

**Las luchas sociales por la escolarización en comunidades en condición de pobreza<sup>1</sup>.**

**Un estudio comparativo en Caleta Olivia (Santa Cruz) y José León Suárez (San  
Martín, Buenos Aires)**

**Por Langer Eduardo<sup>2</sup>, Andrés Pérez<sup>3</sup> y Mariela Cestare<sup>4</sup>**

**Eje 5. Estudios comparados sobre actores y grupos**

**Resumen**

Se trata de estudiar de manera comparativa las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos en Santa Cruz y Provincia de Buenos Aires atendiendo a las prácticas de los sujetos en barrios de esas provincias en las que la pobreza urbana de las comunidades fueron profundizándose, tanto dentro como fuera de las escuelas. 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 atendiendo a los conocimientos que se pueden obtener de la comparación de contextos, sujetos e instituciones en dónde se sitúa nuestro trabajo. Las dimensiones centrales de comparación – pobreza, escolarización y luchas sociales- se desarrollan en función de diferentes técnicas de obtención de información, tanto cuantitativas como cualitativas, a partir de una encuesta realizada en ambos lugares y entrevistas en profundidad a familiares de estudiantes en ambos contextos.

Palabras claves: luchas sociales – escolarización – pobreza

---

<sup>1</sup>El presente trabajo es parte de una investigación en curso financiada por UNPA-UACO. Director: Dr. Eduardo Langer

<sup>2</sup> Doctor en Educación (UBA), Magister en Cs. Sociales (FLACSO) y Lic. Cs. de la Educación. Pertenencia Institucional: UNPA-UACO-ICIC/UNSAM/CONICET. [langereduardo@gmail.com](mailto:langereduardo@gmail.com)

<sup>3</sup>Profesor Andrés F. Pérez. UNPA-UACO-ICIC [anfepeperez@hotmail.com](mailto:anfepeperez@hotmail.com)

<sup>4</sup>Profesora Mariela Cestare – UNPA-UACO-ICIC [mcestare@hotmail.com](mailto:mcestare@hotmail.com)

## Introducción

Tanto el conurbano bonaerense como la zona norte de la Patagonia Austral mostraron profundas transformaciones hacia los años noventa a partir de las reformas políticas, económicas y educativas. En ambos territorios el cambio de orientación económica y política, conllevó un aumento histórico en los índices de desocupación y empobrecimiento de amplios sectores sociales. Desde fines de los noventa y principios de 2000, algunas de las consecuencias que se observan es que la población comenzó a reaccionar a partir de grandes y graves conflictos sociales.

Aquí, se procura comprender esas reacciones como luchas sociales por los derechos, específicamente por la escolarización, atendiendo a las prácticas y a las acciones que se realizan en contextos de pobreza. Esas acciones son luchas por sobrevivir, por poder comer, por tener algún lugar donde vivir, por trabajos dignos en la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007), acciones 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 de manera comparativa las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos atendiendo a prácticas de los sujetos, en dos localidades en las que la pobreza urbana de las comunidades fueron profundizándose, tanto dentro como fuera de las escuelas. 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. Atendiendo a los conocimientos que se pueden obtener de la comparación de contextos, sujetos e instituciones en dónde se sitúa nuestro trabajo

Las dimensiones centrales de comparación – pobreza, escolarización y luchas sociales- se realizan en función de diferentes técnicas de obtención de información, tanto cuanti como cualitativas, a partir de dos encuestas<sup>5</sup> realizada en ambas localidades y entrevistas en profundidad a estudiantes y familiares de estudiantes en ambos contextos, como así también la comparación de algunos indicadores sociales que contextualizan el problema.

---

<sup>5</sup> Las encuestas realizadas en la Provincia de Santa Cruz durante 2008 fueron en un total de 25 escuelas públicas a 2790 estudiantes, 117 docentes y 538 padres de los estudiantes. Las encuestas realizadas en el Partido de San Martín durante 2011 fueron en un total de 15 escuelas públicas a 1179 estudiantes, 63 docentes y 116 a padres de estudiantes. Fueron realizadas en el marco de proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Silvia Grinberg.

## **Primera dimensión comparativa: comunidades en contextos de pobreza**

En Argentina, la crisis del fordismo y el proceso de desindustrialización que se inicia en los años '70 deterioraron y tuvieron un impacto clave tanto en el conurbano como en la zona norte de la Patagonia Austral donde se encontraban concentradas las industrias. El partido de General San Martín fue, entre otros, uno de los más afectados debido al cierre masivo de industrias de cristalería, automóvil y/o textil que transformó las viejas comunas obreras en verdaderos "cementeros industriales" (Prévôt Schapira, 2002: 7). También, fue afectada la ciudad de Caleta Olivia frente a los procesos de privatización estatal de una de sus principales actividades laborales que es la producción petrolera (Pérez, 2012). Estos procesos de crisis, según Salvia (2008), impactaron en los espacios generando una mayor polarización residencial de las áreas.

En el caso del Partido de San Martín, el surgimiento de nuevos asentamientos y villas da cuenta de una tendencia creciente del fenómeno de ocupación de tierras o de informalidad urbana, donde la precariedad de la tenencia de la vivienda es la norma que impera desde las últimas décadas del siglo XX (Paredes, 2009). La localización de esta población está relacionada con la estratificación social, los estratos bajos se localizan en áreas precarias de infraestructura y con problemas ambientales" (Shammah, 2009: 87). Así como el municipio es llamado "la Ciudad de la Tradición y Capital de la Industria", también, la autora lo denomina como "Patria del Cirujeo" (Shammah, 2009: 95), debido al fuerte perfil que presentan los cirujas que, por ejemplo, motorizaron la creación del Tren Blanco con la empresa ferroviaria, para poder trasladarse a menor costo a la capital federal. El proceso de ocupación de la zona se corresponde con el devenir de la vida económica del país y en el Partido de San Martín, según Grinberg (2006), "se observa con especial crudeza ya que nos referimos a uno de los municipios que, hasta fines de los años setenta, era epicentro industrial del conurbano bonaerense, donde todavía, hoy, al entrar se puede ver un gran cartel que dice *Bienvenido a la Capital de industria*" (p. 5). Es decir, la ocupación de esta zona se produce en un movimiento paralelo que involucra el crecimiento y llegada de cada vez más gente a vivir a la zona, por un lado, y el cierre de las fábricas, por el otro.

En el caso de Caleta Olivia, la construcción del espacio urbano de la ciudad tuvo un quiebre a partir de 1990 hasta la actualidad que se referencia Pérez (2012) referencia como capitalismo flexible (Harvey, 2012) a través de "la privatización de los espacios de estatal YPF, la aparición o emergencia de conflictos por parte de sectores excluidos

de los nuevos patrones económicos a partir del proceso de ajuste estructural de reforma neoliberal y la llegada de flujos poblacionales diferentes a los patrones establecidos en los flujos denominados de “redes de contacto” hacia mediados del año 2000” (Pérez, 2012: 300).

Aquí encontramos la primera similitud en el patrón comparativo de la caracterización de estos contextos de pobreza: la intensidad de los flujos poblacionales que arriban tanto a Caleta Olivia como al partido de San Martín. Esa intensidad de los flujos poblacionales desborda la capacidad de servicios de Caleta Olivia (Pérez, 2012) y la de los barrios periféricos de San Martín, fundamentalmente las villas y los asentamientos.

Los barrios en los que se desarrolla la presente investigación crecieron al calor de los procesos de pauperización de la población, sistemáticos desde 1970, y que se han visto atravesadas por los procesos de producción permanente de la crisis (Grinberg y Langer, 2012). Se trata de áreas donde cotidianamente se pone en cuestión el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1978), y/o se constituyen en *zonas de no derecho* (Wacquant, 2007). Ello porque faltan o se accede de modo muy precario a los servicios cloacales, de agua potable, de luz eléctrica, de recolección de basura sumado a la absoluta precariedad de las viviendas, del entramado de calles, así como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características. Son barrios que combinan altos niveles de pobreza con altos niveles de contaminación ambiental, es decir, presentan todos los elementos típicos de un área hiperdegradada.

Para ejemplificar a través de nuestro trabajo de campo, nos encontramos con estudiantes que tienen que, a la vez que estudiar, salir a trabajar. Aunque el Cuadro 1 expresa que los estudiantes de San Martín son quienes más trabajan (18.1 %) comparativamente con los de Caleta Olivia (10.2 %), son en ambos lugares muchos los estudiantes que están en esa condición.

Cuadro N° 1. Algunas de las características de los estudiantes de Santa Cruz y de San Martín. En %.

	<b>Santa Cruz (N= 2790)</b>	<b>San Martín (N= 1179)</b>
<b>Estudiantes que trabajan</b>	10,20	18,1
<b>Algún miembro del hogar es beneficiario de un plan</b>	11,30	35,5
<b>Primario Incompleto de padres y madres</b>	6,20	19,93

También, nos hemos encontrado, tal como expresa el Cuadro 1, con que las

familias de los estudiantes en estos barrios de ambas áreas han vivido y viven en gran medida por los subsidios o la ayuda social del Estado –el Plan Jefes y Jefas, la asignación Universal por Hijo, las cooperativas de trabajo de “Argentina Trabaja”, etc-, trabajos ocasionales en el sector informal y las redes de intercambio social (Segura, 2006). Nuevamente, se expresa en mayor medida el porcentaje de estudiantes que tiene familia con planes en el área de San Martín y es por ello, también, que son esas condiciones de vida que tienen que vivir los sujetos a partir de las cuales les impide a una gran parte de ellos poseer la mínima educación allí en mayor medida y con otra fuerza que la que se presenta en Caleta Olivia. Un supuesto de esta diferenciación es que los flujos poblacionales de ambas áreas tienen características distintas en cuanto a su composición educativa y en cuanto a sus objetivos laborales.

Asimismo, nos encontramos, tal como expresa el Cuadro 2, con docentes que en gran mayoría en ambas áreas son jefes de familias a la vez que, seguramente por ello, tienen otras actividades remuneradas fuera de la docencia para sostener sus familias, aunque aquí con mayor fuerza se expresa aquello que acontece con los docentes de San Martín (15.9 %). También, nos encontramos que quienes están en la escuela no sólo acompañan el sufrimiento social de los contextos de pobreza sino que, muchos de ellos, forman parte de esos contextos. Muchos de los docentes con los que nos encontramos, tienen algún familiar que recibe algún plan social, en ambos lugares de investigación.

Cuadro N° 2. Algunas de las características de los docentes de Santa Cruz y de San Martín. En %.

	<b>Santa Cruz (N=117)</b>	<b>San Martín (N=63)</b>
<b>Su salario es el principal ingreso del hogar</b>	55,6	57,1
<b>Algún miembro de su familia recibe plan social</b>	2,6	3,2
<b>Tiene otra actividad remunerada fuera de la docencia</b>	5,1	15,9

Entonces, los contextos de pobreza a los que aquí nos referimos son barrios periféricos de Caleta Olivia y de José León Suárez en donde son caracterizados de diversas maneras por los sujetos: desde la desposesión material, la falta de infraestructura hasta el aumento de la violencia -fundamentalmente de la policía- y de la drogadicción. Son territorios de desposesión pero, también como veremos en el último apartado de esperanza (Davis, 2007), de afirmación y de potencialidad. Son espacios donde la población oscila entre la búsqueda de prebendas del Estado (Zibechi, 2008), la

rebelión y la dependencia de caudillos.

Si bien hay grandes diferencias y saltos entre las formas y las condiciones de vida en ambos lugares, también es cierto que se asemejan porque se constituyen 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, 2008) en las periferias urbanas. Las nociones de espacio urbano y luchas no son dos dimensiones separadas en tanto que los conflictos sociales están territorializados. Es en los barrios periféricos 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.

De hecho, 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, 1996a). Es decir, el de “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 de ambas áreas, 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).

De esta manera el sujeto deja ya de ser, para las autoridades, un contenedor de capacidades físicas que requiere organización a través de la implementación de moral y hábitos de conducta, se lo concibe como participante activo en su vida. De hecho, a

partir de los datos provenientes de las entrevistas podemos visualizar en las acciones de los estudiantes, de sus familias y de los docentes los modos en que procuran moldear e intervenir, a través de las elecciones y reclamos que realizan a la escuela, distintos aspectos que hacen a la vida escolar. Sus reclamos se vinculan con mejorar las condiciones en que se desenvuelven los aprendizajes. Así, creemos que es central ahondar sobre algunas ideas que estudiantes y docentes tienen de la escolarización en ambas áreas, tal como hacemos a continuación.

### **Segunda dimensión comparativa: defensas y apuestas por la escolarización según estudiantes y docentes de Santa Cruz y de San Martín.**

Decíamos en la introducción que en este trabajo de lo que se trata es de estudiar de manera comparativa las dinámicas cotidianas de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de los sujetos en dos localidades en las que la pobreza urbana de las comunidades fue profundizándose. La hipótesis es que así como esas condiciones y situaciones de vida de los sujetos van cambiando y mutando conjuntamente con los procesos de transformación social y económica del país, también esas condiciones se expresan, actúan e intervienen en la cotidianeidad escolar interpelando y reformando<sup>6</sup> a esos dispositivos pedagógicos. Entonces, en primer lugar nos interesa indagar qué cosas suceden efectivamente en la escolaridad de estudiantes y docentes en la actualidad.

Luego de sucesivas reformas formales y de aquello que se expresa en la cotidianeidad escolar frente a las condiciones de vida que presentan los estudiantes, lo que mayormente sucede tanto en Caleta Olivia como en San Martín, a partir del Cuadro 3, es que se dan tareas para la casa (80.3 % y 79.6 %, respectivamente), utilizan libros (83.8 % y 89.4 %, respectivamente) y trabajan en grupos (83.4 % y 89,9 %, respectivamente). La diferencia entre ambas áreas, es que para los estudiantes de San Martín, hay muchas otras cosas que suceden tal como investigar en internet (79.4 %) y debatir los temas entre todo el curso (76.5 %) con tanta fuerza como aquellas que nombramos en primer lugar. No sucede así con los estudiantes de Caleta Olivia (Santa Cruz)

---

<sup>6</sup> Más allá de que los dispositivos pedagógicos son reformados por cambios estructurales en las leyes educativas desde los 70 hacia la actualidad, viviendo especialmente dos reformas del sistema educativo como fueron las de los 90 y del 2000.

Cuadro 3. Las actividades que se realizan en la escuela según estudiantes de Santa Cruz y de San Martín. En %.

	Santa Cruz (N= 2790)	San Martín (N= 1179)
Dan tareas para la casa	80,3	79,6
Dan actividades para ir a la biblioteca	36,3	43,5
Utilizan libros en clase	83,8	89,4
Trabajan con el diario	39,9	45,5
Dan documentales o películas	46,5	53,8
Usamos el laboratorio	33,2	29,3
Usamos la sala de informática	32,8	43,1
Dan actividades para hacer en la computadora.	44,3	63,9
Piden investigar en Internet	51,1	79,4
Trabajamos en grupos	83,4	89,9
Se debaten los temas entre todo el curso	59,6	76,5
Ponen falta si llegas tarde	58,5	78,6
Preguntan por qué llegamos tarde o por qué faltamos a la escuela	66,3	70,9
Hacen recomendaciones sobre la higiene personal	55,1	45,2
Nos dejan llevar celular	22,9	21,8
Me sancionan si no hago la tarea.	31,4	32,3

Pero el gran común en todos los estudiantes es que la enseñanza directa y explícita es la gran ausente. Directamente, no aparece. Se podría echar culpas en este momento. Pero aquí, no se trata de eso. Sino de caracterizar los dispositivos y cuáles son las pugnas dentro y fuera de las escuelas en torno a esas conformaciones. Podríamos afirmar que una de las consecuencias que contrajeron las reformas no sólo fue la desatención en la enseñanza sino también en dejar en soledad<sup>7</sup> a los docentes, tal como expresa el Cuadro 4.

Cuadro 4. Las formas en que realizan las planificaciones los docentes de Santa Cruz y de San Martín. En %.

	Santa Cruz (N=117)	San Martín (N=63)
1. Sólo/a	70,9	54
2. Con colegas del área y por iniciativa propia	29,9	41,3
3. Con colegas del área y por organización institucional	12,8	28,6
4. Con colegas del mismo curso/año y por iniciativa propia	18,8	27
5. Con colegas por año y por organización institucional	3,4	17,5
6. Conjuntamente con el director y/u otra autoridad institucional	3,4	9,5

<sup>7</sup> Así como podríamos afirmar que las instituciones y sus autoridades están en soledad para gestionar sus propios recursos, tal como dijimos en la primera dimensión de análisis.



Solos, en soledad y por iniciativas propias es un común de lo que expresa este cuadro a la hora de pensar cómo los docentes planifican sus clases, tanto en Santa Cruz como en San Martín. No hay posibilidad de pensar en formas de organización institucional ni tampoco decisiones de las autoridades para hacerlo conjuntamente. Ello es el rumbo que han marcado las reformas educativas y que se expresa en las actividades cotidianas que desarrollan las escuelas. Son docentes que dan clases a la deriva, “librados a su propia suerte” (Grinberg, 2008), que están solos y que se les hace muy difícil hacer y sostener sus clases ya sea porque tienen problemas personales, porque las condiciones laborales son muy precarias y/o porque no hay espacios institucionales o son insuficientes ante situaciones conflictivas que se les presentan a los docentes, tal como expresa el Cuadro 5.

Cuadro 5. Las ideas de los docentes de Santa Cruz y de San Martín acerca de espacios institucionales de reflexión ante situaciones problemáticas. En %.

	<b>Santa Cruz (N=117)</b>	<b>San Martín (N=63)</b>
<b>Existen espacios institucionales de reflexión ante situaciones conflictivas u otros problemas que pudieran desarrollarse en su trabajo cotidiano en la escuela</b>	50,4	31,7

La cuestión es que las condiciones actuales muestran que las escuelas y los docentes están cada vez más solos y librados a sí mismos, “las escuelas parecieran ser islas autónomas. (...) El sistema escolar va pareciéndose en forma creciente a una galaxia de instituciones cada vez más autónomas, cada una con su inercia. Desde el centro sólo se adjudica personal y se pagan sueldos” (Tenti Fanfani, 2011: 64). De lo que se trata ahora es de ser abierto, de adaptarse, de ser flexibles porque son directores, docentes y estudiantes libres y librados a su suerte, que están obligados cada vez más a hacerse a sí mismos (Grinberg, 2008). Por tanto, las dinámicas cotidianas de las escuelas no están signadas por la falta de rumbo sino que, justamente, el rumbo de esas dinámicas tiene que ver con los procesos de desorganización y desorientación (Langer, 2013) producto de ese “hazte a ti mismo” que, muchas veces, parece imperar en el desarrollo de esa escolaridad obligatoria,

En este sentido, sobre estos rumbos que desorientan y que van conformando las dinámicas escolares nos encontramos con los debates sobre las disciplinas en las escuelas. Las disciplinas, siguiendo a Foucault (2006) son creadoras de aparatos de saber, de saberes y de campos múltiples de conocimiento, y en consecuencia portan

discursos que serán el de la regla o la norma. La disciplina implica pensar, entre otras cosas, en la distribución de los individuos en el espacio para tener un estricto control de las presencias y las ausencias, también se sucede en las actividades y en los tiempos que deben permitir el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre muchas otras cosas. Pero estas instituciones disciplinarias, entre ellas la escuela, se reconfiguran en la actualidad y adoptan nuevas características. Las reformas establecen nuevos parámetros y a su vez los docentes y estudiantes también en función de esas nuevas legalidades que se van produciendo. ¿Cómo consideran estudiantes y docentes el régimen disciplinario en la actualidad? ¿Cuáles son las distinciones que surgen entre ellos? ¿Qué nos están diciendo estas diferencias? El Cuadro 6 nos ayuda a responder algunas de estas preguntas.

Cuadro 6. Las ideas de los docentes de Santa Cruz y de San Martín acerca de la disciplina. En %.

	Santa Cruz		San Martín	
	Docentes (N=117)	Estudiantes (N=2790)	Docentes (N= 63)	Estudiantes (N=1179)
<b>Muy rígida</b>	2,6	19,1	0	9,2
<b>Rígida</b>	4,3	20,5	11,1	17,5
<b>Flexible</b>	22,2	14,1	34,9	13,9
<b>Muy flexible</b>	17,1	7,7	23,8	6,0
<b>Ni tan rígida, ni tan flexible</b>	43,6	27,2	20,6	43,7

La primera y principal lectura que surge del Cuadro 6 es que hay tensiones considerables entre las prácticas discursivas de estudiantes por un lado y las de docentes por el otro, en ambas áreas: a) Hay porcentajes considerablemente más significativos de los estudiantes para las respuestas que hacen referencia al régimen disciplinario como rígido y muy rígido en comparación a los docentes. B) Los porcentajes ascienden lentamente de estudiantes hacia docentes cuando la respuesta es régimen disciplinario flexible. C) Los porcentajes son considerablemente más significativos de las respuestas de docentes acerca de un régimen disciplinario demasiado flexible con respecto a las respuestas de estudiantes. Sucede una distinción para ambas áreas que tiene que ver con la respuesta “ni tan rígida, ni tan flexible”. Los estudiantes en San Martín parecerían darse cuenta en mayor medida que sus pares de Santa Cruz de los vaivenes y sinsentidos que, muchas veces, las normativas tienen en la producción de la escolaridad. A su vez,

al revés sucede con los docentes. Son en Santa Cruz<sup>8</sup> quienes en mayor medida que sus pares de San Martín dan cuenta de esta situación de fragilidad, inestabilidad e incertidumbre en el sistema educativo en relación a las normas y a su puesta en funcionamiento.

Sin embargo, paradójicamente, los docentes y estudiantes en contexto de pobreza urbana esperan muchas cosas de la escuela. Tal como expresa el Cuadro 7, piensan que les va a servir para su trabajo, que es una promesa de futuro, que enseña lo necesario, que les va a permitir el acceso a estudios posteriores, que los va a formar para defender sus derechos y para ser buenas personas.

Cuadro 7. La importancia de la escuela para docentes y estudiantes de Santa Cruz y de San Martín. En %.

	Santa Cruz		San Martín	
	Docentes (N=117)	Estudiantes (N=2790)	Docentes (N= 63)	Estudiantes (N=1179)
<b>Sirve para el trabajo</b>	47	74,0	84,1	93,0
<b>Sirve para continuar estudios posteriores</b>	70,9	52,0	74,6	76,8
<b>Forma para ser buen ciudadano</b>	60,7	33,0	84,1	73,5
<b>Forma para ser buena persona</b>	56,4	35,7	73	64,2
<b>Aunque sea poco, algo pueden hacer</b>	39,3	21,2	60,3	39,6
<b>No cree que lo que enseña la escuela es importante</b>	0,9	2,5	1,6	7,4

De este cuadro, nos damos cuenta que los estudiantes esperan mucho más de la escuela en relación a los docentes que los forme para el trabajo, tanto en Santa Cruz como en San Martín. A la inversa, los docentes esperan en mayor proporción que los estudiantes que la escuela forme para ser buenos ciudadanos y buenas personas, en ambas áreas. En cambio, suceden tendencias diferentes en cuanto a la justificación de que sirve para continuar estudios posteriores. En Santa Cruz, en mayor medida son los docentes quienes dicen eso y en San Martín, son los estudiantes.

Más allá de esas especificidades, con este cuadro desmontamos frases que se escuchan y producen en la escuela y en la sociedad sobre el no interés, ganas y gustos de los estudiantes. Cuando se empieza a indagar un poco más, ello no es lo que predomina. El “no hay mucho interés en la escuela”, el que muchos chicos no van, o que la escuela “no sirve absolutamente para nada” (Kessler, 2002: 198) no son

<sup>8</sup> Vale aclarar que durante los años de toma de encuestas en Santa Cruz hubieron fuertes conflictos y luchas docentes en función de las condiciones salariales.

expresiones que representen la sensación generalizada de la experiencia escolar por parte de los estudiantes en escuelas en contextos de pobreza urbana, tanto de Santa Cruz como de San Martín. La asistencia a la escuela, aunque muchas veces discontinua, más que la pérdida de sentido de la escuela para los estudiantes en contextos de pobreza urbana “evidencia una importante significación en las historias de vida relevadas, no necesariamente asociada a visiones románticas sobre su realidad ni a posiciones optimistas, sino más bien a una búsqueda de un espacio y un tiempo que los inscriba” (Redondo, 2004: 129). Justamente, por ello, a continuación mostramos en el Cuadro 8 las razones que docentes y estudiantes de ambos lugares dan de la asistencia a la escuela.

Cuadro 8. Las razones de asistencia a la escuela para docentes y estudiantes de Santa Cruz y de San Martín. En %.

	Santa Cruz		San Martín	
	Docentes (N=117)	Estudiantes (N=2790)	Docentes (N=63)	Estudiantes (N=1179)
<b>Queda cerca de la casa de los estudiantes</b>	75,2	47,5	58,7	53,9
<b>Los hermanos de los estudiantes concurre/n también</b>	75,2	30,5	52,4	36,2
<b>Hay un buen ambiente social y cultural</b>	30,8	27,1	33,3	57,9
<b>No hay chicos con problemas</b>	2,6	6,1	11,1	24,2
<b>Es prestigiosa/ recomendada/ reconocida</b>	25,6	17,6	27	46,5
<b>No había lugar en otras escuelas</b>	13,7	12,1	11,1	17,0

Acá hay fuertes diferencias entre adultos y jóvenes en las escuelas tanto de Santa Cruz como de San Martín, aunque con tendencias opuestas en algunos casos. Para docentes de ambas áreas, en mayor medida las razones principales de asistencia a la escuela de los estudiantes tienen que ver con la cercanía así como con que sus hermanos concurren allí. En cambio para los estudiantes que concurren a escuelas en San Martín, la razón principal es que haya buen ambiente social y cultural (57,9 %) y para los estudiantes que concurren a escuelas en Santa Cruz, si bien es que les queda cerca (47,5 %) ello aparece más matizado y con menos fuerza porque no hay tanta distancia entre ese porcentaje y el resto de las justificaciones, como también sucede con los estudiantes en San Martín. Es significativo el porcentaje que aparece en los estudiantes de San Martín que dicen que asisten allí porque es prestigiosa, recomendada y reconocida con el 46.5 %. Con ello se podría pensar que los estudiantes en contextos de pobreza urbana

si bien no eligen en un primer momento la escuela a la que van, cuando ya están allí sí lo hacen por aquello que la escuela es y por aquello que allí viven. Los estudiantes apuestan, desde formas diversas y con diferentes maneras de expresión, por su escuela. No asisten porque sí y tienen sus razones de por qué es importante concurrir ya que les va a servir de alguna u otra forma para sus vidas. En definitiva, los estudiantes quieren ir a la escuela. En el caso de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana la valorizan, la eligen cuando están allí y, por tanto, la defienden porque los ayuda a defender sus derechos. Entonces, si bien las dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando los dispositivos pedagógicos en estas sociedades, profundizando los procesos de fragmentación educativa del nivel secundario, se generan prácticas de defensa a la escuela y a la educación por parte de los estudiantes y los docentes en ambos lugares. No sólo quieren a la escuela que van sino que no se quieren cambiar de ella, tal como se muestra a continuación.

Cuadro 9. Estudiantes de Santa Cruz y de San Martín que les gustaría o que no les gustaría cambiarse de escuela. En %.

	<b>Santa Cruz (N= 2790)</b>	<b>San Martín (N= 1179)</b>
<b>Le gustaría cambiar de escuela</b>	24,5	13,5
<b>No le gustaría cambiar de escuela</b>	70,8	83,6

Al 83 % de los estudiantes de San Martín y al 70 % de los estudiantes de Santa Cruz no les gustaría cambiar de escuela y al 13 % y 24 % respectivamente de ellos sí. Es decir, a 8 de cada 10 estudiantes en San Martín y 7 de cada 10 en Santa Cruz les gustaría permanecer en la escuela en la que están. Esto es un dato central que indica que algo de todo el orden que sucede dentro de las escuelas los “convence” para seguir estando allí. Entonces, sabiendo que una gran mayoría de estudiantes no quieren cambiarse de escuela, damos sentido a las razones que los estudiantes expresan de sus defensas en el cotidiano escolar. En general, nos encontramos que quieren quedarse en la escuela porque están cómodos y les gusta. También, apareció el nivel o tipo de educación que se brinda, aunque en menor medida para ambas áreas. Los estudiantes en contextos de pobreza urbana se quieren quedar en la escuela -además de porque están cómodos y más allá de “por los amigos”, que también es algo que dicen los estudiantes indistintamente, por la “cercanía de la casa” y el “buen ambiente”. Estas defensas de sus escuelas, expresan algunas de las luchas sociales por la escolarización a la que nos referimos. Pero no solamente, además están aquellas que expresan los padres y las

madres de los estudiantes tanto fuera como dentro de las escuelas, tal como desarrollamos a continuación.

### **Tercera dimensión comparativa: luchas de las familias por sostener la educación.**

Las luchas que realizan los estudiantes y los docentes se asemejan y corresponde a aquellas que realizan las familias de los estudiantes en contextos de pobreza urbana de ambas áreas, 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. Proponemos que la escuela oficia, de muy diversas maneras, como lugar de resistencia y afirmación tanto para los estudiantes como para las familias. Así, aquí nos concentramos en las luchas que realizan las familias por la escolarización y por sostener la educación cotidianamente a través de las entrevistas en profundidad realizadas en barrios periféricos de José León Suárez y de Caleta Olivia.

En los barrios periféricos de ambas áreas nos encontramos con mujeres y hombres que quieren mejorar las condiciones de vida de sus hijos y las de sus familias. Son familias que buscan, hacen, desafían, sostienen, insisten, piden por sus derechos. Todas estas acciones las pensamos desde la noción de “luchas” que les permiten, como nos decía una de ellas, “*ganar derechos*”. Nos referimos a un conjunto de acciones de la “población liminar” (Foucault, 2007) que involucran tanto la resistencia hacia las consecuencias del capitalismo como a las formas de disciplinamiento y control.

Algo que aparece con fuerza en las entrevistas en profundidad a mujeres y hombres, madres y padres de estudiantes, tanto de los barrios periféricos de Caleta Olivia como De José León Suárez es la posibilidad de mejorarlos, describieron cosas que cambiarían del barrio en el que viven. Es significativo que muy pocos 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 se refirieron a “*las necesidades para mejorar la calidad de vida*”.

Estas distintas formas de vida y de destinos que se construyen en este contexto expresan los lugares que adquieren las luchas para pensar un futuro distinto. El escenario en el cual luchan para contrarrestar las desigualdades de los proyectos de vida, viene asociado a redefinir un destino que se presenta como inmutable.

Así, nos encontramos con sujetos que la pelean: hombres jefes de familia que están desocupados y salen a hacer changas, mujeres jefes de familia que están solas y salen adelante, familias que están constituidas en su totalidad y aún les cuesta un montón porque no hay trabajo, no hay estabilidad. En esas peleas, refuerzan el “yo”, el “soy” y el “tengo”. Yo, soy y tengo en la lógica de las *sociedades de gerenciamiento* (Grinberg, 2008) significa la configuración de un sujeto que busca, que se adapta, realiza los cambios necesarios en el marco del mundo flexible, “en el presente es llamado a realizarse, a crear y crearse en su propio arte de vivir” (Grinberg 2008: 200). Esta lógica excluye, extingue a aquellos que “no se adaptan”, “no cambian”, “no aprenden a aprender”, afecta a aquellos que no se adaptan a las condiciones de enseñanza y aprendizaje; el individuo desde esta lógica será responsable individual de su fracaso por sostener su educación. No importan las condiciones de existencia, la desigualdad ni ninguna variable estructural porque aprender a aprender se volvió el eje de la sociedad, de la nueva forma de capitalismo en el que “*si no cambia se extingue*” (Grinberg 2008:199). Y, quienes resultan excluidos, difícilmente podrán considerarse competitivos en el futuro y quedarán marginados de toda sociedad. He aquí a los sujetos en los barrios que nos referimos. Por un lado son quienes quedan fuera, pero por el otro son quienes la pelean, se adaptan, cambian, hacen de todo, “*tienen ocho manos*”.

Especialmente, las mujeres de los barrios priorizan su familia y a sus hijos en vez de su vida propia. Dejan todo por ello. Salen adelante. Luchan contra todo para que sus hijos estén bien. Hacen de todo. Son mujeres, madres, que se esfuerzan por cambiar las condiciones existentes y expresan su disconformidad por las formas de vida. Las luchas de las madres que se observan cotidianamente en las escuelas en comunidades en

condición de pobreza están estrechamente en vinculación con estas historias de postergación de deseos, sueños, dolores, sufrimientos, de abuso de autoridad, de relegación, de creencias, etc. No son sólo mujeres que han sido despojadas de sus derechos y sueños, sino que son quienes han luchado y luchan por volver a recuperarlos. Tal como nos decía otra madre, *“si uno quiere, puede”*:

*“Yo he trabajado, he estudiado, he trabajado en cinco trabajos, crio mis hijos, mantengo mi casa. Si uno quiere puede” (Registro de entrevista a madre de estudiante, Caleta Olivia, Septiembre 2014).*

Las historias con que nos encontramos dan cuenta de la no resignación a las situaciones de vida que conduce las condiciones de privación material, a la no aceptación de un destino ineluctable. Son historias de esfuerzo, de pelearla, de trabajar y de cuidar para “tener un lugar” y transmitir la experiencia de vida a sus hijos, asumiendo posturas sacrificadas ante condiciones de vida adversas para que como nos decía otra madre sepan *“lo que es valorar, lo que es trabajar, lo que es llevar un plato a la mesa, lo que es comprar así sea una visera”*. O tal como nos lo decía otra madre, *“de remarla”*:

*“Yo toda la vida estuve sola con mis hijos, y sola los tuve así también. Soy yo sostén de familia. Hace diez años he estado sin trabajo, pero la he remado. Y como todo, si uno quiere sale adelante y puede” (Registro de entrevista a mujer, José León Suárez, Mayo de 2014).*

Son mujeres que están solas con sus hijos. Son sostén de familia. Sostienen a sus familias con o sin trabajo. Como dice Butler (2009), “afirmar que la vida es precaria equivale a afirmar que la posibilidad de ser sostenidos se apoya, fundamentalmente, en unas condiciones sociales y políticas, y no sólo en un postulado impulso interno a vivir. Sin duda, todo impulso tiene que estar apuntalado, apoyado por lo que está fuera, razón por la cual no puede haber persistencia en la vida sin, al menos, algunas condiciones que hagan «vivable» una vida” (p. 40). La posibilidad de ser sostenidos y sostener se apoyan en esas condiciones de vida que remarca esta mujer: ser sola, ser sostén, estar sin trabajo. Vuelve a aparecer en este discurso el *“si uno quiere, puede”*. Si uno quiere, sale adelante. Hay una creencia generalizada que el éxito o el fracaso, la posibilidad de



que vaya bien o no una vida, es meramente una responsabilidad personal y no social. Como sostuvimos al principio del recorrido, la idea de comunidad se fortalece en este contexto, porque los sujetos adquieren responsabilidad para gestionarse a sí mismos con los recursos escasos con los que cuentan para sostener su vida, la de los otros, para sostener sus derechos, entre ellos como ya vimos, la escolaridad. También, se fortalece la posibilidad de resistir, de ser, hacer y tener. Es en esta encrucijada y contradicción que pensamos las luchas sociales por la escolarización, desde las contradicciones desde las cuales se desarrolla la escolaridad en estos barrios. Es decir, entre las imposibilidades de las políticas que marcan rumbos que desorganizan y las posibilidades que van expresando los sujetos en aquellos barrios en el que las desigualdades se fueron profundizando.

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 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, sea en Santa Cruz o en San Martín, aunque claro con matices distintos que tienen que ver con las especificidades que fuimos recorriendo al principio de este texto.

### **Reflexiones finales**

De este modo, en este texto quisimos encontrar dimensiones comparativas de dos contextos alejados físicamente pero cercanos por las similitudes de algunas de las consecuencias sufridas en sus territorios producto de las crisis sociales de los últimos 40 años. Así, pobreza, escolarización y luchas fueron las nociones que recorrimos para explorar esas diferencias y semejanzas.

Al principio del recorrido, encontramos que los flujos poblacionales hacia estas áreas son centrales para entender la profundización de las desigualdades sociales hacia la actualidad. Allí, observamos que es una población que no se quiere volver a ir de esos lugares a los que llegaron. Sino que se quieren quedar, quieren mejorarlos, cambiarlos.

A partir de allí, trabajamos las valoraciones de docentes y estudiantes de Santa

Cruz y de San Martín sobre la escuela, cuál es su importancia, por qué asisten, lo que sucede allí adentro, cómo es la disciplina, qué hacen y si les gustaría cambiarse de escuela o no. Nos dimos cuenta, que no hay tantas diferencias entre ambas áreas como sí las hay entre las generaciones, entre los jóvenes estudiantes y los adultos docentes. Hay diferencias y rupturas de cómo sienten a la escuela, para qué sirve, por qué asisten y cómo ven a la disciplina en la actualidad. Hubieron pequeñas diferencias entre los territorios que tuvieron que ver, siguiendo la hipótesis que hicimos más arriba, con, por ejemplo, los conflictos docentes, las tomas estudiantiles y, también, los problemas barriales.

Por último, recorrimos algunas de las valoraciones de las familias sobre sus hijos para entender esas luchas como defensas, apuestas y peleas por tener un lugar en una sociedad, como dijimos, con déficit de lugares ocupables (Castel, 1996). Estas insistencias de las madres centralmente para que sus hijos estén en la escuela, alejarlos de la calle y las drogas, sostenemos aquí que pueden también contribuir a entender y caracterizar los dispositivos escolares en el presente en ambos territorios.

Entonces, las pugnas y luchas cotidianas 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 tal como trabajamos en los primeros apartados, y por otro lado en sus ideas, valoraciones y sentires sobre la importancia de la educación y de la escuela tanto de los estudiantes como de sus familias y los docentes. La importancia de la escuela descansa en el porvenir y, entonces, se piensa a las luchas por escolarización en relación con esa esperanza hacia adelante. Los actores escolares en ambos lugares de la investigación creen en la escuela como espacio de formación, socialización, donde están seguros, pueden estar. Así, la escuela, en algunos casos, se conforma como lugar de pertenencia y decisión aún cuando las condiciones no son las mejores.

En definitiva, nos referimos a luchas que demandan y piden por más y mejor escolaridad, reclamos para que sus hijos “*estén bien preparados*”, reclamos de los propios estudiantes porque “*cada vez están más burros*”, reclamos de los docentes porque las condiciones laborales no son buenas. Estas acciones, entre muchas otras, son formas que adquieren las luchas por estar mejor en las escuelas y en esas luchas cotidianas por la escolarización, se crean nuevas formas de interactuar con las instituciones, consigo mismos y con el Estado.

## Bibliografía Utilizada

- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós: Bs. As.
- 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 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. Pp. 319-338.
- Fistetti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de Política*. Nueva Visión: Bs. As.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica: Bs. As.
- Grinberg, S. (2006). "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales". En *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. Año V. N° 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR: Rosario. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482007000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482007000100006&script=sci_arttext). Consultado el 29/05/2010.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.
- 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*. Peter Lang Publishing: Sydney. Pp. 149-164.
- Harvey, D. (2012). *Las condiciones de la posmodernidad*. Amorrortu: Bs. As.
- 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.
- 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. Lujan. Pp. 69-96. Disponible en <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Revista%202013.pdf>.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península: Barcelona.
- Paredes, L. (2009). "El nuevo territorio de la escuela media: espacios segregados, jóvenes y oferta educativa en el Partido de General San Martín". En *IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario Argentino Chileno y IV Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, humanidades y relaciones internacionales: "La Travesía de la Libertad ante el Bicentenario"*. Universidad Nacional de Cuyo: Mendoza.
- Pérez, A. (2012). "Biopolítica y territorio. Procesos de re-configuración urbana. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz". En *Espacios Nueva Serie. Estudios de Biopolítica* N° 7. Pp: 289-303. UNPA: Santa Cruz.
- 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 Disponible en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19608503&iCveNum=503> Consultado el 15 de Febrero de 2013.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós: Buenos Aires.

Rose, N. (1996). Identidad, genealogía, historia. En Hall S. y Du Gay P. (comps). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editors: Madrid. Pp. 214-250.

Rose, N. (1996a). “¿The death of the social? Re-figuring the territory of government”. En *Economy and Society* 25. Routledge: London. Pp. 327-356.

Rose, N. (1997). “El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”. En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. (traducción Julia Varela). Pp. 1-23.

Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.

Segura, R. (2006). “Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico”. En *Cuadernos del Ides. N° 9*. Bs. As. Disponible en [http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuadernos9\\_Segura.pdf](http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuadernos9_Segura.pdf). Consultado el 8 de octubre de 2011.

Shammah, C. (2009). *El circuito informal de los residuos. Los basurales a cielo abierto*. Espacio Editorial: Buenos Aires.

Silberman-Keller, D.; Bekerman, Z.; Giroux, H. y Burbules, N. (2011). *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2011). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Bs. As. Pp. 53-72.

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*. Siglo XXI: Bs. As.

Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Ed. La Vaca: Bs. As.