

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

"Desigualdad, instituciones y experiencias escolares. Complicidades y tensiones regulatorias en torno a la inclusión e integración social."

▪

Martignoni, Liliana.

Cita:

Martignoni, Liliana (2008). *"Desigualdad, instituciones y experiencias escolares. Complicidades y tensiones regulatorias en torno a la inclusión e integración social."*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/379>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/5ys>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

V Jornadas de Sociología de la UNLP
I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales
“Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las
últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”
La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Mesa J 23. Jóvenes, escuela media y procesos de desigualdad

Título:

Desigualdad, instituciones y experiencias escolares. Complicidades y tensiones regulatorias en torno a la inclusión e integración social.

Liliana Martignoni¹

Introducción

El cuestionamiento a la alianza que la modernidad estableció con el estado-nación -en términos de una determinada representación de lo social- supone a la vez su debilitamiento como instancia productora de sentido irradiado a través de un conjunto de instituciones sociales bajo el propósito de moldear e integrar las subjetividades a un espacio común. Interesa interrogarse por la especificidad que asumen estas transformaciones sobre aquellas instituciones que en tanto entramados sociales intentaron -como en el caso de la escuela pública-, asegurar la integración de los individuos a la sociedad. Especialmente en un contexto caracterizado por la pretendida centralidad del mercado y una reconfiguración y profundización de la desigualdad social que pondría más fuertemente en evidencia el proceso de reestructuración del tradicional modo de concebir la socialización, esto es, la relación entre normas, valores e individuos sobre la base de una sociedad que ya no es percibida bajo la idea de totalidad, sino como comunidades múltiples por las cuales transita el individuo.

La escuela, en tanto dispositivo por medio del cual la pedagogía de la modernidad encerrara espacial, topológica, corpórea y epistemológicamente a la niñez (Narodowski, 1995) portadora de los ideales de la razón ilustrada y el progreso, intentando conformar una identidad pretendidamente única y homogénea constituye uno de los más claros ejemplos de la mutación actual a través del debilitamiento o la caída del denominado “mito del sentido único” que portaban las instituciones modernas (Tiramonti y Minteguiaga, 2004)². El crisis a su sentido moderno y fuerza instituyente,

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO /Argentina). Docente e investigadora del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Tandil, Argentina. Correspondencia de E-Mail: lmar@rec.unicen.edu.ar.

² Sostienen las autoras que “no [habría] habido nunca un sentido único y homogéneo para la escuela, pero sí coyunturas precisas en las cuales el Estado logró imponer y extender al conjunto de la población –a

otorgará mayor visibilidad y preponderancia a otros actores y organizaciones políticas, sociales, económicas y culturales de la sociedad civil que –a partir de mediados del siglo XX- asumirán y compartirán misiones civilizadoras antes monopolizadas por el estado-nación y la escuela pública (Ianni, 1998). Se trata de las formas posibles que asume el lazo social en su función de generar la construcción identitaria y la integración ciudadana desplegando un sistema de poder desde el cual se combinan y amalgaman viejas, renovadas y nuevas estrategias de control.

El presente trabajo aborda las diferentes racionalidades institucionales impresas en aquellas instituciones sociales que –junto a la escuela- se entrecruzan como dispositivos de control y regulación social en las experiencias de los alumnos que asisten a una escuela pública, la mayor parte de los cuales pertenecen a sectores pobres y empobrecidos³. En una primera parte se caracteriza el lazo social del entramado por el que transitan los alumnos en su búsqueda de la integración social. Específicamente, se hará referencia a aquellas instituciones que –además de la escuela y de los centros educativos complementarios que forman parte del sistema educativo provincial- integran la red institucional de organizaciones no gubernamentales (centro de día, hogar de convivencia, hogar de niñas, comedor educativo, programa adolescencia, etc.); la mayoría de ellas creadas durante los años noventa. Asimismo, en una segunda parte, se considerarán los principales rasgos que asume el sistema de interdependencia entre la escuela, las familias y aquellas instituciones sociales a partir de las mutuas visiones que los aúnan en el gobierno de la pobreza⁴.

través de un complejo proceso de negociaciones, disputas y eliminaciones- una representación de cuál era el deber ser de la escuela?. Un sentido articulador y homogeneizador del acontecer escolar nacional argentino durante los siglos XIX y XX que ha significado, más bien, un sentido de carácter “hegemónico” a partir del cual encontrarían posibilidad de realización una multiplicidad de sentidos particulares (p.106).

³ La presente ponencia forma parte de la tesis doctoral, “Escuela y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza”. Su objetivo central fue el de analizar las experiencias que construyen los alumnos –especialmente los nuevos públicos escolares- a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires. El trabajo de campo -llevado a cabo entre los años 2004 y 2007-, estuvo centrado en el análisis de un estudio de casos: una escuela de educación general básica a la que asisten, pese a estar ubicada en una de las zonas de más bajas necesidades básicas insatisfechas, alumno/as que forman parte de entornos familiares que experimentan el descenso de la calidad de vida por efecto de la desocupación y precarización laboral. Pero especialmente, porque muchos de ellos transitan a su vez por espacios institucionales en los que –además de la escuela- intervienen los ámbitos nacional, provincial y/o municipal desde los cuales obtienen recursos y diferentes tipos de servicios vinculados a la asistencia social, educativa, cultural, deportiva y recreativa.

⁴ Aspectos que serán analizados a partir de las fuentes escritas de dichas instituciones, de materiales producidos por diferentes niveles de gobierno –nacional, provincial y/o municipal- y desde el testimonio de los responsables de dichas instituciones.

1. ¿Experiencias de institucionalización o institucionalización de la pobreza?

La escuela a la que pertenecen estos alumnos establece vinculaciones -aunque no formalmente instituidas- con otros grupos e instituciones a los cuales aquellos también asisten, dando cuenta de la complejización de una realidad social donde ya no sería posible establecer una clara demarcación entre el estado y la sociedad civil⁵. Una reconfiguración de «lo social» a través del resurgimiento de lo comunitario en el “gobierno contemporáneo de lo urbano” (Wacquant, 2001). La gestación de un entramado de viejas y nuevas «protecciones de proximidad» (Castel, 2004) o «redes heterogéneas de intermediarios de poder» (De Marinis, 2002) que junto a la escuela, conformarían un particular tejido social regulatorio. Si bien muchas de estas instituciones que atienden a la niñez y la adolescencia se han multiplicado en los últimos años, pese a la promesa moderna de su progresiva desaparición, otras vienen desarrollando su tarea desde el siglo XIX⁶.

Así es como alrededor de las experiencias de estos alumno/as, se entrecruzan diferentes tipos de racionalidades. Desde aquellas vinculadas a la «intervención moralizante de la pobreza» a través de la reclusión y el internado de sujetos considerados peligrosos características de la Sociedad de Beneficencia. Hasta las que intentan constituirse en estrategias de «intervención preventivas» alternativas a la internación y restauradoras de derechos⁷.

⁵ La sociedad civil no constituye un cuerpo homogéneo. Ella incluye posiciones –especialmente difíciles de demarcar en América Latina- que van desde su asociación a la sociedad política contraponiéndola a la sociedad y al estado, las que la identifican con el denominado tercer sector diferenciándola del estado y del mercado, hasta las que promueven una identificación de la sociedad civil a la sociedad de mercado (Cohen y Arato, 1992; Lechner, 1999; Olvera, 1999; Bianco y La Fuente, 1999; Offe, 1988; Brasser Pereira y Grau, 1998, entre otros).

⁶ Rasgo que Tenti (1989) señalara como característico del estado asistencial y promocional argentino constituido por una serie de capas geológicas superpuestas cuya racionalidad sería el resultado, no de un sistema estructurado de fines claramente definidos, sino de un entrecruzamiento “conflictivo” entre una racionalidad técnico-profesional con una de tipo político. La lógica de acción muestra elementos de continuidad y ruptura propias de otro momento histórico de la sociedad argentina.

⁷ Carli (1991) analiza el vínculo que históricamente se ha establecido entre las organizaciones de la sociedad civil y el estado -a través de la escuela- en relación a la atención a la infancia en las décadas que van de 1890 a 1930. Articulaciones que han expresado las luchas entre diferentes tendencias político-educacionales y pedagógicas -sectores anárquico-socialistas, y oligárquico-liberal y católico- por lograr la hegemonía en este terreno. Un período en el que es posible observar, por un lado, la situación de pauperización a la que se vieron sometidos los niños nativos e hijos de la inmigración en Argentina de fines de siglo, producto de la exclusión generada por la implementación de un modelo agro-exportador. Por otro lado, la debilidad del estado nación –en proceso de construcción- de hacerse cargo de la atención a la niñez. Un hecho que condujera a los actores y organizaciones de la sociedad civil a dar respuesta a “las paradojas del progreso argentino” (p.14).

En Tandil, ciudad de referencia del presente trabajo, la mayor participación del estado provincial se concreta sobre las organizaciones que forman parte de la denominada «modalidad alternativa»: centros de día, centros de convivencia o de referencia y proyectos de promoción y protección de derechos. Es decir, espacios que intentan ser alternativos a la internación. En general, su trabajo está basado en criterios de promoción y prevención de los derechos de la infancia y adolescencia y preservación de la unidad familiar. De acuerdo a las fuentes consultadas, se trata de lograr el fortalecimiento de la identidad y autoestima desarrollando capacidades singulares que no sólo prevengan de situaciones negativas, sino que además potencien las posibilidades de inclusión e integración social. Con algunos años más de vida en la ciudad, existen también instituciones de «modalidad convivencial o asistencial»; los comúnmente denominados hogares de residencia permanente. Esta modalidad –históricamente propuesta por el estado- se encuentra a cargo del gobierno municipal y alberga a niño/as, adolescentes y jóvenes –muchos de ellos bajo tutela judicial- por diferentes razones: causas penales, abandonos al momento de nacer o a la espera de una adopción y situaciones de salud familiar que llevarían a la necesidad de que sus hijos queden en el hogar de modo provisorio⁸.

Pese a la circulación de un discurso centrado en la restitución de derechos mostrándose alternativo a la vieja lógica del patronato -en la medida que intentan trabajar sobre la revinculación familiar y escolar-, el trabajo de campo muestra indicios de la permanencia de prácticas segregacionistas. En expresiones de la responsable municipal de la modalidad convivencial, refiriéndose a la política de los «nuevos» pequeños hogares:

“cuanto menos los tengamos en una institución cerrada mucho mejor. Yo digo que la garantía del buen trabajo no son los años. Pretendemos que el paso por el Hogar sea transitorio, con un trabajo muy fuerte para **que se lleven algo de esa transitoriedad** [el subrayado es propio], es decir, que vean que hay otros valores, otras experiencias más gratificantes, más

⁸ Esta realidad tiene un alto nivel de significatividad social y educativa en la Provincia de Buenos Aires. En el año 2005, de acuerdo a datos publicados por el Ministerio Provincial de Desarrollo Humano (MDH), el 50% de los dos millones de adolescentes entre catorce y veintiún años vivían bajo la línea de pobreza y el 38,8% en situación de indigencia. A estos datos, que muestran sólo parte del padecimiento por la inequidad en la distribución del ingreso se suma -en base a la misma fuente de información- el incremento del número de niño/as y adolescentes con causas abiertas ante jueces de menores, los que durante el período 1992-2002 tuvieron un crecimiento del 92%. Cifra cuya composición en este último año se distribuyó en un 34,2% de causas penales, un 44,3% de causas asistenciales, un 20,9% de causas civiles, y por último, un 0,6% de menores-víctima.

estimuladoras para su crecimiento. Pretendemos que luego vuelvan con sus familias” (Laura, responsable Municipal del Área de Minoridad).

«Llevarse algo de la transitoriedad» es una expresión que remite, por un lado a una dimensión temporal, de entrada y salida de un espacio a otro; constituyendo la “edad cronológica” y el “trabajo de revinculación familiar” las variables centrales que establecen el momento en el que el niño/a y/o adolescente está en condiciones de salir y quizá de regresar a su núcleo familiar o tutelar, culminando su pasaje por esta institución a los veintiún años si así lo dispone el juez o la jueza. Pero, por otro lado «llevarse algo de la transitoriedad» también alude a la posibilidad de apropiarse de un capital social y cultural traducido en valores y experiencias gratificantes promotoras de la inclusión social y/o inicio de un proyecto de vida autónomo.

Bajo una modalidad convivencial, de alejamiento familiar transitorio o alternativo a la internación -aunque ciertas transitoriedades pueden ser de casi toda una vida-, algunas instituciones de la jurisdicción bonaerense vienen intentando llevar adelante una política de intervención vinculada a la infancia y adolescencia en consonancia con la Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05⁹. Esta Ley recupera los principios de la Convención Internacional por los Derechos del Niño a la que Argentina adhirió luego de la Reforma Constitucional de 1994 y reemplaza a la vieja Ley de Patronato de la Infancia (Ley Agote N° 10.903 de 1919)¹⁰. Se trataría de un texto discursivo que promueve, a través de la definición de ciertas pautas y criterios, políticas públicas vinculadas a la niñez y a la adolescencia entre las que pueden destacarse –tal como lo señala el artículo 4°- el fortalecimiento de la familia en la concreción de los derechos de sus hijos, la descentralización de los organismos, planes y programas con el fin de incrementar la autonomía, agilidad, eficacia y la promoción de organismos y redes intersectoriales en tres niveles –estado-familia-comunidad- para la promoción y protección de los derechos.

Políticas públicas que cristalizarán la redefinición de la relación entre el estado, los actores y organizaciones de la sociedad civil al conducir a la reformulación de un sistema de delegación de *recursos, representación y participación* que se cristaliza en

⁹ Reglamentada por el Decreto N°415 del Poder Ejecutivo en el mes de abril de 2006.

¹⁰ Sancionada bajo la presidencia de Irigoyen, la Ley Agote facultaba a los jueces a disponer preventiva o definitivamente -y hasta los veintiún años- del menor que hubiera incurrido en un delito o fuere su víctima imponiendo sanciones disciplinarias a los padres si se los encontraba responsables del peligro o abandono moral o material de sus hijos. Es decir, de actos que perjudicasen su salud física y moral tales como la vagancia, la presencia del niño en sitios considerados inmorales, su vinculación con gente relacionada al robo y otros vicios, o por encontrarse antes de los dieciocho años en lugares públicos.

nuevos y/o reciclados modos de regulación social. Constitución de una “nueva institucionalidad” -entrecruzamiento de lo nacional, provincial y local- resultado de una acción descentralizada promotora de participación social en el marco de la definición de una política pública a la que el gobierno nacional, y especialmente provincial, considera “universal”, del “ámbito familiar” y “comunitario”, en contraposición al viejo modelo de segregación tutelar. Así es como en esta amalgama de nuevos y/o reciclados modos de regulación social pueden observarse luchas y disputas en torno al espacio de intervención sobre la infancia y la adolescencia entre los actores del estado y la sociedad civil, ya sea a través de una modalidad convivencial o de alternancia. Ellas no sólo tienen que ver con la apropiación y monopolio de los bienes simbólicos para la formación e inclusión de los jóvenes al espacio social. También con la distribución de recursos que cada una de las instituciones obtiene del estado provincial y nacional en términos de subsidios y becas por alumnos¹¹.

El tránsito por este entramado institucional -que para muchos de los alumnos es de carácter obligado-, se complejiza con los otros vínculos que cada uno de estos espacios entabla -a su vez- con otras instituciones sociales (universidad, municipalidad, salas de salud barrial)¹². De ahí que, las trayectorias de los alumnos por las diferentes instituciones ofrecen un importante material para analizar las posibles formas que asume su proceso de individuación producto de los distintos acoples; considerando las particularidades históricas de su entorno familiar, su vinculación con el trabajo y con otras instituciones, formas organizativas y/o movimientos sociales y las estrategias de control y regulación ejercidas en estos espacios.

2. La interdependencia en el riesgo: la escuela, la familia y las instituciones.

¹¹ De acuerdo a los datos brindados por el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires, de los 11.000 niños/as, adolescentes y jóvenes internados por causas asistenciales, más de 5000 viven en 241 hogares de ONGs en convenio con la provincia a los que se suman 2.700 que no poseen convenio y otros 1800 con discapacidades o adicciones que viven en hospitales o comunidades privadas. La provincia sólo aloja -entonces- a 1500 de los 11.000 (1 de cada 10 niños/as, adolescentes y jóvenes) pagando mensualmente a la ONG por cada uno de ellos \$422 y entre 1500 y 3000 por cada discapacitado o adicto. Por año la provincia gasta 28.000.000 en becas y 16.000.000 en institutos propios (Diario Clarín, 21/11/04).

¹² La mayor parte de los voluntarios que forman parte de las instituciones, fundamentalmente a cargo del apoyo escolar o de la coordinación de talleres específicos vinculados a diferentes disciplinas sociales y culturales (arte, literatura, historia, etc.), están a cargo de alumnos y alumnas avanzados de diferentes carreras de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con asiento en la ciudad (Trabajo Social, Profesorado en Ciencias Exactas, Ciencias Económicas, etc.). Algunas de estas carreras realizan el voluntariado como parte de lo que denominan -curricularmente- ejercicio de prácticas solidarias.

2.1. Las instituciones sociales en el discurso de la escuela

El recorrido por los diferentes intersticios de esta trama de instituciones que va tejiéndose –voluntaria e involuntariamente- alrededor de la política reformista de extender la obligatoriedad escolar, permite observar una compleja red de interdependencias regulatorias. Tras este velo, viejas, nuevas y/o renovadas formas de control de las contingencias y gestión de los riesgos sociales –en la que se entrecruzan formas disciplinarias y preventivas- parecen desafiar no sólo las tradicionales categorías teóricas con las cuales interpretar y comprender la nueva cuestión social. También el rol tradicional de las instituciones y el destino de las trayectorias individuales¹³.

Contradictoriamente, mientras los años noventa profundizaban la exclusión, las escuelas argentinas y bonaerenses incrementaban su matrícula -especialmente las del nivel medio- constituyendo para algunos núcleos familiares -como los de esta escuela- la primera vez que miembros de sus familias acceden a dicho nivel: los denominados «nuevos públicos escolares». Un nuevo escenario de inclusión “a contramano de la exclusión” (Kaplan, 2004) apoyada sobre esta red de interacciones entre grupos e instituciones sociales por donde circulan los alumnos dando lugar a un heterogéneo universo de experiencias en momentos en que también la escuela -compelida por el imperativo retentista- evidencia, tal como vienen demostrando las últimas investigaciones educativas, su fuerte debilidad para instituir una experiencia común (Dubet y Martucelli, 1997; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

Una urdimbre institucional y regulatoria que pone de manifiesto la articulación entre el estado, el individuo y la sociedad civil; compelida esta última –como se ha visto en el apartado anterior- desde la educación y las políticas sociales, a tener una creciente participación en el problema de la cuestión social frente a ese estado de «descivilización» proclamado por Elías. Una expresión referida al bajo control de las emociones producido a partir de la profundización de la exclusión social, donde el trabajo ha perdido fuerza integradora y las instituciones del estado benefactor entran en crisis (Wacquant, 2000). De este modo, la mayor obligatoriedad de la escuela se ha convertido en uno de los dispositivos de control social para atenuar las secuelas de dicho fenómeno incluyendo a jóvenes que no accedían al sistema, pero apoyándose para ello en diferentes y renovadas estrategias de inclusión y control social.

¹³ Sostiene Castel (1984) que “el riesgo no es el resultado de la presencia de un peligro concreto para una persona o para un grupo de individuos, sino la relación de datos generales, impersonales o factores (de riesgo) que hacen más o menos probable el acontecimiento de conductas indeseables” (p.153).

La escuela de esta investigación –como se consignó antes- contrariamente a lo que estaba sucediendo en otras instituciones educativas, ha registrado una pérdida de matrícula en los últimos años -fundamentalmente de aquella proveniente del barrio en el que se encuentra ubicada- y el ingreso a la misma de una mayor cantidad de alumnos provenientes de zonas periféricas “con problemas de conducta” y “fracaso escolar”¹⁴. Las sucesivas notas de campo muestran lo llamativo de recorrer la amplitud de los espacios escolares sin encontrar aulas topadas de alumnos, recorrer sus amplios pasillos sin temor a golpear o ser golpeado casualmente por sus corridas en los recreos.

A pesar de un discurso escolar que -en apariencias- responsabiliza a las familias del barrio de la decisión de no enviar o retirar a sus hijos de la escuela, fundamentalmente provocada por los problemas disciplinarios que conducen a profundizar los problemas de prestigio –o desprestigio- asociadas a la imagen social de la escuela. En las entrevistas realizadas a docentes y directivos se puso en evidencia cómo el decrecimiento de la matrícula forma parte –en cambio- de una de las estrategias institucionales de «selección» y «expulsión» de determinados alumno/as que parecieran no responder a los rasgos esenciales del tradicional patrón de normalidad escolar. Ello no sólo pone de relieve valoraciones y representaciones que “los” y “las” incluye o excluye –a veces silenciosamente- de la participación y la acción escolar (Popkewitz, 1998) a partir de un sistema de clasificación entre sectores de riesgo y peligrosidad provenientes de barrios periféricos y sujetos «in» (De Marinis, 2002) provenientes de barrios urbanos.

“(…) Empecé a ser más selectiva. Me querían obligar a tomar chicos de trescientos kilómetros a la redonda (...) Tuve que hacer selección en función de criterios tales como la **integración familiar** [el resaltado es propio] como para tener interlocutores. Entonces si lográs tener chicos con familias un poco más integradas, ya tenés a alguien que te responda” (Sofía, Directora escuela).

También sus entornos familiares son depositarios de aquella visión que pareciera desconocer no sólo las condiciones sociales de producción de su situación de individuación, atravesada por la precariedad e inestabilidad laboral que conducen a muchas familias a desplegar cierta estrategia de supervivencia que las convierte

¹⁴ Cabe recordar que si bien este fenómeno comienza a experimentarse a fines de los años setenta y principios de los ochenta, la disminución y reconfiguración de la matrícula no sólo fue profundizándose, sino también no logró revertirse a partir del crecimiento matricular que experimentaron la mayoría de las escuelas bonaerenses a partir del año 1996 con el inicio de la implementación de la extensión de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires.

obligadamente en beneficiarios de la institucionalización de la pobreza. Sino también, de los cambios culturales que la atraviesan como una de las principales instituciones modernas de la sociedad. De este modo, surgen algunos interrogantes que surgen alrededor del despliegue de esta serie de principios de razonamiento vinculados al gobierno de los alumnos y también de sus familias: ¿cuáles son las razones que explican la definición de aquellos criterios de selección?, ¿qué problemas se incorporan a la escuela con el ingreso de los alumnos que provienen de las denominadas familias desintegradas?, ¿qué se entiende desde la escuela como familia integrada?, ¿qué es lo que ello le garantiza a la gestión directiva?, ¿de qué peligros la protegería? ¿cuáles son las debilidades escolares que se ponen en evidencia?, ¿qué pujas, tensiones de poder y estrategias de control se ponen en juego?

Parte de la respuesta a los anteriores interrogantes puede asociarse al desarrollo de una *estrategia institucional de control* que intentaría evitar el sentimiento de desprotección y amenaza al que se enfrentarían algunos docentes ante la dificultad para trabajar con “nuevos alumnos” portadores de inéditas características socioculturales (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004). Los ya mencionados problemas de equilibrio de poder intergeneracional y la cultura propia de niño/as, adolescentes y jóvenes de hoy se enfrentan a una institución –o modelo de gestión- que pese a contar con toda una tradición vinculada a los sectores sociales de procedencia de los alumno/as, no habría cambiado sus formatos pedagógicos y a la que ya no le resultan eficaces los mecanismos tradicionales reguladores de la conducta. La importancia discursiva otorgada a la familia en tanto concepción moderna de «familia nuclear intacta», constituye el lugar desde donde se juzga como inapropiados otros modelos familiares: la familia desintegrada o mal constituida (Grossman, 1996). Será la primera la que condense el “ideal” de una familia sostenedora y legitimadora de la cultura escolar, pero –por sobre todo- acompañante de esa lógica disciplinaria que en un sentido foucaultiano, encadenaba a las diferentes instituciones bajo un único ideal encarnado en un sistema de normas y disposiciones que intentaban ser garantes de la seguridad, el cuidado y la protección de sus hijos/alumnos/as adolescentes. Sedimentos de aquella fuerza de “estructura estructurante” a partir de la cual el estado inculca o impone arbitrariamente sobre las disposiciones del habitus, ritos de institución que se constituyen –como parte de su eficacia simbólica- en el fundamento de las visiones sobre una familia «normal», «estable» y «protectora»; todo un acto de consagración (Bourdieu, 1996).

Sin embargo, frente a la amenaza que pareciera acompañar –desde la percepción docente- a los alumnos provenientes de barrios periféricos portadores del fracaso escolar, problemas de conducta y parte de las denominadas “familias desintegradas”. Surgen nuevos apoyos para ejercer el control ante su potencial peligrosidad: las otras instituciones sociales de la comunidad a las que asiste un significativo número de alumnos de esta escuela y que además concentran parte -o la totalidad- del monopolio en la “representación” de éstos.

“Yo tomo esos chicos que vienen de esas instituciones [porque] me siento protegida y con más apoyo del que tengo de su propia casa. Cuando trabajo con estas instituciones me siento contenida en todo sentido, me acompañan, me alivian [el resaltado es propio]” (Sofía, Directora Escuela).

Como ya se ha expresado en el apartado anterior, pese a considerar que algunos de esos alumnos son portadores de una peligrosidad que -como lo expresa literalmente la directora de la escuela- “meten miedo”, dichos riesgos parecieran disminuir en su percepción cuando la representación de estos alumnos se desplaza hacia otras instituciones sociales, tornándolos –en consecuencia- menos peligrosos.

Sin embargo, en esta relación que la escuela entabla con estas otras organizaciones sociales –Hogar de Niñas, Hogar de Convivencia, Comedor Educativo, Centro de Día, y tantas otras- puede observarse un movimiento ambivalente de tensión “atracción-resistencia” a la vez. Por un lado, Sofía –la directora- reconoce su importancia en términos de la seguridad y protección que ellas le otorgan a la escuela al constituirse en el referente o representante adulto de los alumnos “reemplazante de la supuesta ausencia de la figura familiar” y al apoyo que de ellas reciben –en tanto pilar de su trabajo de intervención- para garantizar la permanencia de los alumnos en la escuela. El reconocimiento o “atracción” por estas instituciones forma parte de la definición de una estrategia institucional que al igual que la vivenciada por los alumnos, devela las formas posibles asumidas por un proceso escolar de individuación en el cual la búsqueda del otro ya no sería el resultado de una variedad de opciones que se le presentan al sujeto –individual o colectivo- tal como lo sostiene Giddens (1995). Sino más bien, es una búsqueda percibida o sentida como «obligada» frente a lo que esta directora visualiza como nuevas fuentes portadoras de riesgo desestabilizadores del orden escolar.

Por otro lado, y a pesar del imperativo gubernamental que compele a la escuela a realizar un trabajo en red con las organizaciones sociales que forman parte del espacio

territorial de sus alumnos (DGCyE, 2003) y de las demandas de algunas de estas organizaciones para concretar una instancia de trabajo conjunto con la escuela que incremente las posibilidades de sus alumnos de permanecer y transitar exitosamente por la escuela. Esta última –según la opinión de algunas instituciones- se mantendría en una posición de “resistencia”, impermeable y reticente a ello.

“Ellos son reacios a enviar a los chicos a otra institución porque consideran que el fracaso de ellos está vinculada a la sobre-institucionalización de los chicos porque no hacen una lectura del fracaso vinculada a las prácticas docentes de la escuela. No conocen lo que pasa afuera ni siquiera con el centro educativo complementario que [corresponde al sistema educativo] formal” (Patricia, responsable del Centro de Día).

El testimonio de la responsable del Centro de Día ofrece algunos indicios respecto de las ya citadas pujas y disputas de poder que se despliegan entre las diferentes instituciones socializadoras, tras el debate sobre los beneficios y perjuicios de la institucionalización. Un debate que pareciera ocultar la lucha por el monopolio del espacio simbólico en cuanto a la formación identitaria e inclusión social de los alumnos adolescentes y que ya no está –únicamente- anclado en la institución escuela.

La escuela entonces queda tensionada entre la «seguridad» que le ofrecen las otras instituciones sociales que ejercen la representación de sus alumnos y de las cuales obtendrían las respuestas que no tendrían de muchas de las denominadas familias desintegradas. Y a su vez, la percepción del posible «riesgo y amenaza» de perder centralidad como espacio de construcción identitaria al abrirse a un trabajo conjunto con la comunidad que pueda interpelar su contrato fundacional –especialmente- a partir del ingreso de “nuevos públicos escolares”. Es éste un tipo de discurso que supone entonces el despliegue de una estrategia de gobierno de la pobreza donde la escuela constituye una dimensión espacial clasificada de acuerdo a dónde deba ubicarse o situar al alumno. “Somos la escuela de elite de las malas” o “si yo soy malo, voy a esta escuela”, constituyen expresiones utilizadas por un adulto docente poseedor de un determinada autoridad y legitimidad para “recluir, y encerrar [a los alumno/as] dentro de las normalizaciones que se aplican” produciendo con ello “fronteras en relación con lo que es posible pensar y actuar” en relación a ellos (Popkewitz ,1998:43). El procesamiento y resolución de estas tensiones a las que se enfrenta la escuela asumirá rasgos particulares de acuerdo a la naturaleza y propuesta de trabajo de cada una de las instituciones sociales a las que asisten los alumno/as.

No obstante, en el tránsito por esta trama de instituciones sociales ha sido posible observar una modalidad regulatoria alternativa o diferente a esta estrategia disciplinaria anclada predominantemente en el encierro o el aislamiento. El Centro de Día, el Centro Educativo Complementario, el Hogar de Convivencia, el Comedor Educativo o el Programa Adolescencia portan una proclama discursiva anclada en la protección de los derechos, intentando adelantarse o anticipar la emergencia de un hecho no deseado a partir de la intervención sobre una población considerada peligrosa o portadora de riesgo social. Una estrategia que supone el despliegue de finas y sutiles - o no tan sutiles- estrategias locales de seguimiento desde abajo y en red, ejerciendo una forma de gobierno del individuo en la que es posible observar una amalgama de formas de control bajo una matriz de racionalidad anclada en la «seguridad».

En síntesis interesa destacar aquí cómo esta complejización de la realidad social da cuenta de una mayor emergencia y visibilidad de múltiples formas de dominación en un escenario social donde las comunidades más locales –como las que han sido caracterizadas hasta aquí- son convocadas a participar del “gobierno de su propia seguridad” (De Marinis, 2002:331)¹⁵. Una matriz regulatoria en la que se entrecruzan y conviven modos de vigilancia disciplinaria o panóptica con una vigilancia de tipo preventivo en el gobierno de una población escolar donde no sólo se afrontará – enderezando, corrigiendo o curando- una situación ya peligrosa, sino que se intentará anticipar la posible irrupción del peligro (Castel, 1984). No obstante, este tejido social promoverá oportunidades diferentes, aún al interior mismo de las sujeciones del estado. Mientras algunos quedarán entrapados en esas redes de apoyo secundarias, otros, probablemente, encontrarán una salida alternativa.

2.2 La familia en el discurso de las instituciones

En tanto institución socializadora, también la familia en este sistema de interdependencia alrededor del «riesgo» ocupa un lugar central. No sólo en las experiencias adolescentes, sino en el discurso de cada una de las instituciones por la que éstos transitan, ya sea por considerarla prioritaria para el logro de sus objetivos, o bien por impedirlos. Hablar de familias –en plural- y no de familia –en singular- supone la

¹⁵ Se debilita así uno de los fundamentos centrales del pensamiento hobbesiano basado en “la supremacía absoluta del poder político sobre todo otro poder humano” (Bobbio, 1996:10). En palabras de Foucault (2001): “no al rey en su posición central, sino a los súbditos en sus relaciones recíprocas; no a la soberanía, en su edificio único, sino a los múltiples sometimientos que se producen y funcionan dentro del campo social” (p. 36).

adhesión al pluralismo que implica –al decir de Grossman (1996)- dejar de considerar la exclusiva idea de una configuración familiar entendida o conceptuada como normal sobre la base de la cual juzga las demás como “estructuras patológicas” (p.92).

“Mi problema es que me está costando contener a mis adolescentes porque no hay familias reales detrás de ellos, pueden pasar veinte días el chico suspendido y ni se enteran, no les miran la carpeta. Pero encima de esto debo trabajar creando en los chicos una estructura mental que es la figura del tutor que no es su padre es la coordinadora de una institución, es una trabajadora social, etc.. Es como si vos a tus hijos debieras crearles una estructura mental para aceptar una autoridad que no es ni la de la mamá ni la del papá, y a su vez necesito de esas instituciones la permanente presencia de ellos ya que tenemos que aprovechar, dado que no existe ningún miembro de la familia real, que esta cuestión de la institucionalización sea válida para ellos no que sea castigado porque está ahí” (Sofía, Directora Escuela).

Sin embargo, tal como se refleja a través del relato, desde la escuela -al igual que en relación con los alumno/as- se promueven juicios y prejuicios que descalifican y estigmatizan a las familias; pero sobre todo obturan la comunicación. El tutor no es una figura nueva en la vinculación que la escuela establece con la figura adulta aunque –quizá- su fisonomía actual sea diferente para el tradicional patrón de normalidad sostenido por la ex escuela media: los niños/alumnos tutelados por diferentes actores, familias ensambladas o convivientes o bien organizaciones de la sociedad civil son pobres. Un hecho que conduce a Sofía a expresar: “necesito educar a los padres”, “debo crearles a los alumnos una estructura mental para aceptar una autoridad que no es ni la del padre ni la de la madre”. Con esta visión entonces otorga legitimidad a la familia nuclear «intacta» como la única capaz de formar adultos socialmente sanos (Grossman, 1996) invisibilizando -por tanto- el derecho de niño/as, adolescentes y jóvenes a acceder a una vida familiar, sea cual fuere el tipo de configuración del cual formen parte. Por el contrario esta visión entorpece o clausura modos alternativos de reinventar la alianza escuela-familia (Rudinesco, 2003; Redondo, 2004).

La falta de reconocimiento es mutua. A pesar de que las familias seguirán cumpliendo con el «deber» de entregar sus hijos a la escuela, su «derecho» a recibir una buena educación pareciera devaluada, desplazada por la prioridad de la asistencia y la contención. Un hecho que conduciría -por ejemplo- a una mamá como Marta a pensar que si bien la escuela constituye un pasaporte para lograr una mejor calidad de vida. No necesariamente sus hijos serán destinatarios directos de una educación de calidad.

“Los chicos en la situación que uno está se ponen más rebeldes para aprender. A mi hijo le va muy mal en la escuela, pero la escuela mucho no te ayuda porque yo he ido a hablar muchas veces para que no lo hagan pasar porque eso esta mal; o sea, yo prefiero mil veces que repita y no que pase sin aprender (...) pero todos los años me pasa lo mismo. A mi me parece que es por la situación que ellas están pasando, porque los maestros necesitan más apoyo. Le ponen voluntad, pero a la hora de tener que definir de pasar, pasan (...) y no es porque sepan realmente” (Marta, mamá de Simón de 7º año).

El imperativo por la permanencia escolar para dar cumplimiento a la escolaridad obligatoria se configura en una necesidad que actúa como sustento del estado de excepción (Agamben, 2004)¹⁶ al instalar la contención social –en este caso bajo la fuerza de estrategias que garanticen la retención- por encima del aprendizaje de saberes; suspendiendo por tanto el reconocimiento de muchos alumno/as como sujetos portadores de derechos. Del mismo modo, para el Hogar de Niñas la «necesidad» se constituye en el principio fundante de la relación y fundamento de la excepción o suspensión de derechos.

“Todas están sin familia, es decir, no reciben su apoyo. Pero todas tienen a alguien. **Son huérfanas de padres vivos** [el resaltado es propio] **Acá se hace de ellas lo que se cree correcto hacer** [el resaltado es propio], no se le pide permiso al juez.” (Hermana María Cristina, responsable del Hogar de Niñas).

«Ser huérfanas de padres vivos» también remite al “estado de necesidad”. Ésta es una expresión en la que pervive aquel propósito del siglo XIX cuando estos espacios se propusieron conciliar “el interés de las familias con el interés del estado (...) al extender su imperio sobre los rebeldes y repudiados de la familia” (Donzelot, 1977:27), señalándoles aquel precepto moralizador de la filantropía definido –y distanciándose de la caridad-, desde el consejo: “acá se hace de ellas, lo que se cree correcto hacer” aunque ello invisibilice y excluya a la familia. Sin embargo aquella expresión, “ser huérfanos de padres vivos” no sólo encierra bajo un mismo paradigma de peligrosidad –por su inmoralidad- a las familias abandonicas, pobres e indigentes, violentas, enfermas,

¹⁶ Ese fino límite –por momentos difuso- entre la política y el derecho por medio del cual “categorías enteras de ciudadanos (...) por cualquier razón resulta[rían] no integrables en el sistema político” (p.25). El estado de excepción no se trata de una medida excepcional, del poder de volver lícito lo ilícito o de la abolición de la norma. Sino más bien, de la «suspensión» de la misma sin por ello estar escindida del orden jurídico. Situación observada –por ejemplo- en el desarrollo de algunas prácticas de la cultura política argentina como los decretos de necesidad y urgencia implementados a partir del año 1983 hasta la actualidad, las que han ido permeando la capilaridad de otros actores e instituciones del tejido social.

etc.. Sino que además cierra toda posibilidad –a través de otras miradas y saberes- de modos alternativos de pensar la revinculación con la familia que implique restituir los derechos tanto de ésta como de sus hijas-niñas, adolescentes y jóvenes.

Discursivamente más distante de estas posiciones, se encuentran otras instituciones de la comunidad como el Centro de Día, el Comedor Educativo, el Hogar de Convivencia, el Centro Educativo Complementario y el Programa Adolescencia. Ellas intentan instalar una mirada sobre la infancia y adolescencia en situación de pobreza despojándola de los visos culpabilizadores al poner en el centro de su trabajo la «revinculación familiar» como uno de los derechos centrales a considerar y recuperar en los procesos de construcción identitaria; aunque no todas ellas lo logren. Una proclama discursiva que en la jurisdicción bonaerense –como se ha dicho ya- viene haciendo hincapié en la importancia de comenzar a trabajar con la familia «apoyándolas» para que sean ellas quienes vuelvan a convertirse en la fuente primaria de socialización y defensa de sus derechos, intentando evitar de este modo, “las prácticas arbitrarias y paternas que [habrían] primado durante el último siglo institucionalizando la pobreza” (MDH, 2005:26). Para lograrlo, el estado viene convocando –especialmente a partir de la promulgación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes- a los actores y organizaciones de la sociedad civil a la participación en programas de defensa de derechos que eviten las arbitrariedades que –en términos de intervención institucional- ha llevado a cabo históricamente la práctica tutelar¹⁷. Así la proclama gubernamental, y otorgándoles una “autonomía regulada” (Rose, 1997), propone a las ONG’s el diseño de estrategias ancladas en el asesoramiento a los padres para que incrementen sus habilidades comunicacionales con la escuela, su alfabetización para apoyar a los hijos en las tareas escolares, para mejorar o favorecer el diálogo, la solidaridad y convivencia intergeneracional.

De mismo modo que el caso de la escuela es éste, sin embargo, un propósito complejo de lograr frente a la primacía de visiones ocultas y lógicas de intervención institucional en relación a la familia en la que aún persisten –pese a los avances

¹⁷ Basada en una ayuda similar a las que Donzelot planteaba para el caso de los pobres en el siglo XIX. Es decir, que “sirva para algo, que provoquen un enderezamiento de la familia (...) vigila[ndo] y saca[ndo] a la luz la falta moral que más o menos directamente la determina: esa parte de negligencia, de pereza, de relajación que hay en toda miseria. Conexión sistemática de la moral con lo económico que implicará una vigilancia continua de la familia, una penetración integral en el más mínimo detalle de su vida” (Donzelot, 1977:71).

constitucionales y legislativos en materia de derechos de la infancia y adolescencia-resabios homogeneizadores, tutelares y paternalistas.

“Tenemos que luchar con la familia porque las valoraciones que hacen de la escuela y la educación son muy distintas. A ellos les interesa la asistencia «que no falten a la escuela» para no tenerlas dentro de la casa o que anden en la calle, pero no pueden analizar las dificultades que tienen para estar en la escuela, tampoco la proyección de futuro con o sin educación” (Natalia, responsable del Centro de Día).

“Esta área educativa del Comedor ha sufrido en los últimos años un cambio porque la educación que antes era un principio más compartido, hoy es un principio sobre el que hay que trabajar mucho más para lograrlo porque en general las familias si no quiere ir el chico a la escuela que no vaya.” (Gabriel, responsable del apoyo escolar del Comedor Educativo).

“Las expectativas de los padres son distintas de la de las escuelas” (Olga, directora del CEC).

Los relatos ponen en evidencia las tensiones que se producen en las expectativas y valoraciones que familias e instituciones poseen entre sí en relación a la educación y la escuela en momentos en los que ni la escuela, ni la familia responden ya a las funciones de la sociedad moderna. Las crónicas parecieran ir acompañadas de valoraciones –a veces culpabilizadoras- sobre las familias que no logran situar las condiciones de producción de sus actuales mutaciones, de su cada vez menos responsabilidad en la “gestión de la alianza” con la escuela y de la autonomización de los hijos de sus “propios circuitos de relación” (Castel, 1984: 195): ¿cómo es posible que estas familias proyecten un futuro para sus hijos cuando no logran garantizarles un presente digno?

Es decir que aquí también las diferentes miradas institucionales actúan como elementos de posibilidad o clausura para trabajar sobre un aspecto que se muestra como impostergable: la refundación de una alianza con la familia que deberá ser ahora el resultado de toda una construcción. En ella no sólo participará la familia y la escuela, sino otros actores e instituciones de la sociedad civil en un proceso complejo de abordar teniendo en cuenta la heterogeneidad de esta trama regulatoria en cuanto a las culturas institucionales, las políticas de intervención y, especialmente, el perfil profesional de los actores involucrados. Ello de ningún modo pretende negar casos o situaciones que justifiquen –ampliamente- la decisión judicial respecto de la internación como estrategia

de preservación de un joven frente a la imposibilidad de (re)establecer –por múltiples razones- el vínculo familiar; pese a reconocer que también constituye éste un tema de conflicto entre las diferentes instituciones que intervienen sobre la infancia y adolescencia en su lucha por el monopolio de la intervención.

En síntesis puede observarse, en primer lugar, cómo en el proceso de construcción de las experiencias de los adolescentes en su tránsito por la escuela obligatoria se amalgaman miradas y estrategias de intervención institucional –producto de los diferentes modos de articulación entre el estado y la sociedad civil- en las que se entrecruzan diferentes discursos y estrategias en el gobierno de la población. A las tradicionales formas de disciplinamiento de los lugares o espacios de encierro, se suman otras que trascienden sus muros, expandiendo sus lógicas de subjetivación como “modulaciones cuya malla cambiaría de un punto al otro” habitando todo el terreno social con sus prácticas y discursos (Deleuze, 1991:106). Diferentes formas de individuación se van anclando alrededor de esta trama institucional definida como un modelo de “inclusión en la exclusión”, permitiéndole a una proporción significativa de la población amortiguar la desafiliación provocada por la exclusión (Robles, 1999)¹⁸. No se trata –sostendrá Foucault (2006)- de la existencia de una serie en la cual los elementos de la misma se sucedan provocando la desaparición de los precedentes. Es decir, no es que los “mecanismos de seguridad tomen el lugar de los mecanismos disciplinarios, que a su vez hayan tomado el lugar de los mecanismos jurídico-legales” (p.23); lo que sí cambia es la dominante de este sistema de correlación.

En segundo lugar, cabría preguntarse por las diferentes formas que asume la construcción de la experiencias de estos alumno/as y sus familias en el tránsito por este entramado regulatorio, ya que en tanto alguna/os lograrán preservar su autonomía utilizándola estratégicamente para salir de su condición de individuación al prometer –y promover- acciones democratizadoras amparadas en la promoción y restitución de derechos ciudadano. Otras –seguramente- quedarán entrampadas en los lazos de la dependencia, reproduciendo formas clientelares de relación, profundizando la inseguridad ontológica de tener que hacerse cargo de un proyecto de individuación biográfica por fuera y por dentro de las instituciones a través de compromisos y relaciones obligadas por la pobreza y la marginalidad. Si bien cada institución intentará

¹⁸ Dicho en otros términos, para Robles “la desvinculación de la inclusión primaria se compensa[ría] con una revinculación a la inclusión secundaria [lo cual no supone la salida] de la individuación [y el ingreso] a la individualización, sino que la forma empírica de la individuación es la inclusión en la exclusión” (p.326).

imprimir un sello particular en el proceso de construcción identitaria a través del despliegue de prácticas y discursos que –como se dijo antes- supone particulares miradas sobre ellos y sus entornos familiares. Las experiencias no serán el resultado de los propósitos subyacentes a dichas intervenciones. Ellas cristalizarán como producto de una específica situación relacional –de inhibición o connivencia ontológica- entre las disposiciones primigenias del pasado y las situaciones del presente (Lahir, 2004).

3. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). Estado de excepción. Homo sacer, II, I. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Bobbio, N. (1966). Del ciudadano. Caracas: Universidad de Caracas.
- Bourdieu, P. (1996). Espíritus de estado. Génesis y estructura del campo burocrático”. Revista Sociedad, 5-29. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Carli, S. (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En A. Puiggrós, Historia de la Educación en la Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna.
- Castel, R. (1984). La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castel, R. (2004). La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido? Buenos Aires: Manantial.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades del control. En C. Ferrer, El lenguaje literario. (pp. 105-123). Montevideo: Nordan.
- De Marinis, P. (2002). Ciudad, cuestión criminal y gobierno de poblaciones. Revista Política y sociedad, Vol. 39, Nº 2, 319-338. Madrid.
- Donzelot, J. (1977). La policía de las familias. Valencia: Pre-textos.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Foucault, M. (2001). Defender la sociedad. Curso en el Collage de France. 1975-1976. París: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Giddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.
- Grossman, C. (1996). Los derechos del niño en la familia. La ley, creencias y realidades. En C. Wainerman (Comp.), Vivir en familia (pp. 73-113). Buenos Aires: UNICEF-Losada.
- Ianni, O. (1998). La sociedad global. México: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Lahir, B. (2004). Los resortes de la acción. En El hombre plural. Los resortes de la acción. Barcelona: Bellaterra.
- Narodowski, M. (1995). La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas. Revista Propuesta Educativa, Año 6, N° 13, 19-23. Buenos Aires: FLACSO.
- Popkewitz, T. (Comp.) (1998). La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona: Ediciones Pomares–Corredor.
- Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.
- Robles, F. (1999). Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Chile: Sociedad Hoy.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales avanzadas del liberalismo al neoliberalismo. En Revista Archipiélago, 25-40. Cuadernos de crítica de la cultura, Madrid.
- Rudinesco, E. (2003). La familia en desorden. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2004). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. En M. Carnoy y otros (Coord.), Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay (pp. 21-73). Buenos Aires: BID-Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.
- Tenti Fanfani, E. (1989). Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención 1 y 2. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tiramonti G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti (Comp.), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media (pp. 101-117). Buenos Aires: Manantial.
- Wacquant, L. (2000). Las cárceles de la miseria. Buenos Aires: Manantial.
- Wacquant, L. (2001). Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial.

3.1. Legislación

- Ley de Patronato de la infancia (Ley Agote N° 10.903 de 1919).
- Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05.
- Ley Provincial de la promoción y protección integral de los derechos de los niños N° 13.298/05.

3.2. Documentos

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGEyC) (2003) Plan Todos a la Escuela. Una mejor educación para una mejor sociedad. La Plata.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC): Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. Año 2001.
- Ministerio de Desarrollo Humano del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (MDH) (2005). Nueva Ley del Niño de la provincia de Buenos Aires. Por una infancia integrada en nuestra sociedad. Ley N° 13.298 de la promoción y protección integral de los derechos de los niños y decretos reglamentarios. Ministerio de Desarrollo Humano-UNICEF, Buenos Aires.
- Ministerio de Desarrollo Humano del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (MDH) (2006). Programas de Minoridad. Dirección electrónica: www.mdhyt.gba.gov.ar
- Ministerio de Desarrollo Humano del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (MDH) (2006). Proyecto Adolescencia. Dirección electrónica: www.mdhyt.gba.gov.ar/Programas

3.3. Diarios La Nación, Clarín y Página 12. Selección artículos años 2003-2006.

3.4. Diario de la ciudad. Selección artículos años 1970, 1972 y 1992.