

Desigualdades sociales y conflictividades emergentes entre docentes, padres y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza.

Magdalena Tosoni y Cecilia Tosoni.

Cita:

Magdalena Tosoni y Cecilia Tosoni (2017). *Desigualdades sociales y conflictividades emergentes entre docentes, padres y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/364>

Desigualdades sociales y conflictividades emergentes entre docentes, padres y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza

Cecilia Tosoni y Magdalena Tosoni

Fac. de Educación UNCuyo

ceciliatosoni@yahoo.com.ar, magdalenatosoni@yahoo.com.ar

Eje 6 | Sociología de la Educación y enseñanza de la Sociología

MESA 64 | El problema de la desigualdad como eje en la enseñanza y en la investigación de/en la Sociología de la Educación

Resumen

En los últimos años, en la ciudad de Mendoza han tenido lugar procesos de fragmentación social, diferenciación de la oferta escolar e inclusión educativa. Para la Sociología de la Educación resulta relevante abordar estos cambios y comprender su influencia en las relaciones de poder entre los agentes escolares y las conflictividades emergentes. Desde la Facultad de Educación llevamos a cabo el Proyecto Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza (SECTyP UNCuyo 2016-18, 06/H162). Su objetivo es conocer las interpretaciones y las prácticas educativas de las familias de sectores populares e identificar tensiones y disputas en torno a la integración de niños con discapacidad, al ejercicio de la autoridad y a los procesos de evaluación. La estrategia metodológica es el estudio de casos múltiples. Seleccionamos dos escuelas de Nivel Primario ubicadas en barrios populares de la zona sur de la ciudad. En esta ponencia, a partir de los resultados provisorios del trabajo de campo, presentamos algunas reflexiones sobre los límites y posibilidades de la integración educativa. Buscamos aportar al debate sobre las relaciones de dominación/resistencia presentes en un sistema educativo desigual.

Palabras clave

Desigualdades, escuelas, relaciones de poder y resistencia

Introducción

Quienes elaboramos este trabajo somos integrantes del proyecto de investigación *Dinámicas escolares complejas: docentes, padres y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza* de la Fac. de Educación de la UNCuyo, cuyo objetivo es comprender las tramas de relaciones entre docentes, padres y niños y las conflictividades emergentes en escuelas primarias en condiciones socioeducativas diferentes y desiguales. El mismo surgió de nuestras experiencias en escuelas de los barrios del sur del Gran Mendoza en el marco del *Proyecto de Extensión Noticias de y para niños. El ejercicio del derecho a la comunicación en las escuelas el 2015*.

Las escuelas de estos barrios se caracterizan por el deterioro de los edificios, la concentración de matrícula proveniente de las familias más pobres y la estigmatización por su localización en una “zona roja o peligrosa” según los medios de comunicación. En nuestra investigación, nos interesa abordar las tensiones y conflictos en el día a día escolar y reconocer las relaciones de poder/resistencia entre docentes, padres y niños. En esta ponencia buscamos poner al debate algunos de los resultados provisorios de nuestras primeras observaciones y entrevistas. Presentamos nuestros hallazgos sobre la integración de chicos con discapacidad que interpretamos como dispositivos propios de gubernamentalidad.

La fragmentación urbana y educativa desde nuestra perspectiva teórica

En la ciudad de Mendoza, la fragmentación urbana se combina con la fragmentación educativa. La primera es el resultado de las políticas de vivienda y desarrollo del mercado inmobiliario y la segunda es producto de las políticas educativas neoliberales “centradas en la escuela”. Ambas coinciden en hacer del lugar ocupado en sistema educativo y en la ciudad de un espacio de gestión de los cuerpos de la población pobre. Las políticas habitacionales del Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) para “familias de recursos insuficientes” y erradicación de villas inestables bajo la modalidad “llave en mano” durante la década de 1980 y de descentralización, ahorro previo y participación de la comunidad a partir de la década de 1990 confinaron a los sectores populares a zonas específicas del Gran Mendoza (barrios del este y oeste de Godoy Cruz, zona de Pedro Molina de Guaymallén, oeste de la capital, entre otras). Asimismo, las políticas de transformación del sistema educativo centradas en las escuelas (Programa Escuela Creativa, PROMERE, Proyectos de Mejora Institucional) focalizaron en el papel activo de los docentes y los responsabilizaron de los cambios, mientras, el Estado fue

delegando sus responsabilidades a las familias. Como consecuencia, la localización de de la población en el territorio desigual se combina con ofertas educativas diferentes en relación a las condiciones de aprendizaje. En este contexto, las familias de sectores populares eligen entre las instituciones cercanas y aquellas a las que pueden acceder a través del transporte público.

Desde nuestra perspectiva teórica estos procesos de transformación urbana y educativa proyectan formas de ejercicio del poder sobre poblaciones pobres. Por lo cual, nos preguntamos ¿cuáles son esas formas de ejercicio del poder y cuáles las resistencias que tienen lugar en las escuelas de la periferia urbana? Coincidimos con Grimberg (2015) sobre el desarrollo de dispositivos de la *gubernamentalidad* en el sistema educativo a partir de la implementación de políticas neoliberales, aunque suponemos que muchos de los dispositivos tradicionales se mantienen.

Los barrios del sur de la ciudad de Mendoza: segregación y estigmatización

El Gran Mendoza comprende el municipio de Capital, el municipio de Godoy Cruz, y parte de los municipios de Guaymallén, Las Heras, Luján de Cuyo y Maipú. Hasta la década del setenta, el Gran Mendoza presentaba una fuerte concentración en torno al nodo central del microcentro rodeado de zonas residenciales relativamente homogéneas. En las últimas cuatro décadas experimentó el *proceso de suburbanización* de sectores medios y populares. El proceso de *suburbanización* de las diferentes clases sociales se vincula con el papel del Estado en la construcción y mejora de rutas de acceso a la ciudad y a la acción del IPV (Tosoni, 2014).

El accionar del IPV y las políticas de vivienda destinadas a “familias de recursos insuficientes” promovió la concentración de las clases populares en determinadas áreas de la ciudad de Mendoza. En la zona sur del municipio de Godoy Cruz en el límite tripartito con los municipios de Maipú y Luján de Cuyo, entre 1976 y 1990, el IPV construyó diez barrios destinados a “familias de recursos insuficientes” y erradicación de villas inestables: La Gloria, Paulo VI, Huarpes I y II, A. Moreau de Justo, Chile I y II, Soeva II, Tres Estrellas, P. Jorge Contreras, Las Palmeras y UNYP. Así el área (alrededor de 16 km²), delimitada al Sur por la calle Carrodilla, al Oeste por la calle Julio A. Roca, al Norte por la calle Aristóbulo del Valle y al Este por la calle 9 de julio experimentó un fuerte proceso de crecimiento poblacional. Los datos de los censos de población y vivienda muestran que en 1970 había 990 habitantes, en 1980 había 12.645

habitantes, en 1991 había 19.440 habitantes, en 2001 había disminuido a 18.831 habitantes y en 2010 a 16.334 habitantes.

Paralelamente al crecimiento de la zona sureste del municipio de Godoy Cruz, se fue poblando, por el mismo proceso construcción por parte del IPV y radicación de villas, el sector Nordeste del municipio de Luján de Cuyo entre las calles Carrodilla, Acceso Sur, Paso y Terrada. El IPV construyó los barrios Huarpes III, Los Alerces I y II, y luego los barrios Soberanía Argentina y Los Nogales. La zona pasó de tener 202 habitantes en 1980 a 3.142 habitantes en 1991, 6.836 habitantes en 2001 y en el 2010 6.619. Durante la década de los noventa se conformaron dos villas inestables en el límite Oeste del municipio de Maipú sobre la calle Terrada y Juan B. Justo: la villa Soberanía Argentina y la villa Unión y Fuerza. En el año 2001 se construyó con participación de la unión vecinal, la municipalidad y el IPV los barrios Unión y Fuerza I y III para radicar parte de su población. En el año 2003 el IPV entregó los barrios El Nogal I y II. En el año 2011, el IPV y el Municipio de Luján de Cuyo construyeron el Barrio P. Contreras entre la calle J. J. Paso y el Acceso Sur.

El proceso de construcción de viviendas se extendió al sector oeste del Distrito de Gral. Gutiérrez del Municipio de Maipú. En el año 2001 el IPV a través de los programa Empleo y Trabajo y Programa Municipal de Desarrollo Comunitario construyó el Barrio Soberanía Argentina al Este de la calle Terrada y sur de la calle Juan B. Justo, aunque un número importante de familias continúa viviendo en el asentamiento irregular. Sobre la calle Rawson se fue conformando desde el 2002 el Asentamiento N. Kirchner. En el año 2008, el IPV construyó, con financiamiento del Plan Federal de vivienda y en el marco del Programa Cre. Ha., el Barrio Posta Norte en el sector comprendido entre las calles Rawson y Terrada. En el año 2011, El IPV a través del programa Techo propio entregó el Barrio Eucaliptus para familias damnificadas por el sismo de 2006 al Este de la calle Terrada y norte de la calle Juan B. Justo.

En estos barrios construidos por el IPV en las décadas de los ochenta, noventa y dos mil se ha sedimentado la pobreza y se han establecido fronteras entre pobres y no tan pobres, hay una gradación de la pobreza y se exacerban las formas de identidad territorial. En la actualidad el mercado de las drogas ha aprovechado esta zona para el negocio ilegal y la expansión del consumo por parte de los jóvenes. Como consecuencia, el miedo al ingreso a algunos de estos barrios se ha potenciado. Asimismo, en los barrios de clase media aledaños se han instalado garitas, construido paredes o cierres perimetrales.

Sin duda, la localización de la población pobre en una zona específica, como la zona sur del municipio de Godoy Cruz en el límite con los municipios de Luján de Cuyo y Maipú ha servido para gestionar una población cada vez más desigual.

Las políticas educativas frente a la discapacidad, la integración como dispositivo pedagógico. El ejercicio de la gubernamentalidad en un escenario disciplinario

Tomaremos el concepto de *dispositivo pedagógico*, para dar cuenta de *la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las superficies en las que los sujetos se inscriben, producen y son producidos* (Grimberg, 2015:124), es decir, retomando entrevistas de directivos, supervisores y coordinadores identificamos series de enunciados que responden a prácticas que se llevan adelante en las escuelas, respaldadas en reglamentaciones que proyectan una manera de comprender la intergración y la responsabilidad por la misma. Por otro lado advertimos, que esa modalidad propia supone el ejercicio *autolimitado* del poder, propio de la *gubernamentalidad* (Foucault 2007:36). El ejercicio de *no gobernar demasiado*, supone una conducción de la conducta que proyecta una inteligibilidad de la acción del otro en cuanto *sujeto de interés*, de agente de su propio beneficio, responsable último de sí.

La integración como problema individual

A partir de la Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad que se incorporó a la legislación argentina como Ley Nac. N° 26.378, los niños con discapacidad deben estar integrados a la educación común, a los que se debe respetar sus ritmos y modos de aprendizaje. Llevado al extremo de lo deseable, comenta la supervisora de Educación Especial: “...*hoy tendría que haber un solo tipo de escuela, una escuela para todos, donde nosotros los docentes estuviéramos formados para poder recibir al niño que viene. Entonces, vos tendrías que tener maestros de educación especial que tuvieran todas las estrategias didácticas para ir acompañando a ese chico. Pero no hay un grado donde todos sean iguales, donde todos aprendan al mismo ritmo*” Entendida la discapacidad como la combinación entre el déficit y las barreras sociales, se trata de romper con los diversos obstáculos que lo ponen en una situación de desventaja temporal o permanente. En la Provincia de Mendoza la Resolución de la DGE N° 676/2004 se establece en el Anexo 2 que la escuela que se incorpore al Programa Provincial de Integración Educación deberá expresarlo en su Proyecto

institucional y que se integrará como máximo dos alumnos con discapacidad por sección que no supere los 25 alumnos.

Las escuelas señalan que es una cuestión de voluntad recibir niños para integrar, que no recibieron capacitación alguna en particular, que solo expresaron su aceptación, desde una perspectiva moral de la integración. Sintetiza una docente, *esto no te lo enseñan en el profesorado*.

En los hechos, en las escuelas se encuentran un grupo de chicos con Certificado Único de Discapacidad, con una 'configuración de apoyo' que ha sido acordada entre el Equipo de Configuración de Apoyo a Personas con Discapacidad (ECAPDI) y los padres o familias del chico, dentro de la cual puede estar un docente de apoyo que asesora al docente integrador (docente del aula) o interviene en el aprendizaje de niño (adaptaciones pedagógicas). Por otra parte, otro grupo de los niños con dificultades de aprendizaje, que esperan un diagnóstico preciso desde la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares DOAITE, están siendo acompañados por apoyos alternativos como CAM (Centros de Apoyo Educativo Municipal). En la institución, la docente del grado donde está el niño integrado se la llama *docente integradora* y es en última instancia la que está con el niño cotidianamente, los demás profesionales intervienen regularmente, pero no están en el aula. Salvo los *acompañantes terapéuticos*, que acompañan a cada niño en particular según la discapacidad que poseen y que no cumplen funciones pedagógicas. Los acompañantes terapéuticos no fueron designados por instancias educativas sino que en general, la obra social los reconoce según las dificultades o dependencias que posea el niño.

En síntesis, en distintas instancias escuela, DOAITE, ECAPDI, los chicos y sus familias reciben la orientación necesaria no sólo para hacer el CUD, sino también para decidir no hacerlo. *“Hay padres que no quieren hacerlo y la persona no tienen el certificado de discapacidad”*. Se trabaja en red para que los chicos asistan a centros de apoyo educativo municipales, no se impone una escuela, no se impone una configuración de apoyo o terapias necesarias, se acuerdan y se espera de parte de equipos de profesionales y docentes, el compromiso de los padres con las terapias y el apoyo.

La Coordinadora del ECAPDI, señala:

Muchas veces, por ejemplo, para nosotros un chico que es derivado a la escuela especial, pero los papás tienen el derecho de elegir la escolaridad de sus hijos, es decir que si lo quieren llevar a la escuela común y no a la escuela especial están en todo su

derecho. Y eso es importante saberlo porque a veces se le cierran mucho las puertas, pero es un derecho de los padres de elegir la escolaridad de los hijos.

Una vicedirectora nos decía que: *“Por ahí hemos tenido niños integrados, que bonitos, han estado muy solitos porque no se les han hecho todos los tratamientos solicitados, no va a una fonoaudióloga, o a una psicopedagoga. Y bueno se los ha ayudado, han salido. Pero no han tenido ese acompañamiento de la familia.”*

Al respecto, podemos advertir que el modo de ejercicio del poder que se ha instalado desde la reglamentación respecto a la integración, deja las decisiones finales en manos de los padres o familia del niño. Michel Foucault señala respecto a la *gubernamentalidad*, el *gobierno frugal* que se ejerce desde una racionalidad que deja al otro la decisión sobre sí. *“Toda esa cuestión de la razón gubernamental crítica va a girar alrededor de ‘cómo no gobernar demasiado’”* (Foucault 2007:29). La autolimitación de ejercicio del poder se advierte en conceptos como acompañamiento, asesoramiento, apoyo, que describen la integración centrada en acciones pedagógicas que no definen la situación del niño, que tampoco la constriñen, sino que simplemente le ofrecen medios que tiene que agenciarse particularmente. Por ejemplo, les señalan a los padres las terapias (fonoaudiología, psicología) y son los padres con o sin obra social los que deben llevarlo regularmente. En esta acción estriba su compromiso. Los profesionales que diagnostican la discapacidad o no de los chicos, no son quienes los tratan, ni quienes aseguran su tratamiento, se deja a la decisión y acción de los padres incluso el trámite del CUD. No hay una intervención de las instituciones que disponga de la vida del niño, siempre la decisión última es de la familia. Se orienta, se acompaña, se propone, se aconseja. Dice la supervisora: *“También los padres deciden la trayectoria educativa. Entonces por más que el ECAPDI, todo el mundo considere que tiene que estar en una escuela especial, el papá te dice quiero la común. Se queda entonces en la común.”*

Por lo tanto, el resultado o la efectividad de la integración correrán por cuenta del propio sujeto o su familia. Quienes diseñan una posible configuración de apoyo solo observan si se realiza o no, tampoco van a intervenir si no se realizan las terapias por ejemplo, o si no acuden a los CAM, hablaran con la familia, pero nada más. También, ocurre con la docente integradora, es decir, la profesora que con el asesoramiento, la visita quincenal o semanal de la docente especial tiene que preparar material particular para uno o dos niños de su grado. No hay un tiempo de preparación, hay una puesta en

juego desde un mandato prácticamente irrenunciable. Señala categóricamente la supervisora:

Yo podré cambiar una resolución en la provincia, que es lo que les decimos a las directoras y a la supervisoras, yo querré más o menos. Pero no hay una vuelta atrás en la inclusión. No hay una vuelta atrás. Mendoza podrá decir 24 chicos o 26, pero habrá más o menos. Pero la Convención Internacional con Personas con Discapacidad y que acá la han aceptado en el 2008. Que adherimos y que festejamos, no se vuelve en contra de eso. Es superior a cualquier normativa, nacional o provincial. Si o si tenemos que cambiar la cabeza. No hay otra.

Así, en última instancia la integración depende de cada uno, no hay otra forma de resolver la situación. Los involucrados el niño, su familia, el docente, sus compañeros, los directivos tienen que resolver el día a día, que es el momento concreto de la integración. El ejercicio de la *gubernamentalidad* se advierte en esta regulación de las conductas, desde un direccionamiento, siempre racionalizado desde el mandato de la integración, pero cuya respuesta depende de cada uno de los individuos involucrados. La *autolimitación* en el ejercicio de un poder delineado como *frugal*, se corresponde con la responsabilidad sobre sí de los involucrados directos.

Podemos advertir entonces, que la propuesta de integración implica una forma de conducción de la conducta que tiene como modalidad esta regulación *frugal*, que supone acciones como *orientación, asesoramiento, apoyo, acompañamiento*. Ninguna autoridad escolar, o miembro de los distintos equipos técnicos decide sobre el niño, sino que son los padres los que pueden rechazar esas orientaciones, no aceptar el asesoramiento, no llevar los niños al apoyo educativo, no sacar el CUD y no contar entonces con la docente de apoyo. En última instancia, las familias tienen sobre sí la responsabilidad de la trayectoria escolar del niño.

La integración como problema físico, los otros y sus cuerpos

La integración en el día a día muestra las limitaciones de sus planteos, deja ver que sus propuestas se desdibujan en un espacio y en un tiempo que fue pensado según el modelo disciplinario. Así, el supuesto disciplinario de la homogeneidad que establecía la presencia en un espacio de un grupo de niños guiados por un docente, sigue presente en lo físico, ya que todos están en el mismo espacio, siguen todos en la misma aula. No con el docente presentando pautas a alcanzar por todos, sino con un docente que debe atender a todos a la vez, pero a cada uno según su diferencia.

En los hechos, la integración se realiza atendiendo también a las condiciones físicas, es decir, donde hay menos alumnos por grado, y si la escuela está de acuerdo se propone la integración. En síntesis, si hay menos de 24 alumnos, puede haber un integrado. De hecho funciona así. Dice la coordinadora del ECAPDI, *La escuela 1- A tiene varios chicos, es una escuela que no tiene tanta cantidad de alumnos y ahora tenemos poquitos chicos ahí. Por la zona, porque cada vez que derivamos chicos ahí, los papás no quieren ir...*[en referencia a la estigmatización de los barrios del sur de Godoy Cruz]. La baja matrícula en una escuela es condición para reconocerla como integradora.

Pero, esta integración que se propone como mandato moral sin restricciones, como racionalidad inexcusable de lo debido, rebasa también lo estipulado. “...*la 676 dice un alumno cada 24, o más de 26 y no tengo integrados. Pero hay de más de 26 y tienen chicos integrados, las escuelas urbanas, rurales.*” Comenta la supervisora.

Así, un docente se convierte en integrador, no por sus conocimientos, sino por el hecho de tener un niño con alguna discapacidad manifiesta (CUD), o si están en proceso de diagnóstico. En su grado, tiene chicos distintos, algunas diferencias más notables, la pregunta ineludible es ¿puede atender a todos? Lejos de regular una normalidad desde un modelo preestablecido, al que cada niño debe ajustarse so pena de sanción o exclusión; cada niño debe ser atendido en su diferencia por un solo docente en un mismo espacio y tiempo. Ante esto los docentes responden desde su carencia de conocimientos específicos, que en el aula durante cuatro horas y media se viven como impotencia. Señala la supervisora a propósito de las respuestas de las docentes: *Entonces, nosotros decimos, son todos re buenos, re bonitos, pero ‘en mi grado no porque yo no estoy preparada para eso’, ‘yo no sé qué hacer,’ y eso crea una barrera de entrada... Pero la realidad es que seguimos en un sistema educativo que es tradicional y nuestras cabezas son las que ponen las limitaciones”*

Por último, tuvimos la oportunidad de estar en la escuela N° 1-00A que visitamos a propósito del proyecto de extensión. Nos encontramos con situaciones en las que la integración se ponía en juego, por cuestiones edilicias, que superaban planteos pedagógicos y los mandatos morales. La escuela N° 1-00A tiene chicos integrados con discapacidad motriz, dos chicos en silla de ruedas. No tienen baño para discapacitados, según nos cuenta la delegada gremial en la puerta del colegio. ¿Cómo se resuelve? Los chicos van con pañales.

Por otro lado, en sala de 5 años había un niño con TEA (Trastorno del espectro autista), asistía con su acompañante terapéutico. Por las lluvias que afectaron a una escuela vecina, la DGE dispuso el traslado de grados de la escuela N° 1-00B a la Esc. N° 1-00A, la sala de 5 tuvo que compartir la misma aula con la sala de 5 de la Esc. N° 1-00A. En números 22 chicos llegaron a ocupar el mismo espacio que los 15 iniciales. Además de 37 chicos, 2 docentes 1 acompañante terapéutico. En un espacio reducido en medio de 40 personas el niño con TEA, tuvo una crisis, dejó de asistir a clases. Sus padres decidieron cambiarlo de establecimiento.

Los cuerpos, con sus diferencias reclaman respuestas corporales, físicas. El hecho de estar en un mismo espacio físico, la contigüidad, pone en evidencia las carencias edilicias. Al mismo tiempo, las decisiones sobre el funcionamiento de una escuela en el edificio de otra, la suma de alumnos y docentes en una misma sala, no tuvieron en cuenta al diferente, a quien necesitaba de un grupo reducido para ‘integrarse’. No hubo tiempo para la orientación, menos para el acompañamiento a decidir sobre su cambio, la familia lo hizo frente a la crisis que tuvo.

Algunas reflexiones finales

En un escenario, el aula, diseñada desde el disciplinamiento, que supone la homogeneidad de quienes constituyen el grupo de niños que aprende lo dado por un docente; nos encontramos con un grupo reconocido como diverso, con diferencias reconocibles y un docente que debe atenderlas al mismo tiempo. En el marco del mandato por la integración muchos docentes reconocen su incapacidad para lograrlo, otros asumen la tarea y experimentan el agobio. Los padres se encuentran decidiendo frente a las posibilidades que otros diseñan, pero no siempre los resultados son los esperados. Llevando los niños a distintos equipos técnicos, a distintas terapias, cuando pueden, y cuando no, advirtiendo la carencia. Los niños experimentan sus diferencias, en esta trama de relaciones construida en función de ellas. En este punto, consideramos que la integración como política muestra límites que hay que revisar. Límites que exceden las intenciones, que se vinculan con lo edilicio, con el modelo escolar fijado en la distribución de tiempos, espacios; con los modos de llevar adelante las distintas terapias

Como señala Silvia Grimberg *No se trata de buenas o malas intenciones, sino de cómo muchas veces aquellas políticas que surgen de una preocupación por mejorar la*

escuela, por hacer de esa institución el mejor lugar para que estén los jóvenes, en la cotidianidad se vuelven lo contrario, enredo y confusión por un lado, y, tarea titánica, por el otro.” (Grimberg 2015:127)

Esperamos que este trabajo contribuya a comprender mejor los alcances de las decisiones de política educativa

Bibliografía

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.

Grimberg, S. (2015a). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. *Propuesta Educativa*, Año 24 Nro. 43, 123-130.

Tosoni, M. M. (2014). *Las organizaciones sociales y la participación de los sectores populares. El caso de los barrios del sureste de Godoy Cruz, Mendoza. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Univ. Nac. de Cuyo*. Obtenido de Biblioteca Digital UNCuyo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/7310>