

Implicancias conceptuales y metodológicas de cartografiar la desigualdad educativa en contextos de pobreza urbana.

Langer, Eduardo y Minchala, Carlos.

Cita:

Langer, Eduardo y Minchala, Carlos (2019). *Implicancias conceptuales y metodológicas de cartografiar la desigualdad educativa en contextos de pobreza urbana. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/764>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/pyR>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Implicancias conceptuales y metodológicas de cartografiar la desigualdad socioeducativa en contextos de pobreza urbana

Eduardo Langer
CONICET / UNPA / UNSAM
langereduardo@gmail.com

Carlos Leonardo Minchala
UNSAM
clminchala@gmail.com

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre la posibilidad de la *cartografía social* como una herramienta teórica y metodológica para analizar las dinámicas de escolarización en contexto de pobreza urbana. Se argumenta que esta categoría analítica permite narrar cómo se produce, reproduce y distribuye la desigualdad social y educativa en el espacio urbano, y a su vez, facilita acercarnos a la escolarización en su cotidianidad atendiendo a las condiciones que posibiliten la emergencia de otros sentidos y modos de vida. Para desarrollar este argumento, el trabajo se organizará en tres partes. En la primera parte se describen las formas de configuración de la desigualdad social y la pobreza urbana en las periferias metropolitanas. En la segunda parte se trabajará sobre las afectaciones de las condiciones de pobreza urbana (crecimiento de las periferias, precaridad, degradación ambiental, migración) a las dinámicas de la vida de la escuela y de los sujetos. Finalmente, de forma más específica, se presentan algunas reflexiones sobre cómo la cartografía social facilitaría describir las formas de distribución de la desigualdad socioeducativa en el espacio urbano, así como las formas en que vivencian los sujetos la escolaridad en su cotidianidad.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

1.- Pobreza urbana y capitalismo global en las periferias metropolitanas

Las formas de configuración de la pobreza urbana y las desigualdades sociales en las periferias metropolitanas son interpretadas como consecuencias de la fase actual del desarrollo del capitalismo global caracterizado por producir espacios geográficos desiguales (Harvey, 2007) y fragmentados (Prévôt Schapira, 2000). En este sentido nos interesa indagar sobre cómo los procesos de urbanización y metropolitización en Latinoamérica, impulsados por los ideales de modernización y progreso, han dejado a vastas poblaciones viviendo en situaciones de precariedad y pobreza extrema en asentamientos informales (Janoschka M. , 2004), y a su vez, cómo estos elementos son claves en los procesos de escolarización.

Se argumenta que los acelerados procesos de transformación social, política y económica por los que ha pasado la región latinoamericana, impulsado bajo la lógica de la modernidad capitalista, han configurado un nuevo modelo de ciudad en la región, la cual se caracteriza por ser fragmentada espacial y socialmente, privada y excluyente (Janoschka M. , 2004). Para una mejor comprensión de este proceso es preciso revisar mediante qué mecanismo ha operado el capitalismo global en la configuración de los espacios urbanos desiguales. En este sentido Janoschka & Sequera (2014) sostienen que:

Una de las consecuencias claves de las transformaciones sociales y políticas que afectaron a las ciudades de América Latina en las últimas dos décadas ha consistido en la proliferación de políticas públicas que tienen el objetivo (explícito o implícito) de desplazar a las clases populares de las áreas centrales. El proceso es acompañado por una inversión inmobiliaria masiva que materializa la reconquista de los centros urbanos para las clases pudientes (Janoschka & Sequera, 2014, pág. 1).

A partir de la cita podemos inferir que el capitalismo global ha operado en la configuración de la estructura del nuevo modelo de ciudad latinoamericana por medio de dos mecanismos: 1) implementación de políticas públicas de corte neoliberales y 2) la inversión de mercados inmobiliarios (Janoschka & Sequera, 2014). Estos dos mecanismos no han operado de manera independiente y autónoma, sino que el primero ha funcionado como base para que se legitime y operativice el segundo. Estas formas de operar el capitalismo han tenido como consecuencia el desplazamiento de la



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

población y la producción de nuevos espacios urbanos intensificando las desigualdades sociales y las condiciones de pobreza en las que viven los sujetos del sur global (Janoschka M. , 2004).

Es importante indicar que estos nuevos espacios urbanos de las ciudades contemporáneas no son homogéneos o indiferenciados: “ni las residencias de los habitantes, ni las infraestructuras y servicios urbanos se encuentran distribuidos de manera uniforme por la ciudad” (Carman, Vieira da Cunha, & Segura, 2013, pág. 11), sino más bien emergen de forma fragmentada (Prévôt Schapira, 2000; Janoschka, 2004).

Aquí la noción de fragmentación hace referencia a la complejidad de los cambios actuales en la ciudad latinoamericana, siendo la idea central que la posición social ya no determina la posición geográfica, es decir, se produce una imbricación de los diferentes espacios otorgando una visibilidad incrementada a las diferencias, así como desarrollando lógicas de separación y nuevas fronteras urbanas (Prévôt Schapira, 2000). En este sentido se propone “el análisis de la ciudad en términos de fragmentación, debida a las múltiples fronteras que dividen el espacio en un continuum que se empobrece, parece cada vez más pertinente que aquellos análisis en términos de centro/periferia, dominantes hasta hace poco” (Prévôt Schapira, 2000, pág. 420).

Ahora bien, abordar las desigualdades sociales únicamente en términos espaciales o territoriales puede resultar limitante, ya que no todas las desigualdades y segregaciones sociales implican espacialidad o están relacionadas con el territorio, también existen otras dimensiones, fronteras y límites (no espaciales) que lo constituyen (Carman, Vieira da Cunha, & Segura, 2013). Para dar cuenta de estas otras variables de las desigualdades se considera pertinente acercarse a la producción de subjetividades, es decir, indagar sobre cómo vivencian los sujetos el transitar y habitar el barrio, y de manera más concreta la escolaridad.

2.- Escolaridad y subjetivación en contextos de pobreza urbana

Las desigualdades sociales, la pobreza urbana, las situaciones de precaridad y degradación ambiental —interpretadas como consecuencias del desarrollo del capitalismo global (Castel, 2010; Harvey 2007; Sennett, 2006)— constituyen parte clave en las dinámicas de la vida de los sujetos y las escuelas en las periferias metropolitanas.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Así, en los contextos de pobreza urbana los procesos de escolaridad y producción de subjetividades adquieren características particulares que merecen ser abordadas considerando las diferentes dimensiones que la constituyen, las cuales son variadas y heterogéneas.

En este sentido, investigaciones que problematizan la relación entre barrio/territorio, escuela y sujetos, desde los estudios de gubernamentalidad (Grinberg, 2015; Langer, 2017; Veiga Neto, 2013; Caruso, 2005), indagan sobre las diversas maneras de producirse la escolaridad, así también como el devenir de las subjetividades en las sociedades contemporáneas del sur global caracterizadas por la degradación y contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg, & Gutiérrez, 2012) la violencia (Langer & Nievas, 2018) y muerte (Armella, Langer, & Machado, 2017).

Es crucial señalar que, más allá de los marcos interpretativos asociados con la estigmatización que suele recaer sobre los sujetos y las instituciones en estos espacios de la urbe (Wacquant, 2007; Grinberg, 2012), la escuela es una institución que ocupa un lugar clave en la vida de los estudiantes y de sus barrios (Langer, 2016; Santillan, 2006; Redondo, 2004; Machado, Mantiñan, Grinberg, 2016), por lo tanto, son pensados desde las potencialidades para desplegar nuevas posibilidades de vida (Langer, 2017; Lazzarato, 2006; Pál Pelbart, 2008). Estos estudios facilitan reactualizar los interrogantes acerca de los procesos y condiciones de escolarización de los jóvenes que asisten a escuelas en contexto de pobreza urbana y degradación ambiental (Langer & Nievas, 2018).

En este sentido, Dafunchio y Grinberg (2013) se preguntan por los modos de hacer escuela en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Las autoras argumentan que “los sujetos y las instituciones han quedado librados a la gestión de sí, de manera que, cada vez más, las escuelas están atravesadas por las relaciones de fuerza propias del espacio urbano en el que están emplazadas” (pág. 251), es decir, hacen referencia a las lógicas propias de la era del *gerenciamiento* que opera haciendo recaer sobre los sujetos, tanto en los barrios como en las escuelas, la responsabilidad para gestionarse a sí mismos con los recursos escasos con los que cuentan para sostener sus vidas y sus procesos de escolaridad (Langer, Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina, 2016). De esta forma se profundizan los procesos de fragmentación y segmentación de los sistemas educativos (Tiramonti,



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

2005; Llomovatte y Kaplan, 2005), acrecentando la desigualdad y la exclusión social (Dafunchio & Grinberg, 2013).

Además, las situaciones de violencia y muerte que también atraviesan al espacio urbano en la periferia metropolitana suelen desplegarse de diferentes modos hacia la escuela. La violencia construye y, a su vez, niega la subjetividad, ya que permite a los individuos formar parte y ser reconocidos como miembros de un grupo, pero también contribuye a procesos de estigmatización y etiquetamiento (Langer & Nievas, 2018).

Langer y Nievas (2018) sostienen que si bien los sujetos viven situaciones violentas en sus barrios, es dentro del espacio escolar que despliegan sus efectos y las posibilidades de problematizar y visibilizar esas situaciones. Así, los sujetos en la escuela encuentran espacios para construir otras posibilidades de vida frente a las situaciones de pobreza y precariedad urbana. En consecuencia, se revierten las ideas que suelen expresarse, desde un lugar común, tales como: “no hay interés por la escuela”, “los chicos no van a la escuela”, “la escuela no sirve para nada”, al contrario, “los jóvenes quieren ir a la escuela. En el caso de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana la valorizan, la eligen cuando están allí y, por tanto, la defienden porque los ayuda a defender sus derechos” (Langer, 2016, pág. 132).

3.- Cartografías de las desigualdades socioeducativas

Después de hacer una aproximación a las formas de producción de la pobreza y las desigualdades sociales en las periferias metropolitanas y cómo éstas constituyen elementos claves en los procesos de escolarización, en este apartado nos interesa indagar sobre cómo la cartografía social (Diez Tetamanti & Rocha, 2016; Montoya, 2007; Kastrup, 2009; Passos & Benevides, 2009) facilitaría la descripción de las formas de distribución de la desigualdad socioeducativa en el espacio urbano, así como las maneras en que vivencian los sujetos la escolaridad en su cotidianidad. En este sentido, desde la perspectiva de las ciencias humanas y sociales, la cartografía:

...hace referencia a la idea de *mapa*, contraponiendo a la topología y a las representaciones euclidianas, que caracterizan al terreno de modo estático, con una mirada dinámica que procura visibilizar las intensidades, abriendo el registro al acompañamiento de las transformaciones que acontecen en el terreno percibido e



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

ingresando en el terreno del sujeto como percibidor de ese mundo cartografiado" (Diez Tetamanti & Rocha, 2016, págs. 101-102).

En este mismo sentido, Deleuze y Guattari (2002) marcan la diferencia entre un calco y un mapa. El primero responde a un modelo estructural, prediseñado y listo para ser reproducido, es decir, consiste en "calcar algo que se da por hecho" (Deleuze & Guattari, 2002, pág. 17). Mientras que el mapa no reproduce una estructura cerrada, sino que la construye. "El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones" (Deleuze & Guattari, 2002, pág. 18).

Así, la cartografía social hace referencia a la idea de mapa que se construye a partir de una sucesión de acontecimientos vivenciados por los sujetos (Diez Tetamanti & Chanampa, 2016). Desde esta perspectiva, la cartografía nos permite abordar las dinámicas de escolarización desde otros lugares que no sean las viejas dicotomías éxito-fracaso (Grinberg, 2008; Langer, 2013), es decir, salir del calco estructural desde el cual se suelen explicar las desigualdades socioeducativas, y a su vez, registrar y conectar diversas rationalidades que interactúan en el despliegue de la escolaridad.

No se trata de una posición disociativa entre estructura e individuo, sino de conectar estas variables como constitutivas de un mismo campo de interacción. En consecuencia, una de las implicancias, en términos conceptuales, radica en comprender el territorio como un espacio no únicamente geofísico, estático y prediseñado, sino también como un producto social de procesos diversos que te entrecruzan y tensionan (Chanampa, 2014), es decir, se trata de un espacio vivido y transitado (De Certeau, 2000). Esta mirada nos aproxima al espacio, en este caso urbano, "como el territorio por excelencia de la multiplicidad, la hibridación, la simultaneidad y superposición de las diferencias, la interacción de todo tipo" (Arfuch, 2018, pág. 83). Con estos planteamientos se propone pensar la territorialidad con anclaje en lo subjetivo recuperando la experiencia de quienes transitan el barrio y la escuela (Escudero & Vázquez, 2014).

En términos metodológicos, conectar con las diversas rationalidades de la escolaridad implica trabajar con indicadores sociodemográficos y escolares, pero también con las narrativas de los sujetos que vivencian el devenir de la escolaridad en su cotidianidad así como con los agenciamientos y/luchas de los estudiantes por



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

acceder y terminar la educación. La interacción de estas variables nos ayuda a construir una descripción más completa sobre las dinámicas de escolarización que se despliegan en el espacio urbano afectado por la pobreza y la desigualdad social.

Cartografiar la escolaridad en contextos de pobreza y precariedad urbana también implica “resituar los puntos muertos sobre el mapa, y abrirlos así a posibles líneas de fuga” (Deleuze & Guattari, 2002, pág. 19) como salidas políticas que manifiesten la fuerza de los deseos que posibilitan otras condiciones de vida (Lazzarato, 2006). En este sentido, “estar excluido de una institución [escuela, salud, justicia] significa ineludiblemente, para aquellos afectados, crear formas y generar acciones con el fin de superar esas faltas” (Chanampa, 2014, pág. 69). Se trata de agenciamientos que se manifiestan en los movimientos de los sujetos que buscan mejorar sus condiciones de vida, que atraviesan el barrio, van hacia otros barrios, a la escuela, al hospital (Chanampa, 2014) como maneras de hacer resistencia a las situaciones de desigualdad social y educativa.

Además, la cartografía permite ir desde lo cuantitativo hacia lo cualitativo, y viceversa. A partir de este enfoque se concibe “el método estadístico como una manera de enriquecer el análisis, así como los estudios cualitativos informan sobre ámbitos que difícilmente alcanza la estadística” (Cortés, 2000, pág. 99). Es decir, desde el abordaje con indicadores sociodemográficos y escolares hacia la experiencia y los modos en que los sujetos transitan en su cotidianidad por las escuelas y los barrios. Esta articulación implica el trabajo con Sistemas de Información Geográfica (SIG) mediante el uso del software Q-Gis para el procesamiento y georreferenciación de los indicadores sociodemográficos y escolares que tiene como finalidad la producción de mapas que faciliten describir cómo se distribuyen los sujetos y las instituciones en el espacio urbano.

Los datos e indicadores procesados por medio del SIG dan pistas para mapear los movimientos de los sujetos que luchan por el acceso a la educación. Este mapeo se trata de una aproximación hacia las formas en cómo vivencian los sujetos la escolaridad facilitando una lectura activa de parte de quienes se mueven por el territorio y las escuelas. Dichos movimientos pueden registrarse en distintas claves, dependiendo del objetivo que se pretenda alcanzar, estos pueden ser: recorridos entre barrios e instituciones, búsquedas para acceder a la educación.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

En definitiva, esta combinación de metodologías tiene el propósito de reducir el riesgo de que las conclusiones de un determinado trabajo de investigación reflejen solamente los sesgos sistemáticos o las limitaciones de un método específico (Maxwell, 1996), por lo tanto, se espera que la articulación de la información cuantitativa con la información cualitativa nos provea un descripción más completa de lo que cada una de ellas podría lograr sola. Dicho de otro modo, se emplean las metodologías que sean pertinentes para los mejores resultados en las diferentes etapas de la misma investigación, lo cual no excluye analizar un mismo problema desde diferentes enfoques (Cortés, 2000).

Bibliografía y referencia bibliográficas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Arfuch, L. (2018). La ciudad como autobiografía: imaginario, métodos, cartografías y sentidos. En R. Greene, *Conocer la ciudad* (págs. 81-102). Talca: Editorial Bifurcaciones.

Armella, J., Langer, E., & Machado. (2017). Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina. *Horizontes Sociológicos*, 51-61.

Carman, M., Vieira da Cunha, N., & Segura, R. (2013). Antropología, diferencia y segregación urbana. En M. Carman, N. Vieira da Cunha, & R. Segura, *Segregación y diferencia en la ciudad* (págs. 11-34). Quito: FLACSO-CLACSO.

Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.

Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultural Económica.

Chanampa, M. (2014). Espacios de segregación: unir fragmentos de la ciudad. En J. M. Coordinado por Diez Tetamanti, *Hacia una geografía comunitaria. Abordajes desde cartografía social y sistemas de información geográfica* (págs. 64-71). Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.

Cortés, F. (2000). Algunos aspectos de la controversia entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa. *Argumentos*(36), 81-107.

Curutchet, G., Grinberg, S., & Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Revista Ambiente e Sociedade*, 173-194.

Dafunchio, S., & Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magisterio*, 245-269.

De Certeau, M. (2000). Andares de la ciudad. En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano*. México: ITESO.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Diez Tetamanti, J. M., & Chanampa, M. (2016). Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista +E versión digital*, 84-94.

Diez Tetamanti, J., & Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención en Barrio Dumas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 97-128.

Escudero, H., & Vázquez, A. (2014). Exploración metodológica: territorialidades y acceso a la atención a la salud en localidades patagónicas. En J. M. Coordinado por Diez Tetamanti, *Hacia una geografía comunitaria : abordajes desde cartografía social y sistemas de información geográfica* (págs. 46-61). Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonias*, 75-94.

Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 123-130.

Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.

Janoschka, M. (2004). El modelo de ciudad latinoamericana. Privatización y fragmentación del espacio urbano de Buenos Aires: el caso Nordelta. *Nuevas formas y nuevos contenidos*, 80-117.

Janoschka, M., & Sequera, J. (2014). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativa. *Desafíos metropolitanos*, 1-23.

Kastrup, V. (2009). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. En E. Passos, V. Kastrup, & L. Da Escóssia, *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (págs. 32-51). Porto Alegre: EDITORA MERIDIONAL LTDA.

Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco* Nº 22, 165-197.

Langer, E. (2013). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI. En R. Cortés, S. De Sousa, S. Grinberg, M. Corcini, E. Langer, D. Marín, . . . A. Da Veiga Neto, *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (págs. 81-104). Bogotá: IDEP.

Langer, E. (2016). Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina. *UNIVERSITAS*, 119-142.

Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Argentina: Ediciones del gato gris.

Langer, E., & Nievas, A. (2018). Jóvenes, experiencia escolar y violencia en contexto de pobreza urbana. *Palimpsesto Vol. X, Nº 13*, 1-16.

Langer, E., & Nievas, A. (2018). Jóvenes, experiencia escolar y violencia en contexto de pobreza urbana. *Palimpsesto Vol. X, Nº 13*, 1-16.

Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Llomovatte, S., & Kaplan, C. (2005). *La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: NOVEDUC.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Machado, M., Mantiñan, L., & Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: Nacer y vivir en las villas del sur global Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última Década*, 140-157.

Montoya, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas humanística*, 155-179.

Pál Pelbart, P. (2008). Entrevista a Peter Pál Pelbart. Cuando uno piensa está en guerra contra sí mismo. *Colectivo Situaciones*, 7-18.

Passos, E., & Benevides, R. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. En E. Passos, V. Kastrup, & L. Da Escóssia, *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (págs. 17-31). Porto Alegre:: EDITORA MERIDIONAL LTDA.

Prévôt Schapira, M.-F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueve geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. II, núm. 7, 405-431.

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

Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 375-386.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: ANAGRAMA.

Tiramonti, G. (2005). *La nueva configuración fragmentada del sistema educativo*. Buenos Aires: FLACSO.

Viega Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. En V. Portocarrero, & G. Castelo Branco, *Retratos de Foucault* (págs. 179-217). Rio de Janeiro: Nau Editora.

Waqquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.