

G10: “La comparación de la pobreza urbana desde una perspectiva etnográfica”

Coordinadores:

Mariano Perelman (Universidad de Buenos Aires-CONICET)

María Mercedes Di Virgilio (CONICET)

TITULO: "Pobreza, desigualdad y escolarización infantil en una ciudad intermedia del sur santafesino (Argentina)"

Autores:

Bonis, Francisco. Fac. de Humanidades y Artes. Univ. Nac. de Rosario. bonisfrancisco@hotmail.com

Saccone, Mercedes. Fac. de Humanidades y Artes. Univ. Nac. de Rosario. merce_tuc@hotmail.com

RESUMEN:

El presente trabajo es parte de una investigación socioantropológica desarrollada en la localidad de Casilda, Santa Fe, Argentina, que analiza la repercusión del proceso de empobrecimiento de una parte de la sociedad en las últimas décadas sobre la escolarización de los niños/jóvenes de entre 6 y 13 años.

Dicha localidad tiene la particularidad de encontrarse en el corazón de la zona agroproductiva más importante del país la cual –de la mano de cambios acontecidos en los procesos productivos desarrollados durante los últimos años y de las políticas económicas, tecnológicas y sociales adoptadas por los gobiernos nacionales–, ha sido parte de lo que se conoce como el “boom sojero”. Dicho proceso ha permitido un importante crecimiento de la economía tanto del país como de la zona en la cual se desarrolla este estudio, sin embargo esto no impidió que una parte importante de la sociedad casildense se encuentre por debajo de la línea de pobreza, viéndose imposibilitado del acceso a viviendas dignas, trabajos permanentes y debidamente remunerados.

De este modo, se indagará acerca de las posibilidades que tienen los niños que pertenecen a estos grupos familiares de acceder a los niveles mínimos de escolarización que exigen los organismos estatales y las particularidades que adquieren sus experiencias formativas escolares en este contexto socio-urbano complejo

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han desarrollado distintas líneas de investigación etnográfica en la Argentina que tienen el acento puesto en temas relacionados con la Educación. Sin embargo son muy escasos los antecedentes que abordan problemáticas vinculadas a la relación entre educación y pobreza en pueblos o pequeñas ciudades del interior del país.¹

Teniendo esto presente decidimos realizar nuestra investigación en la ciudad de Casilda, ubicada en el centro del país, en una zona que a pesar de producir inmensas ganancias generadas principalmente por la producción agropecuaria, muestra la presencia de grandes sectores de la sociedad que permanecen en los límites de la pobreza. Y dentro de esta ciudad trabajaremos particularmente con una de sus escuelas, la cual posee características que las diferencian del resto de las que se encuentran en la localidad, principalmente debido a su ubicación geográfica y a las especificidades del barrio que la enmarca.

Para lograr este objetivo realizaremos una breve historización de la localidad y del barrio, y trabajaremos con la idea de entender a la Escuela, la Familia y el Estado como construcciones históricas complejas, cuyas relaciones adquieren sentido de acuerdo al momento socio-histórico de que se trate. En este sentido analizaremos al establecimiento escolar prestando particular

atención primero al contexto barrial en el que se encuentra y posteriormente a un Proyecto de inclusión y retención escolar desarrollado dentro del mismo: “Yo soy protagonista”. Este proyecto se propone trabajar desde la escuela con casos de chicos con cierto grado de conflicto, intentando que encuentren un espacio (no solamente físico) dentro del establecimiento. El mismo fue presentado por una de las docentes del establecimiento y posteriormente logró el aval del gremio AMSAFE (Asociación de Magisterio de Santa Fe) y del gobierno provincial, a través del Ministerio de Educación y de diversos organismos que lo representan en la localidad, como el “Equipo de Niñez y Adolescencia”.

Dado a que este trabajo representa un primer acercamiento a esta problemática hemos decidido abordar principalmente con el proyecto recién mencionado y entrevistar a la persona que le dio inicio, como un primer paso mientras continuamos elaborando una estrategia para poder ingresar a la escuela con el fin de avanzar con esta investigación.

Y si bien debemos tener presente que hasta el momento presentamos el caso de una escuela de una localidad en particular, la misma no escapa a un contexto nacional, provincial y local con una lógica en cuanto a las políticas educativas, económicas, laborales, etc.

LA ESCUELA Y LA FAMILIA ¿INTEGRADAS?

Cuando se abordan temas como el de la educación es difícil escapar a la noción de familia. Sobre todo en un contexto en donde los diferentes niveles del Estado generalmente la declaran como la principal responsable del desarrollo pedagógico de los niños, de allí que nos parezca importante definir a la Familia. En realidad nos referiremos como Grupos Familiares, ya que con esta noción vamos a ir más allá de los lazos consanguíneos, retomando el concepto esbozado por Achilli, entendiendo a estos como el “conjunto de las relaciones sociales que, basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común, se van configurando cotidianamente como un modo de producir y reproducir distintos procesos vinculados a la convivencia y a la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas” (Achilli et al, 2000; Achilli, 2010). La autora desagrega ciertos aspectos como las “relaciones domésticas”, haciendo no sólo referencia a las “interacciones cotidianas” entre los sujetos, sino que se incluyen las condiciones materiales y simbólicas que las permean. En otras palabras, reconoce que el nivel de “lo estructural media la vida familiar”. Por otro lado, destaca que con “parentesco” se refiere tanto a las relaciones de consanguinidad como de afinidad o relaciones originadas en el matrimonio. Y, por último, la producción y reproducción de procesos en los que, de acuerdo con la autora, se ponen en juego las “múltiples funciones domésticas” para la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas. Ahora bien, más allá del papel del Estado en la educación, en este grupo familiar se genera un ámbito en donde se desenvuelven procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la familia (conjuntamente con la escuela) constituye uno de los ámbitos cotidianos donde se configura la “experiencia formativa” infantil.

N: él no va, pero eh este... dice “ahora hay tranquilidad” entonces yo digo, le hacía ver a ella que... que el chico en la escuela que a mí me pasaba exactamente lo mismo dentro del salón, que no era más que repetir lo que por ahí lo que se vivía en la casa, entonces qué bueno que podamos trabajar escuela y familia para, para tener algunos logros y...y se notó mucho porque ese nene este... que está diferente, está haciendo de mediador con otros compañeros, él cuando ve que alguno tiene alguna crisis propone algo” (registro: 20/03/2013)

Por su parte, cuando nos referimos a la Escuela, la concebimos como una unidad o elemento singular cuyo conjunto forma el sistema educativo. Tomamos especialmente los planteos de Ezpeleta y Rockwell al respecto. En primer lugar, definen la escuela como una “institución” que

“existe como un “concreto real” y señalan que el Estado se encuentra presente en ella pero no de manera absoluta, es decir, no determina totalmente las interacciones entre los sujetos involucrados ni el sentido de las prácticas observadas (Ezpeleta y Rockwell, 1985). De este modo, en las escuelas confluyen tanto los intereses del Estado como los de las clases subalternas (Op. cit., 1985). Es así que conciben a cada escuela como producto de una permanente construcción social y por ello subrayan la necesidad de observarla en su cotidianeidad (Op. Cit, 1985). En nuestro caso particular la escuela está atravesada por tres niveles estatales diferentes, con distintas responsabilidades y sobre todo con diversas posturas políticas e ideológicas, lo que por momentos influye y le imprime cierta particularidad a las experiencias formativas de los niños que asisten a esta escuela.

Reconocemos a su vez la historicidad tanto de la escuela como de la familia, así como de las relaciones entre ambas y que, como lo plantea Achilli (2010), los ámbitos escolares y familiares van “construyéndose en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos”, y al mismo tiempo relacionados con el contexto social más amplio.

N: Entonces él mismo me contó que en la casa este... el papá ya nos les pegaba, que no les gritaba entonces dice fijate vos que importante dice que, le digo “¿cómo hacés con tu marido? ¿Cómo hacés para irte? ¿qué pasa cuando volvés?” “no” dice “porque yo ahora lo enfrento” dice “hace un tiempo que él a mí” porque él le pegaba, era por ejemplo decir “dame el control” y capaz que el chico no le daba el control y le tiraba un zapaillazo. Entonces dice que cuando el hombre insulta a los chicos eh dice que el Ale le dice eh “te ato la lengua en el nombre del señor, todo lo que vos a mí me decis no me afecta” (silencio) mira que para que puedan este... lograr eso y entonces ella me dice “vos no sabés seño como cambió todo” entonces yo le hacía, porque ella me decía, antes la hora de la comida era un caos, porque no había para comer, porque comían lo poquito que llevaban, lo poquito que había entonces ella dice que en esa hora ella le recriminaba a él “por tu culpa no tenemos para comer y era la hora de...” en cambio dice que ellos ahora agradece ¿viste? (registro: 20/03/2013)

Por ejemplo M. Nemcovsky (2000) investiga cómo es que en la escuela circulan concepciones sobre la “familia” que destacan las formas ‘típicas’ y ‘atípicas’ que implícitamente responden a una comparación con un referente o ‘modelo ideal’ (Nemcovsky, 2000:59). A partir de ese “modelo ideal”, las docentes construyen asignaciones “negativas” respecto a las relaciones familiares de los niños. De esta manera, el “escaso rendimiento escolar” que las docentes perciben es asociado por las mismas a las “injusticias sociales irresueltas” pero también a los “problemas familiares” de los niños, con lo cual se produce una equiparación de las responsabilidades del “Estado ‘diseñador’ de políticas con las de los grupos domésticos caracterizados por una historia de pobreza familiar” (Nemcovsky, 2000). Es atendiendo a este punto que nos parece importante analizar el Proyecto de inclusión y retención escolar “Yo soy protagonista”, que se presenta como una herramienta para revertir las situaciones de “exclusión” de niños de sectores subalternos.

ALGUNAS TENSIONES REFERIDAS A LA “INCLUSIÓN EDUCATIVA”

La categoría “inclusión” se ha vuelto central en las políticas sociales y programas educativos en América Latina a partir de la influencia de organismos internacionales en el diseño de las mismas (UNESCO, UNICEF) (Sinisi, 2010). El imperativo es “generar prácticas inclusivas”, “instituciones inclusoras” que permitan “atender a la diversidad”, imperativo que fundamenta, a nivel local,

gran parte de las políticas socioeducativas (como la Ley de Educación Nacional 2006 y diversos programas, planes, proyectos impulsados a nivel nacional, provincial y municipal).

A nivel de lo cotidiano, se van configurando “procesos de intervención social en la escolarización de niños pertenecientes a sectores subalternos (...) tanto dentro como por fuera de la escuela” (Gallardo, 2010:1). Se trata de experiencias heterogéneas³ que, en nuestro país, vienen siendo analizadas y registradas por investigadores desde diversas perspectivas teórico-metodológicas. Principalmente apuntan a los jóvenes que transitan o transitaron la educación secundaria, dado que parten de los altos índices de “exclusión” en ese nivel educativo, aunque se trata de procesos que también atraviesan las experiencias escolares de los niños en el nivel primario.

El Proyecto de inclusión y retención escolar “Yo soy protagonista” es una experiencia que se desenvuelve al interior de una escuela primaria pública en la ciudad de Casilda, con una matrícula de alrededor de 120 alumnos y se inscribe en este “paradigma de la inclusión” (Sinisi, 2010).

Los objetivos que explicita dan cuenta de la presencia de los imperativos enunciados:

“Objetivos Generales:

- *Contribuir a una escuela más inclusiva, que brinde oportunidades educativas a los niños del Proyecto, reparando estigmatizaciones que han comprometido sus trayectorias en la construcción de su subjetividad y en las posibilidades de adquisición de los saberes y competencias requeridos para su inserción social satisfactoria.*

- *Ofrecer espacios alternativos de enseñanza, que promuevan mayores oportunidades de obtener las herramientas indispensables para que pueda apropiarse de los bienes de la cultura, siendo un miembro activo de las expresiones de su entorno social y pudiendo, así, establecer una mejor interacción con sus pares.*

- *Articular acciones entre los distintos estamentos del sistema educativo y propiciar redes con otros organismos e instituciones, tendientes a fortalecer el proyecto” (Proyecto de inclusión y retención escolar “Yo soy protagonista”, 2009:8).*

Al igual que en otros proyectos de inclusión socioeducativa, se retoman ciertos presupuestos presentes en investigaciones muy difundidas en el campo educativo que caracterizan la época actual en oposición a la modernidad como un momento de “declive” de las instituciones o “des-institucionalizante” (Tiramonti, 2012; Montes y Tiramonti, 2011; Corea y Duschatzky, 2002; Rosbaco, 2000). Estos análisis, que reciben gran influencia de las teorías del psicoanálisis, afirman la “pérdida de eficacia simbólica de las instituciones modernas (como la familia y la escuela)” como interpeladoras de las subjetividades, reconociendo las condiciones sociales de cambio, pero “parten de un supuesto que no tiene confrontación empírica ni histórica concreta (...) que la autoridad de las instituciones se vincula con su capacidad de interpelar a los sujetos y ponerlos en determinado lugar, en donde el eje ordenador de la experiencia es la ley” (Santillán, 2007: s/p). Estos supuestos teóricos están presentes en el “Marco teórico” del Proyecto y en la caracterización que se realiza de los sujetos destinatarios.

En consonancia con estos supuestos, se considera que la escuela contribuye a los “procesos de desubjetivación” y de “exclusión” de los niños y jóvenes de sectores subalternos, pero al mismo tiempo se señala la necesidad de su “inclusión” en el espacio escolar (Proyecto de inclusión y retención escolar “Yo soy protagonista”, 2009:4). Se trata de una “paradoja [que] se expresa, por un lado, en la valoración de la institución educativa como el mejor lugar para que estén los

adolescentes y jóvenes excluidos y, por el otro, la mención recurrente a los mecanismos de exclusión que atribuyen al funcionamiento de las escuelas” (Montesinos y Sinisi, 2009:51).

Nos preguntamos entonces, ¿cómo se pretende llevar adelante la “inclusión” de estos niños y jóvenes en la escuela? Entre las estrategias que se proponen desde el Proyecto se encuentra la posibilidad de cambiar o modificar el “formato escolar tradicional”.

“Me corro del formato de la escuela tradicional, que durante años habían transitado estos alumnos con las consecuencias ya mencionadas, y realizo una propuesta diferente que les permita: despertarles el deseo, crear un espacio de pertenencia dentro de la Institución, trabajar las Habilidades Sociales y crear lazos con las docentes y sus compañeros” (Proyecto de inclusión y retención escolar “Yo soy protagonista”, 2009:42).

Algunos autores sostienen que actualmente, en muchas escuelas, se estaría produciendo un “proceso de ‘forzamiento’ de las instituciones creadas por la modernidad para que sostengan algunos propósitos iniciales de la era moderna en una época actual caracterizada por tendencias des-institucionalizantes” (Tiramonti, 2012:17). En consonancia con estos planteos, desde el Proyecto analizado, se señala la necesidad de “correrse” del “formato de la escuela tradicional” e intentar construir una “propuesta diferente”, matizando en cierto punto la “paradoja” que identificamos al dejar entrever que lo que produciría la “exclusión” es dicho “formato” y no la escuela en sí. Se trata en realidad de una tendencia más general. Si bien, la experiencia en la cual nos centramos aquí está pensada para y se lleva adelante *dentro* del espacio escolar, presenta particularidades que la acercan a otras experiencias que se están desarrollando a nivel internacional. Entre los rasgos comunes que se pueden identificar se encuentra esta “creación de ‘nuevos formatos escolares’ que intentan flexibilizar los cánones de la escuela tradicional, en términos de abordajes del currículo, de apoyo a los estudiantes y de adecuación a las características de la población a la que se intenta alcanzar” (Terigi en Calvo, 2009:4). Cabe señalar además que la necesidad de “transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender a la diversidad” es considerada una “preocupación central” para lograr la “inclusión educativa” por parte de los organismos internacionales (Blanco, 2006:6).

La relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación (1998-2004), K. Tomasevski, estableció tres etapas por las cuales considera que pasan los países “para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación”: una primera etapa de “opciones segregadas”, la segunda de “integración en las escuelas para todos” y, en tercer lugar, “la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado” que constituye el “movimiento de la inclusión” (Blanco, 2006).

Este modelo etapista y evolucionista intenta diferenciar entre el enfoque de “integración” y el de “inclusión”, ya que este último implicaría la modificación de las escuelas y el sistema educativo adecuando la enseñanza a las características y necesidades del alumnado.

Nanci²: “yo qué hice, flexibilización de espacios, tiempos y contenidos, para mí no existían recreos, ni entradas al salón, ni horarios, lo manejaba yo de acuerdo a como estaban” (...) “en mi grupo es muy poquito lo que podemos dar de contenido porque trabajo conducta, habilidades sociales” (registro: 20/03/2013)

Desde el enfoque de la “inclusión” se considera que el problema no está en los niños sino en los sistemas educativos y en las escuelas. Si bien se intenta evitar la individualización y culpabilización de los sujetos, no se tiene suficientemente en cuenta al sistema socioeconómico

en la producción de las desigualdades sociales. Aunque es cierto que en nuestro caso en particular esto está presente, a pesar de que dado el alcance del mismo y los actores que en el mismo participan, es poco lo que se puede hacer para transformar este aspecto socioeconómico.

Metas planteadas desde el Proyecto:

- *Minimizar las desigualdades a través de la construcción de ciudadanía y conocimientos de sus derechos.*

- *Fomentar un Proyecto de Vida, mediante la formación y la capacitación.*

- *Prevenir todo tipo de riesgo: violencia juvenil y familiar, abusos e sustancias psicoactivas, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados.*

- *Oportunidad de conocer lugares y personas nuevas y aprender lecciones de vida.*

(Proyecto de inclusión y retención escolar. "YO, SOY PROTAGONISTA")

Nos planteamos como interrogante si el hecho de modificar las escuelas de acuerdo a las necesidades de los alumnos, para la "atención a la diversidad" ("movimiento de la inclusión") acaso no puede contribuir a profundizar la segmentación escolar y desigualdad en relación a la "calidad" de la educación a la que acceden los diferentes sectores sociales. En este sentido, es posible pensar que la "retórica de la inclusión educativa" tan presente a nivel de las políticas públicas, en algunas investigaciones en el campo educativo y en la cotidianeidad de los sujetos en los espacios escolares y socioeducativos, "continúa opacando la cuestión de la desigualdad social y la profundización de la diferenciación educativa" (Montesinos, 2010:7).

CIUDAD CHICA, PROBLEMAS GRANDES.

Decir que los procesos y experiencias socioeducativas se inscriben en contextos particulares que le imprimen características propias, y a su vez estos contextos locales se encuentran atravesados por procesos más generales no es decir nada muy novedoso. Pero destacamos esta cuestión porque como decíamos en la introducción las investigaciones que abordan la relación entre escuelas y grupos familiares específicamente en contextos "pueblerinos" no son numerosas. O sea que estos procesos socioeducativos en este tipo de localidades merecen una singular atención.

Generalmente se suele concebir como "monótona" la vida cotidiana en estos contextos, lo cual oculta los conflictos que existen en los "pueblos" (en nuestro caso una ciudad pequeña), como en todo espacio socio-urbano donde se configuran relaciones complejas entre los sujetos sociales. Los habitantes del "pueblo" construyen la noción de "*todos se conocen*", como parte de un imaginario que circula vinculado a "sentimientos" ideales de "tranquilidad", "armonía", "solidaridad", y que se presenta en oposición a la gran ciudad. Abordaremos, entonces, el proceso de producción/circulación de construcciones de sentido acerca de los "otros" y las particularidades que adquiere en estos espacios, pero antes reconstruiremos la historia local para poder comprender ciertos procesos que si bien están hoy presentes se remontan a los inicios mismos de la ciudad.

De esta manera podemos decir que "Villa Candelaria" (hoy Casilda) fue fundada el 11 de noviembre de 1873, constituyéndose alrededor de un núcleo embrionario ubicado en el actual barrio Yapeyú (el mismo de la escuela que estamos analizando). Luego, por razones topográficas, el centro urbano fue trasladado un kilómetro hacia el norte ocupando lo que hoy consiste en la zona céntrica de la ciudad.

Ahora bien los inicios de la localidad nos dicen que para la actual Casilda fue la colonización y el reparto de tierras “en manos privadas” la que determinó en gran manera la constitución socio económica. Esta forma de reparto tenía como objetivo primordial realizar fabulosos negocios inmobiliarios. En 1871 Carlos Casado (primer presidente del Banco Provincia de Santa Fe; el mayor terrateniente de la historia del Paraguay; participante de emprendimientos como la construcción del Ferrocarril Oeste; etc.) lanzó un proyecto donde adquiriría tierras fiscales a precios bajos y con la colonización y el desarrollo de la agricultura el valor de estas tierras creció enormemente. “A diferencia de cualquier otro colono, Casado disponía de una estructura que le permitía almacenar el cereal con el objetivo de esperar el momento justo para venderlo y además contaba con un transporte directo para el traslado del mismo lugar de embarque. La forma en que fue concebido y desarrollado el proyecto le permitió al empresario obtener importantes ganancias en todo el circuito de producción, desde el aprovisionamiento a los colonos y la etapa productiva, hasta la colocación de la mercadería en el puerto.

Pero el centro de este formidable negocio pasaba por el valor de la tierra. En la primera etapa este valor se incrementó diez veces. Además, la propia modalidad de la concesión -el 86% de las unidades productivas fueron arrendadas o adquiridas a plazo- impidió a una gran parte de los colonos acceder definitivamente a la propiedad de los suelos. La mayoría había contraído importantes deudas financieras con el propio Casado, o con el ‘almacén’, el monopolio proveedor impuesto por éste. (AINSUAIN, 2006:65)

Con este desarrollo económico sostenido, sumado a la consolidación del mercado local y al crecimiento urbano se consigue que el gobierno nacional montara una serie de instituciones básicas con fines diversos como la instrucción de la juventud, el contralor de la actividad económica, las comunicaciones, el registro de las personas, y la disciplina social. El objetivo central era reforzar los resortes del poder del Estado nacional para acabar definitivamente con la disgregación provincial y con los últimos resabios de la época de los caudillos.

Dentro de esta historia local, Yapeyú tiene particularidades que lo distinguen del resto de los barrios de la ciudad. Antiguamente denominado “La Penca” se constituyó alrededor de una finca que oficiaba de posada, y junto a la cual se emplazaban una “ranchada criolla”, población que es anterior a la fundación de la Colonia Candelaria. Al iniciarse la colonización de la zona se establece en este lugar (alrededor de 1870) el centro administrativo.

Posteriormente con la construcción de la “Ruta Nac. Nº 33 Jorge Raúl Rodríguez” este sector que ya estaba relegado quedó aún más “aislado” del desarrollo urbano, al ser el único que se encuentra del “otro lado” de la misma. Esto repercutió en el desarrollo de Yapeyú, algo que se aprecia inclusive hoy.

N: y acá te lo cruzas pero no te imaginas que... a nosotros nos paso que en el 2011 no en el el 2010 el Rotary hizo un reconocimiento del trabajo siempre acostumbran a llevar y para el día del maestro habían conocido la experiencia así que nos llevaron y cuando comentaba todo como era eh los señores de Casilda no decían que no podía ser, ellos no se imaginaban que esas cosas pasaban, eso que uno no conto todo, no conto otras cosas que viven los chicos que si uno las contara que uno dice no puede pasar, para ellos que se quedaron en que Casilda que era de una clase media, de la gente del campo y no podría ser, y no estamos hablando de gente que vino del interior, porque en el barrio hay gente que estuvo toda la vida, F. por ahí todas esas familias que están en situación de miseria y por ahí de lo peor de lo peor son gente de toda la vida de Casilda. (registro: 20/03/2013)

Hoy se estima que la ciudad cuenta con una población cercana a los 40.000 habitantes. El incremento poblacional que se registró en estos últimos años fue causado principalmente por el

aporte inmigratorio de personas provenientes de otras provincias argentinas, entre las cuales se destaca como fundamental a la provincia de Entre Ríos, la cual aportó en la década del noventa mano de obra para los frigoríficos y para la construcción. Posteriormente estas personas decidieron arraigarse en la ciudad y muchos de ellos trajeron a sus familias hacia Casilda.

Además del crecimiento poblacional se produjo el crecimiento inmobiliario, como consecuencia directa del boom de la soja. Da cuenta de ello el incremento de las construcciones verticales, la planificación de nuevos barrios en los alrededores de la ciudad, también el desarrollo de barrios sin una planificación, etc.

La actividad productiva y comercial versa principalmente en torno a la agricultura, ya sea por el trabajo directo sobre la tierra, como por que existen un importante número de fábricas y talleres que en su gran mayoría producen para el sector agropecuario (desde sembradoras hasta balanzas para camiones, y todo tipo de herramientas de mano).

Otro sector muy importante en Casilda es el representado por los estudiantes de niveles superiores que van a cursar sus estudios a esta localidad, principalmente los alumnos de la Facultad de Ciencias Veterinarias (UNR), la cual posee una matrícula aproximada de 1500 estudiantes, con un promedio de entre 700 y 800 que concurren regularmente a la facultad. A su vez cada año ingresan entre 250 y 300 alumnos. De todos estos aproximadamente el 90% no son de la localidad de Casilda.

El hecho de que tantos estudiantes tengan su residencia en la ciudad ha contribuido a que muchos negocios prosperen, sobre todo el inmobiliario, donde se aprecia la construcción de numerosos complejos de departamentos destinados a este público, sobre todo en los barrios cercanos a las instalaciones de la Facultad, principalmente en Yapeyú. Lo cual le ha aportado al mismo características distintivas respecto de otros espacios barriales. En resumen, podemos decir que Casilda ha tenido en los últimos años un crecimiento económico de la mano de la producción agrícola que se ve reflejado también en la rama de la construcción, generando mucho trabajo, pero ello no significa que esta relativa abundancia llegue a todos sus habitantes. Y esto no es un dato menor, sobre todo para los chicos del barrio. Crecer dentro de un contexto de pobreza, rodeado de "otra realidad" conlleva una carga subjetiva importante. No solo porque para estos niños (y sus familias) continuamente la realidad les muestra que es lo que no tienen, lo que no pueden alcanzar, sino porque son considerados por la sociedad (al menos para una parte importante de la misma) como los propios culpables de esta situación.

El desempleo y la pobreza son más que los valores absolutos y los índices relativos que expresan la participación en el mercado de trabajo o las condiciones de vida por debajo de una línea de ingreso o necesidades insatisfechas. Por esto hay que establecer un puente desde "los procesos" a "los sujetos", que tal vez pueda ser el concepto de exclusión/inclusión, por lo menos así lo plantea Grassi (2002). Ahora bien, el problema es la definición y son los términos con que la sociedad nombra, describe y, aún, especifica el contexto de su referencia causal (económico, cultural, etc.) y los ámbitos de responsabilidad por su solución o por la intervención en lo social. (Grassi: 2002; 111) Culpabilizar a los pobres de su situación (más allá que en todas las cuestiones sociales algo de lo individual entra en juego) no permite entender la profundidad de la cuestión y que la sociedad se ponga a resolverlo. Además de que "señalar" es posiblemente el primer paso para que ese individuo crea que esa situación es real e insolucionable.

LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DEL CONOCIMIENTO ACERCA DE LOS "OTROS"

Los habitantes de localidades como Casilda interaccionan cotidianamente en diferentes ámbitos (comercios, instituciones públicas, lugares de esparcimiento, etc.) lo que lleva a que los miembros de las familias se encuentran con las maestras o con los directivos por fuera del

establecimiento escolar. Esos contactos “cara a cara” le imprimen particularidades a las relaciones entre familias y escuelas en estos espacios sociales. Este hecho, sumado a las diferencias sociales, económicas y de niveles educativos, lleva a que se plantee una diferenciación entre el “nosotros” que implicaría el docente/maestro (quienes en principio se acercarán conceptualmente al “modelo ideal” de lo que es una familia, aquel del que hablaba Nemcovsky) como portador de conocimiento y el “otro”, el habitante del barrio Yapeyú, “pobre” y “sin educación”. Lo cual no es solo expresión de los docentes, de hecho una tercera parte de los niños del barrio que están en condiciones de ir a la escuela primaria lo hacen en establecimientos que se encuentran en otras zonas (sean públicos o privados).

Encontramos de esta manera expresiones que denotan la presencia de elementos de un modelo ideal de familia nuclear occidental⁴, desde donde se interpreta y evalúa los grupos familiares de estos alumnos. De esta manera, se va construyendo una visión de las familias de estos sujetos que vinculan ciertos elementos entre sí: los “*problemas*”, el ser “*numerosas*” y que los niños “*no son escuchados*”.

“Las características que más se han repetido en los alumnos para quienes está dirigido el Proyecto, han sido las siguientes:

- .- Larga trayectoria de conflictividad.*
- .- Fracaso escolar y bajo nivel académico.*
- .- Familias con algún tipo de desestructuración.*
- .- Gran experiencia en el uso de la violencia como recurso.*
- .- Actitud defensiva/agresiva ante las intervenciones del docente.*
- .- Incapacidad para mantener un trabajo continuado, poca preparación para el esfuerzo y el aplazamiento de recompensas.*
- .- Actuación impulsiva y disruptiva motivada por su situación vital, no por premeditación. Es una manera de decir que no son malos. Son adolescentes en pleno proceso de cambio. No se les puede atribuir maldad o retorcimiento.*
- .- Predominio del juego sobre el trabajo. El juego impregna todos sus movimientos: perseguirse, pelearse, saltarse normas...*
- .- Incapacidad para recordar y cumplir los compromisos que adquieren. El compromiso que adquieren para el futuro tiene poco valor, ya que no son capaces de controlarse, aunque intenten tomárselo en serio. No resisten la presión grupal, que tiene mucha influencia a la hora de determinar su actuación.*
- .- Pocas habilidades sociales para relacionarse de un modo positivo. No tienen experiencia en el gran valor que tiene una disculpa en su momento o una actitud de escucha.*
- .- Tendencia al desorden y al poco respeto al material común.*
- .- Grandes cambios emocionales en cortos períodos de tiempo.”* (Proyecto de inclusión y retención escolar “YO SOY PROTAGONISTA”)

También, aparecen concepciones vinculadas a las necesidades materiales de los grupos familiares que se construyen en articulación con el modo en que algunos sujetos conciben la “pobreza” y en relación a cómo se considera que viven estas familias (consideración anclada en observaciones, chismes, circulación de distintas ideas sobre esos grupos). Emergen algunas expresiones del sentido común ligadas a la experiencia de conjuntos sociales beneficiarios de “planes sociales” del Estado, cuestionando su acercamiento a esos beneficios sociales: “*tienen más hijos para cobrar más asignaciones*”, “*cobra la pensión de los siete hijos*” y “*sí, pero se chupa todo*”. Como plantea Harris (1971), estas visiones expresan “la escasa comprensión de las condiciones político-económicas que engendran la desigualdad que se tiene. Aquello que es atribuible a las

condiciones del sistema imperante, se desvía y se interpreta como características y motivos de tipo personal”, tendencia a “culpabilizar a quienes padecen la pobreza” que se produce entre los “sectores medios y de mayores recursos, pero también entre los mismos pobres” (Harris en Barbieri y de Castro, 2000:52).

Hoy la pobreza es asociada a la falta de trabajo del sujeto pobre, por causa de sus propias características, a sus propias carencias, como la educación o el capital cultural. “Tener trabajo” devino el principal requisito para superar el estado de carencias varias del sujeto “pobre”, y “dar trabajo”, en una acción unilateral de “buena voluntad” para el eventual empleador. Esto, a pesar de los numerosos estudios que muestran que entre “los pobres” no sólo hay desocupados, sino también empleados formales o “protegidos por la seguridad social”, como es el caso de la mayor proporción de jubilados. Pero el problema en sí de la *indignidad de la falta de trabajo del sujeto* se hizo prioritario y se planteó al margen (o en paralelo) al tratamiento economicista del empleo en el mercado respectivo.

Y, más aún, cuando los “desocupados” fueron elegidos en primer lugar como sujetos de asistencia, el “trabajo” devino en un recurso de la política respectiva, bajo el pretencioso título de “promoción del empleo” (...) aunque el “trabajo” consistiera en una tarea socialmente irrelevante y aunque en ocasiones se acompaña de signos estigmatizantes, que identifican a los “beneficiarios” de programas diversos. (Grassi: 2002; 113/114)

N: no ellas retiran la asignación, si tienen muchos hijos y si tienen alguna discapacidad también, el tema es que esas cuestiones no ha servido más que para adormecerlas y anularlas totalmente, a las mamás. Y las mamás que las familias, y ahora especialmente son todas víctimas de violencia cuando no son la mayoría jefas de hogar con parejas que van alternando que no son los papás de los hijos casi ninguno vive con su papá biológico, y no tiene contacto, es muy complicado, están como adormecidos, desmovilizados. O sea vos vas por las casas y te cuentas pero que vayan a la escuela es muy difícil, los actos de séptimo que se van los chicos, los chicos van sin familia eh, nosotros tenemos que salir a buscar, no sé en otros lados como será, allá en Nueva Roma o será porque capaz es más grande no se nota tanto” (registro: 20/03/2013)

Estas cuestiones se traducen en otros ámbitos como el escolar. “La alfabetización no es sólo el aprendizaje de la lecto/escritura, sino que tiende a la formación de un pensamiento crítico en un sujeto histórico/social, capaz de “leer y comprender el mundo” para transformarlo. Esto no es posible sin la apropiación de los objetos de la cultura que circulan en el ámbito de lo público”. (Rosbaco: 2010; 2) Es decir, que si bien muchas veces estos sectores son estigmatizados, también hay una cuestión de no creer en que se puede cambiar, en aceptar de manera irreversible lo que la sociedad propone, como si el hecho de que “la cosa sea así” y de que se los señalen como que ellos “son así”, no dejaría margen para el cambio. Algo que este tipo de institución “no inclusivas” profundizan.

En síntesis, cuando solo uno de los miembros adultos trabaja fuera del hogar, muchas veces ese ingreso, si bien es el más importante, no es el único que percibe el grupo. Así, se producen actividades (como la venta de comida) que permiten obtener algo de dinero extra. Aunque a veces esas actividades pueden no ser consideradas un “trabajo”. Actualmente, la complementación de los trabajos de los miembros adultos de los grupos familiares se constituye en una necesidad para muchos hogares donde el salario percibido por el único miembro que posee un trabajo no es suficiente para su reproducción. En este sentido Rosbaco (2010) plantea

que ésta constituye una problemática que atenta contra la “inclusión social” de los niños. “Nos encontramos, hoy, con una tercera generación de niños en las escuelas que están constituyendo sus subjetividades con adultos que nunca han tenido un trabajo” (Rosbaco: 2010; 4). Las experiencias formativas de estos chicos se van construyendo en estos particulares ámbitos familiares, atravesados por procesos de empobrecimiento, desempleo y, muchas veces, “violencias” y conflictividades. En este sentido, algunos autores plantean que “urge encontrar modos de abordaje para su inclusión social, priorizando su tránsito por la escuela y que no fracasen en el intento.” (Rosbaco: 2010; 4).

LAS ESCUELAS (y el Estado) EN SU COTIDIANEIDAD.

Sabemos que “la relación estado-clases constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:197). En este sentido, son diferentes los modos en que se concretizan a nivel de lo cotidiano ciertas políticas como aquellas vinculadas a la alimentación de la población infantil en las escuelas, generándose procesos de apropiación y resignificación de las mismas. Muchas escuelas cuentan con comedores que diariamente proveen alimentación a los niños que ellas asisten, pero la infraestructura escolar o las cuestiones organizativas de los establecimientos particulares influyen en el modo en que esa provisión se hará efectiva. Por ejemplo en la escuela “San Martín” el comedor escolar no funciona dentro del establecimiento, los chicos se llevan la comida a sus casas, a diferencia del resto de los comedores escolares de la ciudad de Casilda. Este hecho implica que con la porción de comida asignada a los niños se alimente toda la familia, al menos una vez al día. Por otro lado no se construye un nuevo espacio de sociabilización, el espacio del comedor, en donde todos los chicos pueden compartir la “ceremonia” del almuerzo.

Entrevistador: y ¿tienen comedor verdad?

N: sí, pero nooo se come ahí en la escuela porque como no tenemos personal... no tenemos personal

E: ¿del comedor?

N: del comedor, los chicos se llevan la vianda, ese es un problema

E: ¿sí?

N: claro porque muchas familias sabemos nosotros que muchos chicos tienen que compartir con todos los adultos de la casa

E: ¿llevan la vianda para ellos?

N: llevan la vianda para uno nada mas que hay cuatro ¿entendés? Entonces es medio

E: y no obliga al chico a ir, en otras escuelas va por lo menos por la comida de la escuela, acá no necesariamente

N: estamos uno controla, controla que haya ido pero no se le puede negar la comida

E: ¿y hay muchos en esa situación?

N: y no sé si son tantos ahora pero son los históricos, son los que se debió haber trabajado no desde la escuela sino desde acción social, desde los otros, están los históricos, los de siempre (registro: 20/03/2013).

La posibilidad de contar con un plato de comida diario en estas familias atravesadas por procesos de pobreza se encuentra ligada principalmente a la asistencia de los niños a la escuela, ya sea porque reciben las raciones de comida que allí se preparan y/o porque se obtiene un subsidio por cada hijo siempre y cuando el mismo asista a un establecimiento educativo (la Asignación

Universal por Hijo). Estos recursos pueden ser complementados con otros, como subsidios por discapacidad.

N: y entonces ella [madre de un alumno] me, me decía que, que le costó mucho entender a su hijo autista, tienen un nene que es autista. Y entonces que ella le costó aceptarlo y todo y ella dice “pensar señor que hoy nosotros comemos gracias a él”. Porque resulta que ella cobra la asignación, ellos años hace que no tienen trabajo y que viven de la asignación, que pueden comer medianamente porque por él, este chiquito autista cobran, cobran mucho (registro: 20/03/2013).

Otro proceso que forma parte de la cotidianeidad escolar está vinculado a las concepciones que se tienen de las categorías de niñez y adolescencia (construidas histórica y culturalmente). De dicha concepción aparecen los niños “problemáticos” o aquellos que tienen “sobreedad”. Esta última noción “surge para clasificar a los alumnos y sus experiencias escolares, estableciendo de este modo trayectos diferentes y desiguales para los sujetos que por alguna razón vieron obstaculizada su continuidad en la escuela” (Bosio, 2012:3) Sabemos que estas divisiones por edad constituyen construcciones sociales y culturales arbitrarias, fuertemente establecidas en nuestro sistema educativo, que asignan “lugares” y que se basan principalmente en la categoría de edad para marcar las diferencias.

“Desde los distintos espacios educativos, habría que pensar acerca de ciertas categorías como la de ‘sobreedad’, ‘repite’, ‘desertor’, las cuales establecen marcas estigmatizantes en las historias escolares de los alumnos. Se responsabiliza al sujeto por la decisión tanto de abandonar la escuela como de repetir algún grado, profundizando las desigualdades sociales a través de la constante fragmentación de los trayectos demarcados para los diferentes grupos sociales” (Bosio, 2012:3)

Es este el marco en el que se definen los sentidos sobre la escolarización infantil, sentidos que se van “configurando históricamente en el cruce y en las huellas de distintos procesos” (Achilli, 2010:251). Sentidos familiares que analizamos en tanto construidos a partir de procesos de apropiación, de negociación, de reproducción a nivel de la cotidianeidad doméstica y escolar (y en sus entrecruzamientos), en un contexto local que presenta sus particularidades, pero que al mismo tiempo se encuentra atravesado por procesos de escalas contextuales de mayor alcance. Los adultos de los grupos familiares se apropian, reproducen y producen cotidianamente diversos sentidos y prácticas vinculados a la escolarización de sus hijos.

Es interesante ver el lugar que le otorgan a los chicos “problemáticos”, en el proyecto educativo que estamos analizando, que en definitiva es el sector para el cual fue pensado.

“El grupo está conformado por ocho alumnos, cinco varones de catorce años de edad, una nena y un varón de doce años, todos ellos de sexto grado, y una nena de catorce años y un varón de once años, de quinto grado.

En el perfil del grupo pueden observarse las siguientes características: conductas antisociales, larga trayectoria de conflictividad, fracaso escolar y bajo nivel académico, gran experiencia en el uso de la violencia como recurso, actitud defensiva o agresiva ante las intervenciones del docente, incapacidad para sostener un trabajo continuado, poca preparación para el esfuerzo, actuación impulsiva, predominio del juego sobre el trabajo, incapacidad para recordar y cumplir los compromisos que adquieren, pocas habilidades para relacionarse de un modo positivo, tendencia al desorden y poco respeto por el material común.

Algunos de ellos son consumidores de alcohol, suelen consumir drogas. El propio cuerpo, está absolutamente desvalorizado, sobre todo en las nenas, ambas con una vida sexual promiscua,

y casi rozando la prostitución". (Proyecto de inclusión y retención escolar. "YO, SOY PROTAGONISTA")

Los "niño problema" son síntesis de varios procesos y relaciones que nos dan cuenta de una sociedad dividida en clases, de un determinado tipo de Estado con su correspondiente sistema educativo, de familias históricamente construidas y, porque no, de relaciones asimétricas de género.

N: y después cuando ah cuando yo llego al a escuela ah hablaban que a nosotros nos quedaron todos los malos, como los malos? Que malos? Claro que a nosotros esta escuela se vino abajo por culpa de los malos, y yo no podía entender que se hablara porque los malos eran los alumnos y no hay buenos y malos alumnos y estábamos hablando de lo que era la escuela (registro: 20/03/2013)

El abandono de la escuela por parte de un niño no es un hecho que se produzca de la noche a la mañana, por el contrario se trata de un proceso en el cual intervienen distintos sujetos sociales que negocian su permanencia o su expulsión de la institución escolar. Los docentes y directivos y las familias de los compañeros de los niños considerados un "problema" de gravedad para la escuela producen y reproducen concepciones sobre la niñez que circulan cotidianamente en el ámbito escolar pero también lo traspasan. Los adultos de los grupos familiares van construyendo una imagen de los "niños problema" que se produce en el cruce de las transmisiones en un sentido y otro entre escuelas y familias en el espacio pueblerino. Cruces relacionales entre procesos escolares y familiares en los cuales, al decir de Achilli (2010), se van configurando cotidianamente los sentidos sobre la escolarización infantil, siempre inscriptos en un determinado contexto sociohistórico.

Los ámbitos familiares y escolares se van construyendo en esos "procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos" (Op. Cit., 2010:27). En otras palabras, entre estos dos ámbitos se producen "desplazamientos" e "intercambios" en cada uno de ellos de situaciones y aspectos pertenecientes al otro que juegan en los "procesos formativos del niño" (Achilli, 1996:28).⁵

CONCLUSIÓN.

Resulta un tanto complicado realizar una conclusión de este trabajo, ya que tenía una meta que se acercaba más a abrir interrogantes que a plantear respuestas o cerrar ideas. Más allá de esto podemos decir que en estos contextos "pueblerinos" existen las mismas tensiones que en localidades más grandes, y que muchas veces estas contradicciones tienen mayor repercusión al ser más comprimido el espacio en que se suceden. Lo cual hace que resulte muy interesante investigar cómo se "hace escuela" cotidianamente en estos espacios.

En una ciudad como Casilda, que está en el corazón de la pampa húmeda argentina y que ha experimentado un importante crecimiento económico de la mano de la soja, hay cada vez más pobres y por ende más chicos en contextos de vulnerabilidad.

Esta desigualdad socioeconómica se traduce en desigualdad educativa, proceso que se expresa en las diferencias entre las experiencias y trayectorias de quienes asisten a la escuela "San Martín" y de quienes transitan su escolarización en instituciones ubicadas en el "centro" de la ciudad, donde las condiciones son otras. Consideramos que las relaciones y diferencias entre escuelas, constituye una línea en la cual debemos continuar profundizando nuestra investigación. Pero la cuestión aquí es que, como decía R. Castel (1992) el tratamiento social de la exclusión no

puede ser únicamente el tratamiento de los excluidos. La exclusión es lo que se encuentra al final de una cadena.

Dejamos de esta manera planteados dos núcleos tensionantes para continuar pensando acerca de los procesos de “inclusión educativa” y, en particular, en relación a la experiencia del Proyecto de inclusión y retención escolar “Yo soy protagonista”. En primer lugar, la “paradoja” señalada por Montesinos y Sinisi (2009) vinculada al modo de concebir la escuela como una “institución expulsora” y al mismo tiempo, señalar que es el mejor lugar para que estén los niños y jóvenes “excluidos”. Y, por otra parte, la tensión que identificamos entre la “inclusión escolar” que se propone a nivel discursivo como adecuada para “hacer frente a las desigualdades educativas en los sistemas educativos del mundo” (Blanco, 2006:4) y lo que sucede a nivel de las prácticas concretas al intentar “incluir” a los niños y jóvenes en estos “nuevos formatos escolares” en relación a la calidad de la educación a la que tienen acceso.

Las tensiones señaladas y el hecho de tratarse de iniciativas o “intervenciones” muchas veces puntuales, sectoriales y desarticuladas entre sí, nos conducen inevitablemente a preguntarnos hasta qué punto estas experiencias logran, si es que lo hacen, modificar las condiciones de vida de los jóvenes y niños “excluidos”.

Notas:

1- Destacamos las investigaciones llevadas adelante por Adriana Bosio y Laura Ominetti en ciudades pequeñas del interior de la provincia de Córdoba.

2- Nos referimos, entre otras, a experiencias socioeducativas como las “Escuelas de reingreso” o el “Programa Promotores de Educación” en Buenos Aires, el “Programa de Inclusión/Terminalidad de escolaridad secundaria y formación laboral de jóvenes de 14 a 17 años” en Córdoba, el “Plan vuelvo a estudiar” en Santa Fe, entre otros.

3 - Docente responsable del Proyecto de inclusión y retención escolar “Yo soy protagonista”.

4- “La familia nuclear, como modelo cultural, ha tenido un desarrollo muy especial: idealizada como modelo normativo, asumida en términos de lo “normal” por las instituciones educativas y de salud, la familia nuclear de mamá, papá y los hijos se combina con una fuerte ideología familista, en la cual la consanguinidad y el parentesco han sido criterios básicos para las responsabilidades y obligaciones hacia los otros. Pero el familismo como ideología de parentesco y la idealización de la familia nuclear son potencialmente contradictorios, ejerciendo presiones cruzadas sobre los miembros” (Jelin en Cerletti, 2011:16).

5- Según esta autora “el concepto de ‘experiencia formativa’ implica un campo de intersección de acciones vividas e interpretadas por el niño en determinados ámbitos institucionales; atravesados, a su vez, por el contexto sociohistórico general” (Achilli, 1996:25).

Bibliografía

- Achilli, E.; Cámpora, E.; Giampani, L.; Nemcovsky, M.; Sánchez, S. y Shapiro, J. (2000): Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Centro de Estudios Antropológicos en contextos urbanos, UNR Editora, Rosario.

- Achilli, E. (2010): Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Laborde Editor, Rosario.

- Ainsuain, O. (2006): Del genocidio y robo de tierras al boom sojero: historia política y económica de la provincia de Santa Fe. UNR Editora/Logo Sur ediciones, Rosario.

- Barbieri, E. y de Castro, R. (2000): “Algunas posturas y polémicas alrededor de los conceptos de pobreza y cultura de la pobreza”. En Taborda, M. (comp.): Problemáticas Antropológicas. Laborde Editor, Rosario.

- Blanco, R. (2006) “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) Vol. 4, N° 3.
- Bosio, A. (2012) “Los desafíos de la desigualdad social en la escuela media. Experiencias y trayectorias escolares de alumnos del turno noche”. Ponencia presentada en el 2do Seminario Taller de Antropología y Educación, Carcaraes, 2012.
- Calvo, G. (2009) “La inclusión social de jóvenes a través de la educación”. En Tendencias en Foco, RedEtis-IIPE-UNESCO, N° 11.
- Castel, R. (1992) De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Justice sociale et inegalités*, Esprit, París; trad.: «Archipiélago» n° 21, 1995. Barcelona.
- Cerletti, L. (2011): “Modos de organización doméstica y escolarización: discusiones desde una investigación etnográfica”. Ponencia presentada en X Congreso Argentino de Antropología Social, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Duschatzky, S y Corea, C. (2002) *Chicos en banda*. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Paidós- Tramas Sociales, Buenos Aires, 2002.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985): “Escuela y clases subalternas”. En Rockwell e Ibarrola (comps.) Educación y clases populares en América Latina, IPN-DIE, México.
- Gallardo, S. (2010) “Políticas públicas y escolarización infantil: procesos de intervención estatal en contextos de desigualdad”. Ponencia presentada en I Seminario Taller de Antropología y Educación, Huerta Grande, Córdoba.
- Grassi, E. (2002) “En torno a la exclusión social: ¿De qué integración hablamos?”. En la *Revista De La Facultad de Ciencias Económicas* de la UNMSM, año VII, n° 21. Noviembre 2002.
- Gravano, A. (2005): El barrio en la teoría social. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009) “Entre la exclusión y el *recate*. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En Cuadernos de Antropología Social N° 29, pp. 43-60. FFyL-UBA, Buenos Aires.
- Nemcovsky, M. (2000): “La familia en la escuela. Un estudio antropológico de las concepciones sobre familia” en Achilli y otros, Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Centro de Estudios Antropológicos en contextos urbanos, UNR Editora, Rosario.
- Rosbaco, I. (2000) El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en contextos urbanos complejos, Homo Sapiens, Rosario.
- Rosbaco, I. (2010) “Propuesta con relatos autorreferenciales para trabajar con niños marginados la identidad, en el camino hacia la alfabetización”. En X Congreso Internacional de Psicología de la Liberación. Caracas, Venezuela.
- Sinisi, L. (2010) “Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?”. En Boletín de Antropología y Educación, N° 01. Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004): “La configuración fragmentada del sistema educativo argentino”. En Cuadernos de Pedagogía Rosario, Año VII, N° 12.

Fuentes:

<http://www.museolosdesmochados.com.ar>