

EL NUEVO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO. PARADOJAS DE LA INTEGRACIÓN

Autor/es: SAPPIA, Cristina; BATTAGLIOTTI, María del Carmen

Dirección electrónica de referencia: crsappia@yahoo.com.ar

Procedencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Seminario: La escuela en contextos de pobreza urbana

Eje Temático: Escuela, inclusión y diversidad

Palabras clave: Integración social, Exclusión social, Escuela urbano marginal, circuitos de evitación

Resumen

La ponencia muestra los descubrimientos alcanzados por alumnos del seminario taller La escuela en contextos de pobreza urbana; durante el segundo cuatrimestre del año 2012; en el marco de la Licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Nuestro foco de análisis refirió a nuestros pobres estructurales y los inmigrantes de países limítrofes, que en esta sociedad fragmentada, tienen un espacio propio: las *villas Miseria*; en ellas y para ellas, la escuela urbano marginal; a la que abordamos como espacios multiculturales atravesados por la pobreza y la desigualdad social.

Nuestro problema de investigación surge a partir de la concienciación sobre el desconocimiento del *otro- alumno* hijo de la pobreza latinoamericana, su educabilidad desde las representaciones de sus adultos.

Los trabajos exploratorios se realizaron con metodología de orden cualitativo; se contó con una permanencia relativamente prolongada en el campo, desde la cual se dialectizaba permanentemente la experiencia en terreno con nuestros referentes teóricos. Los instrumentos de recolección de información fueron registro etnográfico y entrevistas semiestructuradas.

Los descubrimientos que comunicamos refieren a nivel microsistema a los circuitos de evitación que realizan los *nuevos inmigrantes*, a partir de lo que en sus representaciones es una *buena escuela*; portando expectativas que van más allá de la escolaridad obligatoria y a nivel de la micro política de la escuela el caso al que llamamos *integración forzada*. Se trata de una escuela media en la que flamean dos banderas, una argentina, la otra boliviana; en los recreos, cada grupo en su mástil.

1. Introducción

La problemática del *nuevo inmigrante* y su relación con el sistema educativo, deviene del Seminario taller La escuela en contextos de pobreza urbana; dictado durante el segundo cuatrimestre del año 2012; en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. En el mismo, abordamos al sistema educativo y la escuela como ámbitos de la diversidad cultural, de *encuentro/desencuentro* entre pobres y nuevos pobres y nuevos inmigrantes.

El seminario taller prevé la realización de un *trabajo exploratorio* que posibilite a los alumnos sumergirse en nuestra pobreza estructural, como vía para la comprensión desde un enfoque relacional, del *otro-alumno, pobre con distinto capital cultural*. La pregunta, que guió el *trabajo exploratorio*, refería a ¿Qué esperan de la escuela los pobres urbanos?.

De los trabajos realizados, por la relevancia social que presenta la problemática del nuevo inmigrante latinoamericano y su relación con el sistema educativo y la escuela, compartimos los descubrimientos alcanzados. Así, en la ponencia convergen dos casos: un asentamiento conformado por trabajadores peruanos, localizado en la zona sur de la ciudad de Córdoba, en tierras pertenecientes a la Administración de Infraestructura Ferroviaria de la Nación; de cuyos los sentires, decisiones y actitudes, pudimos inferir una dialectización de los circuitos de evitación. Al que llamaremos caso A. El caso B deviene de una escuela de nivel medio, emplazada en los límites entre el departamento Capital y el departamento

Colón, conformando el cinturón verde de la ciudad de Córdoba. Los alumnos hijos de pequeños propietarios rurales e hijos de inmigrantes bolivianos peones rurales. Se trata de una experiencia de multiculturalismo, en la cual el reconocimiento de la nación hermana mediante su bandera, parece no colaborar a la convivencia escolar.

Los respectivos trabajos de campo, fueron realizados por los alumnos; con una permanencia en terreno de cuatro meses; contando, de parte nuestra con un tutelaje semanal desde el cual se ofrecía nuevos interrogantes y se replanteaban búsquedas. Así, lo que aquí compartimos son solo categorías empíricas; no era nuestro objetivo arribar a categorías conceptuales. Se trataba solo de conocer para comprender y así, en términos de Meirieu (1998) *hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo*.

Finalmente, los alumnos que realizaron el trabajo de campo del caso A:

Bade, Cecilia

Brusadín, Laura

Fernández, Esteban

Giménez, Leandro

Quiñones, Lorena

Los alumnos que realizaron el trabajo de campo del caso B:

Álvarez, Liliana

Cabral, Alicia

Minetti, Luz

Zárate, Viviana

2. Referentes teóricos-conceptuales

De la teoría de la reproducción:

La desigualdad en el éxito escolar tendría sus raíces, no solamente en la desigual distribución del capital económico; Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964) refieren a la “*herencia cultural*”, “Cada familia transmite a sus hijos, por vías indirectas más que directas, cierto capital cultural y cierto *ethos*”.

No obstante, *Gérard Mauger* (2012, p.22-23), dando un giro dialéctico, vuelve sobre las condiciones objetivas “las desigualdades en el éxito escolar encuentran su explicación en las desigualdades de las condiciones materiales de existencia. Si las familias de clases populares no incitan a sus hijos a continuar los estudios de manera prolongada (o los disuaden de hacerlo), es porque no poseen los medios materiales para dicha inversión y se ven obligadas a incorporar a sus hijos a la vida activa lo antes posible. La desigualdad en el éxito escolar tendría pues sus raíces en la desigual distribución del capital económico” .

De la pobreza:

Los reproductivistas fundan sus observaciones *en* las familias de clases populares europeas; este trabajo focaliza la mirada en la pobreza de latinoamericana de larga data, la llamada pobreza estructural, referimos a la pobreza en la que se conjugan carencia de capital económico y capital cultural; el concepto de ‘capital’ deviene de la socioantropología de Pierre Bourdieu:

“He demostrado que hay tres clases fundamentales de capital (...): el económico, el cultural y el social. A estas tres formas hay que añadir el capital simbólico, que es la modalidad adoptada por una u otra de dichas especies cuando es captada a través de las categorías de percepción que reconocen su lógica específica o, si usted prefiere, que desconocen el carácter arbitrario de su posesión y acumulación.” (Bourdieu y Wacquant, 1995; p. 81).

Y expresa acerca de su eficacia:

“Los agentes sociales no son partículas mecánicamente arrastradas y empujadas por fuerzas externas. Son, más bien, portadores de capital y según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura) propenden a orientarse activamente ya sea hacia la conservación de la distribución del capital, ya sea hacia la subversión de dicha distribución.” (*Íd.*, p. 72).

La pobreza en *capital cultural* –a diferencia de los nuevos pobres¹- remite a carencias, en términos de distancia con la cultura oficial legitimada; la mayoría de las veces en oposición. Se trata de “los excluidos urbanos de vieja data, [...] Ello implica, haber estado expuesto a formas diferentes de socialización primaria, que incluye contenidos y estilos relativos a una cultura determinada”.(Sappia y otros, 2007, p.270) cuyos hijos, al decir de Meireu (2003, pág. 74) son “los alumnos mas desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato; su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro”.

Por otra parte, acorde al enfoque relacional optado considero a la pobreza no como un fenómeno aislado, “sino que se reproduce simultáneamente con la riqueza, en el marco global de la reproducción de las relaciones sociales” Alicia Gutierrez, (2007) o más precisamente, como nos dice Auyero cuando refiere a “una particular interacción entre fuerzas macroestructurales, políticas estatales y el compromiso activo ve los villeros” (Wacquant, 2010, p. 22).

A la vez, el concepto *pobreza*, como categoría descriptiva refiere quienes en comparación con otros individuos de su sociedad alcanza, de una serie de rasgos tomados como categorizadores, los más bajos niveles (Jaume, 1989). Se trata de pobreza como *carencia*, “carencias de bienes y servicios mínimos que determinada sociedad considerada como indispensables para todos sus miembros” (A. Gutiérrez, 2004) Ahora bien, a los fines de este trabajo cuenta prioritariamente, la pobreza en términos de carencia de capital cultural legitimado ya que “El rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia” (Bourdieu, 1979); así, de las tres formas que presenta el *capital cultural*, hemos optado por *el estado institucionalizado* y el *capital en estado incorporado*; El primero, refiere al título escolar; en las familias

¹ Minujin y otros, (1992) distingue entre los grupos empobrecidos a aquéllos que alguna vez estuvieron en la pobreza, pero lograron salir de ella para retornar nuevamente con el proceso de empobrecimiento, y los que nunca habían pertenecido a la pobreza, o “nuevos pobres”.

del campo investigado, -por su condición de pobreza estructural- presumimos encontrar primario incompleto, primario completo, secundario incompleto y probablemente en la segunda generación (padres) algún secundario completo, no obstante, sin haber llegado al capital en estado incorporado, como propiedad hecha cuerpo.

De las estrategias de reproducción social:

La noción de *estrategia* supone que a pesar de los condicionamientos estructurales, es posible preservar un margen de opción a los agentes sociales, tal nos recuerda A. Gutiérrez (Id). Por tanto, el concepto de *estrategias de reproducción social*, refiere al "conjunto de prácticas fenoménicamente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase" (Bourdieu, 1988: 122). Acorde a ello, "las estrategias desplegadas por las familias pobres se definen, fundamentalmente, a partir de los capitales que poseen y no tanto de sus *necesidades básicas insatisfechas*, de lo que *tienen* y no sólo de *lo que carecen* (...) generan estrategias a partir de lo que poseen y no de lo que les falta". (Alicia Gutierrez, 2007).

Acerca de las estrategias educativas, Bourdieu (2011, p.36) nos dice:

"el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del "capital humano", sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. Eso sucede, en especial, con el caso de las estrategias "éticas" que apuntan a inculcar la sumisión del individuo y de sus intereses al grupo y a sus intereses superiores; así, cumplen una función fundamental, asegurando la reproducción de la familia que de por sí es el "sujeto" de las estrategias de reproducción".

Por otra parte, García Salord (2000, p.14) alude a que:

“las diferentes estrategias de reproducción social orquestadas en los núcleos domésticos, no cristalizan en un proceso lineal y mecánico de *repetición*. Sino que, por el contrario, es posible registrar *procesos de reconversiones*, es decir, esas modalidades de reproducción que implican cambios en los volúmenes, contenidos y significaciones de los capitales puestos en juego...”

En relación a ello, Kaplan (2006) recupera de Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1965) las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas es “que no todos los agentes sociales tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo social y educativo” (p.10).

Por otra parte, en el ámbito doméstico se configura un importante espacio de *experiencias formativas*. Se trata de procesos de apropiación cultural que al dialectizarse con el ámbito escolar conforman los sentidos de la escolaridad misma (Achilli, 2009)

De la diversidad en la escuela:

La Antropología social, de la cual abordamos la etnografía crítica de la educación, toda vez que esta vertiente aporta significativas contribuciones a la teoría de la reproducción cultural a partir de introducir el concepto de resistencia desde la vertiente gramsciana, ingresando la dimensión histórica e incorporando el concepto de vida cotidiana. Así, Rockwell (1989) nos recomienda abordar el fenómeno estudiado como parte de una totalidad y contemplar la información del campo como relativa a otros contextos sociales que inciden en él y lo explican.

La pedagogía crítica; de ella, el multiculturalismo crítico y de resistencia (Mc Laren 1997) el cual nos apela a pensar a la cultura como conflictiva y a la diferencia/diversidad como producto de la historia, el poder y la ideología. Esta vertiente de la pedagogía crítica es recuperada en nuestro medio por Sinisi (1999).

3. Aspectos metodológicos

Nos posicionamos en la etnografía crítica de la educación, toda vez que esta vertiente aporta significativas contribuciones a la teoría de la reproducción cultural a partir de introducir el concepto de resistencia desde la vertiente gramsciana ingresando la dimensión histórica e incorporando el concepto de vida cotidiana. Así, Rockwell (op. cit) nos recomienda abordar el fenómeno estudiado como parte de una totalidad y contemplar la información del campo como relativa a otros contextos sociales que inciden en él y lo explican. En la misma línea de pensamiento, Achilli (op. cit) propone dialectizar permanentemente los referentes teóricos con la información empírica.

Tal como expresáramos en la introducción, en este *seminario taller* nos proponemos –entre otros objetivos, que los alumnos de 1º ciclo de la licenciatura en Ciencias de la educación, tuvieran su primer contacto con escuela en contextos de pobreza urbana; escuela pública, ámbito de la diversidad de la convivencia en el aula de nuestro pobre estructural y el nuevo inmigrante.

Este primer contacto, se planteó, de carácter exploratorio; en esta búsqueda de significados, se tendió a realizar a una lectura fenoménica de la realidad.

En su mayoría, los alumnos del *seminario* no han cursado metodología de la investigación; si, muchos de ellos han cursado antropología. A partir de la cual, se les brindó someros conocimientos de etnografía y se tuteló semanalmente su mirada a la realidad.

Con respecto, al diseño metodológico, comunicamos dos casos que refieren al nuevo inmigrante latinoamericano en el sistema educativo. Llamaremos **Caso A** al que refiere a los circuitos de evitación que realizan las familias de un asentamiento conformado por trabajadores peruanos y **Caso B** al que describe el oxímoron que significó los intentos de inclusión social que realiza una escuela media en la que flamean dos banderas, una argentina, la otra boliviana.

Referente empírico:

Caso A.- La población adulta de un asentamiento de trabajadores peruanos, localizado al sureste de la Ciudad de Córdoba.

Caso B.- La comunidad educativa –docentes y alumnos- de una escuela secundaria ubicada al noroeste de la Ciudad de Córdoba; a la que asisten jóvenes bolivianos, jóvenes argentinos hijos de quinteros de la zona y jóvenes pobres estructurales de barrios aledaños.

Objeto de estudio:

Caso A.- Expectativas hacia la escuela del *nuevo inmigrante*.

Caso B.- Expectativas hacia la escuela del *nuevo inmigrante*. Expectativas hacia la escuela de los jóvenes hijos de quinteros de la zona. Expectativas hacia la escuela de los jóvenes hijos de nuestra pobreza estructural.

Estrategias de recolección/construcción y análisis de la información:

Para la recolección/construcción de la información:

Entrevistas semi estructuradas

Caso A.- Para la entrada al campo: Entrevista a referente barrial. Entrevistas a adultos padres con hijos en edad escolar.

Caso B.- Para la entrada al campo: Entrevista a miembro del equipo docente. Entrevistas a docentes y alumnos. Entrevista a miembro del equipo docente.

Registro etnográfico

Caso A.- Del asentamiento. Días hábiles. Feriados.

Caso B.- De la escuela. Recreos.

Estrategias para el análisis y reconstrucción de la realidad:

- Búsqueda de recurrencias.
- Triangulación de la información de campo.

Anticipaciones de sentido

Caso A.- Condicionábamos la educabilidad de los niños y jóvenes peruanos al capital cultural interiorizado² de sus padres. Nos preguntábamos acerca de su inserción en el mundo escolar.

Caso B.- Discriminación entre los jóvenes hijos de bolivianos e hijos de campesinos periurbanos argentinos. Nos preguntamos acerca del *proyecto institucional* y el significado de los dos mástiles con sendas insignias patrias.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Caso A

En nuestro país, el *nuevo inmigrante latinoamericano*, parece tener claras expectativas de continuidad en el sistema educativo.

Al menos en el caso de la comunidad peruana que puebla el asentamiento investigado, los adultos desean que sus hijos lleguen a ser profesionales, a las entrevistas, ofrecieron respuestas del siguiente tenor: “Mira, la verdad, yo quisiera que mi hijo sea lo que yo no soy. Yo cuanto hubiera querido llegar a esta edad y tener una carrera, ser profesional como muchos lo son.”

“lo ideal es que lo terminen, que sean universitarios (...) tengo mi hija mayor es bien inteligente. Con ella tenemos más posibilidades que sea alguien”

“Y yo tengo allá, bastantes sobrinas. Vamos a hacer competencia a ver quienes llegan a ser profesionales, ojala que ellas lleguen al igual que ustedes”

El *nuevo inmigrante latinoamericano – peruano* construye circuitos de evitación, en busca de una *buena escuela para sus hijos*; a la vez sus hijos son evitados por la escuela.

² El capital cultural puede existir en tres formas o estados en estado interiorizado o incorporado o sea en forma de disposiciones duraderas del organismo, en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros diccionarios que son resultados y muestra de disputas intelectuales y finalmente en estado institucionalizado en forma objetivada a través de títulos académicos. .Bourdieu (2008).

“Van al Santa Teresa, al Huerto o al Monserrat. Hay mucha diferencia entre acá y allá: acá los niños son liberales, vivos, independientes. Allá le hacen caso a los padres, la maestra es sagrada. Acá le contestan”.

“No voy a traer a mis hijos, aquí”

Expresa otra madre, luego de conocer la escuela que tiene asignada por radio, Aparecía sucia y descuidada; lo expresaba así:

“tenía muchas letras por dentro. Si, como si ellos mismos las pintarían o no se que. Se nota cuando un colegio está bien cuidado”

Esta madre que evita llevar a sus hijos a una escuela *descuidada*, es evitada:

“ya habían empezado las clases, yo estaba rogándole y no quería. Antes de eso, y me habían dicho que o había vacantes”

Estos circuitos ya habían sido observados en escuelas de la ciudad de Buenos Aires por María Rosa Neufeld y Ariel Thisted (1998) y nos dicen al respecto:

“se ven reforzados por las propias instituciones que seleccionan matrícula: "escuela vidriera, escuela top, escuela cinco tizas". Las escuelas son evaluadas socialmente según ciertos parámetros de calidad construídos desde el sentido común y las ideologías educativas dominantes conformando un "ranking" de escuelas. En la construcción de estos circuitos intervienen por un lado, los desplazamientos que se producen hacia escuelas consideradas mejores por aquellos grupos que tienen mayores posibilidades (por ingresos, lugar de trabajo, organización familiar), que les permiten alejar a los niños de la escuela del lugar . La presencia de niños migrantes es uno de los signos de estigmatización.”

Caso B

Una experiencia de multiculturalismo en una escuela media en el cinturón verde de la Ciudad de Córdoba.

La escuela de nivel medio, arriba referida; motivó a nuestros alumnos –quienes realizarían el trabajo de campo- por la heterogénea población estudiantil, se trataba de los intentos de inclusión escolar a jóvenes bolivianos.

Nuestro primer descubrimiento aludía a la existencia –en el patio de la escuela- de dos mástiles en los que flameaban sendas banderas, una argentina, la otra boliviana. El otro descubrimiento refirió a la disposición del equipo docente en

torno a la enseñanza a hijos del pobre rural latinoamericano y nuestros jóvenes hijos de pequeños propietarios rurales.

Con relación al primer descubrimiento,-las dos banderas- es una muestra de multiculturalismo, se trata de reconocer que pueden existir diferentes culturas (Sinisi, op. cit.). El registro etnográfico expresa:

“En el patio es notable como los alumnos marcan su nacionalidad ubicándose alrededor del mastil de la bandera argentina, los argentinos, y sentadas en el mastil correspondiente a la bandera de Bolivia, varias señoritas hijas de padres bolivianos; algunas de ellas nacieron en Argentina, otras llegaron a nuestro país siendo muy pequeñas”.

“es muy clara la diferenciación que se observa en el IPET, donde basta con observar el patio en el recreo, o bien escuchar lo que dice Brenda:

“los bolivianos están de un lado y los otros de otro; ellos se comunican más entre ellos”

Así, esta fragmentación al interior del patio de la escuela fue justificada en las entrevistas;

Por los alumnos bolivianos:

“somos más sencillos”

“somos más callados”

“nosotros nos guardamos todo y no decimos nada, ellos sacan todo; largan todo”

“yo no puedo entenderme con ellos”

“Ellos son más de salir, nosotros no, no me gustan los bailes, no me gusta salir mucho...”

Por los alumnos argentinos:

“Ellos no se adaptan a nosotros; además el cordobés es muy desgraciado cuando hace chistes o pone apodos. Nosotros tratamos de integrarlos pero ellos no se dejan. Tampoco les gusta salir.”

“Ellos son muy cerrados, muy tímidos y no conocemos nada de su cultura, sus costumbres”

Respecto a la disposición del equipo docente en torno a la enseñanza a hijos del pobre rural latinoamericano y nuestros jóvenes hijos de pequeños propietarios

rurales, nuestra anticipación de sentido refería a discriminación escolar que se traducía en bajas expectativas de educabilidad, desprendíamos tales conjeturas de las lecturas de Baquero (2000); Neufeld y Thisted (2004) y en la misma línea Redondo (2004); por último Sappia (2011). No obstante, en la escuela observada, la directora expresa la intención de la escuela de incorporar en el proyecto institucional un eje transversal que proponga actividades interculturales y relata:

“El día de la diversidad, que se va recordar, hemos expuesto la bandera boliviana y en el patio existen dos mástiles donde se enarbolan ambas banderas argentina y boliviana. También recuerdo que el año pasado para esa misma fecha se invito a la comunidad boliviana, que vinieron y fueron parte del acto; incluso trajeron sus vestimentas, algunas comidas y una comparsa”

Bien, cuando la directora nos habla de actividades interculturales, suponemos que refiere a la acepción que brinda Flecha (1994) cuando define al Interculturalismo, como una intervención ante la realidad de la diversidad cultural que privilegia la relación entre culturas; así, una propuesta de educación intercultural aborda la convivencia de personas de diferentes grupos étnicos dentro de una misma escuela.

Las características del trabajo exploratorio –Ya descritas en la introducción-, no nos permitió ir más allá, al abordaje curricular, que nos permita conocer las acciones que la escuela realiza en pro de la convivencia entre ambos grupos: jóvenes hijos de pequeños agricultores cordobeses e hijos de medieros bolivianos; sí, en cambio de una lectura fenoménica de la realidad observada podemos leer esta realidad como multiculturalismo, sería reconocer la existencia de diferentes culturas dentro de un mismo territorio (Flecha, id.) – en este caso la escuela-.

Como pedagogas, desde el carácter propositivo de esta disciplina bregamos porque la escuela llegue a un multiculturalismo crítico, en los términos de Mac Laren (id.) que conlleve a pensar a la diferencia y a la diversidad como productos de la historia, el poder y la ideología (Sinisi, id.)

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Hemos abordado al *nuevo inmigrante* y su relación con la escuela. Se trató de dos casos, un asentamiento de trabajadores peruanos y los circuitos de evitación en que se ven inmersos por su condición de inmigrante y por la búsqueda de una escuela de prestigio. Hemos podido observar que como dialectiza la evitación, pareciera no haber siempre un polo único de estigma, sino que al menos en el caso estudiado, los estigmatizados -por extraños, pobres o peruanos- estigmatizan a la escuela que no responde a lo que en sus representaciones es una buena escuela.

Por otra parte, el caso de la experiencia multicultural en la escuela media rural nos mostró como el mástil con su bandera boliviana, incorporados como condición objetiva no colaboran a la integración escolar. En tal sentido, apelamos al abordaje de las condiciones subjetivas, lo cual sería posible desde un multiculturalismo crítico.

5. Bibliografía

Achilli, Elena L. (2009). Escuela: familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Libros Editor

Baquero, Ricardo (2000): «Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual», en Fernando Avendaño y Norberto Boggino (comps.), La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens.

BOURDIEU, P (2008) Homo Academicus. . Buenos Aires: Siglo xxi

BOURDIEU, P (2011) las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo xxi

BOURDIEU, P. (1979) "Los tres estados del capital cultural", en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Traducción de Monique Landesmann. (S/D)

Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1964). Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

FLECHA, R. (1994) "Las nuevas desigualdades educativas". Barcelona: Congreso Internacional "Nuevas perspectivas críticas en educación".

García Salord, Susana (2000) *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba, Universidad Nacional. Centro de Estudios Avanzados.

Gutierrez, Alicia (2007) En: Pobreza y desarrollo humano. Ciencia, docencia, tecnología. n.35 Concepción del Uruguay. nov. 2007.

Jaume, Fernando (1989). "El concepto de marginalidad". En *Cuadernos de Antropología Social*, V2, Nº 1, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, Carina V. (2006) La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los estados americanos. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Mauger. Gérard (2012) La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. Buenos Aires: *IIFE*

McLAREN, P. 1997. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Madrid, Paidós educador,

MERIEU, Philippe, (2003). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes

Minujín, A. (ed.) 1992- Cuesta Abajo: Los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad argentina, Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Neufeld, M.R y Thisted (2004). A "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. En: Cuadernos de Antropología Social Nº 19, Facultad de Filosofía y Letras.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Ariel (1998) Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años. CONGRESO VIRTUAL de antropología y arqueología. Referencia on line

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

ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. (1989) *La escuela, lugar del trabajo docente; descripciones y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Sappia, Cristina (2011) El desencuentro. Representaciones y prácticas docentes en contexto de pobreza urbana". Saarbücken: Editorial Académica Española.

Sappia, Cristina (2007) "La escuela urbano marginal. Una demanda a la pedagogía". En: Vogliotti, Ana, Sonia De la Barrera y Alejandra Benegas (comps.) Aportes a la pedagogía y su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. Río IV. Universidad Nacional de Río de IV.

Sinisi, Liliana (1999) LA RELACIÓN "NOSOTROS – OTROS" EN ESPACIOS ESCOLARES 'MULTICULTURALES'. ESTIGMA, ESTEREOTIPO Y RACIALIZACIÓN. En "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad en la escuela" María rosa Neufeld y Jeans Ariel Thisted (compiladores). Buenos Aires: Eudeba

Wacquant, Loïc (2010); *Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.