

**XVI ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
"FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE"**

Eje temático:

**Demandas pedagógicas y sociopolíticas que se presentan en la  
actualidad a la formación docente**

Tema:

**LA ESCUELA URBANO MARGINAL.  
Una demanda a las políticas de formación docente.**

**Autor: Lic. Cristina Sappia.**

CÓRDOBA, septiembre de 2005

**Resumen:**

La presente ponencia intenta compartir una reflexión desde la Pedagogía hacia su práctica en un terreno social con el cual el sistema educativo tiene una deuda pendiente, la marginación social urbana. Las prácticas docentes en las escuelas urbano marginales impactan en la sociedad global garantizando su reproducción y en los maestros generando malestar ante las barreras culturales con que tropieza sin contar con formación docente específica.

Por ello, a partir del carácter propositivo de la pedagogía apela a nuestra política educativa para que implemente una formación docente que ponga énfasis en políticas de subjetividad, que posibilite al sistema educativo ofrecer una auténtica igualdad de oportunidades en educación y a los docentes les brinde estrategias que les permitan romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje.

La metodología, de orden cualitativo, aborda un análisis relacional involucrando elementos referidos a las condiciones objetivas y de estructuración de las subjetividades que explican las prácticas.

**Descriptor:** Marginación social urbana - Escuela urbano marginal - Docentes - Formación docente

## **TABLA DE CONTENIDO**

I.- Introducción

II.- El contexto de marginalidad

III.- Marginalidad social y pobreza en Argentina

IV.- Marginación social urbana. La escuela urbano marginal.

IV.1.- La escuela urbano marginal. Los actores. Encuentro / desencuentro

IV.1.1.- ¿En qué condiciones llegan los hijos de los pobres a la escuela?

IV.1.2.- ¿En qué condiciones llegan los docentes a la escuela urbano marginal?

IV.2.- El desencuentro: barreras culturales

IV.3.- Impacto en los docentes, en los alumnos, en el sistema educativo.

V.- El sistema educativo y la marginación social

VI.- La demanda a la formación docente

## **I.- Introducción**

La presente ponencia intenta compartir una reflexión desde el quehacer académico de la Pedagogía hacia su práctica en un terreno social con el cual el sistema educativo tiene una deuda pendiente, la marginación social urbana.

Las observaciones en terreno y entrevistas realizadas en escuelas públicas -Nivel Primario y Ciclo Básico Unificado- de la Ciudad de Córdoba, permitieron observar en las prácticas docentes que se cumplen en las escuelas urbano marginales expectativas negativas hacia las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, sensación de extrañamiento e impotencia ante el bagaje cultural aportado por los educandos a la institución educativa. Ello impacta en los docente como proletarización de su profesión y en la sociedad global garantizando su reproducción.

Por ello, a partir del carácter propositivo de la pedagogía, apela a nuestra política educativa por una formación docente especializada dirigida a los sectores populares, a los pobres estructurales, que permita a los docentes saltar las barreras culturales hacia un encuentro educativo crítico reflexivo con los alumnos.

Ello posibilita al sistema educativo cumplir efectivamente con el principio de igualdad de oportunidades; y a los docentes contar con una formación que los habilite a romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Para ello, propone la implementación de políticas de subjetividad que vivifiquen la noción de la resiliencia en el actor docente y en la categoría proyecto institucional, en la micropolítica de la escuela.

La metodología, de orden cualitativo, aborda un análisis relacional involucrando elementos referidos a las condiciones objetivas y de estructuración de las subjetividades que explican las prácticas.

Cabe agregar que las cifras de pobreza utilizadas corresponden a diciembre de 2004, que es actualmente la información oficial publicada más reciente.

## **II.- El contexto de marginalidad**

Se define a la marginalidad social como el fenómeno social que se cumple por la exclusión, manifiesta o encubierta, respecto del proceso de toma de decisiones y del beneficio del producto social; que ocasiona la subyugación económica, política y cultural de los grupos que sustentan valores y formas de vida diferentes de los que postula el grupo dominante. Tal concepto explica las condiciones

macrosocioeconómicas que inciden en el objeto de estudio, la escuela urbano marginal en Argentina.

Por ello, se parte de la condición de marginalidad de Latinoamérica en relación al resto del mundo. Su lugar de marginalidad, acentuado por el modelo neoliberal, ya fue designado hace 500 años; Freire (1973; p.61-2) lo expresa refiriéndose a nuestros colonizadores: “Su intención [...] era [...] la de explotar, la de permanecer ‘sobre’ ella, no la de permanecer en ella y con ella, integrados”. Así, la mayoría de la población latinoamericana fue excluida de los beneficios del desarrollo económico; ha producido riquezas, pero no las ha usufructuado. Durante la modernidad, que generó su conformación y sometimiento, contó con un incipiente desarrollo capitalista, estados nacionales bienestarristas que ofrecían, aunque quiméricamente, la formación del ciudadano; “ocupados hasta la década del `70 en la regulación política de los mercados internos y en la mediación del conflicto por la distribución de riqueza” (Tiramonti, 1997; p. 40), que en los albores del tercer milenio están abocados a garantizar las condiciones para el intercambio internacional.

Tales condiciones irían en detrimento de las exiguas riquezas nacionales, llevando a partir de allí a agudos procesos de exclusión social. Calderón y Dos Santos (1990) expresan: “El nuevo ciclo histórico, [...] tiene un signo contrario, caracterizado por la conjugación de un proceso de democratización del régimen político que tiende a ser políticamente incluyente y un proceso de modernización del estado que tiende a ser socialmente excluyente”<sup>1</sup>. Coraggio (1997) refiere a la crisis del modelo de industrialización y la instauración del mercado mundial, señalando como consecuencias más relevantes la autonomización y movilidad del capital financiero, la ampliación de la brecha norte sur y la polarización social que según Castel (1977) conlleva una exclusión que se manifiesta como segregación incluyente que, en nuestras sociedades fragmentadas, es la forma “normal” de excluir, son los subciudadanos, que conviven con los incluidos, pero sin sus derechos, en una condición de inferioridad, desjerarquizada.

Según CEPAL (2002), en el año 2001 América Latina contaba con 214 millones de pobres, el 43% de la población, de los cuales, eran indigentes el 18.6%. En términos relativos, la Argentina es dentro de América Latina el país que más se empobreció.

Conforme esta matriz, la educación básica presenta un deterioro cualitativo, que se manifiesta como menor calidad en la oferta educativa a los sectores de menores recursos, lo que conlleva segmentación interna. Así, los niños que se

---

<sup>1</sup> Citado por Tiramonti, p. 44.

encuentran en condiciones críticas de reproducción social acceden a escuelas que ofrecen un servicio degradado.

### **III.- Marginalidad social y pobreza en Argentina**

En nuestro país coexisten, desde larga data, dos tipos de pobreza: la de las comunidades rurales del tercer mundo, incorporadas a la economía capitalista mundial pero privadas de la mayor parte de sus beneficios, que viven en una cierta combinación de agricultura de subsistencia, cosechas de consumo inmediato y trabajo asalariado irregular; y la concerniente a las poblaciones urbanas en economías de salarios bajos, con explosivo crecimiento urbano y migraciones internas desde el campo empobrecido, al mercado urbano no regulado.

A esta matriz socioeconómica, viene a asentarse la crisis del 2001, generada por el modelo neoliberal de los `90. Dice González Bombal (2003): “La crisis social en la Argentina [...] ha pasado a constituirse en un fenómeno de larga duración, que nos acompaña [...] desde mediados de los setenta, se agudizó en los noventa [...]. La Argentina ha dejado de ser la sociedad relativamente igualitaria que era y ha perdido los niveles de integración social y bienestar colectivo que logró alcanzar en el pasado. Hemos pasado de una matriz social a otra que presenta concentración del ingreso, movilidad social descendente, desempleo y precariedad laboral, niveles inauditos de pobreza e indigencia. [...] Sobre esta situación [...] se desató la emergencia social, a partir de los sucesos políticos y el estallido financiero que terminó por pulverizar los salarios y paralizar la economía informal en la que aún subsistían los sectores más pobres de la sociedad”.

La distribución del ingreso en persistente deterioro desde 1975 ha agudizado la segmentación social. La desigualdad social se había reducido sustancialmente durante los años 40, se incrementó levemente a lo largo de los años 50, permaneció constante hasta mediados de los años 70 y a partir de ese momento no ha dejado de aumentar. El 10% de los habitantes más ricos del Gran Buenos Aires (Capital y Conurbano) ganaban 26,4 veces más que el 10% más pobre, mientras que en los años 70 su ingreso era 12 veces superior (García Delgado, 2003).

Eduardo Bustelo (1999), desde la Maestría en Política Social de la U. B. A., expresa: “Estamos en un tipo de política económica que se hace por naturaleza excluyente. Es lo que se ha denominado la sociedad de los dos tercios: deja por lo menos un tercio afuera. En primer lugar, es un problema de la distribución del ingreso. Todo el mundo habla de la pobreza, pero el problema es la concentración de la riqueza: éste es un modelo en que el ganador se lleva todo. En segundo lugar, esto no

se soluciona sólo con política social. [...] Tiene que haber una política que articule en ambos planos [social y económico]. El trabajo es la mejor manera de incluirse en el sistema económico y social”<sup>2</sup>.

Entre los años 2001 y 2002 se generaron 6.156.000 “nuevos pobres”. A su vez, la indigencia afectaba a más de la cuarta parte de la población, 8.700.000 habitantes; el 70% de los niños era pobre y el 40% indigente.

A partir de la crisis de diciembre de 2001, el pico histórico de la pobreza se produjo en octubre de 2002, era pobre el 57,5% de los argentinos, 20,8 millones de personas, e indigente el 27,5% de los argentinos, 10 millones de personas. En el segundo semestre del 2004, los indicadores de pobreza e indigencia muestran una tasa de 40,2% y 15% respectivamente, lo que equivale a 14 millones de pobres y 5,3 millones de indigentes; es pobre la familia (conformada por matrimonio y dos hijos) que gana menos de \$739,99 por mes e indigente la que gana menos de \$334,83 por mes. Los planes Jefes de Hogar, una leve reactivación del empleo en algunos centros urbanos (Conurbano bonaerense, Concordia y Santa Fe) y nuevos puestos precarios han determinado que estas cifras bajen levemente desde el año 2003; siendo aún el noreste la región más afectada con un 59,5% de pobres y un 26,2% de indigentes. (CAMBIO CULTURAL, mayo 2005).

A partir de los `90, nuestro país registra una nueva conformación urbana. Se trata de la convivencia de grupos sociales delimitados por encima o por debajo de la línea de pobreza que a nivel topológico conforman diferentes localizaciones geográficas, que implican acceso diferente a bienes y servicios y a nivel simbólico presentan una valoración diferencial por parte de sus habitantes. La pobreza estructural, de vieja data, y los “nuevos pobres”; los primeros, por debajo de la línea de indigencia, los segundos, por debajo de la línea de pobreza, nuevos actores sociales, producto de la desocupación creciente, cuentan con capital social y cultural y las redes familiares les permiten sostenerse.

#### **IV.- Marginación social urbana. La escuela urbano marginal.**

La marginación social urbana afecta a los pobres estructurales, la población mayoritaria de la escuela urbano marginal. Se la aborda por dos categorías de análisis, por identidad comunitaria y por unidad geográfica. Desde la primera categoría mencionada refiero a población urbana, proveniente de la migración rural, en busca de mejores condiciones de vida; producto de la falta de políticas de desarrollo económico

---

<sup>2</sup> Bustelo, Eduardo. “Modelo para ricos”. En: PÁGINA 12; 30-4-99. (Con motivo de la primera evaluación de la pobreza a nivel nacional en Argentina, realizada por el Banco Mundial).

social para el interior que su falta de calificación y la escasa demanda laboral no les permitió encontrar inserción social. Desde la segunda categoría refiero a las villas de emergencia, que no funcionaron para la “emergencia”, sino como residencia permanente, conformando una subcultura urbano marginal constituida por comunidades y sujetos pobres estructurales que viven en situaciones carenciadas, enfrentados a un medio ambiente hostil, que han elaborado estrategias no convencionales de subsistencia, en nichos ecológicos urbanos y rurales pobres, que a partir de experiencias comunitarias de privación extrema, han generado formas particulares de percepción del mundo, relativas a su medio, concepciones particulares de lo permitido y lo prohibido, de lo bueno y lo malo, de lo verdadero y lo falso, de lo útil y lo inútil. ello implica, haber estado expuesto a formas diferentes de socialización primaria, que incluye: contenidos y estilos, relativos a una cultura determinada.

#### **IV.1.- La escuela urbano marginal. Los actores. Encuentro / desencuentro**

##### **IV.1.1.- ¿En qué condiciones llegan los hijos de los pobres a la escuela?**

Los alumnos de la escuela urbano marginal pertenecen al grupo social conformado por los excluidos. A nivel orgánico, su condición de indigencia los hace pasibles de desnutrición. En octubre de 2002 el 42,7% de nuestros niños era indigente. En el período que transcurre entre la gestación y los dos primeros años de vida el déficit de nutrientes indispensables deja secuelas irreversibles, en detrimento del desarrollo de las funciones cerebrales superiores. A nivel cultural, la estimulación proveniente del medio es diferente a la esperada por la escuela; sus aprendizajes previos se han realizado básicamente a nivel manipulativo; su entorno sociocultural emplea símbolos en menor medida, limitando las posibilidades de construcción; por ende, el pensamiento tiende a empobrecerse y a estereotiparse.

El lenguaje presenta escaso caudal semántico, fuerte componente dialectal y diferenciaciones lingüísticas de orden fonético, semántico y sintáctico; ello es consecuencia y a la vez determinante de un pensamiento pobre en la capacidad de abstracción. A nivel cognitivo, las condiciones medioambientales -analfabetismo, baja cobertura de saneamiento ambiental y deficiente atención materno-infantil- parecen ser la causa de un bajo cociente intelectual, llegando a presentar retraso mental en ausencia de patologías del Sistema Nervioso Central.

En tales condiciones, los hijos de los pobres presentan un bajo rendimiento en el aprendizaje escolar, que se manifiesta fundamentalmente en el área lengua ya que no poseen, desde su léxico interno, “detectores” para el reconocimiento de palabras; la escuela emplea un “código elaborado”, propio del lenguaje académico, frente al

“código restringido” que trae el alumno. A ello se agrega falta de interés por los contenidos escolares, ya que la escuela ofrece conocimientos ajenos a su realidad. A su vez, la premura de la gestión docente por agotar los contenidos impide que los alumnos lleguen a asimilarlos, a utilizar el código simbólico elaborado, ni a abstraer los conocimientos. El resultado, marginación por inclusión.

Los alumnos son objeto y sujeto de discriminación social; son discriminados por los docentes y discriminados entre sí por origen, color, lugar de residencia. En los docentes se observa una sensación de autodescalificación, pareciera que trabajar para los hijos de los pobres tiene socialmente menor valoración. Por otra parte, la escuela urbano marginal es objeto de discriminación en las representaciones sociales de los pobres. Existen valoraciones hacia la escuela construidas socialmente tanto por su ubicación geográfica como por las características socioeconómicas de la población que conforman un ranking de escuelas; se trata de escuelas para villeros, como un polo de estigma, y en el otro polo, escuelas públicas con características de privadas; son diferencias entre pobres y más pobres, entre estigmatizables y estigmatizados.

La calidad de la escuela aparece asociada a características sociales, económicas y culturales de los alumnos, más que a la calidad de la enseñanza. Los padres de sectores populares, que pueden, desarrollan estrategias de evitación, describen circuitos de evitación, manifestándose ello al interior del sistema como una distribución diferencial de la matrícula. Los padres de la escuela estigmatizada, no pueden elegir.

#### **IV.1.2.- ¿En qué condiciones llegan los docentes a la escuela urbano marginal?**

Los institutos de formación docente los han preparado para un sujeto epistémico universal; los planes de estudio de los profesorados y los posteriores cursos de perfeccionamiento parece que negaran la cultura de la pobreza. A su vez, el docente de 1º y 2º ciclo de la EGB, si bien por su medio social de origen corresponde a los sectores medios bajos, cuenta con representaciones diferentes a las de sus alumnos, más cercanas a la cultura oficial que representan. Por otra parte, los docentes de las escuelas urbano marginales no han optado por la escuela urbano marginal, su lugar de trabajo responde al derecho de piso para ingresar a la carrera docente.

Finalmente, cabe agregar que desde los '90 el 49% de los docentes argentinos (Marta Maffei, 2002) conforman el sector social de los nuevos pobres.

## **IV.2.- El desencuentro: barreras culturales**

Maestros y alumnos, cada uno portador de representaciones sociales distintas. “Para el maestro la distancia social con los padres de sus alumnos constituye una realidad profesional” (Ezpeleta, 1991). Diferentes contextos socioculturales de origen hacen que la misma realidad sea construida y vivenciada de manera diferente, que cada actor ofrezca diferentes respuestas e interpretaciones a idénticas situaciones.

Las conductas de alumnos y docentes responden a su *habitus* de clase, como diría Bourdieu (1981), a un código de clase, Bernstein (1975). Cuando se produce un choque entre el *habitus* del maestro y del alumno surgen dificultades en la relación pedagógica. Del mismo modo, si el *habitus* que intenta inculcar la escuela es muy diferente del que trae el alumno, éste tiene pocas posibilidades de desarrollar una carrera escolar exitosa. Se trata de la escuela del “otro lado” (Duschatzky, 1999) para los sectores marginales; el “otro lado” son los lenguajes que no les son cotidianos y que quieren alcanzar. A su vez, en una cultura donde el pobre estructural ha sido siempre el perdedor, el efecto Pigmalión predetermina el fracaso de los educandos. A su vez, Freire (1975, pág. 200) expresa refiriendo a la “invasión cultural” realizada por las élites dominantes a los estudiantes que asisten a las escuelas institucionalizadas, que los dominadores responden con una educación “bancaria”.

## **IV.3.- Impacto en los docentes, en los alumnos, en el sistema educativo.**

En los docentes el encuentro con un medio social ajeno y adverso produce una sensación de extrañamiento; a su vez, el constatar que su formación de maestro universal no le sirve para esta realidad particular lo lleva como autodefensa a resignar inconscientemente sus iniciativas y emprendimientos; a depositar el compromiso más allá de sus competencias y responsabilidades, a “poner afuera” la baja calidad de los aprendizajes, haciéndolos depender de factores externos -condición social, condición económica, padres poco motivadores-; a desear huir, manifestándolo como solicitud de traslado, cuando no de renuncia.

Por otra parte, los docentes urbano marginales son el blanco de las políticas que en educación ponen el acento en el gasto público, toda vez que la subjetivización del malestar les genera dolencias clínicas y psicosomáticas, por haber conducido al interior del propio yo los efectos de situaciones no queridas, que se perciben como inmodificables, es que las instituciones generan fenómenos internos de resonancia e identificación. En tanto condición adversa, la marginalidad social juega en la intimidad

de los individuos, la comprobación de que los temores primarios pueden convertirse en realidad. La evocación de esos temores resulta altamente ansiógena.

El impacto en los alumnos se manifiesta como repitiencia en el 1º ciclo de la EGB y deserción e inserción en el mundo laboral en tareas marginales en el 2º ciclo de la EGB. Se consolida la estructura piramidal del sistema educativo. Se reproduce al sistema social desde el campo de la educación.

“Los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen en relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos)” (Tedesco, 2004)

### **V.- El sistema educativo y la marginación social**

La educación en Argentina da cuenta de la caducidad y abandono del proyecto del '80, que preveía, aunque homogeneizante y disciplinadora, la inclusión social. En su lugar ha venido cumpliendo una función diferenciadora; para su cumplimiento cuenta con la marginación como mecanismo, que se presenta de tres formas: Marginación por exclusión total, en la diferencia del acceso al nivel preescolar, sólo el 50% de nuestros niños concurren al jardín de infantes; Marginación por exclusión temprana, predominantemente en el nivel medio; Marginación por inclusión; permanencia en el sistema de educación sin acceder al saber elaborado.

El campo de la educación es subsidiario a la polarización social ofreciendo una política educativa binaria; los que gozan de los beneficios de la polarización han incorporado una pauta cultural que les permite un consumo internacional de bienes materiales y simbólicos, reconocen las exigencias de la competitividad y desarrollan estrategias para mantenerse en este lugar de privilegio; el sistema educativo responde a las exigencias de la competitividad. Para los que están en el extremo opuesto, los pobres estructurales, la oferta del sistema educativo son planes asistencialistas. En el medio, una cada vez más amplia franja de nuevos pobres desarrollan estrategias para conservar sus posiciones y consolidar un lugar protegido de las tendencias centrífugas de la sociedad. No cuentan con oferta desde el sistema educativo.

### **VI.- La Demanda a la formación docente**

Ante las consecuencias iatrogénicas que acarrea a la sociedad global y al actor docente el ejercicio de su profesión en escuelas urbano marginales con las actuales políticas de formación docente, desde el carácter propositivo de la pedagogía se demanda a los institutos de formación docente por una revisión curricular que

contemple una especialización en urbano marginalidad, que la misma incluya una sólida formación socioantropológica que posibilite a los docentes saltar las barreras culturales que los distancian de sus educandos; que a la vez contemple “la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico” incorporando “los aportes de los estudios basados en el concepto de resiliencia. Desde este enfoque, no se trata de negar la relevancia de los factores objetivos, sino de distinguir los efectos del traumatismo de los efectos de la representación del traumatismo” (Tedesco, 2004).

Tedesco propone un diseño de políticas de subjetividad del cual una de sus dimensiones: “La confianza por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa” (2004) sólo es posible su puesta en práctica toda vez que los centros educativos cuentan con formación pertinente.

Ahora bien, tal propuesta a las políticas de formación docente redundan en la micropolítica de la escuela, en el Proyecto Pedagógico Institucional, en el docente como un intelectual orgánico en la acepción gramsciana. Ello, de ninguna manera implica un optimismo pedagógico que deposite solamente en la escuela la responsabilidad de romper con el determinismo social de los resultados de aprendizaje; por ello -aunque no es el objeto del presente encuentro- se demanda también a la macropolítica, requiriendo intervenciones directas sobre las condiciones estructurales que generan y reproducen la pobreza; en tal sentido, Coraggio (1997; p. 59) expresa “la educación no resuelve la pobreza. [...] La inversión en educación solamente contribuye a reducir la pobreza en un contexto de crecimiento con políticas redistributivas del ingreso”. En síntesis, se trata de lo que expresa Torres (2000; p. 4), “no basta con focalizar la pobreza desde las políticas sociales, programas compensatorios y reformas educativos, sino con intervenciones directas sobre las condiciones estructurales que generan y reproducen la pobreza. Dado que la educación que los pobres necesitan para romper con el círculo vicioso de la pobreza no es una educación mejorada a partir de su punto de partida, sino la mejor educación, que va más allá del mero acceso a la educación, implica correcciones mayores no sólo puertas adentro de la escuela sino en la sociedad”.

## BIBLIOGRAFÍA

- "La pobreza en la Argentina". En: CAMBIO CULTURAL. U.N.L.P., 2005.
- "Nuevos pobres y pobres estructurales en la Argentina". En: CAMBIO CULTURAL. U.N.L.P., s/f.
- Achilli, L. 1996. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Homo Sapiens.
- Althabe, G. y Schuster S. 1999. *Antropología del presente*. Buenos Aires, Edicial.
- Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censo. (INDEC). Informes 2002/2005
- Beccaría, Luis. "Desempleo pobreza y exclusión". En: CAMBIO CULTURAL. U.N.L.P., 2002.
- Castel, Robert, Wandertle, L. E. y Belfiore-Wanderley, M. 1997. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, EDUC.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2002. *Panorama social de América Latina, 2001-2002*. Santiago (Chile).
- Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María. 1997. *La educación según el Banco Mundial; un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Duschatzky, Silvia. 1999. *La escuela como frontera*. Buenos Aires-México-Barcelona, Paidós.
- Ezpeleta, Justa. 1991. *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- FLACSO. "Qué políticas educativas para una Argentina fragmentada". En: PROPUESTA EDUCATIVA. dic. de 1997. Nota editorial.
- Freire, Paulo. 1975. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- Geertz, C. 1992. *Los usos de la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Goffman, E. 1998. *Estigma*. Buenos Aires, Amorrortu.
- González Bombal, Inés (comp.). 2003. *Respuestas de la sociedad civil a la emergencia social*. Buenos Aires, CEDES.
- Gutiérrez, Alicia. 2004. *Pobre como siempre*. Córdoba, Ferreira.
- Maffei, Marta. 2002. *Pobreza y educación*. Conferencia especial de educación del Foro Social Mundial. 3-2-2002. Buenos Aires, CTERA.
- Minujín, A. Y Kessle, G. 1995. *La nueva pobreza en Argentina*. Buenos Aires, Planeta.
- Puigrós, A. 1999. *En los límites de la educación; niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario, Homo Sapiens.
- Rigal, Luis. 1999. "La escuela crítico-democrática: Una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI". En: IMBERNÓN, Francisco (comp.). *La educación en el siglo XXI; los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Grao.
- Sappia, Cristina. 2004. *El aporte de las neurociencias para la inclusión en el sistema educativo de niños producto de la segmentación social*. Presentado a VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Universidad Nacional de Luján.
- Signorelli, A. 1999. *Antropología urbana*. Barcelona, Antrophos.
- Tedesco, Juan Carlos. 2004. *Igualdad de oportunidades y política educativa*. São Paulo. Caderno de Pesquisa. vol. 34, no.123.

- Tiramonti, Guillermina. 1997. *Los imperativos de las políticas educativas de los '90*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Torres, María Rosa. 2000. "¿Mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación?" En: *Itinerarios para la educación latinoamericana: Cuadernos de viaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. *De las condiciones de trabajo y de la vida de los docentes cordobeses; 1998/2000*.
- Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. *Escuelas urbano marginales; 1998/1999*.