

## Hacia una definición de las estrategias familiares en el ámbito educativo.

### Tres estudios de caso en la ciudad de La Plata.

#### Autores:

- Di Piero, María Emilia. UNLP. (emiliadipiero@yahoo.com.ar).
- Guevara, Bárbara. UNLP. (barbaraguevara25@yahoo.com.ar).
- Mendy, Guillermina. UNLP. (guillerminamendy@hotmail.com).

#### Resumen

En esta ponencia nos proponemos como objetivo arribar a un concepto que dé cuenta de las estrategias desarrolladas por las familias, entendidas como unidades domésticas, en el ámbito educativo, de modo tal que nos permita enmarcar teóricamente tres estudios de caso. En una primera instancia, presentaremos los debates teórico-metodológicos, surgidos en la década de 1980, en torno al concepto de estrategias de reproducción social. Posteriormente, y debido al contexto histórico de profunda fragmentación, focalizaremos en las estrategias en el ámbito educativo desde diferentes sectores sociales. En el caso de los sectores populares, abordaremos dichas estrategias de un modo general y el caso específico de un centro educativo extraescolar en el Gran La Plata. Con respecto a los sectores medios, nos proponemos también trabajar sobre las estrategias familiares en torno a la escolarización, focalizando, en este caso, en los colegios pre-universitarios de la ciudad de La Plata.

Para llevar a cabo esta ponencia realizaremos una investigación de tipo documental, dando cuenta de los debates sobre el concepto de estrategia anteriormente mencionado. A su vez, y dando cuenta de dicho concepto en relación a lo educativo, plantearemos la articulación de tres proyectos de investigación como estudios de caso.

#### Estrategias de reproducción, un recorrido conceptual

Con el objetivo de arribar a una conceptualización de las estrategias familiares en el ámbito educativo, realizamos, a continuación un recorrido por los debates teórico-metodológicos, acontecidos en la década de 1980 en América Latina, en torno al concepto de *estrategias de reproducción*. Resulta necesario enmarcar este debate en el desplazamiento de la preocupación central de las ciencias sociales latinoamericanas desde la noción de cambio social hacia la cuestión de la reproducción social. (Gutiérrez, 2004). Los científicos sociales empiezan a preguntarse “¿cómo subsiste materialmente la población que no puede percibir un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades?” (Duque y Pastrana, 1973). O por “¿cómo sobreviven los marginados?” en *barriadas del Distrito Federal en México* (Lomnitz, 1975).” (Hintze, 1987)

Quienes acuñaron el término *estrategias de supervivencia* en 1973, con el objetivo estudiar los casos de las familias de dos campamentos de Santiago de Chile, fueron Duque y Pastrana. Con este término, estos autores, buscaban dar cuenta de la subsistencia económica o de “la reproducción material de los miembros de la unidad familiar” (Argüello, 1981: 192).

A su vez, dicho concepto fue utilizado desde el PROELCE, un equipo de investigación en el campo de la sociología de la población existente durante el período 1972- 1975. Finalmente, en 1978 el contenido del concepto sufre una transformación cuando el Programa de Investigaciones en América Latina (PISPAL) pone énfasis en la reproducción material y biológica del grupo, incorporando la dimensión biológica en relación con los comportamientos demográficos. A partir de entonces se empieza a percibir dentro de la investigación social la falta de precisión y univocidad del concepto, y es así como PISPAL organiza un “Taller sobre estrategias de supervivencia”, en el año 1980 en la ciudad de Buenos Aires.

Como resultado de este taller se publica en *Demografía y Economía* (Vol. XV, Número 2, 1981) una serie de artículos escritos por diferentes autores, quienes discuten entre sí el contenido de este concepto.

Por un lado, Álvaro Sáenz y Jorge Di Paula, quienes estudian en los barrios populares de Quito, en Ecuador, adoptan el concepto de estrategias de existencia para referirse “*al conjunto de actividades desarrolladas por los sectores populares para obtener su reproducción ampliada, en la medida en que supone la combinación de varios elementos que trascienden las formas capitalistas de reproducción de la fuerza de trabajo.*” (Sáenz y Di Paula, 1981: 151). En este sentido, la especificidad que aportan estos autores consiste en tomar componentes no capitalistas, como las cuestiones asistenciales, el trueque. Tal como explica Gutiérrez (2004), el uso de este concepto resulta necesario en aquellas sociedades en las que no existe un predominio total de un modo de producción determinado, lo que implica ir más allá de la reproducción simple, apuntando a la reproducción ampliada del trabajador y su familia.

Con respecto a la definición que estos autores brindan del concepto de familia, se refieren con la noción de agregado familiar o unidad doméstica, entendida como “*el grupo habitacional que afronta conjuntamente la reproducción al compartir total o parcialmente las instancias de ingreso- egreso necesarias para la reproducción ampliada. De esta manera, le grupo así definido no corresponde necesariamente a todo el grupo de parentesco y/o afinidad, ni sólo a uno, sino que depende de su actitud hacia la reproducción.*” (Sáenz y Di Paula, 1981: 155).

Con respecto a la utilización del concepto, los autores aclaran que es una categoría de utilidad para el ámbito de los sectores populares en general considerando todos los niveles abarcados por este sector.

En este sentido, Argüello se posiciona observando los sectores más pauperizados de la sociedad, y para ello incorpora el concepto de estrategias de supervivencia, como *“el conjunto de acciones económicas, sociales, culturales y demográficas que realizan los estratos poblacionales que no poseen medios de producción suficientes ni se incorporan plenamente al mercado de trabajo, por lo que no obtienen de las mismas sus ingresos regulares para mantener su existencia en el nivel socialmente determinado, dadas las insuficiencias estructurales del estilo de desarrollo predominante”* (Argüello, 1981: 196).

Esta formulación fue criticada por Susana Torrado, quien sugiere que la expresión estrategias de supervivencia remite únicamente al estudio de los sectores urbanos de bajos ingresos, haciendo a un lado la posibilidad de abordar el estudio de otros sectores sociales considerados de igual relevancia. Es en ese sentido que ella incorpora el concepto de *estrategias familiares de vida*, ante la necesidad de estudiar la totalidad de la sociedad, y las define en tanto: *“las unidades familiares pertenecientes a cada clase o estrato social, en base a las condiciones de vida que se derivan de dicha pertenencia, desarrollan, deliberadamente o no, determinados comportamientos encaminados a asegurar la reproducción material y biológica del grupo (...). Desde este punto de vista, las EFV constituyen un aspecto fundamental de la dinámica de reproducción de las diferentes clases y estratos sociales en una sociedad concreta”* (Torrado, 1981: 205).

En este sentido, retomaremos la amplitud para el abordaje de las estrategias presente en los trabajos Torrado, en tanto pretendemos estudiar las estrategias en distintos sectores sociales. Este abordaje, también presente en Borsotti (1981) presenta una perspectiva global de la sociedad, y de los sectores populares, entendidos no como marginados de la sociedad sino ocupando las posiciones marginales del sistema: *“por ello es necesario partir de un concepto de estrategias de reproducción que sea susceptible de ser extendido a todos los grupos sociales y que no se limite a abarcar sólo las maneras de vivir de los sectores populares”* (Borsotti, 1981). Recuperar estas cuestiones nos permite abordar holísticamente las estrategias educativas en el conjunto de la sociedad, tal como desarrollaremos en los apartados siguientes.

A su vez, otro aspecto que retomaremos de la obra de Torrado es el hecho que incluya entre las estrategias familiares aspectos materiales y no materiales, en tanto las unidades familiares desarrollan: *“...todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de la existencia de las unidades familiares y de sus miembros”* (Torrado, 1982: en Gutiérrez, 2004: 44).

Siguiendo la perspectiva de Alicia Gutiérrez (2004), consideramos que la pobreza es un concepto descriptivo, relativo y relacional. Para la presente ponencia retomaremos esta última característica en tanto resulta relevante el hecho de que *“ser ‘pobre’ implica la existencia de otros que son ‘ricos’ o que por lo menos no son pobres”* (Bartolomé, 1986: en Gutiérrez, 2004: 22). Asimismo, el carácter descriptivo de esta definición del concepto remite a las privaciones de bienes y servicios pero resulta necesario ir más allá de esto para poder dar cuenta de las causas de tal situación y de los lazos entre distintos sectores de la sociedad, como así tampoco de las prácticas que desarrollan para reproducirse.

Es desde esta postura que nos posicionamos y consideramos necesario hablar de ***estrategias de reproducción social***, siguiendo a Pierre Bourdieu (1988), quien las define como *“conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera conciente o inconciente, a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener y mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase”* (Bourdieu, 1988: 122). Esta conceptualización de las estrategias hace referencia a un “sentido práctico” derivado de la posición social, constituido en parte por las condiciones objetivas y por las disposiciones simbólicas. De esta forma, podemos tomar distancia de aquellos enfoques que entienden la acción a partir del cálculo racional y consciente (Cragolino, 2006).

Según este autor, el conjunto de estas estrategias depende de diferentes factores. En primer lugar, del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, es decir, del conjunto de bienes económicos, culturales, sociales y simbólicos que el grupo de agentes posee y de su trayectoria. Esto es lo que define la posición que cada familia ocupa en el espacio social (Gutiérrez, 2004: 55). En segundo lugar, las estrategias dependen *“del estado del sistema de los instrumentos de reproducción, institucionalizados o no (estado de la costumbre y de la ley sucesoria, del mercado de trabajo, del sistema escolar, etc.), con arreglo a su vez, al estado de la relación de fuerzas entre las clases”* (Bourdieu, 1988: 128). Esto implica tener en cuenta el rendimiento diferencial que los diferentes instrumentos de reproducción ofrecen a cada clase (Gutiérrez, 2004). El último factor que influye en las estrategias tiene que ver con los *habitus* incorporados por los agentes sociales. Con esto nos referimos a aquellos esquemas de percepción y de acción *“que fundan un sentido práctico, un sentido del juego, de lo que puede ser jugado y de la manera de jugarlo, que el agente ha incorporado a lo largo de su historia”* (Gutiérrez, 2003).

Habiendo realizado este recorrido teórico conceptual y, así definido el concepto que vamos a utilizar en nuestras investigaciones, nos adentramos a continuación en un recorrido contextual, que permitirán situar el desarrollo de las investigaciones que presentaremos.

### **Contextualizando**

Desde mediados de los años '70 Argentina sufrió cambios en el modelo de sociedad que la había caracterizado. Estas transformaciones apuntaban a la conformación de un nuevo orden neoliberal (Svampa, 2005), lo que implicó la desaparición gradual del modelo de integración nacional-popular que imperó en el país desde mediados de siglo. En un plano más general podemos decir que se rompió el modelo estado-céntrico que caracterizó la conformación de las sociedades latinoamericanas desde fines del siglo XIX (Tiramonti, 2004). Se trató, del proceso de desintegración del modelo nacional-popular cuya máxima expresión fue el primer gobierno de Perón (1946-1955), que tenía como características tres rasgos principales: *“una concepción del desarrollo vinculada a la etapa de sustitución de importaciones y la estrategia mercado-internista; el reconocimiento del rol del Estado como agente y productor de la cohesión social; y una tendencia a la homogeneidad social”* (Svampa, 2005: 21).

La reformulación del rol del Estado en relación con la economía y con la sociedad, trajo como correlato la consolidación de una nueva matriz social caracterizada por una fuerte dinámica de polarización y por la multiplicación de las desigualdades. Así mismo, tal como plantea Svampa, fue afianzándose una nueva matriz estatal caracterizada en tres aspectos: el patrimonialismo, entendido como el proceso de vaciamiento de las capacidades institucionales del Estado; el asistencialismo, mediante la distribución masiva de planes sociales y de asistencia alimentaria; y reforzamiento del sistema represivo institucional.

Siguiendo el planteo de Robert Castel (1995), podemos decir que la crisis de la sociedad salarial no sólo se hizo visible en este desdibujamiento del papel del Estado, sino que las transformaciones ligadas a los cambios económicos (caracterizada por la escasez de trabajo asalariado estable, el aumento de la rotación en el empleo a lo largo de la vida, el crecimiento de la informalidad y la vulnerabilidad laboral, y el desempleo) desembocaron en el proceso inédito de “descolectivización”, término que hace referencia a la pérdida de los soportes colectivos que configuran la identidad del sujeto (Svampa 2005), sobre todo los

referidos al trabajo, pero también los que tiene que ver con el mundo de la política, la familia y la escuela.

Este cambio implica transformaciones en las instituciones que estructuraban la sociedad industrial y enmarcaban la existencia de los sujetos. Siguiendo este planteo, algunos autores (Duschatzky, 2001) postulan que debido a estas transformaciones la escuela perdió la capacidad de marcar las subjetividades y constituir identidades, y por tanto, su función de agente socializador como parte del sistema de referencias que proporcionaba la sociedad industrial. A diferencia de esta postura, Tiramonti plantea que, si bien es evidente que la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se ha modificado, hay que preguntarse cuánto y de que modo se hace presente esto en los agentes e instituciones escolares (2004: 19).

La reconfiguración del orden mundial y el modo particular en que la sociedad argentina se insertó en el mismo implicaron transformaciones que impactaron de diferente forma en diferentes ámbitos de la vida. Tal como plantea Tiramonti, la ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad habilita a pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “*fragmentos*” que carecen de referencia a una totalidad que les es común o un centro que los coordina, “*el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones*” (Tiramonti, 2004: 27). Esta fragmentación que caracteriza al sistema educativo sobrepasa el concepto de clase, sumando nuevas desigualdades que profundizan las distancias en un campo escolar cada vez más heterogéneo.

Resulta de interés para esta ponencia una breve especificación y precisión de las diferencias existentes entre los conceptos de fragmentación y de segmentación educativa. Tal como afirma Guillermina Tiramonti (2004, 2009), el concepto segmentación resultaba de gran utilidad en los años 80, cuando fue formulado por Cecilia Braslavsky (1985), en referencia a la existencia de distancias culturales y sociales hacia el interior de un sistema que se presentaba como un todo integrado. Del mismo modo, también la noción de fragmentación alude a distancias sociales pero que – neoliberalismo mediante- tornan los fragmentos inconmensurables, inhabilitando la comparación y el ordenamiento en una escala jerárquica: se trata de una distancia que se expresa en un *extrañamiento cultural* entre uno y otro fragmento, mientras que hacia el interior de los mismos afloran la heterogeneidad y las incongruencias.

Entrevemos en este concepto ciertos resabios del pensamiento de Sennett (2000) en tanto la realidad social más amplia en la que se insertan los fragmentos es entendida como inestable y cambiante: es esa dinámica de fragmentación permanente la que impide recuperar la totalidad.

Ese contexto, en el que lo único que permanece es la misma inestabilidad, impide seguir haciendo referencia a segmentos comparables y jerarquizados y da lugar a condiciones sociales signadas por prácticas segregativas. Esas condiciones se expresan, en palabras de Tiramonti, como “*reacciones a ambientes de cambio y turbulencia, donde las posiciones adquiridas son amenazadas y generan un movimiento de cierre destinado a consolidar posiciones, marcar diferencias, protegerse del afuera o recluirse entre otras prácticas segregativas*”. (Tiramonti y Montes, 2009: 37).

Con respecto a las condiciones en las que esa fragmentación se genera, debemos señalar la confluencia de varios fenómenos. En primer término, Tiramonti señala que desde la década de 1950 la incorporación masiva de la población al nivel medio fue un proceso signado por la existencia de circuitos diferenciados. En la década de 1970 la autora identifica nuevos cambios, en relación con el papel del Estado en la sociedad, la polarización de la estructura social, la reducción de las clases medias, los procesos de expulsión y exclusión social, la desinstitucionalización y reconfiguración del mercado de trabajo... De este modo, se generan diferentes instituciones para diferentes grupos, y cada fragmento “*contiene un patrón de normalidad desde el que selecciona a la población que atiende*”. (Tiramonti, 2009: 37).

Una vez especificado con precisión el contenido de los conceptos de fragmentación y de estrategias educativas, proponemos para esta ponencia recorrer tres proyectos de investigaciones que se proponen abordar las estrategias en el ámbito educativo en distintos fragmentos educativos en la ciudad de La Plata. El punto de confluencia de los tres trabajos es la incorporación de la noción de ***estrategias de reproducción social***, concepto utilizado en cada uno de los casos para el abordaje de procesos educativos (formales y no formales) en sectores sociales diversos.

### **Tres estudios de caso**

#### ***1. La distinción en jaque: educación en sectores medios altos platenses. Los casos de tres colegios de la UNLP.***

El propósito general de esta investigación es analizar las elecciones escolares en tanto estrategias familiares de vida de sectores socialmente favorecidos en la ciudad de La Plata. Específicamente estudiaré los casos de escolarización en los colegios pre-universitarios de dicha ciudad, intentando analizar las estrategias familiares de vida en relación a la educación de hijas e hijos de familias de sectores medios y medios-altos, así como reconstruir las concepciones que quienes envían a sus hijos a los tres colegios de la UNLP que abordaré tienen acerca de la educación en general y de la universidad en particular. Por otro lado, otro objetivo de la investigación es identificar las representaciones que quienes envían a sus hijos a dichos colegios tienen acerca de la escolarización en esos establecimientos específicamente, así como de qué modo los alumnos de tales establecimientos educativos describen sus experiencias educativas en los mismos.

En primer lugar corresponde justificar este apartado en la presente ponencia y el interés en el estudio de la escolarización en estos sectores sociales específicos. Precisamente esta investigación pretende abordar un fragmento en particular del proceso de fragmentación educativa: el caso de las escuelas que atienden a alumnos de clase media y media alta, dentro del sector público. No puede dejar de reconocerse la escasez de estudios existente en relación con la escolarización de sectores socioculturalmente mejor posicionados. Si bien en una sociedad signada por la pobreza reconocemos la importancia de las investigaciones relacionadas con la educación en sectores empobrecidos (tal como se abordará en los siguientes apartados de esta ponencia) y con las escuelas que atienden a la población socioculturalmente más desfavorecida, también reivindico la trascendencia de los estudios que aspiran a enriquecer el conocimiento de otro fragmento, concepto entendido en el sentido que anteriormente definimos.

Considero que viene a cuento repasar brevemente algunas definiciones frecuentes sobre el sector social caracterizado como clases medias. Habitualmente se las define por su debilidad estructural (Del Cueto y Luzzi, 2008) en tanto son delimitadas por encontrarse entre otras dos clases. Asimismo, suelen ser caracterizadas por desarrollar pautas de vida y de consumo imitativas de las de las clases altas. Sin embargo, otros autores (Tiramonti, 2004) señalan que esta concepción imitativa de las clases medias no resulta verificable en el caso argentino, en donde estos sectores han logrado desarrollar estrategias propias e incluso cierta capacidad de innovación. Otro componente de su identidad es la expectativa de movilidad social ascendente y, más aún, la educación como medio de socialización primordial, así como también la búsqueda del modelo de la excelencia educativa (Del Cueto, 2004). El aprendizaje de otros idiomas suele también propiciarse entre los miembros de dichas familias.



En particular abordaré los casos de tres colegios medios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de colegios de tradición, tres instituciones centenarias. Recordemos el peso que en ellos adquiere la historia, en tanto en el caso de los Colegios Nacionales, fueron creados en el siglo XIX bajo una concepción mitrista marcadamente elitista. Basta recordar que el criterio para su fundación fue el de condensar el saber en un número de individuos que consiguiera accionar sobre las masas ignorantes, y su función social explícita la de asegurar la formación de cuadros políticos para la administración pública, o bien garantizar a sus alumnos el acceso a la Universidad (Tedesco, 1993).

A continuación caracterizaré los rasgos principales de estos colegios. En primer lugar debemos considerar que con respecto al reclutamiento, la modalidad de selección de la matrícula por parte de estos establecimientos ha variado desde el retorno a la democracia, en tanto fue abandonado el mecanismo explícito representado por los exámenes de ingreso. Actualmente el ingreso a los colegios pre-universitarios de la ciudad de La Plata se efectúa mediante un *sorteo*. La pretensión “democrática” del ingreso por sorteo ignora, sin embargo, el papel de lo que Bourdieu denominaría el “capital cultural heredado” al momento de optar o no por la inscripción en los mismos. Tal como señala Guillermina Tiramonti (2001) muchas veces existe el supuesto de un mercado transparente sin circuitos diferenciados, en el que todos los individuos poseen recursos equivalentes para elegir, como si la elección de la escuela para los hijos no estuviera mediatizada por el capital social y cultural, así como también por los horizontes imaginables por los padres.

Asimismo, el sorteo ignora o pretende ignorar el riesgo que significa que las exigencias de “excelencia académica” de la institución expulsen a los chicos que, una vez dentro, “*no alcanzan los objetivos o requerimientos del colegio, y desertan ya en el primer año de escolarización*”. (Litichever y Núñez, 2009: 201). Bajo el manto de silencio del sorteo se oculta una meritocracia que disimula los mecanismos de selección con los que, también desde el otro lado, las instituciones educativas estratégicamente evalúan a las familias una vez “democráticamente” incorporadas. Las instituciones confirman, en esas expulsiones tempranas, la búsqueda de la mayor homogeneidad posible en su matrícula (Tiramonti y Ziegler, 2008), de modo que quienes por ellas transitan puedan experimentar una socialización homogénea y controlada: una socialización entre iguales (Ziegler, 2009).

Otro rasgo particular de estas escuelas es su organización curricular para los últimos años, en los cuales los alumnos pueden elegir materias optativas, que compartirán con su año de promoción pero no necesariamente con sus compañeros de curso (Litichever y Núñez,

2009). De ese modo se da lugar a una socialización con fuerte hincapié en posibilitar el surgimiento de relaciones sociales amplias (Ziegler, 2004) y persiguiendo la autonomía individual de los estudiantes (esto último también se observa en que las faltas se computan por materia, y no por jornada). Por otro lado, también resulta significativa la presencia de hijos, nietos o familiares de ex alumnos en estas instituciones: podemos percibir el peso de las tradiciones familiares en las elecciones escolares.

De este modo realizaré un primer abordaje al tema de las elecciones escolares entendidas como estrategias familiares de vida de sectores favorecidos en la Ciudad de La Plata. Trabajaré sobre la hipótesis de la elección de dichas escuelas secundarias como estrategias familiares de vida de sectores medios y medios altos platenses ante la amenaza de la pauperización, en una época signada por procesos como el empobrecimiento de la sociedad en general y particularmente de las clases medias, y por una profunda fragmentación social y educativa.

La escolarización en este tipo de escuelas se convierte para los sectores medios en una forma de conservar determinadas posiciones de privilegio alcanzadas (Tiramonti, 2004). Estas familias conciben que cierta distinción que tradicionalmente han portado como una marca hereditaria de la propia identidad se encuentra jaqueada, y eso las orienta, siguiendo los aportes de Sandra Ziegler (2004), a optar por este tipo de escuelas tradicionales y centenarias, que contribuyen a minimizar los riesgos y la incertidumbre. Dichas escuelas se transforman en un espacio posible para evitar una indeseada mutación hacia cierta clase media compuesta por los “perdedores” (Svampa, 2001).

## ***2. Educación en contextos de pobreza: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños en un barrio pobre de la ciudad de La Plata.***

Como dijimos anteriormente, las modificaciones que ha sufrido el sistema educativo en las últimas décadas no pueden aislarse del conjunto de transformaciones que atravesaron nuestras sociedades. La reestructuración de las relaciones sociales modificó la fisonomía de la sociedad argentina, y esto generó condiciones muy diferentes y cambiantes para el desenvolvimiento de las instituciones escolares y para la construcción de las estrategias de los sujetos. Es en este contexto que cabe preguntarse qué lugar ocupa hoy la escuela en el imaginario colectivo de los sectores más desfavorecidos de la sociedad y qué es lo que hace que estas familias sigan enviando a sus hijos a la escuela. En su investigación, Patricia Redondo plantea que *“capturar y reconocer la existencia de estas representaciones imaginarias nos permite construir nuevas preguntas respecto del para qué de la escuela en*

*contextos de pobreza extrema y no limitarla a una función asistencialista, negando y reduciendo la complejidad de los procesos de significación que se construyen desde la posición activa de los diferentes sujetos que la habitan” (Redondo, 2004: 195).*

En este sentido, la presente investigación pretende indagar sobre algunas de las cuestiones relativas al vínculo entre las familias que se hallan en contextos de pobreza y la institución escolar. Específicamente, el proyecto busca conocer cuáles son las representaciones construidas en torno a la educación por parte de estas familias y su relación con las estrategias de escolarización que ponen en juego los adultos con respecto a los niños.

Para remitirse a la relación entre familias y escuela pueden encontrarse diferentes aportes que tienen diversos puntos de partida, si bien la antropología tiene contribuciones importantes tanto teóricas como investigativas, también son muchas las formulaciones desde otros campos, sobre todo desde perspectivas multidisciplinares (Achilli, 1994). La importancia de este objeto de investigación tiene que ver con que, tanto la familia como la escuela, son consideradas instituciones básicas para el desarrollo de la socialización infantil (Neufeld, 2000).

En relación a las diferentes perspectivas teóricas en torno a la cuestión educativa, en la década del '70, y en oposición a los postulados funcionalistas que entendían el proceso educativo como una “transmisión de cultura”, surgen diferentes enfoques críticos que refieren a la reproducción y mantenimiento del orden social dominante, representados en los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (Santillán, 2005). Una propuesta alternativa a esta perspectiva está representada por la etnografía educativa latinoamericana de los años '80. Los trabajos de Elsie Rockwell, así como los de Justa Ezpeleta y María de Ibarrola, presentan avances referidos a la relación entre Estado y clases subalternas a través de la educación, superando los enfoques basados en el déficit, el conflicto cultural o la imposición de la ideología dominante (Santillán, 2005). Estas autoras entienden que en la escuela se da una realidad compleja, heterogénea y contradictoria, que permite cuestionar el círculo teórico de la reproducción. La escuela es uno de los lugares privilegiados en los que confluyen intereses del Estado y las clases subalternas. La relación entre estos intereses en torno al ámbito escolar toma diferentes formas, que tienen que ver con la historia de cada sociedad y Estado (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

En esta misma línea, Elena Achilli plantea que las teorías de la reproducción y el conflicto, que interpretan los desajustes en términos de apropiación diferenciada de “capital cultural” según los diferentes grupos sociales, o por el uso diferenciado de diferentes “códigos lingüísticos”, empobrecen el análisis al dicotomizar la relación entre familias y escuela.

Achilli (1994) plantea que esto implica una concepción homogeneizante y autónoma de cada ámbito, y una concepción de sujeto determinista, como tabulas rasas.

En los diferentes trabajos de esta autora, referidos a investigaciones en torno a la relación entre la familia, la escuela y la pobreza urbana, pone el foco de atención en el concepto de cotidianeidad escolar, como campo en el que se configuran procesos socioeducativos, atravesados por otros procesos sociales, políticos y urbanos, permitiendo comprender dicha relación. Es en esta cotidianeidad escolar que se construyen las identidades de los sujetos escolares, en función a conocimientos, creencias y prácticas que docentes y alumnos, pero también la escuela como institución educativa, los padres, la comunidad y el Estado, ponen en juego. Estas relaciones son provisorias y mutables, puesto que son procesos que implican contradicciones, negociaciones, tensiones e intereses de los distintos sujetos involucrados.

Los trabajos de María Rosa Neufeld (2000) permiten también pensar la relación entre familias y escuelas como cambiante, compleja y conflictiva, a partir de considerar a las mismas en su constitución histórica, atravesadas por diferentes relaciones, de clase, de género, generacionales, así como por el contexto económico, político y cultural.

Otros trabajos que profundizan en la relación entre familias y escuela son los de Laura Cerletti (2006). Esta autora muestra, por un lado, que el corrimiento del Estado como garante de la educación implicó la aparición de circuitos diferenciados de educación, el empobrecimiento de muchas escuelas y la atribución de las responsabilidades a la comunidad, con lo que se legitimó la situación de desigualdad dentro del sistema educativo. En otro lado, Cerletti llega a la conclusión de que *“tanto por parte de los educadores como de las familias, se produce un redefinición de los sentidos sobre las ‘responsabilidades educativas’, en un proceso de mutua responsabilización y culpabilización”*. (Cerletti, 2004).

En cuanto a las trayectorias escolares, Laura Santillán recupera la configuración y el significado de las mismas en niños que viven en condiciones de subalternidad. Para esta autora, las trayectorias infantiles dependen de distintos sujetos colectivos, *“las formulaciones de los padres respecto al problema de ‘la educación’ y la producción del ‘niño educado’ incluye la trayectoria personal y familiar, así como la interacción con espacios que desde las últimas décadas organizan diversas dimensiones de la vida social a partir de su inscripción en la escala barrial y el procesamiento de determinadas políticas sociales”* (Santillán, 2004).

Es en esta misma línea de pensamiento, busco problematizar la relación familias pobres-escuela, poniendo el foco de atención en las representaciones y sentidos asignados por los adultos, teniendo como hipótesis que *“la escolarización ocupa un lugar muy significativo*

*en las prácticas y representaciones de los adultos vinculados con los niños en los espacios domésticos*” (Santillán, 2007). En este sentido, planteo como objetivo responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las expectativas de los adultos en relación con la educación formal de sus hijos? ¿Qué características asume la trayectoria escolar de estos niños (deserción, ausentismo reiterado, inserción plena)? ¿Qué estrategias implementa el grupo familiar para efectivizar la escolarización de los niños? En los casos de ausentismo reiterado y/o deserción ¿qué elementos se ponen en juego para comprender estas prácticas? ¿Cómo intervienen las trayectorias escolares de los adultos en las decisiones acerca de la escolarización de los niños?

El marco teórico a partir del cual se abordará este objeto de estudio está dado por la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, quien entiende el mundo social a partir de fuerzas contrapuestas, donde los actores se ubican en planos de desigualdad, resultando la dominación de unos sobre otros. Para Bourdieu, esta dominación se reproduce a través de las trayectorias de clase de los diferentes actores. Siguiendo esta perspectiva y la interpretación que hace Alicia Gutiérrez (2004) de la misma, podemos entender la *pobreza* como un concepto fundamentalmente relacional. En primer lugar es producto de las relaciones sociales desiguales que se establecen en las sociedades capitalistas, pero además, implica la presencia de otros que son ricos o que no son pobres.

Siguiendo a Bourdieu (1995), podemos decir que tanto las prácticas como los sentidos asignados por parte de los actores en cuestión se relacionan directamente con el lugar que ocupan en el “espacio social”. Esto nos permite resaltar la importancia del contexto social (como ámbito histórico, social, económico, cultural y político) en el que se establecen estas prácticas, en este caso, los contextos de pobreza. En este marco entiendo las *estrategias de escolarización* como el conjunto de prácticas que ponen en juego las familias en relación al ámbito escolar, como puesta en juego de acciones que están objetiva y subjetivamente estructuradas y que no implican necesariamente la apelación a la racionalidad consciente (Bourdieu, 1988). Con esto suponemos que las familias desarrollan prácticas para garantizar la escolarización de los niños, y es a través de éstas que ponen en juego los *sentidos asignados* y las *representaciones construidas* en torno a la educación.

Indagar entonces sobre las representaciones familiares en torno a la escolarización de los niños implica conocer: la experiencia cotidiana en la escuela, los reclamos y valoraciones específicos, los elementos que se ponen en juego al momento de enviar o no al niño a la escuela y los sentidos que se le atribuyen a la educación formal en relación con el futuro laboral de los hijos. La principal limitación estaría dada por la imposibilidad de captar las experiencias, prácticas y subjetividades de la totalidad de actores comprometidos en la

relación educativa. Para superar este obstáculo sería necesario indagar sobre las posiciones y percepciones de los maestros, la escuela como institución y el Estado a partir de su intervención en materia educativa, además de profundizan en el conocimiento de actores sociales que actúan por fuera de la escuela, pero que intervienen activamente en la problematización de la educación y la experiencia escolar (Santillán, 2007), como veremos en el tercer caso de estudio que presentamos en esta ponencia.

Teniendo como objetivos conocer cómo las familias se representan las cuestiones relativas a la educación de los niños, analizar cómo inciden estas percepciones en las prácticas que configuran las estrategias de escolarización que ponen en juego las familias, conocer las relaciones sociales que implica el despliegue de estas estrategias, e indagar sobre la influencia de las trayectorias efectivas de los integrantes de estas familias, el trabajo de campo se abordará a partir de un marco etnográfico que permita reconstruir los sentidos que se construyen en la vida cotidiana, dando la posibilidad de insertarlos dentro de las estructuras sociohistóricas de las que forman parte. El enfoque etnográfico nos permite captar el horizonte de sentido que los protagonistas dan a las interacciones y acontecimientos de los que forman parte, y que guían su acción. Propongo desarrollar un abordaje cualitativo (Ruiz Olabuénaga, 2003), utilizando como técnica de recolección de información a la entrevista en profundidad, la cual estará dirigida a adultos pertenecientes a hogares con hijos en edad escolar.

### ***3. Una experiencia educativa extraescolar como estrategia familiar en el barrio “El Retiro”***

Luego de haber conocido dos estudios de caso referidos al sistema educativo formal, y teniendo en cuenta que nos posicionamos desde una concepción amplia de la educación, resulta pertinente remitirnos a un caso de educación no formal, extraescolar. Me focalizaré, entonces, en “La Casa”, una experiencia educativa extraescolar que se desarrolla desde el año 2009 en el barrio “El Retiro” en el Gran La Plata. En este caso me pregunto ¿de qué manera influye el paso de los y las jóvenes por la experiencia educativa extraescolar “La Casa” en sus vidas cotidianas? Con el fin responder esta pregunta, en el transcurso de la investigación, propongo los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, describir la experiencia educativa extraescolar de “La Casa”. Luego, en un segundo momento, dar cuenta de las relaciones que se generan al interior de la misma, entre los “organizadores” de la experiencia, entre ellos y los y las jóvenes que participan y entre los y las jóvenes. Finalmente, indagar en torno a las percepciones que tienen los y las jóvenes de entre 13 y 18 años que participan en la experiencia acerca de su paso por “La Casa”.

En esta investigación me situaré en el marco de una perspectiva metodológica cualitativa, la cual me permitirá relacionarme directamente con el sujeto investigado y conocer las percepciones y representaciones del actor. Como herramienta principal utilizaré la entrevista personal en profundidad semi-estructurada a diferentes actores relacionados con esta experiencia, focalizando principalmente en los y las jóvenes entre 13 y 18 años que participan de esta experiencia. Una cuestión que cabe aclarar previo a adentrarnos en la investigación es el hecho de ser parte de la experiencia educativa extraescolar de “La Casa”, lo cual me conduce a tomar un sinnúmero de recaudos metodológicos a la hora de realizar esta investigación. A su vez, el hecho de “ser parte” me invita a abordar este trabajo no como una mera investigación. Aspiro a investigar para transformar. En este sentido, considero relevante posicionarme desde el enfoque metodológico de *investigación-acción participativa*. Este concepto fue acuñado en un primer momento por el investigador colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008). Este enfoque “*parte de la observación de la realidad para generar una reflexión permanente sobre nuestra práctica, con el fin de transformarla.*” (Ortiz-Borjas, 2008: 6). Considero sumamente interesante y necesario realizar este tipo de investigaciones para poder lograr transformaciones sociales. La investigación es un pilar fundamental a desarrollar a la hora de realizar cambios sociales. Es necesario que la investigación y la acción caminen de la mano, y es en este sentido que intento posicionarme desde este enfoque metodológico de la investigación-acción participativa. Y en este punto, adhiero al posicionamiento de Dubet (1998), quien sostiene que “*los sociólogos no deben ser solamente críticos no involucrados o expertos*”, y se pregunta “*¿de qué serviría su trabajo si no se esforzaran por sacar de él algunas orientaciones prácticas, algunos principios de acción?*” (Dubet, 1998: 21).

Previo a adentrarnos en la experiencia educativa extraescolar de “La Casa” vale mencionar dos cuestiones centrales que permitirán contextualizar y comprender la importancia de retomar esta experiencia como estudio de caso. Por un lado, resulta necesario contextualizar históricamente el surgimiento de experiencias de este tipo. Por otro lado, aclarar nuestra concepción sobre la educación como estrategia familiar.

Por un lado, durante la década de los 90 -pero en continuidad hasta la fecha- presenciamos un contexto de cambios estructurales en la forma de intervención del Estado. El Estado deja de lado su postura intervencionista, entrando en un período caracterizado por su rol mínimo en relación a la cuestión social. En este marco, el territorio local se convierte en el escenario central. El territorio local, ante el retroceso de la ciudadanía y el consecuente proceso de individualización, se convierte en el ámbito de construcción de nuevos tejidos

sociales, que dan lugar a redes territoriales. Las mismas se tornan fundamentales *“para la implementación de los planes y programas de gobierno a la vez que para la inserción, que ya venía teniendo lugar, de múltiples actores sociales como son la Iglesia Católica, cooperativas de trabajos comunitarios, Ongs y movimientos de desocupados.”* (Santillán, 2005:2). A su vez, específicamente en el ámbito educativo, como ya mencionamos anteriormente, también acaecen transformaciones y surgen nuevas experiencias. *“En las últimas décadas, al mismo tiempo que tiene lugar la creciente segmentación del sistema público de enseñanza, se fortalecen distintas experiencias definidas de “apoyo escolar” a cargo de la sociedad civil y la Iglesia que centran también su trabajo en la asistencia de niños y familias que viven bajo condiciones de vida material adversas.”* (Santillán, 2003:192). Todo este recorrido nos invita a pensar a “La Casa” no como una experiencia aislada sino como una experiencia que se enmarca en un contexto caracterizado por el surgimiento de diferentes alternativas de organizaciones barriales, dentro de las redes territoriales que se desarrollan ante las políticas de reestructuración estatal.

Por otro lado, considerando a la educación como una estrategia familiar, resulta necesario precisar que no concebimos a la escolarización como única forma de educación, sino que adoptamos una concepción amplia de educación. La escuela es sólo una de las formas que adopta la educación en determinado tiempo y lugar, pero no es la única forma de educación. De forma paralela a la escuela (educación formal) existen otros ámbitos educativos “no formales”, que podrían llegar a plantearse como una alternativa superadora y liberadora. En este caso resulta interesante la propuesta de Fernández Serrat (2001) de entender a la educación en sentido amplio pudiendo así tomarla como una herramienta, capaz de desarrollar posibilidades de autodesarrollo y de gestión, presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana y a través de la cual sería posible introducir aprendizajes que lleven a una mejoría de las condiciones de vida. Tras la idea de que la escuela no es la única herramienta de educación, se torna todavía más relevante brindarle importancia al contexto social, tanto a la comunidad y las instituciones que en ella se insertan, como al marco familiar. Es por esto que ubicamos a la experiencia de “La Casa” como un estudio de caso relevante de ser abordado en esta ponencia.

Una vez aclaradas estas cuestiones, nos adentramos en esta experiencia particular. El objetivo central que plantea “La Casa” es realizar un trabajo de interacción con el barrio. Se intenta colaborar en la construcción herramientas para el desarrollo constante y autónomo de



los habitantes de la zona. Esta experiencia es llevada a cabo por un grupo de 24 personas<sup>1</sup>, en su mayoría estudiantes universitarios. Para lograr este objetivo general, se realizan diferentes actividades relacionadas con lo educativo. Actualmente se desarrollan un taller educativo, un taller de música, un taller de plástica y un taller de alfabetización para adultos. Estos talleres se desarrollan siguiendo una metodología de educación no formal. Cabe entonces retomar a Trilla Bernet quien entiende por educación no formal *“el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”* (Trilla Bernet, s/d). A su vez, en estos talleres se intenta adoptar una concepción de educación popular en el sentido freiriano. Freire propone una educación liberadora, que supere la dicotomía educador-educando, propone una educación horizontal y dialógica, entre iguales. *“Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”*. (Freire, 2006).

En este caso, entonces, podemos sugerir la hipótesis de que “La Casa” es, para los habitantes del barrio “El Retiro” que participan de la misma, una estrategia educativa familiar. Muchas familias, más allá del sistema educativo formal, adoptan estrategias alternativas en relación a la educación de sus miembros y, en este barrio, “La Casa”, pasaría a formar parte de las estrategias de numerosas familias. Los individuos y las familias, y en este caso específico los y las jóvenes, siguiendo a Bourdieu (1988), consciente o inconscientemente, hacen de la participación en esta experiencia una práctica por medio de la cual tienden a conservar u aumentar su patrimonio y su posición en la estructura de las relaciones sociales. A su vez, en términos de De Certeau (2007), se podría pensar la participación en la experiencia de “La Casa” como una táctica, una práctica cotidiana, microbiana y dispersa, por parte de los sujetos que desafía la estática y la pasividad, pudiendo percibir así la capacidad de agencia del actor, más allá de su condicionantes estructurales.

### **Reflexiones finales...**

En primer lugar, resulta importante remarcar que la realización de esta ponencia nos resultó de gran interés y utilidad, en tanto nos permitió realizar un rastreo bibliográfico amplio y enriquecer colectivamente proyectos individuales. Valoramos profundamente estas instancias de producción colectiva en distintos ámbitos e instancias de la carrera académica ya

---

<sup>1</sup> Este número varía ya que constantemente se suma o deja de participar gente.

que posibilitan los debates y, consecuentemente, producciones de mayor riqueza teórica conceptual.

Haber realizado este recorrido bibliográfico nos permitió rescatar la noción de *estrategias de reproducción social* como así también la noción de *estrategias familiares de vida*. Ambos conceptos nos permitieron abordar la problemática de las estrategias educativas en fragmentos diversos. En este sentido, consideramos de gran interés esta ponencia ya que nos permite no perder de vista la diversidad, y más precisamente, la desigualdad con que se establecen las relaciones educativas en Argentina. Por un lado, se puede observar, en términos de Tiramonti (2004), fragmentos escolares de diferentes sectores sociales, como así también, se observa la complejidad de las tramas educativas, ya que, como planteamos en la ponencia, nos posicionamos desde la educación ampliada, mostrando que existen diversas formas de educación y no únicamente la escolar.

Asimismo, posicionándonos desde un lugar de positividad y criticidad, consideramos de importancia incorporar la noción de *tácticas* presente en la obra de De Certeau (2007), en tanto nos invita a pensar desde una perspectiva más cotidiana como así también incorporar la capacidad de agencia de los actores, dejando de invisibilizarla y considerarla meramente reproductora y condicionada por las situaciones estructurales en que se insertan los actores sociales. Esto no significa que no veamos los condicionamientos con los que los actores sociales se encuentran, pero focalizamos principalmente en las grietas de positividad y capacidad de agencia, lo que nos permite pensar en la posibilidad de cambios y, siguiendo a De Certeau (2007), *revoluciones cotidianas*.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (1994): “Escuela y pobreza urbana. Acerca de los procesos constitutivos de las identidades escolares”. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Antropología Social, Olavarría, Buenos Aires.
- Argüello, O. (1981): “Estrategias de supervivencia: un concepto en busca de su contenido”. En: Demografía y economía, Vol. XV, N° 2, 46. México.
- Borsotti, C. (1981): “La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias”. En: Demografía y economía, Vol. XV, N° 2, 46. México.
- Bourdieu, P. (1988): “La distinción. Criterios y bases sociales del gusto”. Taurus, España.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995): “Respuestas. Por una antropología reflexiva”. Grijalbo. México D. F.
- Braslavsky, C. (1985): “La discriminación educativa en Argentina”. FLACSO- Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Castel, R. (1995): “La metamorfosis de la cuestión social”. Paidós, México.
- Cerletti, L. (2004): “Familias y escuelas: trayectorias educativas y experiencias formativas desde una perspectiva etnográfica”. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Antropología Social, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2006): “Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil”. Noveduc, Buenos Aires-Méjico.
- Cragolino, E. (2006): “Estrategias educativas en familias del norte cordobés”. En: *Cuadernos FHyCS-UNJu N° 30*.
- De Certeau, M. (2007): “La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer”. Universidad Iberoamericana. Departamento de historia. Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente. México.
- Del Cueto, C (2004): “Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias”. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de General San Martín, IDAES.
- Del Cueto, C. y Luzzi, M. (2008): “Rompecabezas. Transformaciones de la estructura social argentina (1983- 2008)”. Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

- Dubet, F. (1998): "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Editorial Losada, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2001): "Todo lo sólido se desvanece en el aire". En: Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra: *¿Dónde está la escuela?*, Manantial-Flacso, Buenos Aires.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985): "Escuela y clases subalternas". En: Rockwell, Elsie y De Ibarrola, María (Comps.): *Educación y clases populares en América Latina*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y estudios Avanzados del IPN, México.
- Fernández Serrat, M. L. (2001): "Cambiar aquí y ahora, para poder cambiar el mundo mañana". En: *Agora digital*, ISSN 1577-9831, N°1.
- Freire, P. (2006): "Pedagogía del oprimido". Silgo XXI editores. Buenos Aires.
- Gutiérrez, A. (2004): "Pobre", como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza. Un estudio de caso". Ferreira Editor, Córdoba, Argentina.
- Hintze, S. (1987): "La reproducción de los sectores populares: estrategias y reivindicaciones". Departamento de Ciencias Antropológicas. Seminario: Los sectores populares en el capitalismo periférico, Buenos Aires.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2009): "Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil". En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial, Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. (2000): "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En: *Revista de Ensayos y Experiencias. Familias y Escuelas*, Buenos Aires.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008): "La Investigación Acción Participativa: aportes de Fals Borda a la educación popular". En *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 17, N°4, Venezuela.
- Redondo, P. (2004): "Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación". Piadós, Buenos Aires.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003): "Metodología de la investigación cualitativa". Universidad de Deusto, Bilbao.

- Sáenz, A. y Di Paula, J. (1981): "Precisiones teórico-metodológicas sobre la noción de estrategias de existencia". En: *Demografía y economía*, Vol. XV, N° 2 (46). México.
- Santillán, L. (2003): "De "misas", "demandas" y "asistencia": proceso de apropiación local en la historia de un Centro de apoyo escolar". *Cuadernos de Antropología social* N°17.
- Santillán, L. (2004): "Trayectorias educativas en los contextos de interacción familiar/barrial". Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- Santillán, L. (2005): "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* 7: 375-386. 2006. Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA, Argentina.
- Santillán, L. (2007): "La 'educación' y la 'escolarización' infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela". En: *Revista Meicana de Investigación Educativa* N° 34, Distrito Federal, México.
- Sennett, R. (2000): "La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo". Editorial Anagrama, Barcelona.
- Svampa, M. (2001): "Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados". Biblos, Buenos Aires.
- Svampa, M. (2005): "La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo". Taurus, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1993): "Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)". Ed. del Solar, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2001): "Modernización educativa en los '90 ¿el fin de la ilusión emancipatoria?" Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004): "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media". Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2009): "La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación". Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008): "La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades". Paidós, Buenos Aires.

- Torrado, S. (1981): “Sobre el concepto de ‘estrategias familiares de vida’ y ‘proceso de reproducción de la fuerza de trabajo’: notas teórico-metodológicas”. En: Demografía y economía, Vol. XV, N° 2, 46. México.
- Trilla Bernet, J. (S/d): “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación”. En Sarramona, Jaume (Comp.). La educación no formal. Colección Educación y enseñanza, Ediciones Ceac, España.
- Ziegler, S (2004): “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos de la Argentina actual”. En: Tiramonti, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial, Buenos Aires.
- Ziegler, S (2009): “Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites”. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp) (2009) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial, Buenos Aires.