

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Acuña, Maia Milena; Grinberg, Silvia Mariela; Rivas-Flores, José Ignacio
Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana
Revista Colombiana de Educación, núm. 88, 2023, Mayo-Agosto, pp. 74-95
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13442>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413677448004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

LUEN redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana

Making is (Re)inventing: School Ground in Urban Poverty Contexts

Fazer é reinventar: terreno escolar em contextos de pobreza urbana

Maia Milena Acuña* 

Silvia Mariela Grinberg** 

José Ignacio Rivas-Flores*** 

Para citar este artículo: Acuña, M. M., Grinberg, S. M. y Rivas-Flores, J. I. (2023). Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 74-95. <https://doi.org/110.17227/rce.num88-13442>

Recibido: 24/02/2021
Evaluado: 09/07/2021



* Doctora en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga, España. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina. maiaacunia@hotmail.com

** Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina). Magíster en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, FLACSO) y especialista en Sociología de la Educación y de la Pedagogía. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. grinberg.silvia@gmail.com

*** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. Universidad de Málaga, España. i_rivas@uma.es

Resumen

Con el ánimo de problematizar la vida escolar y el resultado de las estancias en terreno en dos escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza, este artículo de investigación discutirá la categoría de *suelo escolar* para describir las condiciones materiales-estructurales, geográficas y simbólicas en las que es realizado el trabajo docente. Para ello, se tomarán cuatro entrevistas en profundidad a actores escolares de dos escuelas públicas de la provincia del Chaco. En ellas se evidencia que en este *suelo escolar* deben ser atendidas múltiples urgencias —aunque esto es así desde la misma constitución de la escuela pública y urbano-periférica en Argentina—. Sin embargo, aquí —al problematizar esta categoría— también analizaremos las maneras en las que estas instituciones se configuran como espacios democráticos —si no son los únicos— en la vida de sus estudiantes.

Palabras clave

centro de enseñanza secundaria; pobreza; integración escolar; condiciones de trabajo del profesor

Keywords

secondary education center; poverty; school integration; teacher work conditions

Abstract

With the intention of problematizing school life and the result of field work in two secondary schools located in contexts of poverty, this article will analyze the category of school soil to describe the material and symbolic conditions in which teaching work is conducted. In this area, emergencies and needs must be tended to —although this is the case of the very constitution of the public and the urban-wise peripheral school and urban school in Argentina—. This article will focus on institutional configurations on less-cruel-to-inhabit land, constituting democratic spaces —if they are not the only ones— in the lives of their students.

Resumo

Com o objectivo de problematizar a vida escolar e os resultados das visitas de estudo a duas escolas secundárias públicas localizadas em contextos de pobreza, este artigo discutirá a categoria do *piso da escola* a fim de descrever as condições materiais-estruturais, geográficas e simbólicas em que o trabalho dos professores é realizado. Nesse terreno, múltiplas emergências devem ser atendidas, e isso é assim desde a própria constituição da escola pública e periférica urbana na Argentina. Assim, analisaremos as formas pelas quais essas instituições se configuram como espaços democráticos, se não são os únicos, na vida de seus alunos.

Palavras-chave

centro de ensino médio; pobreza; integração escolar; condições de trabalho docente

Introducción

Desde el final del siglo xx, la escuela es interpelada desde múltiples frentes y en el presente este intento ha adquirido especial fuerza, dada la irrupción que sufrió la escolaridad por una pandemia mundial inesperada que exigió no solo una adecuación a los nuevos tiempos, sino también la implementación de cambios en las formas de enseñar, gestionar y organizar tiempos y espacios fuera de las instituciones educativas.

Nuevamente, la vida de las escuelas se puso en jaque, mientras que el suelo sobre el que se configuran diariamente no deja de estar atravesado por problemas preexistentes. Entre ellos podemos nombrar la intermitencia en las trayectorias de los estudiantes —esto es, el tránsito interrumpido de los estudiantes a través del sistema educativo, al que dejan de concurrir un tiempo y luego vuelven (Grinberg, 2009, 2015)— o la falta de insumos para que estas trayectorias, que no dejan de estar atravesadas por vidas complejas, no abandonen la escuela secundaria.

En este contexto, proponemos la noción de suelo escolar, que emerge como una categoría resultante de las estancias de campo en dos escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza de la provincia del Chaco, al nordeste de Argentina. Esta última es una de las regiones más empobrecidas del país, tal como lo refleja el mapa de la pobreza presentado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC).¹

En lo que respecta a la categoría *suelo*, durante la etapa de análisis del material empírico dimos cuenta de que en el discurso de los actores se encontraban aspectos en común respecto de la configuración de los territorios en donde fueron construidas las escuelas. Por lo tanto, el suelo se vincula a la idea de territorio, en términos de Dafunchio (2019).

De igual modo, otros aspectos que hacen parte de la cotidianidad de ambas escuelas fueron insumo para la construcción de la categoría *suelo escolar*: 1) aspectos geográfico-territoriales, al entender que ambas instituciones se encuentran ubicadas en las periferias urbanas; 2) aspectos históricos, que, a través de relatos, dieron cuenta de la necesidad de hacer escuela allí donde no había más que suelos despoblados; 3) aspectos políticos, vinculados a los posicionamientos ideológicos que dieron lugar a proyectos pedagógicos cuya finalidad es responder a las realidades

1 En el primer semestre del 2019, el nordeste argentino superó el 40 % en niveles de pobreza e indigencia. Particularmente, la provincia del Chaco alcanzó un 42,4 % y el Gran Resistencia, localidad donde se encuentra una de las escuelas, dio a conocer un total de 46,9 % de hogares que viven por debajo de la línea de la pobreza (Subsecretaría de Planificación de la provincia del Chaco, 2019).

institucionales vulnerables; y 4) aspectos socio-comunitarios, dado que en ambas escuelas se tejen vínculos de ayudas y negociaciones con el Estado y la comunidad barrial.

Así, la noción de *suelo* remite a la materialidad de la vida escolar (Hickey-Moody y Page, 2016), es decir, a la construcción cotidiana del piso, las paredes, bancos y pizarrones improvisados, así como a los intercambios y negociaciones de bienes entre las escuelas, las comunidades y el Estado. Pero también a lo simbólico, a lo afectivo, a las historias en torno a su creación, a los afectos, sentidos, emociones y a las corporalidades en la constitución de los sujetos y sus entornos (Solana, 2017).

En torno a la idea de *suelo* emerge, pues, un sentimiento de pertenencia, permanencia y acogida del recién llegado, dirá Arendt (2016), en medio de las situaciones de ajuste estructural que caracterizan a las escuelas en contextos periféricos. Se trata de un lugar en donde los sujetos se reúnen y accionan, en donde se “ensamblan”, tal como lo ha denominado Jasbir Puar (2007), siguiendo a Deleuze.

Ahora bien, es en este suelo, como lo discutiremos más adelante, donde se consigue construir la escuela frente a múltiples imprevistos y obstáculos que a diario los docentes deben resolver, pues no cuentan con las condiciones para realizar sus tareas. Es aquí donde afirmamos que las políticas públicas deben adentrarse con el fin de garantizar una materialidad que haga posible la inclusión efectiva de los estudiantes.

La Real Academia Española (RAE) define el *suelo* como una “superficie que se construye para que el piso esté sólido y llano”, por lo que entendemos que la noción de *suelo escolar* remite a las construcciones sobre dicha superficie y a cómo se buscan construir y reconstruir alternativas sobre ese suelo. Se trata de una base donde las instituciones edificaron a lo largo de los años y en donde dichas sedimentaciones permiten sostener la precariedad de la vida barrial. En contextos de pobreza urbana, esto adquiere tonos muy particulares, en especial, cuando se trata de atender la escolarización de estudiantes cuya norma es la intermitencia.

La configuración de los suelos escolares que analizaremos aquí surge desde cero en zonas periféricas, esto es, al calor de crisis socioeconómicas y resultado del empuje y la preocupación de las comunidades por las condiciones materiales propias de toda escuela que busque sostener las matrículas y la enseñanza (paredes, aulas, bancos, sillas, comida, etc.). El concepto de *suelo* permite, entonces, describir densamente las historias escolares que acogen, dan respuestas y configuran la vida de las comunidades barriales que devienen de éxodos territoriales.

Los datos obtenidos en este artículo son resultado del trabajo en terreno llevado a cabo entre 2016 y 2019, un periodo que continúa siendo significativo para comprender el panorama que atraviesa actualmente el

sistema educativo, en general, y la escuela secundaria en particular. Sostenemos esto porque en la densidad de la vida barrial, así como en las instituciones y los jóvenes que concurren a ellas, el papel de la escuela adquiere especificidades y ofrece elementos para pensar ese suelo en el que los docentes deben reinventarse a diario.

Se tratará, pues, de recorrer pluralidades y dobleces del quehacer cotidiano a través de las voces de un docente, una asesora pedagógica, un director y un exdirector de una escuela ubicada en el interior de la provincia del Chaco, y de dos docentes, una directora y una asesora pedagógica, de una escuela ubicada en la capital de la provincia. Analizaremos los modos en que reinventan su tarea y amalgaman la vida barrial con la escolar para hacer frente a los contextos de precariedad en los que viven sus estudiantes.

A modo de hipótesis, proponemos que la tarea docente se reinventa debido a la vorágine en la que se encuentran envueltas las escuelas en contextos de pobreza urbana. Esto involucra situaciones complejas de sobrellevar en la cotidianidad de la vida escolar, así como demandas emergentes que superan las previsiones docentes y curriculares. En el quehacer diario, las escuelas necesitan reinventarse, buscar y encontrar maneras de responder a dichas demandas: “Vamos buscando la vuelta”, afirmaba una de las docentes entrevistadas; “Vamos viendo”, planteaba otro, mientras alisaba el suelo de tierra para disponer los bancos bajo un árbol.

La imprevisibilidad y las urgencias del momento se solapan con la procura de hacer de la escuela un lugar para estar. En esta línea, entendemos el *suelo escolar* como una configuración colectiva que se construye al calor de luchas, resistencias y conquistas diarias (Grinberg, 2011, 2019). La escuela se convierte en un “espacio de aparición”, en términos de Arendt (2016), en donde los cuerpos encontrarán un lugar en el cual apoyarse en el mundo, en “donde se lucha, entre otras cosas, por el empleo y la educación, por una redistribución equitativa de los alimentos, por una vivienda digna [...]” (Butler, 2019, p. 56).

Esto se vuelve más preeminente cuando a estas escuelas asisten jóvenes entre los 15 y 18 años que, en muy corto tiempo de vida, han atravesado y siguen atravesando múltiples exclusiones, que viven vidas que se asemejan mucho a las de los adultos, que trabajan lejos o incluso se mudan más de una vez para conseguir empleo, y que se debaten entre ir a la escuela o trabajar para comer —condición que les permite sobrevivir en la pobreza—.

Los suelos continúan siendo objeto de división y también de demarcación territorial: cuanto más lejos de los cascos de la urbe se encuentran ubicados los barrios o, en este caso, las escuelas, más presentes se hallan conceptos como el *interior*, las *periferias* o las *otredades*, definidas como

nómadas, excluidas o desordenadas (Laurín, 2015). Allí, “en el fondo”, como nos decía un docente ante la pregunta acerca de la ubicación de la escuela, es donde se alisa el piso que procura darle solidez a la vida escolar. A ese proceso, a esa hechura, la hemos denominado *suelo escolar*.

Las escuelas donde se desarrolló el trabajo de investigación son producto de las configuraciones de los espacios urbanos que resultaron de la toma de tierras y de las transformaciones históricas que han dado sentido al devenir escolar. Así, la noción de *suelo escolar* habilita una mirada de la vida escolar que ocurre entre encrucijadas urbanas como la segregación (Pascual, 2017), la precarización y, producto de las dos anteriores, el trabajo de retroalimentación entre la escuela y la comunidad —que habilita formas autogestionadas de sostener la vida en barrios vulnerables (Grinberg, 2009; 2011)—. Por tanto, el suelo no se reduce solo a una localización territorial, sino que refiere, sobre todo, a un territorio de arraigo sobre el cual las escuelas, en sintonía con las necesidades de sus barrios y al decir de Feldfeber y Andrade Oliveira (2008), colectivizan responsabilidades.

Incluso, en ocasiones, el suelo no es laboralmente el más propicio; sin embargo, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo y movilizan una multiplicidad de estrategias que empujan a sus escuelas hacia adelante. Esto, en todo caso, no sucede por un logro que implique la energía y la eficacia del gesto estatalista de promover, de arriba hacia abajo (Rinesi, 2013), sino por la capacidad y, más aún, la necesidad de las escuelas de dar respuestas a las múltiples urgencias que se apilan y que no dejan de expresar modos de actuar en pro de la defensa de los intereses y derechos ciudadanos, entre ellos, el de la obligatoriedad del nivel secundario.

A continuación, y a partir de este debate, nos ocuparemos, primero, de los aspectos metodológicos y, luego, nos adentraremos en el material de campo y su analítica.

Metodología

El trabajo que presentamos lo enmarcamos en el paradigma de la investigación cualitativa, específicamente en la etnografía (Chase, 2015; Geertz, 1973; Rivas, 2020), dado que nos interesa profundizar en las prácticas y los relatos de los actores escolares y en la manera en que estos configuran la cotidianidad del suelo escolar. Es por ello que, a través de largas estancias en terreno, buscamos comprender las prácticas y los relatos, y acercarnos a las experiencias vividas en primera persona.

Utilizamos una perspectiva vinculada al método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967; García, 2019), el cual nos permitió construir progresivamente el concepto nodal *suelo escolar* a partir de un

trabajo de ida y vuelta con la información recolectada. El ejercicio de comparación nos permitió encontrar similitudes con teorías ya desarrolladas que aportaron a la elaboración de este concepto, que termina por ser propio y potente en la medida en que permite reconocer las historias sobre las que cada escuela se ha configurado y las nuevas dinámicas que se entretienen en la vida escolar.

Para explicar esas dinámicas, volveremos sobre las ideas de autores como Rose (2007), quien plantea que existen estrategias y tecnologías de poder cuyo fin es administrar la vida de las personas en el marco de los nuevos procesos de urbanización —esto permite observar, por ejemplo, que la población está dotada de sus propias regularidades y problemáticas—. En este sentido, las escuelas no solo responden a estas últimas, sino que, para hacerlo, deben movilizarse sobre territorios nuevos (Grinberg, 2008, 2011) en los que la gestión de la vida colectiva tiene un lugar fundamental para la consecución recursos y soluciones a corto plazo. Butler (2019) también ofrece elementos teóricos para analizar cómo los cuerpos se encuentran y producen un suelo propio a través del apropiamiento, la reconfiguración y la refuncionalización de los entornos materiales. Por su lado, Ahmed (2004) analiza la afectividad en la construcción de los vínculos escolares que se tejen sobre estos territorios.

La muestra de estudio está compuesta por dos escuelas secundarias públicas de la provincia del Chaco (Argentina), ambas ubicadas en las periferias de ciudades con diferente densidad demográfica. La primera, ubicada en el interior, en una pequeña localidad llamada Santa Sylvina, al sudoeste provincial, cuenta con un director, dos vicedirectores, una asesora pedagógica, una secretaria, trece auxiliares docentes, ciento siete docentes y ochocientos setenta y cuatro alumnos, según los datos cuantitativos que refleja el proyecto educativo comunitario (PEC, 2018). Con base en estos datos, hemos hecho un registro que sumó un total de quince entrevistas, de las cuales, para este artículo, tomaremos una muestra de cuatro de ellas: al director que se encuentra actualmente, al exdirector (que estuvo en la escuela hasta el año 2017), a la asesora pedagógica y, finalmente, a la profesora de historia. Sus relatos aportaron a la reconstrucción de la historia del pueblo, pero, sobre todo, del territorio en el que la escuela fue construida.

La otra escuela, ubicada en Resistencia, ciudad capital de la provincia, es una institución que cuenta con aproximadamente setenta estudiantes en el nivel secundario. Los cursos que mayor cantidad de alumnos tienen son los primeros (entre quince y veinte estudiantes), mientras que los últimos pueden tener dos o tres. Quienes asisten son adolescentes que, en su mayoría, viven en el barrio o sectores aledaños y que se han integrado a la escuela luego de haber realizado su trayectoria escolar en otros colegios —siempre interrumpida por alguno de los motivos antes señalados—.

En términos generales, la escuela cuenta con una directora, un secretario, una asesora pedagógica, cinco auxiliares docentes y quince docentes. Durante el trabajo de campo, realizamos entrevistas en profundidad al equipo directivo, a la asesora pedagógica y a los docentes de diferentes asignaturas, contando con un registro de veinte voces diferentes. De dicho registro, seleccionamos una muestra de cuatro entrevistas, dos a docentes (de historia y tecnología), una a la asesora pedagógica y una a la directora, dado que estas personas tienen un vínculo de pertenencia con el barrio, es decir, son vecinos y profesionales que trabajan allí desde los inicios de la creación de la escuela.

La decisión de trabajar con estas escuelas estuvo guiada por las condiciones de precariedad de la población de alumnos que atienden y las historias que guardan en común, vinculadas a la configuración del suelo escolar que las sostiene. Nos referimos a que son instituciones surgidas a partir de la crisis económica y agraria que atravesó la Argentina durante el año 2001, la cual golpeó considerablemente a las familias campesinas del Chaco —muchas de ellas tuvieron que migrar hacia las periferias en busca de tierra, trabajo y educación—.

Durante el trabajo de campo también planteamos entrevistas *flash*² a estudiantes, vecinos del barrio y trabajadores no docentes de la escuela. Estas se realizaron a lo largo de los tres años de estancia en terreno, a donde concurríamos dos veces por semana por las mañanas y por las tardes.

Las visitas al campo se desarrollaron en diferentes momentos: el contacto previo con los informantes clave, las primeras visitas al campo, los periodos prolongados de interacción con los protagonistas y los detalles cotidianos, y, finalmente, el momento de retroalimentación con las escuelas —cuando presentamos los resultados de investigación y debatimos con los docentes las categorías que emergieron del campo—.

La obtención de información consistió principalmente en la observación participante (Guber, 2014), tendiente al registro de interacciones dentro del aula, en las reuniones entre profesores, en festivales escolares y en encuentros formales e informales que hacían parte de la cotidianidad escolar, áulica y comunitaria.

Durante las estancias procuramos la observación a través de la descripción densa (Geertz, 1973) porque es justamente en esa densidad, en esos detalles que, entendemos, es posible comprender los significados que los sujetos imprimen a su realidad, sus acciones y configuraciones.

2 Se trata de entrevistas de pocos minutos en las que se plantean preguntas sobre la vida escolar en relación con circunstancias específicas: en las clases, después de una clase, en el patio o puertas afuera de la escuela. La espontaneidad de las respuestas permite recopilar aspectos que, muchas veces, exceden la observación del investigador (Porta y Flores, 2017).

A través del análisis de los relatos de los actores que reconstruyeron las historias institucionales, pudimos identificar la configuración de estos suelos hacia comienzos de la última década. En ese preciso momento, las comunidades que hoy asisten allí se vieron obligadas a migrar del campo a los centros más poblados, debido a la crisis económica que azotó la vida de miles de argentinos y que perjudicó especialmente a los sectores más vulnerables en la región nordeste.

Las comunidades de ambas escuelas comenzaron a recibir nuevas matrículas como resultado de la suplantación de mano de obra humana por tecnología agrícola, hecho que generó —entre otras cosas— la expulsión de la población campesina (Valenzuela, 2010, 2008) y la subsiguiente migración hacia los cascos urbanos. El suelo escolar de estas escuelas dio cobijo y fue testigo de los procesos que implicaron el crecimiento de las zonas periféricas por la llegada de las familias de productores empobrecidos que se mudaron al pueblo (en el caso de la escuela del interior) y a los bordes de la ciudad (en el caso de la escuela de la capital). Este fenómeno fue una de las consecuencias de la crisis económica del país y particularmente de la suplantación del trabajo manual por mecanismos industrializadores —utilización de maquinarias para la explotación del suelo sojero y algodónero—.

Si bien la idea de *suelo escolar*, en este artículo, se vincula con escuelas que se construyen desde la precariedad y en las periferias, podemos decir que se trata de una categoría que puede extrapolarse hacia otros contextos en la medida en que sirve como puntapié para analizar las lógicas y dinámicas propias de la vida en las instituciones del siglo XXI (Grinberg, 2008, 2015; Herrera-Pastor *et al.*, 2019; Redondo, 2016; Sothwell, 2019). Nos referimos a escuelas que trabajan a la par de sus barrios con el único fin de cubrir las necesidades básicas, que ocupan el lugar de mediadoras frente al Estado para conseguir recursos y fondos, así como para atender las urgencias que se apilan a diario y en medio de las cuales los docentes van dando solidez a su tarea —incluso cuando atienden los problemas de sus estudiantes, que, al mismo tiempo, se vuelven problemas del barrio—.

El trabajo en terreno, como lo proponen Goetz y LeCompte (1988), no dejó de ser *ecléctico*, especialmente si se consideran las diferentes formas de recolección de datos que utilizamos para acercarnos a la realidad lo más detalladamente posible. Entre ellas figura el diario de campo, una herramienta de registro que permitió contemplar temas nodales para este artículo: la reinención del quehacer diario de los docentes en su afán de atender las complejas realidades de vida de los estudiantes, las búsquedas para cubrir urgencias, así como los relatos que dieron sentido al concepto de suelo.

El proceso analítico del material empírico pasó por una primera instancia que inició con la categorización de la información obtenida en las observaciones y las entrevistas. Luego, en una segunda instancia, vino el

trabajo de recategorizar y profundizar en las líneas de análisis emergentes, todo ello con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 8. A partir de la implementación de este *software*, comenzamos a profundizar, entre otros conceptos, en la idea de *suelo*, ya que, gracias al uso de la herramienta de co-concurrencia —cruce de documentos que contenían datos empíricos y fichajes teóricos con las categorizaciones preestablecidas manualmente—, fue posible establecer que el discurso de los actores hacía referencia a la noción de un *suelo escolar* como resultado de acontecimientos histórico-políticos y de su sostenimiento a partir de un trabajo en comunidad.

Resultados

A lo largo del trabajo en terreno nos hemos encontrado con las múltiples y paradójicas maneras en que los cambios sociales y educativos han configurado los suelos escolares. Su comprensión requiere, pues, profundizar en los detalles del quehacer cotidiano y en las urdimbres institucionales que se solapan como resultado de la hechura escolar que ocurre a tientas. Esto supuso encontrar grosores, lógicas y contradicciones que manifiestan relaciones de fuerza, poder y fuga (Grinberg, 2011; 2009).

Hablar de *suelo escolar* supone comprender qué se está haciendo hoy en las escuelas, en un contexto en el que pareciera que ellas han venido perdiendo su lugar, ya sea por su inadecuación a los nuevos tiempos, por su carácter reproductivo o por la necesidad de implementar cambios en sus formas de enseñar, gestionar u organizar tiempos y espacios. Frente a los tiempos que corren, con una pandemia que arrasa las concepciones que sostuvimos durante años sobre la educación, es preciso detenernos en las formas que toma lo escolar ante la urgencia de transformar las prácticas escolares, partiendo de las necesidades propias de cada escuela y cada estudiante.

Particularmente, las escuelas que aquí se toman como casos de estudio se configuraron desde cero, en las periferias, por lo que el concepto de *suelo* permite describir sus historias y la materialidad en la que se reinventa a diario. *Materialidad* entendida como ‘construcción’, literalmente, de las paredes de las escuelas, de los caminos para llegar a ella; pero también en una dimensión simbólica de búsqueda, de lucha para conseguir un territorio y hacer escuela donde el Estado no llega:

Ocupamos tierras. Todo esto era monte y yo quería una escuela para los compañeros pobres. Armamos un movimiento... comenzó a sumarse gente con nosotros... Conseguimos lo inmediato: tierras para construir casas y escuela... En ese momento, el neoliberalismo había arrasado con todo el tejido social, sobre todo en un espacio altamen-

te vulnerable como es nuestro barrio, comenzamos a definir nuestro proyecto pedagógico. El próximo paso es que construyan la escuela [...]. (Directora de la escuela periférica de la capital, comunicación personal, 14 de mayo del 2019)

Que los suelos escolares estén ubicados en las periferias de las ciudades da cuenta de un contexto de crisis que las instituciones tuvieron que ir campeando para llegar a hacer escuela ahí donde no había. A través de estrategias de organización colectiva, como la ocupación de tierras, los sectores populares fueron delineando *éxodos* hacia las áreas periféricas de la ciudad (Pascual, 2017).

De igual modo, como resultado de esos *éxodos*, las escuelas recibieron matrículas de estudiantes cuyas vidas son, cuando menos, complejas. La directora de la escuela periférica de la capital decía: “Acá recibimos una aglomeración del tejido social roto”. Entonces, trenzar redes que permitan enmendar ese tejido termina por convertirse en el trabajo de escuelas y docentes que ponen sobre sus hombros las condiciones de fragilidad y precariedad propias de la cotidianidad barrial.

Bajo ese supuesto (el de ponerse al hombro esa precariedad), se identifica a los directores y docentes como conocedores de la realidad y, por lo tanto, en calidad de gestores de las mejoras que puedan concretarse. En este punto, incluso su trabajo asume una condición de precariedad, pues deben responder a funciones que no les corresponden cobrando el mismo sueldo. Esta situación se complica aún más cuando

ese vaso medio lleno, se vacía y son los directores (muchas veces formados como profesores) quienes deben cumplir la función de arquitectos: planificando las obras, pidiendo presupuestos, realizando las compras de materiales, contratando la mano de obra y podríamos seguir con las tareas... A la vez que administrar sumas importantes de dinero y, sin duda, decidir acerca del destino de la escuela. En medio de ese devenir arquitectos, maestros mayores de obras y administrativos contables, la vida cotidiana de las escuelas se vuelve un incordio que solo puede hacer una cosa: agobiar. (Grinberg, 2015, p. 126)

En estas lecturas vemos cómo escuela y docencia se enfrentan con la precariedad como pan de cada día. Lejos de las concepciones que las vinculan con instituciones rígidas y conservadoras, Dussel (2018) propone pensarlas al revés, esto es, en su carácter precario, inestable y siempre por hacerse:

La precariedad viene asociada a enunciados que reconocen filiaciones diferentes. Una de ellas puede verse en el trabajo de Judith Butler (2006) sobre las vidas precarias, que no son solamente las vidas fragilizadas de los excluidos y marginados, sino que conecta con lo que hay de precario y vulnerable en la vida misma. Esto es para Butler el punto

de partida de una ética y una política que se oponen al régimen discursivo dominante que no da valor a la vida, a lo mortal, a lo finito. (p. 48)

La precariedad es reconocida por un profesor de historia de la escuela periférica de la capital que decía: “Los alumnos son hijos de sus contextos”, refiriéndose a la complejidad del entorno en el que se mueven a diario. Ese mismo contexto es el que ubica a las escuelas en las periferias sociales, que no son más que líneas simbólicas y geográficas que dividen las instituciones de los centros urbanos y que terminan por convertirse en refugios de los problemas sociales y económicos del barrio. Sin embargo, también entienden que es sobre ese suelo que hay que hacer escuela:

Nosotros nos caracterizamos por haber quedado en las periferias. Ya hace tres años, se crearon otras tres instituciones más en nuestro pueblo y eso, se notó, tuvo un impacto en nuestra institución. Nos quedamos con los chicos que tienen muchísimas necesidades, pero hacemos lo que podemos y sostenemos muchos proyectos a pulmón para resolverlas. También creo que a la escuela se le hizo una mala prensa, empezaron a decir que acá vienen los que se drogan, los que andan con cuchillos, los pobres [...]. (Profesora de historia de la escuela periférica del interior, comunicación personal, 22 de agosto del 2018).

La lectura que realiza esta docente da cuenta, justamente, de estas líneas simbólicas y geográficas a las que hicimos referencia en el párrafo anterior. En el fondo están los pobres, lejos, donde no se los ve. A las escuelas del fondo van los problemáticos, los que no tienen lugar en otras escuelas. Y las escuelas no pueden escapar de ese estigma social: se hacen cargo como pueden en la medida en que deben “seguir funcionando”, como decía la asesora pedagógica de esa misma escuela.

En el fondo está lo que no se ve y de lo que no se ve; si no es la escuela y la comunidad barrial, nadie se ocupa. Estar en el fondo es atender los rezagos de lo social y “quedar con los más humildes y vulnerables socialmente”, como decía la profesora de historia. Esta es una realidad que es solventada por las instituciones, dentro de sus posibilidades. En ellas, podemos encontrar estudiantes que llegan sin comer, que se autoflagelan o que, de manera urgente, necesitan hablar con alguien para contar sus dolores.

Ese es el suelo que se pisa a diario en las escuelas públicas del Cháco, emplazadas en contextos de pobreza, entre charcos de barro, amplios zanjones, motos, perros hambrientos saliendo de las casas de sus dueños, basurales por doquier y un planeamiento urbano paradójicamente no planeado —sin veredas y con ranchos o viviendas que han sido construidas con recursos del lugar (Mandrini *et al.*, 2018)—. En definitiva, hablamos de contextos armados de manera improvisada en los que hay que ir “pateando” calles para llegar a las escuelas. No hay forma de describir románticamente estos contextos: la pobreza está allí, atravesándolo todo,

en donde los sujetos conviven entre las llamadas “urbanizaciones orquestadas” (Pascual, 2017), es decir, cerca de la ciudad pero lo suficientemente alejados para no estar a la vista.

Los protagonistas de estas escuelas son conscientes de lo que implica estar ubicados en los bordes: “Un aprender y desaprender constantes”, como planteaba la directora de Resistencia. En la medida en que gestionan prácticas propias y más viables para los contextos en donde lo escolar ocurre, también han de ser conscientes de un estado de vulnerabilidad y precariedad que requiere excepciones en los trayectos de formación —quizás allí, es que la tarea no se vuelve fácil—. Aguirre (2019) plantea que esto no es más que habitar los espacios desde una corpolítica del conocimiento, es decir, pensar desde donde se está pisando. En ese sentido, cada una de las líneas de acción que se desprenden de los proyectos pedagógicos no son más que estrategias para atender esas corporeidades vulneradas: encuentros provinciales de bandas, festivales comunitarios, estrategias de microemprendimientos, así como proyectos pensados y sostenidos en conjunto con otras organizaciones de la comunidad para incluir a los alumnos que están en permanente riesgo de abandono.

En este suelo el quehacer docente adquiere sentidos nuevos que involucran el desarrollo de vínculos y un entramado de relaciones estratégicas que ocurren, en la lógica del Gobierno, a través de la comunidad. La escuela se hace a diario desde esas lógicas de gestión que buscan darle la vuelta a la resolución de las propias necesidades, en donde los recursos para cubrirlas llegan como resultado de los concursos estatales, de las alianzas y ayudas del barrio.

Ahora, en ese proceso, los equipos docentes van produciendo modos de estar en y con la comunidad que resultan en construcciones colectivas donde la urgencia clave nunca deja de ser la preocupación y el desarrollo de alternativas para enseñar y que los alumnos puedan aprender. Convertidas en espacios que “lo gestionan todo”, como decía el exdirector de Santa Sylvina, las escuelas también gestionan sus vidas “puertas abiertas” ante la necesidad de construir alianzas con el afuera que les permitan sostener la matrícula de los jóvenes que deben terminar la escuela secundaria.

En esta búsqueda, la docencia procura nuevos modos de hacer y asumir actitudes respecto de las diversas trayectorias de sus alumnos, a los que debe cobijar y responder a sus urgencias. Si bien estas últimas tienen su base en necesidades materiales, es necesario alejar la mirada de la escuela reducida únicamente a comedero o asistencia social (Marrone, 2016). En este sentido, entendemos que el proceso de ida y vuelta con la comunidad forma parte de las dinámicas cotidianas en estas escuelas. Nos referimos a las búsquedas de estrategias —como ir a buscar a los estudiantes a sus casas o acompañarlos al centro de salud del barrio, entre

otras—, pero también a la construcción de los lazos que permitan hacer escuela o hacer la cotidianidad de la escuela siempre en contacto y en vinculación con la comunidad. Ello permite propiciar la permanencia de los alumnos y lograr, en el mejor de los casos, el principal objetivo: que estos aprendan.

Así, en la medida en que nos adentramos en la cotidianidad de las escuelas, el trabajo de campo permite dimensionar lo que está en juego en esta idea de *suelo escolar*: una de las tardes de trabajo llegamos a la escuela de Resistencia —estaba muy silenciosa—, saludamos a la directora, quien nos explicó que los estudiantes estaban en una de las aulas viendo una película porque habían estado desde las siete de la mañana en el terreno que el Ministerio de Educación de la provincia les asignó para construir la escuela. El terreno había sido tomado por otras familias que ya habían comenzado a colocar los primeros materiales para construir sus ranchos, estrategia de ocupación común en los barrios periféricos de la ciudad adoptada por las poblaciones desfavorecidas para reivindicar su derecho a la ciudad (Benítez, 2018).

Frente a esta situación, la escuela propuso “habitar ese espacio, como forma de lucha y resistencia”, explicaba la directora. Así, estudiantes y profesores compartieron tortas fritas y mate cocido³, jugaron entre ellos y permanecieron protegiendo lo que ellos consideran su territorio, su suelo. Las familias “ocupas”⁴ (Jiménez, 2018), frente a esta escena, tuvieron que marcharse.

Vemos cómo las escuelas se reinventan en la intersección de un suelo que es producto de luchas cotidianas en un contexto de precarización de la vida. Allí se ponen en juego no solo las dicotomías, sino también la rigidez y la tensión con las que las prácticas diarias tienen que ser llevadas a cabo (Grinberg, 2019). Desde resguardar el propio suelo escolar a través de resistencias barriales, hasta comprender que esas familias “ocupas” hacen lo que hacen porque no les queda otra opción en su búsqueda de una vida digna.

El suelo escolar no deja de ser territorio de resistencia, siempre atravesado por historias profundas, formas de vinculación y redes de ayuda comunitaria que, cual urdimbre, se tejen dentro del suelo escolar y barrial. Entre los unos y los otros construyen identidades desde las subjetividades mismas de un mundo precarizado, que no son más que vínculos e intereses que confluyen en un campo de lucha y que van haciendo, a diario, escuela.

3 Comida e infusión típicas en barrios desfavorecidos de Argentina

4 Término utilizado para referirse al colectivo de personas pobres, sin hogar, que carecen de recursos económicos —o estos son insuficientes para satisfacer su necesidad de alojamiento de forma estable— y que ocupan un bien inmueble sin tener título que los autorice para ello. La ocupación en estos casos responde a motivos de necesidad material: buscar y encontrar una vivienda donde satisfacer sus necesidades vitales.

Generan modos de actuar para resignificar ese estado de precariedad y producen suelo, territorio que crea las condiciones para ensayar formas de ligadura social (Diker, 2005).

Esas formas de ligadura social van desde el trabajo en conjunto escuela-comunidad barrial y la gestión de recursos higiénicos, alimenticios, edificios de las escuelas con los municipios, hasta los elementos que se reciclan para poder dar clases, como recordaba una profesora:

Cuando vinimos, la escuela era como un “ranchito”: dábamos clases de apoyo en una mesa precaria, con el pizarrón y dos aulitas o una, creo. Era muy precario todo. Ahora se consiguieron mesas y sillas, y esto es así, es conseguir, es moverse, es reciclar y reutilizar. (Docente de tecnología de la escuela de la capital, comunicación personal, 10 de abril del 2018).

O como lo comentaba la directora en un foro universitario al que la escuela de Resistencia fue invitada: “A esta escuela yo le digo ‘el rancho de la dignidad’. ¿Me entienden? Es porque las cosas se consiguen con convicción y con mucho trabajo y esfuerzo. Estamos peleando todavía para el edificio propio”. Estos relatos retoman la idea de *agencia*, de hacerse cargo, de la movilización estratégica para hacer de la precariedad una condición de búsqueda y encuentro, “una sutil línea de encuentro”, dirá Diker (2005).

El encuentro sucede en un suelo que se construye a partir de lógicas gerenciales y de escuelas que van creando espacios que, como se evidencia, no son estáticos. Hay allí una vertiginosidad, un movimiento constante y, aunque el suelo presenta fisuras, también es (y debe ser) permeable, pues debe reconfigurarse como condición *sine qua non* para que las escuelas sigan funcionando.

Conclusiones

Las escuelas de Resistencia y Santa Sylvina son resultado del creciente empobrecimiento y la segmentación social que tuvieron su correlato en una estructuración espacial y urbana caracterizada por el surgimiento de nuevos asentamientos precarios y por el ensanchamiento vertiginoso de los ya existentes (Mantiñán, 2020). Las condiciones habitacionales en las que viven los sujetos que allí asisten van desde la falta de servicios básicos como agua, luz y un sistema de cloacas acorde con la urbanización de la zona, hasta la carencia de un esquema de limpieza urbana diario (camiones de basura o trabajadores de la municipalidad que limpien los predios).

Identificamos, entonces, que el suelo escolar no es el propicio; sin embargo, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo y movilizan estrategias que empujan a sus escuelas hacia adelante.

Desde este lugar, las vidas de los estudiantes dependen de lo que sus escuelas y docentes hagan, hecho que convierte a las escuelas en agencias principales de sostén de la vida barrial.

Las escuelas tienen vínculos directos con la precariedad y no hay dudas que se reinventan y reconfiguran a diario para dar valor a la vida y al porvenir de los sujetos dentro de un sistema hegemónico que pareciera no tener más lugar —cuando es este mismo el que los coloca sobre los eslabones más endebles—.

Las voces de los actores cuentan historias que abren paso a la idea de un suelo que se construye a diario para sostener la vida de quienes lo habitan. Por lo tanto, el suelo es pasado, porque es historia narrada, y es presente, porque sobre él se asientan luchas cotidianas y se construyen identidades colectivas. Allí, lo escolar se vuelve “un lugar afectivo” (Berlant, 2020, p. 354), un suelo que acoge en medio de la situación de ajuste estructural que caracteriza a las escuelas en contextos periféricos.

En este suelo, las escuelas se reinventan mientras son atravesadas por un transcurrir tumultuoso y un presente imperecedero, que resulta al mismo tiempo omnipresente y enigmático y que obliga a los docentes a pensar en nuevas maneras de estar en él. La pregunta es: ¿cuánto de la creatividad y la energía habrá de consumir el trabajo docente antes de que se pueda encontrar un modo de hacer de estas crisis cotidianas un porvenir vivible? Para aprender a manejar las contingencias, la docencia surfea olas intensas y estresantes que le permiten mantenerse a flote, en medio del constante derrumbe de las instituciones y las relaciones sociales de reciprocidad con Estado.

En este suelo, las escuelas se reinventan y para hacerlo construyen nuevas texturas: fundan lazos comunitarios y se mantienen en constante movimiento, lo que les permite elaborar estrategias para que los estudiantes puedan aprender y encontrar maneras de estar con-en-el-mundo. Esto se hace patente en las formas de organización comunitaria presentes en ambas escuelas.

El suelo resulta de un Estado que deviene promotor de los lazos entre la comunidad, los actores escolares y los trayectos de formación de los alumnos. Este hecho convierte (o delega) a las escuelas en espacios de acción política que deben asumir la responsabilidad de la permanencia y el egreso y, sumado a ello, intentar hacer de la educación secundaria un lugar en donde efectivamente se aprenda a pesar de los avatares.

La construcción de lazos entre escuela y comunidad se da en una nueva arena sobre la cual el Gobierno asienta sus planes y acciones. Sobre ella, el Estado no intercede de forma directa; por el contrario, son las instituciones las que deben codificar el suelo sobre el que se movilizan de una manera novedosa:

Es la comunidad la que ha devenido en una nueva especialización del gobierno; heterogénea, plural, que interconecta individuos, escuelas y familias [...] dentro de ensamblajes culturales, de identidades y lealtades. [...] ni los excluidos ni los incluidos son gobernados como ciudadanos sociales. Estrategias no sociales son desarrolladas para el gerenciamiento de la autoridad experta. Consignas antipolíticas como el asociativismo y el comunitarismo [...] están en ascenso en el pensamiento político. (Rose, 2007, p. 111)

Así, se construye una institucionalidad donde la lógica política es otra: ya no se trata de buscar los modos de acercar la comunidad a la escuela, sino que la misma escuela se convierte en un eslabón fundamental del barrio en donde los vecinos y docentes desarrollan en comunidad estrategias de resolución de la vida social.

Aquí no solo hay una delimitación por parte de los sujetos de los territorios a través de la conquista de suelos, sino que, una vez delimitados y conquistados, la escuela toma un lugar de mediación entre el Estado y los barrios. En esta dinámica, los docentes buscan la forma de atender los problemas que traen sus alumnos —que, al mismo tiempo, se vuelven problemas del barrio—. En otras palabras, lo político y lo social “van dejando paso a la escuela y a la comunidad como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva” (Rose, 2007, p. 117). Esto adquiere especial valor en el marco de lo que sucede en estas escuelas, como en tantas otras (Lenger y Machado, 2013; Redondo, 2016; Unesco, 2018), porque se trata de hacer escuela en territorios sumamente precarizados.

Si esto es válido, se puede reafirmar que las instituciones devienen terrenos de acción política no solo por las nuevas lógicas de conducción de la conducta y de regulación de la vida —que desde ya marcan dinámicas particulares en los modos de hacer y gestionar la docencia—, sino también porque en ese mismo terreno los docentes problematizan, junto con sus estudiantes, la realidad que los afecta.

Abordar la escuela y la docencia desde estos lugares es reconocer —de por sí— una doble cara con la que estas se enfrentan a diario: por un lado, aquello de lo que, pareciera, no se puede escapar, a saber, un quehacer que no debe ser neutral frente a la complejidad de los contextos en los que se trabaja; y, por otro lado, la injusticia de hacerse cargo de esa complejidad, que no es más que estar siempre al servicio y al cuidado de los otros (McLeod, 2019).

En esta doble línea, la docencia se reconfigura para volverse una práctica cada vez más eficaz. Esto adquiere especial valor en el marco de lo que sucede en las escuelas, dado que los modos de hacer docencia se vuelven,

a su vez, modos de hacer política, esto es, de problematizar el mundo en común que se habita y, en definitiva, de hacer escuela, o mejor aún, de alisar y dar solidez al suelo sobre el que hay que movilizarse a diario.

Retomar la noción de *suelo escolar* ha implicado un ejercicio de construcción y visibilización de aquello que suele quedar en los bordes, a saber: el trabajo de reconfiguración que las escuelas deben hacer para albergar trayectorias que históricamente quedaron fuera del sistema educativo formal, ya sea por su expulsión, por el abandono o por las ausencias prolongadas.

De igual modo, analizar esta categoría ha implicado el aporte de una nueva perspectiva para analizar conceptos como *región*, *territorio*, *materialidad*, *gerenciamiento*, *precariedad*, entre otros. La categoría propone otras dinámicas, principios y lógicas educativas que van desde el Gobierno a través de la comunidad, la gestión de sí y el gerenciamiento de recursos para sostener matrículas en riesgo pedagógico. Lo anterior ofrece un enfoque novedoso a la educación y a las ciencias sociales y supone, a su vez, reconocer el carácter educativo de los procesos de lucha, resistencia y organización comunitaria.

Ahora, habría que preguntarse hasta qué punto la construcción de un suelo propio en el que escuela y comunidad gestionan recursos, planes y acciones no termina siendo una estrategia más, entre tantas, para sobrevivir en contextos de extrema pobreza urbana, mientras la precariedad no solo sigue estando a la orden del día, sino que se profundiza aún más cuando el Estado no interviene de manera directa.

En tiempos de pandemia esto no ha hecho más que profundizarse. La educación *por-venir*, más allá de pantallas y virtualidad, tendrá que enfrentar la pregunta de qué hacer con ese suelo, más aún si espera darle solidez a la tarea de educar.

Referencias

- Aguirre, C. (2019). Apuntes para una corpo-política desde las escrituras Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Universum*, 34(1), 15-38. <https://www.scielo.cl/pdf/universum/v34n1/0718-2376-universum-34-01-00015.pdf>
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós
- Benítez, M. (2018). Territorios de reivindicación: asentamientos informales en Resistencia, Argentina. *Oculum Ensaïos*, 15(3), 537-556. https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/27669/RIUNNE_FAU_AR_Ben%c3%adtez_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja negra.
- Butler, J. (2006). Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Paidós.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (t. 4) (pp. 58-114). Gedisa.
- Dafuncho, S. (2019). *Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Buenos Aires.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación, En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-137). Del Estante.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 139-152). Miño y Dávila.
- Feldfeber, M. y Andrade-Oliveira, D. (Comps.). (2008). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- García, P. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7075519>
- Geertz, C. (1973). La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz (ed.), *La interpretación de las culturas* (pp.19-41). Basic Book.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grinberg, S (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3). 81-98. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf
- Grinberg, S. (2011, 8, 9 y 10 de agosto). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza*

urbana [sesión de congreso]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, Formación e Intervención en Pedagogía, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.971/ev.971.pdf

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(2), 155-172. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51942>

Grinberg, S. (2019). Self-made School and the Everyday Making in Buenos Aires Slums. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 560-577. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2019.1565991?journalCode=cbse20>

Guber, R. (Comp.). (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo*. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y Miño y Dávila.

Herrera-Pastor, D., Juárez, J. y Ruiz, C. (2019). Collaborative Leadership to Subvert Marginalization: The Workings of a Socio-Educational Network in Los Asperones, Spain. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 203-220. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632434.2019.1699525?journalCode=cslm20>

Hickey-Moody, A., y Page, T. (2016). *Arte, pedagogía y resistencia cultural: nuevos materialismos*. Rowman y Littlefield.

Jiménez, J. (2018). *La ocupación de inmuebles en el Código Penal español*. Reus.

Laurín, A. (2015). Los territorios universales del siglo XXI: nueva categoría de la espacialidad (dominada). *Geopolítica(s). Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 6(1), 83-106.

Lenger, E. y Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Polifonías. Revista de Educación*, 2(2), 69-96. <https://www.aacademica.org/mercedes.machado/4.pdf>

Mandrini, M., Cejas, N. y Bazán, A. (2018). Erradicación de ranchos, ¿erradicación de saberes? Reflexiones sobre la región noroeste de la provincia de Córdoba, Argentina. *Anuales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas Mario J. Buschiazzo*, 48(1), 83-94. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92596>

Mantiñán, M. (2020). *Las artes de hacer y los lugares de la basura. De las relaciones entre los vínculos que establecen los habitantes del barrio Reconquista con la basura y algunos conceptos teóricos de Michel de Certeau* [Texto de trabajo no publicado]. http://www.idaes.edu.ar/margenes/N2/articulo_Mantinan.pdf

Marrone, L. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Entre el derecho y la contención social. *Poiésis. Revista do Programa*

- de Pós-Graduação em Educação, 10(17), 245-266. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e172016245-266>
- McLeod, J. (2019). Reframing Responsibility In An Era of Responsibilisation: Education, Feminist Ethics. *Responsibility and Responsibilisation in Education*, 38(1), 43-56. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2015.1104851>
- Pascual, C. (2017). Espacios ausentes. Conventillo, rancho y periferia: emergentes urbanos de la segregación. Rosario, Argentina (1900-1935). *Revista de Historia Regional y Local*, 9(18), 234-271. <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v9n18/2145-132X-histo-9-18-00232.pdf>
- Proyecto Educativo Comunitario. (2018). *Escuela de Educación Secundario EES n.º 18 Santa Sylvina*. <https://studylib.es/doc/6757545/proyecto-educativo-comunitario>
- Porta, L. y Flores, G. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15-31.
- Puar, J. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Duke University Press.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* [tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>
- Rinesi, E. (2013). De la democracia a la democratización: notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983. *Revista Debates y Combates*, 5(3), 1-15. <https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13372.pdf>
- Rivas, J. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes*, 1(1), 3-22. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7413>
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950807.pdf>
- Southwell, M. (Coord.). (2019). *Pedagogía. Hacer escuela. Programa de capacitación mutimedial*. Explora. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>
- Subsecretaría de Planificación de la provincia del Chaco. (2019). *Mapa de la pobreza e indigencia en la provincia del Chaco. Primer semestre 2019*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/20.07.08_informe_cha.pdf
- Unesco. (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación:*

Construyendo puentes, no muros. Global Education Monitoring Report. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>

- Valenzuela, C. y Scavo, A. (2008). *La trama territorial del algodón en el Chaco. Transformaciones recientes desde la perspectiva de los pequeños y medianos productores* [sesión de congreso]. IX Encuentro Nacional de la Red de Economías Regionales en el Marco del Plan Fénix. Conflictos y Transformaciones del Territorio. Procesos Sociales del Último Medio Siglo, Tandil, Argentina. <http://labuenafruta.com.ar/sites/default/files/documentos/03-Valenzuela-Scavo%204.pdf>
- Valenzuela, C. (2010, 15 al 19 de noviembre). *Conflictos y resistencias locales en procesos de reestructuración productiva de territorios marginales. El sector algodonero chaqueño en los últimos 10 años* [sesión de congreso]. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. América Latina: Realineamientos Políticos y Proyectos en Disputa, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/El_sector_algodonero_Chaqueno_en_los_ulitmos_10.pdf