*. Un grupo menor afirma que la escuela no ejerce el régimen de disciplina, ni actúa a tiempo y que *“los chicos hacen lo que quieren”*. En relación con los padres que consideran el régimen de disciplina de la escuela flexible o demasiado flexible, plantean que *“deberían ser más estrictos, no hay autoridad, son demasiado permisivos, no respetan el régimen disciplina, no hay control”*. Así también, dentro de este grupo de padres, un porcentaje menor, afirma que *la escuela entiende los problemas de los chicos”* (Langer y Cestare, 2012: 201).

Sostuvimos allí que una de las principales problemáticas en la educación luego de años de reforma es el interrogante sobre la importancia o no de tener en cuenta aquello que a los estudiantes les pasa en su vida, con sus familias o con respecto a sus futuros a la hora de la enseñanza. Si bien en ese momento decíamos que el no tener en cuenta aquellas condiciones podía imposibilitar *“contextualizar no sólo aquello qué y cómo se enseña sino qué y cómo se sanciona”* (Langer y Cestare, 2012: 197), no creemos que ello sea de ésta forma en función de los nuevos relevamiento y el nuevo foco puesto. En este sentido, la **hipótesis** a desarrollar en este trabajo es que las luchas que realizan las familias de los estudiantes de escuelas en contextos de pobreza urbana producen cambios en las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos e involucran las pugnas por estar, permanecer y tener mejor escuela. Tal como hemos sugerido ya, las prácticas de resistencia de estudiantes en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana tienen sus motivos y sus causas, tal como decían estudiantes: *“depende la clase de vida”* o *“siempre hay un motivo”* (Grinberg y Langer, 2012; Langer y Machado, 2013). Aquí específicamente, se propone que las prácticas que despliegan las familias

de los estudiantes en estos contextos han tendido y tienden a resignificar la regulación de los dispositivos tal como se proponen en las propuestas oficiales. Son las situaciones vividas y las prácticas que realizan los sujetos en la vida diaria para sobrevivir que se dirimen cotidianamente en el desarrollo de la escolaridad. Nos situamos en la preocupación por entender cómo las formas que adquieren las condiciones y las situaciones de vida de los sujetos se expresan, actúan e intervienen en la cotidianeidad escolar. Proponemos que la escuela oficia, de muy diversas maneras, como lugar de resistencia y afirmación tanto para las familias como para los estudiantes. Así, aquí nos concentramos en la preocupación por las familias de los estudiantes. Específicamente, por las luchas que realizan las familias por la escolarización y por sostener la educación de sus hijos cotidianamente.

Esas luchas que se manifiestan cotidianamente por sus identidades no conforman un mapa simple de entender (Reguillo, 2012) y no hay claras secuencias de causas y efectos, no es un “simple mapa de acción y reacción” (Appadurai, 2007: 126). Las prácticas de resistencia se han asociado al resentimiento antes de una confrontación abierta (Willis, 1977), a fuerzas ciegas que impulsan el odio a los mayores (González Calleja, 2009), al exceso de ira que producen formas nunca vistas de degradación y de incertidumbres (Appadurai, 2007), al silencio, sufrimiento y sumisión de los olvidados y condenados junto con la humillaciones del sistema (Onfray, 2011). Aquí se entiende que son luchas que se constituyen como respuestas a lo intolerable, capaces de suplir y enfrentar las condiciones en que se vive (Benjamin, 1987). Son nuevas clases de indignación, fundamentalmente en los sectores de pobreza estructural, a raíz de los procesos de crisis, precariedad laboral así cómo las condiciones de vida. Esas capacidades de indignación, para Hessel (2006), conllevan acciones constructivas de los sujetos: denunciar, resistir y actuar ante un mundo injusto. Ante estos sentimientos se producen “ciudadanías insurrectas” (Holston, 2009: 57) mediante un conjunto de prácticas sociales que nacen en la periferia y que se constituyen en actitudes de confrontación, elaborando significados que manifiestan en sus producciones las condiciones desiguales de vida y de opresión (Alabarces, 2008). Son líneas de fuga y movimientos imperceptibles que merecen cartografiarse, para “politizar el malestar” (Duschatzky, Farrán y Aguirre; 2010: 35) estableciendo una relación afirmativa con el propio malestar. Si las luchas son un síntoma del malestar social, también, son postulaciones de un orden distinto y, fundamentalmente, como dice Kristeva (1999)

“contra la degradación del hombre” (p. 232). Esas formas de lucha y de resistencia muestran “otros valores y comportamientos que se ponen en juego en las estrategias colectivas de subsistencia” (Redondo, 2004: 55).

Así, aquí se trata de centrar la mirada en esas tramas de poder que las condiciones políticas, sociales y económicas están configurando y que producen nuevas dinámicas en lo que refiere a los modos de producción y reproducción de la desigualdad social y educativa desde finales del siglo XX (Kessler, 2002). Estas transformaciones que las sociedades contemporáneas han producido en la escolaridad, profundizan los procesos de fragmentación y segmentación educativa del sistema educativo en general y del nivel secundario en particular (Tiramonti, 2011).

A los efectos de la descripción de las luchas de las familias de los estudiantes, resulta central la noción de *dispositivo* (Foucault, 1977; Deleuze, 1989; Agamben, 2006) en tanto permite adentrarnos al estudio de las complejas tramas que en el día a día lo escolar se pone en marcha. La noción de dispositivo pedagógico refiere a la organización y al uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los saberes y contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares (Grinberg, 2009). La noción de dispositivo está ligada a la noción de poder (Foucault, 1988; Agamben, 2006; Deleuze, 1989) y, por tanto, a la noción de resistencia y de luchas. Siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias, los puntos de resistencia “desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. (...) están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (...) no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. Pero ello no significa que sólo sean su contrapartida” (p. 92). Sin estos puntos de insubordinación, no sería posible para las relaciones de poder existir (Deleuze y Guattari, 1988).

Son vastos los antecedentes en el campo académico de la sociología de la educación y de la pedagogía (Willis, 1977; Baudelot y Establet, 1976; Giroux, 1983; Erickson, 1984), también en los campos académicos de las ciencias sociales y filosóficas (Gramsci, 1974; Foucault, 2006; Deleuze y Guattari, 1988; Scott, 2000; Lazzarato, 2006), de la psicología (Kristeva, 1999; García Hodgson, 2005), así como en

los debates en torno de los movimientos sociales (Negri, 2001; Houtart, 2001; Zibechi, 2008). En este trabajo, se considera el concepto de luchas como aquellas prácticas y acciones que se enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta, son todas las maneras de hacer que pudiesen adquirir autoridad: “mandatos, consejos, técnicas, pequeños hábitos mentales y emocionales, una serie de rutinas y normas para ser humanos” (Rose, 1996: 238). En este sentido, nuestra noción de luchas se asemeja al concepto de resistencia de Foucault (2006) que las llamó “*rebeliones específicas de conducta*” (p. 225) cuyo objetivo es otra conducta. A través de la noción de lucha se procura caracterizar cómo las familias de los estudiantes de comunidades en contextos de pobreza urbana pugnan por sus derechos sociales tales como educación, alimentación, salud, vivienda. Estar, permanecer y demandar escuela es una más de esas luchas establecidas por las familias. Como señala Rockwell (2006), “si observamos más de cerca, es posible encontrar resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción” (p. 6). Hay prácticas de las familias de los estudiantes que equivalen a reclamar derechos centrales como, por ejemplo, que haya escuelas en sus barrios, poder sostener la escolaridad, a ser respetados dentro y fuera del aula (Grinberg y Langer, 2012). En la actualidad, las luchas contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone.

En este sentido, la noción de comunidad se constituye central para caracterizar la nueva arena sobre las cuales se asientan los planes y acciones de gobierno, “donde el Estado no debe intervenir más que para garantizar que eso suceda” (Grinberg, 2008: 141). Asistimos al gobierno a través de la comunidad (Rose, 2007). Por otro lado, comunidad es una noción que expresa un registro de la asociación de cómo se reactiva la “pasión comunitaria de la participación en la vida pública” (Fistetti, 2004: 159) mediante la práctica concreta de la ciudadanía. Los sujetos tanto en las comunidades como en las escuelas en contextos de pobreza urbana, adquieren responsabilidad para gestionarse a sí mismos con los recursos escasos con los que cuentan para sostener sus vidas y sus procesos de escolaridad en particular. Como dice De Marinis (2002), estas comunidades “son convocadas a participar en el gobierno de su propia seguridad” (p. 331), es decir, son individuos, agrupamientos, familias, movimientos, que construyen sus identidades y organizan sus opciones vitales manifestando un renovado énfasis

sobre los contextos de la experiencia a través de diversidad de prácticas para articular sus demandas a autoridades de diverso tipo. El lenguaje de comunidad y de identidad se convierte en el sitio de nuevas contestaciones (Rose, 1996). Para Foucault (2006: 249), justamente, la formación de comunidades es una de las maneras de mostrarse insumiso frente al poder porque es allí que se encuentran muchas otras maneras de destacar los esquemas de obediencia. En las comunidades hay “un aspecto de contrasociedad, de inversión de las relaciones y la jerarquía social, todo un lado de carnaval” (Foucault, 2006: 256).

La preocupación por las prácticas y las luchas en comunidades y dispositivos pedagógicos en contextos de pobreza urbana no deja de ser uno de los ejes centrales de los estudios de *gubernamentalidad* (Foucault, 2006), referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. Así, cabe preguntarse por sus particularidades en el presente, atendiendo a la vida comunitaria en contextos de pobreza urbana. Esto es, los modos de hacer, sentir y vivir de las familias de los estudiantes de escuelas secundarias y qué dinámicas institucionales se generan en las escuelas a partir de esas prácticas. Aquí discutimos, desde el campo crítico de la sociología de la educación, sobre las transformaciones de los dispositivos pedagógicos problematizando las formas de hacer escuela en el presente, así como las posibilidades de transitar otros caminos posibles que se despliegan a través de las luchas de las familias de los estudiantes. Caracterizar esas prácticas como creencias, deseos y producciones individuales o colectivas, atendiendo a las continuidades y discontinuidades que se producen se convierte en un desafío porque es aquí donde podríamos encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que podrían inscribir nuevas lógicas a la formación y, por lo tanto la posibilidad de *repensar la escuela* (Hunter, 1998).

Las pugnas y peleas cotidianas de los padres por la educación de sus hijos.

Los padres con los que nos encontramos en general no cambiarían a sus hijos de sus escuelas. Dato no menor y, de hecho, central para explicar las luchas, las defensas y las apuestas. De hecho, más del 70 % de ellos contestaron que no lo harían. El no cambiar a sus hijos, pensamos, es una afirmación de que aquello que sucede en las

escuelas les gusta. Es una defensa al espacio a la vez que una apuesta porque nos encontramos con padres que nos dijeron que no quieren cambiar a sus hijos no solamente por la cercanía de su casa sino porque estaban conformes con lo que sucedía al interior de la escuela. Específicamente con la educación y con el nivel que brindan, porque cumplen sus expectativas, porque ven que sus hijos están bien y contentos. También, hablan de escuelas que tienen buenas instalaciones, que son abiertas a los padres y a la comunidad o que son instituciones en las que no han tenido problemas. A la vez sostienen y rescatan el esfuerzo de los docentes y de las autoridades que en ellas se encuentran.

Aún en los padres que cambiarían a sus hijos, menos del 30 % de ellos, también encontramos algunas de esas afirmaciones aunque cargadas de sentidos negativos o de aquello que falta en una institución en particular. Ello porque dicen que bajó mucho el nivel de estudio, o porque el ambiente y la clase social de esas escuelas son muy poco positivos, falta conducta de los alumnos y por tanto hay falta de dirección o de autoridad, falta de disciplina, etc. Otros mencionan que hay temas que no se vieron en comparación con otras escuelas, la irregularidad en la asistencia de profesores y, finalmente, otros mencionan que la escuela está en un barrio que no la favorece. Aquí, también, hay búsquedas por mejores ambientes, más familiares o más cercanos al domicilio, buscan algo mejor en la contención social y educativa, a la vez que mayor seguridad, mejor oportunidades o como nos lo dijeron muchos padres *“porque quisiera algo mejor”*.

Al indagar sobre las condiciones en las que viven las familias de los estudiantes, el 52.5 % de los padres nos dijeron que las características del barrio favorecen la calidad educativa en la escuela de su hijo, pero a la vez el 45.9 % de ellos cambiaría algo del barrio en el que vive. Al preguntar a los padres de los estudiantes sobre qué cambiarían del barrio en el que viven, es significativo que muy pocos de ellos nos dijeran que cambiarían de barrio. Nos encontramos con respuestas que hacen al mejoramiento de los mismos y no al irse. Como referenciamos más arriba, porque quieren algo mejor para ellos, para sus familias y para sus hijos. Ello, creemos, implica quedarse en sus lugares, permanecer, luchar por esos espacios para que estén mejor. Las principales respuestas tuvieron que ver con asfaltar las calles de tierra, la limpieza y la iluminación del barrio. Por otra parte, muchos sostuvieron la necesidad de que haya más árboles, espacios verdes y parques para la recreación. Algunos de los padres se refirieron a *“las*

necesidades para mejorar la calidad de vida”. También, la cuestión de la seguridad fue un tema prioritario en sus respuestas pero que aquí no queremos ahondar porque no hace al tema en estudio.

Entonces, las pugnas y luchas cotidianas² por sostener la educación y por apostar a la escuela tienen que ver con, por un lado, las dificultades que tienen y viven en condiciones de pobreza para sobrevivir todos los días, y por otro lado en sus ideas sobre la importancia de la educación y de la escuela. En cuanto a sus ideas sobre la importancia de la escuela, vemos en el Cuadro N° 1 que para los padres, la escuela es importante porque les va a permitir que sus hijos sigan estudios superiores (85,5 %), porque los forma para ser buen ciudadano (62,8 %), les va a servir para el trabajo (57,5 %) y porque los forma para ser buena persona (56,4 %). Son todos porcentajes importantes que expresan parte de esas razones de sus apuestas y pugnas cotidianas.

Cuadro N° 1: La importancia de la escuela para los padres de los estudiantes(N= 538). En %.

Es importante que mi hijo/a vaya a la escuela porque le va a servir para el trabajo	57,5
Es importante que mi hijo/a vaya a la escuela porque le va a servir para continuar sus estudios posteriores	85,5
Es importante que mi hijo/a vaya a la escuela porque lo forma para ser buen ciudadano	62,8
Es importante que mi hijo/a vaya a la escuela porque lo forma para ser buena persona	56,4

Por lo expresado en las opiniones de los padres, es posible pensar que, para ellos, la importancia de la escuela trasciende el presente. En este conjunto de datos podemos inferir que la escuela para los padres de los estudiantes brinda las condiciones para una inserción futura con una mayor preparación en vínculo con el desempeño laboral, el ejercicio de la ciudadanía y el horizonte ético. La importancia de la escuela descansa en el porvenir y, entonces, se piensa a las luchas por escolarización desde las familias en relación con esa esperanza hacia adelante. Claro que aquí las luchas son pensadas como prácticas en plural porque nos referimos a sujetos que despliegan una cantidad de acciones que pueden ser diversas y hasta contradictorias, y que ponen en juego y cuestionan las condiciones en que se desenvuelve en el presente con vistas a las repercusiones no solo a corto plazo sino, principalmente, a largo plazo. De hecho, no

² No hacemos referencias a la lucha mediante sindicatos o agrupaciones. De hecho, los padres encuestados sólo el 5 % participa en alguna organización política o barrial.

todas las luchas son iguales, no hay una resistencia *per se*. Pero ellas tienen en común que intentan superar las condiciones en las que viven. Son prácticas con el objeto de construir una mejor existencia, como decíamos antes “*estar mejor*”, aunque no de modos homogéneos. Enfrentan y luchan de diferentes formas contra condiciones intolerables. Así pensamos a la lucha en relación con la “población liminar” (Foucault, 2007). Es decir, hacemos referencia a condiciones de vida de la población en esos barrios en condición de pobreza que no cuentan con los derechos y servicios necesarios para la vida como, por ejemplo, tener agua o como referenciaban los padres espacios verdes de esparcimiento. Por ello esas condiciones conllevan formas de incertidumbre - no saber cómo se va a sobrevivir mañana- y procesos de estigmatización, señalamiento, negación, olvido. Se piensa esta relación entre luchas y *población liminar* desde las pugnas contra esas formas de degradación, desde las potencias y técnicas de vida que los sujetos realizan para vivir en condición de pobreza, pero también cómo se piensan y reflexionan sobre esos modos de vida y de existencia. De este modo, algunas de las valoraciones que tienen los padres de sus hijos son fundamentales para entender sus defensas, apuestas y peleas por tener un lugar en una sociedad con déficit de lugares ocupables (Castel, 1996) tal como se expresa en el Cuadro N° 2, a continuación.

Cuadro N° 2: Valoraciones sobre la escuela para los padres de los estudiantes(N= 538). En %.

La escuela es acompañada por los padres	33,5
La escuela contiene y entiende a los estudiantes	56,4
La escuela es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes	40,8
No esperan que la escuela resuelva los problemas que ellos no pueden resolver	43,9
La escuela es un espacio para hablar sobre los problemas de sus hijos	43,4

Aún cuando aquello que circula socialmente es que la institución escuela está en retirada, hay una “*desinstitucionalización*”, los padres afirman y defienden a la escuela como un espacio que contiene y entiende (56,4 %), como un espacio para hablar de los problemas de sus hijos (43,4%) aunque no esperan que sea esa institución que resuelva todos los problemas que ellos tienen para vivir cotidianamente (43,9 %). Es decir, creen en la escuela como espacio de formación, socialización, donde sus hijos están seguros, pueden estar. De hecho, nos encontramos con padres que concurren por iniciativa propia a la escuela porque “*acompañan a diario a sus hijos*”, “*para saber cómo se comportan y ver el rendimiento de sus hijos*”, “*para los actos*”, “*ante dudas y reuniones*”, “*para*

ayudar al docente”, “cuando veo algo injusto”, “para colaborar en proyectos o en la cooperadora”, “para generación de propuestas”. Ello más allá de aquellas veces que concurren por accidentes, autorizaciones, cada vez que lo requieran, cuando hay algún tipo de dificultad, para entrega de boletines o para ver las notas, por problemas de salud o personales, cuando hay problemas con compañeros, etc. En esta misma línea, mostramos las razones de concurrencia por parte de los padres de los estudiantes en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 3: Razones de concurrencia de los padres de los estudiantes a las escuelas (N= 538). En %.

Por reunión para entrega de boletines	86,1
Cuando tiene problema de aprendizaje	76,5
Por iniciativa propia	71,5
Cuando tienen problemas de conducta	70,4
Por charlas informativas	69,4
Cuando participan en actos escolares	67
Cuando manifiestan tener un problema personal	65,5
Cuando hay campañas de salud	49,3
Por incumplimiento de horarios	37
Por problemas fuera de la escuela	27,4
Cuando se sacan buenas notas	27,4
Cuando hay que comprar recursos	26
Cuando hay que arreglar infraestructura	16,1
Para formar parte de la cooperadora	15,1
Cuando hay que cobrar la beca	8,5

Las principales razones de concurrencia tienen que ver con las reuniones por entrega de boletines (86.1 %) y cuando tienen problemas de aprendizaje sus hijos (76.5 %). Sin embargo, en el tercer lugar de respuesta, encontramos a la iniciativa propia como la razón de concurrencia de los padres a la escuela. Aún hasta cuando hay problemas fuera de la escuela o cuando se sacan buenas notas sus hijos, los padres van a la escuela, tal como expresa el Cuadro N° 3. Si bien es cierto que muchos padres no concurren, al indagar sobre las razones de por qué no lo hacen nos encontramos con justificaciones del orden de los problemas personales o familiares, falta de tiempo, por los horarios y la superposición con el trabajo, porque están imposibilitados de ir porque no tienen plata para el colectivo, por sienten que no los toman en cuenta.

Así, la escuela, en algunos casos, se conforma como lugar de pertenencia y decisión aún cuando las condiciones no son las mejores. Santillan (2006) describe a grupos familiares que realizan esfuerzos para que los niños cumplan con su formación

básica en torno a acciones de escolarización “sostenidas cotidianamente y en el marco de magras condiciones materiales, incluye entre otros la preocupación de muchos adultos por cubrir las necesidades de vestimenta básicas para que los niños puedan asistir a la escuela, la utilización de una proporción del cobro del subsidio estatal por desocupación para la compra de útiles (...) Estas acciones y estrategias aluden al carácter activo de muchos padres en temas ligados a la educación y la construcción de demandas específicas” (Santillán, 2006: 380). De hecho, como relata Venturini (2007), en experiencias donde los vecinos gestionaron el proyecto que impulsó la edificación de la escuela del barrio en que vivían, presentando propuestas sobre la utilización de las instalaciones. También, muestra demandas que se vinculan con la utilización del espacio del gimnasio para que los chicos del barrio puedan practicar algún deporte en los días que no haya clases o sábados y domingos al igual que en los días de vacaciones. Esto devenido de la preocupación de los padres y vecinos a raíz de que los chicos andan en el calle y no pueden utilizar las instalaciones. De igual manera se realizan peticiones en relación con el uso de la biblioteca escolar y los horarios en que es posible acceder a ella. Así se conforma el escenario escolar en arena de disputas entre los deseos y necesidades de los padres y la escuela. En general nos encontramos con padres que sienten la escuela como propia y los actores instituciones, aún atentos y comprometidos con las necesidades del barrio muchas veces ayudan y apoyan esos deseos y necesidades. También, los padres de los estudiantes intentan establecer reglas de juego alternas a lo reglamentario que propone la institución escolar.

En entrevistas realizadas a estudiantes que acaban de finalizar sus estudios secundarios, muchos de ellos mencionan y recuerdan una activa participación de los padres en la asistencia a encuentros de competencias deportivas y exposiciones técnicas realizadas por los estudiantes, en algunos casos mencionan la participación en la construcción de su escuela, donde resaltan la participación tanto de los padres como de los estudiantes del barrio, la colaboración con trabajo y materiales en la pintura del edificio escolar. También, referencian al reclamo por apertura de más cursos frente a las altas matrículas de los cursos. Estas respuestas dan muestras de la participación e involucramiento de los padres, a la vez que de la apertura de las escuelas a recibir ayuda y apoyo. Se habilita intervenciones de los padres en los casos en que las necesidades y en algunos casos urgencias edilicias no son atendidas por el Estado. Sin duda, que son escuelas sostenidas por los esfuerzos de las autoridades y de los docentes además del

apoyo y esfuerzo cotidiano de las familias. De igual manera vemos la activa participación de las familias de los estudiantes en su disposición en el sostenimiento y mejora de la escuela.

Por otro lado, frente a la pregunta sobre acciones de las familias de los estudiantes frente a situaciones problemáticas en la escuela a la que concurren, contestaron que esas acciones se vincularon con repudiar actos de vandalismo, reclamos por la seguridad de la infraestructura edilicia (parte de la escuela era obra en construcción), reclamos por edificio propio, acciones “solidarias” en ocasiones en que el colegio se trasladó temporalmente a otras instalaciones como, por ejemplo, padres de algunos estudiantes que trasladaban en sus vehículos a otros chicos. También hicieron referencia a la realización de acciones de protesta cuando se prolongaban las jornadas de paro docente y frente a casos de inseguridad en la que fueron víctimas los estudiantes.

Como planteamos anteriormente, la idea de comunidad se fortalece en este contexto, los sujetos adquieren responsabilidad para gestionarse a sí mismos con los recursos con los que cuentan para sostener, en este caso, la escolaridad. La escuela aparece “cuidada” y defendida, las tácticas, en el sentido que le otorga De Certeau (1996)³, pensadas y puestas en actos sostienen la asistencia a clases de los estudiantes en el caso que deban ser trasladados de un establecimiento a otro. Se establece allí una política del cuidado en el marco de estrategias entre los padres a la vez que nos encontramos que los reclamos por mejores condiciones de escolaridad es una constante que da cuenta del lugar central del espacio escolar en tanto que permite la realización de modos de existencia.

La situación de vida que envuelve a las familias en contextos de pobreza ubica el presente como un día a día cargado de urgencias y emergencias. Sin embargo, la educación de sus hijos y las condiciones en que ésta se desenvuelve es una preocupación a la que atienden y más allá, pensamos, de los recursos con los que cuentan. En situación de entrevista con una docente, ella rescata un hecho que da cuenta de esta preocupación y acción de los padres:

Frente a las quejas de los estudiantes por la falta de cortinas en las aulas una de las mamás propuso juntar dinero a partir de un sorteo. Las telas de cortinas fueron compradas con lo recaudado del sorteo de una torta que fue donada por uno de los padres. La compra de tela fue hecha en un negocio

³ De Certeau (1996) denomina táctica a esa acción que opera en un terreno que se impone como mera exterioridad.

de Comodoro Rivadavia por una mamá que luego las confecciono y cosió. (Registro de entrevista a docente, Caleta Olivia, 2007).

Creemos que estas acciones son formas que adquieren las luchas por estar mejor en las escuelas. En esas luchas cotidianas por la escolarización las familias de los estudiantes son llamados a la participación, a crear sus propios medios de subsistencia, crear nuevas formas de interactuar con las instituciones, consigo mismos y con el Estado. En este sentido, adquiere importancia especial comprender que en el siglo XXI las luchas de las familias de los estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana, como la de ellos mismos (Langer, 2013) constituyen luchas por escapar a la reproducción del ciclo del fracaso escolar. Son luchas que involucran reclamos por los derechos que se producen para entrar, defender, mejorar a la escuela. De hecho, describimos, justamente, luchas en las que los sujetos pugnan, pelean y, a pesar de no siempre “ganar”, no se rinden. Son luchas “políticas” que se realizan fuertemente en espacios comunitarios como los escolares, es decir, escuelas y comunidades que “deben hacerse cargo de sí mismas” (Grinberg, 2008: 160). Son luchas que, aunque no siempre explícitamente formuladas y/o directas, constituyen prácticas que les permiten expresar sus palabras políticas ante situaciones que no los convencen o no les gustan y en función del malestar que viven en sus cotidianos.

Reflexiones finales

Aquí se describieron luchas que forman parte de quienes vivieron, viven y, seguramente, vivirán las pugnas por sobrevivir, por poder comer, por tener algún lugar donde vivir, por trabajos dignos. Son los sujetos en condiciones de pobreza quienes desde sus comportamientos resisten las consecuencias del capitalismo y, también, a las formas de disciplinamiento y control. Son formas de resistencia que luchan contra el desplazamiento y el despojo de la pobreza (Silberman-Keller, Bekerman, Giroux, y Burbules, 2011). De esta forma, este trabajo pretendió realizar una serie de aportes que a continuación se detallan.

En primer lugar, se aporta a la comprensión de la escolarización atendiendo a las acciones que las familias de los estudiantes de escuelas en contextos de pobreza realizan como una de las posibilidades de describir las luchas por sobrevivir en la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007) o en la *sociedad del gerenciamiento* (Grinberg, 2008).

En segundo lugar, se aporta a los estudios sobre las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos en los que la pobreza urbana de las comunidades fueron profundizándose, tanto dentro como fuera de las escuelas. En el campo de la pedagogía y la investigación educativa los estudios sobre los dispositivos pedagógicos son vastos especialmente en lo que a la historia de la educación se refiere. Sin embargo, esto no es así respecto del estudio de estos dispositivos y su reconfiguración en el presente. Asimismo, los estudios en el campo son pocos en lo que refiere a la articulación de educación, contextos de pobreza urbana y luchas. Ambas situaciones en un contexto que coincide con la reconfiguración de la educación así como con el crecimiento de la pobreza urbana, resultado de las sucesivas situaciones de crisis que ha vivido nuestro país hasta el momento.

En tercer lugar, se aporta a los estudios sobre la relación entre gubernamentalidad (Foucault, 1991) y pedagogía porque de hecho las luchas son el reverso de los procesos de gubernamentalización del Estado. La preocupación por estas prácticas no deja de ser uno de los ejes centrales de los estudios de *gubernamentalidad*⁴, referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. Así, cabe preguntarse por sus particularidades en el presente y aportando conocimiento que atienda a la distribución desigual de fuerzas en la vida escolar, pero especialmente a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto donde las formas de marginalidad ya no son la de pequeños grupos sino marginalidades masivas-universalizadas que producen actividad cultural (De Certeau, 1996).

En cuarto lugar, se focaliza en las dinámicas escolares cotidianas desde la preocupación por entender cómo las formas que adquieren las condiciones y las situaciones de vida de los sujetos se expresan, actúan e intervienen en la cotidianidad escolar.

En último lugar se aporta a la comprensión de los procesos de luchas por la escolarización analizando acciones realizadas por las familias de los estudiantes en contextos de pobreza desplegando diversas estrategias. Estas intervenciones pensamos dan importancia al rol que adquiere la comunidad para sostenerse, sobrevivir y pugnar porque los derechos se cumplan y los espacios sean mejores. Claro que, también, cabe

⁴ Ver Foucault (1991, 2006). De hecho, según Agamben (2006) Foucault utiliza el término de dispositivo, sobre todo a partir de la mitad de los años setenta, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la "gubernamentalidad" o el "gobierno de los hombres".

la pregunta acerca de si estas acciones reproducen o resisten el desarrollo de las actuales lógicas naturalizadas del autogerenciamiento en la que los sujetos y las comunidades son interpelados a encontrar la propia solución para los problemas que les acontezcan.

Bibliografía utilizada

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Alabarces, P. y Rodríguez M. G. (Comp.) (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Paidós: Bs. As.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Ensayo Tus Quets editores: Barcelona.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela Capitalista*. Siglo XXI: México.
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid. Ed. Alfaguara
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI: México.
- Burgwall, G. (1999). "Prácticas cotidianas de resistencia". En *Salman, T. y Kingman, E. (1999). Culturas urbanas e identidad*. FLACSO. Ecuador
- Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós: Bs. As.
- Davis, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Foca Ediciones: Madrid.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos: México.
- Deleuze, G. (1989). "¿Qué es un dispositivo?". En VV AA, *Michel Foucault tphilosophe. Rencontre Internationale, París, 9, 10, 11*. pp. 185-195.
- Deleuze G. y Guattari F. (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre – Textos. España.
- De Marinis P. (2002). "Ciudad, 'cuestión criminal' y gobierno de poblaciones". En *Política y Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Vol. 39. N° 2*. Madrid.
- Duschatzky S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la interperie*. Ed. Paidos: Bs As.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós: Buenos Aires.
- Erickson, F. (1984). "School Literacy, Reasoning and Civility". In *Review of Educational Research*, N° 54 (4), Pp. 525-546.
- Fistetti F. (2004). *Comunidad. Léxico de Política*. Bs. As., Nueva Visión.
- Foucault, M. (1977). "El juego de M. Foucault". En *Saber y Verdad. En Revista Ornicar*. N° 10.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En *H.L. Dreyfus y P. Rabinow. M.Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.
- Foucault, M. (1991). "La Gubernamentalidad". En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta: Madrid. Pp. 9-26.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- García Hodgson, H. (2005). *Deleuze, Foucault, Lacan. Una política del discurso*. Ed. Quadrata, Bs. As.
- Giroux, H. (1983). "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis", *Harvard Educ Rev*, 53, pp. 257-294.
- Glaser B. and Strauss A. L. (1967). *The discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Comp. Chicago.
- González Calleja, E. (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea. 1865-2008*. Alianza: España.

- Gramsci, A. (1974). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Grinberg S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila: Bs. As.
- Grinberg S. (2009). “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana”. En *Rev. Archivos de Cs de la Educ.*, N°3, UNLP, Pp 81-98.
- Grinberg, S. (2012). “Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana”. En *Polifonías Revista de Educación*. N°1. Pp. 75-94.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2012). “Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual”, in *Surviving economic crises through education*, Sydney: Peter Lang Publishing.
- Hessel S. (2006). *Comprometeos. Ya no basta con indignarse. Conversaciones con GillesVanderpooten*. Ediciones Destino: Barcelona.
- Holston, J. (2009). “La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil”. En *Delamata, G. (Coord.) Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil*. Biblos: Bs. As.
- Houtart, F (2001). “La mundialización de las resistencias y de las luchas contra el neoliberalismo”. En Seoane J. y Taddei E. *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. CLACSO. Bs. As.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela*. Ed. Pomares: Barcelona.
- Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bs. As.
- Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Bs. As.
- Langer, E. y Machado, M. (2013). “Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana”. En *Revista Polifonías*. Año 2. N° 2. Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación. Lujan. ISSN: 2314-0488. Pp. 69-96.
- Langer, E. y Cestare, M. (2012). “La biopolítica desde la regulación de las conductas y las formas de oposición en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI”. En *Revista Espacios “Biopolítica hoy”*. Revista de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. N° 7. 2012. ISSN 1669-8517.
- Lazzarato M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Ed. Tinta Limón. Bs. As.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publicatios: London.
- Negri, T. (2001). “Contrapoder”. En *Fontana E., Fontana N., Gago V., Santucho M., Scolnik S. y Sztulwark D. (Comps) (2001). Contrapoder. Una introducción*. Bs. As., Ediciones de mano en mano.
- Onfray M. (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Anagrama/ Colección Argumentos: Barcelona.
- Prévôt Schapira, M. F. (2002). “Buenos Aires en los años ‘90: metropolización y desigualdades”. En *Revista EURE*. Volumen 28, Número 85. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Diciembre
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós: Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.

- Rockwell, E. (2006). “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?”. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires.
- Rose, N. (1996). Identidad, genealogía, historia. En Hall S. y Du Gay P. (comps). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores: Bs. As.
- Rose, N. (2007). “La muerte de lo social. Re-configuración del territorio de gobierno”. En Rev. Argentina de sociología. Nº 8. Miño y Dávila: Bs. As.
- Salvia A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.
- Santillán, L. (2006). “La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares”. En *Intersecciones en Antropología*. Nº 7. Pp. 375-386. UNCPBA – Argentina.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Discursos ocultos. Ediciones Era, México.
- Silberman-Keller, D.; Bekerman, Z.; Giroux, H. y Burbules, N. (2011). *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas*. Miño y Dávila Editores: Bs. As.
- Tiramonti G. (2011). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Bs. As.
- Venturini, M. E.(2007). “Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contextos de pobreza”. En *Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos*. Ed. LEA: Bs. As.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.
- Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Bs. As., Ed. La Vaca.