

ESCUELA Y MOVIMIENTOS SOCIALES. EXPERIENCIAS POLÍTICAS EN TERRITORIOS ESCOLARES¹

SCHOOL AND SOCIAL MOVEMENTS. POLITICAL EXPERIENCES IN SCHOOL TERRITORIES

Julia Lucas²

Los problemas de aprendizaje en las actuales condiciones sociales y económicas suelen ser ligados, desde distintos discursos y usos educativos, a la pobreza en las condiciones de vida de los sujetos. Esta mirada parece evitar el cuestionamiento acerca de las decisiones que se toman en función de los discursos y formas que atraviesan la institución escolar, obviando en gran parte la naturaleza del dispositivo escolar, como un dispositivo político que, asentado en los criterios de normalidad propio de la modernidad, opera como *dispositivo duro* sobre el cual se emiten las diversas profecías de fracaso, sobreedad, desfasaje, etc.

En este sentido diversas investigaciones comienzan a poner en evidencia la existencia de estrategias pedagógicas y didácticas que ensayan docentes y escuelas habilitando la posibilidad de brindar respuestas positivas a los fenómenos planteados. Estas respuestas parecen relacionarse con la existencia de cierto posicionamiento político por parte de los mismos frente a las problemáticas planteadas.

En esta línea, esta investigación se ha propuesto analizar el enlace que se produce entre el sentido político que se postulan desde las experiencias políticas de los Movimientos Sociales y el sentido que asignan las experiencias escolares que promueven.

Fracaso escolar - Educabilidad- Aprendizaje- Política - Movimientos
sociales

1 Seminario de Investigación inscripto en el Programa "Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar". Universidad Nacional de Quilmes. Seminario dirigido por el Profesor Ricardo Baquero.

2 Universidad Nacional de Quilmes - Correo Electrónico: julysam@hotmail.com

The learning problems in present social and economic conditions are usually linked, from different discourses and educational uses, to poverty in subject's living conditions. This approach seems to avoid questioning the decisions that are made based on discourses and forms that cross through the school institution, ignoring the political nature of school that -rooted in the criteria of normalism that is typical of modernity- works as a *hard device* upon which diverse prophecies of failure, over age, deferment, etc. are expressed.

In this regard, different investigations start to show the existence of pedagogic and didactic strategies tried out by teachers and schools that make possible finding positive responses to the suggested phenomenon. Those responses seem to be related to the existence of certain political positioning on the teachers' part who face the issues of poverty. Correspondingly, this investigation attempts to analyze the link between the political sense that comes from the political experiences of Social Movements and the sense assigned by the school experiences that they promote.

School failure - Educability- Learning- Politics- Social movements



Descripción del problema

El desfase de edad de los alumnos respecto a la estructura escolar, la deserción y la repitencia parecen instalarse con mayor agudeza en aquellos territorios signados por la pobreza, instalando una tendencia a asociar fracaso escolar con la pobreza en las condiciones de vida de los alumnos o de sus familias, instalándose en las prácticas escolares lo que se ha dado en llamar la *sospecha sobre la educabilidad* (Baquero, 2000). Vivir en condiciones de pobreza, provenir de un país limítrofe alimenta una representación en la que estos niños o sus familias aparecen culpabilizados, eludiéndose cualquier pregunta acerca de las prácticas escolares en sí. Tal sospecha se expresa cuando ciertos discursos educativos enumeran condiciones faltantes de educabilidad, individualizando el fracaso en términos de atributos supuestamente deficitarios del alumno o de su familia.

La sospecha sobre la educabilidad de los sujetos que viven en condiciones de pobreza, no se instala como una novedad en el discurso psicoeducativo, sino

que deviene en un intento por recuperar discursos y sospechas pretéritas para explicar los actuales problemas escolares y/o sociales. El concepto de educabilidad había tenido ya un uso propio en la psicología educacional, donde la no educabilidad se encontraba relacionada con dificultades de tipo motora, sensorial, genética u orgánica, mientras que en la actualidad obedece a la necesidad de explicar la *capacidad de aprender* de los sujetos, en función de condiciones económicas, sociales, etc. con que cuenten.

Realizando un recorrido por las diversas tesis, bien señala Lus (1995) el diagnóstico del retardo mental leve –realizado desde la psicología educacional– comienza a dar claras muestras de cómo ha operado la asociación entre pobreza y la educabilidad. Esta autora señala que la categoría de retardo mental leve –como parte de la distinción entre retardo profundo, severo, moderado y leve– comenzó a operar señalando la necesidad de promover educación especial para ciertos sujetos.. Generalmente los sujetos que comenzaron a ser diagnosticados bajo esta categoría, eran aquellos provenientes de sectores sociales económicamente menos favorecidos u originarios de culturas diferentes a la que detentaba la institución escolar, quedando éstos señalados como sujetos deficitarios respecto a la cultura escolar.

Lus señala que la masificación y obligatoriedad de la escolaridad incrementó notoriamente el número de casos con diagnóstico de retardo mental leve. La lógica escolar comienza a operar, según la autora, como una instancia de detección y derivación de los sujetos a la educación especial. Nótese como la pobreza en las condiciones de vida de los sujetos, la diversidad cultural, comienza a expresarse bajo la hipótesis de déficit, déficit que se expresa en relación a lo escolar, como un caso a ser tratado – de forma segregada– por la educación especial. La autora citada enfatiza que la lógica escolar, presupone la existencia de un grupo homogéneo de alumnos. La expresión de la diversidad en los ritmos de aprendizaje son traducidos –y entendidos– como deficiencias de los alumnos.

Desde otras perspectivas provenientes de las áreas de la psicología del desarrollo y educacional, se enfatiza la necesidad de desplazar la unidad de análisis del sujeto, para resituarla en la relación entre sujeto y prácticas escolares. Esta perspectiva deviene de lo que Paul Pintrich ha denominado *la ascensión de los modelos contextualistas o situacionales*, donde se reconoce la necesidad de introducir un nuevo juego de metáforas para entender los procesos de desarrollo y constitución subjetiva (Baquero, 2003). *En línea con la tradición vigotskiana, no considera el funcionamiento intersubjetivo o las prácticas culturales como incidentes, sino como inherentes al propio desarrollo y aprendizaje* (Baquero & Terigi, 1996). Desde estas perspectivas, el desarrollo y

la constitución de los sujetos deben entenderse como el resultado del entramado de relaciones que se establecen entre el alumno y la situación escolar.

Para los *modelos contemporáneos atentos al lugar de lo cultural en los procesos de constitución subjetiva* (Baquero, 2005: 212) la noción de educabilidad alude a los procesos de subjetivación del ser humano. Esto quiere decir que la interacción sujeto-contexto deviene en un proceso de subjetivación. Por ello, aludir a la no educabilidad *connota poseer vulneradas las posibilidades de subjetivación* (Baquero, 2005:212). En consonancia con esta perspectiva, el fracaso escolar implica la revisión de las formas en que se organizan lo escolar, pues es en ese contexto donde se producen los procesos de desarrollo y aprendizaje.

En resumen, mientras la primera perspectiva parece explicar el fracaso escolar en términos de responsabilidad del alumno o su familia, la segunda perspectiva enuncia que tal fracaso debe ser ponderado en la relación que se establece entre el sujeto y la lógica escolar. Se tratará de demostrar que aunque esta diferencia parezca ínfima, como se verá, permite abordar la problemática de un modo radicalmente distinto.

Al respecto, y prosiguiendo con la descripción del problema, diversos autores han detectado en sus trabajos e investigaciones que la postura política adoptada por los miembros de las escuelas, ya sea de forma individual o colectiva, se traducen en posicionamientos alternativos dentro de la lógica escolar, provocando o gestando experiencias positivas en la escolaridad de los sujetos. Al respecto Germán Cantero (2006), abordando la temática de la educación popular en la escuela pública, señala que el relevamiento de ciertas experiencias escolares ha dado claras muestras de que el abordaje de la experiencia escolar desde una perspectiva política ha permitido a docentes y/o directivos, hacer efectivo un trabajo donde los derechos de los alumnos, se conviertan en un hecho práctico y no meramente de enunciación formal. Esto se ha posibilitado tras haber asumido y creado dentro de la escuela condiciones para su ejercicio que de respuestas positivas a los problemas educativos que se presentaban.

Por su parte, Patricia Redondo (2005) en el trabajo *Escuelas y Pobreza*, investigación realizada en Villa La Sarita, partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, se propuso indagar el sentido que adquiere ser docente en territorios de pobreza. De dicha investigación se destacan al menos, dos conclusiones. En principio, señala Redondo, la idea de “dar de comer”, “repartir útiles” como misión, parece producir un corrimiento, una pérdida de sentido respecto al oficio de enseñar. Enseñar en contextos de pobreza parece interrumpir el sentido asignado a la tarea docente. El mandato de educar al

ciudadano (Frigerio, 2002) parece ponerse en suspenso, para asignar nuevos sentidos.

Tal como sostiene Redondo, la conceptualización y/o representación que el docente posea sobre la pobreza, resulta nodal a lo hora de diseñar las prácticas pedagógicas. En este sentido señala que aquellos docentes que desde una posición personal y/o profesional concebían a la pobreza de sus alumnos desde una posición de carencia, de déficit, condicionaban con ese a priori, sus propias prácticas pedagógicas, mientras que aquellos docentes que asumían su tarea desde una perspectiva política, podían evitar la estigmatización de los sujetos por la condición de pobreza en la que viven, habilitando la emergencia de situaciones, actividades, acciones que posibilitaran instalar el trabajo pedagógico.

Un segundo punto a destacar sobre las conclusiones esbozadas por Redondo, se relaciona con el sentido que los docentes le encuentran a su oficio. Los docentes entrevistados parecen presentar diversos sentidos a la tarea de educar; sin embargo, un rasgo característico es la necesidad de trascender en el Otro *ya sea para sentirse útil como persona, ya sea para transformar la realidad social y política. Rasgos misionales caracterizan el discurso de la mayoría de los docentes* (Redondo, 2004: 101). Hay algo en sus relatos, que parecen conectarse con postulados eclesiales, a través de la idea de esperanza, transformación y cambio. La autora caracteriza tres perfiles docentes.

Los primeros aluden a las carencias de sus alumnos, apreciando como relevante tratar de compensarlas. Hablan de dar amor, cariño, afecto, etc. Los segundos parecen no esbozar señales de compromiso ni afectivo y/o laboral, se mantienen indiferentes ante la realidad social. Por último, el tercer grupo parece reconocer el origen de la pobreza *como producto de una sociedad desigual e injusta* (Ibid.), señalando la idea de *enseñar y brindar* lo necesario para que sus alumnos tengan la oportunidad de salir de su condición de pobreza. Mientras en el primer grupo subyacen sentidos pastorales, en el último subyacen sentidos utópicos dispersos, aunque en ambos anida la necesidad de trascender.

Inmediatamente el sentido asignado a la tarea de ser docente y la visión que se posee sobre la pobreza, parecen entrar en relación. Puede verse cómo en el primer grupo, la pobreza es concebida como un déficit del mismo sujeto. Dar, brindar, sostener, cubrir, reemplazar, devienen en palabras y acciones que en un doble movimiento, subjetiva al otro y al docente mismo. Se subjetiva al alumno desde esa condición de carente, de asistido que marca y estigmatiza. Martinis señala que *el correlato del niño carente no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor-asistente social* (Martinis, 2006: 14). Esta posición culpabiliza al alumno y a su familia a la vez que

sobredimensiona el carácter pastoral de ser docente (Redondo, *Ibíd.*:108). Desde esta postura docente, se desplaza el sentido de educar, señalando la imposibilidad dada y la actividad de contención y/o asistencia que debe brindar en la escuela.

La tercera postura también pretende trascender, señalando la necesidad de brindar a sus alumnos las herramientas necesarias para salir de esa situación de marginalidad. Un aspecto que caracteriza a este grupo de docentes, es su concepción respecto a la pobreza. Estos docentes parecen asumir una postura política, desde donde no se culpabiliza a los sujetos por la condición de pobreza en la que viven, señalando la producción de desigualdades en términos de la misma sociedad. Muchos de estos docentes dan cuenta de cierta trayectoria de militancia ya sea política, gremial, social o pastoral. Justamente son estos docentes los que mostraron querer promover un proyecto alternativo dentro de la escuela, generando formas instituyentes, *Construir una escuela más justa o menos inequitativa* (*Ibíd.*:113), daba sentido a la tarea de estos docentes.

Esta investigación, inscrita en el Proyecto “Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar” de la Universidad Nacional de Quilmes se ha propuesto como objetivo analizar el enlace que se produce entre el sentido político que se postulan desde las experiencias políticas de los Movimientos Sociales y el sentido que asignan las experiencias escolares que promueven.

Abordaje metodológico

Esta investigación se ha realizado desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Asimismo, dada la naturaleza del fenómeno investigado y el escaso trabajo teórico precedente respecto a la temática abordada, el tipo de diseño empleado es el exploratorio. Este tipo de diseño no busca comprobar hipótesis, sino justamente describir ciertos fenómenos que permitan, a posterior, la formulación de las mismas.

El método empleado fue el estudio de casos. Este método intenta realizar [un] *examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno* (Anguera, 1987: 21, citado en Pérez Gómez, s/f: 80), no obstante es necesario aclarar que esta investigación enfatizó en explorar cómo opera el sentido político atribuido por el Movimiento de Desocupados a la experiencia escolar respecto a los sentidos y las formas escolares modernos, por lo cual los actores privilegiados para obtener la información fueron miembros referentes del MTD, docentes y educadores.

Si bien se entiende que abordar un caso impide la generalización de los hallazgos hacia otros casos, el punto fuerte de este método reside en la habilitación para generar teoría o un marco lógico que permita entender la emergencia de otros fenómenos.

Las técnicas para la recolección de datos fueron entrevistas exploratorias, cuya característica es el bajo grado de estructuración, empleadas para empezar a conocer el campo, en una fase preparatoria de investigación. Avanzado el conocimiento sobre el campo, se realizaron entrevistas intensivas, las cuales suelen ser más estructuradas, en consonancia con el marco teórico (Gómez, 2001). En total se han entrevistado a siete personas y se han realizado un total de 12 entrevistas. En el marco del programa "Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar" se ha realizado un Grupo focal integrado por cuatro escuelas, entre ellas el jardín Ciel. Se han presenciado diversos momentos de actividad tanto en el Movimiento de trabajadores, así como del jardín, momentos de trabajo, reuniones de padres. Se han mantenido conversaciones informales pero de suma importancia para conocer esta experiencia.

Como elementos secundarios para el análisis, se emplearon del libros editados por el MTD, entre ellos "*De la culpa a la autogestión*" y "*Cuando con otros somos nosotros*", ambos compilados por Héctor Flores, miembro del Movimiento de Trabajadores Desocupados del Partido de La Matanza. También se analizaron folletos, documentos, artículos periodísticos, documentación y registros de la experiencia educativa.

Para la realización de esta investigación se ha seleccionado intencionalmente como fuente de estudio, el caso de una experiencia escolar. Esta experiencia escolar, es un Jardín de Infantes llamado CIEL (Crecer Imaginando en Libertad) promovido por un Movimiento de Desocupados ubicado en el Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. Particularmente, se ha seleccionado esta experiencia porque en ella podemos ver cómo operan dos de los ejes fundamentales de nuestra investigación: la existencia de un sentido político de la experiencia del Movimiento de Desocupados por un lado y la existencia de una experiencia educativa, con sentidos y formas escolares modernas.

Para la realización del análisis se emplearon dos ejes analíticos. El primero, el sentido de la experiencia política del Movimiento de Trabajadores Desocupados de la Matanza, fue desagregado desde diferentes conceptos: Experiencia, desde un punto de vista histórico, sociológico y filosófico. Política, visualizada a través de la perspectiva sociopolítica y filosófica. El segundo eje, se construye a partir de la noción de experiencia escolar caracterizada desde el pensamiento moderno, desagregada a través del pensamiento sociopolítico

moderno por un lado, mientras que por otro lado es caracterizada desde las formas que lo escolar adoptó en la Modernidad. Este eje incluye la problemática de la educabilidad, que si bien como concepto no agota su uso en los espacios escolares, es allí donde irrumpe con mayor intensidad. Ambos ejes fueron entrelazados a fin de ir estableciendo las conexiones que se presentaban entre ambos, para extraer las conclusiones.

Acerca de los resultados de la investigación Sobre la educabilidad

Las condiciones de pobreza en que viven los alumnos, no se traducían aquí bajo la figura de la estigmatización o la culpabilización individual. Lejos de concebir la pobreza como una problemática de índole individual, los miembros de esta experiencia escolar la visualizan como el resultado de una mala distribución de la riqueza.

Esta concepción respecto a la pobreza, provoca que los miembros de esta experiencia logren desculpabilizar a los sujetos originando espacios donde sean posibles repensar las prácticas escolares en sí. Desde la óptica esbozada por los docentes, la problemática del fracaso escolar no se traduce en un fenómeno donde se culpabiliza al alumno por las dificultades en el aprendizaje, sino que se convierte en el punto de partida para generar un pensamiento sobre las propias prácticas, dando lugar a la figura de la invención. Invenciones que efectivicen y posibiliten el trabajo pedagógico.

La relación con el Estado Nación educador

El sentido político pedagógico, en clara conexión con el sentido político que se gesta desde la experiencia política del MTD, señala la necesidad de cuestionar y tomar distancia de cualquier discurso que señale una supuesta imposibilidad atribuida para aquellos sujetos que viven en condiciones de pobreza. La implicancia sociocomunitaria, la confrontación con los principios pedagógicos del Estado educador, la necesidad de adoptar formas de relación en el aula que inserten el establecimiento de las bases para la proyección de modalidad de trabajo social, la idea de desaprender para aprender formas nuevas de relacionarse, de pensarse y de ser sujetos, conforman un núcleo duro de principios político-ideológicos que brindan un marco de referencias para el trabajo pedagógico.

El carácter político-pedagógico gestado deviene en una fuente de significación común, en una regla –en el sentido de Lewkowicz- que vuelve el espacio escolar un lugar de referencia. En este orden de ideas, más que hipotetizar la desaparición de un sentido devenido de fuentes externas de regulación colectiva o individual, parece visualizarse postulados que emanan de la propia experiencia política del MTD, desde la cual se visualiza una fuerte oposición respecto a los lineamientos de la educación promovida por el Estado.

No se desestima la posibilidad de que el Estado se encuentre presente en el territorio escolar, lo que parece ponerse en cuestión son las formas que podría adoptar dicha intervención. La utopía pedagógico política, en buena parte, se conforma en clara oposición a las políticas educativas estatales, instalándose una apasionada crítica, aunque no aparezca como contrapartida una clara línea opositora o un dogma pedagógico que reemplace. No es una certeza, lo político pedagógico se instala como una construcción, vinculada con la visión social, política y económica que se plantea desde el MTD.

Hacia fuera, esto es, en relación con otras experiencias escolares, el sentido pedagógico de tipo trascendente que se visualiza aquí, parece mostrar un quiebre respecto la regulación del sentido utópico establecido desde el Estado Nación como principio articulador de las experiencias escolares en su conjunto. La totalización se reemplaza por el fragmento, y desde esta visión cada experiencia escolar adquiere singulares improntas, o en otras palabras, el sentido que adquiere esta experiencia, difícilmente podría extrapolarse a otra. Desde esta perspectiva se rompe con las características totalizadoras y homogeneizantes del discurso pedagógico moderno.

Sobre las posiciones docentes

Asimismo, mientras el sentido asignado a lo escolar opera como un núcleo de sentido para el sujeto colectivo, la identidad subjetiva de los educadores y docentes, parece quedar labrada por la experiencia escolar y política, constituyendo esa identidad, una forma de encarar la vida, es decir, la profesión o el trabajo en la escuela, se vincula al propio sentido asignado a la propia vida. La experiencia escolar y el territorio se vuelven para estos educadores un espacio donde practicar una forma de militancia. *“El mundo tiene que ser distinto al que tenemos. Este es un trabajo militante, este espacio lo he elegido yo como espacio de militancia. El cambio social nosotros lo hacemos desde formas chiquitas, desde el jardín”*

Al interior de esta experiencia, el sentido utópico, como principio

articulador de códigos comunes, parece encontrarse tensionado por la diversidad de las voces subjetivas. Aun tomando el sentido pedagógico político de esta experiencia escolar como una totalidad, las narraciones permiten detectar una serie de matices en las posiciones subjetivas que adoptan sus miembros en relación al sentido. Al respecto, mientras aquellos docentes titulados que no presentan vínculo de pertenencia al MTD, mostraban cierta tendencia a regular su experiencia docente según los parámetros escolares establecidos por el sentido asignado por Estado nación educador, aquellos que aquí denominamos Educadores, con una conexión más profunda con el MTD, enunciaban sentidos que se desenlazaban de los saberes escolares preconcebidos para conectarse desde el sentido político del MTD con lo que ellos denominan la realidad de los alumnos y la realidad social, propulsando formas de invención respecto a lo pedagógico y lo didáctico. Un tercer perfil, con formación docente y miembro a su vez del MTD, mostraba una tensión entre el sentido asignado por el discurso del Estado educador, como saberes escolares preestablecidos –o aquellos regulados por la tutela de los Estado Nación- y prácticas que insistían en generar formas de invención respecto a lo pedagógico. El conflicto entre lo que se podría denominar como imaginario escolar moderno y la insistencia en habilitar formas de educación que posibiliten el trabajo pedagógico, parece ser un rasgo característico de esta experiencia.

Lo señalado hasta aquí, amerita especificar que aun tomando a la experiencia escolar que promueve el MTD como una totalidad, se han visualizado, entre los educadores y docentes de la experiencia escolar misma, algunos matices respecto a una serie de concepciones. En términos generales, para no redundar en el análisis, se señala que aquellos docentes que concebían explícitamente su trabajo en el jardín desde una posición política han mostrado una tendencia mayor a perseverar en los intentos de poner en práctica diversas estrategias pedagógicas, didácticas alternativas a las conocidas hasta el momento, mientras aquellos docentes caracterizados desde una óptica más profesionalista, en muchas ocasiones han mostrado una tendencia a prevalecer sus saberes pedagógicos por sobre la situación vivida, tratando de ajustar las situaciones escolares a los mismos. Esto despierta otra pregunta, ¿son los saberes que brinda la profesionalización docente los que habilitan a un maestro? ¿Tendrá que ver con su capacidad de preguntarse? Las ideas aquí expuestas nos invitan a preguntarnos acerca de cuales son los requisitos *verdaderamente* necesarios para que el aprendizaje tenga lugar.

Bibliografía

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996a). *En busca de una unidad de análisis el aprendizaje escolar*. En Apuntes pedagógicos N° 2.
- Baquero, R. (2000). "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual". En Avendaño y Boggino (Comp.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2003). "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha". En G. Frigerio y G. Diker (Comp.). *Infancias y Adolescencias*. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino, Buenos Aires: CEM-Noveduc.
- Cantero, G. (2006). Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. En P. Martinis, y P. Redondo, *Igualdad y educación*. Buenos Aires: Escritura entre dos orillas. Del Estante.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Gómez, M. (2001). *Metodología de investigación social*. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Paidós.
- Martinis, P. (2006). "Educación, pobreza e igualdad: del niño <<carente>> al <<sujeto de la educación>>". En *Igualdad y educación*. P. Martinis, y P. Redondo (Comps.) Escritura entre dos orillas. Buenos Aires: Del Estante.
- Pérez, G. (S/F). El método de estudio de casos. Aplicaciones prácticas. En *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y Pobreza*. Buenos Aires: Paidós