



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Ciudadanías, espacio urbano y desigualdades socioeducativas. Prácticas de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín.

Autor: Carlos Minchala

Director: Dr. Eduardo Langer

Junio de 2024

Resumen

La tesis tiene como objetivo describir las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana y desigualdades socioeducativas en el partido de San Martín, provincia de Buenos Aires. Abordamos la ciudadanía en términos de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1979) que a partir de los saberes curriculares y prácticas pedagógicas se producen en las instituciones respecto de la formación ciudadana, los sentidos que los/las estudiantes otorgan a la escuela y a la escolaridad, sus expectativas y reacciones frente a situaciones de vulneración de derechos tales como la exclusión, pobreza urbana, degradación ambiental, y precarización laboral que afectan cotidianamente sus vidas. Esas dimensiones configuran las formas en que los/las estudiantes devienen ciudadanos/as en y desde la escuela y serán analizadas desde el campo de los estudios de gubernamentalidad, estudios urbanos y la sociología de la educación. Proponemos que, en la actualidad, los discursos y lógicas neoliberales producen ciudadanías activas que son llamadas a gestionar sus necesidades en los barrios urbanos y sostener los procesos de escolaridad. En ese escenario nos preguntamos ¿cómo los/las estudiantes devienen ciudadanos/as en escuelas en contextos de pobreza urbana?, ¿cómo piensan y viven los y las estudiantes el *ser ciudadano/a* hoy?, ¿qué lugar ocupa la escuela en los procesos de ciudadanización? Esos interrogantes ayudan a problematizar y tensionar las nociones formales del *estatus* de ciudadanía (Marshall, 1998) con las vivencias cotidianas de los sujetos que habitan en los barrios populares. La investigación que dio lugar a esta tesis se sostiene en una metodología mixta que involucra técnicas cuantitativas y cualitativas para producir datos a través de encuestas, entrevistas, talleres y observación. Este texto se organiza en seis capítulos que incluyen la descripción de los antecedentes acerca del problema (Capítulo 1), la construcción del marco conceptual para aproximarnos a las prácticas de ciudadanía (Capítulo 2), el diseño metodológico (Capítulo 3) y el análisis de los datos producidos a través del trabajo de campo (Capítulos 4, 5 y 6). En las conclusiones se presentan los principales hallazgos respecto de la producción de ciudadanías en y desde la escuela, así como las preguntas para próximas investigaciones.

Abstract

The aim of the thesis is to describe the citizenship practices of secondary school students in contexts of urban poverty and socio-educational inequalities in the San Martín municipality, province of Buenos Aires. We approach citizenship in terms of discursive and non-discursive practices (Foucault, 2018) that emerge from curricular knowledge and pedagogical practices within institutions regarding citizenship formation, the meanings that students attribute to school and schooling, their expectations, and reactions to situations of rights violations such as exclusion, urban poverty, environmental degradation, and labor precarization that affect their daily lives. These dimensions shape the ways in which students become citizens in and through school and will be analyzed from the fields of governmentality studies, urban studies, and sociology of education. We propose that, currently, neoliberal discourses and logics produce active citizenships that are called upon to manage their needs in urban neighborhoods and sustain schooling processes. In this scenario, we ask: How do students become citizens in schools in contexts of urban poverty? How do students think and experience citizenship today? What role does the school play in processes of citizenship? These questions help problematize and challenge the formal notions of citizenship status (Marshall, 1998) with the everyday experiences of individuals living in popular neighborhoods. The research that led to this thesis is based on a mixed methodology involving quantitative and qualitative techniques to produce data through surveys, interviews, workshops, and observation. This text is organized into six chapters, including the description of the background on the issue (Chapter 1), the construction of the conceptual framework to approach citizenship practices (Chapter 2), the methodological design (Chapter 3), and the analysis of the data produced through fieldwork (Chapters 4, 5, and 6). The conclusions present the main findings regarding the production of citizenships in and through school, as well as questions for future research.

Resumo

O objetivo da tese é descrever as práticas de cidadania dos estudantes do ensino secundário em contextos de pobreza urbana e desigualdades socioeducacionais no município de San Martín, província de Buenos Aires. Abordamos a cidadania em termos de práticas discursivas e não discursivas (Foucault, 2018), que surgem dos conhecimentos curriculares e práticas pedagógicas nas instituições em relação à formação cidadã, os significados que os estudantes atribuem à escola e à educação, suas expectativas e reações diante de situações de violação de direitos, como exclusão, pobreza urbana, degradação ambiental e precarização do trabalho, que afetam cotidianamente suas vidas. Essas dimensões moldam as formas pelas quais os estudantes se tornam cidadãos na e através da escola e serão analisadas a partir dos campos dos estudos de governamentalidade, estudos urbanos e sociologia da educação. Propomos que, atualmente, os discursos e lógicas neoliberais produzem cidadanias ativas que são chamadas a gerenciar suas necessidades nos bairros urbanos e sustentar os processos educacionais. Nesse cenário, perguntamos: Como os estudantes se tornam cidadãos em escolas em contextos de pobreza urbana? Como os estudantes pensam e vivenciam a cidadania hoje? Qual é o papel da escola nos processos de cidadania? Essas questões ajudam a problematizar e desafiar as noções formais do status de cidadania (Marshall, 1998) com as experiências cotidianas das pessoas que vivem em bairros populares. A pesquisa que deu origem a esta tese é baseada em uma metodologia mista que envolve técnicas quantitativas e qualitativas para produzir dados por meio de pesquisas, entrevistas, oficinas e observação. Este texto é organizado em seis capítulos, incluindo a descrição do histórico do problema (Capítulo 1), a construção do referencial teórico para abordar as práticas de cidadania (Capítulo 2), o desenho metodológico (Capítulo 3) e a análise dos dados produzidos por meio do trabalho de campo (Capítulos 4, 5 e 6). Nas conclusões, são apresentados os principais achados em relação à produção de cidadanias na e através da escola, bem como questões para futuras pesquisas.

Palabras clave: ciudadanías, espacio urbano, escuela, desigualdades, estudiantes, prácticas, pobreza urbana.

Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación que, a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), financió una Beca Inicial en el marco del PICT 2017-2378 “Dinámicas de escolarización y precaridad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (San Martín, Región Metropolitana de Buenos Aires)”, que fue ejecutado por el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y dirigido por la Dra. Silvia Grinberg. De igual forma, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por el otorgamiento de la Beca de Finalización de Doctorado. Gracias a esas dos becas pude iniciar, sostener y terminar el proceso de investigación que dio lugar a esta tesis doctoral.

A Eduardo Langer por su acompañamiento, confianza y motivación que me brinda en mi formación académica y en el desarrollo de la investigación. Al equipo del CEDESI-UNSAM: Sil, Juli, Sofi, Yani, Patri, Cin, Marquito, Giu, Flor, Elías, Sol, Jhony, Maru, Cande, Guada, Edu V, Ger y Tobi por todos los encuentros, proyectos, lecturas, ideas y afectos compartidos.

A María Emilia, Alejandro, Gladys y Pata, autoridades y docentes, por recibirme en las escuelas y estar siempre dispuestos/as a colaborar y trabajar juntos. A los/las estudiantes del nivel secundario de las instituciones en donde realizamos el trabajo de campo por compartir sus experiencias de vida cotidiana dentro y fuera de la escuela, sus luchas, sueños y deseos.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. En particular a Pedro Núñez, director del programa de doctorado, y a todos/as los/las docentes por los seminarios que permitieron pensar el problema de investigación desde diversos campos de estudio de las ciencias sociales.

A Gabriela Orlando por la lectura minuciosa, comentarios y sugerencias que ayudaron a afinar el texto.

A Jorge Daniel V, José Andrés, Pepe, Turi, Karen A, Vero Q, Tefy, Florchis, amigos/as, que desde distintos lugares me apoyaron, sostuvieron e hicieron saber que puedo contar con ellos/ellas.

A todos/as ellos/ellas ¡gracias totales!

ÍNDICE

Resumen	II
Abstract	III
Resumo	IV
Palabras clave:	V
Agradecimientos	VI
Introducción	13

Capítulo 1.

La noción de ciudadanía en la historia, la educación y la desigualdad.

1. Acerca de las producciones académicas sobre ciudadanía.	33
2. La ciudadanía formal como <i>estatus</i> .	34
3. Controversias y críticas al significado de ciudadanía formal.	40
4. Ciudadanías y desigualdades.	46
5. Ciudadanías atravesadas por los contextos.	50
6. Las relaciones entre ciudadanía y educación.	58
7. A modo de cierre parcial.	63

Capítulo 2.

Los aportes de los estudios de gubernamentalidad, del espacio urbano y de la sociología de la educación para la problematización de la ciudadanía.

1. La noción de ciudadanía en los estudios de gubernamentalidad.	69
1.1. La gubernamentalidad y su aporte para el estudio de la ciudadanía.	71
1.2. Implicancias hacia ciudadanías activas en la actualidad.	75
1.3. Las tecnologías de ciudadanización.	78
1.4. La noción de prácticas de ciudadanía.	83
2. El problema de la ciudadanía y el espacio urbano.	85
2.1. La trama entre ciudadanía y ciudad/urbe.	86
2.2. Ciudadanías situadas en las urbes contemporáneas.	90
3. Aportes de la sociología de la educación para el estudio de la ciudadanía.	93
3.1. La pregunta por la función social de la escuela en la formación de la ciudadanía en la historia y en la actualidad.	95
3.2. El problema de la desigualdad educativa y su relación con la producción de ciudadanía.	98
4. A modo de cierre parcial.	102

Capítulo 3.

Diseño metodológico para el estudio de las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario. _____ 105

1. Discusión teórico-metodológica. _____ 106
2. Objetivos y pregunta de investigación. _____ 109
3. La construcción del trabajo de campo en escuelas y con estudiantes. _____ 111
 - 3.1. Selección de las tres escuelas. _____ 118
 - 3.2. Caracterización de la muestra poblacional de estudiantes de las tres escuelas. _____ 122
4. Las técnicas de investigación que se asumieron. _____ 131
 - 4.1. Georreferenciación de datos sociodemográficos y educativos a través de Sistemas de Información Geográfica (SIG). _____ 133
 - 4.2. Producción de datos a través de encuestas. _____ 135
 - 4.3. Entrevistas en profundidad, grupales y flash. _____ 139
 - 4.4. La producción de talleres junto con estudiantes. _____ 145
 - 4.5. Observación del desarrollo de mesas educativas, clases y talleres. _____ 148
5. El análisis de datos a través de diversas formas de procesamiento y programas. _____ 151
 - 5.1. El procesamiento y análisis de datos a través de Q-GIS. _____ 151
 - 5.2. La utilización del programa SPSS para el procesamiento y análisis de datos producidos a través de encuestas. _____ 152
 - 5.3. Codificación y/o categorización de los datos a través del programa Atlas.Ti. _____ 155
6. Cierre parcial. _____ 161

Capítulo 4.

¿Por qué vivimos como vivimos? Devenir y reconocerse ciudadano/a en y desde las condiciones de los barrios y las escuelas. _____ 163

1. Condiciones de ciudadanización en el espacio urbano fragmentado y desigual. _____ 166
 - 1.1. Un barrio como de *película de acción*. _____ 167
 - 1.2. Vivir entre la precariedad urbana y la degradación ambiental. _____ 172
 - 1.3. Reclamos y demandas de los y las estudiantes por mejorar sus barrios. _____ 181
2. Devenir ciudadano/a en contextos de pobreza urbana: características y tensiones del “*derecho a reclamar tu derecho*”. _____ 185
 - 2.1. Las tensiones y límites en los derechos básicos. _____ 187
 - 2.2. La ciudadanía diferenciada por el miedo y las injusticias. _____ 191
 - 2.3. Reconocer-se como ciudadanos/as o *ser ciudadano de segunda, cuarta o quinta*. _____ 194
 - 2.4. El compañerismo y la solidaridad como vector del ser ciudadano/a. _____ 198
 - 2.5. Tensiones entre el reconocimiento, la inclusión y las desigualdades. _____ 201
3. Del barrio a la escuela: el trayecto que posibilita la ciudadanía. _____ 204

4. Cierre parcial.	209
--------------------	-----

Capítulo 5.

Los saberes escolares de ciudadanía y las tensiones con la vida cotidiana. _____ 212

1. El desarrollo de la escolaridad secundaria en San Martín. _____	216
1.1. La escolaridad y el acceso a dispositivos tecnológicos. _____	221
1.2. Los problemas de las escolaridades en pandemia. _____	223
1.3. El sostenimiento del derecho a educar(se) de estudiantes y docentes. _____	227
2. Los saberes para la ciudadanía en el siglo XXI. _____	237
2.1. <i>Saber qué tener que hacer</i> para ser ciudadano/a. _____	241
2.2. <i>Saber convivir</i> , participar y defender la palabra. _____	247
2.2.1. “Saber votar” y/o “elegir quién gobierne”. _____	263
2.2.2. “Aprender a defender la palabra y expresar la opinión” _____	269
2.3. <i>Saber ser alguien más en la vida</i> . _____	274
2.3.1. Saber desear “mejores condiciones de vida”. _____	278
2.4. <i>Saber estar al ritmo de la sociedad</i> . _____	281
3. Tensiones entre saberes escolares de ciudadanía y las situaciones barriales. _____	286
3.1. Normas, reglas y ESI en tensión con las situaciones barriales. _____	287
4. Cierre parcial. _____	295

Capítulo 6.

Los sentidos sobre las prácticas de ciudadanía en la escuela y las reacciones de los y las estudiantes. _____ 298

1. Los (sin) sentidos que los y las estudiantes otorgan a las prácticas escolares. _____	300
1.1. <i>Educarse para tener un buen trabajo</i> . _____	304
1.2. <i>El incentivo para seguir estudiando</i> . _____	310
1.3. <i>Aprender abre puertas</i> . _____	318
2. Las reacciones de los y las estudiantes frente a la precarización y a los discursos estigmatizadores del presente. _____	323
2.1. Crítica a la precarización. _____	324
2.3. Devenir ciudadano/a emprendedor/a _____	333
2.3. Expresiones frente a las crueldades. _____	338
2.4. Problematicación de <i>las miradas incómodas</i> . _____	345
3. Cierre parcial _____	351

Conclusiones _____ 353

Referencias bibliográficas _____ 367

Índice de gráficos, fotos, mapas y tablas.

Gráficos:

Gráfico 1. Tasas de escolaridad de las tres escuelas secundarias, partido de San Martín.....	121
Gráfico 2. Edad de estudiantes por año de escolaridad de las tres escuelas.	124
Gráfico 3. Técnicas de investigación.	132

Fotos:

Foto 1. Collage acerca de qué les preocupa a los y las estudiantes.	147
Foto 2. Organización de códigos en el programa Altas.Ti.	158
Foto 3. Red semántica de categorías en el programa Atlas.Ti.....	160
Foto 4. Del humedal al basural. Transformación ambiental de José León Suárez.	175
Foto 5. Gobierno, ciudadanos/as y banca.	190
Foto 6. Maqueta del barrio con la demarcación de los recorridos de los/as estudiantes.....	206
Foto 7. Aprender a convivir.	250
Foto 8. Enunciados de estudiantes acerca de la noción de trabajo.	306
Foto 9. Derechos del trabajador/a.	329
Foto 10. Enunciados de estudiantes acerca de la crueldad.	339
Foto 11. Historieta acerca de la violencia intrafamiliar.....	341
Foto 12. Enunciados de estudiantes acerca de la buena y la mala fama.....	347

Mapas:

Mapa 1. Diagramación del espacio urbano del Partido de San Martín.....	113
Mapa 2. Escuelas seleccionadas del nivel secundario del partido de San Martín.	119
Mapa 3. Población con nivel de escolaridad secundario completo según NBI. ..	217
Mapa 4. Población con escolaridad secundaria completa según hogares con computadora.....	222
Mapa 5. Población con escolaridad secundaria completa según hogares con celular.....	223
Mapa 6. Desocupación laboral de la población del Partido de San Martín según NBI 2001 y 2010.....	335

Tablas:

Tabla 1. Matrícula escolar de las tres escuelas, 2023.	120
Tabla 2. Distribución de estudiantes por género de las tres escuelas.	123
Tabla 3. Lugar de nacimiento de los y las estudiantes de las tres escuelas.	125
Tabla 4. Distancia entre la escuela y el lugar donde viven los/las estudiantes....	127
Tabla 5. Razones por las que eligen la escuela los/las estudiantes de las tres instituciones.	128
Tabla 6. Servicios que los/las estudiantes de las tres escuelas disponen en su hogar.	129
Tabla 7. Cantidad de estudiantes y NBI de las tres escuelas.	136
Tabla 8. Distribución de estudiantes por año escolar de las tres escuelas.....	137
Tabla 9. Ejes de la encuesta e ítems.....	138
Tabla 10. Estudiantes que participaron en las entrevistas.	140

Tabla 11. Ejes de indagación y disparadores para las entrevistas.	142
Tabla 12. Entrevistas a directores/as de escuelas del nivel secundario.	143
Tabla 13. Entrevistas grupales y flash.	145
Tabla 14. Registros de observación.	149
Tabla 15. Variables e indicadores.	153
Tabla 16. Población con escolaridad secundaria completa según NBI.	218
Tabla 17. Opinión de los/as docentes acerca del desarrollo de la escolaridad en pandemia.	225
Tabla 18. Dispositivos que utilizaron los y las estudiantes para conectarse a clases durante la pandemia según NBI.	229
Tabla 19. Frecuencia con la que los/as estudiantes estuvieron en contacto con la escuela durante la pandemia según NBI.	232
Tabla 20. Nivel de acuerdo de los/as docentes acerca del desarrollo de la escolaridad en pandemia.	236
Tabla 21. Opinión de los/las estudiantes acerca de la escuela.	283
Tabla 22. Sentidos que los/as estudiantes otorgan a la escuela.	302
Tabla 23. Estudiantes que trabajan por escuela.	325
Tabla 24. Estudiantes que buscan trabajo por escuela.	326

Introducción

En la actualidad, los acelerados procesos de metropolización, la configuración de espacios urbanos fragmentados (Carman et al., 2013; Janoschka & Sequera, 2014a; Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2020; Wacquant, 2015), la intensificación de las situaciones de precaridad (Butler, 2010)¹, pobreza urbana y degradación ambiental (Curutchet et al., 2012; Delgado, 2019; Dietz, 2020; Grinberg S., et al., 2014; Verón et al., 2021), la emergencia de crisis sanitarias, la precarización laboral (Castel, 2010), así como la diversificación de las desigualdades sociales (Dubet, 2020; Reygadas, 2020; Tilly, 2000) y educativas (Braslavsky et al., 1995; Briscioli, 2023; Di Piero & Núñez, 2020; Gentili, 2009; Gluz, 2021; Grinberg, S., & Porta, 2018; Kaplan & Llomovatte, 2005; Krichesky, 2018; Langer, 2017b; Pereyra, 2020; Tiramonti, 2005a), son algunos de los efectos de la expansión del capitalismo global en su actual forma neoliberal (Harvey, 2021; Jodhka et al., 2018; Lazzarato, 2020; Sennett, 2006). Desde allí, se tensiona la formulación del *estatus de ciudadanía* (Marshall, 1998) y su principio de igualdad ante la ley (Rosanvallon, 2012) en tanto que afectan a los sujetos, instituciones y barrios (Ampudia & Elisalde, 2015; Arias & Di Leo, 2019;

¹ Judith Butler (2010) distingue *precariousness* (precariedad) de *pecarity* (precaridad). Para la autora el primer concepto remite a una concepción ontológica del cuerpo, más o menos existencial, mientras que la *precaridad* tiene relación con las condiciones sociales, políticas y económicas a las que está expuesto el ser humano para cubrir sus necesidades.

Armella et al., 2017; Bayón, 2017; Bayón & Saraví, 2013; Grinberg, S., 2020a; Langer et al., 2020; Larrondo & Mayer, 2018; Merklen, 2010).

En las urbes metropolitanas del sur global, como es el partido de San Martín en la provincia de Buenos Aires, confluyen múltiples factores que tensionan en y desde la escuela el principio de igualdad del *estatus de ciudadanía* (Marshall, 1998). Desde las instituciones los y las estudiantes del nivel secundario enuncian, denuncian y problematizan las situaciones que afectan cotidianamente sus procesos de escolaridad y la vida misma en los barrios que habitan. De hecho, las investigaciones que indagan acerca de las transformaciones del espacio urbano —como la creciente urbanización, la fragmentación espacial, la agudización de las situaciones de precaridad y degradación ambiental— posibilitan comprender cómo esos procesos han traído consigo un cambio en las formas de vivenciar la ciudadanía y ejercer los derechos sociales (Holston, 2008; Ramírez Kuri, 2014; Thomasz & Girola, 2016; Zermeno & Granados, 2016).

En esta tesis focalizamos la mirada en la ciudadanía en términos de prácticas situadas y contextualizadas (Thomasz & Girola, 2016), de agencia humana y demandas de los sujetos (Das, 2011; Holston, 2008; Lister, 2007), a la vez que indagamos en: cómo los y las estudiantes devienen ciudadanos/as en escuelas en contextos de pobreza urbana, qué demandas persisten en el tiempo y cuáles aparecen como novedosas, qué estrategias despliegan los actores para afirmarse y reclamar por sus derechos, qué saberes, prácticas y racionalidades modulan el devenir ciudadano/a. En suma, cómo los y las estudiantes devienen ciudadanos/as en y desde la escuela. Con esos interrogantes nos aproximamos a las condiciones sociales, espaciales, económicas, políticas y culturales en las que los sujetos producen prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1979) respecto a la ciudadanía en instituciones educativas emplazadas en contextos de pobreza urbana.

Indagar en las prácticas de ciudadanía en las sociedades neoliberales (Castro Gómez, 2010; O'Malley, 2006; Rose, 1996) y/o de gerenciamiento (Collet & Grinberg, S., 2021; Grinberg, S., 2006, 2011), se vuelve vital para aproximarnos y describir las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as. En la actualidad, los discursos y lógicas neoliberales exaltan las libertades individuales al mismo tiempo que llaman a las personas a

desplegarse como ciudadanos/as activos/as (Fistteti, 2004; Osborne & Rose, 1999b; Rose, 1996) y responsables de “administrar los 'costos' de la propia libertad” (Fistteti, 2004, pág. 168) gestionando éxitos, fracasos y riesgos (O’Malley, 2006). Así, devenir ciudadano/a involucra tensiones entre las nociones normativas/jurídicas de ciudadanía que sostienen, de manera general, que todos los sujetos son iguales en función de sus derechos (sociales, políticos y civiles) y omiten considerar las privaciones, exigencias y demandas de quienes habitan en los barrios populares de las urbes metropolitanas.

Emplazado en el área metropolitana de Buenos Aires, el partido de San Martín, donde desarrollamos la investigación que da lugar a esta tesis doctoral², no queda ajeno a los efectos de la expansión del capitalismo global en su actual forma neoliberal. De hecho, algunos trabajos de investigación realizados en esa área urbana (Grinberg, S., 2009b; Langer, 2013, 2017a), explican que la crisis del fordismo y el proceso de desindustrialización que se desarrolló en la Argentina a partir de la década desde 1970 tuvieron impactos importantes en ese municipio, donde el cierre de industrias fue masivo (Langer, 2013). En el partido de San Martín, al igual que en otras ciudades del sur global, se “conforma la escena de una ciudad que mientras se desarrolla al calor del capitalismo cosmopolita del siglo XXI ve crecer la precariedad de vastas áreas de su urbanidad” (Grinberg, S., 2020, p. 26). Algunos de sus efectos se observan en el surgimiento de asentamientos, barrios de emergencia y villas en donde se expresa la lucha por la tierra, la vivienda, la búsqueda de un lugar para vivir (Grinberg, S., 2020b; Verón et al., 2021), pero también en las diferentes formas en que los sujetos se hacen

² La investigación se inició en el marco del PICT 2017-2378 “Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (San Martín, Región Metropolitana de Buenos Aires)”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y ejecutado por el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH, Unidad Ejecutora del Conicet) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). La directora del proyecto fue la Dra. Silvia Grinberg y parte del grupo responsable y director de la Beca Inicial fue el Dr. Eduardo Langer. En ese proyecto me desempeñé como becario desde el 01 de julio del 2019 hasta el 30 de junio del 2022. El último tramo del trabajo de campo y escritura de la tesis lo realizamos con el apoyo de una Beca de Finalización de Doctorado financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) desde el 01 de abril del 2022 hasta el 31 de marzo del 2024 con la dirección del Dr. Eduardo Langer.

cargo de sus condiciones de existencia y gestionan sus vidas (Collet & Grinberg, S., 2006, 2021; Rose, 1996) para resolver las privaciones, exigencias y necesidades que les atraviesan.

En los barrios populares de las urbes metropolitanas el tendido del agua potable, la electricidad, la gestión de la basura, entre otros servicios, la reparación de las viviendas, de las calles, e incluso de los edificios de las escuelas, son centrales en la configuración de la *ciudadanía urbana* (Donzelot, 2012). Esos servicios y condiciones para la vida urbana, entre otros, “en estos barrios [son] resultado de aquello que [los actores] han conseguido y consiguen gracias a su agenciamiento” (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016, p. 3). No se trata de ausencia del Estado, sino de las formas contemporáneas en que el Estado opera, haciendo actuar a los individuos y responsabilizando a los/as ciudadanos/as por sus condiciones de existencia (Grinberg, S., 2015).

Esas formas de gobierno de la población que hacen actuar a los sujetos *en beneficio de su bien*, que responsabilizan a la población de sus situaciones de pobreza (Bauman, 2000) se inscriben en los discursos y lógicas neoliberales vigentes hoy en la sociedad. En ese contexto, se vuelve importante atender, para describir la configuración de la ciudadanía contemporánea y focalizar la mirada en las condiciones de posibilidad en las cuales se producen las “ciudadanías activas” (Rose, 1996) y en cómo se expresan en la figura del sujeto empoderado/a y emprendedor/a (Cruikshank, 2007).

Hoy, del mismo modo que se han intensificado y diversificado las desigualdades sociales (Dubet, 2020; Reygadas, 2020) y las situaciones de precaridad (Butler, 2010), también se ha producido un estallido del *estatus* de ciudadanía en tanto que los sujetos vivencian de forma múltiple y diferenciada su condición de ciudadanos/as. Es decir, el molde, el patrón y los criterios universalistas con los cuales se establece quiénes son ciudadanos/as, al menos desde la consolidación de los modernos Estado-Nación, deja a una vasta población por fuera de sus límites. No se trata de ciudadanías negadas (Frigotto & Gentili, 2000), anti-ciudadanos, no-ciudadanos (Balza, 2009; Osborne & Rose, 1999b) o ciudadanos de segunda (Pateman, 1996), como comúnmente se suele caracterizar desde la

negatividad a aquellas poblaciones que han quedado al margen del ejercicio de sus derechos. En su lugar, en esta tesis preferimos pensar en términos de rizomas y potencialidades para capturar las múltiples tácticas y estrategias (De Certeau, 2000) que despliegan los y las estudiantes para afirmarse como sujetos de derechos, producirse y reconocerse como ciudadanos/as.

El rizoma³ es una figura que permite considerar las ciudadanías contemporáneas en sus continuidades, discontinuidades y tensiones entre: saberes escolares y vida cotidiana, naturaleza y cultura, ámbitos público y privado, religión y política, instituciones y barrio, escuela y estudiantes, e incluso lo humano y lo *no-humano* (Braidotti, 2015). Todas ellas son categorías o dimensiones claves en la producción de ciudadanías que ayudan a describir los procesos, las prácticas y los devenires de ciudadanización. Esas dimensiones nos convocan a pensar en marcos analíticos que permitan capturar la multiplicidad de formas que adquiere hoy el ejercicio de la ciudadanía. Por ello, una de las tareas que asume esta tesis es poner en discusión las clásicas dicotomías desde las cuales se ha venido pensando y explicando los problemas de estudio, en este caso las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de desigualdad social y pobreza urbana.

Las persistencias e intensificación de las situaciones de desigualdades socioeducativas y pobreza urbana traen consigo la pregunta acerca del lugar que ocupan la escuela y la escolaridad en los procesos de formación y/o producción de ciudadanías en la actualidad. La escuela es una de las instituciones de la modernidad que con el paso del tiempo se ha transformado y mutado (Dubet, 2007). Más allá de “la crisis periódica en la educación” (Arendt, 1959, p. 30) es importante discutir acerca de lo que está en juego en esos procesos de cambio. La escuela del siglo XIX, que funcionó en un contexto de certezas, tenía como propósito producir “individuos con comportamientos y actitudes conformes con un modelo cívico previamente establecido” (Bolívar Botía, 2003, p. 10). Ese modelo de institución que era

³ “El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (Deleuze. & Guattari, 2010, p. 26).

caracterizada como una máquina de integración social y de producción de ciudadanos/as (Durkheim, 2003) hoy ha adquirido nuevos matices, tal como describiremos en el Capítulo 1 sobre los antecedentes de la relación entre ciudadanía y escuela.

El objetivo de la escuela del siglo XIX, de producir ciudadanías con identidad nacional y valores cívicos a través de la educación moral (Durkheim, 1997), en la actualidad parece haber entrado en tensión. Ese propósito ha mutado dado que los objetivos de la institución se vienen diversificando (Dubet, 2007) en función de las reformas educativas, las demandas sociales e incluso de las exigencias del mercado (Díez-Gutiérrez, 2015). A propósito, Dubet (2007) afirma que “la escuela ya no es el templo encargado de construir una Nación homogénea cuando las distintas minorías exigen que sus singularidades [y diversidades] sean reconocidas en el espacio escolar” (p. 52). Los discursos sobre la función escolar de educar ciudadanos/as expresan “de manera paradójica su fracaso, pero al mismo tiempo reconocen su progreso, paradoja que se considera ha constituido el dispositivo de la promesa ciudadana” (Cortés Salcedo, 2013, p. 64).

En el marco de esos cambios de los propósitos de producción de ciudadanías en la escuela, la heterogeneidad de enfoques desde los cuales se indaga el problema de la ciudadanía en relación con la escolaridad involucran las estructuras y contenidos curriculares de la formación ciudadana (Cox et al., 2014; Siede et al., 2015; Mastache, 2020), las prácticas de sociabilidad y/o convivencia de jóvenes en el espacio escolar (Litichever, 2012; Núñez, 2019b) y las formas de hacer política en las instituciones educativas (Siede, 2007; Núñez & Litichever, 2015; Berríos & Tapia, 2018), así como también la perspectiva de la educación ciudadana como una acción transformadora desde las instituciones (Jorquera, 2018) e indagan las propuestas educativas y las condiciones de participación política (Larrondo & Mayer, 2018; Núñez, 2019a).

Esa diversidad de enfoques analíticos son la base para repensar las preguntas acerca de la producción de las ciudadanías en y desde la escuela. En esta tesis nos acercamos a los procesos de ciudadanización en términos de prácticas, lo cual involucra saberes, racionalidades y discursos que modulan el proceso de devenir ciudadano/a (Cortés Salcedo, 2013) en un marco de

relaciones de poder, juego de tensiones pedagógicas, culturales y políticas. En ese sentido, las prácticas de ciudadanía refieren a las formas en que los y las estudiantes piensan, dicen y hacen respecto del barrio/ciudad en donde viven, los y las vecinos, las instituciones, entre ellas la escuela, la convivencia, los derechos, la transmisión de saberes, la formación ciudadana y sus proyecciones, deseos, sueños y expectativas.

Asimismo, proponemos que las precarias condiciones socioeconómicas, políticas y culturales (Butler, 2010) a las que están expuestas las personas para cubrir sus necesidades básicas de subsistencia, así como el debilitamiento del ejercicio de derechos, por ejemplo el trabajo en contextos de constante precarización laboral y/o desempleo (Castel, 2015), expresan los límites de la igualdad que proclaman diferentes discursos, tales como los que se enuncian desde la noción de ciudadanía formal (Marshall, 1998). A la vez, expresa la importancia de pensar las preguntas acerca de cómo los actores vivencian y cuáles son los sentidos y significados que ellos y ellas le otorgan hoy a la ciudadanía; qué demandas, reclamos y exigencias ciudadanas persisten con el paso del tiempo y cuáles aparecen como novedosas; cómo los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana; qué lugar ocupa la escuela en la producción de ciudadanías en la sociedad contemporánea y cuáles son las expectativas y deseos que producen los y las jóvenes respecto a sus derechos; cuáles son las estrategias que despliegan para afirmarse y ser reconocidos/as como ciudadanos/as en una sociedad de múltiples desigualdades, injusticias y exclusiones. Esos interrogantes dan cuenta de la importancia y vigencia que tiene problematizar la ciudadanía hoy, sus dimensiones, transformaciones, continuidades y formas de vivenciarla en la actualidad.

En relación con lo anterior, el objetivo general de esta tesis es caracterizar las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza del partido de San Martín. Se trata de adentrarnos en la compleja trama que se produce entre “escuela/sujeto/barrio” (Grinberg, S., 2020a, p. 2) para captar las formas en que el poder y el gobierno de la población han sido territorializados en el partido de San Martín, así como las prácticas cotidianas de quienes recorren la ciudad (De Certeau, 2000), -en este caso, estudiantes del nivel secundario-, los múltiples sentidos y formas de

vivenciar la ciudadanía en el presente, a la vez que el lugar que ocupan la escuela y los saberes en el proceso de devenir ciudadano/a en los barrios populares.

La descripción de las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario se desarrollará atendiendo a las condiciones socioespaciales en las que los y las estudiantes desarrollan su escolaridad, (Bocchio & Villagrán, 2020) se afirman como sujetos de derechos, a sus reacciones, demandas y reclamos en relación con las condiciones de vida y al sostenimiento de sus escolaridades, el deseo de ser reconocidos/as como ciudadanos/as y a *la voluntad de empoderamiento* (Cruikshank, 2007) que impulsa a los sujetos a hacerse cargo de sus condiciones de existencia y de su realización personal dentro de un campo de decisiones y acciones supuestamente libres (Rose, 1996), pero que se encuentran cotidianamente limitadas.

La articulación de las capas que componen “la serie escuela/sujeto/barrio” (Grinberg, S., 2020a, p. 2) permitirá describir las formas contemporáneas de producir ciudadanías en y desde la escuela, así como en la vida cotidiana en los barrios. Allí, donde escuela y barrio se conectan y afectan mutuamente, los recorridos que realizan los y las estudiantes (Bocchio & Villagrán, 2020; S. Grinberg, 2020a), las prácticas de sociabilidad y solidaridad (Merklen, 2010), pero también “la potencia de la circulación de la palabra [son] clave para la producción de ciudadanía” (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016, p. 5). En esas intersecciones pensamos a la escuela, así como a la calle y al barrio como espacios de ciudadanía (Tamayo, 2006) y “lugares de poder” (De Certeau, 2000, p. 45), saber y subjetivación ya que allí los y las estudiantes, colectivamente, expresan su palabra, desandan las miradas estigmatizantes y prejuiciosas que suelen recaer sobre ellos y ellas, cuestionan y problematizan las situaciones de exclusión, injusticia y desigualdad social como formas de insistir para posicionarse como ciudadanos/as.

Aproximarnos a las prácticas de ciudadanía en medio de la compleja trama entre barrio, instituciones y sujetos, implica indagar en las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de la población y también en las demandas, expectativas, deseos y reacciones de los/as estudiantes, los discursos y prácticas pedagógicas, los saberes, las racionalidades y técnicas

de “formación ciudadana” que producen las instituciones, las tácticas y estrategias de los sujetos que hacen posible la conformación de ciudadanos/as en la actualidad. Ello significa que en lugar de suponer que la ciudadanía es un hecho, algo acabado, estático y no modificable, preferimos pensarla el objeto de investigación en términos de procesos de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007), es decir, las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana. Más allá de las dicotomías entre Estado y ciudadanía, sociedad e individuos, estructura y agencia, “escapamos de la tentación del pensamiento binario para lograr la comprensión del devenir [ciudadano/a] (Grinberg, S., 2020a, p. 5).

Focalizar el interés en los procesos de ciudadanización, más que en la ciudadanía *per se*, supone la descripción de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018). De ningún modo se trata de la clásica dicotomía entre teoría y práctica. En su lugar, en nuestro trabajo de investigación la noción de prácticas se refiere a las racionalidades o regularidades que organizan lo que los sujetos hacen y la manera en la que lo hacen (Castro, 2018). Deleuze (1989a) explica que, desde una perspectiva foucaultiana, las prácticas articulan líneas de visibilidad y enunciación (vinculadas con el saber), líneas de fuerza (en el marco de relaciones de poder) y líneas de subjetivación (en la relación consigo mismo/a). Así, las prácticas de ciudadanía se extienden desde el orden del saber, el poder y la subjetividad. En efecto, describir las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario implica hacer visibles los saberes que se interponen y que tienen pretensión de instalar alguna verdad (epistemes), mirar las relaciones de fuerza (poder) que se hacen presentes cuando en la escuela se trata de *educar ciudadanos/as* (Cortés Salcedo, 2013), pero también indagar sobre las formas en que los sujetos/estudiantes son producidos como ciudadanos/as configurando formas de ser y actuar en la sociedad contemporánea.

En las actuales sociedades de control (Deleuze, 1990), también denominadas como sociedades de gerenciamiento (Grinberg, S., 2006) o *manageriales* (Collet & Grinberg, S., 2021), los sujetos reconfiguran sus formas de ser, pensar, actuar y relacionarse. Nos encontramos con la producción de subjetividades neoliberales (Díez-Gutiérrez, 2015) que son llamadas a concebirse y conducirse como “empresarios de sí mismo” en

cuanto que se autorregulan y gobiernan como si fuesen “su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos (Foucault, 2016, p. 264). Esos procesos de expansión, reestructuración y subjetivación neoliberal tienen efectos no sólo en la dimensión económica, sino que permean todos los ámbitos de la social. Por ejemplo, en algunos países, con la privatización de la educación y la salud, esos derechos sufrieron una erosión radical en tanto que se accede a ellos “no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago” (Sousa Santos, 2019, p. 132). Allí se producen tensiones entre las lógicas y discursos neoliberales que buscan modular en consumidores de servicios (Díez-Gutiérrez, 2015; Sousa Santos, 2019) a los y las estudiantes, a los y las ciudadanos/as y sus reacciones, sus luchas e insistencias en defender los derechos sociales.

Pensar las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en términos de esas prácticas y saberes, supone también describir sus disputas, agenciamientos, críticas y problematizaciones por afirmarse como sujetos de derechos. Específicamente, con relación a su ejercicio, como ciudadanos/as, del derecho a la educación, consideramos importante caracterizar en esta tesis “quiénes son los estudiantes hoy en las escuelas en contextos de pobreza urbana y cómo se acercan al conocimiento y al saber que les propone la escuela” (Langer, 2017a, p. 109), qué sentidos otorgan los y las estudiantes a la escolaridad, cuáles son sus deseos y expectativas al iniciar y terminar la secundaria y, también, qué saberes y asignaturas desarrollan las escuelas en relación con la producción de ciudadanías (Mastache, 2020; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2007).

En sintonía con esos interrogantes, la investigación que dio lugar a esta tesis tuvo los siguientes objetivos específicos: 1) Describir las condiciones de posibilidad en las que los sujetos devienen ciudadanos/as en barrios atravesados por situaciones de fragmentación socioespacial y degradación ambiental; 2) Caracterizar los sentidos que los y las estudiantes otorgan al *ser* ciudadano/a en relación con la pertenencia al barrio y al reconocimiento y/o vulneración de derechos en contextos de pobreza urbana; 3) Especificar los sentidos que lo/las estudiantes otorgan a la escuela, así como las estrategias que producen para sostener el derecho a la educación; 4) Caracterizar los saberes que conforman los procesos de ciudadanización y las

prácticas pedagógicas que producen las escuelas en relación con la formación ciudadana; 5) Definir las continuidades y discontinuidades entre las prácticas de transmisión de saberes que las instituciones realizan y las situaciones de la vida cotidiana; 6) Describir las prácticas de ciudadanización que producen las instituciones, así como las formas en que los y las estudiantes piensan y proyectan la ciudadanía al terminar la escuela.

Así, indagar sobre los sentidos que los y las estudiantes que viven y estudian en contextos de pobreza urbana otorgan al ejercicio de la ciudadanía, la escolaridad, las demandas en relación a sus derechos, las condiciones de vida en sus barrios y el sostenimiento de sus escolaridades, las prácticas pedagógicas de las instituciones en relación con la formación ciudadana, las continuidades y discontinuidades entre las actividades de transmisión de saberes y las prácticas de ciudadanía de los y las estudiantes, supone articular dimensiones estructurales con prácticas, experiencias y vivencias de la cotidianidad personal, escolar y barrial.

La hipótesis que se propone desarrollar es que en el partido de San Martín al mismo tiempo que se agudizan las situaciones de pobreza, desigualdades y precariedad urbana, los sujetos vivencian la ciudadanía de forma diferenciada produciendo prácticas variadas y heterogéneas relacionadas con los modos de gestionar sus necesidades y demandas para mejorar sus condiciones de vida y sostener sus procesos de escolaridad, así como para ejercer sus derechos en general, y en particular el derecho a la educación. Esas prácticas son las expresiones de quienes insisten por ser reconocidos como sujetos de derechos en espacios urbanos atravesados por condiciones de pobreza, en donde los discursos y técnicas del empoderamiento (Cruikshank, 2007) promueven que los/as ciudadanos/as participen y se hagan responsables de sus condiciones de existencia (Grinberg, S., 2006; Rose, 1996).

Para desarrollar los objetivos y la hipótesis, diseñamos una metodología de base múltiple que combina métodos cuantitativos y cualitativos. En relación al método cuantitativo, se trabaja con datos sociodemográficos y educativos obtenidos de diversas fuentes: aplicación propia de encuestas a estudiantes del nivel secundario, el trabajo con datos censales y datos producidos por el propio sistema educativo de nivel

secundario de la Provincia de Buenos Aires, partido de San Martín. El método cualitativo incluye el trabajo con entrevistas en profundidad a estudiantes, realización de talleres y registros de observación de prácticas pedagógicas.

La combinación de métodos permite la triangulación de variables e informaciones, lo cual reduce el riesgo de que las conclusiones reflejen sesgos sistemáticos (Maxwell, 1996, 2019). A la vez, garantiza mayor precisión, mejores resultados y una descripción completa e integral del proceso de ciudadanización en las diferentes etapas de la investigación. En el marco de ese diseño metodológico, la georreferenciación de datos en el espacio urbano permitió profundizar el análisis desde el abordaje con indicadores sociodemográficos y escolares hacia el ensamblaje (Law, 2004; Law & Urry, 2005) con las vivencias, las prácticas y los modos en que los sujetos transitan en su cotidianidad por las escuelas y los barrios.

El procesamiento y análisis de la información obtenida se realizó a través de la utilización de tres programas informáticos -Q GIS, SPSS y Atlas Ti- que presentamos brevemente más abajo y describiremos con mayor profundidad en el capítulo metodológico.

Los resultados de investigación de esta tesis se organizan y estructuran en seis capítulos que incluyen la descripción de los antecedentes acerca del campo de estudio, la construcción del marco conceptual para aproximarnos a las prácticas de ciudadanía en la actualidad, el diseño metodológico y el análisis de la información producida en el trabajo de campo.

El Capítulo 1 tiene como objetivo presentar los antecedentes del problema de investigación. De forma específica se sintetizan las investigaciones que discuten la relación entre ciudadanía, espacio urbano y educación en las últimas décadas.

La revisión bibliográfica que constituye el corpus de antecedentes se organiza en tres ejes temáticos: 1) Las discusiones sobre los diferentes enfoques conceptuales acerca de la noción de ciudadanía (Kymlicka & Norman, 2002; Lister, 2007; Marshall, 1998; Tamayo, 2006; Turner 1990) que se han producido en el campo de las ciencias sociales y humanas, las controversias y críticas, así como los debates sobre los procesos de redefinición de la ciudadanía (Berríos & García, 2018; Jelin, 2020; Lechner, 2000; Lister, 2007; Procacci, 1999; Tamayo, 2006). Asimismo, se describe la

articulación entre ciudadanía y derechos sociales (Frigotto & Gentili, 2000; Kymlicka & Norman, 2002; Tamayo, 2006; Lister, 2007; Das, 2011; Vommaro, G., & Salomone, 2017) con énfasis en que en los contextos de pobreza urbana, la ciudadanía más que de un estatus concedido por el Estado a los miembros de una comunidad (Marshall, 1998), se trata de prácticas situadas y contextualizadas (Das, 2011; Holston, 2008; Lechner, 2000; Lister, 2007; Thomasz & Girola, 2016) en tanto que los sujetos también producen ciudadanías activas a través de sus demandas, de sus reclamos y de las luchas que emprenden (Das, 2011; Holston, 2008) para mejorar sus condiciones de vida y afirmarse como sujetos de derechos.

2) La relación entre ciudadanía, espacio urbano y desigualdades sociales (Holston, 2008; Ramírez Kuri, 2014; Álvarez, 2016; Thomasz & Girola, 2016; Zermeño, 2016; García & Córdoba, 2018) en torno a las transformaciones del espacio urbano relacionadas con la creciente urbanización, fragmentación espacial, interacciones y formas de sociabilidad excluyentes. Algunas de estas investigaciones conllevan un cambio en las formas de ser ciudadano/a (Álvarez, L., 2016; Holston, 2008; Ramírez Kuri, 2014; Thomasz & Girola, 2016; Zermeño, 2016) que aquí se explora, ya que la ciudadanía asume a la ciudad como su esfera pública y al reclamo de derechos relacionados con la vivienda, la vida del barrio, la infraestructura, el transporte, entre otros (Holston, 2008), como su sustancia. Se trata de investigaciones que se sitúan en la discusión sobre cómo las poblaciones que viven en barrios populares intervienen y participan en asuntos de la vida pública, construyen lazos sociales y luchan por acceder a servicios (Ramírez Kuri, 2014).

3) Los debates que abordan la relación entre ciudadanía y educación (Siede, 2007; Berríos & García, 2018; García & Córdoba, 2018; Jorquera, 2018; Larrondo & Mayer, 2018; Núñez, 2019a) desde dimensiones tales como las estructuras y contenidos curriculares de la formación ciudadana en la escuela (Cox et al., 2014; Siede et al., 2015; Mastache, 2020), las prácticas de sociabilidad y/o convivencia de jóvenes en el espacio escolar (Núñez, 2019b; Litichever, 2012), las formas de hacer política en la escuela (Berríos & Tapia, 2018; Fridman & Núñez, 2015; Núñez, 2023; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2021, 2023) y/o las acciones transformadoras desde las instituciones educativas (Ampudia & Elisalde, 2015; Jorquera, 2018; Pastorini, 2023).

En el Capítulo 2, construimos el marco conceptual para acercarnos al estudio de las prácticas de ciudadanía de estudiantes. Primero, revisamos y sintetizamos los aportes teóricos de los estudios de gubernamentalidad (Castro Gómez, 2010; Foucault, 2017; Miller & Rose, 1990; O'Malley, 2006; Rose, 1996) para abordar las prácticas de ciudadanía y procesos de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007; Osborne & Rose, 1999b) en un marco de relaciones de poder y en términos de gobierno y autogobierno de la población, conductas y contraconductas, tácticas y estrategias, agenciamientos y reacciones de los sujetos. En segundo lugar, presentaremos algunas notas conceptuales acerca de la relación entre ciudadanía y espacio urbano (Bayón, 2017; Das, 2011; Donzelot, 2012; Holston, 2008; Merklen, 2010; Ramírez Kuri, 2014; Rodríguez Cortés, 2017; Thomasz & Girola, 2016; Zermeno, 2016) puesto que consideramos que en esa trama se configuran *espacios de ciudadanía* (Tamayo, 2006) en los cuales se territorializa el gobierno de la población (Osborne & Rose, 1999b). En tercer lugar, abordamos los debates entre ciudadanía y educación (Berríos & Tapia, 2018; Kriger & Daiban, 2015; Larrondo & Mayer, 2018; Núñez, 2019b; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2007; Siede et al., 2015; Treviño & Miranda, 2021) atendiendo a las investigaciones producidas desde el campo de la sociología de la educación (Baudelot & Establet, 1976; Baudelot & Leclercq, 2008; Bourdieu & Passeron, 2017; Bourdieu & Saint Martin, 1998; Bowles & Gintis, 1985; Durkheim, 2003; Weber, 2002; Willis, 1998) con énfasis en las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva postestructuralista (Armella, 2018; Cortés Salcedo, 2013; Grinberg, S., & Dafuncho, 2016; Grinberg, S., & Porta, 2018; Langer, 2017a; Langer et al., 2016; Veiga Neto & Corcini Lopes, 2013). La articulación entre esos campos de estudio —gubernamentalidad, estudios urbanos y sociología de la educación— configuran en esta tesis las referencias teóricas para indagar en y describir las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín, específicamente de las áreas urbanas con mayores situaciones de pobreza.

En el Capítulo 3 describimos el diseño metodológico para el estudio de las prácticas de ciudadanía en y desde la escuela. Primero, presentamos la discusión teórico-metodológica. Luego, describimos el proceso de

construcción del trabajo de campo, así como los criterios de selección de las instituciones y la muestra poblacional de estudiantes. Las escuelas se seleccionaron en función de las condiciones de pobreza del territorio, se trabajó con estudiantes de 1ro, 3ro y 6to año. Se conserva el anonimato de los sujetos y de las instituciones.

En tercer lugar, describimos las características de las técnicas de investigación y producción de datos, las cuales incluyen el trabajo con datos sociodemográficos y educativos, el desarrollo de encuestas a estudiantes, la realización de entrevistas en profundidad, talleres y observación de prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.

En el último apartado del capítulo metodológico detallamos las estrategias del procesamiento y análisis de la totalidad de los resultados de investigación. Ello se realizó con tres programas informáticos. Los datos sociodemográficos y educativos se georreferenciaron con el programa Q-GIS que permite visualizar en mapas el comportamiento de las variables referidas a las condiciones de pobreza urbana. Los datos cuantitativos producidos a través de encuestas a estudiantes se trabajan con el programa SPSS y se presentan en tablas de doble entrada. Los datos cualitativos producidos por medio de las entrevistas, talleres y observación se procesaron con el programa Atlas Ti, el cual provee herramientas para analizar de forma combinada, datos de audio, entrevistas, imágenes y textos relacionados con las prácticas de ciudadanía de estudiantes.

La totalidad de la información obtenida se amplió hasta su saturación a través del método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967), lo cual implicó la construcción de una matriz analítica de categorías que permitieron la interpretación de regularidades y relaciones discursivas en torno a las prácticas de ciudadanía que dieran cuenta de las desigualdades socioeducativas en el partido de San Martín.

El Capítulo 4, *¿Por qué vivimos como vivimos? Devenir y reconocerse ciudadano/a en y desde las condiciones de los barrios y las escuelas*, tiene como objetivo describir las condiciones de posibilidad y los sentidos de estudiantes sobre el devenir ciudadano/a en contextos de pobreza urbana, dado que allí interactúan múltiples dimensiones, tales como la fragmentación socioespacial (Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000), la

degradación ambiental en la que se desarrolla la vida urbana (Curutchet et al., 2012; Verón et al., 2021), las formas de relacionarse en los barrios, transitar la ciudad y vivenciar los derechos sociales (Bayón, 2017; Saraví, 2015; Segura, 2009; Wacquant, 2015), así como el lugar que ocupa la escuela en la vida de los sujetos (Langer, 2017a). La articulación de esas dimensiones permite capturar, conectar y describir la multiplicidad de elementos (Grinberg, S., 2020a) que expresan las formas en que el poder ha sido territorializado en su forma urbana (Osborne & Rose, 1999b), a la vez que las lógicas y discursos que reconfiguran y constituyen el devenir ciudadano/a en los barrios de las urbes metropolitanas.

En el partido de San Martín, el *estatus de ciudadanía* (Marshall, 1998) y su principio de igualdad de derechos ante la ley (Rosanvallon, 2012) es tensionado por los/las estudiantes con las condiciones de precaridad urbana, la constante degradación ambiental y la agudización de las asimetrías socioeducativas. En ese escenario, nos preguntamos ¿qué significa ser ciudadano/a para los y las estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana?, ¿cómo piensan y vivencian ellos y ellas el *ser ciudadano/a* hoy?, ¿qué lugar ocupa la escuela en los procesos de ciudadanización? Esos interrogantes ayudan a problematizar y tensionar las nociones formales del *estatus de ciudadanía* (Marshall, 1998) con las vivencias cotidianas de los sujetos que habitan en los barrios populares.

El Capítulo 5, *Los saberes escolares de ciudadanización y las tensiones con la vida cotidiana*, procura describir los saberes que configuran los procesos de ciudadanización en y desde la escuela. Algunas de las preguntas que desarrollamos en ese capítulo se refieren a cómo los sujetos son producidos como ciudadanos/as en la escuela y viven la ciudadanía en la actualidad, cómo esos saberes posibilitan o no que los y las estudiantes devengan ciudadanos/as en y con los/as demás, qué discursos acerca de la formación ciudadana se interponen en las instituciones educativas y qué tensiones se producen entre los aprendizajes escolares y la vida cotidiana en relación con el ejercicio de la ciudadanía.

La hipótesis que se propone desarrollar es que, en los barrios del partido de San Martín la escuela ocupa un lugar central en la vida de los y las estudiantes dado que allí desarrollan aprendizajes, expresan y defienden su

palabra, socializan y hacen amigos/as, lo cual constituye y potencia el devenir ciudadano/a en y desde la escuela. Las enseñanzas, las actividades de transmisión de saberes y las prácticas pedagógicas relacionadas con la formación ciudadana modulan un determinado tipo de subjetividades que se expresa en la figura del ciudadano/a con derechos.

Proponemos aproximamos a los *procesos de ciudadanización* (Cortés Salcedo, 2013) en términos de un *continuo devenir* (Deleuze, 1989c), lo cual involucra multiplicidad de dimensiones, tensiones entre los sentidos, saberes, aprendizajes y prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018), así como las normas que regulan la conducta de los sujetos y las formas de socializar/convivir que se producen dentro y fuera de la escuela que conforman la trama del devenir ciudadano/a en la actualidad. Específicamente, focalizamos en las lógicas y racionalidades que involucra el saber hacer, saber convivir y saber ser.

El Capítulo 6, *Los sentidos sobre las prácticas de ciudadanización en la escuela y las reacciones de los y las estudiantes*, tiene como objetivo describir las prácticas de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013) que producen las instituciones en el último año del nivel secundario, así como las formas en que los y las estudiantes piensan y proyectan la ciudadanía al terminar la escuela, comparativamente con aquello que piensan al ingresar. Ello implica focalizar la mirada en aquello que sucede en la cotidianidad de las instituciones educativas, en los sentidos que los y las jóvenes otorgan a la escuela en los últimos años de la secundaria, las prácticas que producen las instituciones respecto a la formación ciudadana, las reacciones de los sujetos frente a las problemáticas sociales que les atraviesan, así como los deseos, sueños y proyecciones de los y las estudiantes al finalizar la escolaridad del nivel secundario. Esa multiplicidad de dimensiones que convergen en la escuela permitirá describir la trama del devenir ciudadano/a en la actualidad.

La hipótesis que proponemos desarrollar en ese capítulo es que los y las estudiantes piensan la escolaridad del nivel secundario como una posibilidad para luego ejercer el derecho a un trabajo digno y también como soporte para continuar con estudios superiores. En palabras de ellos y ellas, la escuela “abre puertas” para “adentrarse” e “integrarse a la sociedad”. Asimismo, los saberes de ciudadanización que se producen en la institución,

por ejemplo, acerca del mundo del trabajo y los derechos laborales, se corresponden con los deseos de los y las estudiantes, pero se contradicen con las situaciones de precarización del trabajo y la falta de empleo (Castel, 2015).

El desarrollo de cada uno de los capítulos que estructuran esta tesis permitirá caracterizar las formas en las que los sujetos devienen ciudadanos/as en la actualidad en contextos de pobreza urbana y desigualdad socioeducativa. En las conclusiones se condensarán los aportes que realiza la investigación en relación con el estudio de la producción de ciudadanías en y desde la escuela, así como las preguntas para futuros trabajos.

Capítulo 1.

La noción de ciudadanía en la historia, la educación y la desigualdad.

Este capítulo tiene como objetivo describir el estado de la cuestión acerca de la noción de ciudadanía, sus dimensiones, transformaciones, críticas, controversias, así como su relación con las desigualdades urbanas y socioeducativas. Ello con la finalidad de pensar en la actualidad las preguntas acerca de las prácticas de ciudadanía de los y las estudiantes del nivel secundario que viven en contextos de pobreza urbana.

Los acelerados cambios sociopolíticos, económicos y culturales, la hiperurbanización, las transformaciones socioambientales, la intensificación de las desigualdades socioeducativas, las precarias condiciones de vida a las que está expuesta la población traen consigo transformaciones, continuidades y discontinuidades en las formas de abordar la ciudadanía como campo de estudio. Para ello, este capítulo se organiza en tres partes.

Primero presentaremos los diferentes enfoques conceptuales acerca de la ciudadanía (Kymlicka & Norman, 2002; Lister, 2007; Marshall, 1998; Tamayo, 2006; Turner 1990) que se han producido en el campo de las ciencias sociales y humanas, las controversias y críticas, así como las discusiones acerca de los procesos de redefinición de la noción (Berríos & García, 2018;

Jelin, 2020; Lechner, 2000; Lister, 2007; Procacci, 1999; Tamayo, 2006). Los cambios y transformaciones que han atravesado al concepto de ciudadanía nos permiten pensar a esa categoría como un proceso dinámico. Turner (1990) sugiere que el análisis histórico es una de las vías que nos aproxima a lo que podría llamarse *teorías de la ciudadanía*.

Luego, en el segundo apartado reseñaremos investigaciones que tienen como eje de análisis la relación entre ciudadanía y espacio urbano/ciudad (L. Álvarez, 2016; Bayón, 2017; Das, 2011; Donzelot, 2012; Holston, 2008; Merklen, 2010; Ramírez Kuri, 2014; Rotker, 2000; Zermeño, 2016). Esos trabajos dan cuenta de las formas de producción de ciudadanía en el territorio (Das, 2011; Holston, 2008; Merklen, 2010), tal como nos abocamos en esta tesis a pensarla desde y en contextos de pobreza urbana, fragmentación socioespacial y desigualdad social. La ciudadanía abordada en términos de sociabilidad urbana (Bayón & Saraví, 2013; Reguillo, 2008) nos acerca a las formas de relacionarse e interactuar entre vecinos/as, las expresiones de solidaridad en los barrios urbanos (Merklen, 2010), así como a las miradas prejuiciosas y estigmatizantes (Kessler, 2012; Wacquant, 2015) que recaen sobre los barrios produciendo relaciones de alteridad amenazantes (Reguillo, 2008) y ciudadanías atravesadas por el miedo (Rotker, 2000; Segura, 2009).

En el tercer apartado presentaremos investigaciones que hacen foco en la relación entre ciudadanía y educación (Cox & Castillo, 2015; Larrondo, 2018, 2019; Litichever, 2023; Mastache, 2020; Núñez, 2019b, 2023; Siede, 2021, 2023), particularmente aquellas que refieren al nivel secundario. Esos trabajos incluyen diversas dimensiones de análisis, por ejemplo, las formas en que los y las estudiantes participan y hacen política (Larrondo, 2017; Núñez, 2023; Siede, 2007), la convivencia y sociabilidad en la escuela (Litichever, 2012, 2019; Mastache, 2019; Núñez, 2019b), las propuestas curriculares para la formación ciudadana (Cox et al., 2014; Cox & Castillo, 2015; Mastache, 2020; Siede, 2021; Siede et al., 2015), entre otras.

1. Acerca de las producciones académicas sobre ciudadanía.

Los estudios sobre ciudadanía de las últimas décadas (Frigotto & Gentili, 2000; Kymlicka & Norman, 2002; Holston, 2008; Das, 2011; Vommaro, G., & Salomone, 2017; Berríos & García, 2018; Nateras, 2020; Russo, J., 2020) dan cuenta de las tensiones y contradicciones que se producen entre los enfoques normativos de ciudadanía (Allegue, 2001; Andrenacci, 2019; Horrach, 2009; Marshall, 1998) y su realización práctica en las *ciudadanías vividas* (Lister, 2007). Los principios de igualdad se encuentran limitados frente a la agudización de la pobreza, la profundización de las asimetrías sociales y las precarias condiciones socioeconómicas y materiales en las que habitan vastas poblaciones (Nateras, 2020). En los territorios atravesados por situaciones de pobreza urbana, la ciudadanía, más que un *estatus* concedido por el Estado a los miembros de una comunidad (Marshall, 1998), se vivencia como un reclamo en forma de prácticas situadas y contextualizadas (Lechner, 2000; Tamayo, 2006; Lister, 2007; Holston, 2008; Das, 2011; Thomasz & Girola, 2016).

Los debates en torno a la noción de ciudadanía que aquí presentaremos, sus dimensiones y transformaciones, nos permiten organizar los antecedentes en torno de nuestro objeto de investigación, traerlos al presente y repensar, desde allí, las preguntas acerca de su producción en y desde la escuela en la actualidad. Para ello, en primer lugar, exponemos algunas investigaciones que abordan la noción de ciudadanía desde diferentes enfoques y contextos sociohistóricos, tales como la sociología inglesa (Marshall, 1998), la historia republicana francesa (Monnier, 2004) y las ciencias sociales latinoamericanas (Andrenacci, 2019; O'Donnell, 2002; Tamayo, 2006). Luego, revisaremos y sintetizaremos las controversias y críticas al *estatus* de ciudadanía o ciudadanía formal. En el tercer apartado se exponen las diferentes propuestas conceptuales que se inscriben en el marco de los procesos de resignificación de la noción de ciudadanía (Lechner, 2000), a la vez se propone abordar ese concepto en términos de prácticas situadas y

contextualizadas (Das, 2011; Holston, 2008; Lister, 2007; Procacci, 1999; Tamayo, 2006; Thomasz & Girola, 2016).

2. La ciudadanía formal como *estatus*.

Los estudios acerca de la ciudadanía moderna tienen una larga trayectoria en el campo de las ciencias sociales y humanas desarrolladas en diferentes contextos sociohistóricos. Uno de los referentes en los estudios de la ciudadanía moderna es el sociólogo inglés Marshall (1998). Él define a la ciudadanía como “aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (Marshall, 1998, p. 37). En esa definición de ciudadanía se resaltan tres características: pertenencia a una comunidad, igualdad entre quienes la integran y atribución de derechos.

Marshall (1998) presenta una síntesis de la “evolución” de la ciudadanía en función de los derechos obtenidos históricamente en el marco de la democracia moderna. El autor explica, desde una perspectiva histórica, que la ciudadanía se ha desarrollado en tres etapas relacionadas con los derechos civiles (s. XVIII), políticos (s. XIX) y sociales (s. XX). Es decir, la ciudadanía, en tanto que *estatus* conferido por el Estado a quienes se consideran sus miembros, se va ampliando en términos de derechos a medida que se avanza en el tiempo. Como expresa el autor:

...los derechos civiles aparecieron en primer lugar, y fueron establecidos casi en su forma moderna antes de que se aprobara en 1832 la primera Reform Act. Los derechos políticos llegaron a continuación, y su extensión constituyó uno de los aspectos sobresalientes del siglo XIX, aunque el principio de la ciudadanía política universal no se reconoció hasta 1918. Los derechos sociales, por otra parte, disminuyeron hasta casi desaparecer en el siglo XVIII y principios del XIX, pero, con el desarrollo de la educación elemental pública, comenzó su resurgimiento, aunque hasta el siglo XX no tendrían paragón con los dos elementos de la ciudadanía (Marshall, 1998, p. 36).

Estos derechos se constituyen progresivamente a lo largo de tres siglos. Los derechos civiles datan del siglo XVIII, con la superación de la organización estamental del *Antiguo Régimen*, tras las revoluciones inglesa, norteamericana y francesa e implican libertades individuales de expresión, pensamiento y religión. En cambio, los derechos políticos se consolidaron en el XIX con la institucionalización del liberalismo democrático. Esos derechos se refieren a la capacidad que tienen los individuos para participar y organizarse políticamente. Mientras que los derechos sociales emergieron en el siglo XX con la consolidación del igualitarismo en los llamados Estados de Bienestar. Esos derechos incluyen la seguridad, el bienestar económico, salud y educación (Nateras, 2020). Los cambios en los sentidos, significados y contenidos de la ciudadanía en diferentes momentos históricos expresan su carácter dinámico.

En las sociedades neoliberales, específicamente en las modernas urbes metropolitanas, las barreras a los derechos de ciudadanía se han intensificado y diversificado. Así, hoy las desigualdades se presentan de múltiples formas e individualizadas (Dubet, 2020). Por ejemplo, las categorías de género, edad, identidad, nacionalidad, nivel de escolaridad, desocupación laboral, por mencionar algunas, reactualizan la producción de asimetrías sociales, las cuales tienen efectos en las formas de ejercer derechos y vivenciar la ciudadanía.

Otro enfoque acerca de la ciudadanía se desarrolla en sintonía con la historia política de Francia de finales del siglo XVIII. Allí, la Revolución Francesa se vuelve eje estructural del modelo político de ese país e impacta en la configuración de las democracias modernas y de los Estados-Nación. Uno de los efectos de ese impacto es la eliminación de los diferentes títulos de rango social, de tal forma que todos los individuos pasan a ser considerados como ciudadanos/as (Horrach, 2009), los “súbditos” dejan de depender del rey y se convierten en sujetos de derechos (Allegue, 2001) e integrantes de la Nación. En ese proceso de construcción del Estado-Nación, la escuela republicana francesa del siglo XIX se idea como una institución para producir ciudadanos/as “imponiendo un único idioma por todo el territorio de la

República, convirtiendo la falta de ortografía en una especie de falta moral” (Dubet, 2003, p. 220). De acuerdo con el autor, en ese contexto, la educación del ciudadano/a es nacional, ya que a través de la enseñanza forma sujetos patriotas.

En consonancia, Monnier, (2004) afirma que “bajo la Revolución el título de ciudadano toma una significación a nivel nacional: se es ciudadano francés, y no ciudadano de París, de Lyon, etc.” (p. 298) y su contenido es la igualdad (Rosanvallon, 2012).

Uno de los logros alcanzados para una parte de la sociedad en el marco de la Revolución Francesa fue la promulgación de una serie de derechos a través de la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789), los cuales modularon formas de pensar y actuar de los individuos. En esa declaración se destacan los

derechos civiles como la igualdad ante la ley, el fin del sistema de detenciones discrecionales o la libertad de expresión. Se trataban también las defensas que tenía el ciudadano ante el sistema judicial, además de la forma en que podía perderse la condición de ciudadanía (Horrach, 2009, p. 12).

En ese sentido, la ciudadanía en Francia, entre la Ilustración y la Revolución, es pensada y vivenciada como el resultado de procesos de lucha social y política de la época (Allegue, 2001), más que como un estatus concedido por el Estado como lo presenta Marshall (1950).

En el contexto latinoamericano, Andrenacci (2019) explica que las ciudadanías se desarrollaron de forma similar a las lógicas institucionales de Europa occidental. En efecto, en América Latina la noción de ciudadanía emerge “de los procesos políticos de autonomización y/o de independencia que dieron origen a los Estados republicanos” (Andrenacci, 2019, p. 708) en el siglo XIX. Según el autor, ese proceso de ciudadanización en la región se desarrolló en dos fases.

La primera fase inició con las luchas por la autonomía e independencia de los países y se extiende con la consolidación de los Estados-Nación

latinoamericanos republicanos durante la mitad del Siglo XIX. Andrenacci (2019) denomina a esa etapa como la ciudadanía moderna excluyente porque la administración de los nacientes Estado-Nación republicanos no modifican las asimetrías de la dominación social y política.

La segunda fase, según el autor, se desarrolló pasadas las primeras décadas del Siglo XX. Allí, las ciudadanía se reconfiguraron en función de “la reorganización global que produjeron las guerras interimperiales y las crisis de los países centrales, al mismo tiempo que se intensificaban las tensiones crecientes producidas por los reclamos políticos y sociales de sus ciudadanos” (Andrenacci, 2019, p. 709). Denomina como incluyente al proceso de configuración ciudadana de esa época, ya que se desarrolló una ampliación de la participación política efectiva de los actores sociales, además de un aumento de capacidad estatal con efectos en las mejoras de la condición social y mayor inserción de la población históricamente excluida en el desarrollo material, urbano y rural. Es decir, “a medida que avanzó el siglo XX los Estados latinoamericanos se convirtieron en vehículos de ampliación de la ciudadanía” (Andrenacci, 2019, p. 709).

El interés por el estudio de la ciudadanía en Latinoamérica se desarrolla con fuerza a finales del Siglo XX, cuando algunos países de la región transitaron desde regímenes de dictaduras hacia el modelo de gobierno democrático de derecho. Allí, se produce una ampliación de derechos ciudadanos, pero que se diluyen frente a amplias poblaciones que quedan excluidas y que viven en situaciones de pobreza. En ese contexto, de desconocimiento de derechos, se producen “ciudadanías truncadas” o “de baja intensidad” (O'Donnell, 2002, p. 26) que suponen barreras socioeconómicas, políticas y culturales que dificultan el ejercicio de derechos y participación política activa de los individuos.

Así, la noción de ciudadanía según la perspectiva inglesa, francesa y latinoamericana hace referencia, al menos, a dos significados. Por un lado “a un estatus que atribuye derechos y deberes. Por otro, a un conjunto de ciudadano/as que componen una nación” (Allegue, 2001, p. 37). En todos los casos expuestos “la ciudadanía se construye diferencialmente en cada Estado

nación, debido a que se define y se ejerce de manera diferente. Las fronteras representan los límites al ejercicio ciudadano” (Tamayo, 2006, p. 17).

Entre el abanico de enfoques conceptuales que abordan la ciudadanía, Berríos & García (2018), sintetizan dos formas que denominan limitada y amplia. La ciudadanía limitada, da cuenta de la propuesta de Marshall (1950) anteriormente mencionada, que la concibe como estatus legal y define al ciudadano como un agente independiente, que se hace cargo de sus intereses individuales más que de los asuntos colectivos. Su participación política se limita al sufragio electoral. El segundo enfoque, la ciudadanía amplia, implica el ejercicio de derechos y deberes que conlleva la vida dentro de una comunidad política. Desde esa perspectiva,

la ciudadanía es una condición moral que afecta al individuo tanto en la esfera pública como en la esfera privada, y exige ciudadanos/as virtuosos/as, es decir, sujetos activos y no agentes pasivos, que reconozcan y valoren los vínculos de interdependencia con su comunidad (Berríos & García, 2018, p. 9).

Por su parte, Lechner (1999) para explicar las tensiones y contradicciones entre los derechos jurídicamente reconocidos y su realización práctica hace una diferenciación entre “ciudadanía instrumental” y “ciudadanía política activa”. Para este autor la primera se inscribe en el ámbito político-estatal y se refiere al ejercicio de derechos civiles, políticos y sociales. La segunda, en cambio, se expresa en las experiencias concretas de la vida cotidiana. Es decir, mientras que la “ciudadanía instrumental” está institucionalizada por la administración del Estado, la “ciudadanía política activa” se conforma, ejerce y desarrolla más allá del Estado (sin prescindir de él), se fundamenta en la acción colectiva de los propios sujetos.

En el mismo sentido, Tamayo (2016) también resalta dos formas de analizar la ciudadanía: una es formal “vinculada a su estatuto jurídico, identificada con una perspectiva liberal e institucional. Otra sustantiva, entendida como construcción social, condicionada por prácticas sociales y experiencias históricas y culturales” (p. 15). El primer enfoque, inscrito en la

corriente liberal, considera que la ciudadanía confiere derechos a cada integrante de la comunidad política (Estado-Nación), quienes son iguales ante la ley. En ese modelo, el Estado es clave en la producción de ciudadanía dado que es quien otorga el estatus, define, sanciona las normas, reglas de convivencia y los derechos civiles y políticos con el propósito de alcanzar el ideal de justicia (Rawls, 1971). Su premisa fundamental “es la libertad y no la igualdad de los ciudadanos, salvo en el acceso a los derechos civiles” (Berríos & García, 2018, p. 9). En el segundo enfoque, adquieren mayor protagonismo los actores sociales más que el Estado, allí se tensiona la visión estática e inamovible de ciudadanía ya que ésta “se modifica, y por lo tanto cambia la relación de los individuos entre sí y con respecto al Estado” (Tamayo, 2016, p. 16). En esta tesis esos enfoques son claves para pensar y analizar las tensiones que se producen en la actualidad entre los discursos que promueven las libertades individuales y las estrategias de los sujetos para acceder a derechos.

Las tensiones se producen al ritmo de las constantes transformaciones de los sistemas socioeconómicos y políticos modernos y como expresión de las cambiantes relaciones entre los sujetos y el poder, no sólo en la forma en que los/as ciudadanos/as se relacionan con el Estado, “sino que han redefinido las dimensiones y alcances del ejercicio ciudadano y han cuestionado los límites del Estado-nación como comunidad política” (Berríos & García, 2018, p. 5). Así, Tamayo (2016) explica que “la existencia de relaciones desiguales y la distribución diferencial de los recursos y del poder promueve prácticas diferenciadas de ciudadanía” (p. 16).

En la actualidad, específicamente en los contextos de pobreza urbana, los límites al ejercicio de la ciudadanía son territoriales (Janoschka & Sequera, 2014b; Ramírez Kuri, 2014; Rodríguez Cortés, 2017), así como socioeconómicos, culturales y políticos ya que las demandas de los actores se reactualizan a nivel global y regional. Berríos y García (2018) afirman que las tensiones que enfrenta actualmente la ciudadanía se complejizan “por las redes de relaciones e interacciones que se generan entre la globalización, la

crisis del sistema democrático y la incertidumbre vinculada a la sociedad del conocimiento” (p. 7).

Los enfoques conceptuales, los marcos analíticos, los debates y discusión en torno al significado de la noción de ciudadanía formal y las implicancias que ello tiene en las prácticas ciudadanas en las sociedades contemporáneas expresan ciertas controversias, las cuales nos proponemos describir en el apartado que sigue. Nos proponemos indagar la noción de ciudadanía desde una perspectiva multidimensionalidad. Es decir abordamos "no solo desde una perspectiva política, sino también desde las dimensiones económica, social, cultural, [generacional, territorial] y de género” (Berríos & García, 2018, p. 7). Así, en esta investigación nos proponemos indagar las prácticas de ciudadanía de jóvenes estudiantes del nivel secundario atendiendo a las múltiples dimensiones que confluyen en las formas de ser ciudadano/a hoy.

En definitiva, el *estatus*, los derechos (civiles, políticos y sociales), la pertenencia a una comunidad política, la condición de igualdad ante la ley y el lugar que ocupan los sujetos en la consolidación de los Estados-Nación (asumir la identidad nacional) a través de dispositivos como, por ejemplo, la escuela, son algunos elementos que configuran aquello que se denomina la *ciudadanía formal*. Ese modelo de ciudadanía es tensionado con las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de cada país y/o territorio en la cual se desarrolla. De hecho, Dubet (2003) afirma que “no hay una sola ciudadanía; ésta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí” (p. 220). Es a alguna de esas críticas, dimensiones contradictorias, controversias que referiremos a continuación.

3. Controversias y críticas al significado de ciudadanía formal.

La noción de *estatus* de ciudadanía, tal como lo propone Marshall (1950), es tensionada con las situaciones de desigualdad y pobreza que atraviesan a las sociedades contemporáneas. El principio de igualdad de derechos entra en controversia con las diferencias de género, clase, etnia, edad, religión y nacionalidad (Kymlicka & Norman, 2002). En ese sentido,

algunas de las objeciones que se formulan al principio de igualdad que conlleva la noción de ciudadanía se comprenden a partir de la persistencia e intensificación de las desigualdades, “y eso hace complejo el equilibrio de los derechos y obligaciones ciudadanas” (Tamayo, 2006, p. 35). En el marco de esa discusión, en este apartado nos proponemos indagar y describir algunas críticas a la noción de ciudadanía formal.

Después de cuarenta años de la publicación del clásico ensayo *Ciudadanía y Clases sociales* de Marshall (1998), en el cual desarrolla los postulados de la ciudadanía como *estatus*, el sociólogo inglés Tom Bottomore (1990) expresa sus objeciones a dicha propuesta, las cuales las organiza en cuatro ejes temáticos: límites de la conceptualización del estatus de ciudadanía, concepción armónica y progresiva de los derechos, concepción optimista acerca de la igualdad de estatus y la ausencia de las cuestiones de género.

La primera se refiere a los límites de la conceptualización de estatus de ciudadanía, específicamente su visión evolucionista de los derechos, ya que, considera el autor, no alcanza para responder o analizar el surgimiento de las actuales demandas ciudadanas. La segunda crítica se dirige hacia la concepción armónica y progresiva de los derechos; primero, porque no toma en cuenta que son resultado de procesos contingentes, irregulares y variables y a la vez, porque desconoce que los derechos de ciudadanía también son conseguidos a través de luchas sociales emprendidas por diversos actores. La tercera crítica se centra en la concepción optimista acerca de la igualdad de estatus ya que, en las sociedades capitalistas, la ampliación de derechos y servicios sociales a través del Estado de bienestar, no han disminuido las brechas entre clases y las situaciones de pobreza se han profundizado. La cuarta crítica que Bottomore (1990) hace a los planteamientos de Marshall (1950) se refiere a la ausencia de las cuestiones de género en su visión de ciudadanía.

Con relación a esta última crítica, Torres, C. (2008) menciona que Marshall no ha analizado la subordinación de las mujeres en las sociedades capitalistas. En esta línea y en la actualidad se vuelve importante considerar

el aporte de los estudios de género para el estudio de la ciudadanía (Balza, 2009; Butler, 2002; Fraser & Gordon, 1992; Haraway, 1991; Jelin, 2020; Lister, 2007; Mouffe & Moreno, 1993; Pateman, 1996; Sassen, 2003). También, se resalta que el enfoque de la ciudadanía formal “no ha considerado la cuestión de la etnicidad” (Torres, C., 2008, p. 188). Los individuos que quedan al margen del estatus de ciudadanía, en los límites de la norma social y cultural, son subordinados por cuestiones de etnia, género, condición socioeconómica, lugar/barrio en donde viven los sujetos e incluso por su edad. Muchas veces, son denominados como *ciudadanos de segunda clase* (Pateman, 1996), *inhumanos o no humanos* (Butler, 2002), por consiguiente, “no ciudadanos” (Balza, 2009; Frigotto & Gentili, 2000; Osborne & Rose, 1999b). Estas últimas, consideran los mismos autores/as mencionados/as, visiones construidas desde miradas estigmatizantes y prejuiciosas, tal como desarrollaremos en nuestra analítica en el capítulo 4.

Por su parte, Kymlicka y Norman (1997) expresan dos objeciones a la noción de ciudadanía planteada en términos de posesión de derechos. La primera se enfoca en la necesidad de complementar la aceptación pasiva de los derechos de ciudadanía con el ejercicio activo de las responsabilidades y virtudes ciudadanas. Desde ahí, suele sostenerse que “el esfuerzo por asegurar la integración social y cultural de los más pobres debe ir 'más allá de los derechos', focalizándose en su responsabilidad de ganarse la vida” (Kymlicka & Norman, 1997, pág. 6). Esos discursos son propios de las sociedades neoliberales (Rose, 1996), una nueva derecha (De Benoist, 1982) que, en términos políticos y culturales responsabiliza a los sujetos por sus condiciones de existencia llamándoles a hacerse cargo de los derechos más básicos para subsistir, tales como educación, salud, trabajo, entre otros.

Ese planteamiento de responsabilidad y virtuosismo que enarbolan por sobre la posesión de derechos nos alertan a pensar en las formas en que los discursos y lógicas neoliberales permean las instituciones de la sociedad actual, y específicamente la escuela, a la vez que a indagar en las tácticas y estrategias (De Certeau, 2000) que se despliegan para producir ciudadanías

activas, responsables y virtuosas (Cortés Salcedo, 2013) en contextos de pobreza urbana.

La segunda objeción que plantean Kymlicka y Norman (1997), refiere a la necesidad de revisar la definición clásica de ciudadanía con el fin de incorporar el creciente pluralismo social y cultural de las sociedades modernas. Esta objeción se fundamenta principalmente en los argumentos de los llamados *pluralistas culturales* (Kallen, 1989; Young, C. 1976). Según sostienen dichos teóricos, “los derechos de ciudadanía, originalmente definidos por y para los hombres blancos, no pueden dar respuesta a las necesidades específicas de grupos minoritarios” (Kymlicka & Norman, 1997, pág. 18) como pueblos afrodescendientes, comunidades indígenas, grupos de migrantes, diversidades sexo genéricas, entre otros. Las diferencias y las exigencias de estos grupos plantean desafíos a la concepción predominante de la ciudadanía en términos de derechos (Kymlicka & Norman, 1997). A la vez, sus demandas son variadas y aparecen tanto en formulaciones *clásicas* como en otras innovadoras, tales como educación y salud pública, así como también exigencias por empleo, transporte, espacios verdes, nuevas tecnologías, disputas por el espacio urbano y reconocimiento de las diversidades y sexualidades (Núñez, 2011; Vommaro, 2019).

Russo, J., (2020), en cambio, no plantea objeciones contra la visión *evolucionista* de los derechos que constituyen la ciudadanía desarrollada por Marshall (1950). Más bien, propone agregar a la esfera de ciudadanía civil, política y social una dimensión más, denominada como “ciudadanía existencial” (p. 78). Esa dimensión de la ciudadanía tiene que ver con el reconocimiento de la identidad (étnica, relativa a la nacionalidad, a la sexualidad) e involucra aspectos relacionados con la autoestima, la tolerancia y la legitimación de la diferencia. Es decir, se trata de

un tipo de ciudadanía relacionada con derechos culturales, que atañe a aspectos relativos a la inserción y reconocimiento de una persona en la comunidad, así como a un trato igualitario y digno por parte del Estado y de la sociedad en sentido amplio (Russo, J., 2020, p. 78).

En ese sentido proponemos tensionar el contenido y las prácticas de ciudadanía que se despliegan en el ámbito formal/institucional y explorar otras dimensiones de la vida cotidiana, tales como las formas en que los/las jóvenes ejercen su *derecho a la ciudad* (Lefebvre, 1975), viven y transitan en los barrios urbanos, así como atender a los modos diferenciados en que los/as estudiantes desarrollan sus escolaridades, se vinculan con el mercado laboral (Corica et al., 2023; Jacinto, 2016; Miranda, 2017) y producen sentidos acerca de su futuro (Machado, 2016) en una sociedad signada por desigualdades e injusticias sociales.

A la par de la expansión del capitalismo global en su forma neoliberal, con cambios socioeconómicos, políticos y culturales, los límites del estatus de ciudadanía formal dejan ver una especie de *ciudadanía negada* (Frigotto & Gentili, 2000) a la vez que reconfiguran las demandas y exigencias de los individuos. El auge de la implementación de políticas neoliberales en la región latinoamericana, junto con los modos neoliberales de pensar y actuar, “nos aleja[n] de la posibilidad de construir una sociedad donde la integración se garantice a partir del reconocimiento y la realización efectiva de derechos inalienables” (Frigotto & Gentili, 2000, p. 9), que permitan que la reafirmación de sujetos de derechos que sean reconocidos/as como ciudadanos/as. Frente a la negación de la ciudadanía, los y las jóvenes que habitan en contextos de pobreza urbana, problematizan y reaccionan a la exclusión, la violencia y la desigualdad socioeducativa (Langer, 2017a) e insisten por que se les reconozca (Butler & Fraser, 2016; Fraser, 2000; Honneth, 2019).

Frigotto y Gentili (2000), a inicios del siglo XXI, en pleno auge del neoliberalismo, ya proponen pensar en otros modos de construir y producir ciudadanías más allá del estatus formal otorgado por el Estado. Los autores manifiestan la urgencia de formular las ciudadanías en términos de *prácticas situadas*, lo cual involucra las formas de hacer, pensar y decir de los individuos. Es decir, las prácticas situadas son tanto lo que se dice como lo que se hace en un momento específico de la historia (Foucault, 2018). Por eso, “aunque las prácticas son singulares y múltiples deben ser estudiadas

como formando parte de un ensamblaje” (Castro Gómez, 2010, p. 31), reconociendo que están ubicadas en un conjunto de relaciones históricas. Sobre la base de esa perspectiva, el principio de igual que conlleva la noción de ciudadanía es tensionado con las reconfiguraciones y diversificación de las desigualdades socioeducativas, la intensificación de las condiciones de pobreza urbana, la reactualización de las demandas sociales de los/as jóvenes, las exigencias por el reconocimiento de las diversidades culturales, étnicas, de género y sexo-genéricas.

Así, los autores que plantean objeciones a la noción de ciudadanía ponen en discusión “el anclaje de este estatus en un territorio y en una nación; el vínculo tradicional entre el ciudadano y el Estado-nación; la adscripción a una comunidad política; la vigencia de derechos a partir de la acreditación de una ciudadanía formal, y el imaginario de la ciudadanía sobre el supuesto de una sociedad universal y homogénea” (Álvarez, 2019, p. 200).

Otra tensión se produce en la relación a los ideales de la ciudadanía y su puesta en acto. Tamayo (2016) explica que el interés no debería enfocarse en establecer las premisas utópicas del deber ser de la democracia y la ciudadanía, sino en las prácticas concretas que se sitúan en la vida cotidiana de los actores. Uno de los desafíos para el campo de estudio de la ciudadanía se refiere a transitar del “ideal del ciudadano al ciudadano en-situación” (Kriger & Daiban, 2015). En definitiva, de acuerdo con los autores, “ni la democracia ni la ciudadanía son conceptos incuestionables y rígidos. Son, al contrario, resultado de distintas experiencias y significados que se confrontan constantemente” (Tamayo, 2006, p. 130).

En el marco de las controversias mencionadas, Álvarez, (2019) plantea la necesidad de indagar sobre aquello que ha puesto en tensión a los principios de la ciudadanía formal, es decir, a aquellas ideas relacionadas con la pertenencia a una comunidad política, la territorialidad (dimensión espacial) que delimita márgenes geográficos y jurisdiccionales de inclusión y exclusión, el principio de universalidad que involucra a la población en un mismo marco jurídico-político, “sin distinción de raza, clase, cultura y preferencias sexuales” (p. 9).

En esta tesis proponemos aproximarnos a la noción de ciudadanía en términos de prácticas, lo cual implica indagar la dinámica de la vida cotidiana de los/las estudiantes en y desde la escuela. Ello, atendiendo específicamente a los sentidos que ellos y ellas le otorgan al ejercicio de sus derechos, a sus escolaridades (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Langer, 2017a; Machado & Grinberg, S., 2017), sus formas de sociabilidad en la escuela (Litichever, 2012; Núñez, 2011) y en el barrio, sus expectativas y deseos al terminar la secundaria (Machado, 2016), los obstáculos que deben enfrentar para continuar con estudios superiores o acceder al mercado laboral (Corica & Otero, 2008, 2017; Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016; Miranda, 2017; Salvia, 2008). Esas dimensiones constituyen la trama del devenir ciudadano/a, de los procesos de (re)definición de las formas de ser ciudadano/a en contextos de desigualdad urbana y socioeducativa.

4. Ciudadanías y desigualdades.

Las controversias, críticas y tensiones que se producen entre los diferentes enfoques conceptuales que abordan la ciudadanía fortalecen la idea de que estamos ante una categoría que no deja de redefinirse constantemente. Los procesos de mutación de la ciudadanía tienen como base a los efectos de la globalización, tales como la confluencia de flujos de mercados, tecnologías y poblaciones (Ong, 2006), así como la intensificación de las desigualdades sociales al replegarse el Estado de Bienestar en un contexto de desindustrialización y ajuste neoliberal (Thomasz & Girola, 2016). La redefinición de las formas de ser ciudadano/a se produce en el marco de reestructuración del capitalismo (Castel, 2015; Harvey, 1998; Sennett, 2000, 2006) que devino en la configuración de un régimen de acumulación flexible con efectos en los modos de regulación social, política, cultural y laboral. Sennett (2000) desarrolla cómo a los trabajadores/as se les exige un comportamiento ágil, estar abiertos al cambio y dispuestos a asumir riesgos. Esas son algunas de las condiciones por las cuales los individuos devienen ciudadanos/as activos (Fistteti, 2004; Rose, 1996).

A propósito, Nateras (2020) expresa que en la sociedad contemporánea “la ciudadanía se redefine a partir del descentramiento y la autoafirmación de la diferencia, como respuesta a las tendencias de la globalización, pero también al debilitamiento de los Estados nacionales” (p. 91). Además de indicar que la ciudadanía tiene que ver cada vez más con la afirmación de la identidad, la diferencia y la diversidad, el autor señala que es importante tomar en cuenta otras dimensiones que son inherentes a ella en la práctica: la desigualdad y la exclusión, características que nos aproximan a la realidad latinoamericana. Tal como lo afirma:

...la ciudadanía, en su acepción clásica y definida como un estatus, otorga a los individuos igualdad de derechos y obligaciones, así como libertades y prohibiciones, lo cual va acorde con la política democrática. No obstante, la exclusión, el aumento de la desigualdad y la falta de condiciones para el ejercicio de los derechos dejan ver una ciudadanía acotada (Nateras, 2020, p. 92).

Es decir, si bien es cierto la ciudadanía conlleva un principio de igualdad, la clase social por el contrario demarca regímenes de desigualdades basadas en la jerarquía de estatus, el lugar que los individuos ocupan en la estructura social y económica (Marshall, 1998). De hecho, Dubet (2020) sostiene que “las clases sociales nacen del encuentro contradictorio entre la igualdad democrática y la división del trabajo capitalista” (p. 22). Allí se producen interfases de tensiones y contradicciones entre los valores de la ciudadanía y los valores que promueve el sistema capitalista. No se trata de principios antagónicos, sino que las dinámicas de la democracia moderna transcurren sobre las lógicas de expansión del sistema capitalista (Borón, 2003; Bowles & Gintis, 1985), lo cual permite que las desigualdades sociales persistan y se agudicen con el paso del tiempo. En ese escenario de tensiones que son las sociedades neoliberales, globalizadas y cada vez más cosmopolitas (Cortina, 2009; Sassen, 2016; Zhang & Lillie, 2014), en lugar de consolidarse el ejercicio de la ciudadanía, los individuos han sido *desciudadanizados* (Kymlicka & Norman, 2002).

Por su parte, Zhang y Lillie (2014) analizan las tensiones que se desarrollan entre la ciudadanía industrial y la ciudadanía cosmopolita en el contexto de la Unión Europea. Uno de los argumentos centrales es que la ciudadanía cosmopolita posnacional socava la ciudadanía industrial basada en identidades de clases e instituciones nacionales ligadas a un orden territorial local. Esos autores consideran que la configuración de la ciudadanía cosmopolita ha generado una transformación de la ciudadanía industrial. El cosmopolitismo, al igual que la expansión de la globalización, se desarrollan sobre la base de implementación de políticas de libre circulación (Zhang & Lillie, 2014) que minan y tensionan los límites institucionales de los Estados-nación.

Otras explicaciones del carácter cosmopolita de la ciudadanía (Benhabib, 2004; Cortina, 2009) se refieren a las necesidades planteadas por los flujos migratorios irregulares, el reconocimiento de los derechos de personas refugiadas, los derechos de los trabajadores migrantes y grupos étnicos que ponen en tensión los límites de los Estados nacionales. Ese enfoque se concentra en las condiciones de vida de las poblaciones que habitan en los márgenes del Estado (Das & Poole, 2008) en un mundo cada vez más globalizado y de ciudades diagramadas (Osborne & Rose, 1999b) con patrones de urbanización excluyentes, fragmentados y desiguales (Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2020).

Donzelot (2009) propone abordar la ciudadanía desde una perspectiva urbana. El autor explica que, con la globalización del capitalismo y deslocalización de la cuestión social, el Estado se desresponsabiliza de los derechos y servicios urbanos. De ningún modo se trata de ausencia del Estado, como comúnmente se suele pensar y tal como desarrollaremos en profundidad en el capítulo que sigue, sino de la producción de otras formas estatales de hacerse presente, haciendo que los individuos se responsabilicen de sus condiciones de existencia (Díez-Gutiérrez, 2015; Grinberg, S., et al., 2014). En efecto, dicha responsabilidad recae sobre las comunidades y es asumida por los representantes electos, los colaboradores, los actores sociales, la

población en general, las empresas, las ONG's, entre otras instituciones y sujetos.

Allí la política se vuelve local, el foco es la comunidad, el *Estado presente* construye estrategias de proximidad con la población para que se hagan cargo de sus condiciones de existencia, la ciudadanía se condensa en la figura del *vecino* (Landau & Annunziata, 2013). Ahora son ellos, los vecinos, quienes deben ponerse de acuerdo para hacerse cargo de las cuestiones sociales, culturales, políticas y económicas de la ciudad. Para Donzelot (2009) eso es la ciudadanía urbana, la dinámica mediante la cual “se introduce el derecho a la ciudad [...] el derecho a la vivienda *más* la vida social: el barrio y las oportunidades que representa” (p. 48).

Dicho de otro modo, el ámbito de realización de la “ciudadanía política activa” no es la política institucionalizada, sino que el foco está en el desarrollo societal (Thomasz y Girola, 2016). En ese contexto, las lógicas neoliberales actúan produciendo ciudadanos/as activos/as, responsables de sí mismos/as, llamando a los individuos a hacerse cargo de sus condiciones de existencia (Grinberg, S., et al., 2014) a luchar por sus derechos, que son necesarios para sostener la vida, pero no se poseen (Bussi, 2022).

Esas discusiones están en sintonía con aquello que se denomina ciudadanía vivida (Holston, 2008; Lister, 2007; Thomasz & Girola, 2016). El foco de esa propuesta conceptual está en el significado que tiene la ciudadanía para los individuos y los modos en que las circunstancias sociales, materiales y culturales afectan sus vidas como ciudadanos/as (Lister, 2007). En el caso de esta tesis, ello involucra las formas de desarrollarse la vida cotidiana en las escuelas y los barrios. Es decir, se focaliza en las formas de ser ciudadano/a con sus expresiones en estrategias, sentidos, deseos y reacciones de los sujetos en relación con sus derechos.

Para Lister (2007), la construcción dinámica de los derechos, no sólo en términos de estatus legal, sino también en forma de lucha y agencia humana, ayuda a abrir un diálogo entre las perspectivas jurídicas de la ciudadanía y su desarrollo como práctica. En ese sentido, “analizar la ciudadanía únicamente desde la perspectiva de los derechos, por importantes

que sean, sería pintar una imagen muy incompleta sin captar las prácticas de los individuos” (Lister, 2007, p. 677) en las escuelas y sus barrios. Consideramos que indagar las tensiones entre la noción de ciudadanía formal y las prácticas de los sujetos, sigue siendo aún un desafío para este campo de estudio. Focalizarnos en las prácticas y procesos de ciudadanía de estudiantes, no implica prescindir de los principios normativos y las disposiciones legales que regulan la vida de los y las estudiantes en la escuela y en la convivencia social.

Más que polarizaciones o posturas antagónicas, se considera que entre la ciudadanía como estatus y las vivencias cotidianas de los individuos se generan *interfases de tensión* que configuran *espacios de ciudadanía* (Tamayo, 2006) que se definen por ser “un campo de conflicto que testifica, a veces dramáticamente [...] la desigualdad y la injusticia. Es un espacio político [...] donde se sitúa hoy la lucha social” (Tamayo, 2006, p. 14). Es en esos lugares en donde se producen prácticas de ciudadanía, expresadas en los sentidos, expectativas, estrategias y disputas por los derechos sociales como educación y trabajo, entre otros, en los barrios populares de las urbes metropolitanas.

5. Ciudadanías atravesadas por los contextos.

Las ciudades contemporáneas han crecido de forma desigual y fragmentada (Janoschka & Sequera, 2014a; Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2020). Al mismo tiempo que se han consolidado grandes centros urbanos con los rasgos de la vida cosmopolita globalizada, también se expanden y sedimentan áreas urbanas precarizadas (Grinberg, S., 2020a) denominadas comúnmente como asentamientos y villas⁴. De hecho, en el partido de San Martín coexisten un total de 57 barrios informales: 33 villas y 24

⁴ Los cuales se refieren a las “ocupaciones irregulares de tierra urbana vacante que: producen tramas urbanas muy irregulares. Es decir, no son barrios amanzanados, sino organizados a partir de intrincados pasillos, donde por lo general no pueden pasar vehículos. [...] Las viviendas son construidas con materiales de desecho. Con el tiempo algunos habitantes construyen sus casas de mampostería, tal como se da actualmente en la mayoría de los barrios. Sin embargo, el resultado son siempre viviendas [precarias]” (Cravino, 2001, p. 3).

asentamientos (Centro de Estudios Económicos Urbanos, 2019). Los cambios y continuidades que se expresan en los acelerados procesos de urbanización redefinen los sentidos acerca de la ciudadanía. Allí, la ciudadanía, más que un *estatus* se vivencia como un reclamo (Das, 2011); la *membresía* de pertenecer a una comunidad política (Marshall, 1998) no es concedida únicamente por el Estado, sino que los individuos construyen y consiguen integrarse a través de las luchas cotidianas (Merklen, 2010) por encontrar y tener un lugar para vivir (Grinberg, S., 2020b; Thomasz & Girola, 2016; Verón et al., 2021), pero también para acceder a los servicios urbanos y ejercer sus derechos como ciudadanos/as.

Al respecto, Holston (2008), en un estudio sobre la trayectoria histórica de la ciudadanía brasileña, señala que, en la década de 1940, al mismo tiempo que se configuraron las periferias urbanas también emergió una formulación diferente de ciudadanía que asume a la ciudad como su esfera pública y al reclamo de derechos como su sustancia.

El tipo de ciudadanía que se desarrolla en un contexto de creciente urbanización, donde muchos habitantes viven en periferias empobrecidas en condiciones de irregularidad residencial, es denominada por Holston (2008) como *insurgente* porque los individuos, a través de la lucha por los derechos, se contraponen a los regímenes de desigualdad que los segregan. Esas luchas tienen que ver con el reclamo del derecho a la propiedad, a la vivienda, la infraestructura urbana, el agua potable, la justicia, el consumo, la vida en el barrio, la seguridad y el transporte. La particularidad de esas demandas es que las personas que viven en situaciones de pobreza articulan sus estrategias con más fuerza y originalidad en el dominio de la vida cotidiana y doméstica (Holston, 2008).

Das (2011) reafirma que la ciudadanía es un reclamo más que un estatuto. A partir de la indagación sobre las luchas por la vivienda de una comunidad migrante en condiciones de pobreza, que habita en las afueras de Dehli (India), explica que las nuevas formas de ciudadanía se crean no sólo a través de procedimientos legales formales, sino también se forja a través de las demandas emprendidas por los “pobres urbanos” residentes de lugares

marginales como las chabolas (asentamientos). La autora señala que el atender a pequeños aspectos de la vida cotidiana nos permite tener en cuenta las complejas agencias que configuran el reclamo de ciudadanía (Das, 2011).

En esos contextos de fragmentación socioespacial “no todos los sujetos 'ciudadanos' se encuentran en igualdad de condiciones para acceder a ciertos derechos, bienes o servicios. Ni siquiera todos los sujetos que habitan en un mismo espacio [...] revisten las mismas posibilidades para acceder a aquéllos” (Thomasz & Girola, 2016, p. 59), sino que se producen desigualdades y diferenciaciones según el género, la edad, nacionalidad, nivel de escolaridad y situación laboral. Ello se expresa en las lógicas de habitar, transitar e interactuar en las urbes contemporáneas fragmentadas.

De hecho, Camus (2019) estudia las relaciones sociales y las representaciones de privilegio de los residentes de fraccionamientos cerrados (conjuntos residenciales) en México. Esos espacios habitacionales comparten las estrategias de autorrepresentación y promoción de la supremacía y el privilegio, expresan su deseada distinción y su estilo de vida despegado y ajeno al resto, entre el consumo y una sociabilidad previsible entre los más próximos (Camus, 2019). Además, la autora describe cómo al mismo tiempo que los habitantes de esos lugares crean un mundo a su medida y optan por el blindaje en su hábitat, se marca una distancia con los barrios de la periferia que son nombrados como *peligrosos, feos e inseguros* (Camus, 2019). Tales procesos de fragmentación socioespacial tienen efectos sobre la experiencia escolar (Kessler, 2002; Saraví, 2015) y sobre los modos de configurarse las ciudadanías.

Los fraccionamientos cerrados y el hecho de *habitar el privilegio*, en barrios cerrados y escuelas de gestión privada, se posicionan frente al declive del Estado de Bienestar y las utopías sociales de igualdad, a la vez que se constituyen como símbolos de poder y superioridad no sólo en términos económicos sino también socioculturales (Camus, 2019). Allí se producen formas diferenciadas de interactuar y socializar en la ciudad.

Uno de los espacios para indagar en la ciudadanía en términos de sociabilidad urbana (Álvarez, 2019; Bayón & Saraví, 2013) es la escuela. En

esa institución los/as estudiantes se encuentran, relacionan e interactúan con diferentes grupos poblacionales. Álvarez (2019) afirma que la escuela provee oportunidades inéditas para que los y las jóvenes de sectores populares interactúen con clases sociales más altas, y eventualmente, formen redes de amistad. Uno de los hallazgos en sus investigaciones es que

las interacciones están atravesadas por experiencias de desigualdad nuevas, emociones como la vergüenza o el orgullo, y ciertos límites simbólicos que ponen énfasis en el desempeño académico e igualan, y otros que acentúan las diferencias de clase y separan (p. 50).

En relación con los límites simbólicos, no sólo físicos como en el caso de los conjuntos residenciales privados y cerrados, estos “son líneas que las personas trazan para definir personas, grupos y cosas, al mismo tiempo que excluyen otras y definen su identidad de clase o grupo en el interior de una clase con condiciones materiales similares” (Álvarez, 2019, p. 63). En este sentido, la autora indica que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo que van a instituciones ubicadas en zonas pudientes levantan fronteras y distinguen a los estudiantes de mejores condiciones socioeconómicas. Los límites espaciales, socioculturales y de sociabilidad pueden ser la precondition para que se configuren “formas objetivadas de diferenciación social expresadas en el acceso diferencial o distribución desigual de recursos (materiales o inmateriales) y oportunidades sociales” (Lamont & Molnár, 2002, p. 168), así como para producir ciudadanías atravesadas por el miedo, el estigma y la exclusión social, tal como describimos a continuación.

Las interacciones cotidianas entre individuos que se construyen en el espacio urbano fragmentado y segregado (Araujo, 2019; Bayón & Saraví, 2013; Kessler, 2002; Segura, 2017; Wacquant, 2015), desde el afuera suelen estar atravesadas por la sensación de miedo, la mirada estigmatizante y el sentimiento de inseguridad (Kessler, 2009). Las formas de socializar, relacionar e interactuar en las ciudades fragmentadas (Carman et al., 2013) tienen efectos en la producción de ciudadanías en tanto que configuran

estrategias de inclusión y exclusión social, así como reacciones en los sujetos que luchan por ser reconocidos/as como ciudadanos/as en los barrios urbanos.

La relación entre ciudadanía y contextos se inscribe en las reconfiguraciones de “la organización socio-espacial de las diferencias, mediante las cuales se redefinen los límites del encuentro con el otro y la construcción de lazos sociales” (Rodríguez Cortés, 2017, p. 575). Ello muestra que la producción de ciudadanías tiene su explicación en la configuración del territorio (Di Virgilio & Perelman, 2019), pero también en las fronteras y límites no espaciales que lo constituyen (Carman et al., 2013). Con ello, nos referimos a la dimensión sociocultural (Bayón & Saraví, 2013), la cual incluye prácticas, saberes, relaciones sociales, límites y marcos culturales, así como los modos de habitar, transitar e interactuar en la ciudad (De Certeau, 2000; Wacquant, 2015).

Tal como describiremos en el capítulo 4, los trabajos que focalizan en las interacciones sociales que se desarrollan en espacios urbanos (Caggiano & Segura, 2014; Saraví, 2015; Segura, 2009) fragmentados y desiguales, sostienen que las relaciones de alteridad se construyen sobre una base segregativa, que se expresa en estrategias de evitación y en la puesta en circulación de estereotipos y estigmas (Goffman, 2006; Wacquant, 2007). Allí las fronteras son físicas, socioculturales y simbólicas (Camus, 2019; Saraví, 2015); se trata de líneas que las personas trazan para definir distinciones entre individuos, objetos, prácticas e incluso tiempo y espacio (Carman et al., 2013). En ese contexto, la “sociabilidad urbana” se desarrolla atravesada por “la desconfianza, la estigmatización y el miedo” (Bayón, 2017, p. 820).

Algunas investigaciones (Caggiano & Segura, 2014; Kessler, 2012; Wacquant, 2007) desarrollan las formas de asociar a los/as jóvenes de barrios populares con características negativas: por ejemplo, cuando se los caracteriza como portadores de inseguridad, peligrosidad, amenaza para el orden de la ciudad y la ciudadanía. En los barrios populares de las áreas metropolitanas, la estigmatización asociada al territorio (Wacquant, 2015) es uno de los obstáculos que los/as jóvenes deben enfrentar en su vida en

general, así como en particular en la búsqueda de trabajo, la legitimación de la violencia policial y la erosión del capital social (Kessler, 2012).

La estigmatización (Goffman, 2006), la sensación de miedo e inseguridad y la desconfianza asociada a ciertos individuos y territorios (Brenes et al., 2012; Kessler, 2009; Reguillo, 2008), son elementos que configuran “un discurso criminalizador y culpabilizador de la pobreza” (Bayón, 2017, p. 820).

De ese modo, la pobreza es explicada como “un problema de moral individual” (Bayón, 2015, p. 20) más que de orden estructural. Esos discursos, propios de las sociedades neoliberales, intensifican los prejuicios y estereotipos que refuerzan el desprecio y odio de las clases privilegiadas hacia los sectores con menores condiciones materiales y socioculturales, lo cual deteriora las bases de la solidaridad, la convivencia social y la sociabilidad urbana (Bayón, 2017), dimensiones claves en la producción de ciudadanías.

En los contextos de pobreza urbana, se configura aquello que Rotker (2000) denomina como *ciudadanía del miedo* para referirse a las subjetividades y formas de relación comunitaria en las urbes metropolitanas. La “urbanofobia” (Donzelot, 2012, p. 12) plantea dilemas y tensiones de difícil solución a la ciudadanía. Las miradas estigmatizantes y prejuiciosas, ya sea de los medios de comunicación social o de la población, configuran relaciones interpersonales entre ciudadanos/as atravesadas por el miedo, el temor, la evitación y exclusión. Tal como desarrolla Segura (2009):

El miedo disuelve lazos sociales, obstaculiza vínculos y, en las situaciones (que son muchas y variadas) donde la disolución no es totalmente posible y los obstáculos al vínculo con el otro resultan infructuosos, el miedo construye una sociabilidad basada en el temor y la desconfianza. Pero el miedo no es únicamente negatividad y destrucción de los lazos sociales. [...] El miedo cumple un papel central en la regulación de las prácticas sociales en la ciudad: establece horarios, rutinas y circuitos, prescribe y proscribe acciones, espacios y tiempos (p. 71).

El miedo en las ciudades afecta en la construcción de los vínculos sociales entre sujetos, produce una sociabilidad amenazante basada en el temor, en definitiva, regula las prácticas sociales de los actores en el espacio urbano. En términos de ciudadanía, la “urbanofobia” (Donzelot, 2012) modula los lazos con los demás, pone en cuestión derechos ciudadanos en tanto que se niega la accesibilidad a servicios y derechos básicos, el reconocimiento de las diversidades y socava la igualdad en el espacio público. Los miedos no solo niegan y paralizan, sino que traen consigo la posibilidad de enfrentarlos, superarlos ya que, en medio de los miedos, crisis y angustias que atraviesan a la vida urbana, los/as jóvenes producen esperanzas, deseos, sueños, proyectos y expectativas de vida dentro y fuera de la escuela (Langer, 2018). En tales condiciones, los sujetos devienen ciudadanos/as atravesados/as por el miedo, y también movilizados por deseos y sueños.

La *ciudadanía del miedo* (Rotker, 2000) como forma de subjetividad no refiere únicamente a un discurso acerca de las ciudades y la sociedad en general, sino que también hace referencia a un modo de vivir en ellas, “remite a sistemas de clasificación socialmente contruidos que orientan y regulan las prácticas sociales. La construcción de tales sistemas de clasificación es un proceso conflictivo, donde participan distintos y desiguales actores sociales” (Segura, 2009, p. 65).

La visión contruida sobre los barrios urbanos, muchas veces atravesada por prejuicios, suele estar asociada con la delincuencia, la inseguridad y el miedo. Esa mirada es reforzada y reproducida por los medios de comunicación social, los cuales constituyen “regímenes de visibilidad” (Reguillo, 2008) que asocian la percepción de inseguridad con determinados actores y territorios. De ese modo, la violencia, la alteración del orden de la ciudad, el tráfico y microtráfico de sustancias ilegales adquieren rasgos étnicos, identitarios y generacionales (Reguillo, 2008). Esa trama que se entreteje entre ilegalismos, sujetos y territorio (Bonilla Muñoz, 2019; Bonilla Muñoz & Grinberg, S., 2021) produce una sociabilidad de alteridad amenazante, a la vez que justifica la necesidad de diseñar una “estrategia de

combate a la inseguridad” (Reguillo, 2008, p. 68) para recuperar “el orden de la ciudad”.

La producción de subjetividades estigmatizadas refuerza esas relaciones de alteridad amenazantes que reconocen al *otro* en la medida en que es portador de peligro. La amenaza se convierte en un criterio legítimo para evitar al *otro*; para impedir que se acerque y, si es posible, mantenerlo lo más alejado posible (Kessler, 2012).

En ese sentido, quienes son caracterizados por los “regímenes de visibilidad” como presuntos sospechosos del desorden y de la inseguridad (Reguillo, 2008) son percibidos como “no-ciudadanos” (Osborne & Rose, 1999b) que constituyen un obstáculo para la consolidación del proyecto civilizatorio de ciudadanía moderna. Allí se producen tensiones entre los ideales de la ciudad planificada y la ciudad transitada (De Certeau, 2000), entre la ciudadanía como estatus y las prácticas cotidianas de los actores, entre el simulacro teórico/utópico de cómo debería ser la urbe y el espacio donde habitan los practicantes ordinarios de la ciudad, entre las propuestas de los urbanistas y los caminantes de la ciudad (De Certeau, 2000).

Más que polos opuestos o antagónicos, se trata de *interfases de tensiones* que configuran *espacios de ciudadanía* (Tamayo, 2006) que se definen por ser “un campo de conflicto que testifica, a veces dramáticamente, la resistencia a la dominación, la estigmatización, la desigualdad y la injusticia. Es un espacio político, real y metafórico, donde se sitúa hoy la lucha social” (Tamayo, 2006, p. 14). En esos lugares se disputan los derechos ciudadanos/as, los actores expresan sus palabras, así como el sentido de la solidaridad y la posibilidad de organización social (Merklen, 2010) como características de las prácticas de sociabilidad y ciudadanía urbana (Donzelot, 2012).

En ese contexto, la idea de la escuela integradora de la igualdad y la cohesión social (Durkheim, 1997, 2003) difiere de la heterogeneidad de individuos y diversidad de culturas que en ella confluyen. En la actualidad esa institución se configura con distintas realidades que se expresan en las diferencias entre los/las estudiantes, así como entre instituciones y barrios. En

la sociedad capitalista, se generan demandas educativas, sociales, laborales y económicas con ciertas características, las cuales se corresponden con una oferta con condiciones también específicas (Saraví, 2015), lo cual genera asimetrías sociales y educativas, pero también pueden consolidar o dilatar las barreras en los procesos de socialización que son claves en el ejercicio de la ciudadanía. Por ello, para describir las formas que adquiere la ciudadanía en las sociedades contemporáneas se vuelve importante aproximarnos a la escuela, a la vez que a los procesos de escolarización en términos de relaciones de poder, “socialización, formación de identidades, definición de estilos de vida e interacción social, e incluso de consumo” (Saraví, 2015, p. 84), lo cual involucra saberes y prácticas pedagógicas.

En los espacios de las urbes metropolitanas en donde las situaciones de precaridad y pobreza persisten, la escuela ocupa un lugar central en la vida de los jóvenes y sus barrios (Langer, 2016c; Machado et al., 2016; Redondo, 2004; Santillán, 2011). Pensamos que al tratarse, la escuela, de un bien público y espacio común en donde además de transmitir conocimientos también se construyen lazos sociales entre los individuos, es un lugar pertinente para aproximarnos a las prácticas de ciudadanía de los y las estudiantes. Por lo tanto, también es importante revisar las investigaciones que indagan la articulación entre educación y ciudadanía.

6. Las relaciones entre ciudadanía y educación.

En la Argentina, a inicios de la década de 1980, los temas centrales de discusión pública, y que fueron incluidos en los diseños curriculares, eran sobre democracia y derechos humanos (Braslavsky et al., 1995), así también, el advenimiento de la democracia involucró “la participación juvenil escolar bajo ciertos formatos y condiciones” (Larrondo, 2019, p. 214). Braslavsky et al., (1995) mencionan que el acontecimiento dramático del 18 de julio de 1994 (atentado a la AMIA) volvió a colocar el tema de los derechos humanos en el centro del debate público, “reactivó la importancia de la memoria histórica y la justicia como componentes de la vida social” (p. 245). Una

década después se incorporaron otros temas como la protección del medio ambiente y la educación sexual. Las autoras explican que en los primeros años de la década de los noventa la formación para la ciudadanía promovió la lucha contra la corrupción en el marco de reestructuración del Estado argentino. Resaltan que hubo una fuerte demanda por la incorporación de valores éticos y sociales como contenidos educativos.

En la actualidad, los acelerados cambios sociopolíticos, económicos y culturales que atraviesan a las sociedades contemporáneas producen tensiones y cuestionamientos a las formas de concebir lo social en la actualidad, las relaciones de poder que se entrecruzan, la participación política y ciudadana, traen consigo la necesidad de repensar “cuál debiese ser el camino más apropiado para formar a los ciudadanos que la sociedad actual necesita” (Berríos & García, 2018, p. 7), a la vez que debaten sobre el lugar que, en esos procesos, ocupa la escuela en general y la escolaridad del nivel secundario de forma particular.

En ese escenario, las discusiones entre ciudadanía y educación (Cox et al., 2014; Larrondo & Mayer, 2018; Litichever, 2012; Mastache, 2020; Núñez, 2019b; Siede, 2023) se ubican en el marco de estudios acerca de la educación secundaria, que han asumido diferentes enfoques.

Algunos/as autores/as estudian el acceso de sectores populares a la escuela secundaria (Acosta, 2006; Grinberg, S., 2009b; Langer, 2016c; Tenti Fanfani, 2003), las demandas y luchas por educación Grinberg, S., 2009b; Langer, 2016c; Langer, Cestare, et al., 2019; Machado et al., 2016; Redondo, 2004; Santillán, 2011), las diferentes tramas de configuración y reconfiguración de la desigualdad educativa (Dussel, 2011; Kaplan & Llomovatte, 2005; Leivas, 2017; Tiramonti & Montes, 2011), así como las relaciones con la inserción posterior en el mercado laboral (Corica & Otero, 2014; Filmus, 2001; Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016; Miranda, 2017). También, sustentados en historias de vida narran la trama que coexiste entre las dinámicas familiar, escolar y la inserción laboral en contextos de pobreza urbana (Langer & Esses, 2019).

Esos antecedentes nos dan pistas para pensar las formas en que la expansión del derecho a la educación hacia los sectores populares, las demandas y luchas de estudiantes, la reconfiguración de las desigualdades socioeducativas, la inserción o no de los y las jóvenes en el mundo laboral, tienen efectos en el proceso de producción de ciudadanías en y desde la escuela en los barrios urbanos.

En otras investigaciones, la escolarización secundaria es abordada considerando la vivencia de los sujetos. A través de la noción de *trayectorias escolares* (Briscioli, 2017; Terigi, 2009) se presenta la heterogeneidad de los modos en que el estudiantado transita por las instituciones educativa y despliegan estrategias para sostener la escolaridad (Almada & Villagrán, 2023). También hay investigaciones que atienden a las percepciones y sentidos que profesores y estudiantes le dan a la escuela secundaria (Dussel et al., 2007). Otros estudios se ocupan de la escolarización en relación con los saberes y aprendizajes (Finocchio, 2010; Gvirtz & Palamidessi, 1998).

Asimismo, una serie de investigaciones estudian el surgimiento de formas diferentes de entender y construir instituciones de educación secundaria con nuevos formatos (Ampudia & Elisalde, 2015; Krichesky, 2014; Nobile, 2012; Tiramonti, 2005a) e identidades escolares (Larrondo, 2012) que se han desarrollado a partir de las transformaciones sociales, políticas y económicas por las que ha atravesado Argentina, al igual que otros países de la región.

Esos trabajos sirven de base para discutir las formas en que los procesos de escolaridad, los saberes, aprendizajes y enseñanzas, así como los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela producen ciudadanías en y desde la escuela. Se trata de procesos que modulan conductas, desarrollan prácticas de gobierno y autogobierno de la población, configuran subjetividades expresadas en las formas en que los individuos devienen ciudadanos/as.

Desde otros estudios (Castro Gómez, 2010; Foucault, 2017; Rose et al., 2012a) se producen investigaciones que analizan las diversas formas de configurarse las subjetividades en la escuela (Caruso, 2005; Collet &

Grinberg, S., 2021; Grinberg, S., 2006; Langer, 2013; Veiga-Neto, 2013) en el contexto de las sociedades contemporáneas denominadas por Deleuze (1990) como *sociedades de control*. Esos trabajos describen las estrategias de gobierno y autogobierno de la población en la actualidad, así como las reacciones, luchas y resistencias (Langer, 2017a) a partir de la experiencia escolar y personal de los y las estudiantes. Otros trabajos (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007) explican las formas en que las lógicas y discursos neoliberales producen subjetividades políticas que se expresan en la figura del ciudadano/a activo/a, emprendedor/a, empresario de sí mismo/a (Foucault, 2001a) y responsable sus condiciones materiales de existencia (Butler, 2010).

En ese marco de discusiones, las investigaciones abordan específicamente la relación entre ciudadanía y educación (Berríos & García, 2018; Berríos & Tapia, 2018; García, C. & Córdoba, 2018; Jorquera, 2018; Larrondo & Mayer, 2018; Núñez, 2019a; Siede, 2007, 2023; Siede et al., 2015) desde dimensiones tales como las estructuras y contenidos curriculares de la formación ciudadana en la escuela (Cox et al., 2014; Mastache, 2020; Siede et al., 2015) las prácticas de sociabilidad y/o convivencia de jóvenes en el espacio escolar (Litichever, 2012; Núñez, 2019b), las tramas de la escolarización de la política (Larrondo, 2017), a la vez que las formas de hacer política en la escuela (Berríos & Tapia, 2018; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2007) y/o las acciones transformadoras desde las instituciones educativas (Jorquera, 2018).

Otros estudios (Cox et al., 2014; Cox & Castillo, 2015; Jara et al., 2021; Mastache, 2020; Siede, 2021) analizan los programas curriculares de la asignatura Educación para la Ciudadanía, así como sus transformaciones a inicios del siglo XXI. Uno de los hallazgos refiere al cambio en los contenidos de esa materia. Así, Cox et al. (2014) afirman que se ha pasado de un abordaje centrado en temas que priorizan el nacionalismo, el estudio de las leyes y marcos normativos de un determinado país, hacia una perspectiva que prefiere abordar la ciudadanía desde un enfoque de derechos y participación política.

Desde el campo de la didáctica, se analiza la formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria (Mastache, 2020). A diferencia de los trabajos que priorizan los contenidos curriculares, la autora propone un estudio desde la perspectiva didáctica con enfoque grupal e institucional. Luego de analizar las actividades de distintas asignaturas en varias escuelas secundarias, la autora presenta algunos rasgos de la formación ciudadana contemporánea. En primer lugar, señala que la enseñanza para la ciudadanía no se limita al conocimiento de derechos, deberes y obligaciones o al de las constituciones de la república, se reconocen otros saberes que rebasan lo jurídico y político.

La autora afirma que, desde la mirada transversal, los conocimientos disciplinares deben articularse con el conjunto de saberes necesarios para la formación ciudadana. Además, los aprendizajes relacionados a la ciudadanía no deben ser pensados únicamente en términos discursivos e imparciales, sino que también se ha de incluir actividades que impliquen la participación real de los actores (Mastache, 2020). En esa misma línea de reflexión, Siede (2021) sostiene que la neutralidad pedagógica es incongruente con la urgencia de formar ciudadanos/as activos dispuestos a involucrarse y participar en el ejercicio del poder popular. El autor, propone que “es necesario avanzar hacia una educación política” (Siede, 2021, p. 22) con el propósito de que los actores, en este caso estudiantes de escuelas del nivel secundario, tomen postura frente a los desafíos socioeconómicos, políticos, culturales y ambientales de la sociedad actual.

Núñez (2019a), sobre la base de información producida mediante encuestas realizadas en escuelas de diferentes localidades (Provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Rosario y Chubut), así como a través de observaciones en campo, identifica tentativamente tres “figuras” de ciudadanía emergente hoy en la escuela secundaria: una ciudadanía militante, una instrumental y los/as activistas. La primera figura tiene que ver con el militante del Centro de Estudiantes. Se trata de estudiantes comprometidos con ideales de agrupación o partido político. Según Núñez (2019a), en esta primera figura de ciudadanía se identifica la persistencia de sentidos

militantes parecidos a los existentes en la década de los ochenta. Ahora bien, el autor sostiene que considerando que no todos los y las estudiantes son “militantes” ni todas las escuelas cuentan con Centro de estudiantes, aparece la figura de ciudadanía instrumental, la cual tiene que ver con los centros de delegados u otro tipo de institucionalidad en donde los y las estudiantes presentan demandas en función de volver más habitable el espacio escolar. La tercera figura que identifica Núñez (2019), la de la ciudadanía activista, se trata de un tipo de involucramiento en base a algunos hechos que han confluído en los últimos años: “la posibilidad de disfrutar del espacio escolar como ámbito de sociabilidad juvenil, mayor presencia de diferentes estilos juveniles y los procesos de «tomas de escuelas»” (p. 171).

En la actualidad, algunas investigaciones (Litichever, 2023; Mastache, 2020; Núñez, 2023; Siede, 2023) resaltan diversas dimensiones que conforman la producción de ciudadanías en la escuela, tales como por ejemplo, la convivencia escolar, la participación, ESI/género y diversidad, expectativas de futuro (Núñez, 2023), así como las formas de hacer política en el aula (Siede, 2023). Esas dimensiones tienen diferentes expresiones y son tensionadas con las situaciones de exclusión y desigualdad social en los contextos de pobreza urbana, tal como describiremos en los capítulos analíticos de esta tesis.

Esos hallazgos permiten observar la heterogeneidad de formas de participación, así como la existencia de diversas causas militantes (Larrondo, 2018; Núñez, 2019a). Consideramos que estos antecedentes son cruciales para repensar la noción de ciudadanía y las prácticas que, en relación con esa noción, se desarrollan actualmente en escuelas secundarias emplazadas en espacios urbanos atravesados por condiciones de pobreza.

7. A modo de cierre parcial.

En este capítulo se presentó los antecedentes acerca de la producción de ciudadanías en general y en el espacio urbano y la escuela en particular. Las investigaciones que se han producido sobre la noción de ciudadanías y su relación con la desigualdad y la educación nos permitieron dar cuenta del

estado de la cuestión, a la vez que contextualizar el problema acerca de las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana. Para ello, primero describimos los antecedentes acerca de la noción de ciudadanía, las controversias y críticas al significado de ciudadanía formal, así como las tensiones que se producen con la producción de desigualdades sociales. Luego, abordamos las investigaciones que problematizan la relación y atravesamientos entre ciudadanía y contextos. En el último apartado del capítulo reseñamos los trabajos que indagan en la relación entre ciudadanía y educación, específicamente los que se enfocan en el nivel secundario.

Las investigaciones que discuten la relación entre ciudadanía y contextos (Das, 2011; Donzelot, 2012; Holston, 2008; Rodríguez Cortés, 2017; Thomasz & Girola, 2016; Wacquant, 2015) permitieron describir la forma en que el crecimiento de la mancha urbana, el surgimiento de asentamientos y villas, la profundización de la fragmentación y de la desigualdad socioespacial tiene efectos en la producción de ciudadanía insurgentes (Holston, 2008), situadas y contextualizadas (Das, 2011; Thomasz & Girola, 2016). Observamos que en los contextos de pobreza urbana, la ciudadanía más que un estatus, se vivencia en forma de luchas, agenciamientos y reclamos (Das, 2011) por derechos sociales como la vivienda, la salud, la educación y los servicios urbanos.

Esos antecedentes son clave para pensar las condiciones socioespaciales del partido de San Martín en el que se desarrollan las ciudadanía de los y las estudiantes del nivel secundario. Para esta tesis, la cuestión se vuelve relevante en tanto que indagamos en las prácticas de ciudadanía de los/as estudiantes, lo cual involucra saberes escolares, prácticas pedagógicas que producen las instituciones, así como sentidos, expectativas y reacciones de los sujetos en un marco de tensiones y relaciones de poder (Foucault, 1988) en y desde la escuela.

Las investigaciones que indagan acerca de la relación entre ciudadanía y educación (Cox et al., 2014; Cox & Castillo, 2015; Larrondo, 2019; Mastache, 2019; Núñez, 2019a; Shapiro, 2020; Siede, 2021, 2023)

permitieron identificar y describir algunas de las dimensiones que conforman la producción de ciudadanías en y desde la escuela. alguna de ellas refiere a las estructuras y contenidos curriculares de la formación ciudadana (Cox et al., 2014; Mastache, 2020; Siede et al., 2015), las prácticas de sociabilidad y/o convivencia de jóvenes en el espacio escolar (Litichever, 2012; Núñez, 2019b), las tramas de la escolarización de la política (Larrondo, 2017), a la vez que las formas de hacer política en la escuela (Berríos & Tapia, 2018; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2007) y/o las acciones transformadoras desde las instituciones educativas (Jorquera, 2018). Desde el campo de la didáctica, se analiza la formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria (Mastache, 2020). A diferencia de los trabajos que priorizan los contenidos curriculares, la autora propone un estudio desde la perspectiva didáctica con enfoque grupal, institucional y transversal. Esas discusiones son la base para pensar hoy las formas de producción de ciudadanías en y desde la escuela en contextos de pobreza urbana y desigualdad socioeducativa. Para ello, en esta investigación hacemos foco en los sentidos y significados que los y las estudiantes otorgan al ejercicio de la ciudadanía, a las prácticas pedagógicas que producen las instituciones y a los modos de gestionar sus necesidades y demandas para mejorar sus condiciones de vida (Holston, 2008; Das, 2011; Bruzzone, 2016), sostener sus procesos de escolaridad (Langer, 2016c; Langer et al., 2020) y afirmarse como sujetos de derechos.

En definitiva, el estado de la cuestión permite observar la heterogeneidad de formas de producir ciudadanía en el espacio urbano y en las instituciones. Consideramos que estos antecedentes son cruciales para contextualizar el problema de investigación, así como para formular las preguntas acerca de las prácticas de ciudadanía que los y las estudiantes producen en la actualidad en las escuelas del nivel secundario emplazadas en espacios urbanos atravesados por situaciones de pobreza, exclusión, privaciones materiales, sociales y culturales. En ese contexto, indagar en las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario implica acercarnos a aquello que sucede al interior de las escuelas (Bernstein, 1998;

Bourdieu, 1979; Willis, 1998) y a las formas que se afectan en y con aquello que sucede fuera de las instituciones. Esto es, el devenir ciudadano/a abarca los saberes y discursos que se producen en las escuelas, así como también a las (re)acciones que los y las estudiantes despliegan frente a las situaciones de pobreza urbana, a los efectos de la degradación ambiental, a las violencias y discursos de odio que atraviesan a barrios, sujetos e instituciones y a los desafíos para vincularse en el mercado laboral en un contexto de múltiples exclusiones y desigualdades sociales.

En esta tesis nos aproximamos al proceso de devenir ciudadano/a desde un marco teórico que construimos en base a los estudios de gubernamentalidad, del espacio urbano y de la sociología de la educación para la problematización de la ciudadanía en la escuela. A la presentación de ese marco teórico nos abocaremos a continuación.

Capítulo 2.

Los aportes de los estudios de gubernamentalidad, del espacio urbano y de la sociología de la educación para la problematización de la ciudadanía.

El propósito de este capítulo es construir un marco conceptual para analizar las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana. En base a la heterogeneidad de enfoques desde los cuales se ha indagado el problema de la ciudadanía, aquí nos focalizamos en su relación con las desigualdades socioeducativas a partir de la articulación entre el campo de los estudios de gubernamentalidad (Castro Gómez, 2010; Cruikshank, 2007; Foucault, 2017; O'Malley, 2006; Osborne & Rose, 1999b; Rose et al., 2012a), los estudios urbanos (Di Virgilio & Perelman, 2019; Donzelot, 2012; Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2009; Wacquant, 2015) y el de la sociología de la educación (Grinberg, S., & Porta, 2018; Kaplan, 2005; Kaplan et al., 2023; Langer et al., 2016; Leivas & Lafuente, 2023; Meo, 2016; Torres, C., 2008).

El diálogo entre esos campos de estudio conforma un marco de referencia conceptual para aproximarnos, indagar y describir las prácticas de ciudadanía de

estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín, específicamente de las áreas con mayores condiciones de pobreza urbana.

Para ello, este capítulo se organiza en tres partes. Primero, describiremos los aportes de los estudios de gubernamentalidad (Castro Gómez, 2010; Foucault, 2017; Miller & Rose, 1990; O'Malley, 2006; Rose, 1996) para aproximarnos a las prácticas de ciudadanía y a los procesos de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007; Osborne & Rose, 1999b) en un marco de relaciones de poder y en términos de gobierno y autogobierno de la población, conductas y contraconductas, tácticas y estrategias, agenciamientos y reacciones de los individuos. Más que dicotomías o posturas antagónicas entre los principios de la ciudadanía formal y su puesta en acto, aquí proponemos analizar las prácticas de ciudadanía en términos de tensiones, continuidades, relaciones de poder y procesos de subjetivación.

En segundo lugar, presentaremos algunas notas conceptuales acerca de la relación entre ciudadanía y espacio urbano (Bayón, 2017; Das, 2011; Donzelot, 2012; Holston, 2008; Ramírez Kuri, 2014; Rodríguez Cortés, 2017; Thomasz & Girola, 2016; Zermeno, 2016) puesto que en esa trama se configuran *espacios de ciudadanía* (Tamayo, 2006) en donde se territorializa el gobierno de la población (Osborne & Rose, 1999b). Ese enfoque nos permite pensar a la escuela, al barrio y a la calle como espacios de ciudadanía, porque es desde esos lugares que los/as estudiantes expresan su palabra, demandan derechos y denuncian las precarias condiciones socioeconómicas, culturales y ambientales a las que están expuestos. Allí, los acelerados procesos de urbanización han intensificado las brechas de desigualdad, lo cual tensiona el principio de igual del *estatus* de ciudadanía.

El tercer apartado tiene como objetivo abordar los debates conceptuales sobre la articulación entre ciudadanía y educación (Berríos & Tapia, 2018; Kriger & Daiban, 2015; Larrondo & Mayer, 2018; Núñez, 2019b; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2007; Siede et al., 2015; Treviño & Miranda, 2021) atendiendo a las investigaciones producidas desde el campo de la sociología de la educación en general (Baudelot & Establet, 1976; Baudelot & Leclercq, 2008; Bourdieu & Passeron, 2017; Bourdieu & Saint Martin, 1998; Bowles & Gintis, 1985;

Durkheim, 2003; Weber, 2002; Willis, 1998) y en particular a aquellos que abordan la cuestión desde el enfoque posestructuralista (Grinberg, S., 2015; Grinberg, S., & Porta, 2018; Langer, 2017a; Langer et al., 2016; Leivas & Lafuente, 2023; Veiga-Neto, 2013). Interesa aproximarnos a las formas de producción de subjetividades en la escuela en contextos de pobreza urbana (Armella et al., 2017; Grinberg, S., 2020a; Langer, 2017a; Machado & Grinberg, S., 2017). Dichos procesos involucran saberes curriculares, prácticas pedagógicas, cambios y adaptaciones curriculares respecto a la formación ciudadana (Cox et al., 2014; Mastache, 2020; Siede et al., 2015), formas de sociabilidad y de hacer política en la escuela (Larrondo, 2019; Núñez, 2019b; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2007), la reacciones, luchas y resistencias de los sujetos (Langer, 2017b; Scott, 2007).

1. La noción de ciudadanía en los estudios de gubernamentalidad.

Más allá de las generalizaciones evolucionistas (Marshall, 1998), las dicotomías entre Estado e individuo, público y privado, sociedad civil y mercado o las simplificaciones disciplinarias, aquí proponemos “abordar la ciudadanía desde el punto de vista del gobierno” (Procacci, 1999, p. 16) y/o el arte de gobernar la población (Foucault, 2016). Desde la perspectiva foucaultiana, la noción de gobierno no se refiere únicamente a lo ejercido por el Estado, sino que “abarca esferas más primordiales y anteriores a éste como el gobierno de uno mismo, el gobierno de la familia, el gobierno de la economía o el gobierno de la moral” (Mussetta, 2009, p. 46). Esta propuesta analítica permite pensar la ciudadanía como estrategias de poder en tanto que los discursos y saberes acerca de la ciudadanía modulan y regulan las conductas de los sujetos (Foucault, 2017), producen subjetividades autogobernables (Argüello, 2015) y formas de ser ciudadano/a hoy.

Las prácticas de autogobierno equivalen a lo que se denomina tecnologías del yo, *technologies of the self* (Foucault, 2008), “en cuya base se encuentra la idea del cuidado de sí, es decir, aquellas maneras en las que los seres humanos

llegan a entender y actuar sobre sí, dentro de ciertos regímenes de autoridad y saber, y a través de ciertas técnicas dirigidas a la auto-superación” (Argüello, 2015, p. 85). De esa forma el poder se ejerce ya no mediante la coerción como en las sociedades disciplinarias, sino a través de los sujetos y no en su contra (Castro Gómez, 2010; Cruikshank, 2007; S. Grinberg, S., 2015; Rose, 1996). Desde allí los sujetos son llamados a actuar y tomar decisiones de forma libre y por su propio bien y/o beneficio.

En base a los estudios de gubernamentalidad (Cruikshank, 2007; Foucault, 2017; Miller & Rose, 1990; O’Malley, 2006; Rose, 1996) entendemos a las prácticas de ciudadanía en términos de gobierno y autogobierno de la población, regulación de las conductas y contraconductas de los sujetos. A la vez, la noción nos acerca a los agenciamientos, estrategias, acciones y reacciones que producen los actores para enfrentar las condiciones de pobreza urbana, desigualdad socioeducativa, afirmarse como sujetos de derechos y ser reconocidos/as como ciudadanos/as. En sintonía con ese enfoque conceptual, una de las preguntas que se plantea Cortés Salcedo (2013) se refiere a cómo se gobierna a los sujetos para hacerlos ciudadanos/as y cómo se expresa hoy el discurso de la ciudadanía en la escuela como estrategia de gobierno de la subjetividad.

En el marco de los estudios de gubernamentalidad, proponemos que los procesos de ciudadanización no se producen en términos de sustituciones sucesivas en las cuales primero se es individuo y luego ciudadano/a, sino que preferimos pensar en términos de modulaciones, combinaciones y articulaciones en un campo de acción en el que los sujetos devienen ciudadanos/as.

Para desarrollar este enfoque conceptual, primero presentaremos algunas notas acerca de la noción de gubernamentalidad y sus aportes al campo de estudio de la ciudadanía en la actualidad. Luego, discutiremos el concepto de ciudadanías activas en el contexto de las actuales sociedades neoliberales. Allí, las nociones de empoderamiento, autonomía, emprendedurismo son claves para describir los modos de producir ciudadanos/as en los contextos de pobreza urbana. En el tercer apartado trabajaremos la propuesta analítica de tecnologías de ciudadanización,

las cuales permiten acercarnos a las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as, así como también describir las condiciones que lo hacen posible. Por último, en un cuarto apartado desarrollaremos la noción de prácticas de ciudadanía a partir de articular ambos conceptos: ciudadanía/s y prácticas.

1.1. La gubernamentalidad y su aporte para el estudio de la ciudadanía.

Foucault (2017) llama gubernamentalidad al “conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, las reflexiones, los cálculos y las tácticas que permite ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (p. 136). En ese sentido, esa categoría permite analizar las relaciones de poder en términos de *micropoderes* cuyo objetivo es la población. La noción de gubernamentalidad es válida para estudiar no sólo las formas políticas estatales, sino también “el modo de encauzar la conducta de los locos, los enfermos, los delincuentes, los[as] niños[as]” (Foucault, 2016, p. 218). En sintonía con ese enfoque, aquí proponemos ubicar la discusión acerca de la producción de ciudadanía en un marco de relaciones de poder⁵, lo cual no se refiere a una confrontación entre dos adversarios, sino que se trata de una cuestión de gobierno (Foucault, 1988).

Proponemos que la trama que configuran las instituciones, procedimientos, reflexiones, cálculos y tácticas en los procesos de escolaridad de la población expresa cómo los sujetos, en este caso estudiantes del nivel secundario, devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza y desigualdad urbana. Allí, los modos de producirse las desigualdades socioeducativas en el territorio, así como las dinámicas de escolarización que se desarrollan en las escuelas (Bourdieu, 1979; Bernstein, 1998; Willis, 1988) expresan relaciones de poder que se hacen presentes cuando se trata de ‘educar ciudadanos’ en la escuela

⁵ Para Foucault (1988) “en el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno” (p. 15).

(Cortés Salcedo, 2013). Al respecto, Visaguirre, (2019) en un estudio acerca de las tramas biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, describe las formas en las que se despliegan una serie de dispositivos con el propósito de organizar a la población, utilizando como medio para ello “la instrucción de un ciudadano/a que tenga como fin la obediencia y la utilidad” (p. 17) para constituirse en una comunidad nacional. Según los pensadores de la época, dicha población debía ser *civilizada* para abandonar la *barbarie* (Sarmiento, [1845] 2018).

La educación de finales del siglo XIX e inicios del XX, “es presentada como el dispositivo biopolítico fundamental para generar un sistema taxonómico que permita poner un límite entre los sujetos que ‘pueden’ ser normalizados como ciudadanos y los que deben ser segregados, con el fin de integrar de modo obediente y útil el ‘proyecto de Nación’” (Visaguirre, 2019, p. 14). Por ejemplo, la enseñanza de la educación literaria en las escuelas populares inglesas, “se convirtió en una agencia importante en la formación de los atributos culturales de la ciudadanía” (Hunter, 1988, p. 70). De ese modo, los programas para ampliar el derecho a la educación hacia las clases trabajadoras “para inculcar habilidades literarias y sensibilidades artísticas, tenía, como una de sus preocupaciones principales, la formación de ciudadanos/as con un cierto modo de auto-reflexión y ciertas técnicas civilizadas de auto-gobierno” (Rose et al., 2012, p.136). Esos propósitos se han reconfigurado en función de los acelerados cambios socioeconómicos, políticos y culturales que han atravesado a la sociedad.

Indagar en el presente, el conjunto de saberes, normas, técnicas, prácticas y discursos pedagógicos en la escuela, nos permitirá aproximarnos a las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en un contexto de profundización de las desigualdades, intensificación de las situaciones de pobreza extrema y de lógicas neoliberales que a través de los discursos del empoderamiento (Cruikshank, 2007) responsabilizan a los individuos de sus situaciones de existencia (Grinberg, S., 2015; Grinberg, S., et al., 2014; Rose et al., 2012b).

Por otra parte, Foucault (2017) entiende por gubernamentalidad a la tendencia hacia “un tipo de poder que podemos llamar ‘gobierno’ sobre todos los

demás” (p. 136), lo cual “alude al dominio que se puede ejercer sobre uno mismo y los otros y sobre el cuerpo, pero también sobre el alma y la manera de obrar” (Foucault, 2017, p. 149). En ese sentido, el ejercicio del poder en su forma gubernamental incluye modos de pensar, razonar, calcular tácticas y estrategias para conducir, guiar y/o dirigir la conducta de los otros/as y de sí mismos en un campo de relaciones de fuerza. Desde esa perspectiva indagamos en los procesos de ciudadanización en términos de prácticas de gobierno y autogobierno que tienen como propósito la modulación de la conducta⁶ de la población (Cortés Salcedo, 2013). En ese proceso se producen puntos de encuentro recíprocos entre la manera en que los ciudadanos/as son conducidos/dirigidos y la forma en la que se gobiernan a sí mismos/as. Sobre la base de ese enfoque, las prácticas de ciudadanía y procesos de ciudadanización se desarrollan en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1988).

Deleuze (1990) explica que en las sociedades disciplinarias se ejercía el poder directamente sobre los cuerpos y en centros de encierro, mientras que en las actuales sociedades de control se interviene *al aire libre*, en circuitos abiertos, para favorecer la autorregulación de las conductas. Allí se produce un desplazamiento desde la visión de poder coercitivo hacia el ejercicio del poder que tiene como condición la libertad, y desde el disciplinamiento individual hacia el gobierno de la población y de sí mismo (Cortés Salcedo, 2013). Sobre la base de ese planteamiento, proponemos que la noción de ciudadanía formal constituye moldes cerrados, rígidos, mientras que los procesos de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007) o el devenir ciudadano/a componen una modulación “como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto” (Deleuze, 1990, p. 151).

En ese marco de transformaciones de las formas de ejercer el poder, Fistetti, (2004) estudia el gobierno de las comunidades políticas —desde la *polis*

⁶ Foucault (2017) afirma que la conducta se refiere a “la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera de conducirse, la manera de dejar conducirse, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción” (p. 223).

griega hasta la actual sociedad globalizada— y describe el proceso de constante ampliación y redefinición de la ciudadanía. Allí, explica que una de las transformaciones de la noción de ciudadanía en el contexto de la modernidad, se refiere al haber transitado desde una estructura de orden disciplinaria de ciudadanos pasivos dependientes de un soberano hacia la exaltación de las libertades individuales⁷ para actuar como ciudadanos/as activos/as llamados constantemente a “administrar los 'costos' de la propia libertad” (Fistetti, 2004, pág. 168). En la actualidad, los discursos acerca de la libertad, del empoderamiento y emprendimiento, se convierten en estrategias de gobierno de la población (Foucault, 2017) que modulan los procesos de ciudadanización (Cruikshank, 2007).

En definitiva, la noción de gubernamentalidad nos aproxima a las formas contemporáneas de ejercer el poder en las sociedades neoliberales (Rose, 1996) y/o de gerenciamiento (Grinberg, S., 2006). A partir de ese enfoque analítico, indagamos en las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en un marco de relaciones de poder y en términos de gobierno y autogobierno de la conducta de los/as ciudadanos/as. Más que la ciudadanía como condición establecida, dada por hecho, preferimos indagar en las formas y condiciones en las que se producen las ciudadanías, las estrategias o mecanismos a través de los cuales los sujetos devienen ciudadanos/a. En esta investigación se asume la noción de prácticas de ciudadanización “entendida ya no como el ideal de la ampliación de la ciudadanía sino como la combinación de una serie de estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos” (Cortés Salcedo, 2013, p. 65), así como las formas en que ello tiene implicancias en un tipo de ciudadanía activo en los sujetos, tal como continuamos desarrollando.

⁷ En el momento de escritura de esta tesis en la Argentina gana las elecciones y asume la presidencia un gobierno que resalta las libertades individuales. Este acontecimiento es importante para analizar las prácticas de ciudadanía en tanto que, como afirma Núñez (2023) “permite[n] advertir ciertos elementos que dan cuenta de la influencia de las condiciones institucionales en las perspectivas de ciudadanía que se ponen en juego en las escuelas y en el contexto electoral” (p. 19).

1.2. Implicancias hacia ciudadanías activas en la actualidad.

En los contextos de desigualdades sociales y pobreza urbana, las diversas prácticas gubernamentales para mejorar las condiciones de vida de la población, por ejemplo, los sistemas de bienestar, planes, protección o asistencia social, por lo general son implementadas con la finalidad de reducir los efectos de la pobreza, aliviar las situaciones de desempleo y cubrir los límites de los servicios de salud y educación. Uno de los objetivos de esa forma de gobernar a la población es producir ciudadanos/as independientes, activos, capaces de sostenerse por sí mismos (Cruikshank, 2007; Díez-Gutiérrez, 2015; Granda, 2018; Grinberg, S., et al., 2014; Rose, 1996). A inicios del siglo XXI, con el auge del neoliberalismo, los discursos acerca de la autonomía, el emprendimiento y empoderamiento de los individuos se intensifican, lo cual tiene efectos en la configuración de subjetividades y las formas de ser ciudadano/a.

En las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, S., 2006) el sujeto de gobierno es reconfigurado como un individuo activo que busca realizarse a sí mismo (Rose, 1996), y a la vez las prácticas de ciudadanización operan con el fin de producir una subjetividad política en la figura de un ciudadano/a emprendedor y responsable de sí (Cortés Salcedo, 2013; Díez-Gutiérrez, 2015). Allí, los discursos, técnicas y prácticas de empoderamiento constituyen tecnologías de ciudadanía (Cruikshank, 2007) que conducen a los sujetos a asumirse como ciudadanos/as activos capaces de ocuparse de sus condiciones de existencia y situaciones de pobreza. Al mismo tiempo que se asigna deberes y obligaciones a los ciudadanos/as, también se constituye un campo de acción para su libre decisión (Rose, 1996). El sujeto que se constituye en el contexto de las sociedades neoliberales se expresa en la figura del *homo œconomicus*, el cual es definido como:

...un empresario, y un empresario de sí mismo. Y esto es tan cierto que, en la práctica, va a ser el objetivo de todos los análisis que hacen los neoliberales: sustituir en todo momento el *homo œconomicus* socio del intercambio por un

homo æconomicus empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos (Foucault, 2016, p. 264).

Ese sujeto *empresario de sí*, siguiendo a Foucault (2016), es configurado como su propia fuente de ingreso ya que los criterios de productividad, rentabilidad, eficacia de las sociedades capitalistas, se permean en todos los ámbitos de la vida hasta en el comportamiento humano. Es un tipo de subjetividad que concibe su “existencia como inversión en la forma empresa que adquiere su propio proyecto de vida” (Acosta, L., 2016, p. 31). Ello ha tenido efectos en la producción de ciudadanías activas ya que la racionalidad neoliberal se expande en la vida cotidiana (Díez-Gutiérrez, 2015) y modula formas de pensar, decir y hacer.

En sintonía con ese planteamiento, los ciudadanos/as activamente responsables son llamados a gestionar su realización personal —incluso a administrar sus riesgos (O’Malley, 2006)— dentro de un campo de decisiones y acciones supuestamente libres (Rose, 1996), pero que se encuentran cotidianamente limitadas. Allí, la regulación de las conductas abarca las estrategias, acciones y opciones que asume el individuo para sí mismo con el objetivo de afirmarse como sujeto de derecho, a la vez ser reconocido/a como ciudadano/a.

Las prácticas de ciudadanización en las que aquí haremos foco se enmarcan en los discursos sobre el empoderamiento (Cruikshank, 2007), desde los cuales se “llama a los/as ciudadanos/as a participar y responsabilizarse por sus condiciones de existencia” (Grinberg, S., 2006, p. 85). De hecho, Dean (2010) sostiene que los programas de empoderamiento expresan las racionalidades liberales contemporáneas que se esfuerzan por operativizar las capacidades de autogobierno de la población con el propósito de alcanzar los objetivos del gobierno.

En ese modo de gobierno de las poblaciones, en las cuales se exaltan las aparentes libertades de los sujetos, es importante mencionar que del otro lado de esa responsabilización que recae sobre uno/a mismo/a, está la pregunta por

quiénes son los incluidos y los excluidos de los beneficios de una vida de elección y autorrealización (Collet & Grinberg, S., 2021; Rose, 1996), quiénes llegan a alcanzar la *promesa de la felicidad* (Ahmed, 2019). Tal es el caso de las poblaciones que viven en condiciones de exclusión, desigualdades sociales y pobreza extrema, que quedan al margen de los “beneficios” de una vida de libre elección y autorrealización personal (Collet & Grinberg, S., 2021; Grinberg, S., 2008; Rose, 1996).

En ese contexto, aquello que comienza siendo una norma impuesta a la población, como por ejemplo la obligatoriedad de la educación secundaria, puede ser reformulada como una demanda que los sujetos hacen a la autoridad y así posicionarse como ciudadanos/as activos/as en la construcción de su propia existencia (Rose, 1996).

Las “zonas de empoderamiento” (Cruikshank, 2007, p. 68) están atravesadas por situaciones de precaridad, exclusión y desigualdades. Allí, los discursos y técnicas de la auto-gestión son impulsadas como estrategias de lucha contra la pobreza y configuran “tecnologías de ciudadanía” (Cruikshank, 2007, p. 84) en un marco de relaciones de poder que actúan a través de la subjetividad y no en contra de ella. En ese sentido, “la voluntad de empoderar, o el deseo de ayudar a [las personas que viven en condiciones de pobreza], tiene que equilibrarse con el imperativo de que ellas deben ayudarse a sí mismas” (Cruikshank, 2007, p.74).

Gobernar a quienes viven en situaciones de pobreza, a través de discursos y técnicas de empoderamiento, implica despertar el deseo, el interés y la voluntad de participar o actuar libremente por su bien. Esto significa conseguir que los actores se asuman y actúen como sujetos activos. En base a esa lógica, para gobernar y ganar la guerra contra la pobreza es necesario contar con la participación voluntaria de los individuos (Cruikshank, 2007). Los discursos y lógicas acerca del empoderamiento funcionan como tecnologías de gobierno que tienen como propósito modificar y/o conducir las conductas de los individuos (Cortés Salcedo, 2013) durante el proceso de devenir ciudadanos/as.

1.3. Las tecnologías de ciudadanización.

Foucault, (2008) sostiene que existen cuatro tipos principales de *tecnologías* y que cada una de ellas expresa una matriz de la razón práctica. La primera se refiere a las tecnologías de producción”, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas. La segunda corresponde a las *tecnologías de sistemas de signos* que incluye la utilización de sentidos, signos, símbolos o significaciones. En tercer lugar, están las *tecnologías de poder* para conducción de las conductas y el sometimiento de los sujetos a un cierto tipo de fines. Por último, las *tecnologías del yo* que permiten a los sujetos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, “cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (p. 48).

De acuerdo con el autor, ese tipo de tecnologías casi nunca actúan de forma separada, aun cuando cada una de ellas implican ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos en términos de habilidades y actitudes. A pesar de que los cuatro tipos de tecnologías actúan de forma articulada, Foucault (2008) se focaliza en el estudio de las dos últimas, las tecnologías del dominio (poder) y del sujeto (yo). En ese sentido, proponemos que las prácticas de gobierno y autogobierno de los sujetos, así como las técnicas, tácticas y estrategias que se despliegan para conducir sus conductas, como formas de ejercer el poder, por cuenta propia o a través de los otros/otras, configuran *tecnologías de ciudadanía* (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007) que refieren a:

...los medios por los cuales el gobierno trabaja a través de las subjetividades de los ciudadanos y no contra ellas. La lógica del empoderamiento apunta a las capacidades de los “sin poder”, mide y busca maximizar sus acciones, motivaciones, intereses y compromisos económicos y políticos. Aquí el poder funciona solicitando la participación activa de [las personas que viven en condiciones de pobreza] en decenas de programas a nivel local, programas que

apuntan a la transformación de los pobres en ciudadanos autosuficientes, activos, productivos y participativos (Cruikshank, 2007, p. 69).

Esa forma de gobierno a través de la cual se producen ciudadanos/as actúa a través de los sujetos -en este caso estudiantes del nivel secundario- para maximizar sus deseos, motivaciones y participación activa (Cruikshank, 2007), , en relación con su desarrollo personal, sociocultural y político. De hecho, Foucault (2008) sostiene que el imperativo de *ocuparse de uno mismo*, actuar sobre sí mismo, conducirse a sí mismo, era para los griegos uno de los principales principios de las ciudades y prácticas constantes de los ciudadanos/as que habitaban en la *polis* con el propósito de regular la conducta social y personal. Hoy, esas prácticas de autogobierno están atravesadas por los cambios en el desarrollo del capitalismo global. Así, la conducción de las conductas, el cuidado de sí mismo quedan regulados de acuerdo con los discursos y lógicas neoliberales.

En las ciudades actuales, atravesadas por los efectos de la expansión del sistema capitalista en su forma neoliberal, son los discursos y técnicas de la autogestión, el empoderamiento y el emprendedurismo (Collet & Grinberg, S., 2021; Díez-Gutiérrez, 2015), que impulsadas como estrategias de lucha contra la pobreza, configuran *tecnologías de ciudadanía* en un marco de relaciones de poder que actúa a través de la subjetividad con el propósito de constituir ciudadanos/as autónomos, autosuficientes, activos, productivos y participativos. En ese contexto, uno de los cambios que se produce en la forma de ejercer el poder se refiere a que las responsabilidades del Estado recaen sobre las comunidades, ellas quedan libradas a la gestión de sí (Grinberg, S., 2006). El locus de poder ahora es la población (Foucault, 2017). Allí opera una nueva tecnología de poder que además de disciplinar los cuerpos, diagramar el territorio/urbe/ciudad, también regulariza la vida misma del conjunto de ciudadanos/as, tal como lo explica Foucault, (2001):

La nueva tecnología de poder no tiene que vérselas exactamente con la sociedad (o, en fin, con el cuerpo social tal como lo definen los juristas); tampoco con el

individuo/cuerpo. Se trata de un nuevo cuerpo: cuerpo múltiple, cuerpo de muchas cabezas, si no infinito, al menos necesariamente innumerable. Es la idea de *población*. La biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder, creo que aparece en ese momento (p. 222).

El autor diferencia dos tecnologías de poder que están superpuestas. Las tecnologías del cuerpo propias de las sociedades disciplinarias y las tecnologías regularizadoras de la vida que actúan sobre la población en las sociedades neoliberales. La primera está enfocada en el cuerpo y produce efectos individualizadores, produce cuerpos útiles y dóciles. La otra refiere a una tecnología que autorregula la vida de la población a través del control de una “serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente, [...] procura controlar (y eventualmente modificar) su probabilidad o, en todo caso, compensar sus efectos, [...] aspira la seguridad del conjunto con respecto a sus peligros internos” (Foucault, 2001, p. 225). De acuerdo con el autor, en una el cuerpo “se individualiza como organismo dotado de capacidades, y en el otro, los cuerpos se reubican en los procesos biológicos de conjunto” (p. 225).

La tecnología de poder regularizadora de la vida se refiere a la biopolítica, la cual tiene como foco de acción a la multiplicidad de cuerpos en su conjunto, más que a los individuos. La biopolítica como tecnología de poder tiene que ver con la población como problema político, científico y biológico (Foucault, 2001a). Las diversas formas de ejercer el poder operan de forma superpuesta, algo así como un pliegue o doblez en donde “el plano del individuo se encuentra con el plano de la población” (Veiga-Neto, 2013, p. 86). En función de ese enfoque conceptual, en esta tesis hacemos foco en las formas en que los discursos y lógicas acerca de la ciudadanía regulan las conductas y producen ciudadanos/as en las sociedades neoliberales en un marco de relaciones de poder (Deleuze, 2021; Foucault, 1988) que tejen la trama de las democracias modernas. En relación con lo anterior, expresa Foucault (2008) que el gobierno de la población en forma de democracia moderna se desarrolla entre las tensiones ciudad-ciudadano/a, pastor/rebaño.

El rostro de la democracia actual resultará así efecto del cruce de dos modelos de relación: el de la ciudad y los ciudadanos, y el del pastor y su rebaño. Nuestra identidad política moderna no puede, de este modo, ser disociada «de este juego de relaciones entre muerte, vida, verdad, obediencia [herencia del modelo pastor-rebaño], exactamente como nuestro sentido de la comunidad no puede disociarse de nuestra larga historia política [herencia del modelo ciudad-ciudadano]» (Foucault, 2008, p. 43).

En el cruce de esos modelos de relaciones de poder se tironea una línea en la que el juego del pastor y el del rebaño se aproximan y articulan con el juego de la ciudad y el de los ciudadanos/as, de la misma forma que el sentido de comunidad tiene su base en la larga historia política. Así, en la actualidad el gobierno de los y las ciudadanos/as se produce entre relaciones de poder, tensiones, articulaciones y combinaciones puesto que “depende de determinados tipos de saberes y de procedimientos y se apoya en una serie de instituciones [...], sus componentes humanos no son vistos como un simple conjunto de individuos, sino como un nuevo organismo vivo: la población” (Veiga-Neto, 2013, p. 88).

Desde ahí, la población se vuelve objeto de gobierno y su objetivo es la promoción de la vida, el hacer vivir (Veiga-Neto, 2013), lo cual da lugar a la biología como una de las dimensiones de la ciudadanía (Rose, 2012). En ese marco de discusión, pensar el juego entre la ciudad y los ciudadanos/as (Foucault, 2008) en términos de biopolítica permite comprender que no se trata de una trama puramente política, exclusiva de las grandes multitudes, sino que “tiene por objetivo mantener la vida de cada uno y, simultáneamente del colectivo, de todo el grupo, en fin, de la población” (Veiga-Neto, 2013, p. 89).

En las actuales sociedades de control (Deleuze, 1990) y/o de gerenciamiento (Collet & Grinberg, S., 2021; Grinberg, S., 2011) el imperativo de *hacer vivir*, las tecnologías de poder en su forma biopolítica, así como el desarrollo de la biomedicina, biociencia y biotecnología, “están dando lugar a nuevas clases de ciudadanos biológicos, con nuevas subjetividades, una nueva política y una nueva ética” (Rose, 2012, p. 309). De acuerdo con el autor, en las

democracias liberales avanzadas, las ciudadanías biológicas se encuentran territorializadas de manera diferencial, tal como describiremos en uno de los apartados del capítulo 4, no todos/as ejercen sus derechos de la misma forma, no todos/as pueden afirmarse y ser reconocidos como ciudadanos/as⁸.

En el plano de la ciudadanía biológica se articulan las lógicas del autogobierno de sí mismo y el gobierno de la población. Es decir, el devenir ciudadano/a se produce como un proceso individualizante dado que el sujeto define su relación consigo mismo en función del conocimiento de su individualidad somática, llamado a hacerse cargo del curso de su vida de manera activa mediante actos de elección. A la vez, ese proceso/devenir es colectivizante en la medida que se desarrollan prácticas de biosociabilidad que convocan a los sujetos a identificarse y organizarse de acuerdo con las características comunes de una condición somática o genética compartida (Rose, 2012).

En definitiva, los estudios de gubernamentalidad, al mismo tiempo que nos aproximan a las formas de gestionar la población, también ayudan identificar reacciones de los sujetos en forma de luchas, resistencia (Cortés Salcedo, 2013; Langer, 2017a) o líneas de fuga (Deleuze & Guattari, 2010) ante las complejas situaciones de pobreza urbana.

Sobre la base de ese enfoque, las prácticas de ciudadanía nos aproximan a las formas en que los individuos son producidos como ciudadanos/as en y desde la escuela, a los discursos y lógicas que modulan el devenir ciudadano/a en la escuela, así como a las reacciones de los/las estudiantes frente a las condiciones de pobreza, a las luchas para terminar la escolaridad y ser reconocidos/as como ciudadanos/as. En el marco de los estudios de gubernamentalidad, las prácticas de ciudadanía involucran formas de pensar, decir y actuar de los sujetos, tal como describiremos en el próximo apartado.

⁸ Los modos diferenciados de ser reconocido/a como ciudadano/a se producen en tanto que “las prácticas como el aborto selectivo, los diagnósticos genéticos preimplantacionales y la selección de embriones suponen diferentes ideas acerca del papel de la biología en el valor humano. Las normas contemporáneas de salud y las prácticas de educación de la salud encarnan ideas diferentes respecto de las responsabilidades biológicas del ciudadano[a]” (Rose, 2012, p. 271).

1.4. La noción de prácticas de ciudadanía.

Como venimos sosteniendo, a diferencia de las sociedades disciplinarias en donde el poder se ejercía a través de instituciones cerradas como la escuela, el hospital, el ejército, la fábrica, entre otras, para producir subjetividades normalizadas (Foucault, 2001b), en las sociedades de control (Deleuze, 1990) y/o neoliberales, el poder se ejerce modulando la conducta, los deseos y motivaciones en espacios abiertos (Castro Gómez, 2010). El control se ejerce por medio de la libertad de los sujetos, y no en su contra. Es decir, conforma “un conjunto de acciones posibles; opera el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable” (Foucault, 1988, p. 15). Esa forma de ejercicio del poder tiene como condición la libertad de los sujetos y su eje de acción es la población (Castro Gómez, 2010; Cruikshank, 2007; Grinberg, S., 2007, 2011; O'Malley, 2007; Rose et al., 2012a; Veiga Neto & Corcini Lopes, 2013).

En ese desplazamiento en las formas del ejercicio del poder desde la restricción hacia la exaltación de las libertades se producen continuidades. De hecho, para Deleuze (2021) la noción de práctica “es la única continuidad de la historia hasta ahora, hasta el presente. La única continuidad hasta el ahora es el encadenamiento de las prácticas” (p. 19). En ese sentido, Castro Gómez (2015) afirma que la noción de prácticas, al igual que las de racionalidades y tecnologías, “son utilizadas por Foucault en su nueva analítica del poder” (p. 23).

Sobre la base de esos antecedentes y en el marco de los estudios de gubernamentalidad (Castro Gómez, 2010; Cruikshank, 2007; Foucault, 2017; O'Malley, 2007; Rose et al., 2012b) la noción de prácticas refiere a todo aquello que los individuos “realmente hacen cuando hablan o cuando actúan” (Castro Gómez, 2010, p. 30). Desde esa perspectiva, se entiende que el pensamiento es una forma de acción, pensar es hacer. Las prácticas involucran racionalidades, discursos, relaciones, tensiones, formas de pensar, decir, hacer y actuar, “se extienden desde el orden del saber hasta el orden del poder” (Castro Gómez, 2010, p. 321) ya que ése constituye su campo de dominio.

Las prácticas se producen en el marco de un sistema de discursividad. Esto es, conforman una serie o un conjunto de enunciados (Foucault, 2018). Se producen en un contexto específico y en un entramado de relaciones de poder, tal como afirma Castro Gómez (2010), “solo hay prácticas en red” (p. 31) que se inscriben en un conjunto de relaciones históricas en las que funcionan. Por ejemplo, el significado de ciudadanía, las formas de ser ciudadano/a, de decir y entender la ciudadanía, así como la formación de ciudadanos/as en la escuela es producida históricamente en distintas sociedades (Caruso & Dussel, 2001; Cortés Salcedo, 2013; Dussel, 1996; Núñez, 2023; Siede et al., 2015). Tomando en cuenta el carácter histórico, contextual, situado y socialmente producido proponemos pensar la noción de ciudadanía en términos de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018), ello involucra:

Un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 2018, p. 154).

En el marco de esa definición de prácticas discursivas y no discursivas, en esta tesis entendemos por prácticas de ciudadanía al conjunto de enunciados que expresan las formas en que los sujetos dicen, piensan, hacen, actúan, “se manifiestan y obran como sujetos de conocimiento, como sujetos éticos y jurídicos, como sujetos conscientes de sí y de los otros” (Castro, 2018, p. 322), así como las normas, programas curriculares, saberes y actividades que producen las instituciones.

Así, la producción de prácticas de ciudadanía involucra formas de pensar, decir y hacer la vida en comunidad en los barrios y la escuela, el ejercicio de derechos, luchas, reacciones, sentidos, deseos y expectativas que producen los y las estudiantes en y desde la escuela, así como los saberes curriculares, las prácticas pedagógicas, las normas de convivencia. Todo ello constituye “una serie de estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de

gobierno para conseguir [modificaciones] en las conductas de los sujetos” (Cortés, 2013, p. 65).

Las prácticas de ciudadanía, parafraseando a Foucault (1979), se producen siempre en un determinado tiempo y espacio y “para un área social, económica, geográfica o lingüística dada” (p. 154). Siguiendo lo planteado, en esta tesis indagamos en las prácticas de ciudadanía que se producen en las actuales sociedades neoliberales en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín. Por ello, otra de las discusiones conceptuales que son clave en esta investigación es la que remite a la relación entre ciudadanía y espacio urbano, tal como describiremos en el próximo apartado.

2. El problema de la ciudadanía y el espacio urbano.

Este apartado tiene como propósito problematizar la relación entre ciudadanía y espacio urbano (Álvarez, 2019b; Das, 2011; Donzelot, 2012; Holston, 2008; Merklen, 2010; Zermeno & Granados, 2016). Uno de los efectos de los acelerados procesos de metropolización que atraviesan a las ciudades del sur global se expresa en la consolidación de espacios urbanos segregados y fragmentados (Carman et al., 2013; Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2020). En esos lugares se intensifican las situaciones de precariedad (Butler, 2010) y degradación ambiental (Curutchet et al., 2012) que afectan a sujetos, instituciones, barrios (Armella et al., 2017; Grinberg, S., 2020b; Langer, 2017a) y a las formas de ser ciudadano/a en los barrios populares (Merklen, 2010).

Problematizar las condiciones socioespaciales en las que se desarrollan los procesos de ciudadanización es clave para describir las tensiones que se producen entre la fragmentación urbana (Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000), los patrones de urbanización desiguales y excluyentes (Segura, 2020) con los que han sido diagramadas las ciudades (Osborne & Rose, 1999b) y el principio de igualdad (Rosanvallon, 2012) del *estatus* de ciudadanía formal.

Las tensiones que se producen entre la ciudadanía formal y los acelerados procesos de urbanización nos muestran la importancia de volver la mirada sobre la ciudadanía en términos de prácticas situadas y contextualizadas (Thomasz & Girola, 2016), lo cual involucra aproximarnos a los sentidos, deseos y luchas que producen los sujetos en y desde sus barrios. Así, indagar en los sentidos sobre la pertenencia que los y las estudiantes producen en relación con los lugares en donde viven, los barrios en donde crecen, socializan con los/as amigos/as y estudian nos da una mirada acerca de una de las dimensiones de la ciudadanía que refiere al hecho de constituir, integrar y pertenecer a una comunidad (Fistetti, 2004).

En los barrios populares del partido de San Martín se reconfiguran constantemente las prácticas, los saberes y las condiciones de ciudadanización en la escuela (Treviño & Miranda, 2021). Es en las intersecciones entre el barrio y la escuela que los sujetos tensionan los discursos acerca de la igualdad ante la ley y los derechos ciudadanos/as con las situaciones de pobreza urbana, exclusión socioespacial, desigualdad socioeducativa, violencias, discursos de odio y la constante precarización laboral.

En este apartado, primero presentaremos un marco conceptual referido a la relación entre ciudadanía y ciudad/urbe, dos nociones que se articulan y afectan mutuamente. Luego, reseñaremos algunos trabajos acerca de las prácticas de ciudadanía en el espacio urbano contemporáneo. Al final proponemos aproximarnos al concepto de ciudadanía en términos de sociabilidad urbana para entender los límites que incluyen y excluyen a la población, segmentan y fragmentan la convivencia en el territorio, así como la interacción y convivencia entre quienes habitan los diferentes espacios de la urbe.

2.1. La trama entre ciudadanía y ciudad/urbe.

El vínculo entre ciudadanía y ciudad nos remite a la Antigua Grecia. Los griegos llamaron *polites*, ciudadanos, a los integrantes que conformaban una *polis*, una ciudad, una “comunidad política” (Fistetti, 2004). Ello en tanto que

cada ciudadano/a forma parte de los procesos de definición, resolución y participación de las cuestiones públicas que conciernen a cualquier comunidad política (Tamayo, 2006). Allí se resaltan dos componentes de la ciudadanía: la pertenencia a una comunidad y la participación en los asuntos públicos, dimensiones que aún siguen vigentes en el modelo de ciudadanía moderna. El diagrama de ciudad griega⁹, junto con la modulación del ciudadano/a, habitante de la *polis*, actuó como referencia para el desarrollo político y territorial de las sociedades posteriores, particularmente en la Ilustración. Por ejemplo, en “los siglos XVII y XVIII se pensó esencialmente en términos de lo que podríamos llamar urbanización del territorio” (Foucault, 2017, p. 384). De acuerdo con el autor, ello implicaba “procurar que el territorio se ordenara como una gran ciudad” (p. 384). El orden, la organización y/o diagramación del territorio en su forma urbana eran funciones propias de la “policía”¹⁰.

Uno de los objetivos de la policía fue saber cuántos habitantes existían en el territorio, conocer el número, la cantidad, la abundancia de ciudadanos/as¹¹, así como sus necesidades para vivir, la salud, los oficios y la circulación (rutas, calles) de productos y de personas (Foucault, 2017). En síntesis, la policía tenía y aún tiene como propósito regir las formas de coexistencia de los y las ciudadanos/as que habitan en las urbes, tal como dice Foucault (2017):

⁹ “Usamos el término 'diagrama' para tratar de capturar las diferentes formas en que el gobierno ha sido territorializado en una forma urbana” (Osborne & Rose, 1999a, p. 737).

¹⁰ “Desde el siglo XVII se empezará a llamar ‘policía’ al conjunto de los medios a través de los cuales se puede incrementar las fuerzas del Estado a la vez que se mantiene el buen orden de éste. Para decirlo de otra manera, la policía será el cálculo y la técnica que van a permitir establecer una relación móvil, pero pese a todo estable y controlable, entre el orden interior del Estado y el crecimiento de sus fuerzas” (Foucault, 2017, p. 357). Esta idea se desarrolla con mayor detalle y profundidad en la obra de Michel Foucault (2017), *Seguridad, territorio y población*, específicamente en la Clase del 29 de marzo de 1978 y Clase del 5 de abril de 1978.

¹¹ Foucault (2017) explica que para mantener y controlar efectivamente el equilibrio de un Estado es preciso conocer sus fuerzas y las de los otros. Ello implica identificar con exactitud/estadísticamente sus posibilidades y virtudes, saber cuál es la población, cuál es el ejército, cuáles son los recursos naturales, cuál es la producción, cuál es el comercio, cuál es la circulación monetaria. Todos esos datos, entre otros, son proporcionados por la ciencia que se abre y funda a partir de ese momento. Nos referimos a la estadística, la cual se necesita mutuamente con la policía, ya que el conjunto administrativo es lo que permite identificar en qué consisten las fuerzas del Estado y las posibilidades de desarrollarlo. Es con ese sentido que Foucault (2017) afirma que “la policía hace necesaria la estadística, pero también la hace posible” (p. 361).

El hecho de que vivan juntos, se reproduzcan, necesitan, cada uno a su turno, determinada cantidad de alimentos, aire para respirar, vivir, subsistir; el hecho de que trabajen, de que trabajen unos al lado de otros en oficios diferentes o similares; y también el hecho de que se encuentren en un espacio de circulación, toda esta suerte de sociabilidad (para utilizar una palabra que es anacrónica con respecto a las especulaciones de la época), será lo que la policía deba tomar a su cargo (p. 375).

En sintonía con Foucault (2017), vivir juntos, subsistir, trabajar y circular por el territorio son algunos de los asuntos de los cuales debe hacerse cargo la policía en el contexto de los siglos XVII y XVIII. En definitiva, se trata de regular la coexistencia y la comunicación de los ciudadanos/as entre sí. De hecho, para el autor, “policar y urbanizar son la misma cosa” (p. 385). Con ese sentido, los procesos de urbanización, y en la actualidad hiperurbanización (Janoschka & Sequera, 2014a), expresan las formas contemporáneas de gobernar la población, conducir a los ciudadanos/as, -una multiplicidad/conjunto de sujetos que con el paso del tiempo se transforma, crece, decrece y se desplaza- (Foucault, 2017). Proponemos que atender a los mecanismos de *policar/urbanizar* el territorio nos da pistas para aproximarnos a los modos contemporáneos de configurar las subjetividades urbanas. Específicamente nos referimos a los procesos de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013), a las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en las urbes metropolitanas del sur global.

Abordar la compleja trama que se produce entre ciudadanía y ciudad/urbe implica aproximarnos al espacio geográfico urbano para avanzar en la comprensión y descripción de las fuerzas humanas y no humanas, espaciales e ideológicas que diagraman la conducta, la subjetividad y la vida misma en nombre del gobierno (Osborne & Rose, 1999b), la gestión de sí y el autogobierno de la población (Collet & Grinberg, S., 2021; Grinberg, S., 2015; Rose, 1996).

En ese marco, proponemos que las lógicas de gobierno y autogobierno del territorio y la población, permiten pensar la ciudadanía en función de las regulaciones de los supuestos vicios y virtudes de las ciudades (Donzelot, 2012). De ahí que la vida en la ciudad es objeto de una serie de estrategias de

gubernamentalización y regulación de las tensiones entre las fuerzas virtuosas y viciosas (Osborne & Rose, 1999b) que involucran las relaciones de tiempo y espacio, formas de vida, subjetividades individuales y colectivas en la ciudad.

En el siglo XIX, en el contexto de la industrialización, el miedo a la ciudad se reforzó cuando ésta fue calificada por los médicos higienistas como un espacio propicio para el surgimiento de enfermedades, hambrunas, contagios, crímenes y delitos (Donzelot, 2012). De hecho, Foucault, (2017) menciona que la calle, el grano y el contagio están vinculados a la dinámica misma de la ciudad. Según el autor, “el problema de la escasez y el grano es el problema de la ciudad mercado; el problema del contagio y de las enfermedades epidémicas es el problema de la ciudad como foco infeccioso. La ciudad como mercado es también la ciudad como lugar de revuelta; la ciudad, foco infeccioso, es la ciudad como lugar de miasmas y muerte” (Foucault, 2017, p. 84).

Por esos tiempos, empezó a diagnosticarse que el hambre, las epidemias y los contagios se agudizaban con mayor fuerza en las áreas urbanas con altas situaciones de precaridad, específicamente en donde los habitantes vivían en condiciones de hacinamiento (Donzelot, 2012). Esa forma de configurarse la trama urbana “dio lugar a una imagen de la ciudad en términos de zonas de peligro y seguridad, y una forma de vivir en la ciudad informada por una percepción del riesgo relativo de espacios específicos” (Osborne & Rose, 1999b, p. 753).

Así, las ciudades contemporáneas se configuran como espacios de distribución de riesgos en los cuales quedan demarcadas las zonas seguras y las zonas prohibidas. Allí, en esos lugares de las urbes metropolitanas, en esas “zonas a evitar” (Grinberg, S., et al., 2014, p. 10) la reducción del riesgo forma parte de la responsabilidad moral de los propios ciudadanos/as urbanos. Son ellos y ellas quienes deben hacerse cargo de la vigilancia y autogobierno de las conductas (Osborne & Rose, 1999b). Por ejemplo, en el marco de la pandemia provocada por el COVID-19 se modificaron las formas de habitar, transitar e interactuar en la ciudad (Di Virgilio & Perelman, 2022). En los barrios populares densamente poblados, los y las ciudadanos/as fueron llamados a asumir los riesgos

de contagio y ocuparse de sus condiciones de existencia (Grinberg, S., 2020a; Verón et al., 2021), tal como describiremos en el Capítulo 4.

Esa imagen de ciudadanía, constituida por sujetos responsables de sus conductas, “debe entenderse en relación con la que se le opone, una especie de anti-ciudadano que es la tentación constante, y la amenaza, al proyecto mismo de ciudadanía” (Osborne & Rose, 1999b, p. 754). En las áreas o zonas denominadas prohibidas o que se considera que deberían evitarse (Grinberg, S., et al., 2014), quienes son nombrados desde la negatividad como *no ciudadano/a*, *anti-ciudadano/a* o *ciudadanos/as de segunda* se enmarcan en “la figura del individuo a corregir” (Foucault, 2000, p. 63), el individuo que debe ser normalizado de acuerdo a “los circuitos de inclusión a la ciudadanía virtuosa” (Osborne & Rose, 1999b, p. 754). En las ciudades contemporáneas, las lógicas de inclusión y exclusión adquieren forma espacial y, más allá de las dicotomías dentro-fuera, centro-periferia, se configuran espacios de marginación e integración, separación entre los virtuosos y los viciosos, una nueva y clara espacialización del peligro en zonas seguras y zonas de riesgo (Osborne & Rose, 1999b) dentro de la propia trama urbana.

En medio de esas lógicas de exclusión y separación, los y las estudiantes trazan líneas de inclusión a través de redes y canales comunitarios de sociabilidad como el barrio, la escuela y el trabajo que permite afirmarse como ciudadanos/as.

Desde allí, los trabajos acerca de la producción de ciudadanías en las urbes contemporáneas ofrecen pistas conceptuales para aproximarnos a las condiciones de posibilidad en las que los individuos devienen ciudadanos/as en los barrios populares del partido de San Martín, tal como describiremos en el próximo apartado.

2.2. Ciudadanías situadas en las urbes contemporáneas¹².

La vida urbana, o como Grinberg, S., (2020) prefiere denominar “la urbanización de la vida” (p. 22), trae consigo el surgimiento de una serie de

¹² Un desarrollo parcial de este apartado fue publicado en Minchala y Langer (2023).

prácticas y relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que modulan una ciudadanía anclada a la dimensión territorial (Rodríguez Cortés, 2017). De hecho, para Thomasz y Girola (2016) la ciudadanía no es una condición absoluta y abstracta, sino que ésta es relativa a espacios urbanos específicos. En los territorios atravesados por situaciones de pobreza y degradación ambiental (Curutchet et al., 2012; Delgado, 2019; Grinberg, S., et al., 2013; Verón et al., 2021), como en el partido de San Martín, la ciudadanía, más que como un estatus concedido por el Estado a los miembros de una comunidad (Marshall, 1998), se vivencia como prácticas situadas y contextualizadas (Das, 2003; Holston, 2008; Lister, 2007; Tamayo, 2006; Thomasz & Girola, 2016). De acuerdo con ello, aquí nos acercamos a la noción de la ciudadanía en términos de prácticas, luchas, agencia humana y demandas de los sujetos (Das, 2003; Holston, 2008; Lister, 2007; Thomasz & Girola, 2016) que habitan en las urbes metropolitanas.

Desde el campo de los estudios urbanos (Carman et al., 2013; Di Virgilio & Perelman, 2019; Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2020) nos aproximamos a la producción de ciudadanías a partir de la configuración de un espacio urbano fragmentado y asimétrico. A propósito, las investigaciones acerca de los procesos de fragmentación urbana (Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000) nos permiten contextualizar los modos de reconfiguración del estatus de ciudadanía en las ciudades contemporáneas, las cuales son diagramadas (Osborne & Rose, 1999b) con un patrón de urbanización excluyente (Segura, 2020), propio de las políticas y lógicas de neoliberales. La expansión del capitalismo global, en su forma neoliberal, ha dejado su huella en el espacio urbano y en los modos de vivir en la ciudad (Bayón, 2017). Al respecto, Janoschka & Sequera, (2014b) resaltan dos mecanismos mediante los cuales ha operado el capitalismo en la configuración de las urbes metropolitanas de la región latinoamericana en las últimas dos décadas.

El primero se trata de la implementación de políticas públicas de corte neoliberal que han tenido por objetivo desplazar a las clases populares de las áreas centrales. Este proceso va acompañado de un segundo mecanismo que tiene que ver con la inversión de mercados inmobiliarios para recuperar los centros de

las urbes para las clases pudientes (Janoschka & Sequera, 2014a). Estos mecanismos —política pública de desplazamiento y mercado inmobiliario— han producido espacios geográficos desiguales, fragmentados y segregados dejando a vastas poblaciones viviendo en situaciones de precariedad y extrema pobreza en asentamientos informales (Janoschka & Sequera, 2014b). En ese escenario, se configuran circuitos de privaciones y privilegios (Bayón, 2017) que refuerzan la fragmentación (Prévôt Schapira, 2000), intensifican las desigualdades socioeducativas y los modos diferenciados de vivenciar la ciudadanía en términos de sociabilidad urbana (Bayón, 2017), interacción social, acceso a servicios y ejercicio de derechos sociales.

Prévôt Schapira (2000) propone analizar las estructuras de las urbes latinoamericanas “en términos de fragmentación, debida a las múltiples fronteras que dividen el espacio en un continuum que se empobrece, parece cada vez más pertinente que aquellos análisis en términos de centro/periferia, dominantes hasta hace poco” (Prévôt Schapira, 2000, p. 420). La noción de fragmentación pone el acento en la complejidad de los cambios actuales en la ciudad latinoamericana, siendo la idea central que la posición social ya no determina la posición geográfica, es decir, se produce una imbricación de los diferentes espacios otorgando una visibilidad incrementada a las diferencias, así como desarrollando lógicas de separación y nuevas fronteras urbanas (Prévôt Schapira, 2000).

En ese marco de discusión, las investigaciones que indagan acerca de las transformaciones del espacio urbano —como la creciente urbanización, fragmentación espacial, agudización de las situaciones de precariedad y degradación ambiental— explican que esos procesos han traído consigo un cambio en las formas de vivenciar la ciudadanía y ejercer los derechos sociales (Holston, 2008; Ramírez Kuri, 2014; Thomasz & Girola, 2016; Zermeño & Granados, 2016). Son investigaciones que procuran comprender cómo las poblaciones que viven en barrios populares intervienen y participan en asuntos de la vida pública, construyen los lazos sociales (Ramírez Kuri, 2014) y luchan por acceder a derechos como salud, vivienda (Verón et al., 2021), educación

(Acosta, 2020; Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Langer, 2017a) y trabajo (Crosta, 2007; Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016; Miranda, 2017; Salvia, 2008).

Allí, en las urbes contemporáneas, como en el Área Metropolitana de Buenos Aires, específicamente en el partido de San Martín, los espacios son heterogéneos y variados: las viviendas, las infraestructuras y servicios urbanos se encuentran distribuidos de manera diferenciada por la ciudad (Carman et al., 2013). En esos lugares, algunas zonas crecen con los rasgos de la vida cosmopolita globalizada, mientras que otras áreas “se expanden y sedimentan en las formas de la urbanización precarizada” (Grinberg, S., 2020, p. 19). Ello tiene efectos en los modos en que la población habita la ciudad (Verón et al., 2021), en las relaciones e interacciones entre quienes viven dentro y/o fuera de los asentamientos y villas (Bayón & Saraví, 2013; Cravino, 2001; Kessler, 2012; Merklen, 2010), así como en las formas de gestionar los derechos ciudadanos/as en general (Grinberg, S., et al., 2014; Holston, 2008; Osborne & Rose, 1999b) y en particular el derecho a la educación y el desarrollo de la escolaridad.

Sobre la base de esa perspectiva nos aproximamos al territorio como una dimensión en donde se tensiona el desarrollo del devenir ciudadano/a con las situaciones de exclusión, estigmatización, precarización laboral e intensificación de las desigualdades socioeducativas.

3. Aportes de la sociología de la educación para el estudio de la ciudadanía.

El propósito de este apartado es describir algunos de los aportes del campo de la sociología de la educación para el estudio de la producción de ciudadanías. El devenir ciudadano/a se produce en medio de tensiones entre el desarrollo sociopolítico y económico de las sociedades y el lugar que ocupan las escuelas en ese proceso. Esas tensiones no son recientes, se sostienen y reactualizan en el presente. A propósito, Torres, C. (2008) afirma que las tensiones entre ciudadanía y democracia en el contexto de las sociedades capitalistas, están en el corazón de la discusión mundial sobre la reforma

educativa y afectan al discurso académico y la práctica de la educación. Asimismo, la constante producción, reproducción y reconfiguración de las desigualdades socioeducativas (Di Piero & Massigoge, 2024; Aguirre, 2023; Di Piero & Núñez, 2020; Kaplan & Llomovatte, 2005; Briscioli, 2017; Tedesco, 2017; Tenti Fanfani, 2010; Tiramonti, 2005b) tensionan el principio de igualdad (Rosanvallon, 2012) que conlleva el *estatus* de ciudadanía (Marshall, 1998), a la vez que tiene efectos en los procesos de subjetivación (Foucault, 1988).

Para abordar esa discusión desde el campo sociología de la educación este apartado se organiza en dos partes. La primera presenta un debate ya tradicional en la pedagogía en general y en la sociología de la educación en particular, tal como es el interrogante por la función social que tiene la educación (Durkheim, 2003; Marx, 1979; Weber, 1979) en la formación de ciudadanías (Siede, 2023; Dussel, 1996) y el *ejercicio de derechos en clave pedagógica* (Aguirre et al., 2023). Ello nos da la posibilidad de “genealogizar aspectos conceptuales y, a la vez, ampliar las formas del discurso, la investigación y las prácticas” (Grinberg, S., & Porta, 2018, p. 11) acerca de la relación entre ciudadanía y educación (Frigotto & Gentili, 2000; Larrondo & Mayer, 2018; Mastache, 2020; Núñez, 2019a, 2023; Siede, 2023; Siede et al., 2015; Treviño & Miranda, 2021). En la segunda parte, tan importante como la pregunta anterior, describimos la forma en que se articula la producción y reconfiguración de las desigualdades socioeducativas con aquello que sucede desde paradigmas que se instalan en la “caja negra” de las escuelas (Bernstein, 1990; Bourdieu & Saint Martin, 1998; Willis, 1998), lo cual incluye saberes, prácticas pedagógicas, interacciones y reacciones de los sujetos. Las investigaciones que se producen en el campo de la sociología de la educación sirven de base para adentrarnos en la trama entre escuela, sujetos y ciudadanía, a la vez que para ubicar la pregunta acerca del devenir ciudadano/a en un marco relaciones de poder (Foucault, 1988) y desigualdades socioeducativas (Aguirre, 2023; Braslavsky et al., 1995; Briscioli, 2017; Di Piero & Núñez, 2020; Di Piero & Massigoge, 2024; Grinberg, S., & Porta, 2018; Kaplan & Llomovatte, 2005; Langer, 2017b; Tiramonti, 2005b), tal como describiremos a continuación.

3.1. La pregunta por la función social de la escuela en la formación de la ciudadanía en la historia y en la actualidad.

Uno de los ejes centrales para aproximarnos al lugar que ocupa la escuela en la producción de ciudadanías, desde el campo de la sociología de la educación, es la pregunta por la función social de la escuela en la historia y hacia la actualidad. Rastreando las raíces profundas de las investigaciones en la disciplina, si bien Durkheim, Marx y Weber, los tres clásicos de la sociología, se hicieron esta pregunta que se instala desde el siglo XIX con el advenimiento mismo de los sistemas educativos, es Durkheim (2003) quien trata de responderla directa y explícitamente en y desde sus producciones.

Durkheim (2007) explica que en las sociedades avanzadas y/o modernas la división del trabajo tuvo como efecto el requerimiento de mayor profesionalización y especialización para que los individuos desarrollen funciones sociales específicas dentro de la estructura social. Desde allí, considera necesaria una educación para que quienes conforman el órgano social aprendan a desempeñar su función. Esto no significa que, en palabras del autor, “sea preciso educar al niño[a] prematuramente para tal o cual profesión, sino que es preciso hacerle que ame las tareas circunscritas y los horizontes definidos” (p. 422).

En ese escenario, la educación tiene como objetivo suscitar en los individuos ciertos estados físicos y mentales que la sociedad y el grupo social al que pertenece considera que son necesarios para su funcionamiento (Durkheim, 2003). Es decir, la sociedad en general y el contexto más próximo son los que demarcan el ideal de la función social de la educación. Así, una primera definición es que “la educación es una función esencialmente social” (Durkheim, 2003, p. 74) y se desarrolla sobre las bases que anteceden y las interacciones entre generaciones de adultos y jóvenes/niños/as, tal como describe Durkheim (2003) con sus palabras.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 63).

De acuerdo con el autor una de las condiciones para que se desarrolle la educación es la presencia de al menos dos generaciones, una de adultos y otra de jóvenes. En esa relación, una de las funciones de la educación es la socialización de las generaciones jóvenes para que adquieran y/o desarrollen valores, creencias, prácticas morales, tradiciones nacionales, estados intelectuales y/o profesionales en función de aquello que la sociedad en general y el entorno social más próximo al individuo lo requiera. Ese conjunto de dimensiones “constituye el ser social” (Durkheim, 2003, p. 64), lo cual se forma a través de la educación.

En ese proceso, en las sociedades modernas, una de las funciones de la educación es “hacer buenos ciudadanos, éste es nuestro ideal cuando impartimos la enseñanza cívica” (Durkheim, 1990, p. 87). Del mismo modo, la escuela moderna en América Latina, desde su origen en el siglo XIX, se pensó como un dispositivo para formar ciudadanos/as. Uno de sus objetivos consistía en educar al pueblo con valores cívicos (Dussel, 1996, 1997; Siede, 2023) para consolidar los proyectos de los nacientes Estado-Nación en la región (Andrenacci, 2019) y preparar a los individuos para la vida social. Ello implicó transmitir valores, creencias, normas, producir saberes y sentimientos que regulen la vida en comunidad (López, 1994) a través de la moral cívica y la solidaridad (Durkheim, 1997).

La escuela que Durkheim anunciaba como aquella “máquina” de integración social y de producción de “buenos ciudadanos/as” por medio de la socialización podía funcionar como una institución que “a partir de un conjunto de valores intrínsecos y estables, producía individuos con comportamientos y actitudes conformes con un modelo cívico previamente establecido” (Bolívar Botía, 2003, p. 10).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando varios países de la región comienzan a independizarse, “la sociedad se seculariza, se afirma el concepto de nación y aparece una clase media que encuentra en la educación un factor de ascenso social” (Ossenbach, 1993, p. 1). En ese contexto, la escuela es pensada como un mecanismo de integración, cohesión y ascenso social de los distintos grupos culturales, a la vez que se le atribuye la función de crear una identidad nacional y legitimar el poder estatal (Caruso & Dussel, 2001; Dussel, 1996; Ossenbach, 1993).

En base a la perspectiva de Durkheim, la escuela es una de las instituciones en donde se produce un conjunto de creencias, sentimientos comunes entre los integrantes de una misma sociedad, lo cual constituye aquello que él denomina “conciencia colectiva [o común]” (Durkheim, 2000, p. 50). Así, las instituciones educativas, desde esta perspectiva, son escenarios de integración que favorecen la solidaridad, la convivencia, las interacciones entre las diversidades (Simbaña et al., 2017). Más allá de los desarrollos y progresos en las investigaciones educativas a lo largo del siglo XX que construyeron sobre estas raíces o bien desandaron críticamente sobre ellas, consideramos que esas dimensiones hoy son claves para repensar los procesos de ciudadanización en y desde la escuela.

Estas ideas planteadas a mitad del siglo XIX e inicios del XX, fueron centrales en la historia, así como hacia la actualidad dado que son la base para acercarnos a las nociones de prácticas de ciudadanía, educación y desigualdades sociales, teniendo en cuenta el contexto y el tiempo en el cual expresaron sus ideas, pero resaltando aquellos elementos que nos permitan reflexionar acerca de esta problemática en el presente. Con esto, no desconocemos de los desarrollos posteriores en el campo de la sociología de la educación de las décadas del 60, 70 y 80 del siglo XX que dieron cuenta de las críticas, conflictos, resistencias hacia las perspectivas del consenso (Karabel & Halsey, 1976; Uría & Varela, 2009). De hecho, nos apoyamos sobre esos desarrollos que nos permiten volver sobre la pregunta por la función de la escuela como encargada de la cohesión e integración social que es tensionada por las múltiples situaciones de desigualdad

socioeducativa, las transformaciones de la fisonomía de las urbes que tiene efectos en los modos contemporáneos de socialización, así como por la persistencia y reactualización de demandas de derechos básicos y aparición de nuevas luchas por el reconocimiento de las diversidades.

En el presente, las instituciones siguen ocupando un lugar importante en la producción de ciudadanías ya que son el espacio en donde se construyen “comunidades de diálogo” (Siede, 2023, p. 44), habilitan escenarios para pensar acerca de las problemáticas sociales que afectan a los y las estudiantes (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Jorquera, 2018; Núñez, 2023; Pastorini, 2023), así como construyen posibilidades para que los y las estudiantes piensen y delineen expectativas de futuro (Machado, 2016; Machado & Grinberg, S., 2017; Núñez, 2023; Siede, 2023). Todas ellas dimensiones claves en los procesos de ciudadanización en la sociedad contemporánea.

Devenir ciudadano/a en y desde la escuela involucran saberes curriculares, prácticas pedagógicas, continuidades y tensiones entre la formación ciudadana y las situaciones barriales, personales y familiares, así como los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escolaridad hoy. El análisis y descripción tiene como eje a las prácticas pedagógicas relacionadas con la formación ciudadana que producen las instituciones educativas en los barrios populares, las tensiones que se generan entre los principios de igualdad del *estatus* de ciudadanía, la cohesión e integración social y las miradas estigmatizantes y prejuiciosas que suelen recaer sobre las poblaciones que habitan las urbes metropolitanas del sur global.

3.2. El problema de la desigualdad educativa y su relación con la producción de ciudadanía.

Las investigaciones en el campo de la sociología de la educación tienen eje, entre otras cuestiones, en la pregunta por la desigualdad, específicamente por la producción de las desigualdades socioeducativas (Apple, 2012; Bernstein, 1990; Bourdieu, 1979; Braslavsky et al., 1995; Giroux, 2003). Sobre la base de los resultados de investigación que presentan Karabel & Halsey (1976) podemos

establecer al menos tres perspectivas conceptuales desde las cuales se explican las desigualdades socioeducativas a partir de la década de 1950. Nos referimos a las teorías del consenso, del conflicto y la nueva sociología de la educación.

La explicación de las desigualdades socioeducativas a partir de las teorías del consenso incluye centralmente a la tradición funcionalista-estructural (Parsons, 1975) y la teoría del capital humano (Schultz, 1981). La primera tiene como foco “la integración social basada en valores compartidos [...] y acciones motivadas de los individuos” (Karabel & Halsey, 1976, p. 3). La segunda plantea que la adquisición de conocimientos y habilidades por medio de la educación debe considerarse como una inversión productiva que amplía las oportunidades de alcanzar empleos mejor renumerados (Becker, 1993; Schultz, 1981).

En ese proceso, la educación realiza una función importante en tanto que es pensada como un mecanismo de movilidad social, donde aquellos que demuestran mejores calificaciones académicas tendrían mayores oportunidades de ascenso social. Desde esa perspectiva, las desigualdades se atribuyen a los resultados de las diferencias personales como las habilidades, motivaciones, esfuerzos, méritos individuales (Di Piero, 2016, 2022; Nobile, 2014) e inversión en capital humano. Las lógicas de esas teorías producidas durante la década de 1960, en la actualidad se expresan de diferentes formas. En las sociedades neoliberales, el mérito está en que los individuos devengan estudiantes autónomos/as, independientes y “gestionen su libertad de elección” (Di Piero, 2022, p. 232).

Karabel & Halsey (1976) en su revisión sobre la investigación educativa, a la cual nos hemos referido antes, afirman que en el transcurso de 1960 los enfoques consensuales del funcionalismo fueron el centro de controversias debido a su neutralidad y omisión de las condiciones estructurales que producen desigualdad. De ello se ocupan las teorías del conflicto. Según los autores, las raíces de ese enfoque se encuentran en Marx y Weber, pero sus planteamientos están entrelazados. En el marco de ese enfoque, a finales de la década de 1960 autores como Bowles y Gintis (1985) y Baudelot & Establet (1976) en Francia describían las formas de producción y reproducción de las desigualdades

en el contexto de las sociedades capitalistas, a la vez que el lugar que la escuela ocupa en ese proceso.

Una idea general y común entre esos autores (Baudelot & Establet, 1976; Bowles & Gintis, 1985) es que las desigualdades socioeducativas son producidas por estructuras de poder socioeconómicas y por la inequitativa distribución de recursos favoreciendo a unos grupos sociales más que a otros. Sobre la base de ese enfoque, se explica que el sistema educativo expresa, produce y reproduce las desigualdades sociales y educativas. Por ejemplo, Baudelot & Establet (1976) a partir de la noción de *redes escolares* argumentaron que la escuela conducía a los/as estudiantes hacia dos redes escolares distintas y cerradas¹³ configurando un tipo de división social y laboral. Por su parte, Bowles & Gintis (1985) propusieron que en la escuela se desarrollan relaciones sociales que se corresponden con el mundo del trabajo en la sociedad capitalista, caracterizados por la subordinación y la dominación. Esos aportes ofrecen una mirada acerca de la producción y reproducción de las desigualdades socioeducativas, pero hacía falta explicar las formas en que interactúan las dimensiones individuales y estructurales en la producción de las desigualdades, es decir, cómo las estructuras sociales afectan la experiencia educativa cotidiana.

Grinberg, S. y Porta (2018) afirman que esos debates se producían en un contexto en el que, mientras comenzaba a universalizarse el sistema educativo como vía clave en el proceso de movilidad social ascendente, aparecían los trazos de la desigualdad socioeducativa. Los autores señalan que en ese marco la sociología de la educación ha tenido, al menos, dos entradas que giran en torno a “cómo la desigualdad social atraviesa e interviene en la educación y, seguidamente, cómo la educación refuerza, revierte o mejor aún, se tensiona en la producción de esa desigualdad” (p. 14).

¹³ En relación a las dos redes de escolarización y su vínculo con el mundo del trabajo, Guzmán et al., (2020) expresan que “por un lado, la Red Primaria Profesional a donde concurrían los hijos de la clase obrera y donde se le inculcaban saberes basados en las actividades de repetición y en la sumisión, y cuya preparación se dirigía exclusivamente al trabajo manual o fabril. Y por el otro, la Red Secundaria Superior, dirigida a la formación de los hijos de la burguesía y cuya formación giraba en torno a saberes asociados a la abstracción y a la promoción de los futuros intérpretes activos de la ideología burguesa” (p. 607).

En ese escenario es que la nueva sociología de la educación (Bernstein, 1990; Bourdieu & Passeron, 2017; Bourdieu & Saint Martin, 1998) hace foco en las interacciones entre los actores de la educación, las formas de transmisión del saber, las reacciones de los sujetos, la vida cotidiana de las escuelas. En definitiva, ahí la investigación educativa se encuentra con “las dinámicas de la vida escolar y sus múltiples tensiones” (Grinberg, S., & Porta, 2018, p. 15), las fisuras de la vida social, quiebres y resistencias (Apple, 2012; Giroux, 2003; Jackson, 2001; Willis, 1998).

En sintonía con la nueva sociología de la educación, Bourdieu & Passeron (2017) explicaron las formas en que el éxito y fracaso de ciertos grupos poblacionales tenían relación con el funcionamiento del sistema educativo y las formas de transmisión cultural que se desarrollan en la escuela, lo cual perpetúa las desigualdades. Otros autores (Giroux, 2003; Jackson, 2001; Willis, 1998) sostuvieron que al interior de las instituciones educativas no se producían únicamente procesos de reproducción, sino que los individuos desplegaban tácticas y estrategias (De Certeau, 2000; Foucault, 1988) como fuerzas de resistencia (Giroux, 2003; Willis, 1998) a las desigualdades, la injusticia y exclusión social y educativa.

A partir de ese marco de discusión pensamos las continuidades y tensiones entre la situación de la educación contemporánea (Torres, C., 2008) y los procesos de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007). Las discusiones acerca de los modos de producir y reproducir las desigualdades socioeducativas (Baudelot & Leclercq, 2008; Bourdieu & Passeron, 2017; Bowles & Gintis, 1985) tensionan la visión igualitaria del *estatus* de ciudadanía (Marshall, 1998) puesto que no todos los individuos acceden del mismo modo a la proclamada igualdad de oportunidades, ni a la educación, ni al trabajo, entre otros derechos que son claves para integrarse a la sociedad, participar de la vida política, sostener la vida misma y ser reconocidos/as como ciudadanos/as.

En la actualidad, para describir las prácticas de ciudadanía de estudiantes en contextos de pobreza urbana es necesario que el análisis sociológico de la educación articule las tramas de la desigualdad con aquello que sucede al interior

de las escuelas. Esa articulación ayuda a integrar en el análisis dimensiones de la vida cotidiana de la escuela y sus tensiones, “la desigualdad seguiría estando en el centro de la escena del debate pero agregando aquellos matices claves para comprender un fenómeno que, como antaño, involucran las luchas” (Grinberg, S., & Porta, 2018, p. 15), las contra-conductas y resistencias de los y las estudiantes (Langer, 2016b, 2017a) en un marco de tensiones y relaciones de poder (Foucault, 1988).

En medio de esas tensiones nos preguntarnos cómo los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de desigualdad socioeducativa, cuál es el lugar que ocupa la escuela hoy en el proceso de producción de ciudadanías, qué saberes escolares y prácticas pedagógicas modulan el proceso de devenir ciudadano/a, cuáles con las continuidades y tensiones entre los saberes de ciudadanización y las situaciones barriales, personales y familiares que atraviesan a los sujetos, qué sentidos otorgan los y las estudiantes a la escolaridad respecto a la producción de ciudadanía y cuáles son las reacciones que producen los y las estudiantes frente a las situaciones de desigualdad, pobreza, injusticia y exclusión social, tal como describiremos en los próximos capítulos.

4. A modo de cierre parcial.

En este capítulo se presentó el marco conceptual para aproximarnos a los procesos de ciudadanización de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana. Ello se trabajó a partir de tres campos de estudio.

El primero, los estudios de gubernamentalidad, para pensar la producción de ciudadanías en términos de prácticas, gobierno y autogobierno de la población en un marco de tensiones y relaciones de poder que atraviesan a las actuales sociedades neoliberales. El segundo se refiere a los estudios urbanos y su relación con las ciudadanías. Desde ese campo, nos aproximamos a las formas en las que el poder ha sido territorializado en la ciudad (Osborne & Rose, 1999b) con patrones de urbanización asimétricos, desiguales y excluyentes (Segura, 2020), así como a los sentidos de pertenencia que los individuos producen respecto de

los barrios en donde viven y las relaciones de solidaridad entre vecinos/as (Merklen, 2010), lo cual constituye algunas de las dimensiones del devenir ciudadano/a. El tercer campo refiere a la sociología de la educación para pensar las preguntas por la función social de la educación y la desigualdad con relación a la producción de ciudadanías. Ello en tanto que, en la escuela, se desarrollan saberes, prácticas pedagógicas y se habilitan espacios para la circulación de la palabra (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016).

No se trata de campos de estudio aislados, sino que dialogan entre sí, al mismo tiempo que buscan ensamblar, articular y encontrar relaciones entre las diversas dimensiones que constituye la ciudadanía. Así, estudios de gubernamentalidad, estudios urbanos y sociología de la educación conforman el marco conceptual para indagar, analizar y describir las diferentes dimensiones que involucra el proceso de devenir ciudadano/a en contextos de pobreza urbana.

En el campo de los estudios de gubernamentalidad (Rose, 1996; De Marinis, 1999; Caruso, 2005; O'Malley, 2006; Cruikshank, 2007; Castro Gómez, 2010; Cortés, 2013; Langer, 2013; Grinberg, S., 2015; Foucault, 2017) encontramos referencias conceptuales para aproximarnos a la ciudadanía en términos de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018), estrategias de gobierno y autogobierno de la población en un marco de múltiples tensiones y relaciones de poder que atraviesan a las actuales sociedades neoliberales. El gobierno de la población (De Marinis, 1999; Foucault, 2017; Rose, 1996; Rose et al., 2012a) involucra sujetos, así como territorios e instituciones. Es ahí donde las referencias conceptuales del campo de los estudios de gubernamentalidad se encuentran y dialogan con los estudios urbanos y la sociología de la educación.

El campo de los estudios urbanos (Carman et al., 2013; Di Virgilio & Perelman, 2019; Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000; Ramírez Kuri, 2014; Segura, 2020) nos aproxima a los procesos de fragmentación socioespacial, las situaciones de precaridad urbana (Grinberg, S., 2020) la persistencia de la degradación ambiental, sus efectos en las formas de ser ciudadano/a (Das, 2011; Holston, 2008; Thomasz & Girola, 2016) y a las condiciones socioespaciales en las que se desarrolla el proceso de devenir

ciudadano/a. Asimismo, los estudios urbanos en diálogo con los estudios de gubernamentalidad nos permiten indagar las formas en las que el poder es territorializado (Osborne & Rose, 1999b) con patrones de urbanización excluyentes y asimétricos, así como los efectos que ello tiene en las miradas estigmatizantes que suelen recaer sobre individuos, barrios e instituciones. A partir de esos referentes conceptuales indagaremos otra de las dimensiones que involucra el devenir ciudadano/a, nos referimos a las formas de sociabilidad urbana (Bayón, 2017; Saraví, 2015), los sentidos que los individuos otorgan a los barrios en donde viven, las solidaridades entre vecinos/as (Merklen, 2010), así como los recorridos que realizan los y las estudiantes entre el barrio y la escuela.

Por último, en el campo de la sociología de la educación hay referencias conceptuales para describir las tensiones que se producen entre desigualdades socioeducativas y el principio de igualdad del estatus de ciudadanía, así como para analizar el lugar que ocupa la escuela en la actualidad en la producción de ciudadanías. En particular, las investigaciones que trabajan desde el enfoque posestructuralista (Grinberg, S., 2015; Grinberg, S., & Porta, 2018; Langer, 2017a; Langer et al., 2016; Leivas & Lafuente, 2023; Veiga-Neto, 2013) nos aproximan a las formas de producción de subjetividades en la escuela (Armella et al., 2017; Grinberg, S., 2020a; Langer, 2017a; Machado & Grinberg, S., 2017), lo cual involucra saberes curriculares (Cox et al., 2014; Mastache, 2020; Siede et al., 2015), prácticas pedagógicas, formas de sociabilidad y hacer política en la escuela (Larrondo, 2019; Núñez, 2019b; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2007), reacciones, resistencias y luchas de los individuos (Langer, 2017b; Scott, 2007).

A partir de ese marco conceptual nos proponemos indagar, analizar y describir las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana, tal como presentaremos en los capítulos 4, 5 y 6. Pero antes, en el capítulo 3 pasaremos a desarrollar el diseño metodológico en el que trabajaremos la fundamentación epistemológica-metodológica, el proceso de construcción del campo de estudio, las técnicas desarrolladas para la producción de datos y el análisis de los resultados.

Capítulo 3.

Diseño metodológico para el estudio de las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario.

El objetivo de este capítulo es describir la perspectiva metodológica que en esta tesis asumimos para el estudio de las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín. Nos proponemos construir un *ensamblaje de métodos* (Law, 2004) que articule técnicas cuantitativas y cualitativas. Específicamente, trabajamos con datos sociodemográficos y educativos, encuestas a estudiantes, entrevistas en profundidad, registros de observaciones de clases y producciones (escritos, fotos, audiovisuales) desarrolladas por estudiantes.

Este capítulo incluye la fundamentación epistemológica desde donde se indagan y describen las prácticas de ciudadanía de estudiantes, las formas de cómo nos aproximamos y construimos el campo de estudio, las técnicas desarrolladas para la producción de datos y para el análisis de los resultados.

1. Discusión teórico-metodológica.

Pensamos nuestra fundamentación de la metodología de la investigación (R. Coleman & Ringrose, 2013; Forni, 2022b; Glaser & Strauss, 1967; Taylor & Bogdan, 1994; Vasilachis de Gialdino, 2007) en términos de aproximación a un mundo social dinámico, móvil, cambiante y abierto (Deleuze & Guattari, 2001; Law & Urry, 2005; Pink, 2009). La perspectiva metodológica que asumimos funciona como una *brújula de navegación* (Braidotti, 2015) en el proceso de producción de conocimiento, pero también expresa la forma en que, como investigadores/as pensamos, conocemos, vivenciamos y creamos el mundo social (R. Coleman & Ringrose, 2013; Law, 2004; Law & Urry, 2005; Osborne & Rose, 1999a).

Forni (2022a) explica que, sobre la base de criterios y lógicas binarias, suelen demarcarse al menos “dos posturas teórico-metodológicas en la investigación social, una centrada en la estructura y la otra en el actor o la agencia” (p. 5). Más allá de los matices que pueden existir entre esas dos visiones, se suele catalogar a los científicos sociales en estructuralistas/objetivistas o individualistas/subjetivistas metodológicos. Ello expresa no sólo un posicionamiento metodológico en la investigación, sino también las formas de pensar y comprender el mundo social. En el marco de esa discusión, Law & Urry (2005) proponen que en la actualidad es importante que los/as investigadores/as revisen la *herencia metodológica* acarreada del siglo XIX ya que los propósitos de las investigaciones de esa época se enfocaban en fijar, demarcar y separar:

En términos más generales, refleja una imaginación y una metafísica del siglo XIX, que suponía que el mundo está ahí fuera, más o menos dado, y que es trabajo del científico (incluido del científico social) mapear la realidad dentro de un espacio [...] Tales eran las preocupaciones de quienes dieron forma a las ciencias sociales y a la sociología (Law & Urry, 2005, p. 16).

En lugar de los enfoques teórico-metodológicos que separan, dividen y demarcan distancias entre estructura y agencia, teoría y práctica, ciencias duras

y ciencias blandas, humano y no-humano, social y natural, virtual y real¹⁴, entre otras nociones, proponemos “pensar la investigación en ciencias sociales desde una perspectiva relacional” (Forni & Castronuovo, 2019, p. 9), rizomática (Deleuze & Guattari, 2001) y enfocada sobre aquello que está en continuo devenir (Braidotti, 2022; Deleuze, 1989c). En esta tesis nos referimos a las formas en las que los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana y desigualdad social.

Law & Urry (2005) sostienen que al mismo tiempo que se producen cambios socioculturales, materiales, económicos y políticos en el mundo actual, es necesario reinventar los métodos de investigación social, no sólo para capturar y describir “la realidad social”, sino para construir, inventar, crear, recrear y producir lo social en su complejidad global. De hecho, para la corriente de pensamiento posestructuralista (Deleuze, 2008, 2017; Deleuze & Guattari, 2010; Foucault, 2018; Osborne & Rose, 1999a), las ciencias sociales, junto con sus métodos, desempeñan un rol importante en la creación y producción de *lo real*, de nuestro mundo, el tipo de individuos, los fenómenos y entidades que lo habitan (Osborne & Rose, 1999a).

Es necesario pensar con “creatividad conceptual” (Braidotti, 2022, p. 114) en métodos que no busquen únicamente lo definido y estable que se reproduce como un *calco* (Deleuze & Guattari, 2010), sino que sean sensibles a lo complejo, lo múltiple, “lo fugaz, lo efímero, lo distribuido geográficamente y lo súbitamente próximo” (Law & Urry, 2005, p. 16). A propósito, Braidotti (2015) sostiene que “la oposición binaria entre lo dado y lo construido, está siendo actualmente sustituida por la teoría no dualista de la interacción entre naturaleza y cultura” (p. 13).

En ese marco de discusión, proponemos que los sujetos devienen ciudadanos/as en el *continuum* naturaleza-cultura, pero también en las interacciones entre ciudad y sujeto, Estado y ciudadano/a, sujetos y comunidad, saberes escolares y prácticas de ciudadanía, leyes/normas/derechos y vida

¹⁴ La delimitación entre individual y social, agencia y estructura, objeto y sujeto, entre otras nociones, son falsas dicotomías del pensamiento social (Langer, 2013).

cotidiana. De eso se trata la multiplicidad, es mucho más que la suma de sus partes, apunta hacia la construcción de conexiones y articulaciones que conforman una trama (Deleuze & Guattari, 2010), un *continuum* que conecta las dimensiones.

En esta tesis diseñamos un “ensamblaje de métodos” (Law, 2004, p. 38) que permita capturar las multiplicidades, las tensiones, relaciones, fuerzas, flujos y movimientos (R. Coleman & Ringrose, 2013; Deleuze & Guattari, 2001; Law & Urry, 2005) que involucra devenir ciudadano/a. La noción de *ensamblaje* refiere al

proceso de agrupamiento, de ensamblado, mejor dicho, de autoensamblaje recursivo en el que los elementos reunidos no tienen una forma fija, no pertenecen a una lista mayor preestablecida, sino que se construyen, al menos en parte, a medida que se entrelazan (Law, 2004, p. 42).

El agrupamiento recursivo es mucho más que la suma de técnicas o métodos de investigación, refiere a la elaboración de un conjunto de relaciones ramificadas que producen presencias, manifiestan ausencias y articulaciones (Law, 2004; Law & Urry, 2005) respecto a las formas de *ser* ciudadano/a en contextos de pobreza urbana y desigualdad social.

La pregunta por la producción de ciudadanías (Cortina, 2009; Cruikshank, 2007; Holston, 2008; Kymlicka & Norman, 2002) en las actuales sociedades neoliberales (Deleuze, 1990; Rose, 1996) involucra formas de gobierno y autogobierno de la población (Foucault, 2017), así como también relaciones de poder, saberes y prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018) que modulan las conductas y los modos de pensar, decir, conocer y hacer de los sujetos. En ese sentido, el *ensamblaje de métodos* procura capturar esa multiplicidad no como partes que conforman un todo, ni como elementos aislados, sino que se focaliza en aquello que hay entre esas dimensiones, es decir, en las relaciones, las tensiones y contradicciones, la trama que se teje en el proceso de devenir ciudadano/a.

Entonces, en el proceso de investigación que dio lugar a esta tesis, cuando indagamos acerca de las prácticas de ciudadanía, la mirada se focalizó “no tanto en ‘los términos o elementos’ que ‘constituyen’ la multiplicidad/ensamblaje, sino más bien en las relaciones, lo *intermedio*” (Coleman & Ringrose, 2013, p. 9). Esto es, en las formaciones y sistemas discursivos que conforman el conjunto de enunciados (Foucault, 2018) acerca de las formas de pensar, vivenciar y producir ciudadanía. Respecto a las formaciones enunciativas, Foucault (2018) explica que esas se ensamblan en una serie o un conjunto.

No hay enunciado en general, enunciado libre, neutro e independiente, sino siempre un enunciado que forma parte de una serie o de un conjunto, que desempeña un papel en medio de los demás, que se apoya en ellos y se distingue de ellos: se incorpora siempre a un juego enunciativo, en el que tiene su parte, por ligera e ínfima que sea (Foucault, 2018, p. 130).

Las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018) acerca de la ciudadanía que producen los y las estudiantes del nivel secundario, se ensamblan en un conjunto de series. Entonces, la producción de conocimiento consiste en “describir las relaciones entre las distintas series, para constituir de ese modo series de series, o *cuadros*” (Foucault, 2018, p. 17) acerca de los saberes y prácticas que componen el devenir ciudadano/a en la actualidad. Así lo planteamos en los objetivos de esta tesis

2. Objetivos y pregunta de investigación.

Diseñar el objetivo general y los específicos implicó delimitar el objeto de estudio y focalizar los alcances de la investigación que dio lugar a esta tesis. El proceso se desarrolló en varias etapas, como describiremos en el apartado tres de este capítulo. El objetivo general de esta investigación es describir las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana y desigualdades socioeducativas en el partido de San Martín, provincia de Buenos Aires.

Asimismo, los objetivos específicos definidos son: 1) Describir las condiciones de posibilidad en las que los sujetos devienen ciudadanos/as en barrios atravesados por situaciones de fragmentación socioespacial y degradación ambiental; 2) Caracterizar los sentidos que los y las estudiantes otorgan al *ser* ciudadano/a en relación con la pertenencia al barrio y al reconocimiento y/o vulneración de derechos en contextos de pobreza urbana; 3) Especificar los sentidos que lo/las estudiantes otorgan a la escuela, así como las estrategias que producen para sostener el derecho a la educación; 4) Caracterizar los saberes que conforman los procesos de ciudadanización y las prácticas pedagógicas que producen las escuelas en relación con la formación ciudadana; 5) Definir las continuidades y discontinuidades entre las prácticas de transmisión de saberes que las instituciones realizan y las situaciones de la vida cotidiana; 6) Describir las prácticas de ciudadanización que producen las instituciones, así como las formas en que los y las estudiantes piensan y proyectan la ciudadanía al terminar la escuela.

A partir de esos objetivos definimos la pregunta general de investigación que fue ¿Cómo los/as estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín devienen ciudadanos/as en y desde la escuela en contextos de pobreza urbana?, de la cual se derivan las preguntas específicas: ¿Cuáles son las condiciones socioespaciales, ambientales y educativas en las que los sujetos devienen ciudadanos/as?, ¿qué sentidos otorgan los/las estudiantes a la escuela respecto de la formación ciudadana?, ¿qué saberes y prácticas modulan las formas de ser ciudadanos/s en y desde la escuela?, ¿qué tensiones y continuidades se producen entre las enseñanzas de la escuela y las situaciones de la vida cotidiana barrial?

Para responder a esos objetivos y esas preguntas, partimos de la hipótesis que en los barrios populares al mismo tiempo que se agudizan las situaciones de pobreza, desigualdades y precariedad urbana, los sujetos producen prácticas de ciudadanía relacionadas con los modos de gestionar sus necesidades y demandas para mejorar sus condiciones de vida y sostener sus procesos de escolaridad, así como para ejercer sus derechos en general, y en particular el de la educación. Esas prácticas son las expresiones de quienes insisten por ser reconocidos/as

como sujetos de derechos en espacios urbanos atravesados por condiciones de pobreza, en donde los discursos y técnicas del empoderamiento (Cruikshank, 2007) promueven que los/as ciudadanos/as participen y se hagan responsables de sus condiciones de existencia (Grinberg, S., 2006; Rose, 1996).

Con esos propósitos, preguntas e hipótesis desarrollamos el trabajo de campo que implicó estancias de larga duración en las escuelas desde 2019 hasta 2023, tal como describiremos en el próximo apartado.

3. La construcción del trabajo de campo en escuelas y con estudiantes.

El partido de San Martín está ubicado al noroeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en el tramo inferior de la cuenca del Río Reconquista, “considerado el segundo [río] más contaminado de Argentina [ya que] recibe una importante carga de contaminantes tanto de origen domiciliario como industrial” (Curutchet et al., 2012, p. 175). En ese tramo se encuentran las localidades de José León Suárez, Billinghamurst¹⁵ y Loma Hermosa, en donde están ubicadas las tres escuelas con las que trabajamos. Allí convergen fuertes condiciones de pobreza urbana y situaciones de contaminación ambiental (Curutchet et al., 2012), circulan arroyos, comúnmente denominados por los habitantes como “zanjón”. En esos lugares observamos algunas expresiones que dan cuenta de la constante degradación ambiental, tales como la suciedad del agua del “zanjón” generadas por las descargas industriales¹⁶ y cloacales clandestinas.

Esas localidades, al igual que en el resto de San Martín, son zonas con fuerte presencia fabril, especialmente hasta los años noventa. A la vez, son de las

¹⁵ Cabe aclarar que la localidad de Billinghamurst, en donde está ubicada una de las escuelas donde realizamos trabajo de campo, se encuentra ubicada al costado izquierdo del municipio, entre la Av. Ricardo Balbín (Ruta 8) y el Partido de Tres de Febrero un poco alejada del CEAMSE.

¹⁶ La Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE) es la empresa que se ocupa de los residuos sólidos urbanos de 45 municipios de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires. Todos los días reciben 22.500 toneladas de residuos que generan las actividades cotidianas de los habitantes del mayor aglomerado urbano del país. Prestan servicios a 17 millones de personas que producen el 40% de los residuos de Argentina, así lo explican en su página Web oficial: <https://www.ceamse.gov.ar/tecnopolis/institucional/> Acceso: 06 de noviembre de 2022.

áreas más afectadas cuando ocurrió el cierre masivo de fábricas que funcionaron hasta fines del siglo XX (Gutiérrez, 2008; Langer, 2013; Sirolli, 2018). En 2001, en esas zonas urbanas “la industria metalmecánica, automotriz, textil y minerales no metálicos, habían caído a niveles bastante bajos” (Sirolli, 2018, p. 36), lo cual tuvo como consecuencia la reconfiguración del mercado laboral, la “desocupación y la pérdida del tejido social y económico que se generaba alrededor de estas industrias” (Gutiérrez, 2008, p. 1). Este fenómeno se expresa en la transformación de los barrios obreros del partido de San Martín. Allí, entre muchas de las cosas que se perdieron, está la presencia de gran cantidad de trabajadores en los barrios, a los que era común ver agrupados en horas claves como el mediodía (hora de almuerzo) o en la tarde, cuando terminaban la jornada laboral.

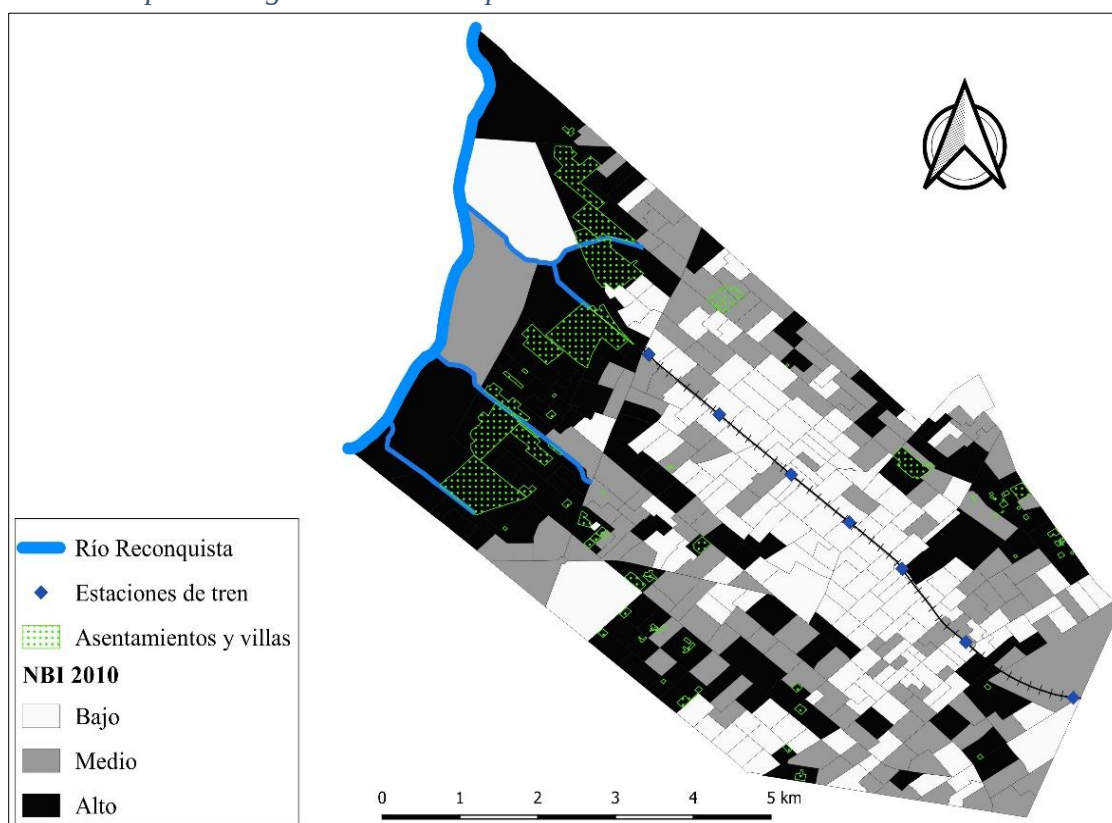
En esas localidades del partido de San Martín, al igual que en muchas otras ciudades del sur global, se observan algunos de los efectos de los acelerados procesos de gentrificación y urbanización (Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000), tales como la configuración de asentamientos y barrios informales (Carman et al., 2013; Segura, 2020), de espacios fragmentados, policéntricos y desiguales (Segura, 2017). De hecho, una docente de una de las escuelas en donde se realizó el trabajo de campo, al referirse al área urbana de donde vienen los y las estudiantes expresa que:

El barrio es un barrio con muchos barrios. Noto eso. No es ¡Billinghurst! Billinghurst tiene muchos otros Billinghurst adentro. [...] Entonces hay unas confluencias, una diversidad que el de afuera no lo nota a veces, pero nosotros desde adentro sí lo notamos. (Entrevista a docente mujer, Escuela B, junio 2022).

El enunciado “el barrio es un barrio con muchos barrios” nos aproxima a la lógica de los patrones de urbanización con los cuales han sido construidas, no sólo la localidad que menciona la docente, sino en general las ciudades contemporáneas del sur global y en particular el partido de San Martín. La confluencia de diversos barrios en un mismo espacio requiere acercarnos al

territorio en términos de fragmentación socioespacial (Prévôt Schapira, 2000) y desigualdad social. En sintonía con ello, en el Mapa 1 se observan las formas de *diagramación de la ciudad* (Osborne & Rose, 1999b) que permite describir las diferentes tramas en que el gobierno ha sido territorializado en una forma urbana asimétrica, fragmentada y desigual. La densidad de población con NBI¹⁷ alto se dispersa por todo el espacio urbano, pero tiende a concentrarse hacia el área del Río Reconquista. También, se observa que la capa de asentamientos y villas, demarcadas con líneas de color verde, están emplazadas en las áreas con mayores condiciones de pobreza (NBI alto).

Mapa 1. Diagramación del espacio urbano del Partido de San Martín.



Fuente: elaboración propia en base a datos censales del INDEC 2010.

¹⁷ NBI: sigla que corresponde a Necesidades Básicas Insatisfechas. En los estudios poblacionales, el índice de NBI permite describir dimensiones de pobreza estructural considerando al menos alguna de las privaciones materiales esenciales: vivienda, condiciones sanitarias, hacinamiento, escolaridad y capacidad de subsistencia (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2020).

Ese mapa conforma la escena de una ciudad que mientras se expande al ritmo del capitalismo global, ve dispersarse e intensificarse la precariedad de vastas áreas (Grinberg, S., 2020b), las condiciones de pobreza y degradación ambiental (Curutchet et al., 2012; Verón et al., 2021). Para los habitantes de esos barrios, “el desempleo es una constante y frente a eso, la recolección informal y el cirujeo constituyen una de las pocas fuentes de supervivencia” (Gorbán, 2006, p. 5).

En ese contexto, el acercamiento a las instituciones, actores y territorio socioeducativo del partido de San Martín se desarrolló a partir de junio de 2019. Ese año me vinculé con el equipo del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) que forma parte del Laboratorio de Investigación de Ciencias Humanas (LICH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) en el marco de un PICT¹⁸, el cual viene realizando trabajos de investigación junto a las escuelas secundarias de la zona desde hace dos décadas. Además, en el marco del equipo se desarrolla desde el 2016 la Feria de Ciencias Humanas y Sociales en donde se involucran estudiantes y docentes de las escuelas con la comunidad universitaria para desarrollar proyectos de investigación que sean del interés de los/as estudiantes. El objetivo de esa actividad es que “cada escuela del nivel secundario del partido de San Martín pueda presentar por lo menos un proyecto colectivo pensado y ejecutado por sus estudiantes y docentes utilizando la creatividad y la capacidad de investigación y construcción científica”¹⁹.

¹⁸ Nos referimos al Proyecto PICT 2017-2378 “Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (San Martín, Región Metropolitana de Buenos Aires)”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y ejecutado por el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH, Unidad Ejecutora del Conicet) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y dirigido por la Dra. Silvia Grinberg.

¹⁹ Se trata de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales (2019, 2020 y 2021)). La Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) viene realizando trabajos de investigación junto a las escuelas secundarias de la zona por cerca de 15 años. En ese marco desde el año 2016, desde la Escuela de Humanidades se coordina y organiza la Feria de Ciencias Humanas y Sociales, en donde se involucran estudiantes y docentes de las escuelas con la comunidad universitaria para desarrollar proyectos de investigación que sean del interés de los y las estudiantes. Para más información: <http://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/>

Ese año acompañé el desarrollo de proyectos de investigación que posteriormente serían presentados en el campus de la UNSAM en la 4ta Feria de Ciencias Humanas y Sociales (2019), como un ejercicio exploratorio y de acercamiento a las instituciones, estudiantes y territorio. Ello me permitió comenzar a pensar cómo se produce la compleja trama en la serie escuela, barrio y sujetos (Grinberg, S., 2020a) en contextos de pobreza urbana, cuál es el lugar que ocupa la escuela en la vida de los y las estudiantes, así como cuáles son los sentidos que ellos y ellas otorgan a sus escolaridades (Armella et al., 2017; Grinberg, S., et al., 2022; Langer, Cestare, et al., 2019; Machado, 2016). En principio, fueron preguntas generales que, en el transcurso del desarrollo del trabajo de campo, se fueron especificando en relación con la producción de ciudadanías.

Los años lectivos 2020 y 2021 estuvieron atravesados por la pandemia provocada por el Covid-19. En Argentina, al igual que en el resto de los países del mundo, se suspendieron las clases presenciales desde el 16 de marzo del 2020²⁰. Esto implicó el cierre temporal de las instituciones, en principio por catorce días; luego se extendería durante todo el año. Ese escenario trajo consigo cambios a nivel global y local en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Las prácticas de investigación en el campo de las ciencias sociales no quedaron ajenas a dicha situación. Desarrollar investigación educativa en contextos de crisis sanitaria implicó pensar en estrategias que permitieran continuar y sostener el proceso de investigación iniciado, pero también registrar aquellos aspectos que, en ese contexto, aparecían como novedosos. Las preguntas metodológicas y preocupaciones que surgieron se referían a ¿cómo construir y sostener los vínculos con las instituciones y los actores cuando las disposiciones oficiales indicaban mantener el *aislamiento* y la *distancia social*?, ¿cómo observar

Los proyectos de investigación y las producciones de los y las estudiantes desde la primera edición (2016) hasta la actualidad (2023), se encuentran en el micrositio, al cual se puede acceder por medio del siguiente link:

<https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/ediciones-anteriores.php>

²⁰ A través del siguiente enlace se pudo acceder a la resolución de la suspensión de clases durante la pandemia: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/coronavirus-suspension-de-clases-presenciales-14-dias-consecutivos-partir-del-16-de-marzo>

prácticas pedagógicas con las escuelas cerradas?, ¿cómo hacer trabajo de campo en medio de una crisis sanitaria?

En un ambiente de confinamiento e incertidumbre, sin saber cuál sería el desenlace de la pandemia y el desarrollo de la escolaridad, decidimos trabajar acercándonos al territorio socioeducativo del partido de San Martín por medio del análisis de datos censales. Ese año realizamos mapas a través del trabajo de georreferenciación de datos sociodemográficos y educativos del partido de San Martín de los Censos del 1991, 2001 y 2010, tal como describiremos más adelante en el apartado sobre las técnicas de investigación. Una lectura de larga trayectoria (1991-2010) fue importante para describir los cambios y persistencias en la producción de las desigualdades sociales y educativas, tal como describimos en un apartado del capítulo 5 de esta tesis, y también para pensar las formas diferenciadas en que la población ejerce el derecho a la educación, lo cual se intensificó con el advenimiento de la pandemia (Bordoli, 2021; Dussel, 2020; Narodowski & Campetella, 2020; Pereyra, 2020; Puiggrós, 2020; Ruiz, 2020; Tenti Fanfani, 2020). De ningún modo se trata de viejas o nuevas desigualdades, antes-durante-post pandemia, sino que se desarrollaron continuidades e intensificaciones.

Los datos georreferenciados que muestran las formas de distribución de las situaciones de pobreza en el espacio urbano fueron clave para luego definir los criterios de selección (Goetz & Lecompte, 1988) de las instituciones, tal como describiremos más adelante, a la vez que para articular y/o ensamblar (Law, 2004; Law & Urry, 2005) con los enunciados, sentidos y deseos que producen los y las estudiantes en donde se desarrolló el trabajo de campo en profundidad.

Durante el 2021, al mismo tiempo que las autoridades de educación planificaban el retorno a las clases presenciales, la Municipalidad del partido de San Martín organizó *mesas educativas barriales*²¹. Esa actividad convocó a

²¹ Las mesas educativas organizadas por la municipalidad de San Martín, son, en total, 14. Se encuentran distribuidas en todo el partido y se realizan una vez al mes desde marzo del 2021. En ellas participan docentes, y directores/as de escuelas del nivel primario y secundario. Ahí se discuten temas sobre las dificultades y necesidades que estudiantes y docentes están enfrentando en relación con la continuidad del proceso de escolaridad en el marco de la pandemia. A través

docentes, directores/as de escuelas del nivel primario y secundario, así como también actores de organizaciones sociales locales, para discutir acerca de las necesidades y estrategias que estaban desarrollando para sostener el derecho a la escolaridad en un período de excepción. Allí, realizamos trabajos de observación en profundidad con una periodicidad de una vez al mes, en sincronía con las *mesas*, durante todo ese año. Como todas las *mesas educativas barriales* se realizaban en simultáneo en distintos lugares del territorio, nos enfocamos en una que se desarrolló en la localidad de José León Suárez, zona atravesada por fuertes condiciones de pobreza urbana. Específicamente, registramos las vivencias de quienes estaban vinculados/as con el nivel de educación secundario.

A partir de septiembre de 2021, con el progresivo retorno de las clases presenciales en las escuelas, realizamos encuestas²² a estudiantes y docentes del nivel secundario. Para ello se diseñó un instrumento que tuvo como objetivo describir la situación sociodemográfica, educativa y cultural de la población, así como la opinión que los y las estudiantes y docentes tienen respecto a la escuela, la escolaridad y las prácticas pedagógicas producidas en las instituciones en términos generales y en el marco de la pandemia específicamente. Se trabajó con estudiantes de primero a sexto año de 22 escuelas del partido de San Martín, lo cual equivale al 40% del total de instituciones educativas de gestión estatal de ese municipio. La muestra total fue de 2.814 personas que incluye estudiantes, docentes y padres/madres del nivel secundario. En esta tesis, presentamos el resultado de tres escuelas seleccionadas con *estrategia basada en criterios* (Goetz & Lecompte, 1988).

del siguiente link se puede acceder a un comunicado de la municipalidad de San Martín en donde se describe su conformación: <http://www.sanmartin.gov.ar/noticias/las-mesas-educativas-de-san-martin-acompanan-a-las-escuelas-y-estudiantes-durante-la-pandemia/>

²² La aplicación de las encuestas a estudiantes del nivel secundario se realizó en el marco de ejecución del Proyecto PICT 2017-2378 “Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (San Martín, Región Metropolitana de Buenos Aires)” financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y ejecutado por el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH, Unidad Ejecutora del Conicet) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). En ese proyecto me desempeñé como Becario PICT desde el 01 de julio del 2019 hasta el 30 de junio del 2022.

Sobre la base de ese itinerario pensamos las preguntas acerca de cómo los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana, cómo se producen las ciudadanías en y desde la escuela, qué sentidos otorgan los/las estudiantes al ejercicio de la ciudadanía, cómo vivencian los/las estudiantes sus derechos ciudadanos, qué saberes y prácticas involucra el proceso de ciudadanización en la actualidad. Con esos interrogantes trabajamos en tres instituciones educativas ubicadas en localidades con distintas condiciones de pobreza urbana del partido de San Martín, provincia de Buenos Aires.

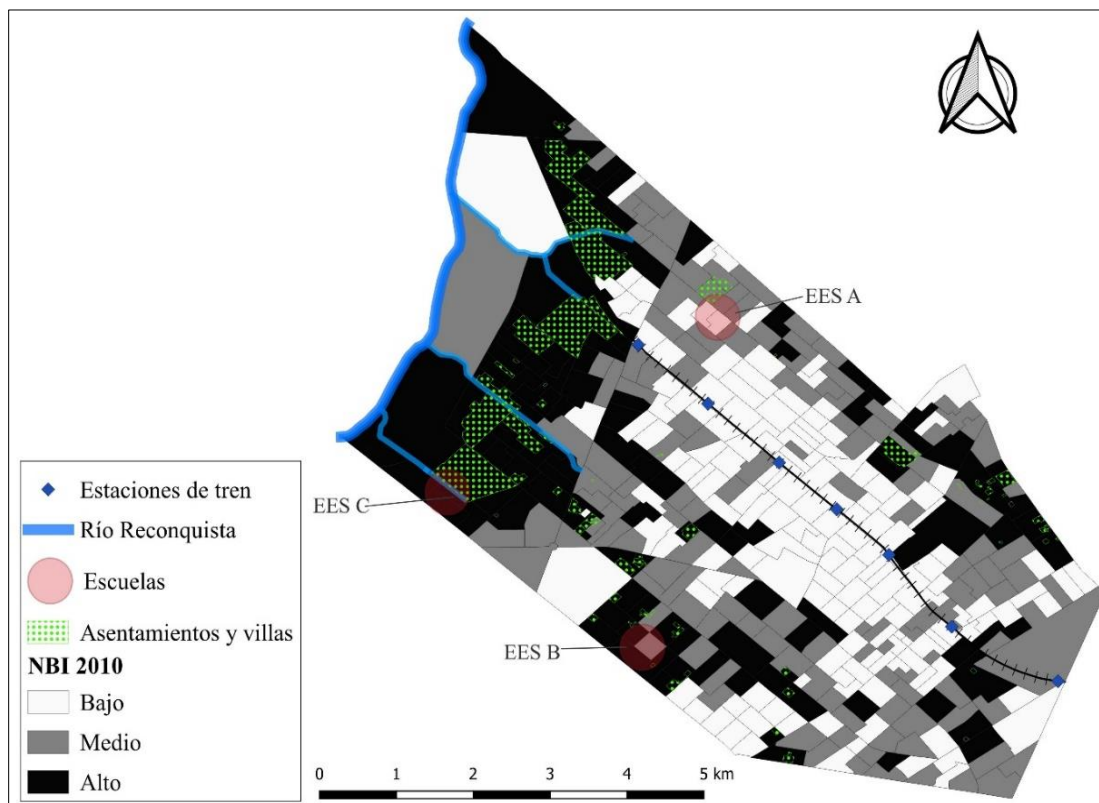
En esas escuelas se realizaron entrevistas en profundidad, observación de prácticas pedagógicas y talleres con estudiantes desde noviembre de 2021 hasta 2023. Describiremos ese conjunto de técnicas en el apartado 4 de este capítulo, después de exponer el proceso de selección de las tres escuelas y de caracterizar quiénes son los y las estudiantes con quienes trabajamos.

3.1. Selección de las tres escuelas.

El trabajo de campo en profundidad se desarrolló en tres escuelas del nivel secundario de gestión estatal del partido de San Martín. Para proteger el anonimato de las instituciones denominamos como EES A, EES B y EES C. El primer criterio de selección (Goetz & Lecompte, 1988) fue la ubicación de las escuelas en el espacio urbano; partiendo de allí, se eligió una escuela por cada zona de emplazamiento urbano, según distribución del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en tres cuantiles (Bajo, Medio y Alto). El segundo criterio fue la relación de lejanía y/o cercanía con los asentamientos informales y villas. Así, la escuela A (EES A) está emplazada en una zona con Bajo NBI de José León Suárez, cerca de asentamientos y villas. La escuela B (EES B) está ubicada en un radio censal con NBI Medio, de Billinghamurst, localidad conformada con algunos asentamientos y villas. Y la escuela C (EES C) está

emplazada en un área con Alto NBI y dentro de un asentamiento, tal como se observa en el Mapa 2²³.

Mapa 2. Escuelas seleccionadas del nivel secundario del partido de San Martín.



Fuente: Elaboración propia en base a datos censales del 2010, INDEC.

Las tres escuelas seleccionadas están ubicadas en distintos radios censales (Bajo, Medio y Alto), pero enfrentan del mismo modo los efectos de la expansión del capitalismo global expresado en la agudización de las situaciones de pobreza, la constante degradación ambiental, los precarios servicios urbanos, la vulneración de los derechos sociales e intensificación de las desigualdades socioeducativas. De hecho, los resultados de las investigaciones que el equipo del CEDESI de la Escuela de Humanidades de la UNSAM viene desarrollando desde hace varios años (Armella et al., 2017; Bonilla Muñoz & Grinberg, S.,

²³ En el mapa las escuelas aparecen sobre los radios censales de forma general, sin el criterio de *centroide* (ubicación exacta), para mantener su anonimato.

2021; Dafunchio & Grinberg, S., 2013; Grinberg, S., 2009b; Grinberg, S., et al., 2022; Langer, 2013; Langer & Nievas, 2018; Schwamberger, 2020) muestran cómo se reconfiguran, persisten e intensifican las brechas de desigualdad social y educativa.

El tercer criterio fue que la composición de la matrícula escolar de las tres escuelas y su funcionamiento interno sean similares en las tres instituciones seleccionadas. La Tabla 1 muestra que la EES A tiene una matrícula de 372 estudiantes, la EES B de 521 estudiantes y la EES C 399 de estudiantes. Las tres instituciones tienen una *matrícula media*, es decir, de 151 a 549 estudiantes²⁴ que se conforma por más mujeres que varones.

Tabla 1. Matrícula escolar de las tres escuelas, 2023.

Escuela	NBI	Mujeres	Varones	Total
EES A	Bajo	207	165	372
EES B	Medio	271	250	521
EES C	Alto	212	187	399

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Subsecretaría de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2023.

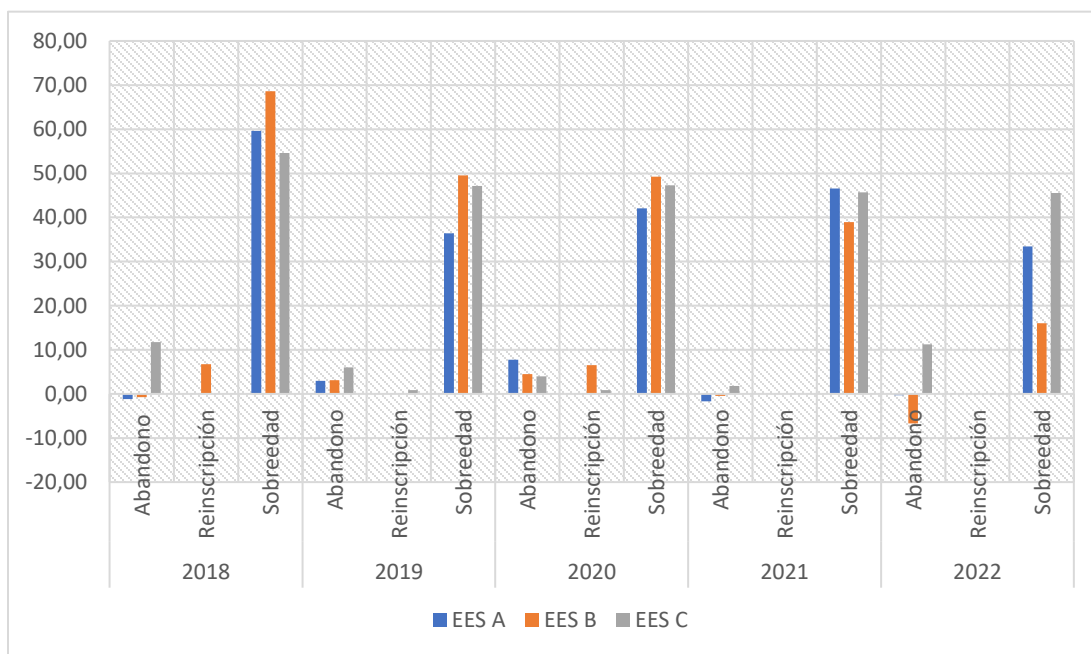
En las instituciones del partido de San Martín se observan altos índices de fluctuación de la matrícula (Grinberg, S., 2016; Grinberg, S., & Langer, 2014; Langer & Minchala, 2022) que se expresan en ausentismo y abandono *intermitente*²⁵ de estudiantes a la escuela por días, semanas y/o meses. Referimos a intermitencias en tanto que, si dejan de concurrir a la escuela en un ciclo lectivo se reinscriben en el siguiente, incluso en la misma escuela (Briscioli, 2016, 2017, 2023). Aquí buscamos con este criterio pensar en la producción de ciudadanía en

²⁴ La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires clasifica a las escuelas, entre otros criterios, por número de estudiantes. Esto es, primera categoría: 550 o más estudiantes; segunda categoría: 151 a 549 estudiantes; y tercera categoría: hasta 150 estudiantes (Ley 12.867, Estatuto del docente, p. 32).

²⁵ En las estadísticas educativas, este hecho se expresa en el decrecimiento de la tasa de abandono y en el crecimiento de la tasa de sobreedad.

instituciones que tengan similares formas de funcionamiento interno. Con este sentido, observamos en el Gráfico 1 que en las tres escuelas seleccionadas la tasa de sobreedad se mantiene alta, dado que va desde el 40% hasta cerca del 70% entre 2018 y 2022. Mientras que en las tres instituciones las tasas de abandono y reinscripción permanecen por debajo del 20% en ese mismo período de tiempo.

Gráfico 1. Tasas de escolaridad de las tres escuelas secundarias, partido de San Martín.



Fuente: Elaboración propia en base a indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Esa composición de la matrícula en las tres escuelas expresa que reciben y trabajan con estudiantes que “circulan no sólo en el espacio urbano sino en el sistema educativo” (Grinberg, S., 2016, p. 54). La escolaridad se desarrolla de forma intermitente y discontinua (Briscioli, 2017) en muchas ocasiones cuando los y las estudiantes dejan la escuela por diferentes motivos, tales como, trabajo, maternidad o para cuidar a hermanos/as menores. En algunos casos son estudiantes que dejan la escuela y retoman luego de un tiempo. En otros casos, son estudiantes que están matriculados y *van de forma alternada* a la escuela.

Esas formas de concurrir a la escuela tienen efectos en el proceso de escolaridad de los y las estudiantes, así como también en las formas de constituirse como ciudadanos/as, como nos decía un profesor en el trabajo de campo, *un día vienen unos, otros días vienen otros. Así no se puede avanzar*, o como nos dijo una directora de una de las escuelas:

Entonces al momento que un chico no puede acceder a la educación, ya allí hay un deterioro de la ciudadanía importante. Ni hablar del derecho de la salud. El (dice el nombre de un hospital) está superado. Le ponemos toda la onda, pero la verdad es que hay ausencias que duelen. (Entrevista a directora, EES C, 04 de abril de 2022).

Ese *deterioro de la ciudadanía* se expresa en las dificultades que los y las estudiantes deben enfrentar para acceder a y ejercer derechos como, por ejemplo, a su educación. Allí, en los barrios populares del partido de San Martín, los y las estudiantes *toman otro protagonismo*, aprenden y también encuentran la posibilidad de *pertenecer a un lugar*, en donde se sienten bien, se sienten cómodos y pueden desarrollarse, tal como nos lo fueron relatando en las entrevistas y tal como desarrollaremos en los capítulos analíticos.

3.2. Caracterización de la muestra poblacional de estudiantes de las tres escuelas.

La totalidad de la muestra de estudiantes (N=222) está compuesta por una distribución equitativa de mujeres (48,6%) y varones (47,7%) en las tres escuelas seleccionadas. Únicamente el 1% de estudiantes se identifica con otro género y el 2,8% prefiere no decir, tal como se observa en la Tabla 3.

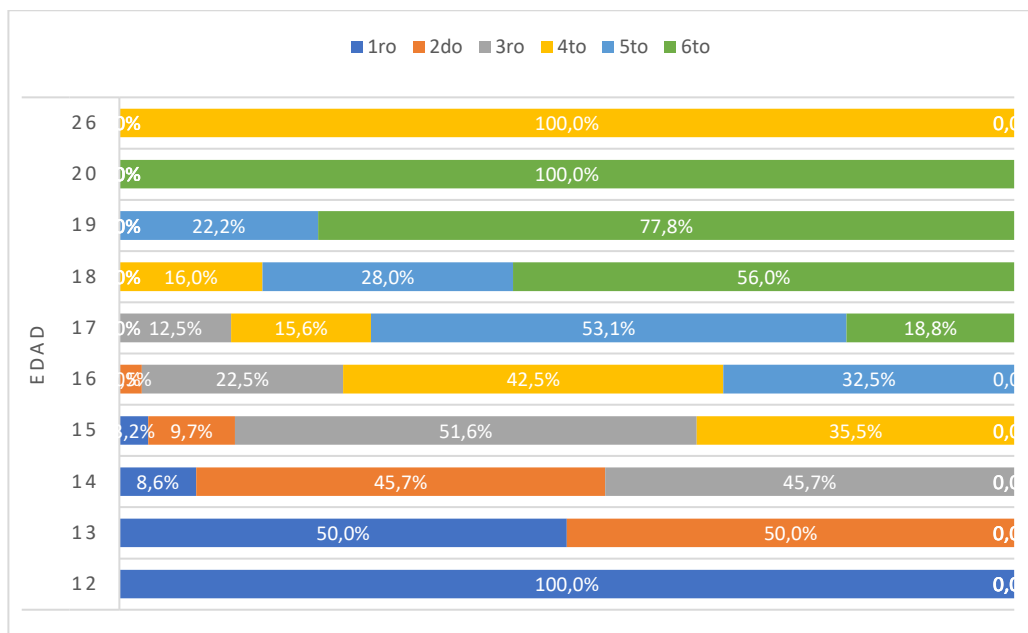
Tabla 2. Distribución de estudiantes por género de las tres escuelas. En % (N=222).

	EES A	EES B	EES C	Total
Varón	47,3%	47,2%	49,1%	47,7%
Mujer	50,0%	49,1%	45,5%	48,6%
Otro	0,9%	1,9%	0,0%	0,9%
Prefiero no decir	1,8%	1,9%	5,5%	2,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 y 2022.

Asimismo, la edad de los y las estudiantes en general son entre los 12 a 26 años distribuidos/as en los diferentes años de escolaridad de las tres escuelas seleccionadas. En primero, hay estudiantes de 12 a 15 años. En segundo año, la edad de los y las estudiantes va desde los 13 hasta los 15 años. En cuarto se observan estudiantes entre los 15 y 18 años, con una excepción de un/a estudiante de 26 años. En quinto hay estudiantes de entre 16 y 19 años y en sexto entre 17 y 20 años, tal como se expresa la distribución en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Edad de estudiantes por año de escolaridad de las tres escuelas. En % (N=222).



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 y 2022.

Otra característica de los y las estudiantes es que son hijos/as de quienes, desde finales de la década de los setenta, conforman la población migrante que han venido desde el interior del país o de países limítrofes (Gavazzo et al., 2020) y hoy habitan en esos espacios de la urbe al mismo tiempo que marcan un acelerado crecimiento de los asentamientos y villas (Caggiano & Segura, 2014; Gavazzo et al., 2020; Grinberg, S., 2012, 2020b). En la actualidad es posible contar “entre dos y tres generaciones que nacieron y/o viven en estos espacios urbanos” (Grinberg, S., 2012, p. 79), tal como los y las estudiantes nos contaron en las entrevistas sus historias familiares de migración, principalmente desde Chaco, Misiones, Formosa y Corrientes hacia Buenos Aires.

Los y las jóvenes que concurren a las escuelas nacieron en el barrio *toda la vida*, pero no sucede lo mismo con sus padres. Son hijos e hijas de quienes migraron desde el interior del país cuando eran *chicos*. Los barrios urbanos están compuestos por generaciones que llegaron desde afuera y otras que nacieron allí. Ello no significa que en la actualidad no haya flujos migratorios hacia esos barrios. Tal como se observa en la Tabla 3, las escuelas están compuestas por

estudiantes que han nacido dentro de la provincia de Buenos Aires, en otras provincias e incluso otro país.

Tabla 3. Lugar de nacimiento de los y las estudiantes de las tres escuelas. En % (N = 222).

	EES A	EES B	EES C
Buenos Aires	97,3	94,6	83,9
Otra provincia	0,9	1,8	3,6
Otro país	1,8	3,6	12,5
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 y 2022.

Si bien en las tres escuelas, la mayoría de estudiantes han nacido en Buenos Aires, la Tabla 3 expresa que a medida que nos desplazamos desde las escuelas emplazadas en contextos de menor hacia las de mayor pobreza, los y las estudiantes migrantes van aumentando. Así, los y las estudiantes migrantes de otra provincia se van duplicando de la escuela de NBI bajo hacia la media y luego ocurre lo mismo hacia la institución ubicada en contextos de mayor pobreza.

La mayoría de población joven migrante está en la EES C. Esa institución está ubicada dentro de un asentamiento cercano al área del Río Reconquista. El 3,6% de estudiantes vienen de otra provincia y el 12,5% ha nacido en otro país. La población migrante que conforma esa área del partido “proviene de países limítrofes como Paraguay, Bolivia y Perú; pero hay también migrantes internos/as del litoral y el norte argentino (principalmente de Chaco, Formosa y Misiones)” (Gavazzo et al., 2020, p. 120). Una estudiante de esa escuela que llegó al país hace cinco años expresaba en una entrevista que en su barrio *casi todos somos paraguayos*.

Los y las estudiantes son hijos e hijas de migrantes e incluso ellos/as mismos/as constituyen una población migrante reciente. En ese contexto de

constantes flujos migratorios (Gavazzo et al., 2020), a diferencia de aquello que sucedía a inicio del siglo XX, en pleno proceso de industrialización cuando esos espacios eran lugares receptores de obreros y trabajadores, hoy en el siglo XXI “se han ido poblando sistemáticamente por quienes quedaron fuera del mercado formal de trabajo” (Grinberg, S., 2012, p. 79) en pleno auge del capitalismo global en su actual forma neoliberal (Brown, 2021; Castel, 2010; Sennett, 2000).

Quienes concurren a las escuelas son los hijos e hijas de los planes sociales, de las *changas*, del *cartoneo/cirujeo/reciclaje* (Grinberg, S., 2011; Langer & Machado, 2013; Segura, 2006) “[hijos e hijas] de desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles, o, por lo menos no en el sentido que lo habían sido en el marco del capitalismo industrial” (Grinberg, S., 2011, p.13). En el presente, no solo sus padres y madres, sino que los y las estudiantes conforman aquello que Foucault (2016) denomina población liminar y/o flotante como “una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (Foucault, 2016. p. 247).

De hecho, en las tres escuelas seleccionadas, indistintamente de las condiciones de pobreza, observamos que, en total, el 20% de estudiantes de trabaja. A diferencia de ello, quienes buscan trabajo se duplica al 39,6% de jóvenes del total de las tres escuelas. Siempre es mayor la cantidad de estudiantes que busca y no encuentra trabajo respecto de quienes trabajan actualmente, tal como mostraremos en las Tablas 23 y 24 del Capítulo 6.

Respecto al lugar en donde viven los/las estudiantes, observamos que en las tres escuelas quienes concurren a las instituciones, por lo general, viven en el mismo barrio o en alguno cercano donde está emplazada la escuela. La Tabla 4 muestra que la mayoría de los y las estudiantes de las tres escuelas viven muy cerca (menos de diez cuadras) y cerca (entre 11 y 20 cuadras) de la institución donde concurren.

*Tabla 4. Distancia entre la escuela y el lugar donde viven los/las estudiantes.
En % (N=222).*

	EES A	EES B	EES C	Total
Menos de 10 cuadras	57,3%	87,5%	67,9%	67,6%
11-20 cuadras	13,6%	8,9%	12,5%	12,2%
21-35 cuadras	14,5%	1,8%	8,9%	9,9%
Más de 35 cuadras	9,1%	1,8%	7,1%	6,8%
No contesta	5,5%	0,0%	3,6%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas a estudiantes realizadas durante del 2022 y 2023.

La población estudiantil incluye estudiantes que vive en el mismo barrio en donde está ubicada la institución que se caracteriza por ser un área con Bajo NBI, jóvenes que vienen de alguna de las villas cercanas a la escuela e incluso, en menor cantidad, estudiantes de localidades limítrofes al partido de San Martín. Haciendo foco en cada una de las instituciones seleccionadas observamos que en la EES A el 57,3% viven muy cerca (menos de diez cuadras) y cerca (entre 11 y 20 cuadras) de la escuela. En la EEB la mayoría de los/las estudiantes (87,5%) vienen del mismo barrio en donde está ubicada la institución, ellos y ellas viven a menos de 10 cuadras de la institución y una parte de la población viene de una de las villas cercanas. Asimismo, más del 60% de estudiantes de la EES C en el asentamiento en donde está ubicada la escuela y otra parte de la población vienen de los barrios que están fuera del asentamiento, pero cercanos a la institución. Únicamente, menos del 10% de estudiantes viven a más de 35 cuadras de la escuela.

La mayoría de ellos y ellas eligen la escuela porque está cerca de su casa, porque sus familiares estudiaron allí, porque sus amigos/as van a esa escuela y/o porque hay buen ambiente, tal como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5. Razones por las que eligen la escuela los/las estudiantes de las tres instituciones. En % (N=222).

	EES A	EES B	EES C
Queda cerca de casa	55,5	78,6	76,8
Hermanos/as concurren también	20,0	17,9	19,6
Amigos/as van a esa escuela	19,1	10,7	14,3
Buen ambiente/es tranquila	17,3	7,1	14,3
Prestigio y reconocimiento	2,7	0,0	0,0
No tuve otra alternativa	4,5	1,8	8,9
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 y 2022.

La mayoría de los y las estudiantes de las tres instituciones, tal como expresa la Tabla 5, eligen esa escuela porque *queda cerca de casa*, con mayor fuerza en las áreas con Medio y Alto NBI. Asimismo, el 20% de estudiantes de la EES A, 17,9% de la EES B y el 19,6% de la EES C eligen ir a esas escuelas porque sus hermanos/as van o algún familiar ha concurrido a esas instituciones, indistintamente del lugar de emplazamiento. Los y las estudiantes siguen el mismo recorrido que hacen sus familias a pesar de que se hayan creado otras escuelas en el transcurso.

En las tres escuelas la población es homogénea según el criterio de cercanía entre la institución y el barrio en donde viven los y las estudiantes.

Respecto a las condiciones sociales en las que viven los y las estudiantes con los que trabajamos, en la Tabla 6 observamos algunas semejanzas y

diferencias para destacar las condiciones socioespaciales en las que los sujetos devienen ciudadanos/as desde diferentes espacios urbanos:

Tabla 6. Servicios que los/las estudiantes de las tres escuelas disponen en su hogar. En % (N=222).

	EES A	EES B	EES C	Total
Luz eléctrica	90,0	96,4	96,4	93,7
Agua corriente	89,1	89,3	73,2	85,1
Internet	83,6	91,1	73,2	82,9
Gas por garrafa	70,0	64,3	83,9	72,1
Recolección de basura	72,7	62,5	57,1	66,2
Red cloacal	61,8	55,4	37,5	54,1
	49,6%	25,2%	25,2%	100%
Total	N= 110	N= 56	N=56	N= 222

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 y 2022.

La Tabla 6 expresa que la mayoría de ellos y ellas (más del 90%) cuentan con luz eléctrica en sus hogares, indistintamente del lugar de emplazamiento de la escuela. Por otra parte, el 73,2% de estudiantes que asiste a la EES C disponen de agua corriente e internet en sus hogares, mientras que en las EES A y EES B son más en proporción quienes cuentan con esos servicios en sus hogares. Asimismo, el 83,9% de estudiantes de la EES C utiliza gas por garrafa, a la vez que en las escuelas emplazadas en zonas de menor pobreza urbana, hay menos estudiantes (disminuye entre 15 y 20 puntos). No todos disponen del servicio de recolección de basura en función del emplazamiento. En la EES A el 28% de estudiantes no cuenta con recolección de basura en sus barrios, en la EES B aumenta a 38% de estudiantes y en la EES C incrementa hasta el 47% de estudiantes. La ausencia de saneamiento urbano es más notable en las áreas con

altas condiciones de pobreza. Únicamente, el 61,8% de estudiantes de la EES A disponen de red cloacal en sus barrios, en la EES B disminuye a 55,4% de estudiantes y a 37,5% en la EES C. En la escuela ubicada dentro de un asentamiento hay menos estudiantes con servicio de red cloacal.

Esos datos expresan algo de las características de los barrios populares en donde están emplazadas las escuelas, así como de las condiciones de vida de los y las estudiantes con los que trabajamos en las tres escuelas en términos de persistencia e intensificación de las formas desiguales de acceder a servicios básicos con efectos en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, tales como la educación.

El partido de San Martín está compuesto por áreas urbanas heterogéneas con infraestructuras y servicios distribuidos de manera diferenciada por la ciudad (Carman et al., 2013). En esos territorios atravesados por condiciones de pobreza y desigualdad urbana, como es el caso de los barrios en donde habitan los y las estudiantes con quienes trabajamos, persisten y se intensifican la precariedad de los servicios básicos. La directora de una de las escuelas del nivel secundario, ubicada en un área con Alto NBI, afirma con sus palabras en relación al servicio de luz eléctrica:

O sea, no tener el medidor de luz, quién sabe, “porque estos no quieren pagar”. No pasa por el pago. Podrían tener una tarifa social y lo pueden pagar tranquilamente, pero no pasa por ahí. El medidor lo que tiene dentro es una térmica, tremenda térmica que evita un incendio. Nosotros ya tuvimos un nene de la primaria y el abuelito muertos por una descarga de un calefón en la casa. Se les quemó todo. Se cayó el techo y aplastó al abuelo que estaba abrazando al nene y encontraron así a los dos cuerpos, abrazados. Si hubieran tenido una térmica en ese medidor, en esa bajada, estarían los dos vivos. Y no es la primera casa que se quema. Por año deben ser 6, 7 casas como nada. (Directora, Escuela C, Partido de San Martín, 21 de abril de 2022).

La intensificación de la precariedad de los servicios urbanos, en este caso el servicio eléctrico, constituye aquello que Butler (2002) denomina “zonas

‘invivibles’, ‘inhabitables’ de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas” (p. 20) por quienes no gozan del privilegio que otorga la igualdad de derechos (Rosanvallon, 2012), cuyos cuerpos al parecer “no importan” del mismo modo que otros. En esas zonas, *las vidas precarias y las muertes políticas* (Armella et al., 2017) son expresiones de los efectos de las distintas formas de la desigualdad y las injusticias que atraviesan a los cuerpos (Fassin, 2022).

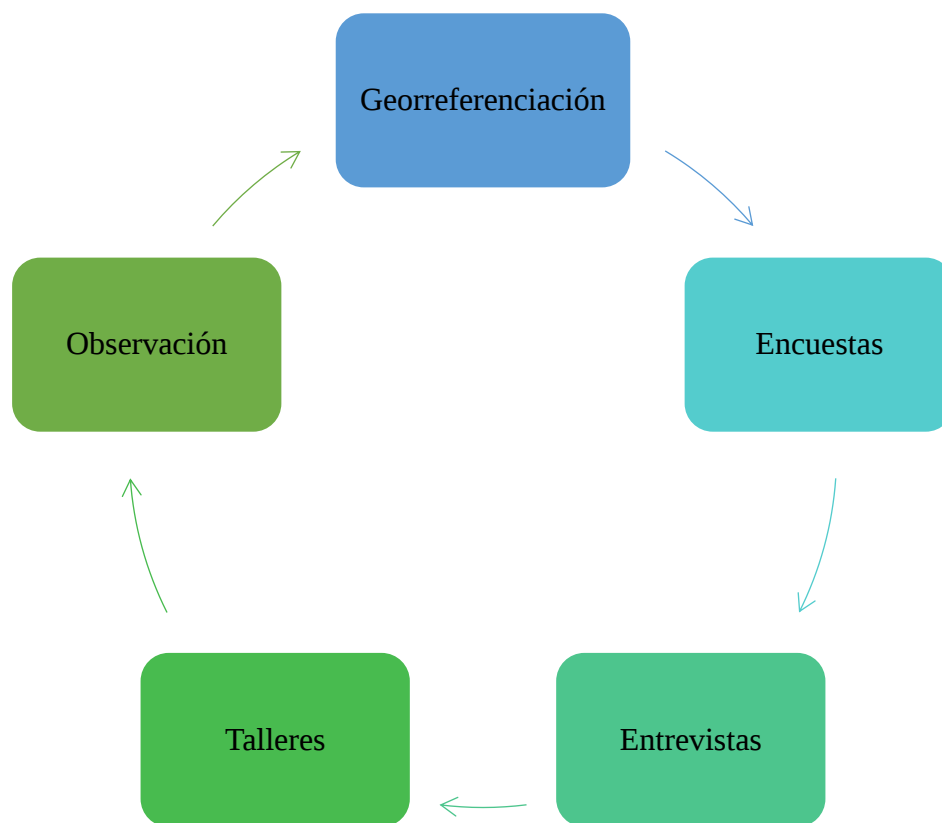
En ese contexto nos proponemos indagar las formas que los sujetos son gobernados como ciudadanos/as, así como aquello que determina por qué unas vidas “merecen” ser protegidas, lloradas y salvadas más que otras (Butler, 2002). Proponemos que, “hacer vivir”, pero también “arrojar a la muerte”, eso “es lo que significa gobernar en las sociedades contemporáneas cuando se trata de incluir y excluir ciudadanos[as]” (Fassin, 2018, p. 42).

El desarrollo del trabajo de campo implicó articular y/o ensamblar diversas técnicas de investigación (Forni, 2022a; Forni & De Grande, 2020; Law, 2004; Law & Urry, 2005) que permitió aproximarnos, analizar y describir los sentidos, saberes, prácticas y discursos de estudiantes y sus procesos de ciudadanización en y desde la escuela en contextos de pobreza urbana y desigualdad social del partido de San Martín.

4. Las técnicas de investigación que se asumieron.

El objetivo del *ensamblaje de métodos* (Law, 2004; Law & Urry, 2005) es disponer de múltiples técnicas para aproximarnos, indagar y registrar las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana y desigualdad social. Desde esa perspectiva, el trabajo de campo involucró la articulación de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas (Cortés, F., 2000; Forni & Castronuovo, 2019), tales como la georreferenciación de datos sociodemográficos y educativos, el desarrollo de encuestas, la realización de entrevistas en profundidad, el trabajo con la modalidad de talleres y la observación de prácticas pedagógicas que se producen en las escuelas. El Gráfico 3 muestra un esquema las técnicas de investigación utilizadas.

Gráfico 3. Técnicas de investigación.



Fuente: elaboración propia, 2023.

El ensamblaje, articulación y combinación de métodos (Forni, 2022a; Law, 2004; Maxwell, 2019) permite la triangulación de variables e informaciones (Denzin, 1978; Forni & De Grande, 2020), lo cual reduce el riesgo de que las conclusiones reflejen sesgos sistemáticos (Maxwell, 1996) a la vez que garantiza mayor precisión, mejores resultados y una descripción más completa e integral en las diferentes etapas de la investigación acerca de las formas en que los/las estudiantes devienen ciudadanos/as .

En este apartado presentaremos algunas características de las técnicas de investigación con las que trabajamos. Nos referimos a la georreferenciación de datos sociodemográficos y educativos, la producción de datos a través de encuestas, el trabajo con entrevistas en profundidad, la realización de talleres y la observación.

4.1. Georreferenciación de datos sociodemográficos y educativos a través de Sistemas de Información Geográfica (SIG)²⁶.

Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) permiten procesar, analizar y visualizar la información con características espaciales (Buzai, 2023; Miraglia et al., 2015; Sassera, 2016). Los mapas producidos a través de la georreferenciación de datos sociodemográficos y educativos (Buzai, 2023; Del Bosque et al., 2012; Miraglia et al., 2015; Sassera, 2016) sirven de base para describir las formas con las que la ciudad ha sido diagramada (Osborne & Rose, 1999b) con patrones de urbanización excluyentes, asimétricos y fragmentados (Janoschka & Sequera, 2014a; Kessler, 2012; Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2020).

El ejercicio de cartografiar con un SIG supone integrar y articular una serie de múltiples “capas temáticas” (Buzai, 2023, p. 151) de información que permita “la lectura visual de las localizaciones, distribuciones y asociaciones entre las variables seleccionadas” (Lucero, 2015, p. 112), en este caso nos referimos a las escuelas, índices de NBI y asentamientos y villas. De forma específica, en esta tesis los mapas son centrales para observar, analizar y describir las relaciones entre instituciones y distribución de las desigualdades socioespaciales y su emplazamiento respecto a la lejanía/cercanía con los asentamientos y villas del partido de San Martín.

Para ello, trabajamos con el sistema informático Q-Gis. La tarea de georreferenciación, como forma de aproximación al territorio socioeducativo de San Martín, involucró una revisión minuciosa de la información existente y producida por el equipo de investigación, con el propósito de ordenar y seleccionar los datos con los que se trabajaría en esta tesis. La información se organizó en archivos de formato *shape* para cada *capa temática* (Buzai, 2023). Se trabajó con dos capas de polígonos que corresponden a los hogares según NBI

²⁶ Algunos de esos resultados se discuten en los artículos publicados: Langer y Minchala (2020), Minchala y Langer (2021).

2010 y asentamientos y villas, respectivamente. Y una capa de puntos para las escuelas con sus respectivas tasas de escolaridad. Esas capas en su conjunto componen el mapa con información socioeducativa.

Asimismo, se trabajó con datos sociodemográficos de los Censos de 1991, 2001 y 2010, con especial atención en la relación entre la población que ha completado los niveles de escolaridad secundario con los indicadores de NBI y desocupación laboral georreferenciados en el espacio urbano del municipio.

La información de los radios censales está compuesta por hogares con determinados NBI. Como criterio de clasificación de esos hogares, se han seleccionado y organizado cuantiles cuyos polos van desde el NBI Bajo (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al NBI Alto (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). Ese mismo criterio se utilizó para clasificar los indicadores de personas en situación de desocupación laboral y población que ha completado el nivel de escolaridad secundario. Ello permite combinar, clasificar y comparar indicadores sociodemográficos y educativos de una forma homogénea, así como sus variaciones en el tiempo y en el espacio.

Esta técnica por sí misma tiene limitaciones en relación con el objeto de estudio, dado que los datos que se presentan pueden tener diferentes expresiones y explicaciones que van más allá de aquellas estructurales que aquí se abordan. Por ello, se considera que tienen que ser trianguladas (Denzin & Lincoln, 2012) y ensambladas (Law, 2004; Law & Urry, 2005) con otras técnicas y métodos para alcanzar una comprensión y descripción compleja y profunda acerca de las condiciones sociourbanas en las que se los sujetos devienen ciudadanos/as. Así, la composición de mapas que se presenta en esta tesis expresan la distribución y (re)configuración de la desigualdad urbana y sus precariedades (Grinberg, S., 2020a), pero también se ensamblan y dialogan mutuamente con los datos producidos a través de encuestas, con los enunciados, sentidos, deseos y reacciones de los sujetos registrados mediante otras técnicas que describiremos a continuación.

4.2. Producción de datos a través de encuestas.

La encuesta, como método de investigación en el campo de las ciencias sociales, permite producir datos que abarcan hechos, actitudes, creencias y opiniones de los sujetos (Archenti, 2012; Casas et al., 2003; Cea D’Ancona, 2001; Katz et al., 2019). A la vez, al tratarse de un procedimiento estructurado y estandarizado se puede indagar sobre múltiples temas al mismo tiempo, ya sean el pasado, presente y/o futuro, de forma rápida y eficaz, en una muestra amplia de población (Archenti, 2012; Casas et al., 2003; Cea D’Ancona, 2001; Katz et al., 2019).

En la realización de la encuesta convergen diferentes etapas, tales como la formulación de objetivos, delimitación de la muestra, diseño del cuestionario y ejecución del instrumento en el campo (Cea D’Ancona, 2001).

El desarrollo de la encuesta²⁷ en el marco de la investigación que dio lugar a esta tesis tuvo como objetivo indagar acerca de la situación sociodemográfica, educativa y cultural de los y las estudiantes del partido de San Martín, así como la opinión que ellos y ellas tienen respecto de la escuela, el barrio y las prácticas pedagógicas relacionadas con la formación ciudadana. La delimitación de unidades de análisis y/o muestra se realizó según criterios de selección (Goetz & Lecompte, 1988) de las escuelas, ya explicitados, entre los que se cuentan la zona de emplazamiento urbano según NBI y la distancia entre la escuela y los asentamientos y villas.

La muestra total para la realización de la encuesta en el marco del proyecto del equipo del CEDESI, fue de 22 escuelas de gestión estatal del partido de San Martín. Ello equivale al 40% del total de instituciones de ese municipio. Se trabajó con estudiantes de todos los años, es decir, desde 1ro hasta 6to. Esto es, 2814 personas que incluye estudiantes, docentes y padres/madres del nivel secundario. Los resultados cuyo análisis de profundiza en esta tesis corresponden a las tres instituciones seleccionadas.

²⁷ Como ya se mencionó, las encuestas a estudiantes se realizaron en el marco de ejecución del Proyecto PICT 2017-2378.

La Tabla 7 muestra el total de estudiantes encuestados en las tres escuelas seleccionadas según NBI. La totalidad es n=222 estudiantes distribuidos el 49,5% en la EES A emplazada en un radio censal con Bajo NBI. El 25,2% de estudiantes están en la EES B ubicada en un área urbana con Medio NBI. El 25,2% de estudiantes corresponde a la EES C que está emplazada dentro de un asentamiento con Alto NBI. Hay más estudiantes en la escuela ubicada en un área con Bajo NBI. Mientras que en las escuelas ubicadas en zonas con Medio y Alto NBI los/as estudiantes se distribuye de forma equitativa.

Tabla 7. Cantidad de estudiantes y NBI de las tres escuelas. En % y frecuencias. (N=222).

	NBI	Frecuencia	%
EES A	Bajo	110	49,5
EES B	Medio	56	25,2
EES C	Alto	56	25,2
Total		222	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 y 2022.

Esa muestra de estudiantes (N=222) está distribuida entre los seis años de escolaridad de las tres escuelas, tal como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8. Distribución de estudiantes por año escolar de las tres escuelas. En %. (N=222).

	EES A (Bajo)	EES B (Medio)	EES C (Alto)	Total
1ro	12,7%	21,4%	14,3%	15,3%
2do	13,6%	23,2%	12,5%	15,8%
3ro	22,7%	16,1%	19,6%	20,3%
4to	15,5%	19,6%	17,9%	17,1%
5to	23,6%	5,4%	19,6%	18,0%
6to	11,8%	14,3%	16,1%	13,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 y 2022.

El foco de la investigación que dio lugar a esta tesis son los/las estudiantes. Sin embargo, en las Tablas 17 y 20 del capítulo 4 presentaremos resultados de encuestas a docentes que permite triangular los datos sobre la escolaridad en pandemia. Para evitar sesgos en el análisis decidimos trabajar con la totalidad de la muestra, esto es N= 202 docentes.

El cuestionario con el que trabajaron los y las estudiantes consistió en “un listado de preguntas estandarizadas” (Cea D’Ancona, 2001, p. 254) que incluyó preguntas cerradas de respuesta fija y preguntas abiertas (Archenti, 2012; Cea D’Ancona, 2001; Katz et al., 2019) en las que quienes respondían podían expresarse con sus propias palabras. El instrumento final está compuesto por siete ejes temáticos con sus respectivos ítems, tal como se organiza en la Tabla 9.

Tabla 9. Ejes de la encuesta e ítems.

Ejes	Ítems ²⁸
1. Situación educativa.	Escuela, año, distancia. ¿Por qué elegiste esta escuela? ¿Te cambiaste alguna vez de escuela? ¿Repetiste de año alguna vez?
2. Opinión sobre las escuelas y profesores/as.	Principal motivo por el que es importante ir a la escuela. Pensando en el docente que más te guste de tu escuela, elegir los motivos.
3. Situación educativa durante la pandemia.	Frecuencia con la que estuvieron en contacto con la escuela durante la pandemia. ¿Con qué dispositivo se conectaron a clases durante la pandemia?
4. Futuro.	¿Cómo crees que será la escuela en 10 años? ¿Qué te imaginas haciendo al terminar la secundaria?
5. Situación laboral.	¿Trabajas actualmente? ¿Te encontrás en búsqueda de trabajo?
6. Hogar y entorno	¿Con quién/es vivís? Nivel educativo de la persona que más aporta económicamente en el hogar. Servicios con los que disponen en el hogar (luz, agua, gas, internet)
7. Datos de clasificación	Edad, género, barrio.

Fuente: elaboración propia en base al formulario de la entrevista, 2021.

El cuestionario en su conjunto se almacenó en una plataforma virtual de tal forma que los y las estudiantes pudieran realizar la encuesta a través de un dispositivo tecnológico (celular y/o computadora). Aun cuando el formulario estaba en formato online, la ejecución se realizó según la “modalidad cara a cara” (Cea D’Ancona, 2001, p. 244) para acompañar a los y las estudiantes en el desarrollo de las preguntas y aclarar dudas. Ello implicó concurrir a las escuelas entre dos y tres veces por semana durante el 2021 y 2022.

²⁸ En esta columna ponemos a modo de ejemplo solo algunos ítems.

D'Ancona (2001) afirma que esta técnica de investigación puede realizarse de forma aislada o de forma articulada con otras. Para lograr una descripción más integral acerca de las prácticas de ciudadanía que producen los y las estudiantes, triangulamos (Denzin & Lincoln, 2015; Forni & De Grande, 2020) y ensamblamos (Law & Urry, 2005) ésta y otras técnicas, conformando una estrategia general de investigación combinada. Así, en los próximos apartados describiremos entrevistas, talleres y observación.

4.3. Entrevistas en profundidad, grupales y flash.

La entrevista es una técnica cualitativa de investigación (Taylor & Bogdan, 1994). Según Archenti (2012), la más utilizada en el campo de las ciencias sociales y humanas. Varios autores (Archenti, 2012; Camprubí & Castellanos, 2019; Taylor & Bogdan, 1994) la definen como un modo de conversación interpersonal, un proceso comunicativo que implica “tener un encuentro cara a cara” (Archenti, 2012, p. 215) con el propósito de conocer la perspectiva que tienen los sujetos sobre un determinado tema, experiencia, situación y/o acontecimiento. “tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1994, 101).

A diferencia de las entrevistas estructuradas y/o estandarizadas que siguen un guion de preguntas prediseñadas y cerradas (Camprubí & Castellanos, 2019), las entrevistas en profundidad son flexibles, “va[n] más allá de un intercambio de preguntas y respuestas” (Camprubí & Castellanos, 2019, p. 39), lo cual permite profundizar en los temas de interés que puedan surgir durante la entrevista (Camprubí & Castellanos, 2019; Taylor & Bogdan, 1994).

Camprubí & Castellanos (2019) sostienen que el proceso de entrevistas en profundidad implica, en primera instancia, comenzar a conocer a los individuos, saber sus puntos de vista, aproximarse a sus emociones, a la vez enfocar interés en los propósitos de la investigación. Ese proceso supone establecer confianza con los y las estudiantes (Langer, 2013; Langer & Esses, 2019) para sostener diálogos cercanos y comprometidos de largo alcance (Fontana & Frey, 2015).

La selección de la muestra poblacional para desarrollar las entrevistas se realizó de acuerdo con la proporción equitativa entre hombres y mujeres; estudiantes del primero, tercero y último año del nivel secundario; la condición laboral y que sean estudiantes que asistan a las escuelas seleccionadas -ubicadas en radios censales con Bajo, Medio y Alto NBI-. Esos criterios de selección (Goetz & Lecompte, 1988) son centrales para describir las desigualdades socioeducativas en relación a las *diferencias categoriales* (Tilly, 2000) entre grupos de personas. Con esos criterios realizamos 42 entrevistas en profundidad a estudiantes conformado por 21 mujeres, 20 varones y 1 varón trans. Ellos y ellas tienen entre 12 y 19 años. De ese universo, 3 estudiantes han trabajado en alguna ocasión y 4 seguían trabajando al momento de realizar la entrevista, tal como se observa en la Tabla 10.

Tabla 10. Estudiantes que participaron en las entrevistas.

Nro.	Escuela	Año	Seudónimo	Género	Edad	Situación laboral
1	EES A	1ro	Andrés	Varón	13 años	
2		1ro	Diego	Varón	12 años	
3		1ro	Maru	Mujer	11 años	
4		1ro	Dalma	Mujer	14 años	
5		1ro	Nora	Mujer	13 años	
6		3ro	Lucía	Mujer	15 años	
7		3ro	Mariana	Mujer	18 años	
8		3ro	Majo	Mujer	14 años	
9		6to	Alex	Varón	18 años	
10		6to	Alfredo	Varón	20 años	
11		6to	Fausto	Varón	17 años	
12		6to	Arturo	Varón	17 años	Trabajó
13		6to	Ian	Varón	18 años	
14		6to	Lupe	Mujer	18 años	
15	EES B	1ro	Samuel	Varón	12 años	
16		1ro	Gabriel	Varón	12 años	
17		1ro	Ulises	Varón	12 años	
18		1ro	Bruno	Varón	12 años	
19		1ro	Zahara	Mujer	13 años	

20		3ro	Úrsula	Mujer	14 años	
21		3ro	Javier	Varón	14 años	
22		3ro	Fer	Varón trans	14 años	
23		6to	Georgina	Mujer	17 años	Trabaja
24		6to	Manuel	Varón	17 años	Trabaja
25		6to	Roberto	Varón	17 años	
26		6to	Ana	Mujer	17 años	
27		6to	Nadia	Mujer	19 años	
28		6to	Lucrecia	Mujer	17 años	
29	EES C	1ro	Kike	Varón	13 años	
30		1ro	Rafael	Varón	12 años	
31		1ro	Said	Varón	13 años	
32		1ro	Antonio	Varon	12 años	
33		1ro	Sol	Mujer	12 años	
34		3ro	Patri	Mujer	15 años	
35		3ro	Tadeo	Varón	14 años	
36		3ro	Raquel	Mujer	15 años	
37		6to	Angélica	Mujer	18 años	
38		6to	Juana	Mujer	19 años	Trabaja
39		6to	María	Mujer	18 años	Trabaja
40		6to	Noel	Varón	17 años	Trabajó
41		6to	Carmen	Mujer	17 años	
42		6to	Karen	Mujer	19 años	Trabajó

Fuente: elaboración propia en base a registro de campo, 2021-2023.

Previo a la realización de las entrevistas se acordó con las autoridades visitas continuas a las escuelas y al momento de hacerlas consultamos qué estudiantes querían participar y a través de una nota se solicitó autorización a los padres, madres y/o representantes legales.

Todas las entrevistas en profundidad se realizaron dentro de la institución en el lugar asignado por la directora, director o preceptor/a. En algunas ocasiones fue en la sala de profesores, en la biblioteca, en un pasillo de la escuela, en el patio o en algún aula disponible.

Las entrevistas en profundidad se desarrollaron de forma voluntaria, anónima y aleatoria, lo cual no impidió que lográramos constituir una muestra de acuerdo con las proporciones equitativas entre varones y mujeres; estudiantes del

primero, tercero y último año del nivel secundario; si trabajan o no trabájalo hacen. Esos criterios de selección (Goetz & Lecompte, 1988) que, como ya mencionamos, consideramos centrales para registrar y describir los sentidos que los/as estudiantes dan al ejercicio de la ciudadanía; contrastar las necesidades y demandas en relación con sus derechos como ciudadanos/as y las condiciones de vida en sus barrios; así como los modos en que gestionan y vivencian la continuidad y/o discontinuidad del derecho a la educación.

Para ese propósito desarrollamos 5 ejes de indagación con sus respectivas preguntas que funcionaron como disparador del diálogo, tal como se organiza en la Tabla 11.

Tabla 11. Ejes de indagación y disparadores para las entrevistas.

Ejes	Disparador
Datos sociodemográficos	-Edad. -Personas con quienes vive. -Escolaridad de las personas con quienes vive. -Actividad laboral de las personas con quienes vive.
Barrio	-Barrio en donde vive. -Lugares que le gusta o no del barrio. -Cosas que cambiaría o no del barrio.
Escuela	-Historia de cómo llegó a la escuela. -Elección de la escuela. -Lugares, actividades y/o momentos que le gustan o no de la escuela. -Importancia o no de ir a la escuela.
Saberes	-Materias que le gustan, materias que no le gustan. -Temas que le gustaría que le enseñen. -Materias y/o temas que tengan relación con sus derechos.
Proyección	-¿Qué se imagina haciendo al terminar la secundaria?

Fuente: elaboración propia, 2021.

Esos ejes y disparadores sirvieron de base para desarrollar las entrevistas en profundidad, pero no fueron condicionantes, sino que fue clave la escucha atenta para reformular preguntas e incluso elaborar otras en el momento, en función de los temas que aparecían en el diálogo. Las entrevistas fueron registradas en audio con consentimiento de los y las estudiantes. El tiempo de duración varía según el año. Con los y las estudiantes de primero se lograba mantener diálogos continuos entre 30 y 40 minutos y con los y las de tercero y sexto se extendía entre 40, 60 y hasta 80 minutos.

También, realizamos tres entrevistas en profundidad a los/las directores/as de las instituciones, tal como se observa en la Tabla 12. El propósito fue registrar los sentidos que ellos y ellas otorgan a la noción de ciudadanía, la opinión que tienen acerca del barrio en donde está la escuela y las prácticas pedagógicas que desarrollan las instituciones para producir ciudadanías en y desde la escuela. Los resultados de esas entrevistas nos dieron pistas para indagar y profundizar en algunas dimensiones de la ciudadanía en el trabajo de campo con los y las estudiantes.

Tabla 12. Entrevistas a directores/as de escuelas del nivel secundario.

Nro.	Escuela	Género
1	EES A	Varón
2	EES B	Mujer
3	EES C	Mujer

Fuente: elaboración propia en base al registro de campo, 2021-2023.

Asimismo, trabajamos con entrevistas grupales y entrevistas flash. Las entrevistas grupales, también denominadas como *entrevista focal* y/o *grupo focal* (Merton, 1987; Merton et al., 1956), permiten producir mayor cantidad de datos

sobre un determinado tema en un período de tiempo corto (Camprubí & Castellanos, 2019). En este tipo de entrevista un grupo de individuos interviene simultáneamente (Fontana & Frey, 2015) e intercambia sus opiniones sobre algún tema específico. El intercambio de ideas y opiniones de forma mutua puede influenciar entre ellos y ellas creando un ambiente de confianza y seguridad. A la vez, las *entrevistas flash* (Flores & Porta, 2020; Franzante et al., 2019; Langer, 2016a) se caracterizan por ser rápidas, inmediatas, breves, algunas veces inesperadas porque surgen en el momento. Éstas permiten “ahondar en algún tema [luego de alguna actividad general] que se considera resultará beneficioso para la investigación” (Franzante et al., 2019, p. 190). De acuerdo con las características descritas, realizamos tres entrevistas en grupos conformados por ocho, cinco y tres estudiantes respectivamente, seis entrevistas flash a siete estudiantes y dos a docentes en diversos espacios, actividades y etapas del proceso de investigación, tal como se observa en la Tabla 13.

Tabla 13. Entrevistas grupales y flash.

Nro.	Tipo de entrevista	Entrevistados/as	Género	Lugar
1	Flash	Docente	1 varón	EES A
2	Flash	Docente	1 varón	EES C
3	Flash	Estudiantes que participaron en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales	2 varones	Campus de la UNSAM
4	Grupal	Estudiantes de 6to año	3 varones 3 mujeres 2 profesoras	EES ubicada en José León Suárez
5	Flash	Estudiante que participó de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales	1 mujer	Campus de la UNSAM
6	Grupal	Estudiantes de 6to año	2 varones 3 mujeres	EES B
7	Grupal	Estudiantes de 6to año	3 mujeres	EES B
8	Flash	Estudiante de 6to	1 mujer	EES B
9	Flash	Estudiante de 6to	1 mujer	EES B
10	Flash	Egresado 2022	1 varón	Estación de tren
11	Flash	Estudiante de 6to	1 varón	EES B

Fuente: elaboración propia en base al registro de campo, 2021-2023

4.4. La producción de talleres junto con estudiantes.

El taller, en términos generales, se caracteriza por ser una técnica participativa y colectiva (Chambers, 2006) en tanto que involucra a diversos actores en el proceso de producción de conocimiento. En la investigación dentro del campo de las ciencias sociales, Ghiso (1999) define al taller como un dispositivo compuesto por sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, normas, regímenes, procedimientos y técnicas que “encadenan diferentes haceres como:

el hacer ver, el hacer hablar, el hacer recordar, el hacer conceptuar, el hacer recuperar, el hacer analizar” (p. 143).

En sintonía con esa perspectiva, los talleres que realizamos en las escuelas en el marco de esta investigación tenían como propósito *hacer problematizar* la vida cotidiana de los y las estudiantes²⁹. Ello implicó habilitar espacios, insumos y herramientas (Ghiso, 1999) para que los y las estudiantes colectivamente expresen sus formas de pensar, hacer y decir respecto de los temas, situaciones y/o problemáticas que sean de su interés para investigar y problematizar en y desde la escuela, ya sea porque consideran que les afecta a nivel personal o social en general. A través de ese proceso se “busca generar espacios de reflexión a través de los cuales los/as jóvenes puedan desde su mirada caracterizar su cotidianeidad escolar y barrial que con frecuencia es silenciada y ocultada” (Armella & Langer, 2016, p. 128).

Los talleres se realizaron de forma continua y semanal con estudiantes de sexto año junto a docentes de materias afines a las ciencias sociales de una de las escuelas durante el 2022 y 2023. Ellos y ellas eligieron un tema relevante y significativo desde el cual se dedicaron a investigar, leer, entrevistar, filmar y editar. La consigna fue que la elección de ese tema fuera un problema que los afectara directa y cotidianamente. Los cuestionamientos, preocupaciones, indignaciones e intereses, así como los gustos y deseos que los y las estudiantes traían consigo fueron el punto de partida en los talleres. Los temas de interés de los y las estudiantes se organizaron en un primer momento en forma de collage para poder encontrar las singularidades y los puntos en común en relación con las preocupaciones de los individuos, tal como se observa a modo de ejemplo en la Foto 1.

²⁹ Una parte de la descripción metodológica, así como un avance de resultados de investigación de este apartado están publicados en Gonzalez, Minchala y Langer (2024).

The collage features several distinct elements:

- HOSPITALES**: A sign with a red cross, accompanied by a small text box and a drawing of two people.
- HOSPITALES**: A newspaper clipping with the title "HOSPITALES" and text about a hospital in Argentina.
- NO AL BULYING**: A red sign with white text.
- COMEDORES**: A sign with the word "COMEDORES" in a stylized font.
- CONTAMINACIÓN**: A sign with the word "CONTAMINACIÓN" in a stylized font.
- PLAZA BILLINGWORTH**: A sign with the text "PLAZA BILLINGWORTH" in a stylized font.
- LA ARGENTINA AUTODESTRUCTIVA**: A newspaper clipping with the title "LA ARGENTINA AUTODESTRUCTIVA" and a photo of the Argentine football team.
- COMEDORES**: A photo of a person lying down, with the word "COMEDORES" written above it.
- CONTAMINACIÓN**: A photo of a car, with the word "CONTAMINACIÓN" written above it.
- PLAZA BILLINGWORTH**: A photo of a person lying down, with the text "PLAZA BILLINGWORTH" written above it.

Lugar: Aula de escuela

En lugar de obedecer a la lógica de un *guion* preestablecido, se optó por construir en función de las multiplicidades, pero también de las singularidades de las vivencias de cada individuo. El resultado del trabajo de talleres con estudiantes durante el 2022 se presentó en la producción audiovisual “Miradas incómodas”³⁰. Asimismo, el resultado del trabajo desarrollado durante el 2023, tomando en cuenta que cada taller “varía en la estructuración de sus componentes y es único en la configuración de sus líneas” (Ghiso, 1999, p. 144), se presentó en la producción audiovisual “Imágenes de la crueldad”³¹, tal como desarrollaremos en un apartado del capítulo 6.

<https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/v/310>

<https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/v/331>

Las instancias de los talleres en su conjunto —inicio, desarrollo y resultados— al ser un espacio de circulación de la palabra (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016) fueron claves para que los y las estudiantes enuncien las problemáticas sociales que les interesaría trabajar porque de algún modo afecta a sus vidas, escuelas y barrios. Ese proceso se configuró a través de “ámbitos contextuales, emocionales, intencionales, corporales y dramáticos” (Ghiso, 1999, p. 147), lo cual nos permitió aproximarnos a una parte de la forma en la que transcurre la vida cotidiana, y por tanto de construcción de ciudadanía, de los y las estudiantes en las escuelas y fuera de ellas, ya que a través de sus producciones (historias, relatos, fotos, afiches, dibujos) expresaban aquello que les afecta. Esas instancias fueron la base para que los propios individuos hicieran cognoscibles las situaciones de su vida cotidiana (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016).

4.5. Observación del desarrollo de mesas educativas, clases y talleres.

Denzin & Lincoln (2015) afirman que “adentrarse en una situación social y observar lo que allí sucede” (p. 46) es otra forma de producir datos para describir el mundo social. Más que una técnica exclusiva del campo de las ciencias, Piovani (2012) señala que es “una actividad con presencia constante y recurrente en la vida cotidiana” (p. 191). En ese sentido, el autor define a la observación como un medio de conocimiento y de relacionamiento con los/as demás.

En el campo de las ciencias sociales, la observación es “el modo de establecer algún tipo de contacto [...] con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación y/o comprensión” (Piovani, 2012, p. 191). De acuerdo con esa definición, en esta tesis enfatizamos en el carácter de construcción y producción de lo social (Angrosino, 2015; Piovani, 2012) como un proceso permanente de relaciones, intercambios e interacciones entre individuos, instituciones y territorio. De forma específica realizamos trabajos de observación en diferentes espacios y momentos, tales como las mesas educativas organizadas por la Municipalidad de San Martín, durante el desarrollo

de clases de Trabajo y Ciudadanía, en los talleres con estudiantes, en la presentación de proyectos de investigación de los y las estudiantes del nivel secundario en el marco de la Feria de Ciencias Humanas de la UNSAM (2020, 2021, 2022 y 2023), así como en el patio y/o pasillos en los momentos de recreo. La Tabla 14 muestra la fecha, la actividad y el lugar en donde se desarrolló cada trabajo de observación.

Tabla 14. Registros de observación.

Nro.	Lugar	Actividad	Ejes/dimensiones
1	Campus de la UNSAM	Presentación de proyectos en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales	Problemáticas sociales que interesa investigar a los y las estudiantes.
2	Club Da Vinci, José León Suárez	Mesa educativa organizada por la municipalidad de San Martín	-Necesidades y demandas de los actores e instituciones. -Estrategias para sostener la escolaridad.
3	Virtual	Mesa educativa organizada por la municipalidad de San Martín	
4	Virtual	Mesa educativa organizada por la municipalidad de San Martín	
5	Virtual	Mesa educativa organizada por la municipalidad de San Martín	
6	EES A	Acompañamiento a estudiantes de 6to año en el marco de realización de proyectos para la feria de ciencias humanas (2021)	Problemáticas sociales que interesa investigar a los y las estudiantes.

7	EES C	Acompañamiento a estudiantes de 6to año en el marco de realización de proyectos para la feria de ciencias humanas (2021)	
8	Campus de la UNSAM	Presentación de proyectos en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales	
9	EES B	Taller con estudiantes de 6to año	
10	EES B	Taller con estudiantes de 6to año	-Vida cotidiana en la escuela. -Vínculos, convivencia y formas de relacionarse en la escuela. -Problemáticas sociales que les preocupa e interesa investigar. -Tensiones entre lo que aprenden en la escuela y aquello que sucede fuera de ella
11	EES B	Taller con estudiantes de 6to año	
12	EES B	Taller con estudiantes de 6to año	
13	EES B	Clase de Trabajo y Ciudadanía	-Saberes escolares que producen las instituciones. -Sentidos acerca de los saberes. -Prácticas pedagógicas -Reacciones de los y las estudiantes ante aquello que aprenden y enseñan en la escuela.
14	EES B	Clase de Trabajo y Ciudadanía	

Fuente: elaboración propia en base al registro de campo, 2019-2023

Esta etapa del trabajo de campo también incluyó observar las prácticas pedagógicas que producen las instituciones con relación a la formación ciudadana, así como las continuidades y discontinuidades entre las prácticas de ciudadanía de los/as estudiantes y las actividades de transmisión de saberes en espacios áulicos que las instituciones, tal como se propuso en los *objetivos específicos*.

5. El análisis de datos a través de diversas formas de procesamiento y programas.

La totalidad de los datos producidos a través de la georreferenciación, encuestas, entrevistas, talleres y observación se procesó y analizó mediante tres programas informáticos. El análisis de datos sociodemográficos y educativos de los censos se trabajó con el programa Q-GIS; los datos producidos a través de encuestas a estudiantes se procesaron y analizaron con el programa SPSS y los datos cualitativos resultado de las entrevistas, talleres y observación, se codificaron, categorizaron y analizaron con la ayuda del programa Atlas.Ti.

5.1. El procesamiento y análisis de datos a través de Q-GIS.

Para describir y contextualizar la forma en que se ha desarrollado la escolaridad secundaria del partido de San Martín en relación con la configuración de las desigualdades socioespaciales se trabajó con datos sociodemográficos y educativos de los Censos de 1991, 2001 y 2010 producidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), los cuales son de acceso público³². Esos datos fueron georreferenciados en el espacio urbano a través del Sistema de Información Geográfico Q-GIS³³. El programa permite procesar datos y visualizar en mapas ensamblando varias capas de información.

Tal como describimos en el apartado sobre las técnicas de información, trabajamos con capas de polígonos que muestran la distribución de los datos en radios censales. Cada unidad de radio censal está compuesta por un promedio de 300 viviendas (INDEC, 2010)³⁴ y de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). El NBI es un índice compuesto por dimensiones de pobreza estructural considerando al menos alguna de las privaciones materiales esenciales: vivienda, condiciones sanitarias, hacinamiento, escolaridad y capacidad de subsistencia (Centro de Estudios Económicos Urbanos, 2019).

³² <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-41>

³³ Una parte de ese proceso analítico se publicó en Minchala y Langer (2021).

³⁴ Una muestra de ello se puede observar a través del siguiente link:
<https://geoservicios.indec.gov.ar/codgeo/index.php?pagina=mapas>

Como criterio de clasificación de esos hogares, aquí se ha seleccionado y organizado en tres cuantiles, tales como NBI Bajo (radios con menor cantidad de hogares con pobreza), NBI Medio (radios con hogares con mediana cantidad de hogares en situación de pobreza) y NBI Alto (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). Ese mismo criterio se utilizó para clasificar los indicadores de hogares con personas en situación de desocupación laboral y población que ha completado el nivel de escolaridad secundario entre los periodos censales 1991, 2001 y 2010. Ello permite combinar, clasificar y comparar indicadores sociodemográficos y educativos de una forma homogénea, así como sus variaciones en el tiempo y en el espacio.

Esta estrategia metodológica (Buzai et al., 2016) posibilita analizar la combinación entre los indicadores que expresan condiciones de vida de la población y relacionarlos con aquellos que señalan el desarrollo de sus escolaridades en tiempos determinados. Para cubrir las limitaciones que esta técnica en sí misma podría tener, decidimos triangular (Denzin & Lincoln, 2012), articular y ensamblar (Law, 2004; Law & Urry, 2005) con otras técnicas y estrategias de investigación. Estas son: la producción propia de datos a través de encuestas a estudiantes, entrevistas en profundidad, trabajo con modalidad de talleres y observación del espacio urbano, instituciones, sujetos y sus prácticas, tal como mencionamos y cuyos procedimientos de análisis describiremos en los próximos apartados.

5.2. La utilización del programa SPSS para el procesamiento y análisis de datos producidos a través de encuestas.

Para procesar y analizar los datos producidos a través de las encuestas a estudiantes recurrimos al programa estadístico SPSS. Bauselas (2005) resalta entre las ventajas de ese programa la posibilidad de trabajar con grandes cantidades de datos, incluyendo diferentes variables al mismo tiempo, a la vez que permite cálculos más exactos a diferencia de los métodos manuales. La autora explica que el punto de partida para el análisis es la construcción de una base o matriz de datos en donde se distribuyen valores en filas y columnas, lo

cual representa el número de casos de estudio ($y=n$) y las variables de la investigación ($x=n$).

Con ese universo de población seleccionada desarrollamos un *análisis multivariable* (Bisquerra, 1989) que implicó la descripción de la relación entre el NBI (Alto, Medio y Bajo) del lugar de emplazamiento de la escuela y las variables edad, género, lugar de nacimiento, servicios de que disponen en el hogar, motivos de elección de la escuela, distancia entre la casa y la escuela, el desarrollo de la escolaridad en pandemia y la situación de los y las estudiantes, tal como se organizan los ejes de indagación, variables e indicadores en Tabla 15.

Tabla 15. Variables e indicadores.

Ejes	Variables	Indicadores
Datos de clasificación para caracterizar a los y las estudiantes	Edad	12-14 años
		15-17 años
		18 años o más
	Género	Mujer
		Varón
		Otro
		Prefiero no decir
	Lugar de nacimiento	Buenos Aires
		Otra provincia
		Otro país
Hogar y entorno	Servicios de que disponen los/las estudiantes en su hogar	Luz eléctrica
		Gas por garrafa
		Recolección de basura
		Agua corriente
		Red cloacal
		TV por cable
		Internet
Situación educativa de los y las estudiantes	Motivos de elección de la escuela	Está cerca de casa
		Hermanos/as concurren a esa escuela
		Buen ambiente
		Prestigio y reconocimiento
		No tuve otra opción
		Menos de 10 cuadras
		11-20 cuadras
		21-45 cuadras

	Distancia entre el barrio en donde viven y la escuela	Más de 35 cuadras
Opinión de los y las estudiantes acerca de la escuela	Sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela	Forma para el trabajo
		Permite el acceso a estudios posteriores
		Forma como persona
		Forma como ciudadano/a
		Aunque sea poco, algo pueden hacer
		No es importante
Situación educativa en pandemia	Dispositivos que utilizaron los y las estudiantes para conectarse a clases	Celular propio
		Celular familiar compartido
		Celular compartido (amigos/as-vecinos/as)
		Computadora propia
		Computadora familiar compartida
		Computadora prestada/entregada por la escuela
		Tablet
		No me conecté con ningún dispositivo
	Frecuencia con la que los/as estudiantes estuvieron en contacto con la escuela	Siempre
		A veces
		Casi nunca
		Nunca
	Nivel de acuerdo de los/as docentes acerca del desarrollo de la escolaridad. Parte 1.	Siento que aprenden menos de forma virtual que presencial
		Estoy más cómodo/a enseñando en la virtualidad que en la presencialidad
		Los esfuerzos de continuidad pedagógica ayudaron a no perder el rastro con mis alumnos/as
	Nivel de acuerdo de los/as docentes acerca del desarrollo de la escolaridad Parte 2.	No se conectan a clases porque no tienen internet o es muy mala la conexión
		Les costó estudiar y concentrarse en sus clases
		Los/as estudiantes tuvieron que salir a trabajar y no pudieron ir a la escuela

		El grupo de WhatsApp fue el mejor recurso y más efectivo para enseñar
		Las herramientas y recursos de la virtualidad no me sirven para enseñar
Situación laboral	Estudiantes que trabajan	Sí
		No
	Estudiantes que buscan trabajo	Sí
		No

Fuente: Elaboración propia en base al formulario de encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 y 2022.

La relación de esas variables con el NBI (Alto, Medio y Bajo) del lugar de emplazamiento de las escuelas se realizó a través del programa estadístico SPSS y se presentó en tablas, las cuales son la base para describir las condiciones socioespaciales, educativas y laborales en las que los sujetos devienen ciudadanos/as en los contextos de pobreza urbana. Asimismo, esos datos fueron triangulados con los enunciados de los y las estudiantes producidos a través de las entrevistas, talleres y observación. Para ello fue necesario codificar y/o categorizar la totalidad de volumen de información cualitativa, tal como describiremos en el próximo apartado.

5.3. Codificación y/o categorización de los datos a través del programa Atlas.Ti.

Los datos producidos a través de las entrevistas en profundidad, los talleres y la observación se procesaron, organizaron, codificaron y analizaron con la ayuda del programa informático AtlasTi. Ese programa dispone de herramientas para analizar de forma combinada los enunciados de los y las estudiantes registrados en diversos formatos, tales como textos, audio, videos e imágenes. La totalidad de los datos fueron analizados con el *método de comparación constante* (Glaser & Strauss, 1967) a través del cual “el investigador recoge[produce], codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría” (Soneira, 2006, p. 155).

La producción de datos se realizó a través de entrevistas en profundidad, talleres y observación y fueron registrados en audio, video y anotaciones. Los registros de audio y video, en particular las entrevistas en profundidad, luego fueron transcritas en su totalidad. El ejercicio de transcripción implicó pasar el audio a texto, a la vez que atender a las formas de “cómo fue dicho, a quién, en qué contexto, por qué y, en definitiva, qué es lo que esas palabras significan o *podrían* significar” (Farías & Montero, 2005, p. 5). Los autores explican que para eso es imprescindible registrar el ambiente en el que se desarrollaron las entrevistas, así como los gestos, expresiones y movimientos que acompañan a las palabras expresadas por los sujetos.

El conjunto de textos y/o archivos constituye un corpus de enunciados para ser codificados y/o categorizados a través del Atlas.Ti. Soneira (2006) sostiene que, una vez reunidos todos los datos, la siguiente operación consiste en codificar y/o categorizar, lo cual supone “comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea” (p. 156). El autor explica que codificar implica adentrarse y leer los datos atentamente varias veces. En ese sentido, codificar es ya comenzar a analizar.

El conjunto de enunciados codificados y/o categorizados no es el resultado de algo que estaba oculto, ni la traducción del pensamiento de los individuos, sino que “es el lugar de acontecimientos, de regularidades, de entradas en relación, de modificaciones determinadas, de transformaciones sistémicas” (Foucault, 2018, p. 160). En lugar de las categorías predeterminadas, rígidas o un final fijo, en la codificación y análisis del conjunto de enunciados priorizamos el movimiento, la diferencia, las intensidades, el devenir (Deleuze, 1989c). Nos desplazamos de la lógica de la representación y las relaciones jerárquicas ordenadas y, en lugar de ello optamos por “la lógica del ensamblaje, en la que objetos, expresiones, instituciones, cuerpos y fragmentos se relacionan” (MacLure, 2013, p. 165).

MacLure (2013) afirma que la codificación como práctica analítica “permite que algo diferente, singular, rápido e inefable irrumpa en el espacio del

análisis” (p. 164). Eso diferente y singular que irrumpe, Soneira (2006) lo denomina *categoría central*. Ello implica primero realizar una codificación y/o *categorización inicial* a partir de los enunciados de los y las estudiantes. Luego, sobre la base del conjunto de categorías iniciales realizamos la *comparación constante* (Glaser & Strauss, 1967) de similitudes y diferencias, lo cual dio como resultado la reducción de códigos y la emergencia/irrupción de categorías principales y/o centrales. A modo de ejemplo, la Foto 2 muestra la lista de códigos iniciales y/o categorías de primer nivel, la frecuencia de menciones, enraizamiento/ensamblaje y densidad que permitió identificar las regularidades discursivas y la irrupción de categorías centrales (grupos).

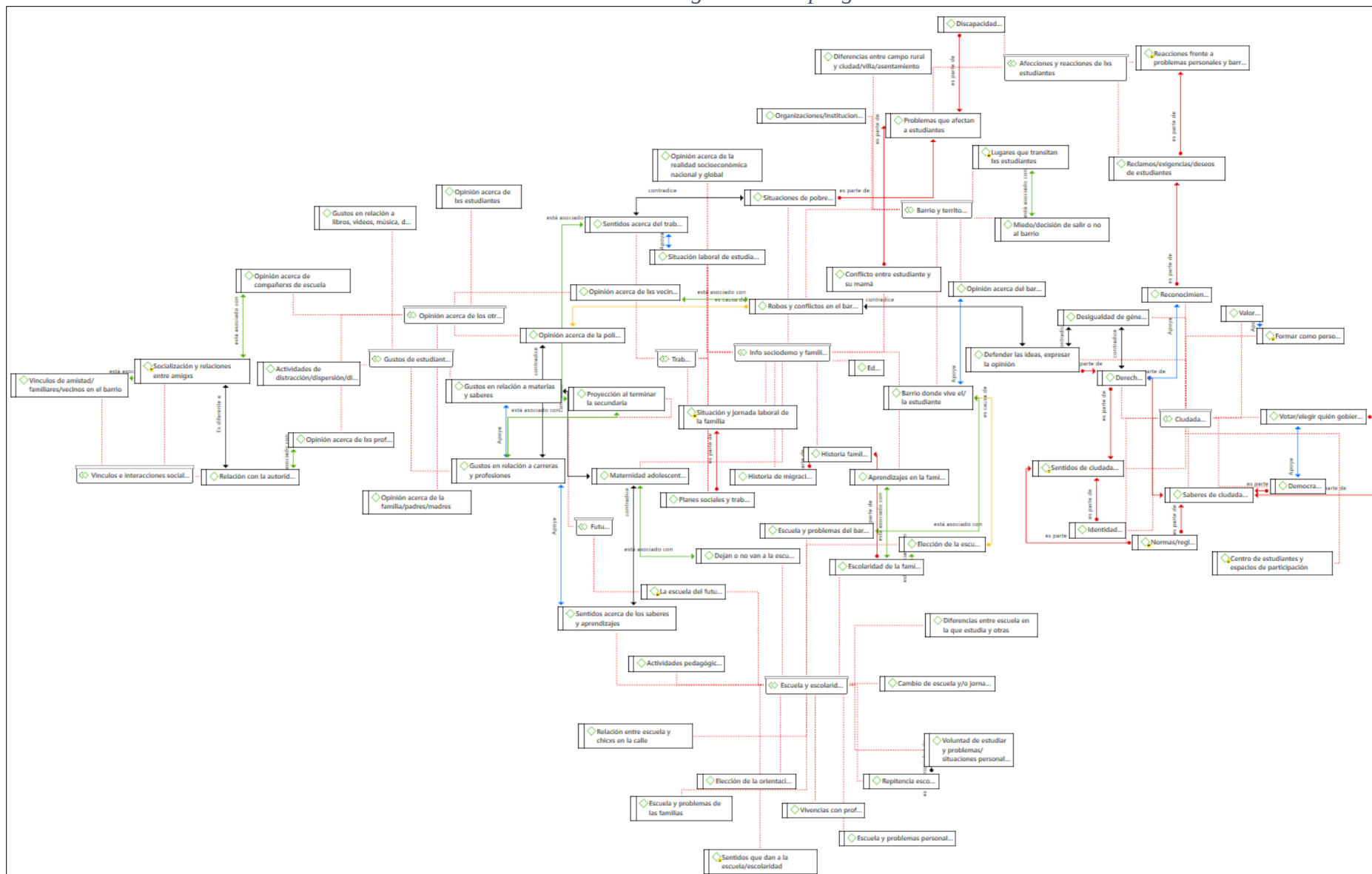
Foto 2. Organización de códigos en el programa Altas.Ti.

Administrador de códigos ▾ ×						
Buscar grupos de códigos 🔍		Buscar entidades 🔍				
Grupos de códigos		Nombre	Enraizamiento ▾	Densidad	Grupos	Creado por
⬢ Afecciones y reacciones de lxs estudiantes (4)		⬢ Sentidos que dan a la escuela/escolaridad~	194	0	[Escuela y escolaridad]	Carlos Minchala
⬢ Barrio y territorio (7)		⬢ Gustos en relación a materias y saberes	107	2	[Gustos de estudiantes]	Carlos Minchala
⬢ Ciudadanía (14)		⬢ Situación y jornada laboral de la familia~	78	1	[Info sociodemo y familiar] [Tr	Carlos Minchala
⬢ Escuela y escolaridad (18)		⬢ Sentidos acerca de los saberes y aprendizajes	77	2	[Escuela y escolaridad]	Carlos Minchala
⬢ Futuro (2)		⬢ Reclamos/exigencias/deseos de estudiantes	67	2	[Afecciones y reacciones de lxs	Carlos Minchala
⬢ Gustos de estudiantes (4)		⬢ Historia familiar	61	2	[Info sociodemo y familiar]	Carlos Minchala
⬢ Info sociodemo y familiar (11)		⬢ Sentidos de ciudadanía~	59	3	[Ciudadanía]	Carlos Minchala
⬢ Opinión acerca de los otrxs (6)		⬢ Derechos	59	5	[Ciudadanía]	Carlos Minchala
⬢ Trabajo (4)		⬢ Socialización y relaciones entre amigxs~	56	3	[Vínculos e interacciones socia	Carlos Minchala
⬢ Vínculos e interacciones sociales (3)		⬢ Gustos en relación a carreras y profesiones	52	4	[Gustos de estudiantes]	Carlos Minchala
		⬢ Elección de la escuela	44	2	[Escuela y escolaridad]	Carlos Minchala
		⬢ Barrio donde vive el/la estudiante	43	3	[Barrio y territorio]	Carlos Minchala
		⬢ Proyección al terminar la secundaria	42	2	[Futuro]	Carlos Minchala
		⬢ Opinión acerca del barrio	40	1	[Barrio y territorio]	Carlos Minchala
		⬢ Edad	38	0	[Info sociodemo y familiar]	Carlos Minchala
		⬢ La escuela del futuro~	31	0	[Escuela y escolaridad] [Futuro	Carlos Minchala
		⬢ Lugares que transitan lxs estudiantes~	31	1	[Barrio y territorio]	Carlos Minchala
		⬢ Opinión acerca de lxs profes	30	1	[Opinión acerca de los otrxs]	Carlos Minchala
		⬢ Sentidos acerca del trabajo	28	3	[Trabajo]	Carlos Minchala
		⬢ Reacciones frente a problemas personales y barriales~	28	1	[Afecciones y reacciones de lxs	Carlos Minchala
		⬢ Escuela y problemas del barrio	25	1	[Escuela y escolaridad]	Carlos Minchala
		⬢ Escuela y problemas personales	24	0	[Escuela y escolaridad]	Carlos Minchala
		⬢ Situación laboral de estudiante	23	1	[Info sociodemo y familiar] [Tr	Carlos Minchala

Fuente: captura de pantalla del programa Atlas.Ti.

La codificación es un ejercicio orientado tanto por el orden como por el desorden, es decir, es un proceso “en el que se forman taxonomías provisionales y parciales, pero siempre sujetas a cambios y metamorfosis, a medida que surgen nuevas conexiones entre palabras, cuerpos, objetos e ideas” (MacLure, 2013, p. 181). La *comparación constante* de diferencias, similitudes y regularidades, las redes, conexiones y ensamblajes entre códigos se desarrolló con la herramienta informática Atlas.Ti, la cual permitió categorizar, así como buscar y encontrar las relaciones entre códigos y crear una red semántica, tal como mostramos en la Foto 3.

Foto 3. Red semántica de categorías en el programa Atlas.Ti



Fuente: captura de pantalla del programa Atlas.Ti

En esta tesis la construcción de la red semántica es la base para la descripción de relaciones y regularidades discursivas en torno a las prácticas de ciudadanía de los y las estudiantes. Cuando las categorías están saturadas a través de la *comparación constante* “llega un punto en que la nueva información no agrega nuevo conocimiento sobre estas y sus propiedades” (Soneira, 2006, p. 165). A este proceso es lo que Glaser & Strauss (1967) llaman *teoría fundamentada en los datos* a través de la comparación constante entre categorías.

6. Cierre parcial.

En este capítulo se describió el diseño metodológico que incluye la discusión teórico-metodológica, la construcción del trabajo de campo, las técnicas de producción de datos y análisis de los resultados. Esto implicó desplazarnos de los enfoques teórico-metodológicos que separan, dividen y demarcan distancias entre estructura y agencia, teoría y práctica, ciencias duras y ciencias blandas, humano y no-humano, social y natural, virtual y real hacia “una perspectiva relacional” (Forni & Castronuovo, 2019, p. 9), rizomática (Deleuze & Guattari, 2001) y enfocada sobre aquello que está en continuo proceso de devenir (Braidotti, 2022; Deleuze, 1989c).

Para ello construimos un *ensamblaje de métodos* (Law, 2004; Law & Urry, 2005) para aproximarnos a las tensiones, relaciones, fuerzas, flujos y movimientos (R. Coleman & Ringrose, 2013; Deleuze & Guattari, 2001; Law & Urry, 2005) que configuran las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana. Ese proceso fue clave para repensar las controversias entre métodos de investigación cuantitativos y cualitativos (Cortés, F., 2000), a la vez para que la georreferenciación, encuestas, entrevistas, talleres y observación funcionen como una *brújula de navegación* en el proceso de investigación (Braidotti, 2022). Por tal razón y como procuramos mostrar en este capítulo, dichas técnicas reunidas en su conjunto “no tienen una forma fija, no pertenecen a una lista mayor preestablecida, sino que se construyen, al menos en parte, a medida que se entrelazan” (Law, 2004, p. 42).

Así, el *ensamblaje de métodos* (Law, 2004; Law & Urry, 2005) y técnicas de investigación permitió organizar, categorizar y analizar los datos producidos para lograr una descripción más integral acerca de las prácticas de ciudadanía que producen los y las estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín en contextos de pobreza urbana, cuyos resultados presentaremos en los capítulos 4, 5 y 6 de esta tesis.

Capítulo 4.

***¿Por qué vivimos como vivimos?*³⁵ Devenir y reconocerse ciudadano/a en y desde las condiciones de los barrios y las escuelas.**

Este capítulo tiene como objetivo describir las condiciones de posibilidad y los sentidos desde los cuales los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana, donde interactúan múltiples dimensiones, tales como la fragmentación socioespacial (Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000), la degradación ambiental en la que se desarrolla la vida (Curutchet et al., 2012; Verón et al., 2021), las formas de relacionarse en los barrios, transitar la ciudad y vivenciar los derechos sociales (Bayón, 2017; Merklen, 2010; Saraví, 2015; Segura, 2009; Wacquant, 2015), así como el lugar que ocupa la escuela para los sujetos (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Langer, 2017a; Langer & Esses, 2019). En lugar de las clásicas dicotomías³⁶

³⁵ Este interrogante, que aquí presentamos como título del capítulo, refiere al nombre de un proyecto desarrollado por estudiantes del nivel secundario, “Del humedal al basural: transformación ambiental en José León Suárez. ¿Por qué vivimos como vivimos? ¿Cómo y cuándo José León Suárez se transformó en el lugar que hoy conocemos?”, el cual fue presentado en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales 2021.

³⁶ Langer (2013) expresa que las nociones de micro-macro, lo público y privado desde la distinción entre Estado y sociedad civil, estructura y acción o lo social y lo individual, la dominación, emancipación y libertad, son falsas antinomias constitutivas del pensamiento social.

entre estructura y agencia, macro y micro social, ciudad y ciudadanos/as, Estado y ciudadanos/as, entre otras nociones, aquí proponemos articular las dimensiones que constituyen la *diagramación de la ciudad* (Osborne & Rose, 1999b) con las vivencias cotidianas de quienes transitan (De Certeau, 2000) el espacio urbano; en este caso, jóvenes escolarizados en el nivel secundario. Esa articulación permite conectar y describir la multiplicidad de elementos (Grinberg, S., 2020a) que (re)configuran las formas de *ser* ciudadano/a en los barrios de las urbes metropolitanas.

En el partido de San Martín, el *estatus* de ciudadanía (Marshall, 1998) y su principio de igualdad de derechos ante la ley (Rosanvallon, 2012) es tensionado con las condiciones de precaridad urbana, la constante degradación ambiental y la agudización de las asimetrías socioeducativas. En ese escenario vemos la importancia y pertinencia de preguntarnos acerca de ¿cómo los/las estudiantes devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana?, ¿cómo piensan y vivencian los sujetos el *ser ciudadano/a* hoy?, ¿qué lugar ocupa la escuela en los procesos de ciudadanización? Esos interrogantes ayudan a problematizar y tensionar las nociones formales del *estatus* de ciudadanía (Marshall, 1998) con las vivencias cotidianas de quienes habitan en los barrios populares. Para describir las condiciones de posibilidad en las que los sujetos devienen ciudadanos/as sentidos que los/las estudiantes otorgan a la ciudadanía, este capítulo se organiza en tres partes.

Primero, contextualizaremos las condiciones socioespaciales en las que se desarrollan los procesos de ciudadanización que aquí nos interesa analizar. Específicamente describiremos los patrones de urbanización desiguales y excluyentes (Segura, 2020) con los cuales se ha diagramado (Osborne & Rose, 1999b) el partido de San Martín, los sentidos sobre la pertenencia que los/las estudiantes producen en relación a los lugares en donde viven, crecen, socializan con amigos/as y estudian. Ello en tanto que una de las dimensiones de la ciudadanía se refiere al hecho de constituir, integrar y pertenecer a una comunidad (Fistetti, 2004), así como también a las condiciones socioambientales que atraviesan a los barrios, personas e instituciones, a la vez que afectan el ejercicio de los derechos sociales.

En la segunda parte, describiremos cómo los y las estudiantes piensan y viven la ciudadanía en relación con derechos sociales como la justicia y las formas en que los sujetos se reconocen y son reconocidos como ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana. Pensar la ciudadanía en términos de reconocimiento implica preguntarnos acerca de quién es *uno/a*, quién es el *otro/a* y cómo nos relacionamos. En ese apartado tensionaremos algunas nociones negativas, tales como “ciudadanos de segunda”, “no-ciudadanos/as”, “anti-ciudadanos/as”, con las cuales suelen ser denominadas las poblaciones que habitan al margen de los principios formales de ciudadanía. A modo de hipótesis, sostenemos que, en medio de esas formas negativas de nombrar a los sujetos, ellos/ellas reconocen al *otro/a* como un amigo/a y vivencian la ciudadanía desde el principio de la solidaridad entre vecinos/as, a la vez que hacemos foco en cómo el no-reconocimiento afecta el ejercicio de los derechos ciudadanos.

En la tercera parte, describiremos los recorridos que realizan los/las estudiantes para llegar desde el barrio hacia la escuela. Focalizamos la mirada en los sentidos que otorgan al salir del barrio entre compañeros/as, caminar y llegar juntos a la escuela. Esa práctica de enunciación (De Certeau, 2000) expresa las formas en que los/las jóvenes se relacionan y conforman comunidad hoy, en medio de discursos y lógicas neoliberales que promueven cada vez más el individualismo y la competencia. En este apartado también discutiremos el lugar que ocupa la escuela en el barrio, en la vida de los/las estudiantes, así como también en la producción de ciudadanías. Para ellos/ellas, esa institución educativa “es el lugar que integra a los distintos barrios para que no haya discriminación” (Audiovisual Miradas incómodas, 4min 55s), pero también es la institución que abre posibilidades para continuar con estudios posteriores o vincularse al mundo del trabajo. O, como dice un estudiante que cursa el último año de secundaria, al referirse al sentido que para él tiene la escuela, es una institución que permite “estar al ritmo de la sociedad”.

Así, proponemos que las condiciones de ciudadanización, las formas desiguales de vivenciar los derechos, la expectativa de reconocerse

ciudadanos/as y el lugar que ocupan las escuelas en los barrios, nos aproximan a la forma en que los/las jóvenes escolarizados/as devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza urbana. A esas condiciones y cómo se producen en espacios urbanos desiguales y fragmentados, referiremos a continuación.

1. Condiciones de ciudadanización en el espacio urbano fragmentado y desigual.

Aproximarnos a las condiciones socioespaciales, materiales y culturales en las que se desarrollan los procesos de ciudadanización en el partido de San Martín, implica adentrarnos en las tramas que han configurado su diagramación (Osborne & Rose, 1999b) con un patrón de urbanización predominantemente asimétrico y excluyente (Segura, 2020) que con el paso del tiempo ha cambiado su forma. En la actualidad, se expresa un movimiento expansivo de áreas metropolitanas fragmentadas, policéntricas y difusas que tiene impactos en la producción de desigualdades socioespaciales (Segura, 2017).

En ese contexto nos aproximamos al espacio urbano en términos de cambios y continuidades con la finalidad de describir cómo se ha reconfigurado la fisonomía de la ciudad y los diversos sentidos que los/las jóvenes que concurren a las escuelas producen acerca del barrio en donde viven en tanto que no se trata de un territorio estático y homogéneo. Desde allí, nos adentrarnos en el territorio e indagamos en las diferentes formas en que los/las estudiantes devienen ciudadanos/as atendiendo al acceso a servicios, instituciones, dispositivos y, por tanto, derechos sociales.

No es la ausencia del Estado en los barrios de las urbes metropolitanas (Grinberg, S., et al., 2014), sino su presencia con políticas de urbanización excluyentes (Janoschka & Sequera, 2014a; Segura, 2017) lo que configura las condiciones de posibilidad para el surgimiento formas singulares de vivenciar la ciudadanía (Das, 2011). Como dice Grinberg, S. (2020b), “muchas veces silenciosas otras silenciadas, [pero también son] las luchas libradas, las

acciones realizadas, los territorios demarcados” (p. 35) aquello que constituye al ciudadano/a activo/a y emprendedor/a (Cruikshank, 2007; Díez-Gutiérrez, 2015; Rose, 1996) que es llamado a hacerse cargo de sus condiciones de existencia. Desde esa lógica, propia de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, S., 2006), se justifican “el éxito o el fracaso, la posibilidad de que vaya bien o no una vida, es meramente una responsabilidad personal y no social” (Langer, 2016, p. 137).

Describir las condiciones sociourbanas y ambientales que atraviesan a los barrios y a la vida de los sujetos implica analizar las lógicas con las que ha sido territorializado el poder en el espacio urbano (Osborne & Rose, 1999b). Proponemos que en el partido de San Martín confluyen patrones de urbanización excluyentes, desiguales (Segura, 2020) y fragmentados (Janoschka & Sequera, 2014a; Kessler, 2002; Prévôt Schapira, 2000), que tienen efectos en las formas desiguales de acceder a los servicios urbanos (Carman et al., 2013), tal como describimos en el capítulo metodológico, pero también en los sentidos que los y las estudiantes producen en relación con los lugares en donde viven, socializan y transitan cotidianamente. Allí, los procesos de ciudadanización se producen en medio de la fragmentación urbana, situaciones de violencia, muerte, precariedad y constante degradación ambiental, tal como describiremos en los subapartados que siguen.

1.1. Un barrio como de *película de acción*.

Describir los sentidos que los/las estudiantes otorgan a los barrios en donde viven permite aproximarnos a las condiciones de posibilidad en las cuales se desarrollan los procesos de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007). Ello implica adentrarnos en las formas en que los sujetos viven y transitan la ciudad (De Certeau, 2000) en tanto que allí comparten historias personales, deseos, sentimientos de pertenencia o no pertenencia a un territorio, normas y códigos de convivencia (Álvarez, 2019a).

Así, en un espacio urbano heterogéneo, policéntrico y fragmentado se generan “interfases de tensión” que configuran aquello que Tamayo (2006)

denomina *espacios de ciudadanía*, sean estos la ciudad, la calle y las instituciones. Es un espacio físico y practicado/caminado (De Certeau, 2000) en donde se forman y expresan distintas identidades ciudadanas. Es el escenario de configuración “del ciudadano como hombre o mujer políticos. La ciudad o la comunidad, en tanto espacio político, es precisamente eso, un espacio calificado por prácticas distintivas de ciudadanía” (Tamayo, 2006, p. 33). En esos lugares se testifica, a veces dramáticamente, las situaciones de pobreza urbana, violencias, exclusiones, así como también las resistencias y luchas de los/las estudiantes (Langer, 2017a).

El *espacio de ciudadanía* (Tamayo, 2006) es un espacio político. Allí se desarrollan procesos de ciudadanización, expresados en los sentidos y sentimientos que los sujetos producen en relación a los lugares en donde viven y transitan cotidianamente, así como también en las disputas por los servicios básicos y derechos sociales. En esos lugares confluyen situaciones de violencia y muerte, alegría por compartir, el juego entre amigos/as, que constituyen la trama de una “misma película”.

Los/las jóvenes, al expresar y hablar sobre los lugares donde viven, enmarcan su vida, su hacer, su cotidianeidad, sus formas de estar y vivenciar los espacios. Así, un estudiante de primer año de la secundaria al referirse al barrio en donde vive en la actualidad afirma que le gusta su barrio y no cambiaría nada, e incluso fundamenta su respuesta en tono irónico y enojado:

Me gusta porque parece como si estuviéramos en una película, viste, en esas de acción. En una película de esas de acción, viste, que pasan así cosas de crímenes, pasa la policía y los revisan, no sé. Me gusta porque es así, parece una película. Tiene acción (el barrio). No sé cómo explicar que matan a las personas y todo eso. Hay un programa que da los domingos en “Eltrece TV”, se llama “Policías en acción”. Busca en YouTube. Cuentan historias que pasan así en barrios peligrosos: muertes, asesinatos, suicidios, eso. (Entrevista a estudiante varón, 1er año, 13 años, Escuela C, Loma Hermosa, 15 de noviembre de 2021).

El estudiante, con el tono que expresa su opinión respecto al lugar en donde vive, pone énfasis en que le gusta, no cambiaría nada, a la vez resalta que su barrio es como *una película de acción* conformada por imágenes negativas de violencia y muerte (Langer, 2013). Las imágenes de crímenes y las muertes que atraviesan a los barrios, muchas veces, son reproducidas por los medios de comunicación constituyendo *regímenes de visibilidad* (Reguillo, 2008) que suelen transmitir una mirada unidireccional y estigmatizante acerca de dichos lugares. De hecho, el estudiante al intentar explicar las situaciones de “muertes y asesinatos” que suceden en “los barrios peligrosos” sugiere ver el programa *Policías en acción*³⁷. Según la página oficial de ese programa³⁸, se trata de un “docu-reality” en donde al mismo tiempo que se narran casos que tiene que resolver la policía, las cámaras capturan las escenas de allanamientos, investigaciones, violencias y muertes, “en escenarios reales, donde la acción está garantizada” (Redacción eltrece, 18 de agosto 2021, 16h 46).

No son tramas de ficción o escenas montadas, se define como un *reality*. La realidad supera a lo que podría ser un guion de *película de acción* o, mejor dicho “los escenarios reales garantizan la acción” (Redacción eltrece, 2021). En ese contexto, devenir ciudadano/a supera a lo guionado porque se desarrolla de forma dinámica, en constante movimiento e involucra múltiples miradas acerca del barrio.

Escapar de la mirada única y estigmatizante acerca de los barrios y las personas percibidas como “no-ciudadanos/as” (Osborne & Rose, 1999b), implica atender a la multiplicidad de tensiones que se desarrollan en el espacio urbano ya que, dentro de un mismo territorio, en este caso el partido de San Martín, los/las estudiantes producen diferentes formas de vincularse en y con el barrio, opiniones, sentidos y sentimientos acerca del lugar en donde viven y/o transitan cotidianamente. Ello varía según la historia de

³⁷ A través del siguiente enlace se puede acceder a algunos de los episodios del programa que hace referencia el estudiante:

<https://www.youtube.com/watch?v=9Tw8PtI6i3M&list=PLr8MIBHgepOoSeksnyJE4H7W2SGRaVsh3> Acceso: 04 de junio del 2023.

³⁸ A la cual se puede acceder a través del siguiente enlace:

<https://www.eltrecetv.com.ar/policias-en-accion/> Acceso: 05 de junio del 2023.

llegada de cada sujeto al barrio, en función de dónde nacieron y/o crecieron, el tiempo que llevan viviendo allí, si viven dentro o fuera de un asentamiento o villa, entre otros factores. Así lo explica una estudiante:

Vivimos en la villa y es diferente a cualquier otro lado. O sea si vos vivieras por acá (cerca de la escuela) no pasaría lo mismo, lo de los robos, pero a mí siempre me gustó en donde yo estoy. Me gusta porque casi todas las que están por allí son compañeras, viste, son las que van a jugar conmigo a la pelota, y eso. Aparte yo estoy desde chiquita allí, como que ya estoy acostumbrada (Entrevista a estudiante mujer, 13 años, 1er año, Escuela A, José León Suárez, 19 de noviembre del 2021).

Aquello que hace que la villa sea “diferente”, no son “los robos”, aunque la estudiante piense que eso no sucede en otros lugares. Ella resalta que siempre le gustó esa zona porque vive allí desde chica y también porque están las compañeras con quienes juega a la pelota. Entonces, señalar únicamente los robos, los crímenes, las muertes, como comúnmente suelen hacer ciertos discursos prejuiciosos, sería como mostrar sólo una parte de la *película de acción*. En ese mismo escenario, al mismo tiempo, se juntan todos/as para jugar, se producen sentimientos de pertenencia al lugar donde viven, lo cual también es parte de la *acción del barrio* y de aquello que involucra devenir ciudadano/a. Además de las referencias al barrio como *película de acción*, los y las estudiantes resaltan que:

Por parte es lindo y por parte es feo [el barrio].

A mí me gusta, nadie es perfecto en este mundo.

Es tranquilo el barrio, pero capaz que se complica.

Tampoco me mudaría tan lejos del barrio porque me gusta.

Nos juntamos todos a jugar.

Es lindo mi barrio ahora que me pongo a pensar, no es como lo que hay por acá cerca [dice el nombre de un asentamiento].

Tan lindo no es, pero se puede vivir allí tranquilamente. Tiene todo lo que se necesita: agua, gas, luz.

No es feo barrio. Igual viste que la gente tiene miedo cada vez que pasa por allí.

(Fragmentos de entrevistas realizadas a estudiantes de 1ro, 2do y 3er Año, 2021).

Más allá del pensamiento dicotómico y la mirada estigmatizante que suele caracterizar a los barrios de las urbes metropolitanas como buenos/malos, lindos/feos, seguros/inseguros, tranquilos/peligrosos, los/las estudiantes desplazan las miradas unidireccionales y dicotómicas, a la vez que expresan la multiplicidad de sentidos que ellos y ellas otorgan a sus barrios. En esos lugares, en donde por diferentes motivos “a veces se complican las cosas”, la ciudadanía se vive en medio de un entramado de tensiones entre el “juego” y “los tiros”, tal como describe una estudiante que cursa el tercer año de la secundaria, que define al barrio como “lindo” en parte y “feo” a la vez:

Hay veces que en el barrio nos juntamos todos a jugar con agua, a jugar a la rayuela, a jugar al rey, pero a la noche empiezan los tiros. No sé cómo explicarte. (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, Escuela C, 3er año, Loma Hermosa, 30 de noviembre del 2021).

La vida en general, y devenir ciudadano/a en particular, suceden entre el juego y los tiros. El mismo espacio en que los/las jóvenes se juntan para “jugar con agua, la rayuela y el rey”, luego se convierte en escenario de violencia expresada en la imagen de “los tiros”. De ningún modo se trata de dimensiones o situaciones opuestas, sino que todo ello se desarrolla en un mismo espacio: la estudiante ubica el “juego” y “los tiros” en un mismo nivel. Capturar esa multiplicidad de elementos que hacen a la vida urbana permite escapar de la mirada unidireccional y homogénea con que se suele describir a los barrios populares desde la negatividad como “peligrosos”, “zonas de miedo”, “zonas inseguras”, habitadas por “no-ciudadanos/as” o donde existen “ciudadanías negadas”.

En su lugar, argumentamos que los procesos de ciudadanización se producen en la complejidad de ese entramado, a veces difícil de explicar, tal

como dice la estudiante, en donde confluyen y se tensionan el juego, la vida con los tiroteos y la muerte. Los sentidos y sentimientos de pertenencia al barrio, a la comunidad, al lugar en donde viven, constituyen quizás una de las dimensiones más importantes de la forma de *ser* ciudadano/a en los contextos de desigualdad urbana.

En los barrios populares de las urbes metropolitanas del sur global, como venimos describiendo, la membresía de pertenencia a una comunidad política (Marshall, 1998), más que ser concedida por el Estado, es construida por los mismos sujetos. Son ellos/as quienes, a través de sus luchas por encontrar y tener un lugar para vivir (Machado et al., 2016; Verón et al., 2021), los reclamos por mejorar sus condiciones materiales y sociales de vida, la indignación frente a las muertes violentas, constituyen el sentido de pertenecer, integrar e identificarse con *una* comunidad.

En lugar de los procedimientos legales, los cuales también atraviesan a los sujetos y son parte de las racionalidades que constituye la ciudadanía moderna, aquí resaltamos las acciones y reacciones que los/as estudiantes producen frente a las condiciones de existencia que atraviesan a los barrios y a sus vidas, tales como la intensificación de las desigualdades urbanas, el acceso diferenciado y precario a servicios básicos, las situaciones de violencia y muerte, así como también la constante contaminación y degradación ambiental.

1.2. Vivir entre la precaridad urbana y la degradación ambiental³⁹.

Otra característica de la fisonomía del espacio urbano del partido de San Martín y las formas en las que se territorializa el poder (Osborne & Rose, 1999b), es la constante degradación ambiental (Curutchet et al., 2012) que tiene efectos en los modos en que esos sujetos ejercen sus derechos como ciudadanos/as. En ese contexto, los y las estudiantes problematizan las transformaciones socioambientales que se producen en los barrios en los

³⁹ Un avance parcial de los resultados que se presentan aquí se publicó en Minchala y Langer (2023).

cuales habitan, transitan y estudian. Éstas no son sólo sus preocupaciones sino también sus ocupaciones ya que se hacen cargo, expresan su opinión y ponen en cuestión las situaciones de desigualdad social, precaridad urbana y degradación ambiental, a la vez que producen expectativas respecto de las posibilidades para mitigar el impacto de dichas problemáticas y mejorar sus condiciones de vida (Langer, 2017a).

En ese espacio de la urbe metropolitana, la ciudadanía no es ni única ni estable para todos/as, sino que se configuran diferentes *proyectos de ciudadanía* (Tamayo, 2006) con una notable “distribución socioespacial desigual del impacto ambiental” (Dietz, 2020, p. 117). Con estos sentidos, los y las estudiantes cuestionan preguntándose e indagando hacia el *afuera* de sus barrios e instituciones escolares:

¿Por qué tenemos el CEAMSE acá?”, “¿Por qué tenemos que convivir con eso [con la basura]?, ¿Por qué tenemos que ser nosotros los más afectados?” (Entrevista grupal con estudiantes del nivel secundario, 14 diciembre de 2021).

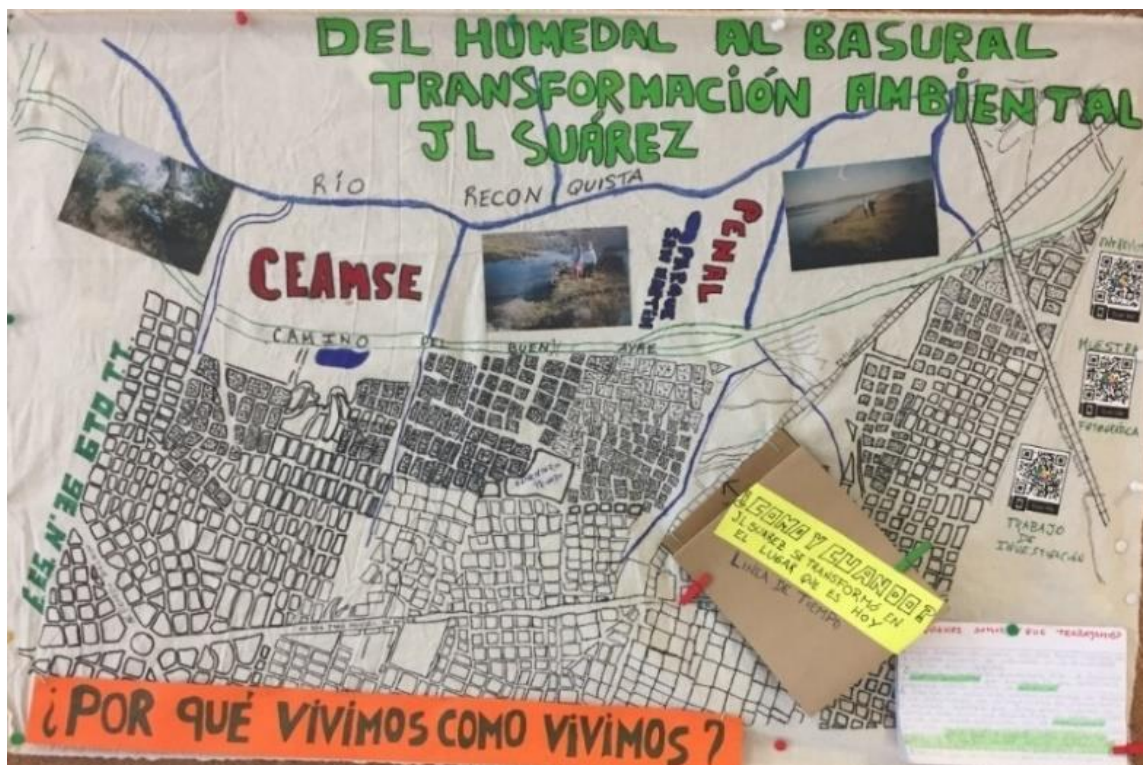
Esos interrogantes expresan la indignación de los/as jóvenes como formas de decir no, denunciar y protestar frente a las desigualdades sociales (Dubet, 2020; Hessel, 2006) y las condiciones socioambientales con las que tienen que convivir. A la vez, dan cuenta de la coexistencia de, por lo menos, dos *proyectos de ciudadanía* (Tamayo, 2006) con propósitos diferentes: el de la empresa CEAMSE que gestiona los residuos del Área Metropolitana de Buenos Aires en un marco de planificación urbana y el de la población civil que soporta, carga y convive con los efectos de la degradación ambiental.

El enunciado *ser nosotros los más afectados* relevado en la entrevista grupal, expresa las formas en que repercuten las imágenes de la degradación ambiental en los cuerpos de los sujetos y territorios de la urbe, produciéndose múltiples y mutuas afecciones. Siguiendo a Deleuze (2019), las afecciones son “literalmente el efecto instantáneo de una imagen de cosa sobre mí [...] La imagen de cosa asociada a mi acción es una afección. La afección envuelve, implica un afecto” (239). Los cuerpos afectados por las imágenes

del deterioro socioambiental expresan esas tensiones entre las degradaciones y la potencia de lo que pueden ser capaces. Es en medio de la crisis ecológica que estos/as jóvenes tensionan la situación de la basura con los modos de convivir cotidianamente con ella (Curutchet et al., 2012; Grinberg, S., et al., 2013; Verón et al., 2021). Esas tensiones bien pueden ubicarse en aquello que Osborne y Rose, (1999b) denominan como “modos neoliberales de gobernar la ciudad” (p. 737).

En la Foto 4 se observa un mapa del área del Reconquista realizado por estudiantes del nivel secundario de una escuela ubicada en la localidad de José León Suárez. En ese ejercicio de cartografiar la cotidianidad (Grinberg, S., 2020a), los sujetos conectan las líneas y acontecimientos modulan formas de ser ciudadano/a en contextos de contaminación y degradación ambiental. En ese espacio urbano del partido de San Martín, “la ciudad ha sido ‘diagramada’ como espacio de poder, regulación, ética y ciudadanía” (Osborne & Rose, 1999b) y la urbe se convierte en algo más que un lugar geográfico/físico (De Certeau, 2000; Osborne & Rose, 1999b): es un medio que da forma a las fuerzas (humanas, espaciales e ideológicas) y a los agenciamientos colectivos de enunciación (Deleuze & Guattari, 2010).

Foto 4. Del humedal al basural. Transformación ambiental de José León Suárez.



Fuente: producción de estudiantes presentado en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales. Registro de campo.

Lugar: Universidad Nacional de San Martín

Fecha: Noviembre, 2021.

De acuerdo con Osborne y Rose (1999b), nos aproximamos a “la ciudad como una forma de diagramar la existencia humana, la conducta humana, la subjetividad humana, la vida humana misma [y no humana] diagramada en nombre del gobierno” (p. 737). En sintonía con ello, los y las estudiantes cuestionan “¿Por qué tenemos que cargar con la basura de Capital⁴⁰ y ser nosotros los más afectados? ¿Por qué debo tener una montaña de basura en la esquina de mi casa que se llena de ratas y es molesto? ¿Por qué vivimos cómo vivimos? ¿Por qué tengo que vivir así? ¿Por qué no pasa el camión de basura? ¿Por qué no tenemos asfalto? Me atreví a decir” (Entrevista grupal a estudiantes, 6to año, Escuela Secundaria de José León Suárez, 14 de diciembre de 2021). Esos interrogantes que se producen en y

⁴⁰ Refiere a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), también llamada Capital Federal por ser sede del gobierno nacional.

desde la escuela, reafirman que el impacto socioambiental en el territorio es desigual (Dietz, 2020) y afecta de múltiples formas involucrando cuerpos y cosas (Grinberg, S., 2020a), vidas humanas y no-humanas (Braidotti, 2015), relaciones de poder.

Desde la perspectiva de los/las estudiantes, la contaminación ambiental provocada por la basura afecta a *unos/as* más que a *otros/as* según la zona urbana en donde vivan. Los enunciados de quienes viven cerca del CEAMSE da cuenta de aquello que Fassin (2018) denomina “biodesigualdades”, a la vez que permite pensar esas vidas en términos de lo que Petryna (2017) y Rose (2012) llaman *ciudadanías biológicas*. Ello en tanto que no todos/as son ni se ven afectados de la misma forma por la continua mutación/transformación socioambiental, en este caso por la contaminación que produce el relleno sanitario CEAMSE, tal como lo expresa un estudiante:

...al momento de llegar acá (a uno de los barrios de José León Suárez) era increíble la cantidad de olores que había en el aire. Había un montón, no sé describirlo, pero literalmente me llenaba los pulmones, se sentía pesado directamente. Había olor a químicos, a comida, a gasolina por todos lados, a caucho quemado. Un montón de olores que a veces mezclados juntos me mareaba, tan pesado que sentía que me cansaba más rápido de lo normal. Con la fatiga de la nariz, he comenzado a no sentir tanto los olores que lo sentía tan fuerte. Es increíble la verdad la contaminación que tiene el aire (Estudiante grupal a estudiantes, 6to año, Escuela Secundaria de José León Suárez, 14 de diciembre de 2021).

La escolaridad en general, y el proceso de ciudadanización en particular, se desarrollan en medio de condiciones socioambientales degradadas (Curutchet et al., 2012). La contaminación del aire por los intensos olores a químicos, comida en estado de descomposición, gasolina, caucho quemado, tal como lo afirma el estudiante, mezclados todos juntos afectan porque producen mareos y cansancio, lo cual no es impedimento para para que los sujetos produzcan prácticas que potencian lo que puede un

cuerpo (Deleuze, 2019) en sus barrios y en las instituciones con relación a sus escolaridades.

Los datos socioeducativos del partido de San Martín, expresan que la mayor promoción efectiva de los últimos años no es una característica exclusiva de los sectores más pudientes, sino que también se producen en las instituciones emplazadas en el espacio urbano con mayores niveles de precariedad y degradación ambiental (Langer & Minchala, 2022; Minchala & Langer, 2021). Con ello no desconocemos las dificultades y los esfuerzos que implica estudiar y aprender en dichas condiciones dado que “no se trata de aprender a pesar de las condiciones de vida, sino de un aprender que ocurre en esas condiciones” (Grinberg, S., 2020a, p. 5).

Las afecciones socioespaciales, ambientales y biológicas que atraviesan a la ciudad y a la población “se ha[n] convertido en la base para reconocer una pertenencia social y desde allí organizar las demandas por la ciudadanía” (Petryna, 2017, p. 100). Se trata de demandas por mejores condiciones de vida y bienestar social. En los barrios a los que aquí nos referimos, “las formas de ciudadanía biológica se encuentran territorializadas de manera diferencial” (Rose, 2012, p. 271). Así lo expresan los y las estudiantes que viven cerca del relleno sanitario CEAMSE y cargan con el peso de la contaminación ambiental.

Un estudiante, al intentar responder aquella pregunta de *por qué vivimos así o por qué vivimos como vivimos*, da cuenta de los diagramas del gobierno y la administración en términos de las lógicas y racionalidades conservadoras actuales, así como de las responsabilidades que conllevan. Ello porque, para él

es como hacerse una pregunta a sí mismo y cuestionar también nuestros hábitos porque todos somos partes de este sistema que estamos viviendo ahora ¿no?, porque nosotros transformamos también el ambiente ¿no?, nosotros también hacemos las cosas mal” (Entrevista grupal a estudiantes, 6to año, Escuela Secundaria de José León Suárez, 14 de diciembre de 2021).

La responsabilidad de reducir el riesgo ecológico permea y recae sobre los propios ciudadanos/as, atribuyéndoles el daño ambiental a sus conductas y hábitos más que a razones estructurales y a las políticas de la vida urbana. Esa lógica de pensamiento desde algunos discursos que se instalan socialmente es la base para separar/diferenciar a los ciudadanos/as entre virtuosos y viciosos, los/las buenos/as ciudadanos/as y malos/as ciudadanos/as (Osborne & Rose, 1999b). Algo que, como expresaremos a lo largo de esta tesis, está muy arraigado en los sentidos de ciudadanía de los/las estudiantes.

También, muchos otros/as estudiantes cuestionan y desandan esas miradas autoresponsabilizantes que atribuye la degradación ambiental a los hábitos de los sujetos. Al contrario, ellos y ellas al “atar hilos y buscar [información]” (Registro de observación en el taller “Del humedal al basural. Transformación ambiental en José León Suárez, 2021) afirman que:

“para tratar de remediar la contaminación del aire en Capital Federal lo que se hizo fue mover la basura de sitio y la ubicaron cerca al área de la cuenca del río Reconquista, lo que hoy conocemos como el CEAMSE. Entonces está ahí [el CEAMSE] por una decisión política” (Registro de observación en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales, 17 noviembre 2021).

Allí, en donde las condiciones de pobreza urbana y degradación ambiental (Curuchet et al., 2012) se entrecruzan afectando a sujetos e instituciones, la población asume un papel activo para asegurar el cumplimiento de sus derechos, mediante una serie de estrategias, quedando las comunidades libradas a la gestión de sí (Grinberg, S., 2006; Rose, 1996), tal como un estudiante lo describe:

Los tachos de basura lo hacen la misma gente, lo hacen con ladrillo, con canastos. El municipio no se encarga de poner una ley fija o a enseñarnos correctamente a la gente del barrio a tirar la basura. De última si tienen un mueble o algo, hacen una fogata y empiezan a quemar, la gente del barrio sabe que están quemando, van y tiran su basura allí donde están quemando. Y por eso pienso que la basura también es un problema. Mis vecinos de abajo

encargaron, no sé cómo son, pero son contenedores grandes. Ellos en su patio tenían mucha basura, entonces empezaron a tirar todo allí y dejan los contenedores. Son dos contenedores, están afuera de mi casa, entonces la gente va y agarra la basura que piensa que la puede usar o tira más basura dentro de los contenedores de afuera porque en sus casas no hay contenedores o no pasa por sus casas, cómo se llama, el camión de la basura. (Entrevista a estudiante varón, 14 años, EES C, 3er año, Loma Hermosa, 11 de noviembre de 2021)

Frente a la situación y/o problema de la basura, los vecinos hacen sus propios tachos y autogestionan contenedores ya que el municipio no se encarga o el camión recolector no pasa por sus casas. En ese escenario, el gobierno de la población y la política pública implica prácticas de autogobierno y responsabilidad individual como eje de acción (Grinberg, S., et al., 2013). Es decir, se produce una traslación de las responsabilidades hacia los sujetos y las comunidades (Grinberg, S., et al., 2013), lo cual se expresa en la autogestión y en el llamado a hacerse cargo de sus problemas, incluso de sus propios riesgos (O'Malley, 2006), como por ejemplo, los de resolver el problema ambiental generado por la basura en sus barrios.

En ese contexto de privaciones sociales y materiales, de pobreza urbana y degradación ambiental (Curutchet et al., 2012; Verón et al., 2021), el Estado actúa dejando que los sujetos asuman la responsabilidad de gestionarse a sí mismos/as (Cruikshank, 2007; Grinberg, S., 2006, 2015; Rose, 1996) y organizarse para cubrir sus necesidades básicas. Tal como los y las estudiantes lo comprenden y describen en el siguiente relato escrito junto con sus docentes, son realidades que no se transforman desde el silencio, sino que es necesaria la organización desde el *microcosmos del barrio*. Ello da cuenta de que la ciudadanía se produce no únicamente a través de procedimientos legales y/o formales (Das, 2011), sino también por medio de las acciones que quienes habitan el espacio urbano:

Desde el microcosmos de nuestro barrio se observa como muchas veces, más de las que pensamos, aparece la organización para cubrir la ausencia y el abandono. Las organizaciones sociales desde abajo [...] nos muestran la

capacidad de reconocer y reconocerse en el vecino y en el compañero, en base a la solidaridad planteada en tiempos de urgencia estos sistemas van tornándose claves para el sostenimiento de algunos sectores sociales. (Estudiantes del nivel secundario de una escuela de José León Suárez, producción escrita “Violencia o Abandono. Políticas de Estado en el Barrio de Cárcova”, octubre de 2019)

El *microcosmos del barrio* es un espacio central en los procesos de ciudadanización. Allí se producen formas de organización impulsadas por el valor y el sentimiento de la solidaridad que les permite reconocerse en el/la vecino/a y el/la compañero/a. Esas formas de reconocimiento, tal como veremos, son reacciones frente a la precaridad de los servicios urbanos. En los barrios populares, la ciudadanía, más que un *estatus* se vivencia como un reclamo (Das, 2011) en función de las necesidades y demandas de los sujetos, tales como “el deterioro de las calles, la falta de energía eléctrica, los daños en el alumbrado público, los limitados insumos en la escuela y en la sala de primera urgencia” (Estudiantes del nivel secundario de una escuela de José León Suárez, producción escrita “Violencia o Abandono. Políticas de Estado en el Barrio de Cárcova”, octubre 2019). Los sujetos devienen ciudadanos/as en relación con las condiciones barriales (Merklen, 2015) que no determinan una posición social ni un *estatus* de ciudadanía en un momento y espacio, sino que la forma de ser ciudadano/a se van reconfigurando constante y cotidianamente.

Aproximarnos a los procesos de ciudadanización en los barrios implica indagar acerca de las condiciones socioespaciales y ambientales en las que se desarrolla la vida urbana, tal como venimos describiendo, pero también involucra preguntarnos sobre quiénes son, cómo viven, cómo se relacionan los/las ciudadanas/os con los/as *otros/as* y cómo son pensados (Collet & Grinberg, S., 2021) y reconocidos/as en las actuales sociedades neoliberales atravesadas por situaciones de pobreza extrema, injusticias y lógicas que incluyen y excluyen ciudadanos/as (Osborne & Rose, 1999b).

1.3. Reclamos y demandas de los y las estudiantes por mejorar sus barrios.

En sintonía con la formulación de la ciudadanía en términos de reclamos de derechos sociales y prácticas de la vida cotidiana de los sujetos (Das, 2011), la directora de una escuela del nivel secundario emplazada en los márgenes del Partido a la que asiste una población que mayormente vive en condición de pobreza estructural, expresa:

Si vos tenés que salir de tu casa con ojotas porque está todo embarrado porque garuó, porque tenés un problema de salud, qué sé yo, de tu mamá. Y tenés que llevarla en una silla o cargada por los vecinos hasta donde pase el colectivo porque la ambulancia no llegó. Y, tu policía es el pibe que vende merca, que está en la punta de la esquina y que te dice si podés salir o no. Entonces vos decís, ¿dónde está la salud?, ¿dónde está la seguridad?, ¿dónde está el Estado que me protege?, ¿dónde está ese Estado al que le pago los impuestos? (...) Todo tiene impuestos. Entonces estamos pagando todo eso y no reciben nada, no reciben iluminación en la noche. (...) Ahora en el asentamiento sí hay agua corriente. No hay gas. Andá a comprar una garrafa social, encontrás una. Todas las demás no son sociales. Transporte no hay. Las calles están destrozadas. El basurero pasa por algunos lugares, ni siquiera pasa por todos los lugares. El barrendero no está. Esto es Costa Esperanza. Si vos de acá te movés a Suárez el barrendero pasa, tenés luz, tenés agua corriente, el basurero también pasa, y tenés las calles asfaltadas. Andá al centro de Suárez, y te fuiste para el lado de Carcova, estás en el mismo problema que acá, con los mismos problemas de seguridad y todo. (Directora, Escuela Secundaria, Partido de San Martín, 21 de abril de 2022, Loma Hermosa).

¿Dónde está la salud?, ¿dónde está la seguridad?, ¿dónde está el Estado que me protege?, ¿Por qué no hay iluminación en la noche? Esas preguntas se suceden como reclamos y exigencias de la población en los barrios en los cuales nos adentramos en la investigación que dio lugar a esta tesis. Allí, en esos espacios de la urbe en donde *la ambulancia no llega*, los y las ciudadanos/as buscan los recursos por sus propios medios, con la ayuda

de los/las vecinos/as se autoorganizan para ejercer los derechos básicos que se necesitan, pero no se poseen (Bussi, 2022).

La pregunta acerca del lugar del Estado no supone de ningún modo su ausencia como comúnmente se suele pensar, sino que habla acerca de las formas en que se hace presente en los territorios dejando actuar y llamando a los y las ciudadanos/as a responsabilizarse por sus condiciones de existencia (Grinberg, S., 2006; Cruikshank, 2007; Collet y Grinberg, S., 2021), particularmente en los barrios en contextos con fuertes condiciones de pobreza urbana.

El gas, la seguridad, el transporte, la infraestructura de las calles, el servicio de recolección de basura son necesidades que persisten con el tiempo en los asentamientos y barrios de las urbes metropolitanas del sur global, como es el caso del partido de San Martín, atravesado por un patrón de urbanización predominantemente excluyente (Segura, 2017). En esos lugares se observan espacios urbanos difusos, policéntricos y fragmentados “que tiene impactos significativos en términos de desigualdades sociales y espaciales” (Segura, 2017, p. 28), tal como relata la directora de la escuela cuando se refiere a las problemáticas centrales del barrio, comparativamente y en relación al centro de la localidad contigua, en la que sí se dispone de esos servicios básicos. No así en su periferia en donde las necesidades son las mismas que las del barrio en las que está ubicada su escuela. Asimismo, los y las estudiantes resaltan las situaciones de precariedad que afectan a sus barrios:

El agua sale marrón, sale rara, turbia, no debería ser así. Y hay algunas veces que no llega el agua. Y nada, creo que es un derecho el agua ¿no? para todos nosotros y no lo podemos tener bien. En algunos barrios no hay tendido eléctrico. Los servicios básicos que necesita una persona para vivir en algunos barrios no llegan o están en situación precaria. A la escuela yo no vengo cuando llueve porque no se puede salir, se inunda o es todo barro, pero nuestros padres todos tienen que salir así a trabajar en medio del barro (Entrevista grupal a estudiantes, 6to año, Escuela Secundaria de José León Suárez, 14 de diciembre de 2021).

El agua, el tendido eléctrico y los servicios básicos que no llegan o están en situación precaria, tal como lo afirma la estudiante, son derechos ciudadanos que se precisan para sostener la vida misma, pero no todos/todas lo disponen. Ello no impide que los sujetos insistan por afirmarse como ciudadanos/as y demandar sus derechos en un contexto de múltiples desigualdades, exclusiones y deterioro socioambiental. Los/las estudiantes al mismo tiempo que reclaman, también expresan sus expectativas e imaginan modos inclusivos, justos y equitativos de *diagramar la ciudad*, en donde “el derecho al disfrute” no sea el privilegio únicamente de un fragmento de la población, sino que todos/as los/as jóvenes puedan ejercer con plenitud.

En sintonía con ello, los y las estudiantes en y desde la escuela piensan, buscan y proyectan posibilidades socio-ecológicas y éticas como alternativas y vías de salida frente al daño ambiental que afecta sus vidas. De acuerdo con Deleuze (2019), las afecciones involucran la potencia de lo que es capaz un cuerpo, en este caso, producir “prácticas de esperanza de vida, defensa de sus derechos e imaginar la creación de estrategias de supervivencia [...] en sus barrios” (Langer, 2017b, p. 5), tal como lo refiere otro estudiante al respecto de una posibilidad:

Entonces, es una problemática que sabemos que no se va a solucionar de manera inmediata, pero sí buscamos un poco cómo se solucione creando, no sé, un espacio verde en el cual podamos disfrutar un poco nosotros como jóvenes también, como lo es por ejemplo la zona del río de San Isidro (uno de los municipios más pudientes del Gran Buenos Aires). La idea es esa, hacer un espacio verde en donde podamos disfrutar realmente (Entrevista flash a estudiantes varón en el marco de la Feria de Ciencias Humanas, 17 de noviembre de 2021).

Esos reclamos y expectativas de los y las estudiantes son, siguiendo a Tamayo (2006), un *proyecto de ciudadanía* que puede ser pensado y diagramado colectivamente a partir de la posibilidad de disponer de un espacio verde en el cual los y las jóvenes puedan disfrutar en sus barrios, al igual que en otras zonas/municipios. En esa demanda de espacios verdes, van

más allá de las afecciones que sufren a diario y proponen un diagrama de ciudad de mayor inclusión, justo y equitativo, en donde se afirman como sujetos ciudadanos/as con derechos. Allí, al mismo tiempo que ponen en palabra sus expectativas, también reclaman y denuncian el deterioro de los servicios urbanos en sus barrios, por ejemplo, el servicio de saneamiento, la infraestructura de calles y veredas. Así se expresan al respecto estudiantes que están cursando el último año de la secundaria en distintas escuelas.

Si es que se pudiera, el tema de la basura, de que tiran un montón de basura. Las calles siempre están llenas de basura, es un asco. Y que arreglaran las veredas, las veredas están todas rotas, es un lío tremendo, nada más. Eso, el tema de la basura y el arreglo de las veredas. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 19 de noviembre de 2021).

Me gustaría que asfalten todas las calles porque hay calles sin asfaltar. Eh, después la iluminación, todos esos cables están tirados. Y no sé si es que se pueda hacer, viste, que es un zanjón, este, que lo pongan, que lo tapen, que tapen todo, creo que hay algo como para que puedan tapar y que se haga piso y quede abajo, bueno me gustaría eso, que lo tapen, creo que ahí cambiaría más, mucho. (Entrevista a estudiante mujer, 18 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 11 de noviembre de 2021).

En esos espacios del partido de San Martín, denominados aquí *espacios de ciudadanía* (Tamayo, 2006), indistintamente del lugar de emplazamiento de las escuelas, los y las jóvenes reclaman que mejoren las condiciones materiales de la infraestructura de las calles, la iluminación, que arreglen las veredas, a la vez denuncian los problemas ambientales, tales como la exposición de las aguas residuales que alberga el *zanjón*, y la urgencia de la recolección de la basura en sus barrios. Los/as jóvenes que concurren a la escuela secundaria, a través de esas demandas tensionan los ideales de la *ciudad planificada* cuando se encuentran y se afectan mutuamente con la realidad de la *ciudad transitada* (De Certeau, 2000).

En ese encuentro, entre la *ciudad planificada* y la *ciudad transitada* (De Certeau, 2000), los sujetos devienen ciudadanos/as al ritmo del

crecimiento acelerado de los asentamientos informales con casas y calles *sin numeración*. Ello cuando la numeración de la vivienda resulta uno de los elementos claves que otorgan identidad en las ciudades modernas e, incluso, permiten reconocerse y ser reconocidos/as barrialmente como ciudadano/a por las instituciones municipales, por sí mismos/as y por los/as demás.

2. Devenir ciudadano/a en contextos de pobreza urbana: características y tensiones del “*derecho a reclamar tu derecho*”.

La noción de devenir refiere al movimiento y flujo constante mediante el cual las cosas y los seres adquieren una forma específica (Deleuze, 1989c; Deleuze & Guattari, 2010). En esta tesis nos referimos al proceso mediante el cual los/as jóvenes que concurren a las escuelas devienen ciudadanos/as. Una de las condiciones mediante las cuales los sujetos llegan a *ser* ciudadanos/as refiere a las formas de vivenciar los derechos, lo cual implica su pleno ejercicio, pero también las diferentes vulneraciones, tal como se producen en los contextos de desigualdad sociourbana.

Atender a la situación de los derechos en una sociedad atravesada por profundas brechas de desigualdad social y extremas condiciones de precaridad (Butler, 2010) en las que habitan vastas poblaciones, implica la pregunta acerca de quiénes son los sujetos que sufren esas condiciones y cómo viven en el marco de una sociedad de empresa (Foucault, 2016). Las discusiones sobre la relación entre derechos, juventudes y desigualdades sociales (Alvarado et al., 2021; Durán-Strauch, 2017; Grinberg, J. & Isacovich, 2020; Llobet, 2020; Llobet & Medan, 2015; Vázquez, 2015; Vommaro, 2019), desarrollan las tensiones que se producen entre los discursos de garantía de derechos que plantean las políticas públicas y su puesta en acto (Durán-Strauch, 2017; Gándara, 2019; J. Grinberg, J. & Isacovich, 2020).

Por supuesto, no es una discusión nueva, se trata de una problemática que persiste y se intensifica en el tiempo. Focalizando en las juventudes

latinoamericanas (Alvarado et al., 2021; Vommaro, 2019) se observa que en la última década se ha producido una ampliación de derechos y reconocimiento de las diversidades, pero las desigualdades sociales persisten e incluso algunas de ellas se han incrementado (Vommaro, 2019) y diversificado (Dubet, 2020) como efectos y rezagos de las políticas neoliberales con las cuales convergió la recepción de los postulados de la Convención Internacional de los Derechos del Niño[a] (J. Grinberg, J. & Isacovich, 2020). En los barrios urbanos, al mismo tiempo que se intensifican las situaciones de desigualdad, los sujetos reclaman sus derechos, tal como un estudiante expresa al referirse al derecho a la salud, pero que también sirve para pensar la justicia, el trabajo y la educación:

Mira, vos como ciudadano si estás muerto no te sirve de nada, ya no sos ciudadano, sos difunto. La salud es gratuita acá en la Argentina, por lo que, si a vos te pasa algo, vos como ciudadano tenés el derecho de reclamar tu derecho a la salud, ¿entendés? Vos vas, te atienden y te tratan, ¿entendés? Te hacen el tratamiento que necesites para mantenerte vivo, para seguir ejerciendo tu ciudadanía, para seguir vivo, seguir viviendo tu vida, a eso me refiero. (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2021).

En los contextos de extrema pobreza, los derechos se caracterizan más por ser un reclamo que por su ejercicio (Das, 2011). En las áreas urbanas en donde la injusticia, el desempleo y las formas discontinuas de desarrollarse la escolaridad persisten en el tiempo, los sujetos reclaman derechos básicos para sostener la vida, o como dice el estudiante, *para seguir viviendo*. El anunciado *derecho a reclamar tu derecho* se produce en un contexto en el que extensas poblaciones no disponen o son privadas de las condiciones sociales, culturales y económicas que son importantes para el desarrollo de la vida. Allí se observan tensiones y límites en el ejercicio de derechos básicos, tal como describiremos a continuación.

2.1. Las tensiones y límites en los derechos básicos.

Las tensiones entre la expansión del capitalismo global y los principios de igualdad de la democracia moderna (Borón, 2003; Bowles & Gintis, 1986; Rosanvallon, 2012; Sartori, 2003) se expresan en quienes constituyen hoy la *población liminar* (Foucault, 2016) y quedan excluidos del ejercicio de los derechos básicos. Al mismo tiempo que se intensifican las lógicas, discursos y formas de vida neoliberales que promueven la liberación del mercado, el consumo y acumulación como *promesa de la felicidad* (Ahmed, 2019), también crecen las privaciones de servicios y derechos básicas que son importantes para el desarrollo de la vida misma. Un estudiante que cursa el último año de la secundaria con sus palabras describe las tensiones entre el *derecho a la pertenencia* y el *derecho a la alimentación*.

Una persona que está saliendo a robar, por más que no pareciese, no es simplemente un delincuente que va a robar y listo, porque el que va a robar para comer no creo que se sienta muy cómodo, ¿entendés?, porque le está sacando el derecho a una persona, que es el derecho a la pertenencia, para darse un derecho a él, que es el derecho a la alimentación y a la comida. (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2021).

Buscar, pedir, robar y revisar en la basura, son tácticas y estrategias (De Certeau, 2000) que los sujetos despliegan para conseguir aquello que es necesario, pero de lo que no disponen, para sostener la vida misma en un contexto de desigualdades e injusticias sociales. El enunciado *robar para comer* permite pensar el ejercicio de los derechos en un plano de relaciones de poder y fuerza. Nos distanciamos de los discursos de orden moral y punitivo acerca del delito que comúnmente suelen circular, reproducir y recaer sobre las personas que *infringen la ley* (Braithwaite & Pettit, 2019; Garland, 2018; Lacey, 2021). En su lugar, preferimos pensar y hacer foco en las tensiones entre ilegalismos y pobreza urbana (Bonilla Muñoz, 2019), las condiciones sociales y materiales en las cuales se produce el *robo* y el

hambre, a la vez aproximarnos a los procesos de ciudadanía desde una perspectiva de justicia social (Fraser, 2008; Rawls, 1971; I. M. Young, 1990b).

El hecho de que un sujeto tenga que *sacarle el derecho de pertenencia* a otra persona para que él pueda *darse el derecho a la alimentación y a la comida* muestra que los sujetos vivencian la ciudadanía de forma desigual e injusta según la distribución de los recursos y/o de aquello que es necesario para sostener la vida como por ejemplo la salud, la alimentación, el trabajo y la educación, entre otros derechos sociales. Un estudiante, para explicar su opinión respecto a las tensiones y contradicciones que se producen entre el *derecho a la pertenencia* y el *derecho a comer*, a modo de ejemplo, describe una situación poniendo como escenario la escuela y a las personas con quienes allí comparte, pero que también es la expresión de lo que sucede fuera de ella.

Un ejemplo. Yo, ponele hoy no comí, comí, pero ponele. Llego al curso y tengo un amigo que tiene un alfajor y me cuenta “che, no sabes. Hoy me comí como tres platos de milanesa. Me comí 8 hamburguesas”. Digo, “uh, bueno, qué piola”. Y mi compañero se va al recreo. Yo no tengo el derecho de sacarle su alfajor por el hecho de que él haya comido de todo y yo no, ¿entendés?, porque mi derecho a comer termina cundo empieza tu derecho a la pertenencia. No se justifica el hecho de que yo tenga hambre, ¿entendés? Yo no tengo, bajo ninguna circunstancia, el derecho de sacar ese alfajor así yo no haya comido hace tres días. No tengo por qué sacárselo (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2021).

La situación que relata el estudiante expresa la lógica de la injusta distribución de los recursos (Fraser, 2008) que agudizan las brechas de las desigualdades sociales, a la vez que los efectos que ello tiene en las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as. En un mismo escenario coexisten, se encuentran quien *comió tres milanesas* y a quien *no comió nada* y, desde ahí, se desarrolla la lógica de la desigualdad social. Con un ejemplo aparentemente absurdo, al mismo tiempo trágico, el estudiante dibuja la trama

de funcionamiento de la exclusión social (Castel, 2015; Salvia, 2008; Saraví, 2009) que deja a vastas poblaciones por fuera de los servicios y derechos que son importantes para vivir.

En el plano estructural de la injusta distribución de la riqueza (Harvey, 2021; Piketty, 2014), propia de la lógica de funcionamiento del sistema capitalista, se demarcan límites al desarrollo de los derechos ciudadanos, tal como ejemplifica el estudiante “mi derecho a comer termina cuando empieza tu derecho a la pertenencia”. Las situaciones de pobreza y hambre que atraviesan a la población de las urbes metropolitanas dan cuenta de los límites, tensiones y contradicciones que se produce entre los principios democráticos de justicia e igualdad de derechos y el desarrollo dispar del capitalismo global.

Allí, los sujetos vivencian los derechos de forma diferenciada en tanto que se producen disputas entre las necesidades de los/las ciudadanos/as y los intereses, objetivos y propósitos de ciertos grupos económicos en donde se concentra la riqueza, tal como los y las estudiantes expresan a través de un dibujo (Foto 5). En esa escena se dibuja la articulación y tensión entre el *gobierno*, los/las *ciudadanos/as* y la *banca*.

Foto 5. Gobierno, ciudadanos/as y banca.



Fuente: afiche realizado por estudiantes en taller y presentado en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales. Registro de campo.
Lugar: Universidad Nacional de San Martín
Fecha: Octubre, 2019.

En el dibujo de la Foto 5, los/as estudiantes muestran otro problema estructural que produce desigualdad e injusticia social. Allí, ellos y ellas cuestionan los modos de tratar a los/as ciudadanos/as, quienes sostienen el peso de la economía mientras que el gobierno “duerme” y la banca “saquea”. Es decir, en la interpelación sobre el ser ciudadano/a se ponen en disputa relaciones de poder entre las fuerzas dominantes (gobierno y banca) y la sociedad civil. Son, justamente, estas disputas las que muestran una lógica de inclusión y exclusión de cierta parte de la población en relación con las posibilidades del ejercicio de los derechos sociales. Así, la ciudadanía, siguiendo a Tamayo (2006), no es única ni estable para todos los sujetos, sino que existen diferentes *proyectos de ciudadanía* que tienen propósitos incompatibles entre sí.

La producción de los y las estudiantes, da cuenta de la coexistencia de, como mínimo lo menos, dos *proyectos de ciudadanía* (Tamayo, 2006) diferentes: el que representa a los grupos económicos que tienen como objetivo acumular capital financiero en beneficio propio y el de la sociedad civil que soporta y resiste el peso de la economía. Las disputas entre esos *proyectos* muestran relaciones de poder entre las demandas por la expansión de algunos derechos y la suspensión de otros, entre la participación ciudadana y la independencia política (Tamayo, 2006).

El derecho a reclamar derechos, así como sus contradicciones y limitaciones también se expresa en el plano sociocultural como el sentimiento de miedo, temor e inseguridad (Kessler, 2009) para transitar la ciudad y los reclamos por justicia, de lo cual nos ocuparemos en el apartado que sigue.

2.2. La ciudadanía diferenciada por el miedo y las injusticias.

En el contexto de desarrollo desigual de los derechos, la justicia exige de políticas de redistribución, pero también de reconocimiento de las diferencias (Butler & Fraser, 2016; Fraser, 2000, 2008; Honneth, 2019). De acuerdo con Fraser (2008), las demandas de redistribución “se centra en injusticias que define como socioeconómicas y supone que están enraizadas en la estructura económica de la sociedad” (p. 87), tal como venimos describiendo. Mientras que la exigencia de reconocimiento de la diferencia se enfrenta a injusticias denominadas como culturales y supone patrones sociales que “hace que una clase de personas sea infravalorada y no pueda participar [y ejercer sus derechos] en pie de igualdad” (Butler & Fraser, 2016, p. 97).

En esa discusión se ubican los tratos diferenciados que reciben los sujetos según el grupo poblacional que integran, por ejemplo, el género. En ese sentido, Butler (2022) al referirse a los femicidios explica que “las mujeres son asesinadas, podríamos decir, no por nada que hayan hecho, sino por lo que otros perciben que son” (p. 45). En el contexto de múltiples desigualdades, las situaciones de muerte y violencia generan un *clima de terror* (Butler, 2022) que afecta con mayor intensidad a un grupo poblacional

que a otro. Ello tiene efectos en las formas en que los/las jóvenes habitan, transitan, circulan en la ciudad y/o deciden salir o no de casa.

Una de las regularidades que aparece, con mayor fuerza en los enunciados de las mujeres, es que ellas no salen mucho de casa porque tienen miedo o porque sus padres y/o madres no las permiten salir por seguridad, y cuando salen lo hacen acompañadas. A propósito de ello, una estudiante, mujer, trabajadora y madre que cursa el último año de secundaria, manifiesta que no le gusta salir de casa porque piensa que la *calle es peligrosa* y más todavía *siendo mujer*:

Yo siempre pensé que hay más peligro siendo mujer, siempre. Cuando estaba embarazada quería que salga nene. No quería que sea mujer, no sé, porque siempre para mí es más peligroso ser mujer. Una porque hay muchas personas malas, muchísimas. Y siendo mujer te pueden robar, secuestrar, matar o violar en el peor de los casos. Acá también, viste, que hay muchas noticias de casos de por acá cerca, supuestamente, no sé muy bien, no sé si conoces el caso de Candela, de la nena [...]. También hace poco escuché un caso de Chiara que fue en, cómo se llama, José León Suárez, por allí la mataron a una chica y siempre pasan cosas así, siempre. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES C, 6to año, 11 de noviembre de 2021, Barrio Loma Hermosa).

La decisión de salir o no de la casa está atravesada por las sensaciones de peligro y miedo. La sensación de miedo y el peligro con el que los sujetos conviven en las ciudades afectan con mayor intensidad siempre a las mujeres. En ese escenario de peligros, miedos, robos, secuestros, muertes y violaciones, las situaciones de injusticias que recaen sobre las mujeres, no implica sólo el “asesinato activo, sino que incluye también el mantenimiento de un clima de terror, uno en el que cualquier mujer, incluidas las mujeres trans, pueden ser asesinadas” (Butler, 2022, p. 45), como ha sucedido con Candela y Chiara, dos casos de femicidios que la estudiante menciona porque ha escuchado y visto en las noticias.

El *clima de terror* (Butler, 2022) generado por situaciones de violencia y muerte no impide que los sujetos produzcan reclamos, reacciones

y demandas relacionadas con la justicia y seguridad. En medio de las muertes injustas, los reclamos por derechos ciudadanos funcionan como *líneas de fuga* (Deleuze & Guattari, 2010) y formas de *resistencia a la violencia* de hoy (Butler, 2022). En la voz de la estudiante se condensa el reclamo de quienes anhelan vivir en una sociedad más justa y segura.

Me hubiese gustado que el mundo sea diferente primero [...]. Me gustaría que haya más seguridad y más justicia porque no hay justicia. Uno puede matar y puede salir a los dos meses, tres meses. Puede violar, puede acosar y no le hacen nada. Uno denuncia y no hacen nada [...]. Que te importe una denuncia, sea lo mínimo que sea. Que si te están acosando que le den bola porque no te dan bola. Vos vas, denuncias y no te dan bola. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 11 de noviembre de 2021).

El deseo de vivir en un mundo diferente, seguro y justo es tensionado con la inacción de las instituciones encargadas de gestionar la justicia. Allí, en donde matan, violan, acosan y *no dan bola*, la estudiante exige que den importancia a las denuncias, que haya más seguridad y justicia. Frente a la aparente indiferencia de las instituciones encargadas de la justicia, los sujetos son llamados a gestionar la vida por su propia cuenta, por ejemplo, resolver por sí mismo/a las situaciones de inseguridad, tal como una estudiante afirma:

Yo pienso que acá no hay ni justicia, ni seguridad. Entonces creería que hay que cuidar. Si querés a tu hija hay que cuidar. No queda de otra que cuidarla como hizo mi mamá conmigo. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 11 de noviembre de 2021).

De ese modo, la responsabilidad de la seguridad recae sobre cada individuo, llamando a que cada *uno/a* asuma su cuidado y el cuidado de los demás, con los medios de que dispone. Al respecto, Dafunchio y Grinberg, S. (2013) explican que en tiempos gerenciales la invitación es a empoderarnos y actuar sobre nosotros mismos, es convertirnos en ciudadanos/as que “debemos hacernos cargo de nuestra vida, debemos preocuparnos y

ocuparnos por la salud, la seguridad, la educación” (p. 253), pero también resolver la necesidad y urgencia de trabajar en una sociedad de crisis laboral, donde las condiciones de empleo se degradan y/o precarizan cada día más (Castel, 2015).

En ese contexto, reconocerse y reconocer al otro/a como ciudadano/a se produce en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1988) que operan con lógicas de integración y exclusión (Rose, 1996).

2.3. Reconocer-se como ciudadanos/as o *ser ciudadano de segunda, cuarta o quinta*.

Hacer foco en las formas en que los sujetos piensan, nombran, se relacionan, conocen y reconocen al *otro/a* permite pensar el proceso de ciudadanización en un marco de relaciones de poder y condiciones de desigualdad. A propósito, cuando las asimetrías sociales se intensifican y los recursos y el poder se distribuyen de manera diferencial, se promueve lo que Tamayo (2016) designa como *prácticas diferenciadas de ciudadanía*, a la vez distintos modos de reconocer al otro/a y reconocerse a sí mismos como ciudadanos/as.

Como ya referimos, el reconocimiento del otro/a, en el marco del gobierno de la población en sociedades neoliberales (O'Malley, 2006; Rose, 1996), funciona con lógicas que integran y excluyen (Rose, 1996) a los sujetos de los aparentes *beneficios* de la libertad de elección y de la autorrealización personal.

Es en relación con esas lógicas, que marginan a poblaciones enteras mientras claman por la autorrealización y la libertad de elegir, que aquí nos proponemos describir las formas en las que, para los y las jóvenes sujetos de nuestra investigación, se produce el reconocimiento hacia sí mismo y hacia los demás, en relación con la ciudadanía (Young, I., 1990a). Esto es, quiénes y cómo son y se sienten incluidos y excluidos hoy de la posibilidad de ejercer sus derechos sociales (Benhabib, 2004), quiénes aspiran y alcanzan la *promesa de la felicidad* (Ahmed, 2019) en un campo en que decisiones y

acciones que supuestamente son libres (Rose, 1996), quedan cotidianamente limitadas por condiciones de precariedad (Butler, 2010).

En ese escenario, los y las estudiantes que entrevistamos y encuestamos tensionan los discursos acerca de la ampliación de derechos y el reconocimiento ciudadano con las condiciones de pobreza que atraviesan sus vidas. Así enfatiza un estudiante:

Los indigentes que no son reconocidos, nadie los ayuda, nadie les da una mano, por eso tienen que vivir así. [¿Qué significa esto de ser reconocido?] Ser reconocido es ser aceptado, para empezar. Una persona que no lo reconoce a otra es porque no le acepta [...] Si un indigente no es ayudado, no es reconocido porque no lo reconocen, a eso es lo que voy. No hay reconocimiento en la sociedad porque no hay compromiso. No hay eso de decir ayudémoslo para que salga adelante. Es como que, bueno, ya está allí dice la gente, ¿entendés? La sociedad en sí, no todos obviamente, no todos compartimos esos ideales, pero las personas que manejan la sociedad, por así decirlo, no miran por esas personas, ni velan por esas personas, por eso no las reconocen, porque no les importan, no las aceptan, por eso. (Entrevista a estudiante varón 18 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2021).

Desde la perspectiva del estudiante, el reconocimiento implica *aceptar* al otro/a y *ayudar* para que *salga adelante*. Ese enunciado puede inscribirse en las lógicas de integración social y solidaridad mutua, dimensiones claves en el proceso de ciudadanización. Al mismo tiempo, el estudiante afirma que aquello no sucede en la sociedad porque *falta compromiso e importancia para mirar, velar y aceptar* a quienes viven en situaciones de vulnerabilidad. Esas ausencias expresan las tramas de la exclusión social que deja a una parte de la población por fuera del ejercicio de sus derechos y del reconocimiento como ciudadanos/as.

En el marco de esas lógicas de inclusión y exclusión, el reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) en general y ser reconocido/a como ciudadano/a en particular implica preguntarnos acerca de

cómo vive el otro/a y cómo vivimos con los otros/as, quiénes son y cómo son pensados (Collet y Grinberg, S., 2021) y nombrados/as los/as ciudadanos/as, tal como venimos describiendo.

Los sujetos que, de acuerdo con los principios del *estatus* de ciudadanía, son ubicados al margen de las normas sociales y culturales, por cuestiones de etnia, género, edad, condición socioeconómica, incluso por el lugar/barrio en donde viven, muchas veces son denominados como “ciudadanos de segunda clase” (Pateman, 1996, p. 8), *inhumanos o no humanos* (Butler, 2002), es decir, *no ciudadanos* (Balza, 2009; Frigotto & Gentili, 2000; Osborne & Rose, 1999b). Esas visiones de in o no-humanidad, no-ciudadanía o ciudadanía degradada, son construidas desde miradas estigmatizantes y prejuiciosas que expresan los juegos de la inclusión, la marginación y la exclusión social, desde las perspectivas de los sujetos.

En los barrios urbanos, habitados por quienes comúnmente suelen ser blanco de esos discursos de negatividad y hasta negación, los procesos de ciudadanización ganan notoriedad cuando esas mismas poblaciones formulan reclamos para ser reconocidas institucional y personalmente. Con ese sentido, la directora de una escuela del nivel secundario, ubicada en un área con niveles de NBI alto, critica y describe las condiciones de planificación urbana en las que los sujetos viven y se producen como ciudadanos/as:

Un reclamo, quizás algo normal, común, necesario, como por ejemplo la numeración de una casa. Esa numeración te va a dar identidad, te va a dar un lugar, te van a reconocer barrialmente, el municipio te reconoce como vecino. En vez de ser, no sé, los Pinares sin número, ser los Pinares (digo cualquier cosa eh) 3500, listo. Yo soy ese número para este municipio. Me reconoce como ciudadano. Eso acá en muchos casos no pasa. Es tal calle, y entonces empezamos con las direcciones descriptivas: hay un kiosco, está lo de Beto, la puerta tiene un alambre. Eso también es como que les dicen, “vos sos ciudadano de cuarta”, no corresponde. (Directora de EES C, Partido de San Martín, 21 de abril de 2022).

Aquello que en otros lugares es *algo normal, común y necesario*, tal como dice la directora, como por ejemplo la numeración de la vivienda, en

los asentamientos y villas no sucede. Allí, lo que es necesario, pero no se posee aparece como una demanda de la población. En el caso de la situación que menciona la directora de la escuela, el reclamo no se refiere a la numeración de la casa en sí misma, sino a los sentidos y significados que ello expresa, tales como la identidad, la pertenencia a un lugar, la posibilidad de ser reconocido/a barrial e institucionalmente, como vecino/a y ciudadano/a. Las reflexiones de esta directora dan cuenta de (des)calificaciones y miradas estigmatizantes construidas sobre la base de discursos conservadores, que suelen recaer sobre sujetos que “no encajan” en el modelo tradicional de ciudadanía formal y que los definen, por ende, como *ciudadanos de segunda* (Pateman, 1996) o, aún, de menor grado. Como considera la misma directora:

[Dice el nombre del barrio] está hecha a los cachetazos, los consideraron ciudadanos de quinta. Entonces desde allí ya tenemos un problema, porque esos chicos[as] no se consideran ciudadanos[as]. Entonces, ¿cómo hacer para reclamar? Y bueno es difícil, es difícil. (Directora de EES C, Partido de San Martín, 21 de abril de 2022).

La ciudad *hecha a los cachetazos*, sin tener la propiedad a nombre de quienes allí habitan, en donde tienen que buscar y encontrar un lugar para vivir (Machado et al., 2016; Verón et al., 2021), expresa el estallido de los límites de la ciudadanía formal. Ese estallido da cuenta de la importancia y urgencia de pensar en las formas en que se reconstituyen las ciudadanías contemporáneas más allá de los regímenes formales y legales, en contextos de exclusión y desigualdad social. Allí, devenir ciudadano/a involucra la mirada del *otro/a*, el cómo se percibe al *otro/a*, pero también las formas en que cada *uno/a* se identifica, se afirma o no como ciudadano/a.

La directora de la escuela, cuando se le pregunta acerca de cómo los y las estudiantes vivencian la ciudadanía, afirma que “esos chicos[as] no se consideran ciudadanos[as]”. De ningún modo se trata de reforzar los discursos que caracterizan a los sujetos desde la negatividad como no-ciudadanos/as. En su lugar, el foco está en las condiciones de posibilidad en las que se produce esa forma de reconocerse o no como tales. De hecho,

Grinberg, S. et al., (2014) al referirse a la población de uno de los asentamientos del partido de San Martín, dice “a veces, los propios habitantes de esas zonas a evitar perciben y aceptan su condición de ‘no-ciudadanos’ como consecuencia de su situación de exclusión y de su ‘no contribución’ a la sociedad” (p. 10).

La figura del *no ciudadano/a*, del *ciudadano/a de cuarta* condensa no tanto una posición del sujeto en sí mismo, sino que manifiesta una denuncia de las condiciones en las cuales los sujetos devienen ciudadanos/as. Allí cabe la pregunta sobre ¿cómo ser ciudadano/a en un barrio *hecho a los cachetazos*? Más que *ciudadanías negadas* (Frigotto & Gentili, 2000), como analizaremos en el próximo apartado, proponemos que allí se producen ciudadanías *desde abajo* (Jelin, 2020) en forma de solidaridades y compañerismo.

2.4. El compañerismo y la solidaridad como vector del ser ciudadano/a.

Frente a las miradas estigmatizantes y prejuiciosas que constituyen la figura del *no-ciudadano*, *anti-ciudadano*, los *incivilizados*, las *zonas de no derecho*, los *barrios peligrosos*, las *zonas a evitar* (Davis, 2006; Osborne & Rose, 1999b; Wacquant, 2015), los y las estudiantes problematizan, cuestionan y desandan esas visiones y discursos —muchas veces naturalizados— que comúnmente suelen recaer sobre sus barrios, sus escuelas y sus vidas. Desde allí, tensionan los *discursos de odio* (Ipar, 2022b) que reproducidos y reforzados por los medios de comunicación social devienen en *regímenes de visibilidad* (Reguillo, 2006) que toman forma de *malas noticias*.

Los/las estudiantes del último año del nivel secundario problematizan y tensionan los discursos estigmatizantes que suelen recaer sobre sus barrios. Durante los talleres que dieron lugar a la producción audiovisual *Miradas incómodas*⁴¹ los/las jóvenes cuestionan las miradas prejuiciosas que recaen

⁴¹ Los resultados de ese proyecto se presentaron a través de una producción audiovisual titulada “Miradas incómodas”, en la cual se problematizan y desandan los discursos estigmatizantes que suelen recaer sobre sus barrios. A dicha producción se puede acceder por medio del siguiente enlace: <https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/v/310>

sobre ellos/ellas y escuelas, al mismo tiempo que muestran que en su barrio, al igual que en muchos otros lugares, hay gente *linda* que comparte entre vecinos/as, *compañerismo* y *solidaridades* entre quienes habitan y viven allí.

Esa producción audiovisual de los y las estudiantes empieza mostrando una selección de noticias que se refieren a los barrios en donde viven. Las miradas de los titulares de las noticias están relacionadas con la droga, los robos y las muertes violentas. En el video producido por los y las jóvenes, esos discursos son tensionados por las prácticas cotidianas de los sujetos, tales como el *compañerismo* y la *solidaridad* entre vecinos/as.

Allí se producen *interfases de tensión* (Tamayo, 2006) entre los ideales de la *ciudad planificada* y la *ciudad transitada*, entre la ciudadanía como estatus y las prácticas cotidianas de los actores (De Certeau, 1996). En ese contexto, la escuela, el barrio, pero también la calle, son vivenciados como *espacios de ciudadanía* (Holston, 2008; Tamayo, 2006). En esos lugares los sujetos disputan los derechos ciudadanos/as expresando sus palabras, así como el sentido de la *solidaridad* entre vecinos/as, la *comunidad* y la posibilidad de organización social como características de las prácticas de sociabilidad y ciudadanía urbana. De hecho, una estudiante al referirse a la mirada que ella tiene del barrio y de los lugares o actividades que más le gusta, expresa:

En mi cuadra yo veo que es muy problemática, pero algo bueno es que nos conocemos todos y siempre hay algo de *compañerismo*. Entre mis vecinos a veces nos ayudamos. Lo que me gusta del barrio son mis vecinos, la gente de mi edad. Somos todos re buenos. A veces nos juntamos a jugar a la pelota allí. Nos llevamos bien. Eso me gusta a mí del barrio. No me gustaría mudarme, me siento cómoda. Yo vivo allí desde chiquita. (Entrevista a estudiante mujer, 6to año, EES B, 17 años, Billinghamurst, junio de 2022).

Frente a las *miradas incómodas* y estigmatizantes, más allá de las *malas noticias* que suelen recaer sobre las zonas urbanas, la estudiante reacciona y resalta algunas características del barrio en donde vive, tales como el *compañerismo* entre vecinos/as, se *conocen entre todos/as*, se *ayudan mutuamente* y se *juntan entre amigos/as* en una sociedad que tiende al

individualismo. Esas prácticas cotidianas de los/las estudiantes son dimensiones claves en el proceso de reconfiguración de las ciudadanías hoy, frente a regímenes de fragmentación, desigualdad y exclusión social.

En ese contexto, la construcción de los lazos sociales y la pertenencia a la comunidad se enmarcan en procesos de producción, tal como ya dijimos, de *ciudadanías desde abajo* (Jelin, 1991), las cuales involucran estrategias de solidaridad y compañerismo que despliegan los caminantes ordinarios de la ciudad (De Certeau, 2000). En ese sentido, Scott, (2007) sostiene que la solidaridad se apoya en “relaciones sociales estrictamente igualitarias llamada *mati*⁴² (compañerismo)” (p. 162).

Las prácticas de solidaridad entre vecinos/as, así como también entre estudiantes dentro y fuera de la escuela (Langer, 2013), aquí enmarcadas en procesos de construcción de ciudadanías *desde abajo*, surgen como *líneas de fuga* (Deleuze & Guattari, 2010) en medio de las situaciones de violencia y conflicto que se producen en el barrio. De hecho, la estudiante no desconoce las problemáticas que atraviesan a la cuadra del barrio en donde vive, tales como la violencia que se expresa en las discusiones entre vecinos/as y que a ella le gustaría cambiar esa situación.

Las situaciones *problemáticas*, conflictivas y de violencia, lejos de ser mecanismos de desunión y debilidad del vínculo social, como comúnmente se suele pensar, producen formas de *resistencias a la violencia* (Butler, 2022), reacciones y modos de organización de la población para ayudarse entre ellos/ellas, para juntarse y compartir, delineando lo que “pueden ser signos de una vigilancia social activa que mantiene la unidad” (Scott, 2007, p. 161). Con ello no desconocemos que la expansión del capitalismo avanzado en su forma neoliberal conlleva una fuerza destructora de “la dimensión colectiva de la existencia” (Díez-Gutiérrez, 2015, p. 166).

En ese escenario, frente a los discursos y lógicas neoliberales que promueven el individualismo, la autosuperación personal, la maximización del rendimiento y la competencia individual, los y las estudiantes producen

⁴² Scott (2007) expresa que el término *mati* se refiere a un principio de igualitarismo que guía la conducta y las interacciones interpersonales de la sociedad laboral en las plantaciones del pueblo tamil en la India.

reacciones en forma de compañerismo y solidaridad colectiva. En medio del egoísmo individual y el deterioro del sentido comunitario de los vínculos interpersonales que impera en las sociedades neoliberales, los y las jóvenes apuestan por juntarse, reunirse, encontrarse y compartir (Langer, 2017a) De ese modo, los barrios que habitan los y las jóvenes se constituyen como *espacios de ciudadanía* (Tamayo, 2006). Es desde esos lugares, desde la calle, que ellos y ellas construyen comunidad, pero también insisten y luchan por ser reconocidos/as y reconocerse a sí mismos/as como ciudadanos/as, para estar incluidos y ejercer sus derechos.

2.5. Tensiones entre el reconocimiento, la inclusión y las desigualdades.

Las insistencias y luchas por el reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) se desarrollan en un marco de relaciones de poder y condiciones de desigualdad; algo que es referido por los y las jóvenes sujetos de nuestra investigación. En el apartado acerca del reconocimiento citamos la voz de un estudiante expresando que las “personas que manejan la sociedad” según él “no las reconocen, no les importa, no las aceptan” a quienes viven en condiciones de precariedad y marginación. En esas afirmaciones, se expresa la disputa entre fuerzas dominantes (*quienes manejan la sociedad*) y quienes no son reconocidos y aceptados en ella. Según las lógicas de funcionamiento de la *sociedad de empresa* (Foucault, 2016) —en la cual cada sujeto es considerado como “empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (p. 265)— los “menos competitivos” quedan al margen de la promesa de una vida de autorrealización personal, son quienes hoy constituyen la *población liminar* (Foucault, 2016) e insisten por ser reconocidos como sujetos de derechos (Kelsen, 1982; Zarka, 1999).

Los efectos del no re-conocimiento y aceptación (Honneth, 2019) en la sociedad contemporánea, pueden recaer sobre las personas en condición de indigencia, como lo menciona el estudiante, pero también sobre las personas en situación de desempleo, particularmente la población joven que es excluida del mercado laboral, los y las migrantes, las comunidades indígenas,

los pueblos afrodescendientes y grupos LGBTQI+ y diversidades sexo-genéricas que buscan afirmarse y ejercer sus derechos (Van Raap, 2017; Vommaro, P., 2019), sólo por mencionar algunos ejemplos.

Así, las luchas y disputas por el reconocimiento que se producen en la sociedad contemporánea, atravesadas por los discursos y las lógicas del emprendedorismo (Collet y Grinberg, S., 2021; Cruikshank, 2007; Rose, 1996), muestran una lógica de inclusión y exclusión de cierta parte de la población, lo cual tiene efectos diferenciados en las formas del ejercicio de la ciudadanía y de los derechos sociales. Entre los llamados a la autorrealización personal y al empoderamiento (empowerment) —que lejos de proponer pensar y vivir en *común* responden a lógicas individualistas— los y las jóvenes llaman a ese *común*, se diferencian de esas lógicas del individualismo para *velar, ayudar y comprometerse* con uno mismo, así como por y con el otro/a.

Poder ayudar a la gente que menos recursos tiene. Porque yo desde chiquita, mi abuela hacía actividades en Carcova, no sé si conoces una villa. Yo iba y a mí me gustaba estar allí, servir la merienda a los chicos, jugar con los chicos [...]. Nunca fui una persona que no se le daba a los que menos tienen, porque conozco gente así. Pero no, yo, al contrario, a mí me encanta ayudar. Si es que puedo ayudarte en algo que yo tengo, siempre. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, Billinghamurst, 14 de junio de 2022).

El deseo de ayudar en un contexto de desigualdad social funciona como contraconducta y resistencia a los discursos y lógicas neoliberales que promueven que cada *uno/a* es responsable de sí mismo y de sus condiciones de existencia. Asimismo, *ayudar, servir y dar a quienes menos tienen* son prácticas que expresan el lugar y la importancia que los sujetos otorga al *otro/a*, las cuales pueden inscribirse en las lógicas del reconocimiento e inclusión social.

Tal como venimos describiendo, las luchas por el reconocimiento implican la *aceptación* legítima de los sujetos dentro de la comunidad social

(Honneth, 2019), así como la urgencia de una justa redistribución del poder y la riqueza (Fraser, 2000) en tanto que las insistencias por ser reconocidos/as

...Tienen lugar en un mundo de desigualdades materiales exacerbadas: en cuanto a la renta y la propiedad, en el acceso al trabajo asalariado, la educación, la asistencia sanitaria y el tiempo de ocio [...] la exposición a la toxicidad medioambiental (Butler & Fraser, 2016, p. 24).

Es decir, el reconocimiento implica el ejercicio de los derechos sociales. De acuerdo con las autoras, uno de los desafíos de nuestro presente es articular las políticas del reconocimiento con la redistribución para responder a las demandas de nuestra era (Butler & Fraser, 2016).

Devenir ciudadano/a en términos de reconocimiento se produce entre los reclamos por ser aceptado/a, incluido/a y las demandas y exigencias de servicios urbanos y derechos sociales. En el partido de San Martín, los reclamos y luchas por derechos se contraponen a los regímenes de desigualdad socioeducativa, fragmentación espacial y exclusión social. Tal como sugieren algunos autores (Das, 2011; Holston, 2008), en los contextos de pobreza urbana y degradación ambiental, la ciudadanía se produce no sólo a través de procedimientos jurídicos, legales y normativos, sino que también se constituye por medio de los agenciamientos, prácticas y luchas de la vida cotidiana de los sujetos.

Las tensiones que se producen entre aquello que es común y necesario, como la numeración de la casa, pero de lo que no se dispone, muestra la potencialidad para pensar la noción de ciudadanía a partir de las luchas por el reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) y la identidad política (Mouffe, 2007), por tanto, algo a construir. Esas luchas están constituidas por una dimensión territorial. Así, el espacio urbano, el barrio, la comunidad, es la capa en donde se inscribe la multiplicidad de demandas (Mouffe, 1992) y estrategias para sostener sus derechos en general, y el de la educación en particular, de lo cual nos ocuparemos en el siguiente apartado.

3. Del barrio a la escuela: el trayecto que posibilita la ciudadanía.

De Certeau (2000) explica la diferencia entre la *ciudad utópica*, planificada, la que diseñan los urbanistas, y la *ciudad transitada*, vivida, en la que circulan los *caminantes ordinarios*. La primera ofrece una mirada totalizadora, un panorama del conjunto de “una masa gigantesca inmóvil” (p. 103), mientras que la segunda nos aproxima a las singularidades y multiplicidades de las prácticas urbanas, nos acerca a las huellas de los recorridos que producen los habitantes de las urbes. En sintonía con ello, aquí proponemos que los procesos de ciudadanía se constituyen en la interacción de una doble dimensión territorial. Nos referimos a las interconexiones y afecciones que se producen entre aquello que Sack (1986) denomina *territorios fijos* y *territorios móviles* para describir las formas de habitar, circular, e incluso *mirar al otro/a* y relacionarse dentro del espacio urbano.

Si los mapas de la ciudad diagramada nos permitieron describir los patrones de urbanización fragmentados y excluyentes, así como los modos en que se territorializa el poder, ahora las prácticas de los habitantes nos acercan a los modos en que ellos/ellas vivencian las desigualdades, el ejercicio del poder y las exclusiones.

En este apartado proponemos describir las formas en que los y las estudiantes del nivel secundario habitan, transitan, se relacionan en la ciudad, así como también las formas que vivencian las desigualdades, el ejercicio del poder y las exclusiones. En esos movimientos se demarcan condiciones de posibilidad y prohibiciones que produce la ciudad diagramada/ordenada, a la vez que se “pone en juego relaciones de fuerza entre ciudadanos supuestamente iguales ante la ley” (De Certeau, 1999, p. 142), pero que en las prácticas de la vida cotidiana delimitan diferencias y asimetrías cuando se trata de relacionarse mutuamente.

En esos movimientos capturamos algunas prácticas de los sujetos, tales como el compañerismo y el caminar en conjunto, las cuales pueden ser

pensadas como dimensiones que constituyen ciudadanías en el espacio urbano. De Certeau (2000), propone que la acción de caminar, recorrer y circular las calles tiene una función enunciativa⁴³ puesto que mediante esos actos los peatones producen y se apropian del espacio, lo cual “implica relaciones entre posiciones diferenciadas” (p. 110). En el marco de la enunciación, los y las estudiantes a través de los recorridos que realizan desde el barrio hacia el escuela y viceversa, constituyen, con relación a su posición, un *cerca* y un *lejos*, un *aquí* un *allá* (De Certeau, 2000), un *adentro* y un *afuera* del barrio y/o la escuela. Esas marcas (aquí, allá, cerca, lejos, adentro, afuera) indican desde dónde se producen los recorridos (enunciados), expresan el lugar de “una apropiación presente del espacio” (De Certeau, 2000, p. 111).

Desde esa perspectiva, aquí nos aproximamos al barrio, la plaza, las calles y la escuela en términos de *espacios de ciudadanía* (Tamayo, 2006) ya que desde esos lugares los sujetos expresan su palabra, pero también enuncian los sentidos que le otorgan al compañerismo, a las interacciones entre amigos/as, al cuidarse mutuamente sin importar las diferencias, todo ello mientras recorren juntos las calles y los trayectos dentro y fuera del barrio, desde y hacia la escuela. A propósito, la Foto 6 muestra una maqueta del barrio realizada por estudiantes del nivel secundario. Allí, ellos y ellas ubican dichos lugares de enunciación y los recorridos que realizan. Específicamente, se observa el colegio, la plaza, el “Día”⁴⁴, una villa aledaña, la demarcación de las calles y las huellas de los recorridos que cada uno de los y las estudiantes realiza para salir del barrio y regresar desde la escuela.

⁴³ En el libro “La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer”, De Certeau (2000) desarrolla un análisis a profundidad acerca del paralelismo entre la enunciación lingüística y la enunciación peatonal. En esa obra el autor plantea la tesis de que “el acto de caminar es al sistema urbano lo que la enunciación (*speech act*) es a la lengua o a los enunciados realizados” (p. 109-110).

⁴⁴ Refiere a una cadena de supermercados, una de cuyas sedes se encuentra en el barrio referido.

Fecha: Octubre de 2022

⁴⁵ Tal como se observa en los Mapas 1, 2, 3, 4, 5 y 6

explica una estudiante al preguntarle acerca del mapa y las demarcaciones que han dejado expresadas en la maqueta:

Está el colegio, la plaza y [dice el nombre de una villa que está cerca de la escuela]. De este lado está la plaza en donde hacemos reuniones, nos encontramos, es el punto de encuentro de cada uno. Junto al colegio que nos acompaña durante años tenemos el camino de cada uno de nosotros, los alumnos. Las huellas, el recorrido que hacemos para llegar el colegio. Los que salen de acá (señala el barrio aledaño) para ir [a la escuela], algunos se van de a dos, de a tres, o solos. La vuelta es todos juntos. Por acá entramos, por el tanque. Acá nos separamos, algunos van para las casitas, otros para la ancha (la calle principal del barrio). En el tanque los chicos se juntan, toman algo, a pasar el rato. Las casitas es otra esquina en donde se juntan los chicos a tomar algo, a hablar. (Entrevista flash a estudiante mujer durante la Feria de Ciencias Humanas y Sociales, 17 años, octubre de 2022).

Ese conjunto de posibilidades para circular y habitar el espacio urbano, tales como *hacer reuniones en la plaza, encontrarse, juntarse para hablar, salir del barrio y regresar de la escuela juntos* son acciones que expresan los modos en que los y las jóvenes configuran comunidad, construyen vínculos y lazos sociales. Esas *operaciones enunciativas* (De Certeau, 2000) son clave en la producción de ciudadanías ya que no se trata únicamente de huellas gráficas, tal como dice la estudiante, sino que son formas de afirmarse “en sucesiones y con intensidades que varían según los momentos, los recorridos, los caminantes” (p. 112).

Así como el orden espacial organiza un conjunto de posibilidades para circular, también produce prohibiciones que impiden avanzar, pero que los caminantes, en este caso estudiantes de una escuela del nivel secundario, reactualizan, desplazan, inventan atajos, privilegian, cambian o abandonan elementos espaciales (De Certeau, 2000) que reconfiguran las formas de ser ciudadano/a. Frente a los discursos estigmatizantes, estereotipados, prejuiciosos y criminalizadores que demarcan a algunos lugares como “zonas peligrosas”, “barrios inseguros”, “caminos ilícitos”, “cuadras problemáticas”, los y las estudiantes “transforman en otra cosa cada significante espacial” (De

Certeau, 2000, p. 112) en tanto que enuncian y anuncian posibilidades de integración y construcción de comunidad basadas en el compañerismo y la solidaridad. De hecho, para ellos y ellas, “la escuela es el lugar que integra y une a los distintos barrios para que no haya discriminación” (Audiovisual Miradas incómodas, EES B, 4min 55s, 2022).

Un estudiante explica su vivencia de llegada a la escuela, emplazada en un área con bajas situaciones de pobreza, pero con una composición de población heterogénea puesto que en esa institución confluyen estudiantes de diversos barrios. El estudiante comparte que, al inicio, cuando recién llegó al colegio, en segundo año de secundaria, con sus palabras afirma:

Era re difícil, re feo. Incluso, no sé si contarlo [...], me sentía incómodo, bueno, fue muy difícil. No me acostumbraba mucho, más a la clase de pibes que vienen y todo eso. No sé cómo explicar sin discriminar.” (Entrevista a estudiante varón, 20 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2021).

Allí, la institución educativa es el lugar en donde se quiebra el límite de lo difícil e incómodo que implica encontrarse con el *otro/a*, con quien es diferente, *con otra clase de pibes*. La escuela es el lugar de encuentro y convivencia con el *otro/a* como crítica a los discursos estigmatizantes y prejuiciosos que construyen en la figura de quien es diferente una amenaza. Así, el estudiante explica la forma en la que se *adaptó* y *acostumbró* a la escuela y a estar con quienes allí comparte:

Terminé desaprendiendo, viste. La típica, esto que a veces hay, tipo discriminación a los villeros y todo ese tipo de cosas [...]. Terminé aprendiendo de ellos, fue lo que más me gustó. Y sí tuve que cambiar un par de ideas que tenía. Yo venía con esas ideas, viste, tipo más discriminador, “uy, es un pibe de villa, no sé, son un desastre, se drogan, estos no quieren estudiar”. Y no, nada que ver, y me terminé dando cuenta que nada que ver. (Entrevista a estudiante varón, 20 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2021).

Los y las jóvenes otorgan un lugar importante a la escuela en tanto que allí conocen gente, socializan. Tal como dice una estudiante:

vos aprendés a convivir. Vos tenés que respetar al otro, tenés que aprender a entender al otro. Vos llegás a un grupo de desconocidos y tenés que ir acoplándote a su forma de ser, y los demás también a la tuya. Es como un va y viene (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2021).

La dinámica de *va y viene* se produce no sólo en las relaciones interpersonales, sino también en los movimientos que se desarrollan desde el barrio hacia la escuela, y desde allí hacia la sociedad, en tanto que la escuela brinda la posibilidad de "encontrarse con el otro/a y volver a la vida compartible" (Collet y Grinberg, S., 2021, p. 25), pero también es el lugar en donde se aprende y prepara para estar *al ritmo de la sociedad* contemporánea, tal como profundizaremos en el próximo capítulo en sintonía con los cambios socioculturales, económicos y políticos, lo cual también modula la forma en que los sujetos devienen ciudadanos/as.

4. Cierre parcial.

Este capítulo permitió aproximarnos a las condiciones de posibilidad en las cuales los sujetos devienen ciudadanos/as, a la vez describimos algunos de los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la ciudadanía en contextos de desigualdad, pobreza y fragmentación urbana del partido de San Martín. Allí, las condiciones de pobreza, la precaridad de los servicios urbanos, las situaciones de violencia y muerte, la constante degradación ambiental configura la escena de las ciudades del sur global en la cual se desarrollan los procesos de ciudadanización.

En ese contexto las ciudadanías se expresan en forma de demandas, reclamos y deseos en relación con las condiciones sociourbanas y ambientales que atraviesan a los barrios de las urbes metropolitanas. De hecho, la pregunta *¿por qué vivimos como vivimos?* se produce como un cuestionamiento,

problematización y crítica frente a la precariedad de los servicios urbanos, la contaminación ambiental, la fragmentación sociourbana, las injusticias y las desigualdades socioeducativas. En esas condiciones los sujetos vivencian la ciudadanía como un reclamo (Das, 2011; Holston, 2008; Lister, 2007; Thomasz & Girola, 2016) más que como un estatus (Marshall, 1998).

En los barrios urbanos, aquello que comienza siendo una norma implantada al interior de la población, como por ejemplo los derechos sociales, puede ser reformulada como una demanda que los sujetos hacen a la autoridad y así posicionarse como *ciudadanos/as activos/as* en la construcción de su propia existencia (Rose, 1996). Específicamente, las demandas que expresan los y las estudiantes, las luchas por el reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Fraser, 2000; Honneth, 2019) y las formas de vivenciar sus derechos, tales como por ejemplo, la justicia, el trabajo y la educación.

Las luchas por el reconocimiento, en el marco del gobierno de la población en las sociedades neoliberales (O'Malley, 2006; Rose, 1996), en las cuales se exaltan las aparentes libertades individuales, se produce sobre la base de lógicas de integración y exclusión (Rose, 1996), a la vez que en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1988). En los barrios del partido de San Martín, el reconocimiento involucra reclamos por ser aceptado/a, incluido/a, pero también demandas y exigencias de servicios urbanos y derechos sociales, tal como la directora de una escuela resalta al referirse a los nombres de las calles y la falta de numeración en las casas, o cuando el estudiante entrevistado se solidariza con las personas en situación de indigencia. Entre los ideales de la *ciudad planificada* y la *ciudad transitada* (De Certeau, 2000) se configuran *interfases de tensión* (Tamayo, 2006) que muestran, unas veces de forma dramática y otras de maneras solidarias y comprometidas, las formas en que los sujetos vivencian sus derechos como ciudadanos/as.

Allí, el derecho a la justicia es tensionado con situaciones de hambre que afectan a vastas poblaciones. La tensión entre el *derecho de pertenencia* y el *derecho a la alimentación* dan cuenta que los sujetos vivencian la

ciudadanía de forma diferenciada y según la desigual e injusta distribución de los recursos y de la riqueza (Fraser, 2008; Harvey, 2021; Piketty, 2014), en definitiva, de aquello que es necesario para sostener la vida. En ese contexto de desarrollo diferenciado de los derechos, la justicia exige de políticas de redistribución, y también de reconocimiento de las diferencias (Butler & Fraser, 2016; Fraser, 2000, 2008; Honneth, 2019) que involucra la tensión entre el derecho a ser incluido/a con las singularidades de cada quien, la defensa del individualismo y autorrealización sin tener en cuenta las condiciones de precariedad de algunos barrios.

Esas lógicas de inclusión y exclusión “hace que una clase de personas sea infravalorada y no pueda participar [y ejercer sus derechos] en pie de igualdad” (Butler & Fraser, 2016, p. 97), tal como una estudiante afirma desde su perspectiva que *el peligro en la calle siempre es mayor para las mujeres* porque las pueden *robar, acosar, violar y matar*. En ese escenario de violencia y miedo los sujetos exigen que “den importancia a las denuncias, que haya más seguridad y justicia”. En definitiva, allí el ejercicio del derecho a la justicia involucra la formulación de políticas de redistribución de la riqueza y reconocimiento de las diferencias (Butler & Fraser, 2016), y también la vinculación al pleno empleo y educación.

Desde las lógicas neoliberales se piensan a los sujetos como únicos responsables de su destino, son llamados a asumir y hacerse cargo de sus condiciones de existencia. Allí, frente a la demanda de ciudadanos/as activos/as, calificados/as, emprendedores/ras, competitivos/as, con capacidad de flexibilidad a los cambios de la producción y con voluntad de adaptación (Díez-Gutiérrez, 2015), la escuela es pensada y vivida como una posibilidad que les permita mejorar sus condiciones laborales y la vida misma, tal como describiremos en el último capítulo de esta tesis.

En el próximo capítulo analizaremos los saberes escolares y las tensiones con la vida cotidiana que modulan las formas de ser ciudadano/a en y desde la escuela.

Capítulo 5.

Los saberes escolares de ciudadanía y las tensiones con la vida cotidiana.

El objetivo de este capítulo es describir los saberes escolares que involucran los procesos de ciudadanía en y desde la escuela. Las investigaciones acerca de la formación ciudadana en la escuela (Cadaveira, 2016; Cox et al., 2014; Dussel, 1996; Mastache, 2020; Siede et al., 2015), tal como se presentó en el capítulo de antecedentes, muestran cómo en el marco de la democracia moderna se pasó desde el enfoque de educación cívica hacia la educación para la ciudadanía⁴⁶. Es decir, la escuela del siglo XIX que tenía la función exclusiva de instruir individuos con valores morales y deberes cívicos (Durkheim, 1997, 2003) con quienes se constituiría una comunidad nacional y civilizada (Sarmiento, [1845] 2018), devino en el siglo XXI en una institución educadora que forma a los y las estudiantes para la participación política (Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2007; Siede et al., 2015), la inclusión, la diversidad cultural en un mundo global (Cortina, 2009; Sassen, 2016), así como para el rendimiento y la competitividad en las sociedades

⁴⁶ Shapiro (2020) expresa que “los cambios de denominación [de la asignatura] han ido de la mano con cambios en los contenidos prescritos, en los enfoques pedagógicos y en las expectativas de formación, ocupando diferentes lugares en la organización de la educación secundaria, pero sin desaparecer” (p. 105).

neoliberales que requiere de ciudadanos/as activos/as y emprendedores/as (Cruikshank, 2007; Díez-Gutiérrez, 2015; Rose, 1996).

En ese marco de discusión, algunas de las preguntas que planteamos se refieren a cómo los/las estudiantes devienen ciudadanos/as en la escuela en la actualidad, cómo los sujetos devienen ciudadanos/as en y con los/as demás, qué discursos acerca de la formación ciudadana se producen en las instituciones educativas y qué tensiones se producen entre los aprendizajes escolares y la vida cotidiana en relación con el ejercicio de la ciudadanía.

La hipótesis que se propone desarrollar es que, en los barrios del partido de San Martín la escuela ocupa un lugar central en la vida de los sujetos dado que allí los y las estudiantes desarrollan aprendizajes, expresan y defienden su palabra, socializan y hacen amigos/as, lo cual conforman algunas de las dimensiones del proceso de ciudadanización en y desde la escuela. Los sujetos devienen ciudadanos/as en y desde la escuela en un marco de tensiones y relaciones de poder, continuidades y discontinuidades entre aquello que se enseña y aprende en la escuela y lo que sucede por fuera de ella. En esas tensiones que configura un determinado tipo de subjetividades que se expresa en la figura del ciudadano/a con derechos.

En lugar de pensar a la escuela como el lugar de preparación para lo que vendrá luego, como comúnmente se suele creer, proponemos que devenir ciudadano/a es una *potencia en acto* (Deleuze, 2019). Es decir, *ser* ciudadano/a se efectúa a cada instante en y desde la escuela. A diferencia de la lógica del pensamiento binario y las explicaciones de lo social en términos de causas y efectos, la premisa acerca del sujeto devenido/a ciudadano/a permite trazar sucesivos “pliegues de ciudadanía” (Truccone, 2022, p. 86) que se superponen como capas, se anudan unas con otras e interrelacionan en torno a *ser* ciudadano/a. En sintonía con ello, el tiempo escolar no es un tiempo de preparación como ciudadanos/as (Siede, 2023), sino que en y desde el adentro de las escuelas los sujetos devienen ciudadanos/as continuamente. Escuela y barrio, saberes curriculares y vida cotidiana se desarrollan de forma superpuesta en forma de pliegues o dobleces en donde el plano de los saberes se encuentra con el plano de aquello que sucede en la cotidianidad de los/las estudiantes.

La relación entre ciudadanía y educación (Berríos & Tapia, 2018; Cox et al., 2014; Larrondo & Mayer, 2018; Litichever, 2023; Núñez, 2019a; Núñez & Litichever, 2015; Siede, 2023; Treviño & Miranda, 2021) es una discusión de larga trayectoria y se reactualiza en el presente. Desde el nacimiento de los sistemas educativos modernos, a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, el principal objetivo de la educación fue formar ciudadanos/as (Dewey, 1998; Durkheim, 2003). En Latinoamérica, y en Argentina en particular, en el siglo XIX formar ciudadanos/as en la escuela implicaba instruir a la población en virtudes, normas, valores cívicos y patrios que permitieran construir y consolidar la Nación (Braslavsky et al., 1995; Dussel, 1996; Pastorini, 2023; Siede, 2023). Es decir, la escuela era pensada como un *tiempo de preparación* para que luego los/las estudiantes se desarrollaran como ciudadanos/as en la sociedad considerada como el espacio y *tiempo de aplicación* (Siede, 2023, p. 45) en el que los sujetos debían poner en acto los saberes sobre los valores cívicos, los principios morales de la época, la convivencia con los otro/as y los derechos políticos (elegir gobernantes).

En lugar de esa dicotomía, *tiempo de preparación* o *tiempo de aplicación*, aquí proponemos aproximarnos a los *procesos de ciudadanización* (Cortés Salcedo, 2013) en y desde la escuela en términos de un *continuo devenir* (Deleuze, 1989c), lo cual involucra multiplicidad de dimensiones, tensiones entre los sentidos, saberes, aprendizajes y prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018), así como también las normas que regulan la conducta de los/las estudiantes y las formas de socializar/convivir que se producen dentro y fuera de la escuela y que conforman la trama en que los sujetos devienen ciudadanos/as la actualidad. Específicamente, focalizamos la mirada en las lógicas y racionalidades que involucra el saber hacer, saber convivir, saber ser y saber votar (elegir gobernantes).

En este sentido, los diferentes propósitos que los y las estudiantes otorgan a la escolaridad, tales como empezar y terminar la secundaria, poder entrar a la facultad y/o conseguir un trabajo, funcionan como pliegues del devenir ciudadano/a, en tanto que ese proceso no se desarrolla de forma lineal, sino que “se constituyen en imágenes superpuestas, anudadas una con otras”

(Truccone, 2022, p. 91), las cuales ayudan a describir las formas en que se interrelacionan unas dimensiones con otras.

Pensar esos sentidos en formas de pliegues y/o capas superpuestas nos desplaza de la forma de pensamiento lineal, de las identidades fijas y nos ubica en las complejas y múltiples aristas que abarca el constituirse como ciudadano/a. En lugar de pensar en términos de ventajas o desventajas acumuladas (Dannefer, 2003; Mora Salas & De Oliveira, 2014; Saraví, 2009, 2020) proponemos aproximarnos a los sentidos acerca de la escuela en forma de potencialidades (Deleuze, 2019). Con eso queremos resaltar que la intensidad de cada uno de los sentidos que estos/as jóvenes le otorgan a la escuela aumenta o disminuye la potencia del devenir ciudadano/a.

Este capítulo se organiza en tres partes. En la primera parte describiremos la forma de desarrollarse la escolaridad en el partido de San Martín. Esto incluye una contextualización del modo en el que se ha expandido el derecho a la educación, atendiendo a la población que ha completado el nivel de escolaridad secundario según disponibilidad de dispositivos tecnológicos en 2001 y 2010, así como también presentaremos los problemas de la escolaridad en la pandemia y las estrategias que estudiantes y docentes desarrollaron para sostener la continuidad del derecho a educar/se durante la crisis sanitaria. Este apartado nos permitirá dar cuenta de la persistencia de desigualdades socioeducativas y de las formas diferenciadas de ejercer el derecho a la educación.

Luego, en el segundo apartado, describiremos los saberes que producen las instituciones y devienen soporte para los procesos de ciudadanización. Específicamente nos referimos a: “saber qué tener que hacer para ser ciudadano/a”, “saber convivir en la escuela”, “saber desear”, “saber ser alguien en la vida” y “saber estar al ritmo de la sociedad”. Ese conjunto de saberes modula las formas de pensar y hacer de los/las jóvenes escolarizados/as en sus devenires en torno a la ciudadanía.

En el tercer apartado, discutiremos las tensiones que, desde el punto de vista de los y las estudiantes, se producen entre los saberes escolares de ciudadanización y las situaciones personales y barriales. Ellos y ellas resaltan las tensiones entre las “normas de convivencia” que se desarrollan en la escuela y “las reglas de la calle”, así como también demandan y aspiran que

“enseñen educación sexual” en la escuela, entre otras cosas. Aquí, más que buscar oposiciones entre saberes disciplinares y vida cotidiana, preferimos aproximarnos a las formas de ser ciudadano/a en términos de continuidades y tensiones.

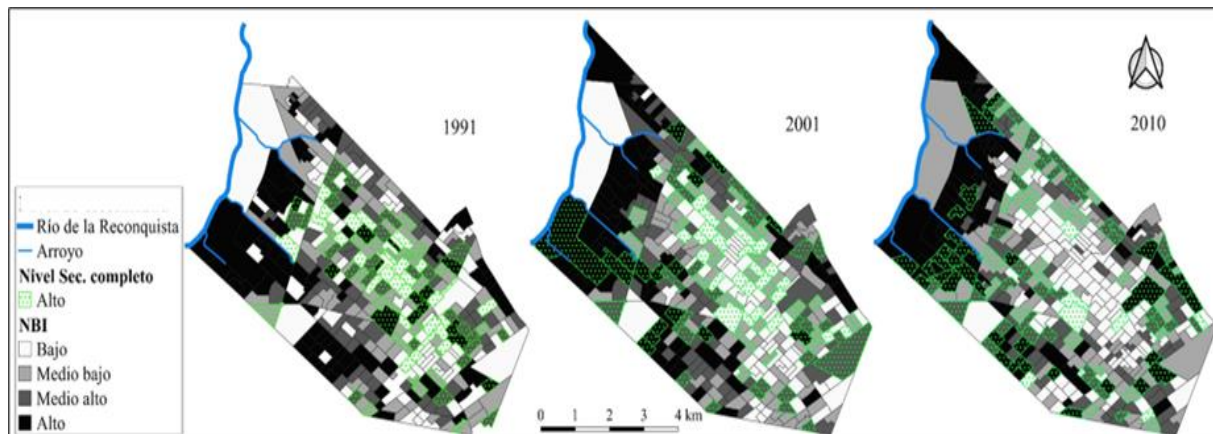
1. El desarrollo de la escolaridad secundaria en San Martín⁴⁷.

A modo de contextualización, en la Argentina, el nivel secundario se expandió hacia los sectores populares a partir de la reforma educativa de 2006 que sancionó la obligatoriedad de ese nivel (Acosta, 2015; Feldfeber y Gluz, 2019; Giovine y Martignoni, 2011; Nobile, 2016; Terigi, 2011). En ese marco, la Ley de Educación Nacional 26.206⁴⁸ afirma que *la Educación Secundaria es obligatoria* (Art. 29). Uno de sus efectos, en San Martín, fue la inclusión de sectores que antes no ingresaban a la escuela (Armella, 2018; Briscioli, 2023; Langer, 2017a; Machado, 2016; Grinberg, S., 2015; Dafunchio y Grinberg, S., 2013). Así, tal como se observa en el Mapa 3, esa ampliación queda expresada en el incremento de la población que vive en zonas con altas necesidades básicas insatisfechas (NBI) que ha completado la escolaridad secundaria hacia el 2010, a diferencia de aquello que sucede en 1991 cuando la finalización de la escolaridad secundaria tiende a concentrarse en los radios censales con bajo y medio bajo NBI.

⁴⁷ Una parte de los resultados preliminares de este apartado fueron publicados en Minchala y Langer (2022).

⁴⁸ A través del siguiente enlace se puede acceder al documento de la Ley Nacional de Educación 26.206. Link: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Mapa 3. Población con nivel de escolaridad secundario completo según NBI.



Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 1991, 2001 y 2010.

En la Tabla 16 se observa que en los tres períodos censales los niveles altos de escolaridad secundaria completa se encuentran en los radios censales con bajo NBI; a la vez, ese mismo indicador disminuye en las áreas con alto nivel de NBI. Sin embargo, una de las particularidades es que en 1991 los radios censales con nivel medio alto de NBI concentran mayor población con escolaridad secundaria completa (5,76 %) a diferencia de los radios censales con nivel medio bajo de NBI que registra menor proporción (3,32 %). Además, en el tránsito de 1991 hacia el 2001, la población en cuestión disminuye de 5,76 a 5,02 en los radios censales con medio alto NBI. Esta comparativa entre los radios censales intermedios da cuenta de la dispersión urbana de las desigualdades ya que la población con secundaria completa es mayor en las áreas con niveles medio alto de situaciones de pobreza, mientras que disminuye en los lugares con nivel medio bajo de situaciones de pobreza.

Tabla 16. Población con escolaridad secundaria completa según NBI.

Escolaridad Secundaria completa	NBI											
	Bajo			Medio bajo			Medio alto			Alto		
	1991	2001	2010	1991	2001	2010	1991	2001	2010	1991	2001	2010
Alto	14,72	25,17	157,89	7,74	11,49	58,94	5,41	7,78	27,20	2,47	2,20	8,08
Medio alto	10,95	20,72	128,31	5,76	9,46	47,91	4,03	6,41	22,10	1,84	1,81	6,57
Medio bajo	9,04	16,24	98,99	4,76	7,41	36,96	3,32	5,02	17,05	1,52	1,42	5,07
Bajo	5,26	10,37	58,36	2,77	4,74	21,79	1,94	3,21	10,05	0,88	0,91	2,99

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001 y 2010

Se resalta que entre 1991 y 2010 crece la población con escolaridad secundaria completa en todos los radios censales del partido de San Martín. Sin embargo, al focalizar la mirada en los polos (Alto-Bajo) se observa que en las áreas con alto NBI la población con baja escolaridad secundaria completa crece de 0,88 en 1991 a 2,98 en 2010, a la vez en los lugares con bajo NBI el crecimiento de quienes tiene alta escolaridad secundaria completa se maximiza de 14,72 en 1991 a 157,89 en 2010. Es decir, en veinte años aumenta exponencialmente (se decuplica y más, se multiplica por un poco más de 10 veces) la escolaridad secundaria completa de la población con medio bajo y bajo NBI, pero también crece la baja escolaridad de los sectores menos pudientes, aunque con mayor lentitud (se multiplica alrededor de 3 veces). Esas variaciones y asimetrías ponen en tensión la supuesta igualdad que otorga el estatus de ciudadanía en tanto que los sujetos ejercen su derecho a la educación de forma diferenciada, variada y heterogénea, en palabras de una estudiante, porque “hay gente que no puede estudiar” por diversas razones, empiezan, pero no pueden terminar (Briscioli, 2016). Tal como ella misma sostiene:

El colegio en sí es un derecho que todos debemos tener. No sé, el derecho a la educación. Hay gente que no puede estudiar. Hay gente que no estudia porque se queda embarazada y todo eso, entonces no estudia. Mi mamá

empezó el colegio y lo dejó porque quedó embarazada y no lo pudo terminar. Hay gente que lo deja y lo empieza de vuelta. Y eso está bueno también, que tengas unas oportunidades para empezar. O hay veces que los padres no ayudan tampoco a que los chicos puedan estudiar. Ponele que tienen hijos y no los anotan en el colegio ni nada de eso (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, Escuela B, Billinghamurst, 27 de marzo 2023).

En el fragmento de la entrevista citada se condensa la forma en la que los y las estudiantes vivencian el derecho a la educación en contextos de desigualdad socioespacial (Bocchio & Villagrán, 2020). La estudiante afirma que la educación es un derecho, a la vez reconoce que no todos/as pueden ejercerlo por diferentes motivos. Allí se producen tensiones entre los principios normativos que rigen la ampliación del derecho a la educación (Acosta, 2020; Arroyo & Litichever, 2019; Briscioli, 2023; Feldfeber & Gluz, 2019; Gentili, 2009; Krichesky, 2018) y su puesta en acto (Ball, 2002), la cual se produce en un marco de reconfiguraciones e intensificaciones de las desigualdades sociales y educativas (Bocchio & Villagrán, 2020; Briscioli, 2023; Gentili, 2009; Minchala & Langer, 2021; Saforcada, 2020).

De ningún modo desconocemos que la expansión de ese derecho permitió la inclusión de sectores que antes no ingresaban a la escuela (Armella, 2018; Bocchio & Villagrán, 2020; Dafunchio & Grinberg, S., 2013; Grinberg, S., 2015; Langer, 2017a; Machado, 2016), pero también se observa persistencia de grupos poblacionales con acceso notablemente desigual a la oferta escolar (Acosta, 2020; Briscioli, 2023; Guzmán et al., 2020; Nobile, 2016).

El derecho a la educación no se desarrolla de forma lineal y progresiva, como comúnmente se suele pensar y planificar, sino que se producen discontinuidades e *intermitencias* porque hay estudiantes que dejan de ir a la escuela por diversas razones (Briscioli, 2016, 2017), entre ellas, la necesidad de trabajar cuando las familias están atravesando necesidades económicas, pero retoman después de un tiempo. Esa es la situación de una estudiante quien no sólo cuenta que volvió a estudiar después de tres años, sino que también vincula ese dejar la escuela en algún momento con las historias de vida de algunos/as integrantes de su familia. Ella dice:

Tengo una prima que dejó el colegio justo el último año, dejó por ir a trabajar [...]. Mi papá lo ha hecho, ha dejado de estudiar justamente por la plata [...]. Y mi primo también dejó la facultad por salir a trabajar, no sé [...]. Hablando ya en general hay gente que tiene que salir para ir a buscar plata y es triste, pero van (Entrevista a estudiantes mujer, 18 años, EES A, 3er año, José León Suárez, 21 de noviembre del 2021).

Frente a las urgencias económicas que atraviesan las poblaciones que viven en contextos de pobreza urbana, los y las estudiantes interrumpen el ejercicio del derecho a la educación para cubrir necesidades que son básicas para sostener la vida misma.

En el contexto al cual nos referimos, el derecho a la educación, más que con situaciones de *abandono escolar* se vincula con discontinuidades de procesos de escolarización que se retoman o re-comienzan luego de un tiempo más o menos prolongado (Grinberg, S., 2009b; Grinberg, S., & Langer, 2014; Briscioli, 2016, 2017). En esas condiciones, los y las estudiantes piensan que *el colegio en sí es un derecho* porque *ofrece oportunidades para empezar, retomar, continuar y finalizar la secundaria*. Así afirma una estudiante que cursa el último año de secundaria y al mismo tiempo trabaja:

[los/as profesores/as] te acompañan. Tipo si vos estás trabajando, tratan como que no dejes el colegio, como que sigas viniendo a entregar trabajos (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, Billinghurst, 14 de junio de 2022).

Desde estas perspectivas, devenir ciudadano/a expresado a través del ejercicio del derecho a la educación involucra disposiciones legales y normativas, por ejemplo la Ley Nacional de Educación 26.206, los recursos materiales que son necesarios para el desarrollo de la escolaridad, así como el acompañamiento de los y las docentes para que los y las estudiantes no dejen la escuela, lo cual se intensificó en el marco de la pandemia, tal como describiremos en los subapartados que siguen.

1.1. La escolaridad y el acceso a dispositivos tecnológicos⁴⁹.

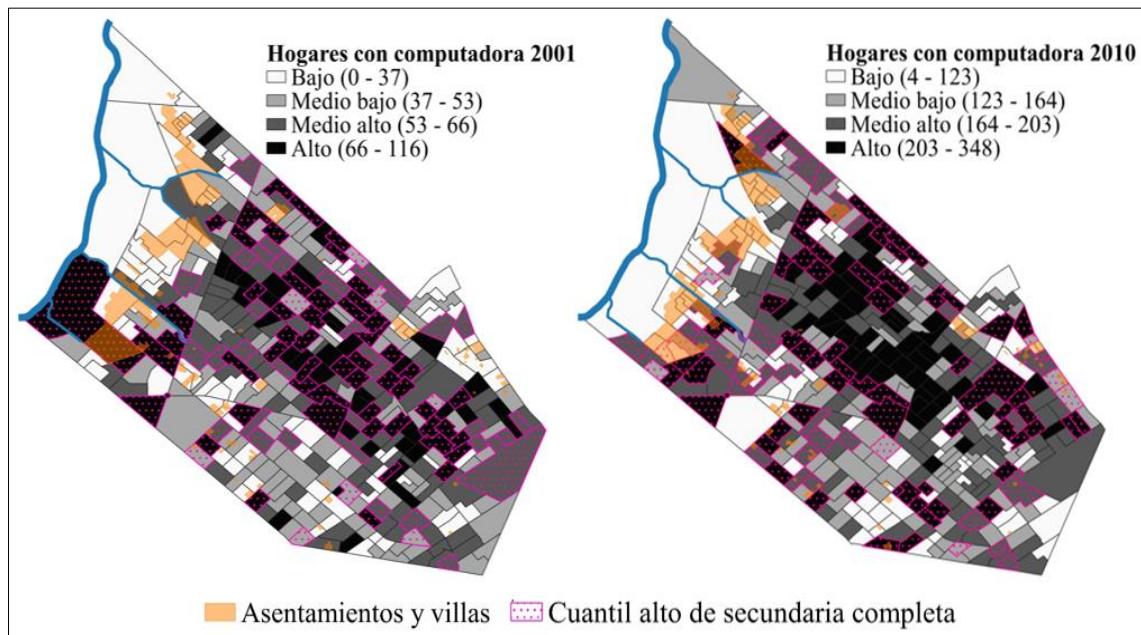
Indagar sobre la expansión del derecho a la educación, atendiendo a la población que ha completado el nivel de escolaridad secundario según disponibilidad de dispositivos tecnológicos en 2001 y 2010, nos permite contextualizar la discusión y describir la persistencia de las desigualdades socioeducativas desde una dimensión particular. En el Mapa 4 se observa cómo se produce la escolaridad en el espacio urbano atravesado por una acentuada brecha digital, entre 2001 y 2010, antes de la irrupción de las netbooks en la escuela (Armella, 2016).

En 2001 el cuantil alto de población con escolaridad secundaria completa se distribuye de forma predominante en los radios censales con alta proporción de hogares que disponen de computadora, mientras que en 2010 ese mismo indicador se dispersa levemente hacia las áreas con media-alta y media-baja proporción de hogares con dispositivo tecnológico. Se observa que la dispersión de la proporción de población con escolaridad secundaria completa entre 2001 y 2010 no se produce vis a vis con la proporción de hogares con computadora, es decir, *la brecha digital* no es un impedimento para que la población complete el nivel de escolaridad secundario en ese momento histórico.

En ese escenario, las políticas públicas relacionadas con el ámbito tecnológico han tenido como propósito disminuir la brecha digital (Lago et al., 2019; Armella, 2016). En Argentina, en el año 2010, mediante decreto, se creó el Programa Conectar Igualdad con el objetivo de “promover la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación” (Lago et al., 2012, p. 210), lo cual tuvo efectos en el devenir cotidiano de la escuela (Armella y Langer, 2020; Armella, 2016; Lago, et al., 2012). Uno de ellos refiere a que la irrupción de las netbooks en el aula “significó un elemento más que se sumó a la complejidad de la tarea cotidiana” (Armella, 2016 p. 208) tensionando cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje.

⁴⁹ Los resultados parciales de investigación que se discuten aquí fueron presentados En Minchala, C., & Langer, E. (2022). Derecho a la educación, pandemia y estrategias para la continuidad escolar en contextos de precaridad urbana. *Revista Sophia Austral*, 28.

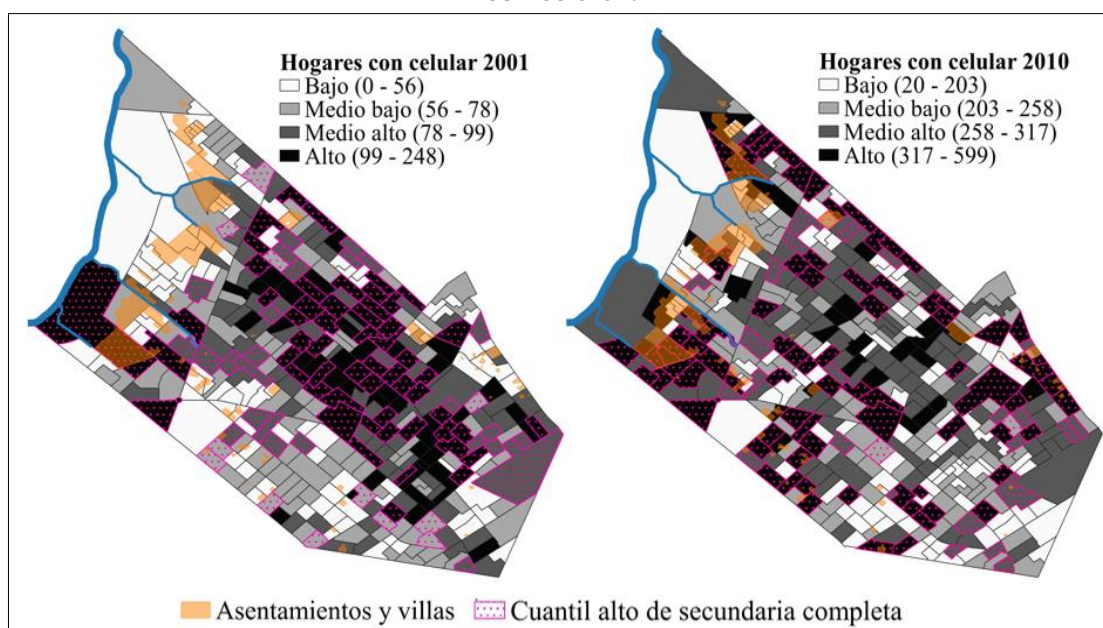
Mapa 4. Población con escolaridad secundaria completa según hogares con computadora.



Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001 y 2010.

En relación a los modos de producirse la escolaridad según la disponibilidad de celular, el Mapa 5 muestra que en 2001 el cuantil alto de población con escolaridad secundaria completa se concentra de forma predominante en los radios censales con alta proporción de hogares con celular y en menor medida se distribuyen en los otros radios censales (medio-alto y medio-bajo). Sin duda, en tan solo diez años, en 2010 ese mismo indicador (referido a la población con escolaridad secundaria completa) se dispersa por todo el espacio urbano del municipio, indistintamente de que sean radios con alto o bajo NBI. En 2001 y 2010 el cuantil alto de secundaria completa no se expande por los radios censales con baja proporción de hogares con celular. Ello no significa que exista relación proporcional vis a vis entre acceso a tecnología y nivel de escolaridad, sino más bien aquí queremos resaltar que “las oportunidades que ofrece la tecnología digital no se distribuyen en forma equitativa entre toda la población” (Martínez, 2020, p. 23).

Mapa 5. Población con escolaridad secundaria completa según hogares con celular.



Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001 y 2010.

Las variaciones en los indicadores descriptos dan cuenta de que las desigualdades socioeducativas se producen de forma heterogénea. Esto significa que entre un período censal y otro cambian en función de los avances de la tecnología aún en las zonas más precarias de la urbe. Con la irrupción de la pandemia, aun cuando se ha desplegado una serie de políticas de inclusión digital, las asimetrías se han acentuado e intensificado afectando a estudiantes, docentes, instituciones, hogares y barrios en el partido de San Martín. Frente a ello, los sujetos habilitan estrategias para sostener la continuidad del derecho a la escolaridad en medio de la escasez y de la deficiencia de recursos tecnológicos, tal como describiremos en el apartado que sigue.

1.2. Los problemas de las escolaridades en pandemia.

Con el traslado de la educación presencial hacia la virtualidad, a causa de la pandemia provocada por el Covid-19 y la decisión gubernamental de Aislamiento Preventivo y Obligatorio (ASPO), algunas de las condiciones de precariedad (Butler, 2010) existente se profundizaron. Específicamente, se intensificaron aquellas relacionadas con la disponibilidad de dispositivos

tecnológicos y una adecuada conectividad a Internet para sostener, tal como lo requirieron en la Provincia de Buenos Aires, la continuidad de los procesos de escolaridad durante el primer año y medio de la pandemia.

Cuando empezó a pensarse en la salida del confinamiento en los hogares, la municipalidad organizó mesas educativas, en las cuales se discutieron las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que atravesaron a esa población. Al focalizar la atención en una de las áreas de estudio en esta tesis, observamos que, en la mesa de José León Suárez, zona en donde se ubican muchos de los asentamientos y villas del partido, los y las participantes expresaron las necesidades y dificultades que estudiantes y docentes enfrentaron, pero también pusieron en común las estrategias que desplegaron para sostener la continuidad de la escolaridad durante la crisis sanitaria. En marzo de 2021, cuando las autoridades planificaban el retorno a las clases presenciales, algunos/as docentes expresaban:

Necesitamos contar con recursos para volver a las aulas. Varias escuelas tienen problemas con el gas: una no tiene gas desde agosto 2019, otra desde el 2017. Pero antes de solucionar lo del gas, deben arreglar las ventanas, porque si no daría igual. Ahora mismo con esta lluvia seguramente entró el agua a las aulas. En esas condiciones, en invierno las clases se suspenderán, si es que no es por la pandemia, será por la falta de recursos y/o infraestructura (Observación Mesa Educativa, José León Suárez, marzo de 2021).

Los escasos recursos, los daños en las cañerías de gas, los deterioros de las ventanas y techos de las escuelas son algunas de las situaciones de precaridad que persisten en el tiempo y que docentes y estudiantes deben enfrentar para sostener la continuidad del derecho a la educación en esos contextos de privaciones materiales. Esas situaciones, si bien eran preexistentes, con el advenimiento de la pandemia se complejizaron aún más. Específicamente se han intensificado las necesidades y demandas que referían a la conectividad a internet y a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos. La Tabla 17 expresa que, el 84,5% de profesores/as están de acuerdo con que los/las estudiantes no se conectaron a clases durante la pandemia porque no

tenían internet o era muy mala su conexión, el 87,9% resaltó que a los/as estudiantes les costó estudiar y concentrarse en sus clases en el contexto de confinamiento, el 58,1% dice que los/las estudiantes no pudieron ir a la escuela porque tuvieron que trabajar durante la pandemia.

Tabla 17. Opinión de los/as docentes acerca del desarrollo de la escolaridad en pandemia. En % (N=202 docentes).

	Acuerdo	Desacuerdo	No contesta	Total
No se conectan a clases porque no tienen internet o es muy mala la conexión	84,5	14,8	0,7	100,0
Les costó estudiar y concentrarse en sus clases	87,9	9,5	2,7	100,0
Los/as estudiantes tuvieron que salir a trabajar y no pudieron ir a la escuela	58,1	25	16,9	100,0
El grupo de WhatsApp fue el mejor recurso y más afectivo para enseñar	53,3	35,2	11,5	100,0
Las herramientas y recursos de la virtualidad no me sirven para enseñar	25,6	69,6	4,7	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes y docentes del nivel secundario del Partido de San Martín durante 2021 y 2022.

Dejar la escuela por tener que trabajar, no conectarse a clases porque la conexión es mala o porque costaba concentrarse durante la pandemia, son algunas de las dificultades que los y las estudiantes enfrentaron. Ante esas situaciones, los profesores/ras habilitaron estrategias para mantener contacto con ellos y ellas y seguir enseñando. Para el 53,3% de docentes el grupo de

WhatsApp fue el mejor recurso y más efectivo para enseñar. Asimismo, para el 25,6% de profesores/as las herramientas y recursos de la virtualidad no sirvieron para enseñar, mientras que el 69,6% piensa lo contrario. Las variaciones en los niveles de acuerdo o desacuerdo con los criterios descriptos acerca de los recursos utilizados para enseñar en pandemia expresan que, en un contexto de precarias condiciones tecnológicas, la virtualidad fue tensionada y puesta en cuestión. Así lo expresa una docente en un diálogo de la mesa educativa:

Algunos/as estudiantes tienen dispositivos (computadora o celular), pero no internet. En el caso de quienes tienen internet la conectividad es inestable, se cae. En algunos casos los y las estudiantes deben compartir la computadora o el celular. (Docente de escuela, Mesa educativa de José León Suárez, marzo de 2021)

Los dispositivos son escasos y la conectividad inestable. Después de más de una década de la irrupción de políticas de inclusión digital (Armella, 2016), las condiciones precarias de acceso y uso de la tecnología persisten. Una de las razones por las que fracasan dichas políticas suele ser porque “no consideran el contexto de la práctica y las tensiones que implica la ejecución de tales iniciativas” (Armella y Langer, 2020, p. 107). En ese escenario de precarias condiciones tecnológicas se observa un doble movimiento “que por un lado obliga a los sujetos a auto-gestionar aquello que en definitiva es responsabilidad del Estado y por el otro, culpa a esos mismos actores por su mal funcionamiento o su fracaso” (p. 107).

Con estos sentidos, una directora de escuela enfatiza sobre las dificultades tecnológicas en su comunidad educativa:

Lo que vengo escuchando de los colegas es lo mismo, esas dificultades de tener un solo dispositivo [tecnológico] en las familias también se presenta en mi escuela. El viernes, nosotros tuvimos entrega de alimentos y algunos papás [y mamás] que se acercaban me decían: “[mi hijo/a] no va a poder participar de los zooms la semana que viene, porque yo me llevo el teléfono para trabajar, y él tiene acceso al dispositivo cuando yo regreso, que por ahí

es a la tardecita o noche. (Directora de una escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021)

La conexión inestable a internet en los hogares, los escasos dispositivos tecnológicos que se comparten entre hermanos/as o con sus padres/madres, dificultan la participación de los y las estudiantes en las clases simultáneas. Frente a los escasos recursos tecnológicos, que fueron claves para la transmisión y circulación de saberes en el marco de la pandemia, los/as estudiantes y docentes despliegan *tácticas y estrategias* (De Certeau, 2000) que funcionan como sostén del derecho a la educación, a la vez que expresan formas de ser ciudadanos/as en el contexto de la crisis sanitaria, tal como nos proponemos describir en el próximo apartado.

1.3. El sostenimiento del derecho a educar(se) de estudiantes y docentes.

Describir la educación en términos de derechos (Acosta, 2020; Saforcada, 2020; Feldfeber, 2020; Feldfeber y Gluz, 2019; Krichesky, 2018) implica preguntarnos por las formas en que los sujetos vivencian la escolaridad cotidianamente (Langer et al., 2019; Martincic et al., 2021; Machado, 2016), las estrategias y tácticas que las y los y actores despliegan para sostener su escolarización (Dussel, 2020; Nobile & Tobeña, 2023; Pereyra, 2020; Villagrán, 2022), cómo los y las estudiantes se acercan hoy al conocimiento y a los saberes curriculares (Almada & Villagrán, 2023; Langer, 2017a) en contextos de pobreza urbana. En esas dimensiones, se producen algunos interrogantes en torno a las condiciones políticas y los modos en los que se desarrolla la escolarización de la población (Villagrán, 2020; Grinberg, S., 2014).

En las urbes metropolitanas que se encuentran atravesadas por situaciones de pobreza extrema y desigualdades sociales, como es el caso del partido de San Martín, el derecho a la educación se caracteriza más por ser un reclamo y exigencia de los sujetos antes que por su pleno desarrollo (Collet y Grinberg, S., 2021; Saforcada, 2020; Langer et al., 2019; Arroyo, 2006). Allí, la expansión de la escolarización se ha producido en tensión con la agudización de las desigualdades sociales y educativas (Di Piero, 2021;

Feldfeber & Gluz, 2019; Gentili, 2009; Krichesky, 2018; Nobile, 2016), lo cual tiene su base en el propio proceso de conformación de los sistemas educativos nacionales (Saforcada, 2020) y se reactualiza en los tiempos presentes. De hecho, con la irrupción de la pandemia se han agudizado las asimetrías (Pereyra, 2020; Ruiz, 2020) ya que, por ejemplo, no todos/as los y las estudiantes disponen de computadoras e internet en los hogares (Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19, 2020), estos fueron recursos indispensables para sostener el derecho a la educación en medio del confinamiento.

Frente a las situaciones que complejizaron el sostén de la escolaridad en el marco de la pandemia, los sujetos y las instituciones crearon estrategias para garantizar la continuidad del derecho a educarse (Dussel, 2020; Nobile & Tobeña, 2023; Villagrán, 2022) en contextos de pobreza urbana. Desde los tiempos de confinamiento, una de las estrategias que se despliega es compartir entre los miembros de la familia, los escasos recursos tecnológicos de los que disponen. Ello sucede en todos los casos, indistintamente del nivel de NBI en el que esté emplazada la escuela, tal como se observa en la Tabla 18. En la escuela emplazada en un área con bajo NBI, durante la pandemia el 28,2% de estudiantes se conectó a clases con dispositivos tecnológicos (celular y computadora) compartidos y en las zonas con Alto NBI aumenta a 44,7% de estudiantes. Las estrategias para sostener la continuidad del derecho a la educación también se despliegan desde las instituciones tal como se observa en esa misma tabla que, indistintamente del nivel de NB, en promedio el 5,9% de estudiantes se conectó a las clases con una computadora prestada y/o entregada por la escuela.

Tabla 18. Dispositivos que utilizaron los y las estudiantes para conectarse a clases durante la pandemia según NBI. En % (N=222).

	EES A	EES B	EES C	Total
	Bajo	Medio	Alto	
Celular propio	75,5	71,4	57,1	51,8
Celular familiar compartido	16,4	32,1	41,1	26,6
Computadora propia	20,9	16,1	8,9	16,7
Computadora familiar compartida	11,8	3,6	3,6	7,2
Computadora prestada/entregada por la escuela	8,2	1,8	5,4	5,9
Tablet	4,5	0,0	7,1	4,1
No me conecté con ningún dispositivo	11,8	3,6	3,6	7,2
Total	49,60%	25,20%	25,20	100% N= 222

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes, docentes, padres/madres y representantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante del 2021.

En las escuelas emplazadas en las áreas urbanas con NBI alto, más allá del uso de las tecnologías, los actores desarrollan constantemente *tácticas* y *estrategias* (De Certeau, 2000) para conseguir por sí mismos lo que se desea y no se posee (Bussi, 2022) para sostener la transmisión y apropiación de saberes curriculares, tal como refiere otra docente:

En nuestro caso la mayoría utiliza WhatsApp, la conectividad la tienen por medio de datos móviles, así que para nuestra comunidad no es bueno proponer muchos encuentros sincrónicos porque realmente le genera un gasto mayor. [Nosotros/as] habilitamos vías para que vengan a buscar [en la escuela] los materiales impresos y libros. Entonces de esa manera llegamos a todos y todas, especialmente a aquellos/as que no tienen o no pueden acceder por medio de Internet. (Docente de escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021)

Para quienes no disponían de conectividad a Internet, los y las docentes habilitaron vías para entregar a los y las estudiantes, materiales impresos y libros, ello como estrategia para que los saberes curriculares llegaran a todos/as los y las estudiantes⁵⁰. Atender a las condiciones materiales en las que se producen las prácticas y estrategias de los actores permite describir situadamente “los modos concretos de escolarización de la población y de distribución social de la cultura” (Grinberg, S., 2014, p. 217). Allí la escolaridad se produce, no a pesar de las privaciones, sino que ocurre en esas condiciones (Grinberg, S., 2020), entre escasos dispositivos tecnológicos, en medio de la preocupación de los y las docentes para que al mismo tiempo que les hacen llegar a las familias medios básicos de subsistencia (mercadería/alimentos), también se produzca la circulación y transmisión de los saberes curriculares.

El conjunto de estrategias y tácticas que producen los sujetos se ubica en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1990) que, en los casos que venimos describiendo confluyen en prácticas desde las que se procura mitigar los efectos de las condiciones de precariedad, aislamiento y desigualdad (Langer, 2017a). A la vez, mediante esas prácticas los y las estudiantes y docentes que tienen voz en esta tesis tratan de sostener el derecho a la escolaridad de los y las jóvenes que, entre otras condiciones: reparten su tiempo entre el trabajo y el estudio, no disponen en sus hogares de recursos necesarios para investigar y enviar las tareas, les costó concentrarse durante el confinamiento y les fue difícil aprender desde casa. En ese contexto, la tarea docente supuso -y supone- la constante búsqueda de estrategias y modos de responder a la heterogeneidad de demandas sociales que se cruzan en la trama escolar y urbana.

El despliegue de esas prácticas para sostener la escolaridad en el confinamiento implicó que los y las profesores/as maximizaran esfuerzos como si el único límite que pudiesen aceptar, en la lógica de las sociedades

⁵⁰ “En el marco del programa Seguimos Educando, el Ministerio de Educación de la Nación produce e imprime los cuadernillos y los envía a las provincias. Las autoridades jurisdiccionales y municipales los distribuyen. En algunas provincias se complementaron los cuadernillos nacionales con materiales impresos de producción propia” (Cardini y D’Alessandre, 2021, p. 116).

neoliberales, fuese aquello que ellos y ellas pudieran o quisieran ser (Collet y Grinberg, S., 2021).

La sobre exigencia del trabajo docente que se intensificó con la irrupción de la pandemia se expresa en sus esfuerzos para organizar el tiempo entre las tareas del hogar, el trabajo docente virtual, las gestiones burocráticas propias y/o cotidianas que exige el sistema educativo (Dussel, 2020; Langer, 2021; Mazzeo et al., 2022), y a la vez la entrega de material impreso en la escuela para sostener la transmisión de saberes, pero también para mantener el contacto y vínculo con los y las estudiantes. El director de una escuela del nivel secundario refiere a que “por cada curso se armó un grupo de WhatsApp, en donde están los docentes, los/as estudiantes y las familias” (Director de escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021), lo cual les permite mantener comunicación permanente entre la comunidad educativa, así como enviar las tareas para que los y las estudiantes realicen.

Estas acciones, estrategias y formas de estar de autoridades y docentes en el transcurso de la pandemia tuvieron y tienen efectos en las escolaridades, así como en las formas en que los y las estudiantes perciben que fue su experiencia durante ese tiempo. Con ello, no desconocemos las situaciones de abandono escolar y la pérdida de todo contacto. Aquellos que en 2021 retomaron la escuela presencial, expresan que algo de todas esas acciones hicieron efecto. Así, en la Tabla 19 se observa la frecuencia con la que los/as estudiantes estuvieron en contacto con la escuela durante la pandemia.

En las tres escuelas, indistintamente del NBI del emplazamiento, quienes afirman que *a veces* estuvieron en contacto con la institución se mueve entre el 41,8% y 46,4% del total de estudiantes encuestados/as. Focalizando la mirada en los polos, se observa que en los radios censales con alto y bajo NBI, el 25,7% y 26,4% de estudiantes, respectivamente, afirman que *siempre* estuvieron en contacto con la escuela. Allí la diferencia entre esos dos polos es apenas de un punto porcentual. Asimismo, en las tres instituciones, quienes *nunca* estuvieron en contacto con la escuela oscila entre el 1,8% y 6,4% de estudiantes.

Tabla 19. Frecuencia con la que los/as estudiantes estuvieron en contacto con la escuela durante la pandemia según NBI. En % (N = 222).

	EES A (Bajo)	EES B (Medio)	EES C (Alto)	Total
Siempre	26,4%	25,0%	25,0%	25,7%
A veces	41,8%	44,6%	46,4%	43,7%
Casi nunca	23,6%	25,0%	23,2%	23,9%
Nunca	6,4%	5,4%	1,8%	5,0%
No contesta	1,8%	0,0%	3,6%	1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes, docentes, padres/madres y representantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante 2021.

En contraposición a algunas afirmaciones sobre cómo se percibió la escuela en casa, estos datos dan cuenta de que los y las estudiantes mantuvieron un grado alto de contacto con la escuela durante el confinamiento, indistintamente de las condiciones de precaridad y pobreza en las que se encuentren emplazadas las instituciones. Ello también habla de los grandes esfuerzos y gestiones que los y las docentes desplegaron con los escasos recursos de que disponían para que ello sea posible. Lo mismo sucede, tanto en escuelas emplazadas en NBI alto y bajo, al analizar quienes no estuvieron nunca o casi nunca en contacto con las instituciones.

Las estrategias que producen los y las docentes, pensadas como reacciones frente a la escasa conectividad de la que disponen los/as estudiantes, se enmarcan en un conjunto de acciones calculadas (De Certeau, 2000), planificadas y “organizadas por el principio del poder” (Langer, 2017a, p. 129). Se refieren a acciones que “postulan un lugar susceptible de circunscribirse como un *lugar propio* y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta” (De Certeau, 2000, p. L). Algunas de ellas se despliegan desde la escuela, tal como lo expresan y lo ponen en común en el marco de diálogo de las mesas educativas barriales:

Lunes, miércoles y viernes de esta primera semana hicimos unas guardias a la mañana, abiertas a la comunidad. Entonces los chicos/as que no tienen conectividad o que no tienen un dispositivo para poder entrar al classroom, tienen esos tres días para pasar por la escuela, y bueno, les ofrecemos alguna compu que entren a su classroom, que puedan descargar las cosas y las imprimimos. Nosotros somos de la idea de que los chicos/as hagan las mismas actividades que el grupo [que sí tiene posibilidad de vincularse de forma virtual]. (Directora de una escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021)

Ofrecer computadora, entrar al classroom con los dispositivos de la escuela, descargar e imprimir los materiales pedagógicos son algunas de las prácticas que los actores despliegan con el propósito de sostener la transmisión de saberes y los procesos de aprendizaje. Ello expresa también los esfuerzos, los deseos y tensiones que producen los y las docentes para que el “poder del conocimiento” (De Certeau, 2000, p. 43) y los saberes curriculares se transmitan a todos los y las estudiantes indistintamente de la disponibilidad de dispositivos tecnológicos o de la inestable conectividad a Internet, tal como refiere un director:

Estamos con el plan nacional de conectividad escolar. Tenemos Wi-Fi, no es de la mejor calidad posible, hay días que está bien, hay días que se cae. El Wi-Fi está abierto, así que los estudiantes se pueden acercar a la escuela, conectarse, acceder a las plataformas digitales, bajar, descargar y subir las actividades. (Director de una escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021)

Acercarse a la escuela, conectarse, descargar y subir actividades, son algunas de las acciones que manifiestan que, más allá de las condiciones de precariedad, los y las estudiantes apuestan a la educación cuando buscan modos de continuar estudiando en un contexto de crisis sanitaria. Lo cual también habla acerca de “quiénes son los estudiantes hoy en las escuelas en contextos de pobreza urbana y de cómo se acercan al conocimiento y al saber que les propone la escuela” (Langer, 2017a, p. 109). En esos espacios de la urbe, la escuela es pensada como un “lugar de poder” (De Certeau, 2000, p.

45) y “espacio de ciudadanía” (Tamayo, 2006) en donde docentes, familias y estudiantes articulan acciones para sostener el derecho a la escolaridad y la vida misma en un escenario de situaciones adversas, tal como describe una Vicedirectora:

Tenemos la red [de internet] de la escuela, pero si nosotros apagamos todo para irnos, se desconecta. No podemos dejar prendida la parte de abajo porque tenemos un problema de electricidad, pero cuando vienen a buscar mercadería se llevan además copias. (Vicedirectora de una escuela, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021)

Al mismo tiempo que las familias van a buscar mercadería (alimentos), también se llevan copias de material pedagógico para los y las estudiantes. Esas acciones expresan los modos en que los sujetos asumen la responsabilidad de gestionar y sostener la escolaridad con los escasos recursos de los que disponen las instituciones educativas, así como también dan cuenta de los sentidos y tensiones que los y las docentes producen en relación a los procesos de escolaridad y las formas de transmisión de saberes de los y las estudiantes en un contexto de privaciones que afecta a todos/as.

Este problema no atraviesa únicamente a estudiantes, sino también a docentes, tal como refería un actor en la mesa educativa, los/las docentes “tienen que utilizar sus propios dispositivos para trabajar, también tienen problemas de conectividad. Ellos/ellas mismos/as tienen que pagar el servicio de internet” (Docente, Mesa educativa de José León Suárez, marzo 2021). En este mismo sentido, los resultados de la encuesta expresan que el 43,1% de los y las docentes se conectaron con una computadora propia, el 12,9% lo hizo con computadora familiar compartida, el 5,0% de esa población se conectó con computadora prestada/entregada por la escuela. Con sus propios recursos sostienen los procesos de escolaridad, y a la vez les piden a los profesores/as que “tengan voluntad de adaptación” (Representante de la municipalidad, Mesa educativa de José León Suárez, marzo 2021).

El pedido de tener “voluntad de adaptación” se enmarca en los discursos y las técnicas de empoderamiento (Cruikshank, 2007), propios de las *sociedades del gerenciamiento* (Grinberg, S., 2006) “que llama a los/as

ciudadanos/as a participar y responsabilizarse por sus condiciones de existencia” (p. 85). El empoderamiento se produce y expresa como una relación de poder que actúa a través de la subjetividad y no en contra de ella, dado que “la voluntad de empoderar, o el deseo de ayudar a [las personas que viven en condiciones de pobreza], tiene que equilibrarse con el imperativo de que ellas deben ayudarse a sí mismas” (Cruikshank, 2007, p.74).

Se observa que los y las estudiantes, las familias y docentes son “quienes deben asumir un papel activo para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación” (Langer et al., 2019, p. 145), mediante una serie de estrategias que buscan sostener el vínculo con las escuelas, a la vez la continuidad de los procesos de escolaridad, quedando las comunidades libradas a la gestión de sí (Rose, 1996; Grinberg, S., 2006).

En ese contexto de privaciones materiales, crisis sociosanitaria, de búsqueda constante de estrategias para sostener la continuidad del derecho a la educación (Dussel, 2020; Nobile & Tobeña, 2023), los y las docentes también son llamados a adaptarse al cambio permanente, tal como expresa una docente: “fíjate que es una agenda tan flexible que diariamente la tenemos que desmantelar. Es como un GPS, si te equivocaste de calle, vamos nuevamente a buscar la vuelta, tenemos que estar permanentemente buscando nuevas estrategias, nuevas formas” (Docente de una escuela, Mesa educativa de José León Suárez, mayo de 2021).

En este sentido, siguiendo la Tabla 20, el 69,6% de docentes encuestados están de acuerdo con que los esfuerzos de continuidad pedagógica ayudaron a no perder el rastro con los/las alumnos. Esa búsqueda constante de estrategias expresa su preocupación por el despliegue de los procesos pedagógicos. Por otra parte, el 78,4% de docentes está de acuerdo con que los y las estudiantes aprenden menos de forma virtual que presencial. Al mismo tiempo, el 77,7% de docentes están en desacuerdo con la premisa de que es más cómodo enseñar en la virtualidad que en la presencialidad. Los datos muestran, como habíamos mencionado, la preocupación de los y las docentes por la transmisión de saberes, pero también hablan de una educación virtual puesta en cuestión por los efectos que tiene en los procesos de aprendizaje y enseñanza, particularmente en contextos en donde las políticas

de inclusión digital transitaron de la ilusión al desencanto (Armella y Langer, 2020).

Tabla 20. Nivel de acuerdo de los/as docentes acerca del desarrollo de la escolaridad en pandemia. En % (N = 202 docentes).

	Acuerdo	Desacuerdo	No contesta	Total
Siento que aprenden menos de forma virtual que presencial	78,4	19	2,7	100
Estoy más cómodo/a enseñando en la virtualidad que en la presencialidad	16,9	77,7	5,4	100
Los esfuerzos de continuidad pedagógica ayudaron a no perder el rastro con mis alumnos/as	69,6	25,7	4,7	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes, docentes, padres/madres y representantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante del 2021.

En el escenario de crisis sanitaria, en el cual se acentúa la tendencia hacia la *virtualización de la educación* (Dussel, 2011), una de las sensaciones compartidas entre los actores de las mesas educativas es que nada volverá a ser como antes, con sus palabras afirman que: “el colegio que conocíamos en marzo del 2020 no volverá, el colegio no volverá a ser como antes”; “La escuela ya no existe más como la conocíamos, cambió, ¿podremos sostener el cambio?” (Observación Mesa Educativa, José León Suárez, marzo de 2021).

Esas sensaciones de que *nada volverá a ser como antes*, permiten repensar los modos en cómo se produce la escolaridad del presente y su proyección hacia el futuro, tal como lo afirma una docente: “Ahora hay que pensar qué vamos a hacer de aquí en más” (Docente, Mesa educativa de José

León Suárez, agosto de 2021). La preocupación e incertidumbre de los actores está en qué estrategias desplegar hacia el futuro para afrontar la continuidad de la escolaridad, la educación como un derecho, para que todos/as los/as ciudadanos/as dispongan de los conocimientos y saberes que, desde esas perspectivas, son necesarios para sus vidas.

Así, las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en el marco del ejercicio de los derechos, así como de relacionarse e interactuar entre vecinos/as se despliega desde el barrio hacia la escuela, y viceversa. En esa dinámica se producen *interfases de tensión* (Tamayo, 2006) en donde se configuran ciudadanías en movimiento. Ello muestra la importancia de atender a los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela, a la vez que a los recorridos que realizan para llegar, transitar, permanecer en ella y finalizar la secundaria.

2. Los saberes para la ciudadanía en el siglo XXI.

El saber involucra un conjunto de conocimientos, prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018) que se producen en contextos sociohistóricos específicos. De ningún modo es el resultado de una *búsqueda de la verdad*, sino que se desarrolla en un marco de *relaciones de poder* (Deleuze, 2021; Foucault, 1988, 1999), produce *formaciones discursivas* sobre algo -en este caso nos referimos al devenir ciudadano/a-, a la vez que modula las conductas, formas de pensar, hacer, decir y ser de los sujetos (Deleuze, 2017; Foucault, 2008).

En la actualidad la escuela sigue siendo una de las instituciones que producen subjetividades (Collet & Grinberg, S., 2021; Díez-Gutiérrez, 2015; Grinberg, S., 2006; Langer et al., 2016; Veiga-Neto, 2013). En ese lugar, los y las estudiantes desarrollan saberes, socializan y construyen vínculos de amistad que configuran el sentido de comunidad, anhelan mejorar las condiciones sociales, económicas y políticas de vida, lo cual constituyen dimensiones claves en el proceso de ciudadanización. Esos sentidos se producen de forma variada según el año de escolaridad. Los y las estudiantes que cursan los primeros años del nivel secundario, con sus palabras afirman que la escuela, principalmente, pero no de forma exclusiva, es para *estudiar*,

aprender y educar, pero también para hacer amigos/as, socializar” y “llegar a ser algo en la vida”. Ese conjunto de enunciados expresa la multiplicidad de sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela, a la vez que conforman las condiciones en las que los sujetos devienen ciudadanos/as. Así resalta un estudiante que cursa los primeros años de la secundaria:

Yo reitero lo que dije antes, para mí la escuela sirve para aprender. No sirve para hacer amigos, sino que uno los termina haciendo y es algo lindo. Es algo lindo tener amigos. La escuela es para aprender, pero aparte de aprender, uno puede hacer amigos acá, puede vincularse. Yo siento que la escuela es para aprender principalmente, pero bueno, uno hace amigos. A veces es necesidad, siento yo. De estar tantas horas, entonces uno termina formando vínculos. (Entrevista a estudiante varón trans, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 05 de agosto de 2022).

Para los/as jóvenes, la escuela es el lugar en donde *se aprende* principalmente, pero también donde *se hacen amigos/as*. El modo en que está organizado el tiempo escolar, como dice el estudiante con *tantas horas*, “produce efectos individualizadores, manipula el cuerpo como foco de fuerzas que hay que hacer útiles y dóciles a la vez” (Foucault, 2001a, p. 225). Podríamos pensar, entonces, en cómo la organización del tiempo escolar y sus efectos de individualización, provoca y produce, a su vez, las condiciones -o en palabras del estudiante, *la necesidad*- para que los cuerpos se encuentren y se desarrollen vínculos interpersonales de amistad.

El tramo enunciado anterior -*la escuela como lugar para aprender*- pone en primer plano a los saberes, aprendizajes y conocimientos que se desarrollan en la institución educativa y, luego, también la posibilidad de *hacer amigos*. En las sociedades de la información, en donde ya no se considera necesario transmitir contenidos académicos, sino procedimientos de búsqueda y autoaprendizaje, los y las estudiantes expresan lo contrario: sus deseos de aprender (Grinberg, S., 2016; Langer, 2016c; Langer et al., 2020) y exigen la presencia de un *otro/a* que transmita saberes (Grinberg, S., S., 2016) y no sólo que enseñe, sino que *enseñe bien*.

El mismo estudiante, reafirma que la escuela es un lugar en el cual *se forman vínculos y se puede hacer amigos/as*. De ningún modo se trata de un

declive de las instituciones (Dubet, 2007; Duschatzky & Corea, 2020), tal como circula en y desde el sentido común, cuando se apela a la *desescolarización de la escuela* (Calvo, 2008; Illich, 1974) y se llama a reformarla porque supuestamente ha dejado de cumplir con su principal tarea de enseñar. Al focalizar la mirada en la multiplicidad de enunciados sobre el lugar de la escuela en relación con los saberes, observamos que los y las estudiantes que inician el nivel secundario refieren, al mismo tiempo, a lo disciplinar y a lo no disciplinar; esto es, tanto a lo que necesitan aprender con las materias que cursan como a la conformación de vínculos interpersonales de amistad.

La tensión entre *aprender* y *hacer amigos* puede enmarcarse en las discusiones acerca del lugar que ocupan los saberes académicos en la vida de los y las estudiantes, así como en las formas de producirse los vínculos interpersonales en la escuela, los sentidos sobre la convivencia escolar (Litichever, 2019; Mastache, 2019; Núñez, 2019b) y la comunidad (De Marinis et al., 2010; Fistteti, 2004; Pál Pelbart, 2009), a la vez que en las búsquedas, deseos, sueños y proyecciones de los y las jóvenes hoy (Langer & Machado, 2013; Machado, 2016; Machado & Grinberg, S., 2017). Todo ello enmarcado en una sociedad de constantes cambios socioculturales, políticos y económicos.

Devenir ciudadano/a en la actualidad —en medio de la incertidumbre producida por la rapidez de los cambios sociales y la falta de estabilidad (Bauman, 2004)— involucra la “búsqueda de algo”, el anhelo de “llegar a ser reconocido”, la aspiración de llegar a “ser alguien en la vida”. Así, lo resalta un estudiante que inicia la secundaria y expresa el sentido que le otorga a la escuela:

[La escuela sirve] vendría a ser el tema de amigos, sacando el tema de estudios. Allí podés llegar a conocer gente. Yo lo veo así. Vos estás buscando algo y los demás también están buscando algo ¿entendés? Y ese algo lo van a ir buscando con el tiempo y lo van a ir encontrando igual que yo. Qué es lo que yo quiero. Algo que aspiramos. Lo que vos querés llegar a ser algo en la vida. Yo, tal vez me gustaría llegar a ser alguien reconocido, no sé. Que me reconozca la gente y que diga “mirá lo que está haciendo este

chabón, se mató toda la vida para ser algo así”. Yo lo veo así. (Entrevista a estudiante varón, 13 años, EES A, José León Suárez, 1er año, 26 de noviembre de 2021).

La escuela sigue siendo la institución en donde los sujetos aprenden, estudian, se encuentran y conviven con los/as demás, pero también es el lugar desde donde los y las jóvenes producen búsquedas de horizontes posibles y deseos de *llegar a ser alguien* en tiempos en donde aparentemente todo lo fijo, seguro, estable y sólido se desvanece (Bauman, 2004). En ese contexto, buscar, *pensar qué se quiere*, llegar a *ser reconocido y ser algo en la vida* modulan las formas de *ser* ciudadano/a hoy en y desde la escuela.

En las sociedades industriales, las identidades ciudadanas estaban ancladas a la pertenencia al Estados-Nación, a la vez los sujetos estaban asegurados por la relativa estabilidad laboral y los derechos sociales. A diferencia de ello, en las sociedades neoliberales de hoy, rigen la competencia, la flexibilidad, la incertidumbre y la productividad. Ahora las ciudadanías se caracterizan más por constantes búsquedas de horizontes posibles de existencia, estabilidad (laboral, económica y emocional), insistencias y luchas por *llegar a ser alguien en la vida* frente al miedo a ser excluido y quedar por fuera del mundo de competitividad y rentabilidad. De este modo, la escuela ocupa un lugar importante en la vida de los/las estudiantes en tanto que es desde allí que los y las jóvenes despliegan sus búsquedas y producen sus deseos.

En definitiva, la escuela es pensada y vivida por los y las estudiantes como un espacio de aprendizaje, de circulación de la palabra (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016), pero también como el lugar en donde se convive, comparte, crean vínculos de amistad, despliegan búsquedas y expresa el deseo, a futuro, de *llegar a ser algo/alguien*. Esos enunciados, en su conjunto expresan las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en los barrios populares del partido de San Martín en un marco de tensiones y relaciones de poder, continuidades y discontinuidades entre aquello que se enseña y aprende en la escuela y lo que sucede por fuera de ella, tal como describiremos a continuación, a través de cuatro formas relevantes que adquieren los saberes para los/las estudiantes. Éstas tienen que ver con el *saber hacer*, *saber*

convivir, saber ser alguien en la vida y saber estar al ritmo de la sociedad. Así, los sentidos que los/las estudiantes otorgan a los saberes disciplinares no serían los mismos sin el deseo de *ser alguien más, mejorar las condiciones de vida y tener un trabajo estable.*

Esa tipología de saberes conforma aquello que Foucault (2001a) denomina *sociedad de empresa*, en la que el poder y el saber producen cierto tipo particular de subjetividades. De hecho, Deleuze (2017) afirma que mientras más el poder y el saber se apropian de la subjetivación que deriva de ellos, “más se forman incansablemente nuevos modos de subjetivación” (p. 121) que cambian, se forman y dibujan, en palabras del autor, en los grandes cortes de la historia. En el marco de la reconfiguración de las instituciones en las *sociedades de control* (Deleuze, 1990), los nuevos modos de subjetivación se expresan en términos de competencias. Ello a partir de los cambios y reformas que se han desarrollado en el sistema educativo (Villagrán, 2020b; Villagrán & Grinberg, 2019) con el propósito de producir sujetos competitivos, con capacidad de adaptación a los cambios, activos/as, libres y autónomos/as (Di Piero, 2022; Díez-Gutiérrez, 2015).

2.1. *Saber qué tener que hacer* para ser ciudadano/a.

El *saber hacer* en la sociedad actual abarca el desarrollo de un conjunto de conocimientos y formas de actuar que van en sintonía con los constantes cambios tecnológicos, socioculturales, políticos y económicos. Las formas de hacer de los sujetos se desarrollan en función de determinados campos de saber y *sistemas de conocimiento* (Foucault, 2018) que constituyen y modulan conductas, reacciones, acciones y formas de ser (Deleuze, 2017; Foucault, 2017; Rodríguez, 1995).

A diferencia del capitalismo industrial que requería de cuerpos dóciles, trabajadores obedientes y rutinarios para el ingreso a las fábricas, hoy se precisa de ciudadanos/as “multitasking” (Morduchowicz, 2021, p. 12), dispuestos a hacer varias tareas al mismo tiempo, flexibles, con capacidad de adaptación, activos/as, competitivos/as y emprendedores/as (Collet & Grinberg, S., 2021; Grinberg, S., 2009b; Guzmán et al., 2020). El aprendizaje

que se espera que se produzca en y desde la escuela no debería limitarse únicamente al mundo del trabajo, sino que se considera que el *saber hacer* “debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación y de desarrollo dentro de los sectores estructurado o no estructurado de la economía” (Delors, 1996, p. 103).

En medio de una sociedad cambiante a nivel global y local, los y las estudiantes valoran la escuela puesto que allí aprenden (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Nobile, 2023), estudian y se educan para saber *estar al ritmo de la sociedad* en tiempos flexibles y de transformaciones (Villagrán & Cestare, 2015), tal como describiremos más adelante. Los diversos enunciados acerca de la escuela, tales como por ejemplo *la escuela es para aprender, enseña cosas que no sabemos, “sirve para estudiar, la escuela educa y ayuda a llegar a ser alguien en la vida*, entre otros, reafirman el lugar que ocupa esa institución en la vida de los y las jóvenes. Esos enunciados aparecen de forma transversal en las tres instituciones, indistintamente del área urbana de emplazamiento.

Al mismo tiempo, observamos la importancia que tiene la transmisión de saberes y el desarrollo del conocimiento en el proceso de ciudadanía en contextos de desigualdad y pobreza urbana. Con estos sentidos, Grinberg, S. & Abalsamo (2016) proponen que “la potencia de la circulación de la palabra es clave para la producción de ciudadanía” (p. 5) pues despliega posibilidades para que los/las jóvenes puedan afirmarse y ser reconocidos como sujetos de derechos, tal como un estudiante de primer año del nivel secundario lo expresa:

La escuela es para aprender y no quedarte en la calle. Para por ahí usar tu conocimiento para llegar a más personas, para enseñar a más personas. Necesitas aprender a sumar y más cosas para poder hacer un negocio y no quedarte en bancarrota. Aunque no sé. No sé si puedes [hacer un negocio] sin ir a la escuela primero, ya que para tener un trabajo necesitas mínimo pasar la secundaria, para tener un trabajo aceptable. (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES A, José León Suárez, 1er año, 13 de mayo de 2022).

Las nociones *aprender, conocimiento y enseñar* adquieren fuerza en el enunciado del estudiante. Estas nociones diferenciales, caracterizadas por sus singularidades, pueden enmarcarse en el orden del *saber* (Foucault, 2018) que se produce, transmite y circula en las instituciones educativas (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Veiga-Neto, 2013). Los y las estudiantes ubican en primer plano la importancia que tiene la adquisición de *saberes disciplinares* a nivel social y personal porque, tal como afirma el estudiante entrevistado, a través del conocimiento se puede *llegar a más personas*. De hecho, Aguirre (2023) afirma que el *derecho a la información* y al conocimiento "abona y enriquece el ejercicio de una ciudadanía crítica y comprometida con el contexto en el cual se inserta [el sujeto] (p. 3)".

La importancia social del conocimiento, desde la perspectiva del estudiante, está en que aquello que se aprende en la escuela debe prolongarse y ser compartido con los *otros/as*. Ese enunciado puede funcionar como un llamado a democratizar el conocimiento en una sociedad que tiende hacia la privatización y mercantilización de la vida en general y de la educación en particular. A nivel personal, el estudiante valora los aprendizajes que se producen en la escuela porque en ellos encuentra la posibilidad y salida para *no quedarte en la calle*. Desde la perspectiva del estudiante, él especifica que *aprender a sumar* le puede servir para *hacer un negocio*. Esos enunciados expresan la importancia que los/las jóvenes otorgan a los saberes que se producen en la escuela para el desarrollo de la vida cotidiana personal, cotidiana y social en general y, particularmente para *tener un trabajo aceptable*.

A diferencia de ciertos discursos que intentan posicionar que el propósito de la escuela ya no es la transmisión de saberes y conocimiento (Carbonell, 2015; Carneros, 2018; García, E. 2010; Greenberg, 2003), hoy los y las estudiantes de los barrios urbanos insisten y reafirman la importancia y el lugar que tienen los saberes en y para sus vidas en tanto que *enseñan cosas* que ellos/ellas *van a necesitar* en la vida cotidiana y laboral. Así lo sostiene, también, una estudiante al referirse a los saberes disciplinares que se desarrollan en la escuela:

Matemáticas te sirve cuando vos te vas a comprar para calcular bien las cosas. O Naturales, sabes todo sobre los animales, las plantas. Sirve el estudio (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES C, 3er año, Loma Hermosa, 30 de noviembre del 2021).

La estudiante que cursa los primeros años de la secundaria, al igual que otros/as, valora los saberes disciplinares que produce la escuela porque le ofrece la posibilidad de aprender a desenvolverse en la vida cotidiana, así como conocer el entorno Natural y social desde una perspectiva disciplinar/científica/académica. De hecho, otro estudiante que cursa el primer año del nivel secundario expresa:

Si en la sociedad no se hubiera inventado la escuela, hoy en día seríamos burros. Con respeto, pero seríamos burros. No hubiésemos aprendido ni siquiera cuánto es *uno* más *uno* (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES B, Billinghamurst, 1er año, 05 de agosto de 2022).

Esos enunciados expresan la importancia social y personal que los y las estudiantes otorgan a la escuela. En esa institución, ellos y ellas desarrollan conocimientos claves para la interacción en la vida social, como saber escribir, sumar, leer. Así lo describe una estudiante al referirse a la materia que más le gusta:

Gracias a Lengua sé escribir bien. Yo veo pibes de mi edad que no van a la escuela, qué sé yo, escriben “hermosa” sin H. Aparte, los profesores te enseñan bien y salís sabiendo. No es que te hacen escribir algo y después te olvidás y no haces nada. Siento que eso es lo más importante. También, Matemática porque si no después no sabes ni sumar. (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES C, 3er año, 06 de abril de 2023).

En estos sentidos nos encontramos con saberes y aprendizajes que configuran y potencian la forma de *ser* ciudadano/a en relación con el *hacer*. El *saber hacer* se enmarca en un doble movimiento en las sociedades neoliberales. El primero refiere a que los discursos y lógicas acerca de la libertad, la flexibilidad y autonomía impulsan a los sujetos a *hacerse a sí*

mismos/as (Langer, 2013), hacerse cargo de su realización personal y sus condiciones materiales de existencia, para lo cual se precisa aprender y *saber hacer de todo* al mismo tiempo. El segundo movimiento refiere a que no todos/as cuentan con las condiciones socioeconómicas, culturales y materiales para que se efectúe ese poder *hacer de todo*.

En esa dinámica se producen exclusiones y muchas veces los sujetos se quedan *sin hacer nada*. Como dice la estudiante, en la escuela enseñan bien, *salís sabiendo* escribir y sumar. Si así no fuere, si es que no se aprende o lo aprendido se olvida, aumenta la posibilidad de quedar *haciendo nada*, no sólo en la escuela, sino en la sociedad. Ese movimiento de inclusión y exclusión, al cual hemos hecho referencia, cada vez se intensifica más en las sociedades neoliberales (Rose, 1996)

Desde esa perspectiva, los aprendizajes que se producen en la escuela son pensados por los y las estudiantes como mecanismo para enfrentar situaciones de desigualdad y pobreza urbana. Frente al riesgo de “quedarse en la calle o en bancarrota”, “haciendo nada” por las dificultades que los y las jóvenes encuentran en la actualidad para vincularse al mundo laboral, ellos y ellas apuestan a la escuela como una salida a dichas situaciones.

En ese contexto, la escuela es el espacio en donde se tienden puentes entre el presente y el futuro (Siede, 2023), en donde los propósitos de la transmisión de saberes no son estáticos y predeterminados, sino que se despliegan a través de las múltiples prácticas, sentidos, deseos y proyecciones de los y las estudiantes. Es decir, los aprendizajes, enseñanzas y saberes potencian la forma en que los sujetos devienen ciudadanos/as en tanto que funcionan como soportes para pensar el futuro en términos instrumentales y prácticos de realización personal y social. Así lo expresa un estudiante que está iniciando la secundaria:

La escuela construye ciudadanía al educar a más gente para que sepan. O sea, te ayuda a saber qué tenés que hacer cuando crezcas. Ayuda básicamente a la gente que no sabe qué hacer. En la escuela aprendes. O sea, aprendes cosas que te van a servir en el futuro, como construcción de la ciudadanía y saber qué vas a hacer o qué vas a poder hacer. Te educa. Educa para que se

mejore el país. (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES B, Billinghamurst, 1er año, 05 de abril de 2023).

El estudiante ubica en un mismo plano *construir ciudadanía y educar*, desde su perspectiva, son dos procesos que se desarrollan al mismo tiempo para que los sujetos sepan *qué pueden y qué tienen que hacer* en la sociedad. Con esos sentidos, los aprendizajes que se producen en la escuela acerca del *saber qué hacer* no se dan por acumulación de información, sino que abarcan un conjunto de conocimientos, técnicas, lógicas y racionalidades que modulan las prácticas, las formas de ser, pensar y actuar (Foucault, 2018) de los sujetos. En una sociedad signa por las lógicas de la competitividad que llama constante a los sujetos a *saber hacer de todo*, también son llamados a asumir el riesgo de *hacer nada*.

En los contextos de pobreza urbana, atravesados por profundas brechas de desigualdad social y extremas condiciones de precaridad (Butler, 2010), una inmensa población se encuentra en condiciones de *no saber qué hacer* para poder insertarse a la vida social y laboral. Es decir, para que sus derechos sean reconocidos como ciudadanos/as y sostener la vida misma en su cotidianidad. Quienes quedan por fuera de la posibilidad de *saber hacer de todo* hoy conforman

esa población flotante intra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad. (Foucault, 2016. p. 247).

A la vez, esa *población liminar* (Foucault, 2016) reacciona apostando por la escuela como un lugar de aprendizajes y transmisión de saberes para “integrarse a una sociedad que, producto de su pauperización material y del quiebre del horizonte salarial, solo puede ofrecer exclusión” (Pastorini, 2023, p. 101). La escuela es central en ese proceso ya que *ayuda enseñando*, pero también es la vía para *continuar con estudios y/o conseguir un trabajo*. Así

lo enuncia una estudiante que está iniciando la escolaridad del nivel secundario.

[La escuela] ayuda enseñando cosas. O sea, nos ayuda a terminar la secundaria. Después de la secundaria poder entrar a la facultad. Podemos armar un estudio que después nos consigue un trabajo. Y eso es como armar un futuro para cuando seamos grandes no vivir en la calle y trabajar o terminar la secundaria, poder agarrar cualquier trabajo. Entonces, como el estudio es importante para mantenerte estable con la ciudad y tener una buena vida económica. (Entrevista a estudiante mujer, 13 años, EES B, Billinghamurst, 1er año, 03 de abril de 2023).

Los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela se mueven desde valorar a esa institución como un lugar de enseñanza y aprendizaje, de circulación de *saberes* y producción de conocimientos hasta proyectar un futuro en donde los/las jóvenes tengan la posibilidad de continuar con estudios posteriores y/o insertarse en el mercado laboral. Desde la perspectiva de los/las estudiantes, los *saberes* y *haceres* (saber qué hacer, saber qué se tiene que hacer y qué se puede hacer) se desarrolla a través de la transmisión de contenidos disciplinares. Y eso es valorado.

Ahora bien, los enunciados que presentamos en este apartado reafirman que los sentidos acerca de la escuela son diversos y no se excluyen entre sí, sino que coexistan y se encuentran en forma de pliegues, capas y/o planos (Truccone, 2022). Así, la escuela es pensada y vivida como un espacio para aprender, pero como ya empezamos a mostrar, también como un lugar para hacer amigos/as, socializar y vincularse. Ello nos indica que devenir ciudadano/a implica transmisión de saberes disciplinares tal como venimos refiriendo, así como la producción de *saberes no disciplinares* y de tipo *no cognoscitivos* (Bowles & Gintis, 1985) en términos de las relaciones, vínculos interpersonales, tal como describiremos en el próximo apartado.

2.2. *Saber convivir*, participar y defender la palabra.

Otro de los sentidos que los y las estudiantes le otorgan a la escuela y que forma parte de los *pliegues de ciudadanía* (Truccone, 2022) se refiere a

las formas de socialización, producción de vínculos interpersonales y convivencia en el espacio escolar (Litichever, 2012, 2019; Mastache, 2019; Núñez, 2019b). De ningún modo pensamos que “la escuela reemplaza la función de transmisión del saber con otro tipo de funciones como hacerse de amigos, pasarla bien, hacer relaciones o conseguir pareja” (Langer, 2013, p. 318). Proponemos que ambos tipos de *saberes* se demandan, procuran, y hasta se espera que se produzcan al mismo tiempo. Es algo que los y las jóvenes reiteran constantemente.

En este sentido, a diferencia de los discursos comunes que suelen pensar a los y las jóvenes como individualistas, observamos que ellos y ellas hoy “establecen redes de solidaridades y complicidades” (Langer, 2013, p. 372), forman vínculos en la escuela y *hacen amigos/as* porque *quieren, pueden y necesitan*. Así lo afirma una estudiante del tercer año del nivel secundario:

A veces uno quiere tener amigos y bueno, voy a formar un vínculo con alguien. [La escuela] no es para hacer amigos, sino que uno los termina haciendo. No sé cómo explicarlo, pero no es para hacer amigos. No es como que la escuela está hecha para hacer amigos —como una aplicación, como un lugar, como una plaza, no sé— sino siendo amigos porque quiere, porque puede, por necesidad, por lo que sea. No está destinada para eso la escuela, pero uno lo termina haciendo por necesidad, por vínculo, por querer, por lo que sea. (Entrevista a estudiante varón trans, 14 años, EES B, Billingham, 3er año, 05 de agosto de 2022).

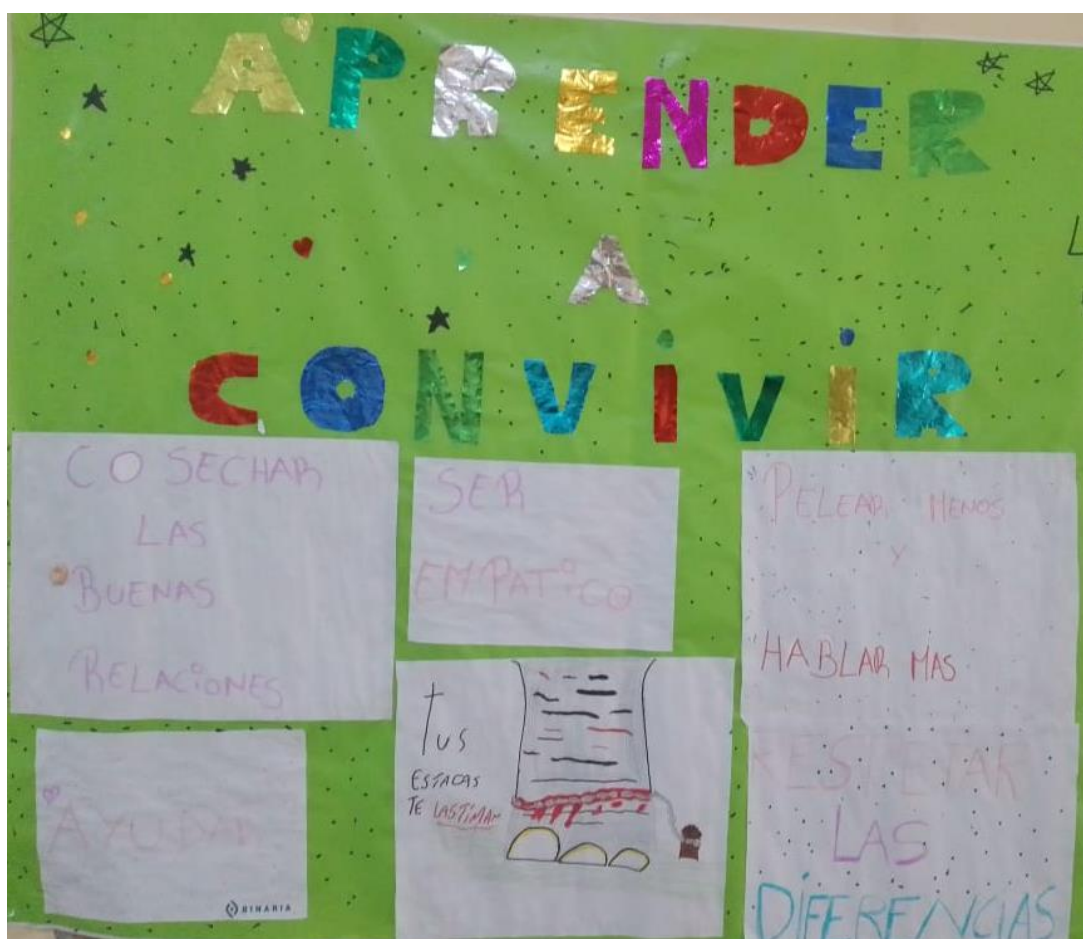
Las sociedades disciplinarias de inicios del siglo XX funcionaban con lógicas coercitivas de separación, clasificación y asignación de lugares fijos para cada sujeto (Foucault, 2001b). A diferencia de ello, en la actual sociedad neoliberal (Bauman, 2004; Castro Gómez, 2010; Han, 2012; Rose, 1996) —permeada por las lógicas de la competencia, emprendimiento, autonomía, libertad y rendimiento individual— la construcción de vínculos interpersonales, la convivencia y la socialización se sostienen en cambios que involucran saberes, racionalidades y prácticas (Deleuze, 2017; Foucault, 2018) que se producen en y desde las instituciones.

Para los y las estudiantes que inician la secundaria, la convivencia es un saber, un aprendizaje y enseñanza no disciplinar/curricular que se desarrolla de forma transversal y continúa en la cotidianidad de la escuela. Con ese sentido, proponemos que *saber convivir*, saber socializar y comunicar con los/as demás constituye uno de los ejes del proceso de ciudadanización que modula formas de ser, pensar y hacer en relación con la vida social de los/las estudiantes dentro y fuera de la escuela.

La expansión del capitalismo actual, al mismo tiempo que conlleva fuerzas que debilitan y/o disminuyen la intensidad de “la dimensión colectiva de la existencia” (Díez-Gutiérrez, 2015, p. 166), también produce la posibilidad de repensar las formas de construir los vínculos interpersonales y la vida en comunidad. Allí se producen tensiones entre las lógicas, los discursos y las prácticas neoliberales que promueve el desarrollo y el ejercicio de las libertades individuales (Brown, 2021; Laval & Dardot, 2015; Mbembe, 2016; Sandel, 2013) y aquello que implica pensar y vivir en *común con el otro/a* (De Marinis et al., 2010; Fistteti, 2004; Marinas, 2006; Pál Pelbart, 2009; Torres, A., 2013). Ese contexto marca la importancia de aproximarnos a la producción de ciudadanías en y desde la escuela en términos de comunidad y convivencia (Cortina, 2009; Litichever, 2012; Mastache, 2019; Mouffe, 1999; Núñez, 2019b).

Para los y las estudiantes que cursan los primeros años del nivel secundario, *aprender a convivir* en la escuela implica construir *buenas relaciones*, *ayudar* a los/las otros/as, *ser empático* con los/las demás, frente a los conflictos interpersonales anteponer la palabra para *hablar más* y *pelear menos* y *respetar las diferencias*, tal como ellos y ellas expresan y exponen en el afiche de la Foto 7.

Foto 7. Aprender a convivir.



Fuente: Afiche realizado por estudiantes de 1ro y 2do año. Registro de campo.

Lugar: pasillo de escuela.

Fecha: junio, 2023

La construcción de los vínculos y relaciones interpersonales se enmarcan en las discusiones acerca de las formas de vivenciar la ciudadanía en términos de *convivencia escolar* (Litichever, 2019; Mastache, 2019; Núñez & Fridman, 2019). En ese marco, proponemos que devenir ciudadano/a involucra modos de construir vínculos interpersonales en común con los/as demás, a la vez que saberes, prácticas, aprendizajes y enseñanzas. Uno de los mecanismos que regula las relaciones, conflictos, interacciones y vínculos interpersonales en la escuela es el Consejo Institucional de Convivencia⁵¹ (CIC), tal como describe el director de una institución:

⁵¹ La Ley 14750 *Convivencia y abordaje de conflictividad social en instituciones educativas Provincia de Buenos Aires* dispone que “Los Niveles de educación Secundaria deberán

El Consejo Institucional de Convivencia resuelve (resuelve, una forma de decir resuelve), viabiliza, intenta encontrar soluciones a las situaciones donde uno ve violación de las normas de convivencia. Siempre desde la reflexión, siempre desde el compromiso, siempre... No de la sanción por la sanción misma, ¿entendés? Que sea algo reparador, que dé como resultado una real toma de conciencia por parte de quien no cumple, porque las normas de convivencia son elaboradas y consensuadas entre los estudiantes, docentes y familias. De hecho, ahora en el mes de marzo, en las primeras semanas de marzo del año escolar (2022), en la materia Construcción de la Ciudadanía estuvieron trabajando con los acuerdos de convivencia y cómo reformularlos tras lo que fue el tema de la pandemia, desde lo que nos dejó, desde lo que nos aportó. Y bueno, se consensuó las normas y vos participas de ese consenso. Vos tenés que tener el compromiso de respetarlos, sos el primero que tenés que comprometerte en respetar y los chicos están en eso. (Entrevista a director de la EES A, José León Suárez, 01 de abril de 2022).

La convivencia en la escuela involucra saberes que son pensados, reflexionados, analizados y consensuados por estudiantes, docentes, familias, un integrante del equipo de orientación escolar y por el director/a (Ley, 14750, Art. 9). El *saber convivir* en la institución educativa está configurado por una racionalidad que no es rígida, ni apela a la *sanción por la sanción*, sino que puede cambiar, es flexible y se puede negociar (Villagrán & Cestare, 2015). De hecho, el director de la escuela menciona que en el marco de la asignatura Construcción de la Ciudadanía, los acuerdos de convivencia fueron reformulados con el advenimiento de la pandemia provocada por el COVID-19.

conformar un Consejo de Convivencia, de funcionamiento permanente e integrado por representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa. El Consejo de Convivencia, en tanto órgano de participación democrática, constituirá una instancia de análisis, reflexión, comunicación y diálogo, de temas sensibles a la convivencia escolar puestos a su consideración. Asimismo, será fundamental que mantenga un rol proactivo como promotor y generador de propuestas para el desarrollo de la convivencia en la escuela.” (Art. 9). Al documento de dicha normativa se puede acceder a través del siguiente link: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/LEY%2014750%20convivencia%20y%20abordaje%20de%20conflictividad%20social%20en%20instituciones%20educativas%20pcia%20bs%20as.pdf> Acceso: 02 de enero del 2024.

El modo en que los y las estudiantes reflexionan, escriben, juzgan y hablan acerca de la convivencia en la escuela, en suma, “toda su conducta, está regida por una estructura teórica, un sistema que cambia con los tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades” (Foucault, 1985, p. 33). En ese sentido, la convivencia escolar (Litichever, 2012; Mastache, 2019; Núñez, 2019b; Núñez & Fridman, 2019) aparece como una práctica discursiva y no discursiva (Foucault, 2018) que forma parte de uno de los ámbitos⁵² de la construcción ciudadana en la escuela, lo cual involucra saberes, disposiciones y sujetos que interactúan con “intereses, visiones de mundo y culturas diferentes” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, 2007a, p. 126). Así lo resalta una estudiante que cursa los primeros años de la secundaria:

[En la escuela] te socializas con más personas que no conoces, te haces más amigos. A mí me gusta, me gusta estar con más gente que no es de mi barrio, conocer gente nueva. (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES C, 3er año, Loma Hermosa, 30 de noviembre del 2021).

Esos enunciados muestran que la escuela es pensada y vivida “como un espacio público de convivencia participativa para la vida social” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, 2007a, p. 126), en donde *hacer amigos/as* involucra *aprender a convivir y socializar* con más personas, *conocer gente nueva* por fuera del barrio. De hecho, uno de los ejes del “Tramo de inicio acompañado para ingresantes del nivel secundario”⁵³ hace foco en la “Grupalidad, convivencia y participación estudiantil”.

⁵² “Los ámbitos son espacios sociales de construcción de *ciudadanía* que se recortan para su abordaje en un contexto de aula. A estos efectos se definen los siguientes ámbitos: 1. Ambiente, 2. Arte, 3. Comunicación y tecnologías de la información, 4. Estado y política, 5. Identidades y relaciones interculturales, 6. Recreación y deporte, 7. Salud, alimentación y drogas, 8. Sexualidad y género, y 9. Trabajo. Los ámbitos definidos en este diseño curricular deben ser entendidos como producto de la experiencia del trabajo docente, la necesidad de visibilizar espacios sociales y lo que es posible decir en cada momento histórico” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007a, p. 40).

⁵³ El tramo de inicio al nivel secundario se desarrolla en el primer mes del año lectivo (por lo general marzo). Ese tiempo está destinado al recibimiento de las y los estudiantes, la constitución de los grupos y el conocimiento de la institución. A través del siguiente link se puede acceder al documento con los lineamientos, propósitos y ejes de dicho programa: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023->

Focalizar la mirada en los modos en que se desarrolla la convivencia cotidiana en la escuela es “un camino para observar las formas contemporáneas de construcción de la ciudadanía, en tanto condensan el aprendizaje y vínculo que los sujetos tienen con las normas” (Núñez, 2019b, p. 185), pero también con los sentidos que ellos y ellas otorgan a las relaciones interpersonales que se producen en las instituciones educativas.

El *saber convivir* en la escuela está atravesado por múltiples tensiones y contradicciones (Fridman & Núñez, 2015; Litichever, 2012; Litichever et al., 2008; Núñez, 2019b), que van desde miradas punitivas y sancionadoras de los/as estudiantes, hasta muestras de solidaridad y compañerismo. Así lo observamos en una situación que vivimos en la escuela y que nos remite a las formas en que ellos y ellas intentan resolver un *conflicto inesperado en el aula* (Mayer, 2013, 2014). El siguiente registro de observación da cuenta de lo que venimos sosteniendo:

En el aula hay 25 estudiantes (9 varones y 16 mujeres), 2 docentes de la escuela y el equipo de talleristas de la UNSAM, quienes desarrollamos el segundo taller del año 2023. Son estudiantes entre 17 y 18 años, les gusta la música, el deporte, el arte. Varios/as afirman “a mí no me gusta nada”, “me gusta dormir”, “me gusta trabajar, corto el pelo”. Sus gustos incluyen las materias relacionadas con las ciencias sociales y humanas: sociología, política y ciudadanía, historia, arte. Al terminar la secundaria les gustaría seguir estudiando: la carrera militar (2 o 3 estudiantes), psicología, arquitectura, medicina. Aunque también hay estudiantes que no saben y aún no tienen claro si continuarán sus estudios ni, en caso de hacerlo, con cuáles proseguirán.

Observamos expresiones de enojo, rumores e interrupciones de la clase. Una estudiante explica la situación para comprender qué está sucediendo: “pasó una situación de que están robando mucho en este colegio, en esta aula específicamente, desaparecieron más de 5 cartucheras, entre ellas la mía”. Los y las estudiantes reaccionan, denuncian y responsabilizan a las familias porque “en casa no les enseñan que no deben tomar las cosas de los demás”.

[02/Cuadernillo%20Tramo%20de%20inicio%20acompa%C3%B1ado%20para%20ingresantes%20al%20Nivel%20Secundario_compressed%20%281%29_1.pdf](#) Acceso: 26 de enero de 2024.

Son los del (dicen el nombre de una villa cercana a la escuela). Culpan a las autoridades (preceptores) de la escuela porque “no cumplen con su responsabilidad de controlar/cuidar/estar atentos/as”, a sus propios compañeros/as porque “ya les conocen”, a sí mismos/as porque “cada uno debe cuidar sus cosas, la culpa es de uno/a mismo/a”.

Los y las estudiantes expresan sus opiniones sobre la situación. Las reacciones van desde el enojo, la ira que incluso lleva a plantearse golpear a quien haya tomado la cartuchera, hasta el chiste y la broma. Una estudiante dice: “piensen en el valor de las cosas que se perdieron, el esfuerzo con el que las consiguieron porque hay familias que no tienen, compran con esfuerzo, no es justo que se pierda. Vos contaste que vos misma compraste tus cosas, eso cuesta”.

En algunos momentos todos/as hablan a la vez, todos/as quieren decir algo. Están atravesados por los sentimientos de, en palabras de ellos y ellas, “bronca, enojo, decepción”.

Así expresan con sus palabras las alternativas para intentar resolver la situación: “la directora debe comprar y devolver”, “no dejar las cosas en el aula, llevar cuando se sale del aula”. Al mismo tiempo, una estudiante cuestiona: “¿por qué no puedo dejar mis cosas en el aula, por qué tengo que llevármelas conmigo todo el tiempo?”. En tono de broma un estudiante dice: “hay que matar a los choros”. Su compañero reacciona inmediatamente: “tampoco así, no me parece que está bien matar a alguien por una cartuchera”. Otras propuestas de los y las estudiantes refieren a “requisar y/o revisar las mochilas”, “juntar entre todos/as los materiales para ayudar a sus compañeros/as” y “colocar una caja para que allí pongan lo que quieren contribuir”.

Continúan las interrupciones, bulla, todos/as hablan al mismo tiempo, al parecer no se escuchan entre ellos/ellas.

En ese escenario, uno de los estudiantes tenía su cartuchera vacía y mostraba al salón que “perdió todo”. De repente, sus compañeros/as comienzan a lanzar fibrones, biromes, lápices como una forma de solidarizarse y ayudarlo.

El ambiente en el aula está menos tensionado y los/las talleristas proponen que compartan: ¿qué sintieron cuando les robaron? Con sus palabras dicen: “bronca, odio, decepción, enojo, injusticia, inseguridad, el colegio es una mierda”, el profe dice “tristeza y muchas preguntas”. Una de las estudiantes, a quien se le perdió la cartuchera, entre la tristeza y el enojo (casi llorando)

expresa: ¿en serio me vas a preguntar qué siento cuando me roban la cartuchera?, ¿es en serio?

Nuevamente aparecen las interrupciones, todos/as hablan al mismo tiempo. Una estudiante, en tono de broma y con el propósito de lograr silencio, dice: “le robamos a quien hable (antes de su turno o cuando no corresponde)”.

Finaliza el tiempo de trabajo del taller. En seguida una de las estudiantes consigue una caja de cartón y coloca al frente del aula para que colaboren con los materiales que puedan y luego distribuir a quienes les “robaron”. Al mismo tiempo que nos despedimos, algunos/as estudiantes se acercan a la caja para colocar su contribución: biromes, lápices. Llega una profesora, con quien tienen clases, con la voz fuerte dice: ¡no sé qué está sucediendo, que alguien me explique!

El profesor que acompañó durante el taller, mientras salimos juntos por el pasillo de la escuela, refiriéndose a la actitud de la profesora que entró al aula, dice, “ese es el trato que reciben los y las estudiantes. Afuera reciben gritos, acá también”. (Observación en un taller de extensión universitaria, EES B, 6to año, 03 de abril de 2023).

Los y las estudiantes problematizan el conflicto inesperado en el aula (Mayer, 2014) porque afecta de diferentes formas a la convivencia en la escuela (Litichever, 2019; Mastache, 2019; Núñez, 2019b). Esto es, a los modos de estar juntos, vincularse, interactuar y transitar la experiencia escolar (Litichever, 2013). En ese proceso, los actores escolares, estudiantes y docentes, discuten, dialogan, buscan y proponen estrategias para resolver el conflicto producido dentro de la escuela (Fridman, 2016; Litichever, 2019; Mayer, 2014). Indistintamente de los *motivos del conflicto*⁵⁴ (Litichever, 2019), una de las dimensiones que involucra la convivencia en la escuela refiere a las formas de resolver tales situaciones inesperadas en las instituciones.

En relación con lo anterior y como vías de solución al conflicto, los y las estudiantes, como mostramos, expresan alternativas, que van desde

⁵⁴ Litichever (2019) distingue dos grupos de motivos de conflictos en la escuela. El primero refiere a los causados a partir de diferencias de pertenencia, tales como equipos de fútbol, barrio, gustos musicales, ideología política, entre otros. Los conflictos que la autora ubica en el segundo los caracteriza por ser producidos a partir del encuentro con otro/a y las interacciones interpersonales: mirar mal, insultos y críticas.

medidas punitivas, hasta expresiones de solidaridad. Allí, al mismo tiempo y en el mismo espacio expresiones de solidaridad como la iniciativa que tienen los/las estudiantes para juntar materiales y ayudar a sus compañeros confluyen con visiones de punición. Esas expresiones muestran las formas que los sujetos piensan, dicen y hacen respecto de la resolución de conflictos y la convivencia escolar (Fridman, 2016; Litichever, 2019; Mayer, 2014). Las propuestas de *no dejar las cosas en el aula*, *requisar las mochilas* y *matar al choro* son enunciados que dan cuenta de las formas en que las lógicas y discursos punitivos de control social (Barrera, 2014; Bisig, 2014) se permean en diferentes ámbitos de la vida y modulan modos de pensar, decir y hacer de los sujetos respecto de algún conflicto.

En ese escenario, las instituciones funcionan como espacios de producción de ciudadanía en tanto que habilitan la discusión y el diálogo para problematizar las situaciones inesperadas, en palabras de la estudiante, como *el robo de cartucheras en el aula*. En lugar del *recurso del uso de la violencia* (Del Castillo & Garriga, 2023), como comúnmente sucede en otros espacios, la escuela habilita el *recurso del uso de la palabra* para que los y las estudiantes expresen su opinión en un ámbito de discusión colectiva. Tal como observamos en el registro de campo citado antes, las intervenciones de los y las estudiantes, incluso las interrupciones, muestran las posibilidades que ellos y ellas tienen de participar e involucrarse en las decisiones y en la resolución de conflictos de forma democrática en la escuela (Fridman, 2016).

En la escuela confluyen y se discuten los diversos puntos de vista que tienen los y las estudiantes respecto de un mismo problema/conflicto que afecta a todos/as. Los enunciados que ellos y ellas expresan, al mismo tiempo que culpabilizan y responsabilizan por el *robo* a las familias, las autoridades, la institución y a sí mismos/as, también apuntan a pensar sobre cómo se enseña y se aprende a convivir en ese escenario en donde los y las estudiantes reclaman que *en casa no enseñan* y en la escuela *las autoridades no controlan*. Allí, la *ausencia de control* que mencionan estos/as jóvenes es vista por ellos/ellas mismos/as, según Langer (2013), como una deficiencia y/o “debilidad de la escuela como organización” (p. 247). El autor explica que en la actualidad los sujetos exigen más disciplina, control y sanción ante determinadas acciones y/o comportamientos que se producen en las

instituciones en una sociedad que tiende hacia la flexibilización y desregularización.

Más allá de los discursos, normas y regulaciones punitivas que, sin duda, modulan formas de pensar, hacer y decir de los sujetos, en y desde la escuela se propone pensar, problematizar y dialogar sobre las alternativas para resolver la situación del *robo* en el aula. En esas confluencias, al mismo tiempo que un estudiante propone que por seguridad *no dejan la mochila en el aula*, otra estudiante reacciona, cuestiona y expresa su malestar e inconformidad por la pérdida de confianza que esa propuesta implica. En la tensión entre “*el robo*” y la imposibilidad de poder dejar las cosas personales en el aula, los discursos y la lógica de la sanción y/o control disciplinario “se convierte[n] en sistemas de convivencia como creadores de aparatos de saber” (Langer, 2013, p. 248).

En medio de esas tensiones y diferentes propuestas para resolver el conflicto del *robo de cartucheras* que hemos descripto antes, en la escuela ganan fuerza las muestras de compañerismo y solidaridad. Tal como observamos cuando terminó el taller, de forma inmediata, en medio de gritos de la profesara que no entendía lo que sucedía, los y las estudiantes se organizaron, consiguieron una caja de cartón y recolectaron materiales para ayudar a quienes *lo perdieron todo*. Allí se produce la posibilidad de aprender y saber vivir en común (Pál Pelbart, 2009) en el espacio escolar.

La escuela al mismo tiempo que es un lugar de circulación de la palabra (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016), transmisión de saberes, en donde se desarrollan aprendizajes y enseñanzas, también es un espacio que permite pensar una educación *en común* y para *lo común* (Collet & Grinberg, S., 2021) en donde se *aprende a convivir*. Es decir, en la escuela al mismo tiempo que se estudia, tal como explica una estudiante que cursa el tercer año del nivel secundario, también se conoce gente, se construyen vínculos de amistad, se aprende a ser sociable y comunicar con otras personas.

Yo tengo muchas amistades en el colegio. Fuera del colegio no tengo muchas [amistades]. El colegio no solo es para venir a estudiar, sino que, para venir a conocer gente, a ser más sociable, a poder tener comunicación con otras

personas. (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES B, 3er año, 27 de marzo de 2023).

En el enunciado de la estudiante confluye, como venimos describiendo, el sentido de la escuela como lugar para *estudiar* y *conocer gente*. *Hacer amigos* y *conocer gente* está atravesado por saberes no disciplinares que son claves para aprender a *ser más sociable* y comunicarse con otras personas. De ningún modo se trata de una contradicción u oposición entre la centralidad de los aprendizajes/enseñanzas y la convivencia, sino que la transmisión de saberes disciplinares y no disciplinares se producen al mismo tiempo. El saber sobre algo, en este caso nos referimos al saber convivir, se rige por un conjunto de *epistemes* (Foucault, 2018) que modulan conductas, formas de pensar y hacer de los/las estudiantes.

Los vínculos entre amigos/as se producen en la cotidianidad de la escuela, mientras se aprende y enseña, en el aula y/o fuera de ella, en los pasillos y/o en el patio, en aquellas situaciones aparentemente básicas y sencillas que implica la interacción con el/la *otro/a*, o por el simple hecho de *pasar tanto tiempo juntos*, como dice una estudiante, *se encariñan* y *terminan formando vínculos* (Entrevista a estudiante varón trans, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 05 de agosto de 2022). Esa misma estudiante explica las formas de desarrollar y construir vínculos de amistad en la escuela:

Y nada, nos llevamos bien, nos queremos, nos preocupamos por la otra persona con los amigos. Ejemplo, yo tengo un amigo acá que conocí un día porque no sabía dónde estaba el baño. Entonces le dije: ¿sabés dónde está el baño? Y creo que ese día nos empezamos a hacer amigos y cosas así. Y no sé, es difícil de explicar porque cada situación es diferente y a veces pasa tanto tiempo que no nos acordamos de los ejemplos. Pero es eso, vínculos que se formaron por razones básicas o innecesarias, como necesito ir acá, o quiero esto, o no veo qué dice en el pizarrón. Son cosas básicas que terminan formando vínculos. (Entrevista a estudiante varón trans, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 05 de agosto de 2022).

Aquellas situaciones aparentemente básicas, que no se prescriben en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (Litichever, 2019; Mastache,

2019), pero que suceden en la cotidianidad de la escuela, adquieren importancia en la vida de los y las estudiantes cuando *forman vínculos* que permiten *llevarse bien* entre todos/as, *quererse* entre ellos y ellas y *preocuparse por la otra persona*. En ese plano de la convivencia, devenir ciudadano/a en y con el *otro/a* involucra el *saber estar-en-común* (Pál Pelbart, 2009), lo cual no significa la configuración de identidades fijas y homogéneas, sino que sino que “tiene por condición precisamente la heterogeneidad, la pluralidad, la distancia” (Pál Pelbart, 2009, p. 28) y la multiplicidad de sujetos y formas de interactuar entre unos y otros/as. De hecho, la estudiante resalta que “es difícil de explicar [las formas de producirse los vínculos] porque cada situación es diferente”.

Así, nos desplazamos de las figuras de comunidad unitaria, totalizante, con identidades fuertes y fijas, para instalarnos en el orden del devenir que permite capturar la multiplicidad, lo singular y la diferencia (Deleuze, 1989c; Deleuze & Guattari, 2001). En sintonía con ello “la comunidad, a contramano del sueño de fusión, está hecha de interrupción, fragmentación, suspenso, está hecha de seres singulares y sus encuentros” (Pál Pelbart, 2009, p. 29). En el encuentro y convivencia con las diferencias es en donde los sujetos se afectan mutuamente, se producen vínculos de solidaridad. Así lo resalta una estudiante:

Yo creo que en la escuela hay materias que nos gustan más a unas personas, cosas que nos gustan más que a otras. Y creo que entre compañeros hay mucha solidaridad en enseñar y a veces enseñar sin dar nada a cambio. Ejemplo, a mí me pasa que yo soy muy buena en matemáticas y tengo una amiga que es muy buena en física. Entonces, a veces nos ayudamos. Y son tonterías que nos sirve mucho. A mí me sirve mucho que ella se siente, y no porque yo le deba algo a cambio, sino que yo le digo: “no entiendo esto”. Y ella venga y me diga: “se hace así” y explicarte. Esa solidaridad. Cosas tan básicas, como te presto un lápiz, te pueden terminar generando vínculos. O mismo algo súper básico como, bueno, “te espero a que termines de guardar las cosas para irnos”. O “te paso esto que se te cayó”. Son tonterías que para mí al fin y al cabo son solidarias. Son cosas que no cualquier persona hace sin recibir nada a cambio. (Entrevista a estudiante varón trans, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 05 de agosto de 2022).

El *saber convivir* en la cotidianidad de la escuela está constituido por lazos de solidaridad entre estudiantes. La convivencia en forma de solidaridad se expresa en acciones aparentemente sencillas, pero que para los/las estudiantes tienen un gran valor, tales como *intercambiar enseñanzas* entre quienes saben y/o comprenden mejor unas materias más que otras, así como también *compartir* útiles escolares con quienes no disponen e incluso esperar al compañero/a para *salir juntos desde la escuela* hacia el barrio. Esas acciones de los y las estudiantes que para cualquier otra persona pueden ser vistas como *tonterías*, para ellos/ellas son muestras de solidaridad que conforman el *saber convivir* en y desde la escuela.

Ese modo de composición de los vínculos y de la convivencia ayuda a “descubrir una comunidad allí donde no se veía comunidad” (Pál Pelbart, 2009, p. 41) en tanto que manifiestan deseos emergentes de compartir, formas de asociarse y disociarse, composiciones y descomposiciones (Deleuze, 2019) que están surgiendo en las sociedades contemporáneas. No se trata únicamente de juntarse en un espacio, en este caso la escuela, sino que el encuentro implica afecciones mutuas, es decir, el sujeto afecta y es afectado (Deleuze, 2019) por los/as demás.

De hecho, una estudiante resalta que en las interacciones con sus compañeros/as se produce *mucha solidaridad, afecto, vínculos*, algo que a veces es difícil de explicar. Se trata, en esos casos, de aprendizajes que se desarrollan en el encuentro con el/la *otro/a*; de acciones que no serían posibles desarrollar por iniciativa propia, sino que se aprenden *viendo a otra persona hacer*. Así describe estas situaciones una estudiante que cursa los primeros años de la secundaria:

Son acciones buenas que capaz a uno no se le ocurren por cuenta propia. O cosas que cuestan que uno inicie hacer. Y ver a otra persona haciéndolo. O una persona intentando enseñarte o explicarte, es como que te da más impulso a hacer las cosas (Entrevista a estudiante varón trans, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 05 de agosto de 2022).

El poder de ser afectado y afectar se produce en el encuentro (Pál Pelbart, 2009) cuando las acciones de solidaridad entre compañeros/as funcionan como *impulso* para que otros/as también actúen. Esas acciones que *impulsan* otras acciones no pueden ocurrir en soledad. Así, la escuela es el lugar del encuentro, el cual favorece, posibilita y permite que un cierto poder de afectar surja y se concrete. *Aprender a convivir* en y desde la escuela (Litichever, 2012; Mastache, 2019; Núñez & Fridman, 2019) supone, desde allí, *soportes* necesarios para el fortalecimiento de los lazos y la *integración social* (Castel, 2015) de los/las jóvenes en un contexto de múltiples exclusiones que promueve la competencia y el éxito personal, propio de las lógicas neoliberales (Brown, 2021; Collet & Grinberg, S., 2021; O'Malley, 2006; Rose, 1996).

Pál Pelbart (2009) sostiene que el encuentro con algo o alguien expande o disminuye la potencia de *vivir-en-común* con los/as demás. En sintonía con esos sentidos acerca de la escuela, un estudiante del primer año de la secundaria, al referirse a aquello que más le gusta de la institución, resalta: *mis compañeros, mis amigos*. La importancia de los vínculos y la convivencia no está en los sujetos en sí mismos, sino en las formas en cómo se afectan mutuamente, es decir, en la forma en que el encuentro con el *otro/a* influye, modula y produce maneras de interactuar, percibir, sentir y pensar acerca de los/as compañeros, tal como remarca el estudiante.

No sé, mis compañeros, mis amigos. Es que yo antes no hablaba con nadie, y ahora los tengo a todos ellos que son así como un aguante para venir al colegio. Ellos me ayudan, viste, capaz que estoy mal o triste, y ellos me alientan, viste, son buenos ellos. Cuando vine yo acá en 5to [de primaria] yo era callado hasta que uno de ellos me habló y ya era conocido por todos. Yo me acuerdo. Estaba yo sentado solo. Antes no había ni Covid, ni nada. Estaba sentado yo solo hasta que un amigo viene a lado mío y empezaba a preguntar cómo me llamaba y todo eso. Y después empecé a hablar con todos, no sé, conocí a todos, cómo eran, cómo se trataban. Aunque ellos me jodan siempre son buenos, como que jodemos entre nosotros, y eso, nos cargamos así, nos burlamos entre nosotros, eso. (Entrevista estudiante varón, 13 años, EES C, Loma Hermosa, 1er año, 15 de noviembre de 2021).

Los enunciados del estudiante entrevistado, al igual que los de sus compañeros/as, expresan las afecciones, efectos y afectos que se producen en el encuentro con y entre el/la *otro/a*, en este caso entre estudiantes del nivel secundario. La escena del primer encuentro con quien iba a ser luego su amigo, tal como expresa el estudiante, permite resaltar las formas en que las relaciones con algo o alguien expanden o disminuyen la potencia y el modo de existir. En ese contexto, la potencia de vivir-en-común (Pál Pelbart, 2009), *ser el aguante* para los/las demás y *alentar* cuando alguien se siente triste expresa que devenir ciudadano/a con el *otro/a* tiene sentido en correlación con la noción de afecto.

Deleuze (2019) propone que la potencia está en acto, cada instante está efectuada y “es efectuada por afectos” (p. 98). En sintonía con ello, proponemos que la potencia de devenir ciudadano/a en y desde la escuela involucra encuentros, afecciones y afectos que aumentan la fuerza de existir de otro modo, de existir en y con los/as *otros/as* expresada en la forma de *ser* ciudadano/a. O en términos de Pál Pelbart (2009), el encuentro al cual se refería el estudiante compone una potencia expandida que va mucho más allá de lo individual. Tal como dice Deleuze (2019) en referencia a Spinoza, “los individuos son relaciones, no sustancias” (p. 358). Entonces el vivir en-común, convivir con el/la *otro/a*, el sentido de comunidad no es el resultado de la suma de individuos, sino es la composición o descomposición de relaciones (Deleuze, 2019) que modula la forma en que los sujetos devienen ciudadanos/as en y con los demás.

En lugar de pensar a la escuela como una institución en la cual se prepara y/o disciplina a los sujetos en función de identidades ciudadanas fijas (Durkheim, 1997; Sarmiento, 2018), establecidas como *estatus* (Marshall, 1998), proponemos que la escuela hoy funciona como un plano de composición de singularidades, relaciones, afectos y multiplicidad de identidades que forman parte de la trama de *ser* ciudadano/a en términos de convivencia escolar. En la actualidad, las formas comunes, múltiples y heterogéneas de ser joven y ciudadano/a (Larrondo & Mayer, 2018; Núñez & Litichever, 2015; Treviño & Miranda, 2021), se caracterizan por modos diferentes de sociabilidad, de pensar las relaciones de género, la diversidad,

los vínculos, “así como sus derechos y formas de participación en la sociedad” (Núñez & Fridman, 2019, p. 18).

En definitiva, en esos espacios de la urbe, los y las jóvenes otorgan un lugar importante a la escuela ya que allí *aprenden a convivir*, hacen amigos/as, estudian, conocen gente, pero también colectivamente buscan y encuentran aquello que aspiran llegar a ser en la vida. La escuela brinda la posibilidad de encontrarse con otros/as, desarrollar cada vez más el *saber estar con otros/as* a partir de la convivencia. En definitiva, aprender y saber convivir hace posible que la vida sea “pensable, soportable y compatible” (Collet & Grinberg, S., 2021, p. 25) en las sociedades democráticas.

2.2.1. “Saber votar” y/o “elegir quién gobierne”.

Según los contenidos curriculares básicos de los primeros años de la secundaria, uno de los propósitos de la asignatura “Construcción de la Ciudadanía” entre el primer y tercer año se refiere a que los y las estudiantes “comprendan la noción de corresponsabilidad, democracia, derechos y responsabilidades” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 32). En sintonía con ello, algunos de los saberes escolares de ciudadanización (Cortés, 2013) se enmarcan en la lógica de la racionalidad política moderna (Bobbio, 2001; Habermas, 1993; Mouffe, 2007; Sartori, 2003), por ejemplo, el ejercicio del derecho al voto (saber elegir quién gobierne), tal como explica un estudiante del primer año del nivel secundario:

Yo no sabía que cuando llegaba a los 16 años podías ir a votar. Yo no sabía de eso. Yo pensé que era a partir de los 18. Yo no sabía que cuando tenés 16 ya podés ir a votar. No tenía idea. Y eso me lo enseñaron acá en la escuela, que si vos tenés 16 también podés tener el derecho a votar. [Me enseñaron] en Ciudadanía y ahora en Lengua. Ella [la profesora de Lengua] nos explicó, según algo, estábamos hablando sobre los derechos y todo eso, nos dijeron que si sabíamos que de los 16 podíamos ir a votar. No es obligatorio, sino que según si uno quiere. Después tipo de los 18, claro, ahí ya es obligatorio, pero yo no sabía que a los 16 podías ir a votar por eso. (Entrevista a

estudiante varón, 14 años, EES B, Billinghurst, 3er año, 27 de marzo de 2023).

El estudiante afirma que los saberes acerca de la edad para votar, y ejercer el derecho al voto, los adquirió en la escuela. Los saberes acerca de la producción de ciudadanías en y desde la escuela se desarrollan en la asignatura “Construcción de la Ciudadanía”, pero no de forma exclusiva; también se enseñan en otras materias. Mastache (2020) propone que los contenidos sobre la formación ciudadana que se despliegan en las materias específicas correspondientes a esa disciplina deben ser pensados de forma transversal para que también se trabaje desde otras disciplinas. De hecho, el estudiante relata cómo algunos aspectos del *saber votar* los aprendió en una asignatura específica, “Ciudadanía” y, también, en “Lengua”.

La posibilidad de votar desde los 16 años se enmarca en la Ley de Ciudadanía Argentina 26.744 que trata sobre “El voto joven”⁵⁵. Sancionada en 2012, esa normativa tiene efectos en el campo de la educación en tanto que se incorpora esa ley a los contenidos curriculares, así como a nivel personal porque modula formas de pensar y hacer en los sujetos respecto de su participación electoral. El estudiante afirma que aprendió en la escuela los saberes respecto del *voto joven*. Esa afirmación expresa el lugar que ocupan las instituciones educativas en la producción de ciudadanías en el contexto electoral (Núñez, 2023) en este caso, en relación con el *voto*.

Los aprendizajes, enseñanzas y saberes que se producen en la escuela sobre el derecho al voto (Jara et al., 2021; Przeworski, 2019), en sociedades con modelos de gobierno democráticos (Habermas, 1993; Sartori, 2003), constituyen una de las dimensiones de la ciudadanía. Ello porque la circulación de esos saberes se vincula con “los derechos políticos y la posibilidad de incidir en la vida del país” (Núñez, 2023, p. 26), así como de influir, de alguna manera en las injusticias que se producen en lo local; esto es, en los lugares que los sujetos transitan cotidianamente, en los barrios

⁵⁵ A través del siguiente link se puede acceder al documento de la Ley 26.774 sobre el “Voto joven”: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/204176/texto> Acceso: 03 de marzo de 2024.

donde viven. Así lo expresa una estudiante que cursa el 3er año del nivel secundario.

No digo que sean todos [los políticos] injustos, pero injusticias pasan y las pasan por arriba. O sea, no digo que no lucho y digo bueno. Es como que... ah, la política. La política siempre está en mi entorno y también me afecta a mí, pero cuando sea más grande capaz que pueda votar y elegir. Pero ahora no puedo hacer casi nada (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES A, 3er año, 12 de mayo de 2022).

A diferencia de los discursos que suelen resaltar el desencanto de los sujetos por la política (Innerarity, 2015), la estudiante afirma que ella lucha porque hay *injusticias que pasan por arriba*, tal como profundizaremos en el próximo capítulo. Según ella, el tratamiento que hacen los políticos de esas injusticias que suceden, aunque algunos pretendan pasarlas por encima tiene implicancias políticas para ella, porque eso ocurre en su entorno y, desde allí, le afecta.

La expectativa de la estudiante de *ser grande y poder votar/elegir* expresa su *actitud ciudadana* (Jara et al., 2021) e interés por la política, al mismo tiempo que reconoce ciertas restricciones temporales al ejercicio de la ciudadanía (Cutler & Frost, 2001; Lister, 2007; Lovera, 2017) ya que considera que por su edad *por ahora no puede hacer nada*. En esa tensión entre el querer tomar decisiones a través de la participación electoral y las restricciones normativas respecto de la edad se desarrolla se modulan formas de *ser* ciudadano/a en los y las jóvenes entrevistados/as.

No obstante, esa dificultad de ejercer plenamente el derecho al voto cuando todavía no se tiene edad para hacerlo, no conlleva un impedimento para que en los barrios urbanos, las instituciones educativas potencien formas de *ser* ciudadano/a en la actualidad, puesto que “lo que se enseña en la escuela impacta en la predisposición [de los sujetos] a involucrarse políticamente” (Cox & Castillo, 2015, p. 4). El voto no es la única forma de participación política de los y las jóvenes (Larrondo, 2019; Vázquez, 2015; P. Vommaro, 2019), pero no por eso deja de ser importante.

Más allá de los discursos que argumentan que el ejercicio de ese derecho es una forma reducida o tradicional de vivenciar la ciudadanía (Martínez et al., 2010), proponemos que esos saberes y prácticas también forman parte del entramado de múltiples elementos que modulan la conducta de los sujetos que devienen ciudadanos/as con derechos políticos en la sociedad contemporánea. De hecho, un estudiante que cursa el primer año del nivel secundario, indica su valoración respecto a las enseñanzas que se producen en la escuela acerca del *derecho al voto*:

Yo ahora tengo 14 años. Por ahora no tengo derecho a lo que es votar. No tengo cierta edad para hacerlo. Me parece bueno que uno pueda ir y decirle a los demás qué es lo que él piensa [...] Estamos hablando del tema de la democracia. [...] Antes el Estado te decía vos tenés que votar a este y vos tenías que ir a votar sí o sí. Ahora cada uno ya puede ir y votar a quién le parezca. (Entrevista a estudiante varón, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 27 de marzo de 2023).

El estudiante citado sabe que aún no puede ejercer el *derecho al voto* porque todavía no cumple con la edad requerida, pero eso no impide que produzca sentidos y “actitudes ciudadanas respecto al voto y su participación en procesos de elección” (Jara et al., 2021, p. 470). La importancia que otorgan los y las estudiantes a la posibilidad de votar se mueve entre “una sensibilidad que combina el entusiasmo, la percepción de ejercer un derecho y un sentido de la responsabilidad” (Núñez, 2023, p. 26) con los principios de las democracias modernas (Borón, 2003; Mouffe, 1999; Sartori, 2003).

A diferencia de aquello que sucedía en los regímenes dictatoriales en que se imponía gobernantes (Gomes, 2016), el estudiante resalta que ahora tienen la posibilidad de elegir y *votar a quién le parezca*. Para este joven, *saber elegir* quién gobierne a la población tiene implicancias en el cuidado y en la vida política del país (Núñez, 2023) para que mejore. Con sus palabras afirma:

Es elegir quién nos va a gobernar. Es como que yo elijo a Pepe, no sé, que sea el nuevo presidente. Si es que Pepe es malo, pues hacen unas votaciones y dicen que Pepe se vaya y que vaya otra persona que sea mejor. Por lo tanto,

votar es como la decisión que tomas para saber quién va a ser el que los va a cuidar o quién va a ser el que va a mejorar el país. (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES B, Billinghamurst, 1er año, 05 de abril de 2023).

Desde la perspectiva del estudiante, *elegir quién gobierne* implica decidir la forma en la que el país y los sujetos serán cuidados. Esos enunciados pueden enmarcarse en aquello que Foucault (2016) denomina el “arte de gobernar la población” (p. 17), lo cual es una forma de ejercicio del poder. En ese sentido, gobernar y cuidar la población involucra “la manera de manejar como es debido a los individuos, los bienes y las riquezas” (Foucault, 2017, p. 119). Así, la salud, la higiene, la natalidad y longevidad, entre otros aspectos de la vida social, “quedan integrados a un conjunto gubernamental más amplio, que es en donde se juega precisamente la racionalidad política, entendida como el gobierno del Estado” (Castro Gómez, 2010, p. 64).

Para Foucault (2017) “quien pretende ser capaz de gobernar el Estado debe saber ante todo gobernarse a sí mismo [...], gobernar a su familia, sus bienes, su propiedad y, por último, llegará a gobernar el Estado” (p. 119). En el caso de que el gobernante *sea malo*, como dice el estudiante, se debe elegir nuevamente a otra persona que sea idónea para dicho cargo. Esto es, que sepa *cuidar a la población*, que *se preocupe por la gente* y que busque estrategias para *mejorar el país*. Esos enunciados expresan cierto saber juvenil sobre las formas en que el poder modula y conduce la conducta de los sujetos ya no a través de la coerción, sino mediante el principio de libertad de decidir y *elegir*. El poder se ejerce a través de los sujetos y sus deseos y no en su contra, y entonces, por ejemplo, ante el deseo de que *mejore el país*, el estudiante refiere lo que significa para él *elegir un buen presidente*:

Pues alguien que se preocupe mucho de la gente. Por ejemplo, si van a una parte de la calle donde no para la gente, pondrían un semáforo para que la gente piense “tengo que parar cuando el semáforo está en rojo y así la gente pueda cruzar seguramente”. Crear más paradas seguras. Que sepa qué hacer con el país, básicamente. Tiene que saber qué hacer, porque si no sabe qué hacer, por ejemplo, la economía se está yendo muy mal. Si tenemos un presidente que no sabe qué hacer, tampoco nosotros. Hasta que encontremos

un bueno. (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES B, Billinghamurst, 1er año, 05 de abril de 2023).

En la sociedad actual, en donde aparentemente la población ha perdido la confianza en la política y los políticos (Innerarity, 2015; Rosanvallon, 2007), frente al “mito del ciudadano pasivo” (Rosanvallon, 2007, p. 35), los y las estudiantes entrevistados/as expresan su interés y deseo de elegir un presidente que *se preocupe de la gente*, que se ocupe de las situaciones que viven las personas y *que sepa qué y cómo hacerlo*. Nuevamente el *saber* aparece en doble sentido: en términos de *saber elegir* a quién, gobernando el país y su población, *sepa hacerlo bien*. Esas aspiraciones y deseos políticos de la población en general, pero de los y las jóvenes en particular, se inscriben —más que en los grandes relatos acerca de la lucha anticapitalista (Brown, 2021; Mouffe, 2023; Piketty, 2014)— en las urgencias y necesidades de la vida cotidiana, tales como la igualdad, la justicia social, el cuidado del ambiente, las luchas contra las violencias de género y el reconocimiento de las diversidades (Butler, 2022; Butler & Fraser, 2016; Fraser & Honneth, 2022).

Mouffe (2023) afirma que en la coyuntura actual “las personas luchan contra diversas formas de dominación que padecen en sus vidas cotidianas” (p. 45). Por ejemplo, mejorar los servicios urbanos y la infraestructura vial en sus barrios, ejercer derechos básicos para sostener la vida misma como un *trabajo digno* y condiciones adecuadas para el desarrollo del derecho a la educación y la salud. En esas situaciones, los sujetos necesitan sentir que su involucramiento en política les otorga voz (Mouffe, 2023), les permite expresarse y hablar sin miedo. Así lo afirma una estudiante con sus palabras:

En construcción de la ciudadanía hablamos sin miedo. Ahí se habla mucho sobre política más que nada, como que enseñan la política, todo lo que es Argentina. Ahí se habla mucho, se opina. No debatiendo, pero sí como que, dando la opinión de los presidentes, de su mandato y todo eso es político. Hay otros que no opinan. (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES A, 3er año, 12 de mayo de 2022).

La producción de ciudadanías en y desde la escuela se desarrolla a través de los espacios que la institución habilita para que los y las estudiantes *hablen sin miedo*, expresen voz y opinión sobre diversos temas, entre ellos la política, los y las presidentes y sus mandatos. Expresar y *defender la opinión* en la actualidad es un saber que se aprende. A su vez, es una forma de involucrarse en política en y desde la escuela, tal como describiremos en el próximo subapartado.

2.2.2. “Aprender a defender la palabra y expresar la opinión”

Habilitar espacios para intercambiar opiniones en las instituciones educativas, expresar ideas, debatir sobre temas diversos en el aula, incluyendo cuestiones políticas, constituyen formas de “democratización escolar” (Larrondo, 2019, p. 210), a la vez que modulan *actitudes ciudadanas* en los y las estudiantes (Jara et al., 2021; Villalobos et al., 2021). De acuerdo con ello, una estudiante, al referirse a los gustos acerca de las materias que se desarrollan en la escuela, resalta que su afinidad por la asignatura Construcción de la Ciudadanía se debe a que allí se habilita el debate, el interés por *saber las opiniones de los/as demás*, la defensa de la palabra y así lo expresa:

A mí me gusta también Construcción [de la Ciudadanía]. Me gusta el debate. Me gusta saber las opiniones de los demás. Yo tengo mi opinión, pero también debo saber la de los demás porque puedo escuchar alguna más y me puede llamar la atención y puedo también estar pensando, y no quedarme siempre con lo mismo, con lo mío, sino que también con lo demás. Casi todo lo que vemos [en la escuela] lo debatimos, lo charlamos. El colegio, la escuela, lo que más quiere es saber las opiniones de los demás. Y eso está bueno, o sea, para aprender a escuchar a los demás y poder saber las opiniones que tienen cada uno. Porque hay que aprender a escuchar a las personas y saber qué quieren o qué opinan. (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 27 de marzo de 2023).

Este enunciado muestra, una vez más, cómo la escuela es pensada y vivida por estos/as jóvenes como *espacio de ciudadanía* (Tamayo, 2006) al

considerarla, en este caso como institución que se ocupa de conocer las opiniones de otros/as, se interesa por saber qué quieren y qué opinan los/las estudiantes. Los debates y las discusiones a la que hace referencia la estudiante, entonces,

aparecen como un dispositivo [...] que vehiculiza otras prácticas, dándole forma a cierta clase de tensiones que cada comunidad educativa acumula en su propio devenir, ofreciendo al mismo tiempo algunas alternativas en lo que respecta a prácticas políticas o formas de ejercicio de la ciudadanía (Hernández, 2021, p. 9).

De hecho, en el fragmento de la entrevista se afirma que *debatir, saber las opiniones de los demás y aprender a escuchar a las personas* adquiere especial importancia para los y las estudiantes, en términos generales, en la escuela y en particular en las clases de “Construcción de la Ciudadanía”.

El debate funciona como una estrategia de interacción y socialización dado que permite *aprender a escuchar* a las personas y *saber qué quieren* o qué opinan los/as demás, pero también se inscribe en un marco de relaciones de poder y saber (Foucault, 1988). En la actualidad, la socialización es un saber que se produce en la medida que los sujetos aprenden a escuchar a los/as *otros/as* para intercambiar ideas y llegar a acuerdos en una sociedad en la que todos/as intentan posicionarse.

En una sociedad que tiende a imponer formas de pensar y/o silenciar y excluir a quienes piensan diferente, en ese contexto, *debatir, defender las ideas, pelear la opinión* son acciones que los sujetos trazan como líneas de inclusión y reconocimiento de la diversidad de pensamiento. A propósito, una estudiante que cursa el tercer año del nivel secundario resalta que a ella le gusta *debatir* porque así *aprende de las otras personas*, pero también porque el intercambio de ideas da la posibilidad de cuestionar y tensionar los discursos comunes con las que no está de acuerdo, por ejemplo, el machismo que circula dentro y fuera la escuela:

Me gusta pelear mi opinión acerca del machismo porque sé que las mujeres somos capaces de hacer las cosas que dicen. Con mi papá también he tenido esas conversaciones. Después ya con mis compañeros. De hecho, tuvimos

con mi compañero, en Construcción Ciudadana, porque dijo que él les chiflaba a las mujeres en la calle. Y bueno, yo no me voy a quedar callada. No me gusta quedarme callada. Así que también tuve una discusión con él. No discusión, sino que hablamos. La profesora estaba presente. Y eso, de que si yo tengo una idea, no porque sea mi idea voy a decir que tenga razón, pero me gusta pelearla igual. Si está mal aprendo y si está bien, listo, bueno, está bien, en la escuela. Ya después en otros entornos sí la peleo también. Lo mismo, si está bien, está bien. Si está mal, aprendo. Tengo un papá que sabe de historia, hemos hablado un montón de esas cosas, nada, eso. (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES A, José León Suárez, 3er año, 19 de noviembre de 2021).

La escena de *chiflar a las mujeres en la calle*, a la que hace referencia la estudiante, habilita el debate y/o discusión acerca del machismo en la clase de Construcción de Ciudadana. Es una situación que sucede en la calle, fuera de la escuela, pero que se despliega hacia la institución a través de la experiencia de los/las estudiantes. En ese escenario *pelear la opinión, no quedarse callado/a, defender las ideas, discutir y/o hablar*, aparece como formas de resistencia (Langer, 2013, 2017a; Scott, 2007) frente a problemáticas sociales que afectan cotidianamente a los y las jóvenes, tales como, en este enunciado específicamente, los discursos y prácticas machistas que circulan en la escuela en particular y en la sociedad en general. En otros enunciados, esas defensas de ideas, discusiones, o peleas de opinión aparecen en torno a otras problemáticas sociales, como las situaciones de pobreza, violencias, injusticias y desigualdades que atraviesan a los barrios urbanos.

La estudiante describe que *la discusión en el aula* acerca de las expresiones machistas se desarrolló con la presencia de la profesora. Desde allí, se visualiza el lugar que ocupan los/as docentes en la construcción de ciudadanía. Permitir la circulación de la palabra en la institución, habilitar el debate en las clases y la defensa de las ideas constituye un entramado de prácticas que potencian las formas en que los/las estudiantes devienen ciudadanos/as en y desde la escuela dado que para los y las estudiantes es una forma de ejercer el *derecho a poder decir lo que pensás*.

Las discusiones, debates, interpelaciones y la defensa de la palabra que se producen en la escuela son la base sobre la que se configuran las

ciudadanías/as ya que se trata de “un acto eminentemente social y político, ligado a las formas en que los individuos definen el significado y son autores de sus relaciones con el mundo por medio de un diálogo permanente con los otros” (Giroux, 2003, p. 191).

Los y las estudiantes vivencian esas prácticas de forma heterogénea y variada, según la escuela a la que asisten en general y los/as docentes con quienes cursan en particular. Así, una estudiante de tercer año de una institución ubicada dentro de un asentamiento con altas condiciones de pobreza, al referirse a la forma de ejercer el *derecho a decir lo que piensa*, resalta que en su escuela hay docentes que no permiten hablar. Así afirma con sus palabras:

Y el derecho a poder decir lo que pensás. Hay algunos profesores que ni te dejan hablar. O si le preguntas algo o le respondés de alguna manera, se enojan porque respondés algo o porque no sé. O no entendés algo y se enojan. Vos les decís “mira, no entiendo porque usted explica mal” o algo así, y te callan o te dicen que vos no sabes nada. Y porque yo no sé qué. ¿Vos querés que aprenda en 40 minutos de clase algo que vos aprendiste en 10 años? Y yo no le puedo decir eso a la profesora porque me manda una falta y si la profesora hasta te expulsa. Entonces yo no le voy a decir lo que pienso a una maestra, porque yo sé cómo son los profesores. Entonces yo creo que el derecho a poder expresarme, pensar y decirlo sin miedo a que me lleguen a poner una falta o algo así. Yo creo que eso también está bien, poder expresarme, decir lo que pienso, sin que venga alguien y me diga... Igual sí respetar lo de los demás. Yo respeto lo tuyo, pero vos respeta lo mío, porque si no... (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES C, Loma Hermosa, 3er año, 06 de abril de 2022).

El enojo del docente, la posibilidad que ellos/ellas tienen para silenciar la opinión de los/las estudiantes, el miedo de los/las jóvenes expresa que devenir ciudadano/a en y desde la escuela se produce en medio de tensiones, reacciones y relaciones de poder y saber (Foucault, 1988). Frente a las situaciones en donde a los sujetos *no les dejan hablar*, en este caso se refieren al aula, pero también podría ser en la sociedad en general, nos encontramos “ya no con la imposibilidad de palabra, sino con un grito a veces desesperado,

que puja y lucha por encontrar ese verbo para decir y hablar” (Grinberg, S. & Abalsamo, 2016, p. 5). En tales situaciones, los y las jóvenes que concurren a las escuelas insisten para ser escuchados/as y poner en palabra lo que sienten y piensan, en un marco de respeto mutuo (Langer, 2017a). Así también, cuando se intenta silenciarles o en situaciones en que los adultos consideran que esos/as jóvenes *no tienen la edad para opinar*, ellos y ellas insisten en la *defensa de su palabra*, tal como describe una estudiante:

Acá [en la escuela], el día de la feria de ciencias yo me sentí así [que soy muy chica para opinar] porque un profesor vino a decirme que algo que yo había anotado —y que habíamos estado hablando con la profesora— no estaba bien por algunas razones. Yo peleé mi opinión. Él me dijo: “bueno, esta te la dejo. Te la dejo pasar porque sos chica”. Entonces, no soy chica, puedo pelear mi opinión. Puedo pelear con usted mi opinión. Y usted puede pelear conmigo, pero no me diga que soy chica, porque eso es lo peor que me pueden decir. Yo tengo edad para respetar la opinión de los demás, y tengo edad para dar mis propias opiniones sobre temas que entiendo porque si hay temas que no entiendo no doy mi opinión porque capaz que están mal, pero si son temas que yo entiendo, que yo puedo dar mi opinión. Tengo 15 y puedo hablar, y hablar bien, como estoy haciendo con usted ahora (en la entrevista). (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES A, José León Suárez, 3er año, 19 de noviembre de 2021).

Pelear la opinión entre estudiantes y docentes se enmarca en la producción de ciudadanías en términos generacionales cuando las ideas de los y las jóvenes son tensionadas con los criterios de los/as profesores/as. La tensión entre el sentir de la estudiante que *es muy chica para opinar* y el criterio del profesor que deja pasar por alto una opinión o idea porque considera que quien lo dice *es muy chico/a* se produce en un marco de relaciones de poder entre adultos/as y jóvenes.

En ese escenario, la defensa de la palabra, ideas y opiniones se produce frente a los intentos de anular la voz del *otro/a*, de quienes se considera que *no tienen la edad ni la razón* (Kant, 2001) para hablar en diferentes contextos sociales, incluso en las familias, tal como afirma una estudiante que cursa el último año del nivel secundario: *yo a veces no puedo*

decir lo que pienso en mi casa porque me hacen callar o me dicen que soy mal educada (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES C, 6to año, 05 de noviembre de 2021).

La fuerza de hacer oír la voz, debatir las ideas y defender la palabra potencian el proceso de ciudadanización en y desde la escuela. De hecho, una estudiante del tercer año del nivel secundario de una escuela ubicada en un área con Medio NBI, señala que para ella *construir ciudadanía* implica *debatir* acerca de algún tema, por ejemplo, “ahora que comenzamos la escuela vimos sobre la democracia, sobre el 24 de marzo” (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 27 de marzo de 2023). En ese sentido proponemos que, en la actualidad, para los y las jóvenes, los saberes, aprendizajes, tales como *saber convivir*, *saber participar* y *saber defender las ideas* y las *opiniones* son pensados como mecanismo para enfrentar las situaciones de desigualdad y pobreza urbana, a la vez que para proyectar posibilidades de *ser alguien más en la vida*, tópico que desarrollaremos a continuación.

2.3. Saber *ser alguien más en la vida*.

En los contextos de desigualdad y pobreza urbana, como es el caso del partido de San Martín, las instituciones educativas son el lugar que permite pensar “el modo en que un ser humano se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto” (Foucault, 1988, p. 3). En el caso de la investigación que dio lugar a esta tesis, las escuelas seleccionadas constituyen ese lugar, en tanto que son los y las estudiantes quienes, en y desde las instituciones producen expectativas en términos de realización personal, a la vez que piensan que la escuela es la vía o un lugar fundamental para afirmarse como ciudadanos/as y/o sujetos de derechos.

Tal como venimos describiendo, los y las estudiantes producen sentidos y deseos en relación con sus escolaridades y expresan el modo en que aprenden a reconocerse a sí mismos/as como sujetos (Foucault, 1988) ciudadanos/as. Esos procesos de subjetivación, nos referimos a las formas en que cada quien llega a *ser ciudadano/a*, se enmarcan en las formas en que

los/las estudiantes piensan su futuro y lo que para ellos/ellas significan *ser más* en y desde la escuela.

En la intersección escuela/barrio/sujetos (Grinberg, S., 2020), las condiciones de pobreza y desigualdad social son tensionadas con los deseos y aspiraciones que producen los/las estudiantes en y desde la escuela. Las expectativas que producen los/las estudiantes en y desde la escuela, tales como *llegar a ser algo en la vida y/o ser alguien reconocido*, expresan algunos sentidos que tiene la educación como posibilidad para pensar el futuro (Berardi, 2019) en términos de realización personal, y a la vez como prácticas discursivas y no discursivas de afirmación de ciudadanías.

En ese proceso, el poder y el saber modulan modos de *subjetivación* (Deleuze, 2017), es decir, las formas en que los sujetos *llegan a ser*, por ejemplo, ciudadanos/as y trabajadores/as en una sociedad que tiende hacia la exclusión y el desempleo (Castel, 2015). En las sociedades neoliberales (Rose, 1996) la falta de empleo crece al ritmo que se intensifica el requerimiento de sujetos competentes (Grinberg, S., 2009a; Langer & Levy, 2009). En ese escenario, saber *ser* competitivo/a y *saber hacer* implica que los sujetos devengan en autogestores/as de las propias necesidades, ser autónomo/a, flexible, con capacidad de constante adaptación porque “como es esperable que muten las competencias que hoy nos vuelvan empleables, debemos mutar con ellas” (Grinberg, S., 2009a, p. 169) para no quedar por fuera de esas dinámicas tendientes a excluir y negar derechos.

En esos lugares de la urbe en donde se entrelazan múltiples exclusiones (Butler & Fraser, 2016), la escuela es pensada y vivida como una vía de resistencia a las desigualdades sociales y educativas (Langer, 2017a; Langer & Esses, 2019), a la exclusión y discriminación, así como también es el lugar para trazar *futuros posibles* (Berardi, 2019) que permitan mejorar las condiciones de vida. Con este sentido, un estudiante que cursa el primer año del nivel secundario enfatiza la importancia de estudiar para poder *ser alguien más en la vida*:

Estudiar porque tenemos que hacer un futuro sí o sí. Un futuro preparado. Si no estudias, bueno, cagaste tu vida. Y si estudias serás alguien en la vida. Podes ser alguien más en la vida, alguien más que podés trabajar y todo eso.

(Entrevista estudiante varón, 12 años, EES C, Loma Hermosa, 1er año, 05 de mayo de 2023).

El enunciado del estudiante expresa un doble sentido acerca de la educación. El primero refiere a que los sujetos encuentran en el estudio la posibilidad de construir un *futuro preparado*, de poder *llegar a ser alguien* en la vida, lo cual involucra alcanzar un trabajo digno en medio de las profundas desigualdades sociales y educativas, exclusiones, precariedad y desempleo. Para todo eso, es necesario el estudio, en tanto que, según él mismo resalta aquello que podríamos considerar como parte del doble sentido, *sin estudio no podés llegar a nada*, la vida quedaría arruinada.

En medio de esa tensión entre el estudio como posibilidad de *ser alguien* y el riesgo de *ser nada*, gana fuerza el deseo de *tener una mejor vida*, lo cual es potenciado a través del estudio, la educación y la concurrencia de los/las jóvenes a la escuela. En esta línea, un estudiante que cursa el tercer año de secundaria así lo enuncia:

Para mí, creo que la escuela trata más que nada de enseñar y ayudar a los chicos para que entiendan y tengan una mejor vida. Ellos [los/as profesores/as] tratan de enseñarles educación, les dan de desayunar. Tratan de ayudar a los chicos para que tengan una mejor vida. (Entrevista a estudiante varón, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 27 de marzo del 2023).

Esos enunciados, de ningún modo significan que la escuela adquiere sentido únicamente en función de aquello que sucederá después. Al contrario, la realización personal, *tener una mejor vida*, enmarcada en aquello que aquí denominamos como devenir ciudadano/a, se presenta en forma de acontecimiento que insiste en el tiempo, “recoge y reabsorbe el pasado y el futuro” (Deleuze, 1989, p. 9).

En las sociedades que tienden hacia la exclusión, los y las estudiantes piensan y viven la escuela como un soporte para llegar a *ser alguien con la mente desarrollada* y con *conocimiento de las cosas*, porque consideran que esas son las condiciones para integrarse a la sociedad. Las palabras de un estudiante que cursa el último año del nivel secundario van en este sentido:

Para mí la escuela sirve primero para desarrollar la mente. Desarrollar la mente del que va a estudiar. Para que cuando el alumno cumpla los 18, este... ¿cómo decirlo? Para que la persona que va a la escuela ingrese a la sociedad. Tenga un conocimiento de las cosas y tenga noción de las cosas, de todo en sí. Saber leer, saber escuchar, un montón de cosas. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES B, 6to año, Billinghamurst, 12 de julio de 2022).

Indistintamente del lugar de emplazamiento de la escuela, dentro y/o fuera de asentamientos y villas, los y las estudiantes piensan a la escuela como una oportunidad para integrarse en una sociedad que avanza a un ritmo acelerado de cambios socioeconómicos, políticos, culturales y tecnológicos, a la vez que excluye y deja por fuera a vastas poblaciones. En ese escenario, desde la perspectiva de los/las estudiantes, *desarrollar la mente, tener conocimiento* y noción de las cosas, así como *saber leer, saber escuchar*, entre otras cosas más, deviene soporte para la integración social. Esos enunciados expresan las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en y desde la escuela, a la vez que se despliegan hacia el afuera de esa institución, *abriendo posibilidades y puertas* en la sociedad en general para *tener una vida digna*. Así lo explica una estudiante con sus palabras:

[La escuela] como que te abre posibilidades cuando seas más grande. Lo que te conté, tipo, tener una casa, no pasar necesidades. Para tener una vida digna, que capaz que si no estudias no lo tenés. Te abre puertas. También poder ser alguien con cabeza. Ser alguien que sepa las cosas de las que estás hablando, sepa historia, sepa matemáticas. No un burro. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, Billinghamurst, 14 de junio de 2022).

Ser alguien involucra el modo en que cada uno/una “se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto” (Foucault, 1988, p. 3). En la sociedad de empresa (Foucault, 2001a), en la actualidad devenida en sociedades de gerenciamiento y/o manageriales (Collet & Grinberg, S., 2021; Grinberg, S., 2009a), *convertirse en sujeto* para llegar a *ser alguien* exige aprender, adquirir y/o asumir actitudes y competencias (Grinberg, S., 2009a; Langer & Levy, 2009) que permitan adaptarse y adentrarse al ritmo de los acelerados cambios

y requerimientos sociales, por ejemplo la constante flexibilización laboral que un día tiene a los sujetos *haciendo de todo* con la incertidumbre de que en cualquier momento pueden ser desplazados a estar “*haciendo nada*” (desocupados/as).

Esas lógicas y racionalidades, propias de las sociedades de gerenciamiento, permean las formas de organizar las instituciones y diseñar los programas de formación en tanto que las escuelas son llamadas a orientar, regular, fomentar y desarrollar esas capacidades, competencias, actitudes, cualidades y formas de *ser* para su consecución (Langer & Levy, 2009).

De hecho, la estudiante a quien citamos antes resalta que la escuela construye, *abre puertas y posibilidades* para que los sujetos *ingresen y se integren a la sociedad*. Los/las estudiantes encuentran en esa institución la posibilidad de esa institución *ser alguien con cabeza*, es decir, con saberes disciplinares como historia, matemáticas, así como también con conocimiento acerca de *las cosas que se habla* y vivencia cotidianamente, por ejemplo, el mundo del trabajo y la inserción laboral en un contexto de constante precarización laboral.

Los saberes que se producen en las instituciones, tales como *saber hacer, saber convivir y saber ser*, en las sociedades neoliberales constituyen y modulan la producción de ciudadanías en y desde las instituciones en contextos de pobreza urbana y desigualdad social. Allí, los procesos de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013) involucran saberes disciplinares que configuran subjetividades políticas, así como deseos, sueños y expectativas de los/las jóvenes escolarizados, tal como describiremos en el próximo apartado.

2.3.1. *Saber desear “mejores condiciones de vida”.*

Los discursos y las lógicas de la expansión del capitalismo global en su forma neoliberal modulan las formas de pensar y desear de los sujetos hoy, “de tal manera que la gente se sienta insatisfecha con lo que tiene” (Sennett, 2006, p. 121), y a la vez anhela aquello que no tiene. La tensión entre esas dos fuerzas, *insatisfacción y deseo*, se produce en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1988) que incluye y excluye sujetos (Rose, 1996). En medio

de las asimetrías y exclusiones sociales, todos/as desean alcanzar la *promesa de la felicidad* (Ahmed, 2019), pero muchas veces se vuelve inalcanzable para quienes desde las lógicas del capitalismo no son rentables ni competentes, lo cual intensifica las brechas de desigualdad social.

En ese contexto de desigualdades y exclusiones múltiples, los y las estudiantes producen expectativas que refieren a sí mismos/as, como *integrarse a la sociedad, saber qué hacer o qué poder hacer cuando crezcas y mejorar las condiciones de vida*, y expresan propósitos y aspiraciones colectivas como, por ejemplo, que *mejore el país*. Saber desear involucra la transmisión de conocimientos que se producen en la escuela y que modulan la subjetividad de los/las estudiantes.

Tal como venimos explicando, la transmisión de saberes en la escuela y la producción de deseos de los y las estudiantes se despliegan, encuentran y suceden al tiempo que modulan las formas de ser ciudadano/a. El sentido de *aprender a sumar* no sería el mismo sin el deseo de *no quedarse en bancarrota, mejorar las condiciones de vida, hacer un negocio y tener un trabajo estable*. Esas expectativas adquieren fuerza al mismo tiempo que acontecen los aprendizajes.

En medio de los efectos de la *razón neoliberal* (Brown, 2021, p. 72) que ha intensificado las situaciones de pobreza y desigualdad social, los y las estudiantes anhelan un futuro más justo para todos/as y demandan mejorar las condiciones de vida, lo cual involucra lógicas de consumo (Sennett, 2006). Esto es, en palabras de un estudiante, *tener tus cosas*, disponer de las condiciones materiales para vivir y un trabajo con remuneración justa. Así lo sostiene un estudiante que cursa los primeros años de la secundaria:

Poder tener tus cosas. Poder tener una casa. Si querés una familia y poder mantenerla. Poder comprarte, qué sé yo, un auto si querés, comprártelo y tener para eso. Para poder tener un trabajo, para poder, qué sé yo, si querés mejorar tu vida, creo, porque la mayoría de gente que conozco que no tiene un título en la secundaria, trabajan de cosas que no te dan muy buena plata, que digamos. (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES C, Loma Hermosa, 3er año, 06 de abril del 2022).

Aspirar *una vida mejor* pasa, desde estas perspectivas, por ejercer el derecho al trabajo, a la vivienda, a la vez que por disponer de recursos materiales y económicos suficientes para sostener a la familia. Es decir, se refiere a la forma de desarrollarse la vida en sociedad, la relación con los/as otros/as y con uno mismo, “aquello que hace que la cuestión no sea solo estar con vida, sino llevar una buena vida” (Fassin, 2022, p. 83). Ello implica la proyección de un futuro no únicamente en términos de longevidad, de cantidad de años, sino de dignidad, de calidad de vida (Fassin, 2022). El deseo de una vida digna, *tratar de vivir bien o intentar vivir mejor* se enmarca en la lucha de los/las jóvenes que insisten por afirmarse como sujetos de derechos y ser reconocidos como ciudadanos/as, tal como expresa otro estudiante que cursa los primeros años del nivel secundario:

Yo pienso que [las personas que migran] tratan de vivir lo más bien. Por ejemplo, alguien que migra de Bolivia, Uruguay, Paraguay o Chile, es porque intentan vivir mejor, intentan conseguir un trabajo mejor. Acá [Argentina] hay trabajos que no necesitan la secundaria completa, creo. Y yo creo que preferirían ser, por ejemplo, argentinos si es que migran a Argentina. Porque creo que era que, si te quedas unos años viviendo en Argentina te dan la ciudadanía. Así como que te dan el DNI y todo lo que necesitas para ser argentino. (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES B, 1er año, Billinghurst, 05 de abril de 2023).

El enunciado del estudiante expresa un *doble sentido* (Deleuze, 1989c) de ciudadanía que involucra nacer y vivir en un país, pero también buscar y encontrar un lugar en donde vivir bien, vivir mejor y conseguir un trabajo mejor. Allí, devenir ciudadano/a abarca las diferencias entre las racionalidades de la ciudadanía formal, como identidades fijas (nacer y vivir en un país) y las reacciones de los sujetos que buscan un lugar para *vivir mejor* e insisten para afirmarse como ciudadanos/as con derechos.

Más que oposiciones o fuerzas contrarias entre las lógicas de la ciudadanía formal (Marshall, 1998) y los agenciamientos humanos (Deleuze & Guattari, 2010), la trama discursiva acerca de la ciudadanía está compuesta por líneas de continuidad entre esas dos fuerzas. Una de las continuidades en los enunciados de los y las estudiantes es que piensan la ciudadanía en

relación con la pertenencia a la ciudad y/o la adscripción a un lugar, un espacio, una comunidad, un territorio en donde los sujetos dispongan de vivienda, trabajo, educación para que puedan no sólo vivir, sino que *vivir bien y mejor*.

Así, los saberes y deseos configuran y potencian las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en la actualidad. Desde esa perspectiva, los aprendizajes que se producen en la escuela son pensados por los y las estudiantes como mecanismo para enfrentar las situaciones de desigualdad y pobreza urbana, a la vez que conforman la base para aprender a argumentar y *estar al ritmo de la sociedad*, tal como describiremos a continuación.

2.4. Saber *estar al ritmo de la sociedad*.

Como venimos sosteniendo, devenir ciudadano/a se produce en un marco de dinámicas de inclusión y exclusión que cada sociedad negocia del modo que puede (Adamovsky, 2023; Farinetti et al., 2023). En ese proceso, el principio de igualdad (Rosanvallon, 2012) es tensionado con situaciones de precaridad (Butler, 2010) y desigualdad urbana (Di Virgilio & Perelman, 2019; Donzelot, 2012; Janoschka & Sequera, 2014a; Segura, 2020). Allí, la escuela ocupa un lugar importante en la vida de los/las estudiantes porque, desde sus perspectivas, es la institución que *integra* a la población de distintos barrios en una sociedad que tiende hacia la discriminación, a la vez *forma como persona*. La escuela es el lugar en donde se desarrollan las condiciones y saberes para que los y las jóvenes tracen *horizontes laborales* (Guzmán, 2023; Guzmán et al., 2022) que son importantes para que los sujetos se *adentren e integren* en la sociedad. Así lo explica un estudiante:

La escuela es donde te forman como persona. Eso es una base muy importante para mí. O sea, es una base tener educación más allá de la que vos tenés en tu casa o en la calle. La escuela es importante para mí porque te forma como persona y te da herramientas para integrarte a la sociedad de cierto modo [...], para que vos más adelante te adentren a la sociedad. La escuela es fundamental para eso, porque vos con una buena educación es más probable que te adentren mejor y puedas estar al ritmo de esta sociedad

que está avanzado muy rápido. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, Loma Hermosa, 6to año, 28 de abril del 2022).

Como sabemos, la escuela no es el único lugar en donde los y las jóvenes socializan y aprenden, eso también sucede dentro de la familia y la calle, pero sí es la institución a la que el estudiante le otorga mayor importancia en tanto que allí se *forma como persona* y desarrolla destrezas, tales como *no callar, saber expresarse y estar informado*, lo cual le permiten estar más integrado socialmente.

La escuela como te digo, la educación, te da para que no te pasen por arriba, para que vos sepas expresarte. Para que luego tengas argumentos para lo que vos quieras hacer, tanto para ir a buscar un laburo o simplemente estar en la sociedad. Pienso yo que es así, la educación que te da la escuela es también el saber expresarte. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 28 de abril del 2022).

Para el estudiante entrevistado, al igual que para muchos/as otros/as, la educación es importante en sus vidas porque le permite adquirir saberes para desenvolverse en la sociedad y la vida cotidiana. Desde su perspectiva, *saber expresar, no callar y tener argumentos* son tácticas claves que ayuda para que *no te pasen por arriba* en una sociedad que tienden hacia la exclusión. Esas prácticas y saberes modulan subjetividades, a la vez formas de *ser* ciudadano/a en y desde la escuela. Dicho proceso de subjetivación y/o ciudadanización involucra cambios en las formas de pensar, decir y hacer, como afirma el estudiante con sus palabras: *yo vine con una mentalidad y estoy saliendo de esta escuela con otra mentalidad* (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 28 de abril del 2022).

Devenir ciudadano/a se produce en ese movimiento de ir a la escuela, cuestionarse, salir y proyectarse con *otra mentalidad* que permita acoplarse *al ritmo de la sociedad*, expresarse, no callar, vincularse laboralmente (Corica, 2012; Guzmán, 2023; Guzmán et al., 2022), continuar con estudios posteriores (Muiños de Britos, 2019; Otero et al., 2021) o, en palabras del estudiante, *simplemente estar en la sociedad*. En sintonía con esos enunciados, en la Tabla 21 se observa un marcado acuerdo, entre los/as

estudiantes, de más del 80% indistintamente del nivel de NBI, con la idea de que la escuela permitirá *conseguir un mejor trabajo* y sirve para el *acceso a estudios posteriores*. Esas expectativas y formas de pensar podrían enmarcarse en los discursos que sostienen que mientras los sujetos realicen más niveles de escolaridad mayores serán las posibilidades de conseguir un mejor empleo (Becker, 1993; J. Coleman, 1988; Schultz, 1981).

Tabla 21. Opinión de los/las estudiantes acerca de la escuela. En % (N = 222).

		Acuerdo	Desacuerdo	No contesta	Total
Permitirá conseguir un mejor trabajo	EES A	90,9%	7,3%	1,8%	100,0%
	EES B	92,9%	7,1%	0,0%	100,0%
	EES C	96,4%	0,0%	3,6%	100,0%
Sirve para estudios posteriores	EES A	83,6%	12,7%	3,6%	100,0%
	EES B	87,5%	8,9%	3,6%	100,0%
	EES C	83,9%	5,4%	10,7%	100,0%
Es importante para tener amigos/as	EES A	72,7%	12,7%	14,5%	100,0%
	EES B	82,1%	17,9%	0,0%	100,0%
	EES C	75,0%	17,9%	7,1%	100,0%
Sirve para que lxs pibes no estén en la calle	EES A	73,6%	17,3%	9,1%	100,0%
	EES B	75,0%	23,2%	1,8%	100,0%
	EES C	78,6%	12,5%	8,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante del 2021.

Ahora bien, haciendo foco en las variaciones entre instituciones, las cuales son mínimas, la Tabla 21 muestra que en las EES A que está ubicada en una zona con Bajo NBI, el 90,0% de estudiantes está de acuerdo con la idea de que *la escuela permitirá conseguir un buen trabajo*. Mientras que en la EES C que está emplazada dentro de un asentamiento, aumenta a 96,4% de estudiantes. En las instituciones que están en los polos (EES A y EES C), el 83% de estudiantes está de acuerdo con la idea de que *la escuela sirve para estudios posteriores* no varía. Únicamente en la EES B, ubicada en una zona con Medio NBI, aumenta levemente a 87% de quienes afirman que *la escuela permitirá continuar con estudios*. Es decir, prácticamente las formas de

pensar de los/las estudiantes respecto del sentido que tiene para ellos/ellas la escuela, no varían en función de los emplazamientos urbanos de las escuelas.

Esas formas de pensar y expectativas de los y las estudiantes son tensionadas con las situaciones de exclusión (Farinetti et al., 2023; Frigotto & Gentili, 2000; Salvia, 2008; Saraví, 2009), desigualdad socioeducativa (Di Piero, 2021; Kaplan, 2013; Tiramonti & Montes, 2011), desempleo y/o precarización laboral (Castel, 2015), lo cual plantean interrogantes en relación con los modos en que los y las jóvenes se vinculan hoy al mercado laboral, continúan con sus *trayectorias educativas* (Briscioli, 2017) o combinan las dos situaciones (Corica, 2012; Corica & Otero, 2017; Guzmán, 2023; Guzmán et al., 2022), tal como describiremos en el capítulo 6.

Asimismo, más del 70% de estudiantes está de acuerdo que *la escuela es importante para tener amigos/as*, tal como venimos relatando en los apartados anteriores, y ahora agregamos que sirve para que *los/las pibes no estén en la calle*. Esas afirmaciones se producen casi de forma homogénea, indistintamente del lugar en que esté ubicada la institución, las variaciones son leves. Así expresan los y las estudiantes su opinión respecto de la escuela.

Yo también pienso eso, [que la escuela sirve] para que no anden por la calle, para tener buena educación y para que la gente tenga más vida porque en la escuela se aprende muchas cosas. (Entrevista a estuante varón, 12 año, EES C, 1er año, 15 de noviembre de 2021).

El estudiante afirma que la escuela sirve para que los/as chicos/as no estén en la calle, a la vez para que tengan una *buena educación y más vida*. Él resalta que eso es posible porque en la escuela *se aprende muchas cosas*. Ese enunciado expresa la importancia que los/las estudiantes otorgan a los saberes, enseñanzas y aprendizajes que producen las instituciones (Grinberg, S., 2016; Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Guzmán, 2023). Los y las estudiantes ponen en primer plano al estudio. Así expresa una estudiante que cursa el 3er año de la secundaria.

Después de la escuela pueden estar también en la calle. Eh, básicamente los pibes vienen a la escuela para estudiar, para ser algo, no solamente para no

ir a la calle. Pueden faltar al colegio e ir (a la calle). No es obligación [venir al colegio], si es que ellos quieren venir van a venir. No es que van a venir al colegio para no ir a la calle. (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES C, 3er año, 30 de noviembre de 2021).

Los enunciados “los pibes vienen a la escuela para estudiar”, “para ser algo” y “no solamente para no ir a la calle” expresan que para los y las estudiantes la función principal de la escuela es el estudio para llegar a “ser algo en la vida”. De ese modo, la escuela es pensada y vivida en los barrios populares del partido de San Martín como una vía para “conseguir un buen trabajo”, para “saber convivir, socializar y hacer amigos/as”, pero principalmente “para aprender”, estudiar y tener una base de conocimiento para “estar al ritmo de las cosas que pasan”. Así afirma un estudiante con sus palabras.

La escuela te prepara para que vos estés al ritmo de las cosas que pasan y para que estés más informado, para que sepas y para que en un futuro sepas reaccionar a las situaciones que se te van a presentar de cierto modo, mediante las materias que te enseñan las escuelas, qué sé yo, matemáticas, ciudadanía. Aparte aprendemos muchas cosas de la actualidad que están pasando en este país obviamente. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 28 de abril del 2022).

Preparar a los sujetos para “estar al ritmo de las cosas que pasan en la sociedad” involucra educar como ciudadano/a trabajador, enseñanzas, aprendizajes, conocimientos y saberes para el trabajo (Guzmán, 2023; Guzmán et al., 2022) que se producen a través de las materias que desarrollan en la escuela. Los estudiantes de dos escuelas, ubicadas en distintas áreas, resaltan la importancia que ellos otorgan a los aprendizajes que se producen a través de la materia relacionada con ciudadanía, pero también podrían ser otras como matemáticas, prácticas de lenguaje o ciencias naturales, por mencionar algunas. Por ello, consideramos importante indagar acerca de las tensiones que se producen entre los saberes y prácticas que constituyen el devenir ciudadano/a en y desde la escuela con las situaciones barriales y laborales, tal como desarrollaremos en el próximo capítulo.

3. Tensiones entre saberes escolares de ciudadanía y las situaciones barriales.

Este apartado tiene como objetivo describir las tensiones entre los saberes escolares y las situaciones de la vida cotidiana de los y las estudiantes (Armella et al., 2017; Langer & Esses, 2019; Machado et al., 2016). Específicamente, proponemos que los saberes para la ciudadanía que circulan, se enseñan, se aprenden y se ponen en debate en la escuela (Cox et al., 2014; Cox & Castillo, 2015; Mastache, 2020) son tensionados con las situaciones barriales, personales y familiares de los sujetos que viven en contextos de pobreza urbana (Bayón, 2017; Grinberg, S., 2020b; Segura, 2020).

En el umbral entre la escuela y el barrio, en el paso de un lugar a otro, se producen *interfases de tensión* (Tamayo, 2006), continuidades, discontinuidades, correspondencias y no correspondencias entre los saberes (Bowles & Gintis, 1985), las prácticas y las normas que regulan la cotidianeidad de los/las estudiantes. Los sujetos devienen ciudadanos/as en ese marco de tensiones entre aquello que se enseña en la escuela respecto de la convivencia, el respeto mutuo, la educación sexual integral (ESI) y los discursos, lógicas productivas, racionalidades y regulaciones que se producen socialmente respecto de la convivencia, la sexualidad e incluso el mundo del trabajo⁵⁶. Algunos de esos puntos presentaremos a continuación.

⁵⁶ Otra de las tensiones se produce entre los saberes escolares, las expectativas de los y las estudiantes y el mundo del trabajo, tal como se describirá en el capítulo 6.

3.1. Normas, reglas y ESI⁵⁷ en tensión con las situaciones barriales.

La forma de ejercer la ciudadanía en la escuela a través del debate, el diálogo, el derecho a expresar la palabra e intercambiar opiniones en un marco de respeto, se despliega hacia el afuera de la institución y choca con situaciones en donde la palabra no circula o, directamente, *no se habla para solucionar los problemas*. Los sujetos devienen ciudadanos/as en el marco de esas tensiones entre los aprendizajes y enseñanzas que se desarrollan en y desde la escuela y las situaciones de la vida cotidiana que se producen en la sociedad en general y en los barrios en particular. En esa línea, una estudiante que cursa el tercer año de la secundaria, al referirse a las formas de vivenciar la ciudadanía en el barrio sostiene que:

Creo que en mi barrio no hay debate. O sea, no hablan, sino que van todos siempre a las piñas y todo eso. No sé. No hablan para solucionar los problemas, sino que van directamente a pelearse. (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES B, Billinghamurst, 3er año, 27 de marzo de 2023).

Desde la perspectiva de la estudiante entrevistada, en el barrio donde ella vive los/las vecinos/as *no hablan, ni debaten* para resolver algún conflicto, sino que utilizan otras vías que llevan *directamente a pelearse*. En esos enunciados aparece el “recurso de la violencia” (Del Castillo & Garriga, 2023, p. 70) y las peleas como uno más dentro del repertorio para *solucionar los problemas* en el barrio. En ese escenario, la estudiante antepone la palabra, el diálogo y el debate como otro de los recursos con los que se debería y/o podría solucionar los conflictos. La joven entrevistada tensiona aquello que enseñan y aprende en la escuela con las situaciones de violencia que se producen en el barrio. Allí, los sujetos devienen ciudadanos/as no dentro ni fuera de la escuela de forma exclusiva, sino que se configura en medio de

⁵⁷ En esta tesis no focalizamos en la Educación Sexual Integral (ESI), pero es una de las temáticas que los y las estudiantes, con mayor fuerza las mujeres, enuncian y muestran interés por problematizar, indagar e investigar en y desde las escuelas. Un ejemplo de eso son las producciones que han presentado en el marco de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales. En el marco de esa actividad, los temas que aparecen con mayor frecuencia en los últimos años refieren a violencia de género, (des)igualdad de género, diversidades sexogenéricas, ESI, entre otras.

tensiones, fuerzas y contradicciones entre regulaciones, prácticas, lógicas productivas de distintos espacios o ámbitos.

Otro estudiante también tensiona las reglas de convivencia que se enseñan en la escuela con situaciones que él encuentra o vive afuera de la institución. Así, expresa con sus palabras que *afuera [de la escuela] es otra cosa. Hay otras reglas de convivencia* (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES C, Loma Hermosa, 1er año, 05 de mayo de 2022). Es el mismo estudiante que relata una situación que, según expresa, ha observado en la calle:

Los autos pasan a toda velocidad como ellos quieran. No hay semáforo, nada. Se agarran a las piñas. A veces sí, a veces no. Hacen lo que ellos quieren, corte caníbal es. Hacen lo que quieran. Acá [en la escuela] respetan, algunos respetan y allá fuera nadie respeta. Hay otras reglas de convivencia, no sé. (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES C, Loma Hermosa, 1er año, 05 de mayo de 2022).

La descripción de lo que el estudiante vivencia que sucede en la calle es puesta en tensión, por él mismo, con lo que sucede en la escuela, con las normas de convivencia y reglas que circulan y se enseñan en las instituciones. Así, sostiene que:

En la escuela hay reglas. No podés pegar a los alumnos, no podés faltar el respeto a los mayores, a los docentes y creo que no discriminar a la gente. Y allá fuera te discriminan, te faltan el respeto (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES C, Loma Hermosa, 1er año, 05 de mayo de 2022).

Desde esta perspectiva estudiantil, que es compartida por otros/as jóvenes que entrevistamos, las reglas de la escuela y las situaciones barriales se desarrollan de forma diferenciada. En la escuela se enseña a respetar, no golpear, no discriminar, mientras que en la calle hay *discriminación* y *nadie respeta*. Esos enunciados expresan algunas modulaciones de las formas de devenir ciudadano/a en relación con las tensiones entre aquello que se considera que está permitido y/o prohibido dentro y fuera de la escuela.

El espacio escolar, con reglas que los sujetos están dispuestos a asumir y a practicar, tales como *no pegar, respetar, no discriminar* modulan formas

de *ser* ciudadano/a en y desde la escuela. Mientras tanto, en el espacio público -el barrio, la calle- los/las jóvenes entrevistados son testigos de la producción de los delitos, ilegalidades, crímenes y violencias urbanas (Bonilla Muñoz & Grinberg, S., 2021; Kessler & Oyhandy, 2014; Reguillo, 2008).

En medio de la impotencia y las aparentes imposibilidades que produce la violencia, los y las jóvenes vivencian que en la escuela se potencia el respeto a los/as demás. Así lo reafirma un estudiante del primer año del nivel secundario al referirse a las *reglas de la escuela*:

Respetar a los mayores, respetar a los docentes, respetar a los auxiliares. No pegar. ¿Cómo puedo decir?, no puedes pegarle a nadie, ni a los docentes ni a nadie. No discriminar. No al abuso. Nada más creo. No faltar el respeto, especialmente a la directora. (Entrevista a estudiante varón, 12 años, EES C, Loma Hermosa, 1er año, 05 de mayo de 2022).

El estudiante resalta el valor del respeto y la no discriminación en la escuela. El respeto mutuo es pensado como la base para la construcción de sociedades más igualitarias, justas y equitativas (Sennett, 2003). En este sentido y en línea con lo que sostienen las personas entrevistadas, el trato respetuoso al otro/a no se consigue sancionando aquello que en la escuela se consideran como “faltas de respeto” (Langer, 2013, p. 245) o simplemente ordenándolo, como comúnmente suele suceder en las instituciones, sino que se desarrolla en un marco de negociación que involucra “tanto las complejidades del carácter personal como la estructura social” (Sennett, 2003, p. 263), a la vez que abarca la valoración de la dignidad humana, la justicia, la equidad y la (des)conexión de relaciones interpersonales. En el caso referido, el estudiante focaliza en el respeto a los docentes, auxiliares y *especialmente a la directora*.

Ese conjunto de enunciados expresa las formas en que los y las estudiantes se relacionan con la autoridad. En esa relación, el respeto se ejerce en función de quién es el/la *otro/a*. El discurso social sobre quién sí y quién no merece respeto, cómo se gana el respeto, el respeto a los mayores, a los adultos, el respeto a las reglas en las instituciones, el respeto por uno mismo/a

y el respeto mutuo (Langer, 2013; Sennett, 2003), modulan formas de pensar y actuar en los sujetos.

Por su parte, otra de las tensiones que se produce entre los saberes escolares y la vida cotidiana de los y las estudiantes refiere a la Educación Sexual Integral (ESI) y las formas que adquiere su enseñanza dentro y fuera de la escuela, entre lo que se enseña en las instituciones y las demandas de los y las estudiantes. En Argentina la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI)⁵⁸, en 2006, llevó a las instituciones a la obligación de incluirla, “pero las formas que tomó su enseñanza en cada establecimiento fueron muy diversas” (Litichever, 2023, p. 78). A propósito, una estudiante que está cursando los primeros años del nivel secundario afirma que

todavía están como muy reservados, pero están enseñando más. Y aparte en los colegios privados ni te enseñan eso, porque los padres creen que no es adecuado y cosas así (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES C, Loma Hermosa, 3er año, 06 de abril de 2022).

A partir de la promulgación de la normativa que regula la enseñanza de la ESI en la escuela se *enseña un poco más* acerca de la educación sexual, pero como indica la estudiante, todavía hay espacios en que prevalecen las reservas. Al respecto, una de las tensiones está entre aquello que promulga la norma, la Ley de Educación Sexual Integral y la forma en que esa ley es *puesta en acto* (Ball, 2002) en las instituciones. En medio de esa tensión, la ESI aparece en forma de demanda (Faur, 2023; Fuentes & Gamba, 2021; Morgade, 2019; G. Russo, G., & Lovey, 2023) y exigencia de los y las estudiantes más que como práctica pedagógica desde los y las docentes. En general, los y las jóvenes del nivel secundario demandan a los docentes y autoridades presentes en las escuelas que enseñen contenidos relacionados con “el cuidado, la anticoncepción y la prevención de embarazos no deseados sean trabajados con mayor profundidad” (Núñez, 2023, p. 14).

⁵⁸ Dicha ley establece que “todos los educandos[as] tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley 26.150, 4 de octubre del 2006). Al documento completo se puede acceder a través del siguiente link: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto> Acceso: 11 de agosto del 2023.

En ese marco de tensiones entre lo que prescribe la ley y la forma en que ello se desarrolla en la cotidianidad de la escuela, las y los estudiantes piden con más o con menos intensidad, desean y esperan aprender acerca de temas que ellos y ellas consideran importantes para sus vidas y que en casa no les enseñan o les resulta difícil conversar con las familias. Así lo expresa una estudiante mujer que cursa el tercer año del nivel secundario de una escuela ubicada dentro de un asentamiento.

Me gustaría que me enseñen educación sexual más que nada. Porque hay muchas chicas que se quedan embarazadas o chicos que no saben cuidarse y cosas así. Y tampoco son cosas que le enseñan en la casa. Entonces, por lo menos que en el colegio tengan algo que les pueda enseñar, más o menos a usar un preservativo o pastillas y cosas así. Porque yo conozco a bastantes chicas que se quedaron embarazadas por no saber. Bueno, yo creo que Biología te enseña más o menos esas cosas. Aunque el Estado no esté tan presente, yo creo que tendrían que enseñar más de eso para que no pasen esas cosas. (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES C, Loma Hermosa, 3er año, 06 de abril de 2022).

Las expectativas y exigencias de la estudiante hacia la escuela acerca de la educación sexual se focalizan en la enseñanza sobre el uso de métodos anticonceptivos. Desde su perspectiva, *los embarazos* y el *no saber cuidarse* se produce muchas veces por falta de conocimiento. Entonces, su demanda tiene como eje al *saber*, frente a la ausencia de conocimiento la escuela ocupa un lugar importante en la vida de los y las estudiantes dado que es el espacio en el cual ellos y ellas encuentran la posibilidad para aprender acerca de la sexualidad más que en sus casas con sus familias.

Los saberes vinculados a la ESI que se producen en las instituciones educativas modulan las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as. Se trata de saberes que los y las jóvenes consideran valiosos para ser incluidos en el currículum escolar ya que posibilitan conocer y ejercer ya no sólo sus derechos sociales y políticos, sino también sus derechos sexuales (Faur, 2023; Ojeda et al., 2019; Zemaitis, 2020) en y desde la escuela.

Sin embargo y aun con estas demandas, en las tres instituciones educativas en que realizamos nuestro trabajo de campo, cada una ubicada en

distintas áreas urbanas, la ESI no forma parte de las materias obligatorias que conforman el currículo escolar. A propósito, Litichever (2023) afirma que la educación sexual en las escuelas, “en ocasiones, quedó circunscripta a alguna actividad en el marco de alguna materia” (p. 78), se desarrolla a través de charlas específicas, talleres cortos, jornadas organizadas por la escuela y/o proyectos institucionales. Tal como una estudiante que cursa los primeros años de la secundaria menciona que, en

Biología te enseñan más o menos esas cosas, te enseñan sobre el cuerpo. Y, qué sé yo, cosas que capaz que no sabes y que podés tener algo. Y después decís, mira, tengo eso (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES C, Loma Hermosa, 3er año, 06 de abril de 2022).

Otra estudiante que cursa el último año de educación secundaria describe los temas que le enseñan y los que le gustaría que le enseñen en la escuela.

Me gustaría que integren el tema de ESI, porque no sé, lo vemos una vez cada año y en literatura, ponéle. Pero se ven cosas que todo el mundo ya sabe. Y capaz que... Yo no, porque yo tengo a mis papás que me informan, qué sé yo, pero capaz que hay gente que sus papás no le hablan de eso y no tienen ni idea de nada. Entonces, me gustaría, no sé, una materia que sea de eso, pero que lo vean habitualmente, no una vez por año y que te enseñen las cosas que ya sabes.... (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, 14 de junio de 2022).

La expectativa de la estudiante es que los saberes acerca de la ESI se desarrollen de forma *habitual*, continua, sistemática como cualquier otra materia y no de manera esporádica, como comúnmente sucede en las instituciones. A la estudiante le gustaría que enseñen ESI en la escuela porque piensa que en casa *las familias no les hablan* porque *no tienen idea de nada*. Esos enunciados se enmarcan en la tensión entre los saberes escolares y aquello que en casa se enseña o no, se informa, está o no permitido hablar. Así lo expresan dos estudiantes que cursan el último año, en dos de las escuelas seleccionadas:

Hay muchas cosas que en casa no te enseñan y en el colegio sí. Por ejemplo, lo de la homosexualidad y esas cosas. A mi mamá y papá no les gusta, pero acá nos enseñaron que todos somos iguales. Yo aprendí más eso acá que en mi casa. Se supone que mis papás debían haberme enseñado más de eso. (Entrevista a estudiante mujer, 18 años, EES C, 6to año, 05 de noviembre de 2021).

Bueno, también uno que vimos en ESI, no sé si lo vimos en ciudadanía. Vos tenés derecho, creo que también a partir de los 13 o 14, a ponerte un chip anticonceptivo. Y yo veo que en las salitas hay gente que no se lo quieren poner. Dicen las enfermeras “si no tenés ningún hijo todavía, ¿cómo te lo vas a poner?” Lamentablemente hay gente que no te lo quiere poner. Es gratuito en las salitas. Es una ley que te tienen que poner. Si vos querés ir a ponerte el anticonceptivo, tenés que ir y ponértelo. Yo no soy nadie para decirte “no, si no tenés ningún hijo, no te lo pongas” [...] Creo que me habrán enseñado un montón de derechos, pero me quedaron en el cabeza ese que yo podría llegar a usar. Entonces, desde que lees eso y te explican, vos ya podés pelear y tener argumentos para pelear tu derecho. Es un derecho y ellas [el personal de las salitas] no tienen por qué venir y decirte que “no te lo pongas”. Tienen que ponerte si es tu decisión. Te lo pones porque es una ley por lo que sé... (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, 14 de junio de 2022).

En medio de las tensiones entre los saberes escolares y las situaciones barriales, personales y/o familiares, la estudiante resalta que es en la escuela que le enseñaron, informaron, explicaron, leyó y aprendió sobre temas relacionados con la Educación Sexual Integral. Esos saberes devienen soporte para ejercer sus derechos como ciudadano/a porque desde el momento en que los/las estudiantes leen y/o les explican ya adquieren conocimiento para *argumentar y pelear sus derechos*. Sin embargo, esos derechos de los y las jóvenes (Durán-Strauch, 2017; Faur, 2023; Grinberg, J. & Isacovich, 2020; Llobet, 2020; Núñez, 2011; P. Vommaro, 2019) se despliegan, como ellos/as mismos/as sostienen, en un marco de tensiones con los criterios, opiniones, muchas veces prejuicios, de quienes consideran, por ejemplo, que *si no tenés hijos/as no podés ponerte un anticonceptivo*.

Al mismo tiempo que se desarrollan saberes a nivel áulico, también se diseñan y ejecutan proyectos a nivel institucional que son expresión de las formas de producir ciudadanía en y desde la escuela en el marco de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. En sintonía con ello, el director de una de las escuelas con las que trabajamos describe la experiencia de un proyecto piloto de un *baño de varones trans* y un *baño de mujeres trans*, implementado en el marco de la ESI. En palabras del director:

Ya tenemos dos baños en la escuela que están funcionando bajo la ley nacional que regula o que estipuló todo el tema de la identidad de género. [...] Estamos haciendo una experiencia piloto con un baño de varones trans y un baño de mujeres trans [...] Entonces, esto también es garantizar derechos y crear ciudadanía [...] Así que bueno, son ejemplos de situaciones que creo yo que tiene que ver con la construcción de la ciudadanía, el derecho de poder ejercer su sexualidad como lo decía y en función de la ley vigente. Es un derecho, es una forma de construir ciudadanía. (Entrevista a director de la EES A, José León Suárez, 01 de abril de 2022).

Frente a las múltiples exclusiones y desigualdades sociales, al mismo tiempo que los y las jóvenes luchan por el reconocimiento de las diversidades (Núñez, 2011; Vommaro, P., 2019), la *experiencia piloto con baños para varones y mujeres trans*, desde la perspectiva del director de la escuela, es una forma de *garantizar derechos y crear ciudadanía* en y desde la escuela. A nivel institucional se crean condiciones de inclusión y reconocimiento de las diversidades que devienen en posibilidades para que los sujetos *puedan ejercer su sexualidad en función de la ley*.

Los sujetos devienen ciudadanos/as en un marco de tensiones, tal como venimos describiendo, entre aquello que estipula la ley y las situaciones barriales, personales y familiares. De hecho, el proyecto piloto al que hace referencia el director de la escuela se desarrolla en tensión con los criterios de *los adultos*. Así resalta con sus palabras algunas dificultades de poner en marcha lo que ya está permitido por ley y cómo cuesta más que los adultos internalicen los cambios:

La experiencia piloto de cómo implementar en el marco de la ESI, la educación sexual integral, de cómo implementar lo que la ley ya permite cuesta mucho. Cuesta con los adultos. Por eso esta transición a que sean dos baños de que se estén funcionando de esa manera y los otros sigan con el funcionamiento tradicional porque lo que queremos es que sea algo que se vaya aprendiendo, y se vaya internalizando. Una vez que se internalizó no es necesario diferenciar qué baño es o no es de la ley. (Entrevista a director de la EES A, José León Suárez, 01 de abril de 2022).

Más que una transición entre el funcionamiento de unos baños a otros, el proyecto piloto es también una transición en las formas de pensar, hacer, interactuar y convivir con los *otros/as* en un contexto de diversidad social, identitaria, sexual y cultural. Ese proceso de construcción de ciudadanía involucra saberes, tensiones y aprendizajes, en palabras del director, *queremos que sea algo que se vaya aprendiendo*, lo cual modula la conducta de los sujetos en tanto que *internalizan* aquello que prescribe la ley.

4. Cierre parcial.

En este capítulo se describieron los saberes de ciudadanización en torno a cuatro formas que estos adoptan, según los estudiantes. Esto es, *saber qué tener que hacer, saber convivir, participar y defender la palabra, saber ser alguien más en la vida y saber estar al ritmo de la sociedad*. Además, caracterizamos las tensiones que se producen entre los saberes escolares de ciudadanización y la vida cotidiana de los y las estudiantes, tanto en lo que respecta a situaciones barriales como a las cuestiones vinculadas con el derecho a la sexualidad. La hipótesis que desarrollamos es que los sujetos devienen ciudadanos/as en y desde la escuela en un marco de tensiones y relaciones de poder, continuidades y discontinuidades entre aquello que se enseña y aprende en la escuela y lo que sucede por fuera de ella.

Para ello el capítulo se organizó en tres apartados. Primero, a modo de contextualización describimos las formas en que se ha desarrollado la escolaridad secundaria en el partido de San Martín. Luego, nos enfocamos en los saberes de ciudadanización que, según los y las estudiantes se producen hoy en las instituciones. En el tercer apartado discutimos las tensiones entre

los saberes escolares de ciudadanía y las situaciones que los sujetos viven en los barrios y el derecho a la sexualidad.

En el primer apartado, articulamos datos educativos y sociodemográficos, a través de la georreferenciación de indicadores de escolaridad con aquellos que expresan niveles de pobreza y desocupación, para explicar la expansión del sistema educativo del partido de San Martín expresada en la masificación de la población con escolaridad secundaria completa hacia el 2010. Ello ha sido explicado como uno de los efectos de los cambios en las políticas educativas ligadas a la obligatoriedad de ese nivel educativo (Di Piero, 2018; Giovine & Martignoni, 2011; Krichesky, 2018; Nobile, 2016), además de la importancia que la población otorga a la educación como vía de salida (Langer & Esses, 2019) y superación de las desigualdades socioeducativas.

Asimismo, pensar el territorio como una dimensión en la configuración de las desigualdades (Di Virgilio & Serrati, 2019) sociales y educativas fue clave para argumentar que éstas no se producen por falta de esfuerzo o mérito personal de los sujetos, sino que su explicación se encuentra en las condiciones materiales que anteceden a los procesos de escolaridad. En ese contexto de múltiples desigualdades y exclusiones, el derecho a la educación no se desarrolla de forma lineal y progresiva, como comúnmente se suele pensar y planificar, sino que se producen discontinuidades cuando un fragmento de la población deja la escuela por diversas razones, entre ellas porque los y las estudiantes necesitan trabajar porque las familias están atravesando necesidades económicas.

Esos hallazgos fueron la base para pensar en cuáles son los sentidos que los y las jóvenes otorgan a la escuela en los barrios populares, cuál es la importancia que ellos y ellas otorgan a la escolaridad, así como a los saberes, enseñanzas y aprendizajes que se producen en la escuela y tienen efectos en la modulación de las conductas juveniles en su devenir ciudadanos/as, tal como se presentó en el apartado dos de este capítulo.

Los enunciados *saber qué tener que hacer, saber convivir, saber desear, saber ser alguien más en la vida, saber estar al ritmo de la sociedad* expresan las regularidades discursivas que se ubican en el orden del *saber* (Foucault, 2018). Los saberes, enseñanzas y aprendizajes que se producen en

la escuela modulan formas de *ser* ciudadano/a en tanto que configuran subjetividades con determinadas formas de pensar, decir y hacer/actuar respecto al modo de relacionarse, integrarse y convivir en sociedad con *otros/as*. Los saberes de ciudadanización se desarrollan en un marco de tensiones y relaciones de poder entre las enseñanzas y aprendizajes que se producen en la escuela y aquello que sucede fuera de ella, tal como se describió en el último apartado de este capítulo.

Las normas de convivencia y las reglas de la escuela, por ejemplo el respeto, son tensionadas con las situaciones barriales, tal como afirmaba una estudiante *en mi barrio no hay debate. Se quiere solucionar los problemas a las piñas*. Los sujetos devienen ciudadanos/as en estas tensiones que involucra aquello que sucede en la escuela y fuera de ella. Probablemente, la estudiante que afirma aquello no se preocuparía por las formas de resolver los problemas en el barrio de otro modo que no sean a *las piñas*, si es que en la escuela no hubiese aprendido a debatir, dialogar y convivir. Asimismo, las expectativas de los sujetos respecto de la enseñanza de la ESI son tensionadas con las formas esporádicas e intermitentes que se desarrolla en las instituciones. Los y las jóvenes desean que enseñen más ESI en la escuela porque, como afirmaba la estudiante, en casa las familias *no hablan de esos temas*. En esas tensiones se disuelve la dicotomía entre tiempo de preparación en la escuela y tiempo de aplicación en la sociedad.

Los y las estudiantes devienen ciudadanos/as en y desde la escuela, siempre en tensión con aquello que sucede fuera de las instituciones, tal como describiremos en el próximo capítulo.

Capítulo 6.

Los sentidos sobre las prácticas de ciudadanización en la escuela y las reacciones de los y las estudiantes.

El objetivo de este capítulo es describir los sentidos que los y las estudiantes otorgan a las prácticas de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013) que se producen en las instituciones y las reacciones que despliegan frente a las situaciones de precarización, crueldad y violencia. Esto implica focalizar la mirada en aquello que sucede en la cotidianidad de las instituciones educativas, en procura de analizar las prácticas respecto a la formación ciudadana, los sentidos que los y las jóvenes otorgan a dichas prácticas y a la escuela, así como sus reacciones frente a las problemáticas sociales que les atraviesan. Esa multiplicidad de dimensiones que convergen en la escuela permite describir las prácticas de ciudadanización en la actualidad.

Las prácticas de ciudadanización involucran una serie de saberes, racionalidades y territorios que permiten desarrollar la ciudadanía como *tecnología de gobierno* (Cortés Salcedo, 2013) a través y a partir de los sentidos, críticas y reacciones de los y las estudiantes. Esto es, los medios

por los cuales se modula la conducta de los sujetos (Foucault, 1988) que devienen ciudadanos/as (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007).

Desde esa perspectiva, describir las prácticas de ciudadanización que se producen en y desde la escuela (Cortés Salcedo, 2013) requiere indagar en los saberes escolares respecto de la formación ciudadana, las prácticas pedagógicas que desarrollan las instituciones y las acciones que suponen formas de pensar y hacer de los sujetos frente a las problemáticas sociales que afectan cotidianamente y reconfiguran la forma de ser ciudadano/as.

La hipótesis que proponemos desarrollar es que los y las estudiantes piensan la escolaridad del nivel secundario como una posibilidad para luego ejercer el derecho a un *trabajo*, a la vez que como soporte para *continuar con estudios posteriores*. En palabras de ellos y ellas, la escuela *abre puertas para adentrarse e integrarse a la sociedad*. Asimismo, las prácticas de ciudadanización que se producen en la institución, por ejemplo, acerca del mundo del trabajo, las enseñanzas sobre los derechos laborales se corresponden con los deseos de los y las estudiantes y se tensionan con las situaciones de precarización del trabajo y la falta de empleo (Castel, 2015).

Este capítulo se organiza en dos partes. Primero discutiremos acerca de los sentidos que los y las estudiantes del nivel secundario otorgan a la escuela. Ello nos interesa porque consideramos que la escuela es soporte para que los sujetos devengan ciudadanos/as en tanto que contribuye “a delinear expectativas de futuro” (Siede, 2023, p. 46). Desde la perspectiva de los y las estudiantes, esos sentidos giran en torno a *encontrar trabajo, proseguir los estudios e insertarse a la sociedad*. Con esos sentidos, Merklen, (2010) afirma que las instituciones en los barrios populares, en este caso nos referimos a las escuelas, marcan el grado o intensidad de integración de los sujetos en la sociedad. El autor resalta que “un barrio sin escuela, ni policía, o mal comunicado, está poco integrado” (p. 245).

En el segundo apartado describiremos y analizaremos las reacciones que desarrollan los sujetos frente a las situaciones de

precarización laboral, crueldad, violencia y miradas estigmatizantes que circulan en la actualidad.

1. Los (sin) sentidos que los y las estudiantes otorgan a las prácticas escolares.

Devenir ciudadano/a involucra una multiplicidad de sentidos, saberes y prácticas que se producen en y desde las instituciones educativas. Los y las estudiantes otorgan un lugar importante a la escuela en sus vidas porque allí aprenden, socializan e interactúan con otros/as y potencian el deseo de *ser alguien más en la vida*. Ellos y ellas piensan y vivencian la secundaria como una vía para conseguir *un buen trabajo* en medio de la constante precarización y cambios en el mercado laboral (Castel, 2010, 2015; Sennett, 2000), pero también como condición necesaria para *continuar con sus estudios posteriores*. Así lo afirman estudiantes que están en diferentes años del proceso de escolaridad:

[La escuela sirve] para conseguir un trabajo bueno porque si no has terminado [la secundaria] es difícil encontrar un trabajo en el que te acepten. Si no terminaste la escuela no vas a poder conseguir ese trabajo. Un trabajo que te paguen bien, conseguir un puesto bueno. (Entrevista a estudiante varón, 13 años, EES C, 1er año, 30 de noviembre del 2021).

[La escuela sirve] para conseguir un buen trabajo, para tener estudios, un mejor futuro ¿no?. Porque si no estudias ahora, difícil, difícil la cosa. Hay que estudiar. Si vos estudias también podés conseguir un buen trabajo. Porque ahora cuando vas a trabajar en algún lugar siempre te piden la secundaria completa, como que no te quieren dar el trabajo porque no estás estudiando. Si no tenés estudio te ven medio raro si no estudias. Y si estudias como que te brinda un futuro, viste. (Entrevista a estudiante mujer, 19 años, EES C, 6to año, 05 de noviembre del 2021).

Tanto al iniciar como al terminar la secundaria, los y las estudiantes piensan a la escuela como la base para vincularse al mundo del trabajo y/o continuar estudiando (Corica & Otero, 2008; Guzmán et al., 2020). Esos

sentidos funcionan como *líneas de fuga* (Deleuze & Guattari, 2010) de las situaciones de pobreza urbana (Caggiano & Segura, 2014; Grinberg, S., 2020b; Verón et al., 2021) y desigualdades socioeducativas (Armella, 2018; Collet & Grinberg, S., 2021; Langer, 2017a; Machado & Grinberg, S., 2017). Asimismo, tal como resaltan estos/as jóvenes, la forma inversa, el *no-estudiar*, no cursar o *no terminar la secundaria* se liga con dificultades, por ejemplo, para encontrar o para que quieran *darte* trabajo. Estos enunciados expresan la importancia que la sociedad en general y estos/as estudiantes en particular, atribuyen a la educación como vía para desarrollar conocimientos, habilidades y competencias para desempeñarse en el mercado laboral (Becker, 1993; Schultz, 1981), así como también para aumentar el valor y el reconocimiento personal -entendidos en esos enunciados como *buena paga*, *buen puesto de trabajo* o el evitar que *te vean medio raro*-.

Los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela se presentan de formas bastante homogéneas o con leves variaciones, tanto si los enunciados se comparan según el emplazamiento de la institución como si se lo hace según el año de escolaridad del/la estudiante que enuncia. Una mirada general de la Tabla 22 muestra que la mayoría de ellos y ellas piensan que la escuela permite *acceso a estudios posteriores* y *forma para el trabajo*. En las tres instituciones consideradas en este estudio, quienes afirman que la escuela *forma como persona* y como *ciudadanos/as* son menos que quienes la vinculan con la continuidad de los estudios y con la formación para el trabajo. Aun con esos matices, nadie piensa que la escuela no es importante. En las tres escuelas seleccionadas y en los diferentes años de escolaridad, los y las estudiantes le otorgan importancia a esa institución por diversos motivos.

Tabla 22. Sentidos que los/as estudiantes otorgan a la escuela. En %
(N=222).

	1ro a 3ro (N=114)			4to a 6to (N=108)		
	EES A	EES B	EES C	EES A	EES B	EES C
Permite acceso a estudios posteriores	50,0	29,4	19,2	41,1	31,8	46,7
Forma para el trabajo	33,3	58,8	65,4	28,6	31,8	20,0
Forma como persona	7,4	5,9	3,8	10,7	22,7	16,7
Forma como ciudadano/a	0,0	2,9	0,0	3,6	4,5	10,0
Aunque sea poco, algo hacen por los/as estudiantes	5,6	0,0	3,8	5,4	0,0	0,0
No creo que sea importante	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
No contesta	1,9	0,0	7,7	3,6	0,0	6,7
Otro (especifique)	1,9	2,9	0,0	7,1	9,1	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante 2021/2022.

Si focalizamos la mirada entre los y las estudiantes que cursan los primeros y últimos años del proceso de escolaridad, observamos que hay variaciones leves. En los últimos años de la secundaria, siempre son más los y las estudiantes que piensan a la escuela como una base para *acceder a estudios posteriores*, a excepción de la EES A. En esa institución, los/las estudiantes que vinculan la escolarización secundaria con base para *seguir*

estudiando (50,0%) están entre quienes inician la secundaria. Mientras que en los primeros años adquiere mayor fuerza la idea de que la escuela forma para el trabajo, algo que se intensifica en las instituciones educativas con medias (58,8% de estudiantes) y altas condiciones de pobreza (65,4% de estudiantes). Esas variaciones expresan que en esas escuelas adquiere mayor fuerza la idea de escuela como preparación para el mercado laboral.

Aunque, como venimos sosteniendo, en todas las áreas urbanas, indistintamente de las condiciones de pobreza, se piensa a la escuela como la base para vincularse y acceder a estudios posteriores y/o al trabajo, la intensidad de esos sentidos varía según el emplazamiento de la escuela y el año de escolaridad. Tal como vimos, en las escuelas ubicadas en áreas con medias y altas condiciones de pobreza adquiere mayor fuerza la idea de que la escuela permite vincularse al mundo del trabajo, mientras que en la escuela ubicada en un área más pudiente tiene más fuerza la idea de que la escuela ayuda a seguir con estudios posteriores. Esas ideas y expectativas son tensionadas con situaciones de vida vinculadas con la exclusión, la desigualdad, la pobreza, el desempleo y/o la precarización laboral, tal como describiremos más adelante.

La idea de que la escuela forma como persona y ciudadanos/as siempre adquiere mayor fuerza entre los y las estudiantes que cursan los últimos años. Esa idea se intensifica en las instituciones emplazadas en las áreas con medias y altas situaciones de pobreza. En la EES B y EES C, el 27,2% y 26,7% de estudiantes que concurren a los últimos años, respectivamente, considera que la escuela les forma como ciudadanos/as y como personas. A diferencia de lo anterior, son mucho menos los y las estudiantes que inician la secundaria y están de acuerdo con esa idea, (entre el 3% y 7% de estudiantes) en las tres instituciones.

Los datos descriptos expresan que en las instituciones ubicadas en zonas más vulnerables, los y las estudiantes de los últimos años consideran con mayor fuerza que la escuela forma como personas y ciudadanos/as. En esas zonas urbanas, las instituciones educativas son pensadas como una forma de puente que ofrece la posibilidad de que los sujetos se integren a la sociedad (Merklen, 2010). Integración, como veremos más adelante, se

encuentran tensionadas por los efectos de la exclusión, la precarización y la desigualdad.

En suma, en contextos de pobreza urbana, degradación ambiental y precaridad, devenir ciudadano/a en y desde la escuela, involucra, en palabras de los/as estudiantes, la posibilidad de ejercer sus derechos sociales, tales como vincularse con el mundo laboral, continuar sus estudios o, en líneas más generales, *adentrándose e integrándose a la sociedad*. En ese proceso la escuela ocupa un lugar importante dado que sus prácticas configuran formas de pensar, decir y hacer respecto de aquello que los sujetos aspiran para su futuro, cuando culminen su escolarización secundaria. Son esos sentidos respecto a cómo los y las estudiantes piensan la escuela los que describiremos a continuación.

1.1. *Educarse para tener un buen trabajo.*

Un primer agrupamiento de sentidos de los y las estudiantes sobre la escuela, refiere a que esa institución es la base para vincularse al mercado laboral (Filmus, 2001; Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016; Miranda, 2017), la escuela es central para pensar como ciudadano/a con un *trabajo futuro*. De acuerdo con ese sentido, desde la perspectiva de los/las jóvenes, la escuela educa para *tener un buen trabajo* y sustentar la vida. Así, esa institución es vivenciada por los sujetos como el lugar en donde se piensa, se cuestiona, se discute y se estudian las condiciones sociales en las que se produce el trabajo en la actualidad. En palabras de un estudiante que cursa el último año de la secundaria:

[La escuela] en cierta forma te puede educar para que puedas tener un trabajo bueno, porque ahora en día casi todos los trabajos te piden secundario completo, excepto los que son de profesión. Y con ese trabajo poder sustentarse y no estar en la calle. (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, 06 de mayo de 2022).

En una sociedad en donde el trabajo es escaso, precario e inestable, conseguir empleo se complejiza aún más con los requisitos y condiciones que exigen los mecanismos de regulación laboral. Una amplia proporción

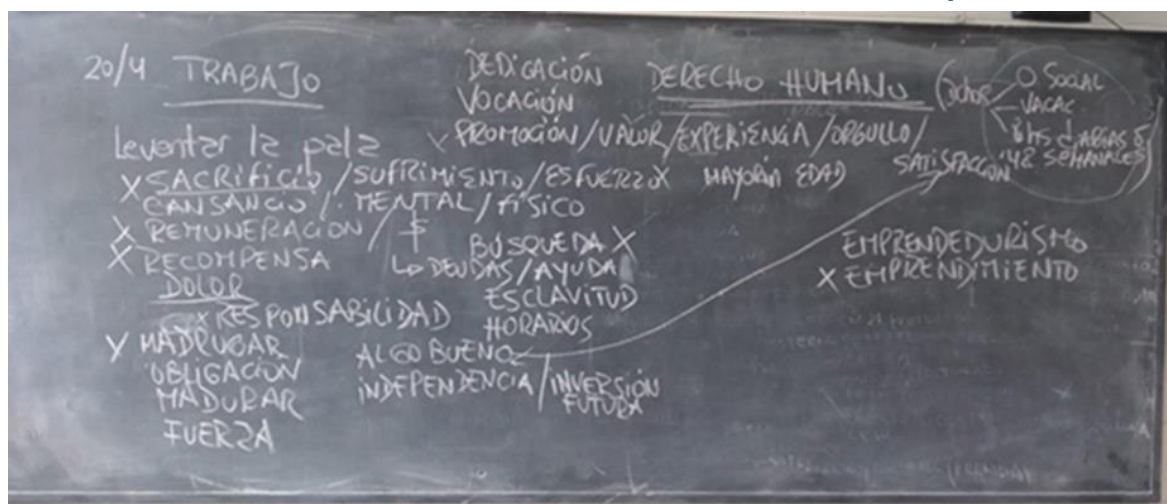
de estudiantes resalta que para acceder a *casi todos los trabajos te piden secundario completo*. Esa exigencia es uno de los motivos para que ellos y ellas apuesten a la educación como una base y vía para vincularse al mundo del trabajo. Allí, las prácticas de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013) que se producen en la escuela se corresponden con sus deseos respecto a *conseguir un trabajo*, a la vez que se tensionan con vivencias de precarización laboral y/o falta de empleo. De hecho, una de las materias en ese año de escolaridad es *Trabajo y Ciudadanía*. Algunos de los objetivos de aprendizajes de esa asignatura son que los y las estudiantes:

reconozcan, problematicen, comprendan y analicen de manera crítica los nuevos escenarios y el mercado laboral al momento de vincularse con el mundo del trabajo”, así como también “conocer y analizar los derechos sancionados en la Constitución, los derechos laborales y el contexto socio-históricos de surgimiento de los mismos (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007b, pp. 23–24).

En sintonía con ello, un estudiante que cursa el último año del nivel secundario, al referirse a la escuela sostiene que esa institución sirve “para educarte en cómo ser un ciudadano[a] sobre el trabajo, como la materia de trabajo y ciudadanía. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 06 de mayo de 2022).

Los contenidos del plan de estudio de la asignatura *Trabajo y Ciudadanía* se organizan en siete unidades, las cuales forman parte de las prácticas escolares en torno a la ciudadanización, nos referimos a: 1. *La organización del trabajo en las sociedades capitalistas*, 2. *Los derechos y las obligaciones laborales*. 3. *Los derechos de los trabajadores*, 4. *La búsqueda de trabajo*, 5. *La condición juvenil*, 6. *La participación política de los jóvenes* y 7. *Sistema educativo y participación estudiantil* (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007b, pp. 25–27). En relación con esos contenidos, en una clase se observó la forma de aproximarse y problematizar la noción de trabajo y los derechos laborales, tal como se muestra en la Foto 8.

Foto 8. Enunciados de estudiantes acerca de la noción de trabajo.



Fuente: Clase de “Trabajo y Ciudadanía”. Registro de campo.

Fecha: 20 de abril de 2023

Lugar: aula de escuela.

Durante esa actividad propuesta por la docente del curso, los y las estudiantes intentaban definir con sus palabras la noción de trabajo a través de las siguientes expresiones:

Levantar la pala, remuneración, sacrificio, cansancio físico y mental, plata, sufrimiento, responsabilidad, madurez, obligación, madurar, fuerza, vocación, promoción, búsqueda, deudas, ayuda monetaria, esclavitud, horarios, independencia, algo bueno para vos, valor, mayoría de edad, necesidad, derecho, emprendimiento, orgullo porque trabajas (de lo que sea) para llevar algo a la casa, angustia porque no encontrás trabajo (Registro de campo, EES B, 6to año, Clase Trabajo y Ciudadanía, 20 de abril de 2023).

Esos múltiples enunciados se enmarcan en las tensiones que se producen entre aquello que se enseña y discute en la escuela y las situaciones que atraviesan a los/las jóvenes respecto al mundo del trabajo. Por un lado, sus sentidos se alinean hacia aquello que es poco satisfactorio y lo precarizado como el *cansancio*, el *sufrimiento*, la *angustia* porque *no hay trabajo* y las *necesidades*. Desde allí, esos sentidos son tensionados por otra línea que involucra, en palabras de los/las estudiantes, aquello que es *bueno para cada uno/a* como el *orgullo* que produce tener un empleo

porque además de obtener una retribución económica, desde la perspectiva de los/las estudiantes, el trabajo significa *madurez, responsabilidad*, la posibilidad de ejercer un *derecho y ser independiente*.

En el plano de esos matices la escuela despliega prácticas pedagógicas respecto al mundo del trabajo, que se expresan en las enseñanzas sobre los derechos del trabajador/a, sobre cómo reaccionar frente a los problemas laborales en un contexto de vulneración de derechos. Así lo menciona un estudiante que cursa el último año de la secundaria.

En Ciudadanía y Trabajo, principalmente, hablan de derechos. Nos enseñan mucho sobre los derechos del trabajador. También nos enseñan cómo se formó el trabajo. También si tuviera un problema nos enseñan cómo reaccionar o cómo se supone que deberíamos reaccionar y buscar una solución. Y la historia del trabajo que es principalmente derechos. (Entrevista a estudiante mujer, 18 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 05 de mayo de 2022).

Las palabras de esta estudiante, que resalta lo que se enseña en la escuela y más específicamente en la materia referida, muestran que los derechos laborales forman parte del conjunto de prácticas y saberes curriculares que modulan las formas en que los/las estudiantes devienen ciudadanos/as en y desde la escuela. Esto se corresponde con las demandas, deseos y aspiraciones de ellos y ellas respecto a la inserción laboral, pero también se tensiona con las situaciones de desempleo, precarización y explotación laboral que atraviesan a las sociedades contemporáneas en general y a los y las jóvenes en particular. Esto es, en los barrios populares, las instituciones enseñan y producen prácticas que tienden hacia la inclusión y la defensa de los derechos en una sociedad de exclusión, explotación y que tiende hacia la negación de derechos.

Al referirse a las prácticas escolares que tienden hacia la inclusión y el ejercicio de derechos como ciudadanos/as y trabajadores/as, los y las estudiantes resaltan y valoran positivamente que en la escuela se enseña y se aprende acerca de las leyes laborales. Así lo explica una estudiante

mujer que cursa el último año del nivel secundario en una escuela ubicada en un área con Bajo NBI y que recibe estudiantes de diversos lugares como dentro, fuera, cerca y lejos de asentamientos y villas:

[En la escuela] ahora sí nos están enseñando el tema de los trabajos laborales. Así que... yo más o menos por lo que escuché ya más o menos sé. En [la materia] ciudadanía no más nos enseñan. Eso ayuda mucho. Las leyes más que nada, por los temas de las leyes. Solamente las leyes de cualquier trabajador, de cualquier ciudadano, el derecho que tiene uno. Yo pienso que eso es muy importante. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 06 de mayo de 2022).

Las prácticas escolares están en sintonía con las aspiraciones y valoraciones de los y las jóvenes, por ejemplo, aquellas que refieren a la importancia de *saber las leyes* laborales para defender los derechos en una sociedad de exclusión, abuso y explotación laboral. La misma estudiante enfatiza que conocer esas leyes aumenta las posibilidades de saber cómo conseguir un trabajo, *no dejar pisotearse* y *saber lo que te mereces* como trabajador/a. En sus palabras:

Porque si vos no lo sabés, no sabes las leyes y estás trabajando o buscando uno o querés tener tus propios derechos y no sabés como conseguirlos porque no sabes las leyes, pienso yo, que te pueden llegar a pisotear en seguida y te toman así en un salto y después te quedás pensando y decís por qué me pasó esto. Entonces, para mí es importante las leyes porque sabés lo que te mereces más que nada. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 06 de mayo de 2022).

Como venimos describiendo, las formas de *ser* ciudadano/a se modulan en tensión entre las prácticas escolares, las aspiraciones de los sujetos y las prácticas laborales. Desde el punto de vista de esta estudiante, las prácticas que se producen en la escuela en relación con los derechos laborales contribuyen a evitar, a futuro, que *se pisotee* a los sujetos en el trabajo, así como para saber *lo que te mereces* en un contexto que tiende

hacia la precarización laboral, la vulneración y la negación de derechos de todo tipo.

La estudiante expresa la importancia de conocer las leyes y entender los derechos laborales para evitar ser tratada/o injustamente. En base a esos enunciados, la idea de que el conocimiento de las leyes y los derechos es clave para asegurar un trato justo y recibir *lo merecido* como ciudadano/a y como trabajador/a, se puede enmarcar en la tensión entre educación y meritocracia (Di Piero, 2016, 2022; Dubet, 2006). En este sentido, los discursos y lógicas meritocráticas argumentan que el éxito y/o fracaso depende más del mérito, del talento y del esfuerzo individual (Lizárraga, 2019; Sandel, 2013, 2020; M. Young, 1958) antes que de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales.

De esa forma, en la actualidad recibir un trato justo en la sociedad en general y en el ámbito laboral en particular, así como ejercer los derechos parecerían ser una suerte de mérito personal por haber estudiado, aprendido y por conocer las leyes. Sin embargo, la estudiante plantea una crítica y un más allá de esa continuidad lineal entre saber y mérito. Remarca con una pregunta *¿por qué me pasó esto?* que aquello que existe en la sociedad en general y en el mercado de trabajo en particular es el pisoteo que siempre es injusta.

En la tensión entre *saber* las leyes, los derechos y el merecimiento de un buen trato, algunas prácticas de ciudadanía en la escuela se producen en el marco de la asignatura “Trabajo y ciudadanía”, así como también convergen y se transversalizan junto a otras asignaturas como Matemáticas o Literatura. En este sentido, una estudiante que cursa el 6to año del nivel secundario, al referirse a la relación entre los saberes escolares y el ejercicio de sus derechos expone sus vivencias no sólo en la materia Ciudadanía sino también en Literatura:

Ciudadanía y Trabajo [tiene relación con los derechos], pero igual también considero que Literatura es importante para saber leer un contrato, una denuncia o cualquier tipo de esas cosas. Literatura siento que nos ayuda un montón a aprender a expresarnos, a comunicarnos correctamente, a decir lo que queremos decir, encontrar las palabras

justas. Siento que nos sirve un montón en una entrevista de trabajo o en la facultad para entender un texto. Siento que es de las más útiles, Literatura [...]. (Entrevista a estudiante mujer, 18 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 05 de mayo de 2022).

Desde ese punto de vista, la producción de ciudadanías en y desde la escuela no queda restringida a una materia. Así, según resalta la estudiante, en Literatura se desarrollan saberes que no sólo permiten defender derechos laborales, *-leer un contrato [de trabajo], una denuncia-* El aprendizaje de la expresión, el tener herramientas de comunicación, el *encontrar las palabras justas*, sirve tanto para sostener *una entrevista de trabajo* como para la comprensión de textos en la universidad. Esas prácticas modulan conductas de los y las jóvenes a la vez que se corresponden con sus deseos y expectativas. En una sociedad de constante desempleo, precarización del trabajo, reducción de derechos y flexibilidad laboral (Castel, 2010, 2015; Dirksen, 2019), las prácticas de ciudadanización aparecen, lo observamos nuevamente, ligadas al mundo laboral en primer lugar y, también, al mundo del estudio, como describiremos en el próximo apartado.

1.2. *El incentivo para seguir estudiando.*

Quizás como nunca en la historia de nuestro país, en los barrios populares devenir ciudadano/a involucra expectativas de continuar con estudios luego de haber culminado con el nivel secundario obligatorio⁵⁹. Ello sin desconocer las imposibilidades y urgencias de cubrir las necesidades básicas de subsistencia para sostener sus vidas mismas. En ese

⁵⁹ En “La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación” (Langer & Esses, 2019) los autores describen la vida de Enzo, un joven que vive en un barrio popular del conurbano bonaerense, en términos de potencialidades, posibilidades y afirmaciones del sujeto que demanda y lucha por acceder a educación, trabajo y mejores condiciones de vida. En ese contexto, el deseo de ir a la escuela para estudiar y aprender, de cursar la universidad como posibilidad para vivir de otra forma es tensionado con la necesidad de insertarse en el mercado laboral para cubrir necesidades básicas como la alimentación y los gastos que implica estudiar. Esa tensión atraviesa la vida cotidiana de gran parte de los y las jóvenes de la región latinoamericana que viven en situaciones de pobreza.

contexto, los y las estudiantes, frente a los discursos conservadores que intentan posicionar que quienes viven en condiciones de pobreza *no quieren y/o no les interesa estudiar*, reaccionan apostando a la escuela como un soporte y vía que *abre puertas* y posibilidades para mejorar sus condiciones de vida como ciudadanos/as.

En general, tanto en áreas más pudientes como en barrios con altas situaciones de pobreza, los/las jóvenes piensan y viven la escuela como el lugar que otorga *una base de conocimiento para seguir estudiando en la facultad*. Al comparar los sentidos que le otorgan a la escuela dos estudiantes que concurren a instituciones educativas emplazadas en diferentes zonas urbanas nos damos cuenta de que sus respuestas no varían y se sostienen en la continuidad de los estudios. Así lo expresan:

Te van enseñando lo que es matemáticas. Todas esas cosas que, no sé, más adelante en la facultad te lo van a tomar. Si lo aprendiste en la secundaria siempre te va a ser más fácil aplicarlo cuando sigas estudiando, porque no sé, si a mí me das un tema en la facultad y yo no lo vi en la secundaria, me va a costar el triple de lo que me tendría que costar. Entonces, creo que te enseñan para seguir estudiando más adelante. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, Billinghamurst, 14 de junio de 2022).

Para aprender. Para el día de mañana poder tener una base de conocimiento en general. Y para poder ayudar, si se quiere seguir estudiando, para poder tener un soporte. No sé. Me imagino que si uno no hace nada, y va a la facultad, como que tiene todo de golpe. Si es que se puede. (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 06 de mayo de 2022).

Aun concurriendo a instituciones con diferente emplazamiento urbano, los y las estudiantes resaltan que la escuela otorga *una base de conocimiento*, que allí se enseñan y se aprenden cosas, por ejemplo, matemáticas, que hacen posible o facilitan el *seguir estudiando* más adelante en el nivel superior. Esos enunciados, al mismo tiempo que expresan los sentidos que ellos y ellas dan a la escuela, también modulan

sus formas de pensar al respecto. En sus palabras, la escuela *ayuda* cuando se quiere *proseguir los estudios*, más allá de que, luego, el ingreso al nivel superior se concrete o no.

Esas expectativas son tensionadas con situaciones de desigualdad social. La decisión y los deseos de continuar estudiando se complejizan y hasta se diluyen, postergan o se ponen en duda cuando, por ejemplo, se antepone la necesidad de trabajar para cubrir las necesidades básicas para vivir. Así refiere un estudiante del último año de secundaria, a sus aspiraciones de continuar sus estudios en una carrera superior:

La escuela te incentiva a seguir adelante. Por ejemplo, las clases de un profesor capaz que te incentivan a seguir la carrera. No sé. Un profesor de Historia te gusta tanto las clases que te gustaría seguir Historia [...]. Ya voy a terminar la secundaria y seguramente sé que estudiaría una carrera, creo yo. Me estoy organizando para tener un estudio. Estoy pensando que podría ser el profesorado de Historia... (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES B, 6to año, 12 de julio de 2022).

Desde la perspectiva del estudiante, la escuela enseña, transmite saberes y conocimiento, a la vez a través de las clases *incentiva*, impulsa a seguir estudios superiores. Él está seguro de que cuando termine la secundaria seguiría estudiando una carrera cuyas clases en la secundaria le gustaban mucho. Esas expectativas, según el mismo estudiante, son tensionadas con *la responsabilidad de trabajar*. De hecho, él trabaja en una verdulería y estudia al mismo tiempo. Otra de sus aspiraciones es que *al cumplir 18 conseguir otro trabajo, no mejor, pero otro diferente* (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES B, 6to año, 12 de julio de 2022). Al encontrarnos con él un año después, cuando ya había terminado la secundaria, nos expresa qué se encuentra haciendo:

Me salió este trabajo [venta de ajos en la calle]. Vengo temprano acá (a una de las estaciones del tren en San Martín) porque a esta hora hay bastante gente y sí vendo. Luego, a las 11am más o menos voy a vender en la plaza porque allí hay más gente. A la tarde regreso a mi casa y voy a trabajar en la verdulería (vive en otro municipio). No estoy estudiando

(el profesorado de Historia) porque me salió este trabajo. En la mañana estoy con esto y tarde en la verdulería cerca de casa. No me queda tiempo. (Entrevista flash a ex-estudiante de la EES B, 18 años, San Martín, abril de 2023).

Así, en la tensión entre continuar con una carrera profesional y/o conseguir otro trabajo, la necesidad de trabajar para resolver las necesidades básicas termina sobreponiéndose a las aspiraciones de proseguir los estudios más allá de lo obligatorio. En ese escenario, los sujetos devienen ciudadanos/as estudiantes y/o ciudadanos/as trabajadores/ras en medio de tensiones, continuidades y/o discontinuidades entre sus necesidades y sus expectativas (Corica & Otero, 2008; Guzmán, 2023; Otero et al., 2021).

Tal como venimos mostrando, las aspiraciones a proseguir los estudios no se desarrollan de forma homogénea, sino que son tensionadas con las condiciones de posibilidad en las que crece cada estudiante, tal como sucede con una estudiante que cursa el último año de la secundaria.

Primero voy a empezar a trabajar y después voy a estudiar (Psicología o Fotografía). Primero voy a trabajar para tener lo mío, para no depender de mi papá. A parte mi papá debe terminar la casa y no puede estar gastando entre nosotras [...]. O también para ayudar en la casa cuando falte algo. (Entrevista a estudiante mujer, 18 años, EES C, 6to año, 05 de noviembre de 2021).

La decisión de la estudiante de empezar a trabajar se antepone a la expectativa de estudiar una carrera profesional. Las razones de esa priorización se mueven entre independizarse de su familia y colaborar con los gastos del hogar cuando se necesite. En sentido similar, otro estudiante de la misma escuela también tensiona la prosecución de los estudios en una carrera con la búsqueda laboral *porque hace falta*. Así lo expresa con sus palabras.

Yo quiero seguir estudiando una carrera, pero también pienso en buscar un laburo porque me hace falta. A mí me hace falta. Mi familia no está

pasando una buena situación económica y yo quiero ayudar. En las vacaciones estuve laburando en una carpintería desde que terminé las clases en noviembre hasta que empecé las clases. Todos esos meses laburé y ayudé a mi familia. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, 28 de abril de 2022).

Como venimos analizando, en las sociedades de exclusión y desigualdad social, el deseo de los y las jóvenes de sostener los estudios más allá de la secundaria se tensiona con las necesidades de acompañar - cuando no sostener- trabajando, la economía hogareña especialmente cuando *la familia no está pasando una buena situación económica*. Desde ahí, se producen formas diferenciadas y hasta desiguales, de devenir ciudadano/a y ejercer los derechos. Así, para los y las jóvenes de sectores favorecidos las expectativas de continuar con estudios “son más realistas y posibles que en los [y las] jóvenes de los sectores medios y bajos” (Corica, 2012, p. 87), tal como describimos arriba al referir a un estudiante que aspiraba cursar el profesado en Historia, y un año después, egresado de la secundaria, se encontraba trabajando en la calle y aun sin poder continuar sus estudios.

En contextos de pobreza urbana, el tránsito desde la secundaria hacia los estudios superiores (Corica et al., 2022; Muiños de Britos, 2019; Otero et al., 2021) no se produce de forma lineal, progresiva y continua como comúnmente se piensa y/o vivencian los y las jóvenes de sectores sociales más pudientes, sino que se intensifican las desigualdades socioeducativas y los modos diferenciados de ejercer los derechos ciudadanos/as. Para muchos/as jóvenes, la necesidad de acompañar con un trabajo para pagar los gastos de una carrera en el nivel superior es imperiosa e ineludible. Así lo expresa una estudiante que cursa el último año del nivel secundario en una escuela ubicada en un asentamiento urbano con altas situaciones de pobreza:

[La escuela sirve] yo creo que para la vida. Más que nada para tener un trabajo, poder tener una carrera. A mí me encantaría tener una carrera. Eso es obvio, si quiero una carrera tengo que trabajar sí o sí porque hay que pagar los libros, las cosas, las fotocopias. Es duro, pero después de

todo, de terminar la carrera estás feliz porque podés laburar de algo en la vida que sabes que te esforzaste, que te apoyaron gente, que por más de las caídas y todo eso quisiste seguir. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES C, 6to año, 05 de mayo de 2022).

Una vez más, el enunciado muestra cómo en las áreas urbanas con mayores condiciones de pobreza, las expectativas y posibilidades de terminar la secundaria y seguir estudiando una carrera profesional se vivencian y despliegan de forma desigual y diferenciada, atravesadas por las necesidades y privaciones materiales de la vida en los barrios. Así, el estudiante reconoce que la combinación entre trabajo y estudio no será fácil y tiene la convicción de que, de otro modo, el desarrollo de una carrera no sería posible. Junto con eso, como se observa en el enunciado anterior, emerge la idea de una felicidad posterior, que parece ser proporcional a todo ese *esfuerzo y apoyo*.

En este sentido, en las sociedades atravesadas por múltiples situaciones de exclusión y desigualdad social (Castel, 2015; Dubet, 2020; Reygadas, 2020; Saraví, 2020), el ejercicio de los derechos ciudadanos/as -algo que debería ser común a todos/as- se produce de forma diferenciada y como si estos fuesen el resultado de los esfuerzos y méritos personales. Los enunciados que resaltan que *te esforzaste* y los que ponen a la felicidad *después de todo*, las afirmaciones que sostienen que *por más de las caídas, quisiste seguir* se inscriben en lógicas y discursos neoliberales que proponen que los éxitos y fracasos, en este caso en relación con el desarrollo de una profesión, dependen principal -o únicamente, sostienen algunos/as- de los esfuerzos individuales, más que de las condiciones materiales, socioculturales y económicas en las cuales se desarrollan los sujetos.

La racionalidad neoliberal tiene efectos no solo en el ámbito económico (Brown, 2021; Harvey, 1998; Sennett, 2000), sino que también modula las conductas y produce formas de ser y actuar (Miller & Rose, 1990; O'Malley, 2006; Rose, 1996). Desde ahí, se empieza a comprender cómo un estudiante que cursa el último año del nivel secundario valora positivamente cierto *plus* que otorga *la facultad* y, junto con eso, asume

que la continuidad -o no- de sus estudios depende de las decisiones y esfuerzos individuales. Así lo explica:

Porque para mí ya está la secundaria y listo. Obviamente la facultad te da más cosas, la universidad, pero para mí no. Yo creo que para mí el estudio no sirve. Sirve, pero para mí no tanto. No creo que [el estudio] te pueda sacar adelante [el estudiante queda en silencio, baja la cabeza y piensa un poco]. Obviamente sí te saca, pero para mí no. Y no quiero saber más nada de esas cosas (del estudio). (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES A, José León Suárez, 29 de abril de 2022).

Los enunciados estudiantiles que valoran la educación, pero *para los demás, no para mí* expresan los modos en que los discursos y lógicas de exclusión social permean y modulan formas de pensar y hacer de los sujetos. En las dos citas precedentes, el joven se autoexcluye de los estudios al sostener que aunque la escuela es valiosa, *no es para él*. Así, las aparentes decisiones personales de no continuar con estudios superiores están atravesadas por el discurso social conservador de que *el estudio no es para todos/as*. Esas tensiones también expresan las formas diferenciadas y desiguales en que los/as estudiantes vivencian el derecho a la educación (Acosta, 2020; Gentili, 2009; Gluz, 2021; Langer, Cestare, et al., 2019; Walker et al., 2021).

En las sociedades neoliberales (Castro Gómez, 2010; O'Malley, 2006; Rose, 1996), el gobierno de la población (Foucault, 2017) funciona dejando actuar a los/las ciudadanos/as por sí mismos/as (Cruikshank, 2007; Grinberg, S. et al., 2014; Osborne & Rose, 1999b), a la vez que haciendo recaer sobre la voluntad de cada uno/a la responsabilidad y decisión de seguir o no estudiando. En función de esas lógicas, muchas veces los/las jóvenes se sienten responsables -cuando no culpables- de las imposibilidades y fracasos en general, y particularmente en el ejercicio del derecho a la educación. De hecho, en la actualidad, las lógicas y discursos conservadores conforman “una maquinaria ideológica” (Kaplan, 2013, p. 111) que alude a que los y las jóvenes que viven en barrios populares no

van a la universidad *porque no quieren, porque no son buenos para el estudio y/o porque no les da la cabeza.*

Esos discursos, tal como ya mencionamos, modulan las conductas de los sujetos y producen ciertas formas de pensar y hacer acerca de la educación. Así, la responsabilidad de seguir o no estudiando aparece como una decisión libre y personal, desde la que se considera si el estudio es o no un atributo de cada uno/a. El mismo estudiante cuenta así su experiencia al intentar dejar la escuela y su expectativa respecto a seguir estudiando luego de terminar la secundaria.

Estuve a punto de dejar [la escuela], pero después mi familia [dijo]: “no, no, vos vas a seguir”. A mí no me importaba nada, era mi decisión, pero después dije no, por ahí consigo un trabajo bien para así seguir ayudando a mi familia y a mi futuro. Entonces, bueno, después cuando retomé, dije no, ya está, la facultad y esas cosas no, ya está para mí. Para mí la secundaria, ya aprendí lo básico, ya está. Yo no soy muy bueno para los estudios, así que no, no me gustaría seguir. No me da la cabeza. Primero iba bien, después bajé todo. El estudio no es lo mío. Ahora zafo, no sé, porque ayudo a mis compañeros. A veces ayudo a mis compañeros y entiendo algo, si no, no. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 29 de abril 2022).

El enunciado del estudiante expresa tensiones al menos en dos planos. El primero se mueve entre la decisión de dejar la escuela secundaria y la motivación de completar el secundario para luego conseguir un trabajo para luego ayudar a su familia. Allí, la posibilidad de que con la secundaria completa *podría conseguir un trabajo bueno*, así como el apoyo de la familia, adquieren mayor fuerza antes que *la decisión de abandonar los estudios* que es percibida como personal. La segunda tensión se mueve entre la convicción de que él *ya aprendió* y de que *entiende*, por eso colabora con sus compañeros con el estudio y la negación de sus capacidades o condiciones *para los estudios*. Así, como observamos en las citas anteriores, devenir ciudadano/a se produce en esos marcos de tensiones: entre dejar los estudios secundarios y la expectativa de terminarlos para conseguir un buen trabajo; entre la convicción de que ya

aprendió, ya enseñó a sus pares, ya entendió, a la vez pensar que él *no sirve para el estudio*.

Los discursos conservadores de las sociedades que tienden hacia la exclusión modulan subjetividades que puedan asumir las imposibilidades de continuar con estudios universitarios como si fuesen resultado de sus capacidades o voluntades individuales más que de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales en las que nacen y crecen los sujetos. Al contrario de esas lógicas que pretenden naturalizar las exclusiones, fracasos y desigualdades socioeducativas (Kaplan, 2005, 2013; Kaplan & Llomovatte, 2005), en el marco de tensiones que hemos descrito antes se observa que aquello que motiva al estudiante a no dejar la escuela es el deseo de, cuando finalice sus estudios, encontrar un trabajo que sea *bueno*; es decir, que haga posible mejorar sus condiciones de vida, las de su familia y su futuro.

Entonces, las aparentes decisiones individuales quedan atravesadas por las condiciones sociales, culturales y económicas en las cuales se desarrollan los sujetos. *El estudio no es lo mío* se enuncia en un contexto en donde, tal como el mismo estudiante afirma, aquello que quiere es “vivir sin deudas, [la casa] sin fallas, con luz, agua” (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 29 de abril 2022). Como mostramos a continuación, las precarias condiciones de vida pueden afectar de forma negativa la continuidad de los estudios, a la vez que el deseo de revertir esas situaciones produce que ellos y ellas piensen a la escuela como la posibilidad para *abrir puertas* que mejoren sus condiciones materiales de vida como ciudadanos/as.

1.3. *Aprender abre puertas.*

Los sujetos devienen ciudadanos/as en tensión entre sus aspiraciones de adentrarse e integrarse a la sociedad y los obstáculos que ellos y ellas encuentran en contextos que tienden hacia la exclusión y desigualdad social. En ese proceso la escuela ocupa un lugar importante para los y las estudiantes ya que piensan que es una institución que *abre puertas* al ejercicio de derechos, a la integración social, a la mejora de las

condiciones materiales de subsistencia propias y familiares. A esto refiere una estudiante mujer que cursa el último año en una escuela ubicada en un barrio con altas condiciones de pobreza urbana.

[La escuela sirve] para ayudarte a ser mejor más adelante. Bueno, capaz que vos sos pobre y estás pasando una necesidad todos los días que no tenés para comer, que no tenés tu casa en las condiciones que tienen que estar. Y capaz que estudiando te abre las puertas a varias cosas cuando vos seas más grande. Poder mudarte de donde estás viviendo. Capaz que sirve de ayuda a tu mamá, que podes dar una mejor vida a tu mamá. Creo que esas cosas te abren el colegio. Te abren varias puertas que, si vos no vendrías el colegio, no lo podrías lograr nunca. Porque hoy en día si no tenés un título, la verdad que no sé, te tienen trabajando ahí, te pagan dos pesos la hora. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, Billinghamurst, 14 de junio de 2022).

En contextos de pobreza urbana en donde los derechos ciudadanos básicos son vulnerados y se vive *todos los días una necesidad* -ya sea que *no se tiene para comer o no se tienen las necesarias condiciones de vida* en los hogares-, los y las estudiantes encuentran en la escuela la *puerta* de salida -o de entrada- para devenir sujeto de derechos para sí mismos/as, pero también para sus familias. Sin el colegio, para estos/as jóvenes, es difícil pensar, imaginar y lograr vivir de otro modo y hacer frente a las condiciones de desigualdad social, explotación laboral y salarios injustos. Desde la perspectiva de la estudiante, *el título* es importante porque abre posibilidades de tener una remuneración justa y no *dos pesos por hora*. De esa forma, la decisión de estudiar, la aspiración de tener un título y vivir mejor conforman un conjunto de deseos bajo los cuales devenir ciudadano/a se efectúa en tales o cuales condiciones.

Devenir ciudadano/a se produce en tensión. Por un lado, la escuela es el lugar desde donde piensan al trabajo como una vía, en palabras de los/las estudiantes, *abre puertas* para “*pertenecer a la sociedad*”, “*independizarse*”, *tener las propias cosas* y “*consolidarse como ciudadanos/as*”. Por el otro, viven el creciente desempleo y/o

precarización de las condiciones laborales (Castel, 2015). Él lo expresa con sus palabras:

Y, mirá, yo tengo muy establecido que vos teniendo un trabajo te empezás a armar, ¿entendés? Vos te empezás a consolidar como ciudadano[a] porque cuando tenés un laburo es que empezás a ver que ya sos grande, ya sos un ciudadano que tiene que estar por su cuenta, ¿entendés? Porque uno cuando es chico depende de los padres, tutores legales o lo que sea, pero cuando uno crece se empieza a dar cuenta de que ya es una persona independiente, ya no es del conjunto de una comunidad. La comunidad de la gente cuando es chico suele ser la familia, conocidos y demás, pero cuando uno crece ya no pertenece a una comunidad. Ya pertenece a la sociedad, que sería la sociedad que ya está establecida y la que te brinda salud, educación, lo que sea, y entre todo eso trabajo (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2022).

La cita anterior nos interesa en tanto que da cuenta de cómo un estudiante define lo que para él implica *consolidarse como ciudadano/a*. Esto es, *desenvolverse por su cuenta, independizarse* a la vez que *pertenecer a la sociedad, disponer de salud, educación y trabajo*. Esos enunciados muestran las formas en que los discursos que equiparan a la ciudadanía con la mayoría de edad (Lovera, 2017) son asumidos por los sujetos y se expresan, aquí, en cómo los y las jóvenes piensan y dicen lo que significa para ellos y ellas ser ciudadano/a.

Pensar la ciudadanía como algo que está por venir, que se alcanza en la medida que creces y *empezás a ver que ya sos grande* es la base sobre la que se trazan “las restricciones temporales a la ciudadanía que enfrentan los niños, [niñas y jóvenes] (Lister, 2007, p. 696). Esos discursos modulan subjetividades que se expresan en la figura de las infancias y juventudes como ciudadanos/as del futuro, ciudadanos/as en espera y/o ciudadanos/as aprendices (Arnot & Dillabough, 2014; Cutler & Frost, 2001; Wyness et al., 2004). En medio de esa espera que enfrentan los y las jóvenes para alcanzar la ciudadanía (Lister, 2007), al mismo tiempo ellos y ellas producen la expectativa de *tener un laburo* para, en palabras de los/las

estudiantes, *tener sus cosas, no depender de los padres, integrarse a la sociedad, poder volar y ser independiente.*

Los/las jóvenes que concurren a las escuelas tienen la expectativa de *conseguir un trabajo* para procurar vivir sin necesidades, *sin hambre*. Así lo expresa una estudiante:

[La escuela es] para garantizarte un futuro, que no pases ninguna cosa mala, que no pases ningunas necesidades, ninguna necesidad que no te falte para comer, que tengas donde vivir. Y yo creo que si vos estudias y tenés algún título, te va a servir siempre. Vas a tener trabajo y capaz que no vas a ser rico, pero tampoco vas a vivir mal, vas a poder tener tu casa, vas a alquilar, tener la comida todos los días. Yo creo eso. (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, Billinghamurst, 14 de junio de 2022).

Devenir ciudadano/a en y desde la escuela involucra el deseo de cubrir las necesidades básicas, por ejemplo, *la casa y la comida de todos los días*, tal como menciona la estudiante y resaltamos. Desde esos puntos de vista juveniles, *tener un título* es pensado y vivido como algo que *abre puertas y servirá para siempre* o, en palabras de otro estudiante que presentamos a continuación, como una vía que brinda *herramientas de inclusión* en la sociedad:

Vos como persona, yo pienso que a medida que vas creciendo vos vas adquiriendo más herramientas. Esas herramientas sirven para que vos más adelante te adentres a una sociedad o a la sociedad que vos pensas que estás hecho, por decirlo así. Y la escuela es fundamental para eso, porque vos con una buena educación es más probable que te adentres mejor a una sociedad o a la sociedad, mejor dicho. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 28 de abril de 2022).

Este estudiante resalta que la escuela es fundamental para adquirir herramientas que ayuden a *integrarse a la sociedad* en que viven. El proceso de “adentrarse” y/o integrarse a la sociedad se enmarca en las

lógicas de saber conformar, estar y vivir en comunidad (De Marinis et al., 2010; Fistetti, 2004; Torres, A., 2013) como una forma de ser ciudadano/a. Uno de los principios básicos de la ciudadanía formal se refiere a la pertenencia a una comunidad política de iguales, es decir, al Estado Nación (Marshall, 1998). Ese proceso no se ha desarrollado de forma armónica y homogénea, sino que históricamente se ha producido en un plano de tensiones entre la integración y la exclusión de los sujetos en una comunidad (Adamovsky, 2023; Farinetti et al., 2023).

En los escenarios de exclusión y desigualdad social que describimos, los/las estudiantes valoran la escuela porque piensan que con *una buena educación* mejoran las probabilidades de formar parte e *integrarse en la sociedad*. La escuela, desde la perspectiva de los/las jóvenes, es fundamental para *entrar a la sociedad* y encontrar un lugar en ella. Es a ello que refiere un estudiante que cursa el último año en una escuela secundaria al afirmar que:

La escuela te forma como persona y te da las herramientas para integrarte a la sociedad de cierto modo. Eso es como yo pienso (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, Loma Hermosa, 28 de abril de 2022).

De ese modo, los y las estudiantes vivencian la escuela como una vía para formar parte de la comunidad social, a la vez que para resistir y enfrentar las múltiples desigualdades y exclusiones (Grinberg, S. & Langer, 2013; Langer, 2017a; Langer & Machado, 2013). En la actualidad, en las sociedades neoliberales (Rose, 1996), al mismo tiempo que se diversifican las desigualdades e intensifican las exclusiones, los sujetos luchan por su incorporación a la sociedad, por encontrar un lugar y ser reconocidos/as como ciudadanos/as, lo cual expresa que allí la ciudadanía se vivencia más como reclamo y lucha (Das, 2011; Tamayo, 2006; Thomasz & Girola, 2016) en un marco de tensiones entre aquella formación ciudadana que produce la escuela y las condiciones de desigualdad, exclusión y constante precarización laboral.

En ese contexto, la escuela funciona como una institución que ayuda a conectar el plano individual/local con la esfera social (Merklen, 2010) a través de las prácticas y saberes que allí se desarrollan. En y desde la escuela, los sujetos cuestionan, critican y problematizan las situaciones de precarización laboral y las diversas formas de violencias, crueldades y estigmatización que circulan en la actualidad. De esas prácticas, que adquieren formas de reacciones, nos ocuparemos en el próximo apartado.

2. Las reacciones de los y las estudiantes frente a la precarización y a los discursos estigmatizadores del presente.

Frente a las situaciones de precarización laboral, estigmatización y expresiones de crueldad que se producen en el presente, los sujetos reaccionan, cuestionan, problematizan, argumentan y *no se callan*, tal como afirma un estudiante que cursa el último año de la secundaria.

Más que nada yo pienso el no callarse. O sea, si uno quiere insertarse a un lugar, a cualquier lugar que sea, yo digo no tiene que callarse porque capaz que le pasan por arriba y piensan que es débil de cierto modo, viste. O sea, el saber expresarse ante cualquier cosa que vos sepas o vos quieras opinar es importante para insertarte o para que te tengan en cuenta en cualquier lugar o puesto, no sé. O sea, ya con la educación que te da, pienso que vos te vas a poder expresar lo que vos aprendiste en base a lo que te dio el secundario o toda la escuela. (Entrevista a estudiante varón, 17 años, EES C, 28 de abril de 2022).

De acuerdo con este joven, la educación hoy deviene soporte *para que no te pasen por arriba* ya que en la escuela los/las estudiantes aprenden a expresar sus palabras y argumentar sus ideas frente a escenarios de abusos, violencias y violaciones de derechos. Con estos enunciados, los y las estudiantes, expresan el deseo de ser reconocidos/as, valorados/as y tratados/as por igual frente a las múltiples precariedades, desigualdades, exclusiones sociales y expresiones de crueldad que viven, a la vez

denuncian las formas diferenciadas de tratamiento que pueden recibir los sujetos según sus condiciones de vida.

En y desde la escuela, los y las estudiantes despliegan prácticas en forma de reacciones frente a las situaciones violentas, crueles, miradas prejuiciosas y estigmatizantes que circulan por diferentes vías en la actualidad y suelen recaer sobre los barrios, instituciones y sujetos que viven en contextos de pobreza urbana. Entre esas dos fuerzas -las reacciones de los sujetos y las expresiones de la crueldad- en lugar de polarizaciones se producen interfases de tensión (Tamayo, 2006) que configuran y modulan la producción de ciudadanías, que aquí involucran a la escuela. Desde allí, los y las estudiantes cuestionan y discuten en sus procesos de aprendizaje y de investigación que se plantean en las prácticas escolares, acerca de las formas que adopta la precarización laboral, crueldad, las miradas incómodas y las diversas formas de exclusión porque tienen efectos en sus vidas y en las formas de ejercer los derechos ciudadanos. Son estas cuestiones las que describiremos en el próximo apartado.

2.1. Crítica a la precarización.

En la actualidad, los/las estudiantes problematizan en y desde la escuela las condiciones de precarización laboral. Ellos y ellas aspiran vincularse laboralmente, además esperan que las condiciones sean buenas y justas. Los/las jóvenes aprenden en las escuelas las situaciones de vulneración de derechos laborales, además de vivirlas en carne propia cotidianamente. De hecho, en todas las áreas urbanas del partido de San Martín, indistintamente de las situaciones de pobreza, una parte de los y las estudiantes trabaja. La Tabla 23 muestra que, en total, una quinta parte de estudiantes de las tres escuelas seleccionadas trabaja. Focalizando la mirada en cada una de ellas se observan leves variaciones. En la EES A, el 20,9% de estudiantes trabaja. Asimismo, en la EES B quienes trabajan aumenta de forma leve a 23,2% estudiantes, mientras que en la EES C, desciende a 16,1% de estudiantes trabajadores.

Tabla 23. Estudiantes que trabajan por escuela. En % (N = 222).

	EES A	EES B	EES C	Total
Trabaja	20,9%	23,2%	16,1%	20,3%
No Trabaja	72,7%	76,8%	80,4%	75,7%
No contesta	6,4%	0,0%	3,6%	4,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante 2021/2022.

Esos datos expresan que hay más estudiantes que trabajan en las escuelas EES A y EES B, ubicadas en áreas urbanas con Bajo y Medio NBI, respectivamente. Mientras tanto, en la EES C, emplazada en un asentamiento, si bien son menos los/as estudiantes que trabajan, la mayoría busca y no encuentra trabajo; así se observa en la Tabla 24 que mostraremos más adelante. Las razones por las que los y las estudiantes trabajan son brindar ayuda a sus familias para cubrir las necesidades básicas y el deseo de poder adquirir sus cosas sin depender de los adultos. Así lo enuncia una estudiante que cursa el último año del nivel secundario al referirse a los motivos por los que decidió empezar a trabajar:

para ayudar a mi familia. Yo me había enojado, posta. Somos seis personas y no alcanza. Más por mi lado, yo empecé porque yo quería tener mis cosas [...] que no gaste mi papá por mí ¿entendés?. (Grupo focal con estudiantes de 6to año, EES B, Billinghamurst, 08 de noviembre de 2022).

Los discursos conservadores atribuyen a las razones individuales la decisión de los y las jóvenes que comienzan a trabajar mientras cursan la secundaria. Sin embargo, esas situaciones están atravesadas por dimensiones estructurales que en este enunciado aparecen junto a un sentimiento de enojo porque *no alcanza para comer, para vestirse, para tener sus propias cosas*. Mouffe (2023), retomando a Spinoza, explica que cuando la preservación de la existencia es afectada por algo externo, los

sujetos producen "afectos que lo impulsan a desear algo y actuar en consecuencia" (p. 62). En ese sentido, los salarios injustos, la falta de empleo y/o el trabajo precarizado se enmarcan en aquello que afecta las condiciones materiales, sociales y culturales de existencia a la vez que producen sentimientos de enojo y bronca porque no hay, no se tiene lo que se necesita o lo que se tiene no alcanza. Ese mismo sentimiento funciona como fuerza que impulsa a desear aquello que no se dispone y a hacer algo para sostener la vida misma; como analizamos, trabajar *dignamente*.

Al mismo tiempo que la quinta parte de estudiantes trabajan (20,3%), quienes buscan trabajo se duplica al 39,6% de jóvenes en todas las áreas urbanas del partido de San Martín, tal como expresa la Tabla 24. Si focalizamos la mirada en los polos (Bajo y Alto NBI), zonas pudientes y barrios con fuertes situaciones de pobreza, las diferencias entre quienes buscan trabajo son mínimas (2%). Es decir, los y las jóvenes buscan trabajo indistintamente de la zona de emplazamiento de la escuela a la que concurren y, por tanto, también, de su condición socioeconómica.

Tabla 24. Estudiantes que buscan trabajo por escuela. En % (N = 222).

	EES A	EES B	EES C	Total
Buscan trabajo	40,9%	33,9%	42,9%	39,6%
No buscan trabajo	50,9%	58,9%	50,0%	52,7%
No contesta	8,2%	7,1%	7,1%	7,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante 2021/2022.

La búsqueda de *trabajo* en contextos de precarización laboral y de desempleo se complejiza aún más cuando se atraviesa con condiciones de género y edad requeridas en algunos trabajos. En una sociedad salarial en crisis (Castel, 2015), los sujetos transitan la necesidad de trabajar junto a una *difícil búsqueda de laburo*. Una estudiante expresa las dificultades que, desde su perspectiva, deben enfrentar hoy los y las jóvenes en el proceso de búsqueda de trabajo:

Te piden que seas mayor de edad, que tengas experiencia. Te piden la secundaria completa. Yo no sé por qué no nos dan trabajo a los jóvenes, dicen que no tenemos experiencia, pero nosotros podemos aprender. En un trabajo que aceptaban con 17 años querían solo varones. No entiendo por qué no aceptan mujeres si no es complicado lo que hay que hacer, era sobre limpieza. ¿Qué puedo hacer para que me den el trabajo?, ¿decir que soy hombre solo para que me den el trabajo? (Registro de campo, EES B, 6to año, Clase Trabajo y Ciudadanía, 20 de abril de 2023).

Los enunciados sobre la preferencia de varones o la no aceptación de mujeres en algunos ámbitos laborales dan cuenta de situaciones en que la identidad de género, específicamente ser mujer, complejiza aún más buscar, encontrar y acceder a algún trabajo e intensifica las brechas de desigualdad social y las formas diferenciadas de ejercer derechos y ser ciudadano/a. Las *diferencias categoriales* (Tilly, 2000) entre grupos de personas -por ejemplo, por edad y género- intensifican las formas desiguales de vivenciar la ciudadanía y vincularse al mundo del trabajo porque aparecen como *(des)ventajas* (Dannefer, 2003; Mora Salas & De Oliveira, 2014; Saraví, 2020) que a la hora de buscar y encontrar un trabajo tienden a beneficiar a unos/as más que a otros/as, generando o intensificando procesos de exclusión social.

En un mundo de constante precarización laboral al que los y las estudiantes no son ajenos/as, el deseo de tener *trabajo bueno* se produce junto a la afirmación de saber qué es lo que implica. Como sostiene una estudiante: *más o menos sé cómo es un trabajo porque ya averigüé. Y sé cómo se siente tener uno*. (Entrevista a estudiante mujer, 17 año, EES A, 6to año, José León Suárez, 06 de mayo de 2022).

En ese marco de tensiones, los y las estudiantes se preocupan por las condiciones laborales en que se desarrolla o desarrollará su actividad al egresar de la escuela. Y ello no solo porque desean acceder a un trabajo que les permita desplegar la vida adulta a la que se están acercando, sino también porque algunos/as de ellos y ellas vivencian, entre otras

precari(e)dades⁶⁰ (Butler, 2010), la precarización laboral y/o la falta de trabajo. Así lo afirma un estudiante:

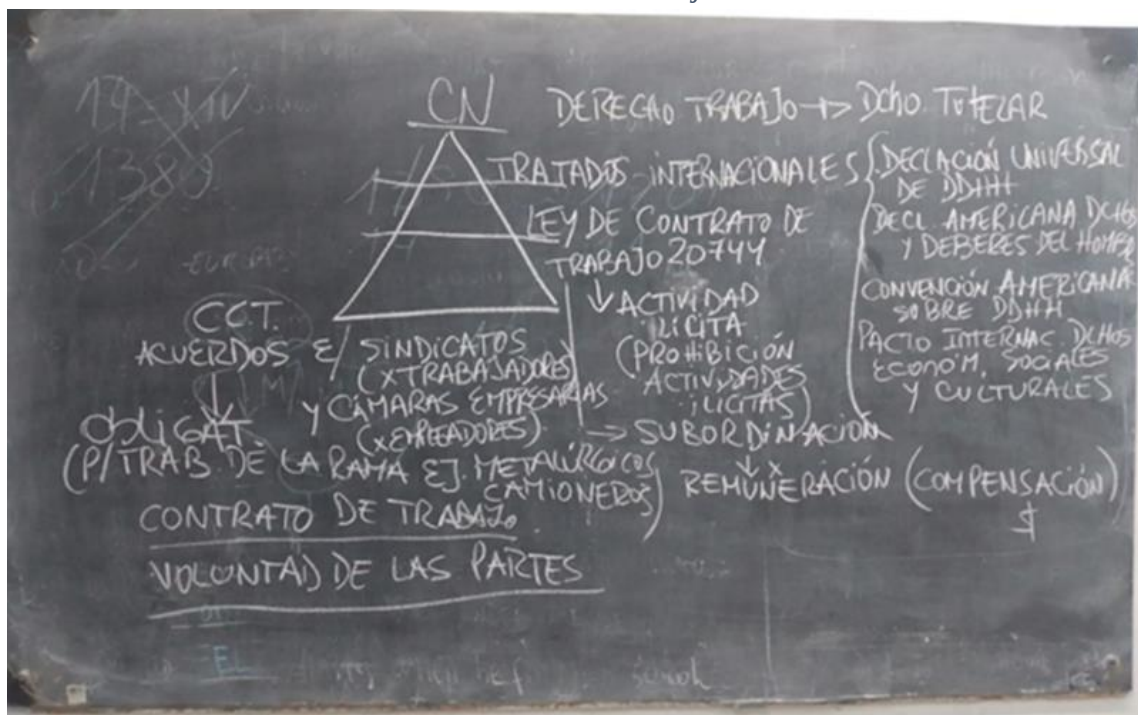
Y sí, es eso. Para tener un mejor trabajo en el futuro y que no sean explotados, porque en “Trabajo y ciudadanía” nos enseña los derechos. Como nos enseña eso, también nos enseña a no ser explotados, para saber qué nos pueden hacer y qué no como trabajador en el futuro. (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, 06 de mayo de 2022).

Desde esta perspectiva, las prácticas de ciudadanía que producen las instituciones educativas ayudan a que los sujetos conozcan las leyes, aprendan a evitar la explotación, defiendan y reclamen por sus derechos laborales. En las sociedades neoliberales que promueven la flexibilización laboral (Guzmán, 2023), aquello que los y las ciudadanos/as trabajadores/as pueden aceptar, recibir y lo que no corresponde en términos legales, se vuelve enseñanza y aprendizaje clave. Y eso sucede, se realiza en y desde la escuela.

En medio de las tensiones entre el deseo de tener un mejor trabajo y las situaciones de explotación laboral que los y las estudiantes ya conocen por haberlas vivido o escuchado, las prácticas de ciudadanía que producen las instituciones refieren a la enseñanza de los derechos laborales y de las leyes -como la de contrato del trabajo-. Así se observa en la Foto 9, que releva las huellas impresas en el pizarrón durante una clase de “Trabajo y Ciudadanía”.

⁶⁰ Butler (2010) distingue *precariedad* de *precaridad*. Para la autora el primer concepto remite a una concepción ontológica del cuerpo, más o menos existencial, mientras que la *precaridad* tiene relación con las condiciones sociales, políticas y económicas a las que está expuesto el ser humano para cubrir sus necesidades.

Foto 9. Derechos del trabajador/a.



Fuente: Texto escrito en el pizarrón, realizado por una profesora durante una clase de “Trabajo y Ciudadanía”. Registro de observación de clases.

Fecha: 08 de junio de 2023

Lugar: aula de escuela.

En la clase mencionada la profesora explica que los derechos de los/as trabajadores/as tienen como base un conjunto de principios y normas que regulan las relaciones laborales, por ejemplo, *tratados internacionales*, *ley del contrato de trabajo* (20744)⁶³ y *contratos colectivos de trabajo* (CCT). Tal como venimos sosteniendo, las clases escolares constituyen prácticas de ciudadanización que modulan formas de pensar, hacer y decir acerca del trabajo. Así, leer, analizar y reflexionar sobre el marco legal que regula las funciones y derechos de los y las trabajadores/as modulan las formas de *ser* ciudadano/a trabajador/a con derechos (Guzmán, 2023; Guzmán et al., 2022) en y desde la escuela.

En el desarrollo de la clase a la cual nos hemos referido en la Foto 10, los y las estudiantes mencionan algunas condiciones que ellos y ellas consideran que son derechos laborales, tales como:

Ser bien tratado, alimentación, seguro de vida, obra social, respeto físico y mental, cobrar en la fecha que corresponde, máximo cinco días hábiles

(Registro de observación de la clase “Trabajo y Ciudadanía”, EES B, 6to año, 08 de junio de 2023).

Ese conjunto de enunciados expresa que los y las estudiantes conocen los derechos que corresponden a los/as trabajadores/as. Como afirma un estudiante trabajador que cursa el último año de la secundaria, también saben que muchas veces esos derechos son vulnerados. Así afirma con sus palabras.

La mayoría de las cosas [que explicó la profesora sobre los derechos laborales] ya las sabía por el hecho de que tuve que instruirme mucho para saber que estaba bajo un estado de estafa y explotación. Es un tema que a la mayoría de nosotros estando en la adolescencia nos pasa: las estafas, el trabajo en negro, las malas remuneraciones. Los empleadores que te tienen en negro durante 16 horas. Es una jornada ilegal. Yo trabajé 16 horas al día, durante 8 meses, en negro con una remuneración baja, por el simple hecho de la necesidad. Muchos de nosotros no comemos o llegamos justo con todo. (Entrevista flash a estudiante varón después de la clase “Trabajo y Ciudadanía”, 20 años, EES B, 6to año, 08 de junio de 2023).

Los y las estudiantes conocen los derechos laborales más por su vulneración antes que por su cumplimiento. *Estafas, trabajo no registrado* y, por tanto, sin seguros sociales, *explotación* y *baja remuneración*, son algunas de las experiencias de vulneración de derechos que atraviesa a la población en general, y como afirma el estudiante *a la mayoría de los/as adolescentes* en particular. Conocer los derechos y al mismo tiempo ser *explotado/a* se produce en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1988) y contradicciones entre las lógicas del capitalismo global y los principios de la democracia moderna (Borón, 2003; Bowles & Gintis, 1986; Isuani, 2013; Sartori, 2003). Allí, la escuela ocupa un lugar importante en el proceso de devenir ciudadano/a trabajador (Guzmán, 2023) porque a través de sus prácticas habilita espacios para pensar, criticar y problematizar las situaciones de explotación laboral.

En la actualidad, devenir ciudadano/a involucra no solo acceder al mundo del trabajo, sino que también implica exigir y luchar para que las condiciones en las que el trabajo se desarrolla sean justas y dignas. Una estudiante que cursa el último año en una escuela ubicada en una zona con bajas condiciones de pobreza describe su vivencia laboral:

Y te toman de inútil. Como que al principio te toman de inútil porque no sabés. Te tratan como de humillar y tratar mal frente de todos. Suelen ser así algunos. Te tratan mal solo porque no sabes cómo es un trabajo cuando es la primera vez que lo hacés. Entonces te quieren humillar y que te bajoneés sola y te hagas sentir mal vos sola. Como que salís mal porque no sabes qué hiciste. Entonces decís ¿qué hice para que me traten así? Entonces, ellos como que te toman, cuando es al principio, te toman de ignorante, pero después cuando ven que vas avanzando y mejoraste, ya como que no. Ahí ya no, ahí ya sos más vivo y sabés. Por eso digo que es importante las leyes del trabajo y de tus derechos. (Entrevista a estudiante mujer, 17 año, EES A, 6to año, José León Suárez, 06 de mayo de 2022).

La vulneración de los derechos laborales se expresa en humillaciones y malos tratos, tal como refiere la estudiante entrevistada. Esos enunciados expresan la importancia de pensar las injusticias y las desigualdades en términos de relaciones de poder (Foucault, 1988). La estudiante piensa que *el mal trato*, el no reconocimiento de los derechos y la humillación en el ámbito laboral son intencionales, para que los sujetos se autoculpabilicen sobre sus procesos de iniciación en el mundo laboral, lo que recae con mayor fuerza sobre quienes empiezan por primera vez un trabajo. Con sus palabras, ella considera que en el trabajo *quieren que te bajonees sola y te hagas sentir mal vos sola*, al límite que *salís mal y no sabes qué hiciste*.

Así, los individuos son llamados a hacerse cargo no solo de sus condiciones de vida, sino también de la vulneración de sus derechos. Frente a esas situaciones, los y las estudiantes reaccionan cuestionando *¿qué hice para que me traten así?*. Ese interrogante aparece como una expresión de inconformidad con los tratos injustos y violentos, a la vez que

como forma de exigir y reclamar un buen trato. Aparece nuevamente, en estas expresiones de los y las jóvenes, la valoración de las prácticas escolares que se producen en la escuela: las enseñanzas acerca de las leyes laborales, de los derechos de los/las trabajadores y también el *saber leer un contrato*, una denuncia, entender un texto, *saber expresarse y defender las ideas y opiniones* son claves para posicionarse de forma crítica frente a las situaciones de precarización laboral y/o falta de trabajo. que atraviesan a la sociedad en la actualidad. Así lo expresa un estudiante:

El tema es que en esta sociedad no hay trabajo, hay condicionamiento, ese es el tema por el que nunca vas a poder progresar, ¿entendés? El trabajo es el que te ayuda a sostener en la sociedad para seguir manteniendo tu ciudadanía. (Entrevista a estudiante varón, 18 años, EES A, 6to año, José León Suárez, 12 de noviembre de 2022).

Este joven, afirma que en la sociedad actual *no hay trabajo*, sino condicionamiento, a la vez que resalta los efectos que eso tiene en las formas de ser ciudadano/a. En una sociedad en donde no hay estabilidad laboral, los sujetos devienen ciudadanos/as sin garantías para sostenerse en la sociedad y ejercer sus derechos. El estudiante piensa el trabajo como una vía para *progresar y mantener la ciudadanía* pero, si es que no se dispone de empleo, crece el riesgo de no poder sostenerse, de caída, de exclusión social.

Las posibilidades de devenir ciudadano/a convergen con las restricciones producidas por las lógicas del mercado que generan injusticia, exclusión y desempleo (Castel, 2015). A diferencia de los discursos que sostienen que mientras más años de escolaridad se realicen, mayores son las posibilidades laborales (Becker, 1993; J. Coleman, 1988; Schultz, 1981), el estudiante abre el debate cuando afirma que, por más que estudie, *“el tema es que en esta sociedad no hay trabajo”*. Desde allí complejiza esas relaciones lineales entre escolarización y trabajo e introduce la dificultad de que los sujetos, ante la falta de empleo, puedan *sostenerse socialmente* y mantener su estatus de ciudadanos/as. Así, los sujetos devienen ciudadanos/as de formas discontinuas, heterogéneas y desiguales

en consonancia con las asimetrías en las condiciones sociolaborales, económicas y sociales.

Frente a las dificultades, complejidades e imposibilidades de vincularse al mundo laboral los/as estudiante reaccionan haciéndose cargo de sus situaciones y condiciones de vida y afirmándose como *empresarios de sí mismos* (Foucault, 2016) y ciudadanos/as emprendedores/ras para evitar el desempleo. Son esos pensares y vivencias estudiantiles en torno a la cuestión del emprendedurismo y la ciudadanía lo que describiremos en el siguiente apartado.

2.2. Devenir ciudadano/a emprendedor/a

La expansión del capitalismo global en su forma neoliberal (Brown, 2021; Harvey, 2021) limita el ejercicio de los derechos sociales, al tiempo que produce formas de pensar, vivir y relacionarse, es decir, configura subjetividades neoliberales (Díez-Gutiérrez, 2015). El propósito de esa forma de modulación de la subjetividad es que cada quien se conciba y conduzca como un/a empresario/a de sí mismo/a (Foucault, 2016). En ese marco de discusión proponemos que frente a la constante precarización laboral y degradación de las condiciones de empleo (Castel, 2015), los y las jóvenes devienen ciudadanos/as emprendedores/as. Desde esa perspectiva, parecería que el sujeto es el “único responsable de su destino, a tal punto que la salida a las dificultades actuales dependerá ante todo del arranque de su voluntad” (Castel, 2015, p. 40).

En el partido de San Martín, al igual que en muchas otras ciudades del sur global, el gobierno en su forma urbana se ha desarrollado al compás de la reconfiguración del capitalismo global (Castel, 2010; Harvey, 2021; Jodhka et al., 2018; Sennett, 2006). Uno de los cambios en las lógicas de funcionamiento del sistema capitalista se refiere al desplazamiento del modelo de acumulación industrial hacia otro de corte postindustrial dinamizado por actividades terciarias como comercio, construcción y servicios (Rougier y Odisio, 2019), lo cual tuvo efectos en la configuración de las formas de ser ciudadano/a. Se produjo un desplazamiento desde una

estructura de orden disciplinaria de ciudadanos/as pasivos dependientes de un soberano hacia la exaltación de las libertades individuales para actuar como ciudadanos/as activos llamados constantemente a administrar su propia libertad (Fistetti, 2004).

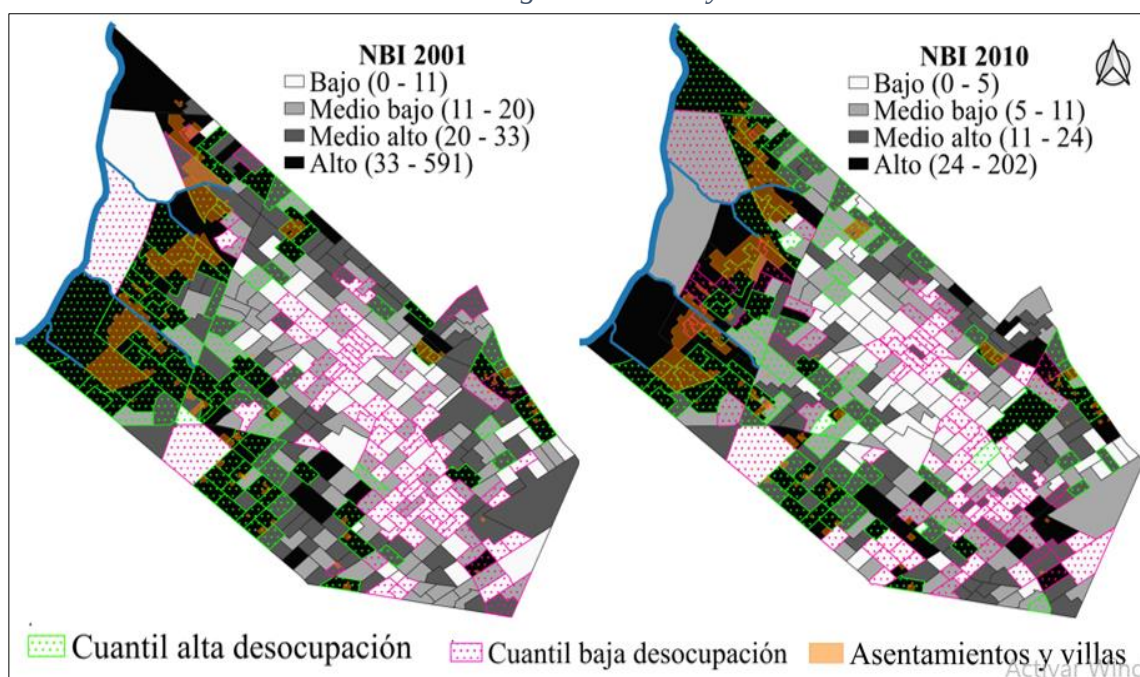
El proceso de crisis del capitalismo industrial, que trajo consigo cambios en las formas de ser ciudadano/a, inició en los 70 con una progresiva desindustrialización que se agudizó en la década del 90. El partido de San Martín fue una de las áreas afectadas a lo largo de estas décadas. Esa situación se expresaba en la pérdida del trabajo provocada por la caída de las industrias y al cierre masivo de fábricas (Gutiérrez, 2008; Langer, 2013; Sirolli, 2018). Esa crisis tuvo efectos en diversos ámbitos de la vida social, tales como la reconfiguración del mercado laboral, así como en el debilitamiento y/o pérdida del tejido socioeconómico que se producía en torno a las industrias (Gutiérrez, 2008).

Allí, la ciudadanía y el derecho al trabajo fueron afectados por el incremento de la desocupación, la agudización de los procesos de tercerización y precarización laboral. Como se expresa en el Mapa 6 las formas de distribución de la población de San Martín en condición de desocupación laboral entre 2001 y 2010 fueron adquiriendo formas particulares. Se observa que en 2001 los niveles altos de desocupación se concentran en los radios censales con NBI alto, con mayor intensidad en el área del Reconquista, y los niveles bajos se distribuyen en el centro, área con bajas condiciones de pobreza. A diferencia de aquello, en 2010 ese mismo indicador se dispersa por todos los radios censales del municipio.

De acuerdo con el informe del Centro de Estudios Económicos Urbanos (2019):

En el partido de San Martín el 57,3 % de puestos de trabajo corresponden al sector industrial; el 13,6 % al comercio; 7,0 % a la enseñanza privada; el 5,1 % a la construcción; 3,9 % al servicio de salud; 3,8 % al servicio de transporte y logística y el 9,43 % a otro tipo de actividad laboral (p. 51).

Mapa 6. Desocupación laboral de la población del Partido de San Martín según NBI 2001 y 2010.



Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001 y 2010.

Entre las diferentes características que adquiere la *sociedad postindustrial* (Cohen, 2012; Touraine, 1971) —tal como se visualiza en la diagramación del partido de San Martín— se destacan la consolidación de asentamientos informales y villas, la crisis de la sociedad salarial, así como el crecimiento del empleo informal. En el marco de esas transformaciones discutimos la relación entre ciudadanía, escolaridad y trabajo (Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016; Miranda, 2017), en el terreno de la indagación acerca de cómo se vinculan hoy los/as jóvenes con el mundo del trabajo en un contexto de capitalismo flexible “cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles, o, por lo menos no en el sentido que lo habían sido en el marco del capitalismo industrial” (Grinberg, S., 2011, p.13). A la vez, nos preguntamos qué hace la escuela y la escolaridad en ese marco de configuración de ciudadanías activas (Fistetti, 2004; Rose, 1996) que se expresan en la figura del ciudadano/a emprendedor/a (Cortés Salcedo, 2013; Díez-Gutiérrez, 2015).

La sociedad contemporánea demanda de ciudadanos/as activos, calificados, emprendedores, competitivos, con capacidad de flexibilidad

frente a los cambios de la producción y con voluntad de adaptación (Díez-Gutiérrez, 2015). Esas exigencias “dan cuenta de la descentralización en la organización del trabajo y de las diferentes formas de precarización y tercerización laboral” (Guzmán et al., 2020, p. 608). De hecho, el llamado a emprender se desarrolla en medio de condiciones de desempleo y/o crisis salarial (Castel, 2015).

Los discursos y lógicas acerca del emprendedurismo (Collet & Grinberg, S., 2021; Cruikshank, 2007; Fridman, 2019; Romero & Langer, 2024), propios de las sociedades neoliberales, producen formas de ser y actuar frente a las dificultades de conseguir empleo. A propósito, en una clase de Trabajo y Ciudadanía, la profesora pregunta a los y las estudiantes *¿qué les sugiere la palabra trabajo?* Entre las diversas respuestas, una estudiante dice *emprendimiento* y explica:

Porque para mí emprender es trabajo. Sos tu propio jefe porque cuando hacés un emprendimiento tenés que poner todo vos. Te organizás vos misma. No dependés de otro. El emprendimiento te da un ingreso por eso es un trabajo, como dijo la profe “el trabajo te da un ingreso”. Tenés que depositar plata y tiempo, invertís, pero luego recuperás. Debés tener ganas y voluntad. Si le ponés voluntad por ahí te sale todo bien. También a veces es un desgaste porque por ahí no te sale bien, no vendés, pero para mí es un trabajo, a mí me sirvió. (Registro de observación de la clase Trabajo y Ciudadanía, EES B, 6to año, 20 de abril de 2023).

En las palabras de esta estudiante se condensan lógicas, discursos y prácticas acerca del emprendedurismo (Collet & Grinberg, S., 2021; Cruikshank, 2007; Fridman, 2019; Romero & Langer, 2024). Allí, emprender funciona como una salida a la falta de empleo y crisis laboral. A su vez desde esas lógicas se procura convertir a los sujetos en “autónomos responsables de su bienestar financiero” (Fridman, 2019, p. 77). De acuerdo con la estudiante, emprender implica, *organizarse a sí mismo/a* y conducir la propia conducta siendo *el propio jefe*. Se trata de discursos a través de los que se piensa a los sujetos como *empresarios de sí* (Foucault, 2016) y únicos responsables de su destino. Desde allí se los llama a asumir y hacerse cargo de las situaciones de su propio desempleo

“a tal punto que la salida a las dificultades dependerá ante todo del arranque de su voluntad” (Castel, 2015, p. 40). De hecho, la estudiante resalta que para emprender las ganas y la voluntad son dos condiciones a portar y con las cuales, quizás, salga *todo bien*.

Desde esa perspectiva, propia de las sociedades neoliberales (Rose, 1996), el ejercicio del derecho al trabajo pareciera que depende únicamente del esfuerzo, las ganas y la voluntad individual más que de decisiones políticas, socioeconómicas y estructurales. Proponemos que hoy, en el contexto actual de crisis laboral, el trabajo adquiere la forma de emprendimiento, los trabajadores/as se vuelven emprendedores/as (Cruikshank, 2007; Fridman, 2019). Los discursos y lógicas del emprendedurismo (Collet & Grinberg, S., 2021; Cruikshank, 2007; Fridman, 2019) se orientan “a producir un sujeto [empresario de sí mismo, que se autoayude con las finanzas] más que un método para ganar dinero” (Fridman, 2019, p. 97).

En definitiva, la figura del emprendedor/a expresa cómo los sujetos devienen ciudadanos/as activos/as “sin soporte, sin recursos y sin protección” (Castel, 2015, p. 43). Ello en tanto que se han convertido en sus *propios jefes*, se organizan por sí mismos/as, *ponen todo* de sí y asumen riesgos como el invertir dinero y tiempo, disponerse y desgastarse corporalmente, aunque ese despliegue no salga del todo bien. Es la misma estudiante quien finalmente, reconoce como trabajo al emprendedurismo. Así, el ciudadano/a activo/a y emprendedor está dispuesto “a asumir riesgos, abalanzarse sobre las oportunidades, hacer inversiones o crear negocios [sin importar] si esas inversiones triunfan o fracasan” (Fridman, 2019, p. 97). En todos los casos, la responsabilidad recae sobre los sujetos. Si se es ciudadano/a en tanto trabajador/a, hoy ser emprendedor/a vuelve a los sujetos responsables de su ciudadanía de primera, asumiendo todos los riesgos de volver a caer en las ciudadanías de segunda o tercera.

En un escenario de múltiples exclusiones, desigualdades sociales, creciente desempleo y/o empleo precarizado, a través de las voces de los/las estudiantes que trajimos en este apartado, reafirmamos que los sujetos devienen ciudadanos/as (Balibar, 2013) no solo a través del *estatus*

conferido por el Estado a quienes forman parte de una Nación, sino también a través de sus prácticas cotidianas (Das, 2011; Holston, 2008).

En los barrios populares, los sujetos al tiempo que luchan contra la constante precarización laboral y/o desempleo (Castel, 2016), también deben enfrentar las expresiones de la crueldad, las miradas estigmatizantes y excluyentes que recaen sobre sus barrios y sus vidas, tal como describiremos en el próximo apartado.

2.3. Expresiones frente a las crueldades.

Ser ciudadano/a en contextos de desigualdad social y pobreza urbana involucra, como ya analizamos, el insistir para *ser integrados socialmente, conseguir un trabajo* y también implica hacer frente a expresiones de crueldad, violencia, odio, desprecio y maltrato que recaen sobre y afectan a sujetos, instituciones y barrios.

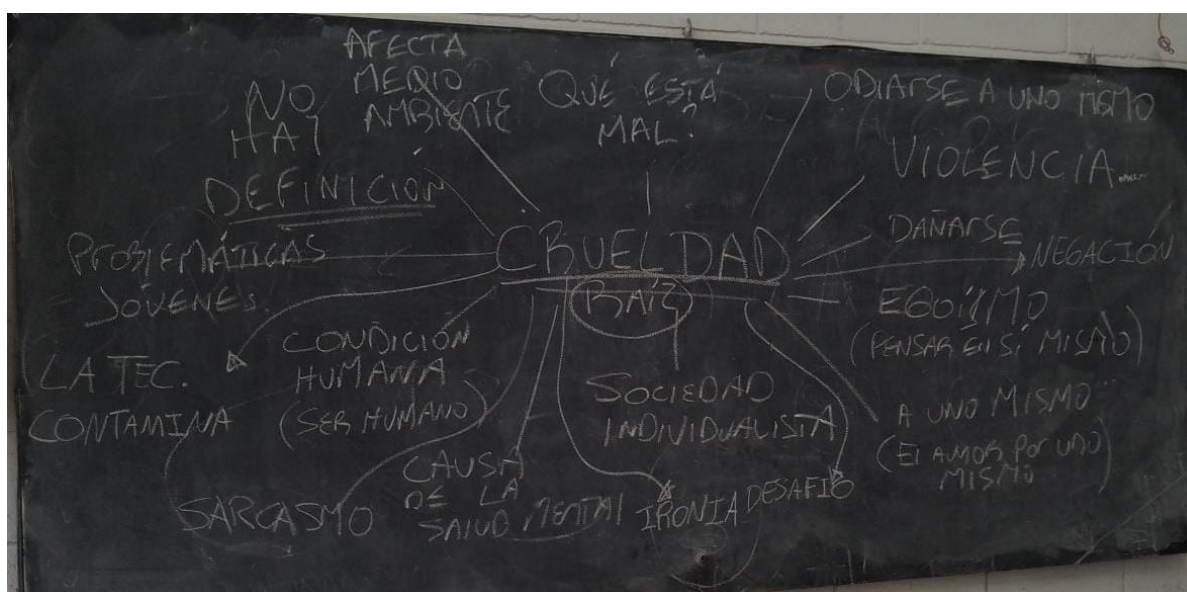
En las sociedades neoliberales, los actos de crueldad y los *discursos de odio* (Ipar, 2022a; Ipar et al., 2022; N. Torres & Taricco, 2019; Waldron, 2012) no encuentran límites sino que, por el contrario, se promueve hacer y decir lo que se quiere (N. Torres & Taricco, 2019) en nombre de lo que dentro de ese marco se define como libertad. En tanto que las lógicas y los discursos neoliberales tienen efectos no solo en la reestructuración del capitalismo contemporáneo, sino que también producen formas neoliberales de pensar, actuar y hacer actuar, no es únicamente una doctrina económica y/o ideológica. También es una práctica de gobierno que modula las conductas de los sujetos (Grinberg, S., 2006; Langer, 2013; Miller & Rose, 1990; Rose, 1996; Veiga Neto & Corcini Lopes, 2013).

En ese marco de discusión, proponemos que el poder del capitalismo global al mismo tiempo que intensifica las brechas de extrema desigualdad social que aleja a unos sujetos de otros, también produce las condiciones para que se desplieguen expresiones de crueldad, desprecio, maltrato y abuso hacia los *otros/as*. Así, la violencia, la contaminación, el odio, el egoísmo están imbricados en los cambios actuales del sistema capitalista que funciona con una racionalidad neoliberal. Ubicar en ese

lugar a las expresiones de crueldad permite desplazarnos de los lugares comunes que pretenden justificar la violencia y el maltrato como algo aparentemente propio de *la condición humana* (Arendt, 2009).

Los y las estudiantes en y desde la escuela problematizan las expresiones de la crueldad que atraviesan a la sociedad en general y que tienen efectos en la vida cotidiana en particular. En la Foto 10 se observan enunciados estudiantiles acerca de la crueldad producidos en el marco de un taller. Para ellos y ellas la crueldad *es difícil definir* de manera única, sino que encuentran una variedad de expresiones (Langer, 2024) vinculadas con *la violencia, el odio y el egoísmo que afecta a uno mismo, a la sociedad y al medio ambiente*.

Foto 10. Enunciados de estudiantes acerca de la crueldad.



Fuente: Talleres con estudiantes. Registro de campo

Fecha: agosto del 2023

Lugar: aula de escuela.

Algunas de las expresiones de la crueldad adquieren forma de violencias, discursos de odio en contra de las diversidades e identidades sexuales, afecciones a la salud mental y contaminación ambiental, tal como aparece en los enunciados de la Foto 11. Sobre la base de ese conjunto de relatos, los y las estudiantes, problematizan, investigan, piensan y escriben sobre esas situaciones de crueldad que, según consideran, afectan de diferentes modos la vida personal y social (Langer,

2024). Uno de los temas que los y las estudiantes decidieron problematizar en relación a la crueldad, se refiere a la violencia que se produce en diferentes escenarios como, por ejemplo, la familia, la escuela, el barrio y/o la calle⁶¹, tal como describiremos a continuación.

Respecto a las situaciones familiares que afectan la vida personal y social de los y las jóvenes hoy, en la Foto 11 se observan dibujos, de su propia creación, donde escenas de violencia intrafamiliar (cuadrantes a la izquierda de la foto) se contraponen con escenas armoniosas (a la derecha de la foto, con dibujos de gatitos) que los/as mismos/as autores/as definen como *inversas*. En las primeras, resaltan los *golpes* y los *insultos* acompañados de sentimientos de *miedo*, *dolor*, *bronca* e *impotencia*. Se destacan, en la imagen, el tamaño y los rasgos humanos del dibujo en las escenas que presentan a la violencia por sobre los rasgos no humanos (animales) y el tamaño menor de las escenas de vida armónica.

⁶¹ En el marco de un proyecto de investigación y extensión universitaria que articuló las asignaturas de Trabajo y Ciudadanía, Literatura y Proyecto de Investigación se realizaron talleres con estudiantes del nivel secundario durante el 2023. Los y las estudiantes pensaron en alguna problemática social que les gustaría investigar. En ese proceso ellos y ellas escribieron microrrelatos que hacen referencia a los temas que son de su interés, porque consideran que les afectan de diferentes formas. El resultado de ese proceso se presentó en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM (2023) en formato audiovisual, al cual se puede acceder a través del siguiente link: <https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/v/331>

[illegible]

Lugar: aula de escuela.

La Foto 11 es el resultado de procesos de problematización de la vida cotidiana de los y las estudiantes que se realizan en y desde las prácticas de la escuela. Así, las instituciones educativas aparecen como espacios que habilitan la producción y circulación de la palabra a través de diálogos sostenidos de forma constante y continua como estrategia para hacer cognoscible las experiencias de la vida cotidiana de los individuos (Grinberg, S. & Abalsamo, 2016), así como también para tensionar las prácticas y lógicas de violencia y exclusión social. En ese sentido, la violencia expresada en esos dibujos se enmarca en la historia familiar de Milagros⁶² que fue discutida, pensada y escrita en la escuela. Así narran los y las estudiantes con sus palabras.

⁶² Milagros, Jorge y Antonio son nombres ficticios creados por los y las estudiantes.

alcoholizado. Su hija le pregunta: ¿qué pasa? Su papá camina hacia ella y le empieza a pegar. Milagros lloraba y gritaba. Antonia entra a la habitación e intenta detener a Jorge, pero era imposible, ya era demasiado tarde. (Relato escrito por estudiantes del 6to año, EES B, julio de 2023).

La historia de Milagros, al igual que la de muchos/as otros/as jóvenes, se desarrolla en la esfera de su *vida privada*, al interior de la familia, pero tiene efectos en el ámbito social, por ejemplo, el escolar. Esas escenas, dibujadas y narradas, ubican la discusión acerca del desarrollo de la ciudadanía más allá de la distinción entre la *esfera pública y privada* (Arendt, 2009). Las estructuras familiares, comúnmente enmarcadas en el ámbito privado, pueden afectar el desarrollo de la vida pública y viceversa. En este caso, las experiencias de violencia en el ámbito familiar entran a la escuela y tienen lugar allí para ser problematizadas, como formas sociales que deterioran las condiciones de vida de los/las ciudadanos/as, a la vez que “atentan contra la integridad y la dignidad de los individuos” (Fassin, 2016, p. 166)

Ante escenarios de violencias y vulnerabilidad (Del Castillo & Garriga, 2023), la escuela es pensada como *espacio de ciudadanía* (Tamayo, 2006) y posibilidad de refugio en “donde se sienten cómodos/as, seguros/as y felices frente a la ira, el desamparo y la tristeza que generan los estereotipos negativos” (Langer, 2024, p. 8). En y desde la escuela, los/las estudiantes se expresan, hacen oír su palabra y problematizan sobre las situaciones de vida personal, familiar y barrial en general y, de forma particular, sobre las violencias que circulan en esos ámbitos. Así, los ejercicios de problematización e indagación devienen en aprendizajes que posibilitan a los/las jóvenes criticar aquellas situaciones que vulneran sus derechos ciudadanos/as, a la vez que percibirse como sujetos de derechos que reflexionan, piensan, denuncian y cuestionan las situaciones que afectan la *dignidad humana* (Fassin, 2022; Sennett, 2003) y la vida social. Dimensiones, ambas, importantes en tanto que constituyen formas de ser ciudadano/a.

De este modo, devenir ciudadano/a con derechos, reconocimiento y dignidad es tensionado con situaciones de violencia, injusticia,

exclusión, maltrato, abandono y hambre que atraviesan las vidas en condiciones de pobreza extrema, tal como los y las estudiantes narran en el siguiente microrrelato.

Facundo⁶³ está en situación de calle hace tres años. El papá lo abandonó y la mamá falleció. Él tiene 21 años. Facundo duerme debajo del puente de [nombre de uno de los barrios de San Martín]. Es un barrio muy poblado y también muy contaminado por mucha basura. Facundo cayó en las drogas cuando su madre falleció. El papá le abandonó porque no pudo con tanta presión. A veces piensa y recuerda momentos con su familia y se arrepiente de haber caído en la contaminación de las drogas y pastillas. Por no ver las consecuencias de sus actos y no escuchar los consejos de su padre se arrepiente de haber dejado sus estudios, siendo que era un chico muy aplicado e inteligente. Terminó la primaria. La secundaria la dejó en tercero gracias a supuestos amigos que le incentivaban a drogarse y robar. Porque para drogarse tenía que salir a robar. Ahora, en la actualidad, ya no roba más. Sale a cirujear al CEAMSE para sobrevivir en la calle y también para conseguir alimentos y ropa para calmar el hambre y el frío. Facundo hoy en día quiere poder terminar sus estudios, salir de la calle y poder tener una vida mejor. Lo que él piensa de la contaminación de la basura es que le sirve para poder sobrevivir en la calle, pero los que viven al costado del río o en barrios muy contaminados, no, ya que se contagian y surge muchas enfermedades. (Relato escrito por estudiantes del 6to año, taller en EES B, julio de 2023).

El microrrelato sobre Facundo aparentemente es una ficción, pero los y las estudiantes manifiestan que es una historia *realista, fuerte y movilizante* ya que es algo que sucede *cotidianamente*. Vivir en situación de calle, con todo lo que ello implica, en palabras de los y las estudiantes es percibido como *consecuencia de sus actos por no escuchar los consejos de su padre*. Desde ahí, ese enunciado muestra las formas en que discursos atravesados por una visión moralista de la vida modulan las formas de pensar de los sujetos.

⁶³ Facundo es un nombre ficticio creado por los y las estudiantes.

En lugar de ello, proponemos que las situaciones de violencia y abandono que atraviesa Facundo, al igual que muchos otros/as jóvenes, muestran que el *padecimiento humano* (Butler, 2010; Sontag, 2003) se produce en un marco de desigualdades sociales y materiales que afectan a la vida misma, así como a la *dignidad humana* (Fassin, 2022) y al ejercicio de la ciudadanía.

Butler (2022), al referirse a aquellas vidas que al parecer no merecen ser lloradas, explica que para el orden social “son vidas cuyo estatus legal y moral no está plenamente reconocido: rondan al ciudadano[a], ronda a las clases privilegiadas” (p. 55). Es decir, se producen modos diferenciados de valorar y reconocer a los sujetos como ciudadanos/as. Esas situaciones de injusticia y exclusión no son condicionamientos para que los/las jóvenes produzcan deseos, sueños e insistan para afirmarse como sujetos de derechos.

En y a través del relato de la historia de Facundo, los y las estudiantes tensionan sus padecimientos con tácticas de supervivencia que les afirmen como ciudadanos/as, no solo en relación con situaciones de vida familiar sino también frente a los efectos de la contaminación. El deseo de “poder terminar sus estudios, salir de la calle y poder tener una vida mejor” (Relato escrito por estudiantes del 6to año, EES B, julio de 2023), son enunciados que expresan *líneas de fuga* (Deleuze & Guattari, 2010) en medio de la precariedad urbana y la degradación ambiental. Así, *salir de la calle*, retomar y terminar los estudios funcionan como posibilidad para reconocerse y *ser* reconocido/a como ciudadano/a en una sociedad que tiende a la exclusión.

Frente a escenas de crueldad, violencia y precariedad, la escuela aparece como base o puente para pasar de *sobrevivir en la calle* a *poder tener una vida mejor*. En ese contexto, *ser* ciudadano/a implica disponer de las condiciones materiales y sociales para vivir bien, es decir, con “la organización social de la sanidad, la alimentación, el techo, el empleo, la educación, la vida sexual, la vida social y cívica” (Butler, 2022, p. 57), pero también involucra enfrentar, luchar y desandar los discursos y miradas estigmatizantes que suelen recaer sobre las poblaciones que viven en condiciones de pobreza.

2.4. Problematicación de *las miradas incómodas*⁶⁴.

Los y las estudiantes, al tiempo que reaccionan frente a situaciones de desigualdad y pobreza urbana, también problematizan los *discursos de odio* (Ipar, 2022a; Ipar et al., 2022) que circulan y se intensifican en la actualidad. Dichos discursos incitan y legitiman “la discriminación, la deshumanización y/o la violencia hacia una persona o grupo de personas” (Ipar et al., 2022, p. 25) en función de la pertenencia e identificación de estas a un grupo religioso, político, étnico, nacionalidad, territorio/ciudad o género. Específicamente, aquí nos referimos a las miradas y discursos estigmatizantes y prejuiciosos que tienen como foco a los sujetos, barrios e instituciones emplazados en las zonas más vulnerables del partido de San Martín.

Las miradas y los *discursos de odio* que recaen sobre los y las jóvenes que viven en los barrios populares profundizan las brechas de desigualdad e intensifican la exclusión social puesto que “denigran los derechos individuales de las demás personas” (Ipar, 2022b, p. 17) y les dejan por fuera de la plena participación en la sociedad. Desde allí, el principio de igualdad ante la ley, propio de la racionalidad de la democracia moderna, es tensionado con formas diferenciadas de reconocer y/o negar la condición de ciudadanos/as (Cortina, 2009; Frigotto & Gentili, 2000; Tamayo, 2006) que corresponde a quienes conforman la comunidad política (De Marinis et al., 2010; Fistetti, 2004; Torres, A., 2013).

Dentro de ese marco de tensiones es que “las vidas se conciben como portadoras de un valor diferencial” (Butler, 2022, p. 55). Es decir, se nombra a unos sujetos como *más* y a otros como *menos peligrosos*, se refiere a zonas transitables y a otras zonas que hay que evitar, se considera

⁶⁴ En el marco de un proyecto de investigación y extensión universitaria, los y las estudiantes del nivel secundario realizaron el audiovisual “Miradas incómodas”, el cual fue presentado en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM (2022). A esa producción se puede acceder a través del siguiente link: <https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/v/310>

En el proceso de ese proyecto se realizó trabajo de observación. Algunos resultados que describiremos en este apartado están en proceso de publicación en Gonzalez, Minchala y Langer (2024).

a unos ciudadanos/as mejores que aquellos/as a quienes se define como peores o ciudadanos/as *de segunda*, o hasta *de quinta*.

En ese contexto, la escuela ocupa un lugar clave en la producción de prácticas de ciudadanización puesto que desde ese lugar se habilitan espacios donde los y las estudiantes expresan su palabra para problematizar los discursos de odio y las miradas estigmatizantes que recaen sobre ellos y ellas. El colegio, la plaza y el barrio son pensados y vividos por los/las jóvenes que concurren a las escuelas como espacios de encuentro, acompañamiento, compañerismo, en donde se proyectan *sueños que quieren cumplir*, tal como expresa una estudiante que cursa el último año de la secundaria.

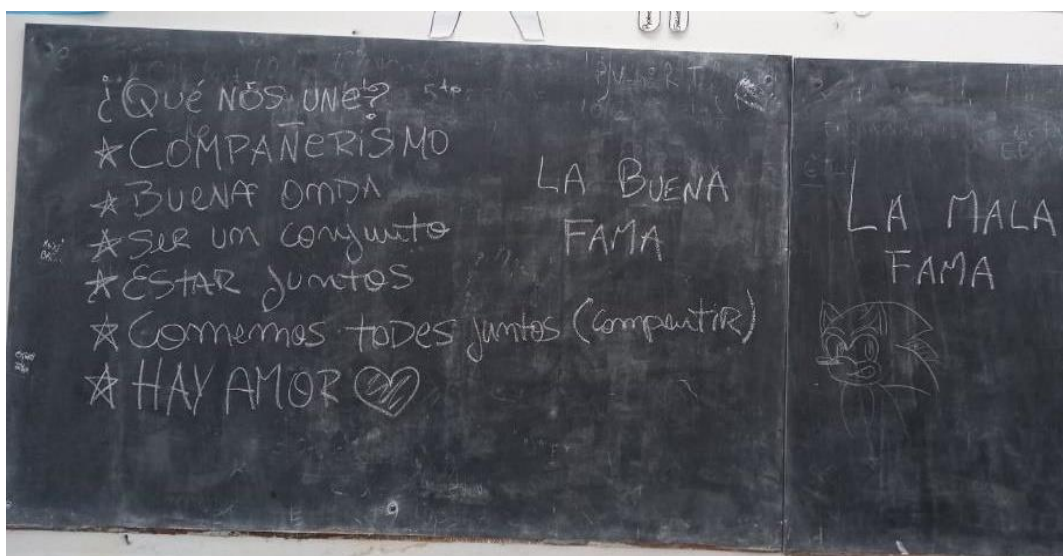
Salimos en las noticias en donde nos dicen que el barrio es un barrio peligroso, pero nosotros queremos mostrar que detrás del telón hay otras cosas, está el colegio, la plaza y la villa [nombre de la villa]. Queremos demostrar que los chicos[as] de [nombre del barrio]...no son lo que dicen los demás, “los negritos que roban, que se drogan”. Todos tenemos sueños que queremos cumplir. Queremos demostrar que con este colegio que está acá, que nos acompaña durante años, tenemos el camino de cada uno, de nosotros los alumnos, todas las huellas que hacemos para llegar al colegio. En la plaza hacemos reuniones, es el punto de encuentro de cada uno. (Entrevista flash a estudiante mujer, EES B, presentación del proyecto “Miradas incómodas” en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales, UNSAM, octubre de 2022).

En la cita se expresa que los y las estudiantes buscan desandar los discursos comunes, presentes en las *malas noticias* que nombran a los barrios como *peligrosos* y responsabilizan a los sujetos por los robos, la inseguridad y la droga. Esas miradas incomodan y producen “bronca, impotencia y tristeza” (Audiovisual *Miradas incómodas*, 0min53s, EES B, octubre 2022). A propósito, Dubet (2020) sostiene que las pasiones y sentimientos, comúnmente encerrados en el espacio íntimo, cuando se expresan, acceden a la esfera pública. Allí, los sentimientos de ira, enojo y tristeza aparecen no solo como desahogo, sino que también se producen

como forma de resistencia (Langer, 2017a), lucha y denuncia (Ahmed, 2022) frente a la exclusión y la desigualdad social.

En la actualidad, los afectos y los vínculos interpersonales son claves en las formas de *ser* ciudadano/a en tanto que funcionan como base para luchar contra los discursos prejuiciosos y estigmatizantes que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos, a la vez que “garantizan la adhesión a los valores democráticos” (Mouffe, 2023, p. 35), tales como respeto, justicia, igualdad, solidaridad e inclusión. En la Foto 12 se observan enunciados de los y las estudiantes, que tensionan las narrativas comunes acerca de la “mala fama”. En su lugar piensan las propias vidas, el barrio y la escuela en términos de *compañerismo*, *unión*, *estar juntos*, *compartir* y *amor*.

Foto 12. Enunciados de estudiantes acerca de la buena y la mala fama.



Fuente: Registro de enunciados de estudiantes de 6to durante un taller.

Lugar: aula de escuela.

Fecha: junio 2022

El conjunto de enunciados de los/las estudiantes expresan las formas de pensar, decir y hacer las relaciones interpersonales en y desde la escuela. Ellos y ellas se piensan como *compañeros/as* que están *juntos* y *comparten*, lo cual funcionan como prácticas discursivas (Foucault, 2018) de cuestionamiento que desandan las formas de estigmatización y prejuicios que recaen sobre sujetos, barrios e instituciones emplazados en contextos de pobreza urbana. Esas estigmatizaciones se ven muchas veces

reforzadas y reproducidas por *regímenes de visibilidad* (Reguillo, 2008) y/o por los medios de comunicación social como la prensa, la TV e incluso las redes sociales. Así, el conjunto que los y las estudiantes denominan como *buen fama*, se presenta como reacción frente a los discursos de odio y prejuicios, a la vez que impulsa el deseo de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva, es decir, una sociedad en donde sus integrantes se identifiquen con valores democráticos y los practiquen (Mouffe, 2023).

Frente a las miradas prejuiciosas que atraviesan con *mala fama* a los barrios populares de las urbes metropolitanas, los/las estudiantes reaccionan enunciando que en el barrio “hay gente linda, gente hermosa [...] se conocen entre todos[as], siempre hay compañerismo, son todos[as] rebuenos” (Audiovisual “Miradas incómodas”, 2min02s, octubre de 2022), así como también *hay unidad, cultura, historia y sueños*, como posiblemente ocurra en casi todas las localidades. Expresado en palabras de estos/as jóvenes:

[Nombre del barrio], una localidad del partido de San Martín, una localidad como todas las demás. Donde hay cultura. Hay una enorme unidad. Hay historias para contar. Donde los jóvenes también soñamos [...]. Por esos buenos momentos y esos recuerdos que jamás olvidarán. Cómo olvidarse de esa plaza icónica [...]. Esas juntadas con los amigos[as]. El saludo a los vecinos. Y [nombre de la escuela], la escuela que une a los distintos barrios para que no haya discriminación, nos forma y nos hace crecer. (Audiovisual *Miradas incómodas*, 4min18s, EES B, octubre de 2022).

Desde la mirada de los y las estudiantes, la *unidad entre vecinos/as*, los *sueños de los/las jóvenes*, las *juntadas* y la *escuela* en donde concurren chicos/as de diferentes lugares, son rasgos constitutivos de la vida urbana en los barrios populares, pero no aparecen en los medios de comunicación ni son tendencia en las noticias. Son los y las jóvenes quienes ponen de relieve esas características barriales y, con esos sentidos, tensionan los *discursos de odio* (Ipar, 2022b), las miradas unidireccionales, prejuiciosas y estigmatizantes acerca de los asentamientos y villas, las identidades fijadas

y predeterminadas que comúnmente se suelen atribuir a las poblaciones que viven en contextos de pobreza urbana.

Pensar en términos de tensiones y relaciones de poder (Deleuze, 2021; Foucault, 1988, 1999) los discursos que se producen acerca de la *mala fama* y las reacciones, luchas, cuestionamientos y deseos de los y las estudiantes permite capturar la multiplicidad de condiciones, situaciones y acontecimientos que conforman el devenir ciudadano/a en y desde la escuela. En las sociedades de exclusión y discriminación, esa institución ocupa un lugar clave, ya que en y desde allí se habilitan espacios de circulación de la palabra que permiten hacer cognoscibles las experiencias de vida cotidiana (Grinberg, S. & Abalsamo, 2016) que traen consigo los y las estudiantes.

Así, un estudiante a través de un rap expresa su voz, sentir y pensar respecto de las situaciones que afectan a los y las jóvenes y también sus reacciones, luchas y deseos:

Hablan de la mala fama, pero no...
Nosotros estamos estudiando desde la mañana,
Ustedes piensan que nosotros andamos con un caño, pero no.
Eso no es así.
Nosotros estamos luchando a cada año en el sol, en la lluvia.
Nosotros estamos aquí para llevarla a la familia.
Hay pibes que sueñan con ser raperos y otros futbolistas.
No hablen de las malas noticias. Eso no los lleva ni a la buena vida.
Ustedes nos tiran malas vibras.
Pero en el barrio, lo que camino cada día, dicen que nosotros somos
maleantes, que andamos con pistolas, pero no.
Nosotros estamos estudiando a cualquier hora
Nosotros no somos chorros como dicen cada uno
Pero las malas noticias es lo que, es lo que manda más.
Ustedes piensan que somos como un animal, pero no.
Nosotros estamos aquí para luchar
[...]

(Rap de estudiante. Audiovisual *Miradas incómodas*, 5min05s, octubre de 2022).

Desde allí, devenir ciudadano/a en contextos de pobreza urbana involucra tanto los discursos acerca de la *mala fama* del barrio, de los sujetos e instituciones, como también las reacciones de los y las estudiantes que cuestionan y buscan desandar esas miradas prejuiciosas y estigmatizantes. Allí, al mismo tiempo que *las malas noticias* intensifican los discursos acerca de la *mala fama*, los y las estudiantes, ponen de relieve que, como queda expresado en el rap, *estudian desde la mañana, a cualquier hora, trabajan para llevar algo a la familia, sueñan y luchan todo el tiempo en el sol y la lluvia*.

En medio de la tensión entre las miradas prejuiciosas, estigmatizantes y unidireccionales y las reacciones de los y las estudiantes es posible construir miradas inclusivas acerca del barrio en donde pueden habitar las luchas, los sueños y las aspiraciones de mejorar las condiciones de vida. Como dice el estudiante en el rap, *nosotros estamos aquí para luchar*. Estudiar, luchar, soñar y caminar funcionan como posibilidades para reconocerse y ser reconocidos/as como ciudadanos/as en medio - cuando no en contra- de las miradas prejuiciosas, negativas y estigmatizantes (Goffman, 2006; Kessler, 2012; Wacquant, 2007) que circulan y se producen en la actualidad.

Las prácticas de ciudadanía de los y las estudiantes son reacciones frente a los regímenes de verdad y visibilidad que pretenden instalar *las malas noticias* porque, como resalta el estudiante en la canción, *es lo que manda más hoy en la sociedad*. En ese escenario de estigmatización, odios y prejuicios, la escuela aparece como el lugar de problematización y resistencia (Giroux, 2003; Langer, 2017a) en tanto que es la institución que “une a los distintos barrios para que no haya discriminación [...] forma y hace crecer” (Audiovisual *Miradas incómodas*, 4min54s, octubre de 2022) a los individuos, en definitiva, es el espacio en donde el mundo se vuelve más habitable y la vida más vivible (Butler, 2020).

3. Cierre parcial

Este capítulo tuvo como propósito describir las tensiones entre los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela, sus expectativas y las situaciones de exclusión, desigualdades sociales y constante precarización laboral que atraviesan a la sociedad en el presente. La hipótesis que desarrollamos fue que los y las estudiantes piensan su escolaridad en el nivel secundario como una posibilidad para luego ejercer el derecho a un *trabajo digno*, es el soporte para continuar con estudios superiores, *adentrarse e integrarse a la sociedad*. Esos sentidos están en sintonía con las prácticas de ciudadanización que se desarrollan en la institución, por ejemplo sobre los derechos laborales, y tensionan con las situaciones de precarización del trabajo y la falta de empleo (Castel, 2015), los discursos de odio, las situaciones de exclusión y violencia que atraviesan a los sujetos, barrios e instituciones. Para analizar estos aspectos, el capítulo se organizó en tres apartados. Primero describimos los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela. Luego, el segundo apartado se enfocó en las reacciones de los y las estudiantes frente a las situaciones de precarización laboral y miradas que les incomodan por la crueldad que portan y por cómo sienten que afectan de diferentes formas sus vidas.

Los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela secundaria vinculan a la institución educativa con futuros de *trabajo digno* y/o prosecución de estudios superiores. Esos sentidos expresan que las lógicas y discursos que sostienen que invertir en formación aumenta las posibilidades de conseguir un mejor empleo (Becker, 1993; J. Coleman, 1988; Schultz, 1981), hoy siguen vigentes y modulan las formas de pensar y hacer/actuar de los y las jóvenes. Sin embargo, también vislumbran que esas expectativas y deseos no se cumplen en contextos donde se vulneran derechos, donde se explota laboralmente a los y las trabajadores/as, donde cada vez más se deterioran las condiciones laborales y crece el desempleo (Castel, 2015). Devenir ciudadano/a se produce en esas tensiones entre lo que se espera/desea y se precarizan los empleos y las condiciones de vida en los barrios urbanos. Ello intensifica las brechas de desigualdad social y

las formas diferenciadas de ejercer los derechos y de ser ciudadano/a en la actualidad.

En las sociedades neoliberales somos llamados/as a hacernos cargo de nuestras condiciones de vida y eso involucra también asumir los riesgos del desempleo. En ese contexto es que los sujetos en general y estos/as jóvenes en particular, devienen ciudadanos/as activos, emprendedores/as y empresarios/as de sí mismos/as (Foucault, 2001a). En el presente esas formas de ser ciudadano/a están moduladas por discursos y lógicas manageriales (Collet & Grinberg, S., 2021) y/o neoliberales que exaltan las libertades individuales y resaltan que cada uno/a es responsable de sí mismo/a para *salir adelante*, sin importar las condiciones socioeconómicas ni las estructuras de desigualdad social (Fridman, 2019).

Así, para finalizar y tal como se describió en el desarrollo de este capítulo, los/as jóvenes al mismo tiempo que afrontan experiencias de desempleo y/o empleo precario, también se enfrentan con situaciones de exclusión, estigmatización y violencia en barrios e instituciones. Es en y desde la escuela que los y las estudiantes problematizan las situaciones de violencia que les afectan personal y/o socialmente y problematizan las miradas estigmatizantes que recaen sobre ellos y ellas, sobre sus barrios y sobre la escuela. De esa forma, para los/las estudiantes la escuela es un lugar de apoyo, salvación, así como de transmisión de saberes y aprendizajes (Langer, 2024) en tanto que a través de sus prácticas de ciudadanización habilita la circulación de la palabra mediante la cual los y las estudiantes hacen cognoscibles sus experiencias de vida cotidiana (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016), sus deseos, sus proyectos, sus luchas, sus tensiones. En suma, sus devenires como ciudadanos/as en todos los ámbitos en los que se despliegan.

Conclusiones

Esta tesis tuvo como objetivo describir las prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín, provincia de Buenos Aires, atendiendo a lo discursivo y no discursivo⁶⁵ (Foucault, 2018) de las formas de devenir, hacer (se) y producir (se) ciudadano/a en y desde la escuela en el presente. El foco estuvo en la interrogación acerca de cómo los sujetos devienen ciudadanos/as en y desde la escuela en un contexto atravesado por la intensificación de las desigualdades, precariedades, exclusiones y crueldades. Esto es, nos preguntamos por el movimiento y flujo constante mediante el cual los/las estudiantes, junto con los *otros/as*, piensan, dicen, hacen y *adquieren una forma específica* (Deleuze, 1989; Deleuze & Guattari, 2010), en este caso como sujetos-ciudadanos/as (Cortés Salcedo, 2013).

Focalizar la mirada en las prácticas de los/las jóvenes en contextos de pobreza urbana nos permitió describir las formas en que ellos/ellas devienen ciudadanos/as en una sociedad signada por desigualdades,

⁶⁵ Lo discursivo y no discursivo refiere a todo aquello que los individuos “realmente hacen cuando hablan o cuando actúan” (Castro Gómez, 2010, p. 30). Desde esa perspectiva, se entiende que el pensamiento es una forma de acción, pensar es hacer.

precarización laboral, exclusión social, vulneración de derecho, expresiones de crueldad y amenazas a valores de ciudadanía que hasta hace algunos años eran los que organizaban la vida de los sujetos. Es decir, un contexto atravesado por la expansión de un *capitalismo salvaje* (Borón, 2021) en su forma neoliberal y flexible que modulan subjetividades políticas que se expresan en la figura del ciudadano/a activo/a, emprendedor/a, empresario de sí mismo/a (Foucault, 2001a) y responsable sus condiciones materiales de existencia (Butler, 2010).

De hecho, al momento de escritura de esta tesis, en varios países a nivel global y regional asumen gobiernos de tendencia político-ideológica ultraliberales, neoconservadores y que se constituyen en *nuevas fuerzas de derecha* (Sanahuja & López, 2023; Sanahuja & Stefanoni, 2023; Stefanoni, 2021). Esas tendencias políticas e ideológicas instalan en la sociedad discursos que exaltan las libertades individuales, las competencias, las individualidades, el sálvese quien pueda, la meritocracia, entre muchos otros valores, mientras niegan derechos y promueven que los sujetos asuman la autogestión de sus propios riesgos y fracasos como una nueva forma de gobernar a la población (Foucault, 2017).

En ese escenario, donde las democracias se encuentran tensionadas por sistemas económicos que intensifican las brechas de la desigualdad, la exclusión social y la pobreza, esta tesis tuvo como eje describir las formas en que a través de las prácticas de las instituciones y en los barrios, los sujetos devienen, se hacen y producen su vida como ciudadanos/as en la medida que sus condiciones y esas tensiones del contexto les van demarcando y permitiendo. Allí se vuelve central estudiar las formas de *ser* ciudadanos/as en la actualidad en tanto que los discursos y lógicas neoliberales modulan las conductas, producen formas de gobernar a la población, a la vez que los sujetos reaccionan, buscan salidas, problematizan las situaciones que afectan a sus vidas en los barrios e instituciones. Desde ese lugar, nos aproximamos a las ciudadanías en un marco de relaciones de poder y tensiones con aquellas nociones formales, así como con el principio de igualdad de derechos y las situaciones

socioeconómicas, barriales, familiares y personales que afectan a los/las estudiantes del nivel secundario.

Los resultados de investigación producidos en los diferentes capítulos dan cuenta que devenir ciudadano/a en los barrios populares del partido de San Martín involucra saberes escolares, prácticas pedagógicas, expectativas y reacciones de los/las estudiantes frente a situaciones de pobreza urbana, degradación ambiental, exclusión social, precarización laboral y vulneración de derechos que afectan a sujetos, instituciones y barrios. Aproximarnos a las formas en que los y las estudiantes piensan, dicen y hacen respecto de *ser* ciudadanos/as implicó construir un estado de la cuestión para contextualizar el objeto de estudio, así como elaborar un andamiaje teórico y metodológico que permitió analizar las regularidades discursivas en los enunciados de sujetos, líneas de continuidad, discontinuidades y tensiones entre las múltiples dimensiones de la ciudadanía.

En el rastreo de antecedentes descriptos en el capítulo 1 dimos cuenta de las producciones académicas que han abordado la noción de ciudadanía en la historia (Adamovsky, 2023; Cortina, 2009; Frigotto & Gentili, 2000; Horrach, 2009; Kymlicka & Norman, 2002; Lister, 2007; Marshall, 1998; Merklen, 2010; Russo, J., 2020; Tamayo, 2006) y su relación con la educación (Berríos & Tapia, 2018; Cox et al., 2014; Jara et al., 2021; Larrondo & Mayer, 2018; Litichever, 2023; Mastache, 2020; Núñez, 2019b, 2023; Siede, 2023; Villalobos et al., 2021), a la vez que ubicamos la discusión en el presente.

Ese recorrido permitió transitar desde una mirada centrada en el progreso, logros, alcances y limitaciones de aquello que prescribe la noción de ciudadanía formal (Andrenacci, 2019; Horrach, 2009; Marshall, 1998; Nateras, 2020), hacia una visión que involucra las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007; Rose, 2012) a partir de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2018) en las actuales sociedades neoliberales. Asimismo, aproximarnos a las investigaciones que indagan sobre la relación entre ciudadanía y espacio urbano permitió pensar las múltiples dimensiones socioespaciales que involucran las formas de *ser* ciudadano/a en los barrios populares

(Das, 2011; Holston, 2008; Merklen, 2010), tales como los sentidos que los sujetos otorgan a los barrios en donde viven, las formas de sociabilidad urbana, las solidaridades entre vecinos/as (Bayón, 2017; Merklen, 2010), así como las demandas, luchas y reacciones de los sujetos (Berríos & Tapia, 2018; Farinetti et al., 2023; Langer, 2017a; Langer et al., 2020) frente a situaciones de exclusión y estigmatización (Goffman, 2006; Kessler, 2012; Wacquant, 2007).

La construcción del estado de la cuestión sobre la relación entre ciudadanía, espacio urbano y educación permitió pensar la pregunta de investigación desde diferentes campos de estudio. Así, se articularon investigaciones que desarrollan una visión normativa, jurídica y formal acerca del *estatus* de ciudadanía (Andrenacci, 2019; Marshall, 1998; Monnier, 2004; O'Donnell, 2002; Russo, J., 2020) con trabajos que abordan la noción de ciudadanía en términos de prácticas situadas y contextualizadas (Das, 2011; Holston, 2008; Lister, 2007; Thomasz & Girola, 2016). Más allá de las dicotomías entre norma y puesta en acto, en esta tesis se describieron las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en un marco de (dis)continuidades, relaciones de poder y tensiones entre los discursos y lógicas de la ciudadanía formal y las luchas, demandas, reacciones, sentidos y expectativas que producen los/las estudiantes del nivel secundario.

En el capítulo 2, construimos el marco conceptual procurando construir puentes comunicantes entre los estudios de gubernamentalidad, los urbanos y la sociología de la educación. Desde allí, se indagó, analizó y describió los modos de gobierno y autogobierno de los sujetos (Foucault, 2017) como ciudadanos/as, las lógicas de territorialización del poder en su forma urbana (Osborne & Rose, 1999b), así como las racionalidades que modulan las formas de *ser* ciudadanos/as en y desde las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana.

La articulación entre los estudios de gubernamentalidad (Castro Gómez, 2010; Cruikshank, 2007; Foucault, 2017; Rose et al., 2012) y los urbanos (Carman et al., 2013; Di Virgilio & Perelman, 2022; Fernández, 2003; Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2020; Wacquant, 2015) fue central para describir la relación entre ciudadanía y barrio/ciudad (Bayón, 2017;

Das, 2011; Merklen, 2010; Donzelot, 2012; Holston, 2008; Ramírez Kuri, 2014; Thomasz & Girola, 2016). Nosotros nos enfocamos en la forma actual en la que la ciudad ha sido diagramada (Osborne & Rose, 1999b) con patrones de urbanización excluyentes, asimétricos y fragmentados (Janoschka & Sequera, 2014a; Kessler, 2012; Prévôt Schapira, 2000; Segura, 2020), tal como fue descrito a través de los mapas del partido de San Martín (N° 1, 2, 3, 4, 5 y 6), contruidos y presentados en los capítulos 3, 4, 5 y 6. Ensamblar la dimensión territorial en la producción de subjetividades, en este caso del sujeto ciudadano/a, permitió mostrar cómo las desigualdades sociales persisten y se intensifican por razones estructurales, más que por falta de esfuerzo individual, mérito personal y responsabilidad de los individuos, como comúnmente quieren posicionar ciertos discursos conservadores.

Asimismo, el diálogo entre los estudios de gubernamentalidad y la sociología de la educación fue necesario para aproximarnos a los saberes escolares de ciudadanización que modulan las conductas de los y las jóvenes escolarizados/as, así como a las reacciones que producen los/as estudiantes frente a las situaciones que afectan cotidianamente sus vidas y, también, a las continuidades y tensiones entre los aprendizajes que se desarrollan en las escuelas y las situaciones barriales y personales que atraviesan a los sujetos.

Describir las prácticas de ciudadanización de estudiantes del nivel secundario implicó diseñar una metodología de base múltiple que articuló diversos métodos y técnicas de investigación (Denzin & Lincoln, 2015; Forni, 2022b; Forni & Castronuovo, 2019; Law, 2004; Law & Urry, 2005; MacLure, 2013; Vasilachis de Gialdino, 2007), tal como se presentó en el capítulo 3.

En ese capítulo dimos cuenta de que pensar la metodología en términos relacionales (Forni, 2022a) y de ensamblaje (Law, 2004; Law & Urry, 2005) es mucho más que la suma de técnicas o métodos. El ensamblaje metodológico (Law, 2004; Law & Urry, 2005) implicó construir un agrupamiento recursivo para producir datos en diferentes etapas de la investigación. Con ese sentido, en esta tesis se trabajó con datos sociodemográficos y educativos, encuestas y entrevistas a

estudiantes, talleres con estudiantes y observación de prácticas pedagógicas en las instituciones. Ese conjunto de recursos y técnicas fue la base para producir datos respecto de las diversas dimensiones y formas de *ser* ciudadano/a en contextos de pobreza urbana y desigualdades socioeducativas.

A la vez, los programas informáticos utilizados para el procesamiento, categorización y análisis de la totalidad de los datos permitieron identificar y describir las regularidades discursivas (Foucault, 2018), encontrar relaciones y triangular la totalidad de los datos (Denzin & Lincoln, 2015; Forni & De Grande, 2020) hasta su saturación por medio de la *comparación constante* (Glaser & Strauss, 1967). Así, la georreferenciación de datos en el espacio urbano fue la base para profundizar el análisis en un abordaje que va desde indicadores sociodemográficos y escolares hacia las prácticas, sentidos, estrategias y reacciones que producen los/las jóvenes que concurren a las escuelas y viven en los barrios populares del partido de San Martín. Así se presentó en los capítulos 4, 5 y 6.

En el capítulo 4, se describieron las condiciones socioespaciales en las que los sujetos devienen ciudadanos/as en contextos de pobreza del partido de San Martín. Las dimensiones que se trabajaron se refieren a la fragmentación socioespacial (Janoschka & Sequera, 2014b; Prévôt Schapira, 2000), la degradación ambiental en la que se desarrolla la vida urbana (Curutchet et al., 2012; Verón et al., 2021), las formas de relacionarse en los barrios, transitar la ciudad y vivenciar los derechos sociales (Bayón, 2017; Merklen, 2010; Saraví, 2015; Segura, 2009; Wacquant, 2015), así como también el lugar que ocupa la escuela en la vida de los y las estudiantes (Grinberg, S., & Abalsamo, 2016; Langer, 2017; Langer & Esses, 2019) en esas áreas urbanas.

Atender a las condiciones socioespaciales en las que habitan los/las estudiantes, donde se producen formas de *ser* ciudadano/a, permitió ubicar la discusión acerca de la ciudadanía en un campo de relaciones de poder (Foucault, 1988) en donde confluyen diferentes fuerzas y en distintos planos que van desde los principios normativos (leyes, decretos, normas, decisiones políticas) referidos a la gestión urbana y socioambiental hasta

la toma de decisiones en la vida cotidiana de los sujetos y sus barrios. Allí hallamos que hay tensiones y contradicciones en relación con los modos en que los sujetos ejercen sus derechos y son reconocidos/as como ciudadanos/as en un contexto de profundas condiciones de pobreza urbana y constante degradación ambiental expresada en la contaminación de sus barrios (Curutchet et al., 2012; Grinberg, S., et al., 2014; Verón et al., 2021).

En ese contexto, devenir ciudadano/a involucra cuerpos y territorios, afecciones biológicas y socioculturales, vidas humanas y no-humanas, no como binarios opuestos, sino como un *continuum* (Braidotti, 2015). Así, los y las estudiantes afirman que el mismo espacio en donde se reúnen, socializan, viven, estudian y juegan en el barrio, a la noche deviene escenario de tiroteos, muertes y violencia *como en una película de acción*. Más allá del pensamiento dicotómico, las miradas estigmatizantes y unidireccionales que suelen caracterizar a los barrios, sujetos e instituciones desde la negatividad como “peligrosos”, “zonas de miedo”, “zonas inseguras”, “no-ciudadanos/as” o “ciudadanías negadas”, encontramos que los y las estudiantes producen una multiplicidad de sentidos de pertenencia al lugar en donde viven y estudian. Allí, el devenir de la ciudadanización se produce en la complejidad de un entramado de tensiones en donde confluye la vida, el *disfrute de aprender* (Nobile, 2023) y el deseo de *ser alguien más en la vida* con las situaciones de violencia, muerte y la exclusión.

La pregunta realizada por un grupo de estudiantes en el trabajo de campo acerca de *¿por qué vivimos cómo vivimos?* expresa el enojo de la población frente a los efectos del deterioro ambiental, pero también es un interrogante que cuestiona y desanda las lógicas neoliberales de gobernar la ciudad (Osborne & Rose, 1999b) que atribuyen la crisis ecológica a los hábitos individuales. En y desde la escuela, los/las estudiantes problematizan esa situación y encuentran explicaciones en condiciones estructurales y decisiones políticas más que en las conductas y/o hábitos individuales como actualmente intentan posicionar ciertos discursos conservadores.

En el partido de San Martín, la fragmentación urbana que afecta a un segmento de la población más que a otros, refuerza la brecha entre la ampliación de derechos para algunos sujetos y la suspensión para otros (Tamayo, 2006). En función de ese hallazgo, observamos que en la actualidad es necesario pensar en *diagramas de ciudad* (Osborne & Rose, 1999b) y *proyectos de ciudadanía* (Tamayo, 2006) más inclusivos, justos y equitativos que integren las formas diferenciadas de ser ciudadano/a en los contextos de pobreza urbana. Así, tal como describimos, devenir ciudadano/a en y desde la escuela abarca entre otras cosas y en palabras de los/las estudiantes: *el derecho a reclamar sus derechos, solidaridades entre vecinos/as, compañerismo, luchas por el reconocimiento y estrategias de los sujetos para sostener la escolaridad y la vida misma*.

En las tres instituciones de los barrios de San Martín, aún con todas sus diferencias enmarcadas, la ciudadanía está signada por situaciones de pobreza urbana, degradación ambiental, violencias, miedos, desigualdades, así como por reclamos por el reconocimiento, solidaridades y estrategias de los sujetos. Esos hallazgos dan cuenta que *ser ciudadano/a* con derechos, justicia e igualdad exige de políticas de redistribución y de reconocimiento de las diferencias (Butler & Fraser, 2016; Fraser, 2000, 2008; Honneth, 2019), así como de “saberes y habilidades que permitirían otras formas de inserción en la vida social y un ejercicio ciudadano potenciado” (Nobile, 2023, p. 7).

Encontramos que, indistintamente del lugar de emplazamiento de las instituciones, ya sea que la escuela esté dentro o fuera de un asentamiento, los y las estudiantes problematizan las condiciones de desigualdad e injusticia social en las que ejercen sus derechos, reclaman que las demandas de justicia sean atendidas, cuestionan *por qué ellos y ellas en sus barrios son los más afectados/as por la contaminación ambiental*, a la vez que exigen que *den importancia a las denuncias, más seguridad y más justicia*. En ese punto, los hallazgos expresan que los/las jóvenes que concurren a las escuelas producen reclamos sobre la base de saberes y prácticas de ciudadanía específicas, tal como trabajamos en los capítulos 5 y 6.

El capítulo 5 tuvo como eje a los saberes, aprendizajes y enseñanzas de ciudadanía (Cortés Salcedo, 2013; Cruikshank, 2007), que producen las instituciones. En ese capítulo, los enunciados *saber qué tener que hacer, saber convivir, saber desear, saber ser alguien más en la vida, saber estar al ritmo de la sociedad* expresan algunas de las regularidades discursivas que en esta tesis se ubican en el orden del *saber* (Foucault, 2018) y que modulan ciudadanías activas (Rose, 1996) en y desde la escuela.

El conjunto de saberes de ciudadanía (Cortés Salcedo, 2013) que producen las instituciones expresan al menos cuatro formas de *ser* ciudadano/a en la actualidad. En primer lugar, desde la perspectiva de los/las estudiantes cobran importancia la figura de un ciudadano/a con conocimientos que *sabe qué tiene que hacer* para mantenerse estable en la ciudad y sostenerse económicamente en un contexto atravesado por incertidumbres e inestabilidad (Bauman, 2004) producidas por la rapidez de los cambios sociales, políticos y económicos. En segundo lugar, los y las estudiantes enuncian un rasgo del ciudadano/a que *sabe convivir* frente a las lógicas neoliberales que promueven individualismo y competencia, *sabe defender la palabra* y participar *eligiendo quién gobierne* en un contexto atravesado por la cultura del silencio (Kintto, 1993; Spivak, 2009), miedos e incertidumbres (Bauman, 2004), múltiples crisis, poca credibilidad en la política y los/as políticos/as (Innerarity, 2015). En tercer lugar, describimos otra figura de ciudadano/a que *sabe ser alguien más en la vida* en las sociedades neoliberales que llaman a los sujetos a hacerse cargo del riesgo de llegar a *ser nada*, en definitiva, ser un no-ciudadano/a. Allí, gana fuerza el deseo de *ser alguien más* con trabajo, educación, derechos y conocimientos para poder no sólo vivir, sino que vivir bien y mejor, lo cual es potenciado a través del estudio en y desde la escuela. La cuarta refiere a un ciudadano/a que *sabe estar al ritmo de la sociedad* para *adentrarse e integrarse* en la sociedad. En ese proceso de integración social, la escuela ocupa un lugar importante en la vida de los sujetos porque allí aprenden a expresar la palabra, no callar y tener argumentos para defender sus derechos y desenvolverse en una sociedad que tiende hacia la exclusión.

Esas cuatro formas dan cuenta de que *ser* ciudadano/a, estudiante, joven e incluso trabajador/a, involucra tanto aquello que sucede dentro como lo que ocurre fuera de las instituciones educativas; los saberes escolares potencian el ser ciudadano/a y aprender a serlo mientras se transita la escolarización secundaria, a la vez que los sujetos se proyectan como ciudadanos/as a futuro *integrados a la sociedad*, con *trabajo y/o* continuando con *estudios superiores*. Es ahí donde se disuelve la dicotomía entre tiempo de preparación en la escuela y tiempo de aplicación en la sociedad (Siede, 2023) ya que el proceso de ciudadanización se produce en y desde la escuela afectando aquello que sucede a nivel barrial, personal y familiar, en el presente y el futuro

En ese marco, los hallazgos indicaron que las normas de convivencia y las reglas de la escuela son tensionadas con las situaciones barriales, tal como afirmaban los/las estudiantes al expresar la distancia con aquello que sucede en sus cotidianos, *en mi barrio no hay debate. Se quiere solucionar los problemas a las piñas*. Allí, aprender a expresar la palabra en la escuela y la ausencia de debate para resolver los problemas en el barrio reafirma que las prácticas de ciudadanización están compuestas por múltiples dimensiones que se entrelazan, encuentran e interactúan entre sí. Así, en lugar de rupturas, observamos continuidades, interconexiones y tensiones (Deleuze, 1989b) entre las prácticas de ciudadanización que se producen en las escuelas y las situaciones barriales.

Por último, en el capítulo 6 dimos cuenta de los sentidos que los y las estudiantes otorgan a las prácticas de ciudadanización (Cortés Salcedo, 2013) que se producen en las instituciones y las reacciones que despliegan frente a las situaciones de precarización, expresiones de crueldad y los discursos estigmatizadores del presente. Los resultados expresan que las expectativas que los/las estudiantes proyectan hacia el futuro cuando terminen la secundaria, tales como *conseguir un trabajo digno, alcanzar una profesión y adentrarse e integrarse a la sociedad*, son tensionadas por situaciones de desigualdad, exclusión y aumento del desempleo que afectan a los sujetos hoy.

En esa tensión, hallamos que los anhelos de terminar la secundaria, a la vez que el miedo a fracasar y “decaer está fuertemente asociado a la

creencia en la meritocracia y la igualdad de oportunidad” (Dubet, 2021, p. 87), pero muchas veces dichas aspiraciones se contradicen y no se cumplen en contextos signados por vulneraciones de derechos, desigualdades socioeducativas, explotación laboral, falta y/o precarización de empleo (Castel, 2015). En los enunciados de los y las estudiantes que cursan los últimos años hallamos regularidades discursivas que refieren a las dificultades que ellos y ellas enfrentan para vincularse al mercado laboral y a cómo buscan salidas a las situaciones de desempleo. De esa forma, los sujetos devienen ciudadanos/as activos, empresarios/as de sí mismos/as (Foucault, 2001) que asumen las lógicas *manageriales* (Collet y Grinberg, S., 2021) invirtiendo sus propios recursos en medio de la incertidumbre de que *puede salir todo bien o todo mal*, dependiendo de la *voluntad y ganas* individuales, más que de las condiciones socioeconómicas y estructurales que les atraviesan.

Los resultados dan cuenta cómo en las sociedades neoliberales lograr mayores niveles de escolaridad no garantiza conseguir un *trabajo bueno y digno*, sino que los sujetos son llamados a pensarse como *empresarios de sí mismos/as* (Foucault, 2001) y responsables de sus éxitos y fracasos. En el contexto de la *sociedad de empresa* (Foucault, 2001a), hoy devenida en sociedades de gerenciamiento y/o *manageriales* (Collet & Grinberg, S., 2021; Grinberg, S., 2009a), observamos cambios respecto de aquello que se consideraba *trabajo digno* en el marco de los Estados de bienestar. En la actualidad, desde la perspectiva de los/las jóvenes que concurren a las escuelas, un *buen trabajo y/o digno* refiere a tener una remuneración que *alcance para vivir, comprar sus propias cosas*, administrar ellos/ellas mismos/as su tiempo y ser sus propios jefes. Esos sentidos expresan las formas en que los discursos y lógicas neoliberales están modulando en la actualidad las conductas de los/las ciudadanos/as que incluso asumen que *emprender es trabajar, emprender es ser ciudadano/a*. Entre esas tensiones y contradicciones se producen ciudadanías activas (Rose, 1996) que insisten por ejercer sus derechos, problematizan las situaciones de exclusión y asumen los riesgos (O'Malley, 2006) del desempleo y la precarización laboral (Castel, 2015).

En el presente las formas de ser ciudadano/a están moduladas por discursos y lógicas manageriales (Collet & Grinberg, S., 2021) y/o neoliberales que exaltan las libertades individuales y resaltan que cada uno/a es responsable se sí mismo/a para, como decían los/las estudiantes, *salir adelante y tener un mejor futuro*, sin importar las condiciones socioeconómicas ni las estructuras de desigualdad social (Fridman, 2019). Sin embargo, quienes son privados/as de las condiciones sociales, económicas y culturales son excluidos/as de la *promesa de la felicidad* (Ahmed, 2019) y del éxito de superación personal.

Se observó que los sujetos enfrentan las situaciones de desempleo y/o empleo precario, al mismo tiempo que reaccionan frente a los discursos estigmatizadores y expresiones de crueldad que complejizan la inclusión social y laboral. En este punto, los resultados expresan que, también, los y las estudiantes, en y desde la escuela problematizan las “miradas incómodas” y estigmatizantes que recaen sobre sujetos, barrios y escuelas y que tienen efectos en las formas de *ser* ciudadano/a. En ese contexto la escuela es un espacio de producción de ciudadanías (Tamayo, 2006) que habilita la circulación de la palabra mediante la cual los y las estudiantes hacen cognoscibles sus experiencias de la vida cotidiana (Grinberg S., & Abalsamo, 2016).

Así, devenir ciudadano/a en contextos de pobreza urbana involucra saberes y prácticas de los sujetos en y des los territorios/barrios y las instituciones. Tal como se presentó en los resultados de investigación que dieron lugar a esta tesis, la producción de ciudadanías en y desde la escuela está signada por diferentes fuerzas y en distintos planos, tales como las formas de interacción interpersonal, normas de convivencia y saberes escolares que se interponen como regímenes de verdad (Deleuze, 2022; Foucault, 1979) y modulan modos de pensar, hacer, actuar y *ser* ciudadanos/as. Los hallazgos expresan que la escuelas ocupa un lugar importante en la producción de ciudadanía, en tanto que, desde allí, los/las estudiantes problematizan las situaciones de pobreza urbana y vulneración de derechos que afectan cotidianamente a sus vidas, así como aprenden a *saber qué tener que hacer, saber convivir, saber ser alguien en la vida*,

saber estar al ritmo de la sociedad, afirmarse como ciudadanos/as e integrarse en una sociedad que tiende hacia la exclusión.

En suma, observamos que los sentidos, los saberes y las prácticas de ciudadanía se desarrollan con mayor y/o menor intensidad que otros durante el proceso de escolaridad. Todos/as los y las estudiantes, de los diferentes años e instituciones, piensan a la escuela como el lugar de transmisión de saberes, convivencia y participación. Esos sentidos tienen mayor fuerza para quienes cursan los primeros años de su escolaridad. Asimismo, ellos y ellas piensan a la escuela como vía para vincularse al mercado laboral y/o continuar con estudios, como una proyección hacia el futuro, con mayor intensidad para los y las estudiantes que cursan los últimos años de escolaridad.

Los hallazgos aquí presentados, al contrario de conformar una estructura cerrada, están abiertos, son desmontables, alterables, conectables con otras dimensiones y susceptibles de sufrir modificaciones (Deleuze & Guattari, 2010), lo cual permite articular y trazar nuevas líneas de indagación acerca de las formas de ser ciudadano/a en las actuales sociedades en donde las lógicas y discursos neoliberales persisten y se intensifican cada vez más afectando a diversas dimensiones de la vida personal, social, económica, política y cultural. Así, algunas de las preguntas que surgen refieren a ¿cómo los/las docentes y autoridades del nivel secundario piensan la ciudadanía en el presente?, ¿qué sentidos otorgan los/as docentes y directores/as a la formación ciudadana en la escuela en una sociedad que tiende a cuestionar los principios de las democracias modernas?, ¿qué prácticas de ciudadanización producen los y las docentes de diferentes áreas de conocimiento y/o asignaturas en las escuelas del nivel secundario?, ¿qué sentidos otorgan las familias a la escuela en general y a la formación de ciudadanías en particular en un contexto donde se intensifican los discursos negacionistas de derechos?, ¿cómo piensan la ciudadanía y qué prácticas producen las familias de los/las estudiantes en los barrios populares?

Profundizar en el estudio acerca de las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en contexto de pobreza urbana y teniendo como eje a la escuela, sigue siendo importante porque, en palabras de un

estudiante, *“la educación es la que te prepara para armar tu propia ciudadanía. Y el trabajo es el que te ayuda a sostenerte en la sociedad para seguir manteniendo tu ciudadanía (...) pero el problema es que en esta sociedad no hay trabajo”*. Para los y las estudiantes, la educación es clave en la vida personal y social porque *prepara y arma para mantener* la ciudadanía y *sostener* en la sociedad. En definitiva, en y desde las escuelas se producen condiciones para hacer que el mundo sea cada vez más habitable con los/as otros/as (Collet & Grinberg, S., 2021), la vida más vivible (Butler, 2020) y la sociedad más democrática (Borón, 2003; Ipar et al., 2022; Mouffe, 2023; Sartori, 2003), justa e igualitaria.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2006). Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16–29.
- Acosta, F. (2015). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 3, 46–59.
- Acosta, F. (2020). Discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina. In F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 9–14). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Adamovsky, E. (2023). Prólogo. In M. Farinetti, I. Yujnovsky, & V. Llobet (Eds.), *Luchas de ciudadanía. Integración y exclusión en la construcción histórica de una comunidad política* (pp. 9–14). Prometeo.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Ahmed, S. (2022). *Denuncia. El activismo de la queja frente a la violencia institucional*. Caja Negra.
- Allegue, P. (2001). Sobre el concepto de ciudadanía ¿una senda ilustrada? *Jueces Para La Democracia*, 41, 37–42.
- Almada, M., & Villagrán, C. (2023). Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar. *Revista de Educación*, 28, 125–147.
- Álvarez, L. (2016). Introducción. Ciudad y ciudadanía. In L. Álvarez (Ed.), *Ciudadanía y nuevos actores en grandes ciudades* (pp. 9–16). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, L. (2019a). *(Re)pensar la ciudadanía en el siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, L. (2019b). La Ciudadanía en el siglo XXI. Una reflexión a partir de la expansión de la informalidad. *Interdisciplina*, 17, 199–222. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67>

- Álvarez, M. J. (2019). ¿“Los becados con los becados y los ricos con los ricos”? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de elite. *Desacatos*, 59, 50–67.
- Ampudia, M., & Elisalde, R. (2015). Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, 7, 154–177.
- Andrenacci, L. (2019). Un ensayo sobre la historia de la ciudadanía en América Latina desde una perspectiva a largo plazo. *Cad. EBAPE.BR*, 17, 703–716. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174321>
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 203–234). Gedisa.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Miño y Davila.
- Araujo, K. (2019). La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, 59, 16–31.
- Archenti, N. (2012). El sondeo. In A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 203–2014). Emecé Editores.
- Arendt, H. (1959). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris*, 38–53.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Argüello, J. (2015). La noción de gubernamentalidad de Foucault para analizar los derechos humanos. *Revista El Cotidiano*, 194, 79–88.
- Arias, A. J., & Di Leo, P. F. (2019). Hacer(se) sujetos de derecho: singularidad y responsabilidad en el encuentro entre instituciones y jóvenes. In P. F. Di Leo & A. J. Arias (Eds.), *Jóvenes e instituciones: El derecho a ser en barrios populares* (pp. 159–172). Espacio.
- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis Educativa*, 22, 147–159.
- Armella, J., & Langer, E. (2016). Mujeres heroínas. Una mirada audiovisual sobre las mujeres en contextos de pobreza urbana. *Polifonías Revista de*

Educación, 9, 126–148.

- Armella, J., Langer, E., & Machado, M. (2017). Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina. *Horizontes Sociológicos*, 51–61. <https://doi.org/http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.792>
- Balibar, É. (2013). *Ciudadano sujeto. Vo. 1: El sujeto ciudadano*. Prometeo.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 2, 19–33.
- Balza, I. (2009). Ciudadanía y nuevas identidades de género: sobre biopolítica y teoría queer. *Presente, Pasado y Futuro de La Democracia*, 231–238.
- Barrera, P. (2014). Seguridad y control social en los jóvenes de la ciudad de Córdoba. In N. E. Bisig (Ed.), *Jóvenes y seguridad: control social y estrategias punitivas de exclusión Código de Faltas Provincia de Córdoba* (pp. 99–16). Universidad Nacional de Córdoba.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Baudelot, C., & Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauselas, E. (2005). SPSS. Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2, 62–69.
- Bayón, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bayón, M. C. (2017). Ciudadanías periféricas. Desigualdad, pobreza y fragmentación en los márgenes urbanos. In P. Ramírez Kuri (Ed.), *La erosión del espacio público en la ciudad neoliberal* (Primera, pp. 815–844). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bayón, M. C., & Saraví, G. (2013). The cultural dimensions of urban fragmentation. Segregation, sociability and inequality in Mexico City.

Latin American Perspectives, 40, 35–52.
<https://doi.org/10.1177/0094582X12468865>

- Bayón, M. C., & Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59, 68–85.
- Becker, G. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press.
- Benhabib, S. (2004). *The rights of others : aliens, residents, and citizens*. Cambridge University Press.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Berrios, C., & García, C. (2018). Introducción. In *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 7–42). Ariadna Ediciones.
- Berrios, C., & Tapia, T. (2018). Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales. In *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 261–292). Ariadna Ediciones.
- Bisig, N. E. (2014). Del disciplinamiento a la exclusión social-circulación de los jóvenes en la ciudad. In N. E. Bisig (Ed.), *Jóvenes y seguridad: control social y estrategias punitivas de exclusión Código de Faltas Provincia de Córdoba* (pp. 117–134). Universidad Nacional de Córdoba.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. PPU.
- Bobbio, N. (2001). *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*. Fondo de Cultura Económica.
- Bocchio, M. C., & Villagrán, C. (2020). Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas. *Espacios En Blanco. Revista de*

Educación, 2, 365–380.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-283>

- Bolívar Botía, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. *QURRICULUM*, 16, 9–33.
- Bonilla Muñoz, M. A. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Illegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24.
- Bonilla Muñoz, M. A., & Grinberg, S. (2021). Cuando una «esquina» es más que una simple esquina. *Ciencias Sociales y Educación*, 10, 63–84.
- Bordoli, E. (2021). Pandemia y educación. Tiempos de excepcionalidad, neoliberalismo y disputa de los docentes para garantizar el derecho a la educación. In N. Gluz (Ed.), *Estado y Derecho a la Educación en América Latina* (pp. 59–71). CLACSO.
- Boron, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. CLACSO.
- Boron, A. (2021). *Memorias del capitalismo salvaje*. CLACSO.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2, 11–17.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2017). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, 4–18.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1986). *Democracy and capitalism*. Basic Books.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2022). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- Braithwaite, J., & Pettit, P. (2019). *No sólo su merecido. Por una justicia penal que vaya más allá del castigo*. Siglo XXI.
- Braslavsky, C., Cosse, G., & Dussel, I. (1995). Educación para la ciudadanía

- y los derechos humanos, diez años después. In G. Tiramonte, C. Braslavsky, & D. Filmus (Eds.), *Las transformaciones de la educación a diez años de democracia* (pp. 241–276). Grupo Editorial Norma.
- Brenes, M., Vásquez, J., & Ventura, T. (2012). *Miradas que marcan. Análisis crítico de las narrativas y las representaciones de los y las jóvenes en la prensa*. ASI, FLACSO-Costa Rica, ULasalle.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares.” *Actualidades Investigativas En Educación*, 17, 1–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Briscioli, B. (2023). La democratización de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos pendientes. *ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN*, 4, 334–357.
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de sueños.
- Bruzzzone, D. (2016). Jóvenes consumidores de paco. Cuerpo, ciudadanía y poder. In F. Saintout (Ed.), *Juventudes argentinas : prácticas culturales, ciudadanía y participación* (pp. 53–67). Grupo Editor Universitario.
- Bussi, E. (2022). Conquistar en la precaridad. Docentes en tensión entre la lucha y el dolor. In S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (1ra ed., pp. 267–286). CLACSO/UNSAM.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2022). *Formas de resistencia a la violencia hoy. Sin miedo*. Taurus.
- Butler, J., & Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Buzai, G. (2023). Geografía, mapas y modelización. Criterios desde el realismo y la cuantificación espacial. *Revista Universitaria de Geografía*, 32, 133–157. <https://doi.org/https://doi.org/10.52292/j.rug.2022.31.1.0033.0054>
- Cadaveira, G. (2016). La formación ciudadana como objeto de la educación.

XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de La Historia.

- Caggiano, S., & Segura, R. (2014). Migración, fronteras y desplazamientos en la ciudad. Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires. *Revista de Estudios Sociales*, 48, 29–42. <https://doi.org/DOI:10.7440/res48.2014.03>
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación* (5ta ed.). Editorial Universidad de La Serena.
- Camprubí, R., & Castellanos, P. (2019). *Metodologías cualitativas para la investigación*. FUOC.
- Camus, M. (2019). Habitar el privilegio: relaciones sociales en los fraccionamientos cerrados en Guadalajara. *Desacatos*, 59, 32–49.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carman, M., Vieira da Cunha, N., & Segura, R. (2013). Antropología, diferencia y segregación urbana. In *Segregación y diferencia en la ciudad* (pp. 11–34). FLACSO/CLACSO.
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental*. UAM.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Prometeo.
- Caruso, M., & Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31, 527–538.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topía.

- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Cea D’Ancona, Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Proyecto editorial Síntesis Sociología.
- Centro de Estudios Económicos Urbanos. (2019). *Análisis Integral Territorial. Partido de General San Martín*.
- Chambers, R. (2006). El mapeo participativo y los sistemas de información geográfica. *EJISDC*, 25, 1–12.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, R., & Ringrose, J. (2013). *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press.
- Collet, J., & Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. In J. Collet & S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (1st ed., pp. 13–30). Morata.
- Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19. (2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN*.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Ultima Decada*, 1, 71–95.
- Corica, A., Arancibia, M., & Miranda, A. (2023). The integrality in the formation of the labor paths of graduates from technical secondary school: the configuration of processes of labor insertion in different jurisdictions of Argentina. *Pro-Posições*, 34, 1–25.
- Corica, A., & Otero, A. (2008). Entre estudiar y trabajar: una mirada de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias. *ISociología*, 82–91.
- Corica, A., & Otero, A. (2017). Después de estudiar, estudio... Experiencia

- de jóvenes egresados de la escuela media. *Población y Sociedad*, 24, 31–64.
- Córica, A., & Otero, A. (2014). Educación y empleo en América Latina. Entre tendencias y alcances. *Papeles de Población*, 20, 167–201.
- Corica, A., Otero, A., & Merbilhaa, J. (2022). Transiciones educación-trabajo. Un seguimiento de jóvenes egresados en el Gran Buenos Aires (Argentina). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26, 79–99.
- Cortés, F. (2000). Algunos aspectos de la controversia entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa. *Argumentos*, 36, 81–108.
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, 63–69.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*.
- Cox, C., & Castillo, J. C. (2015). Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias, resultados. *Cuaderno de Educación*, 65, 1–4.
- Cravino, M. C. (2001). *La propiedad de la tierra como un proceso. Estudio comparativo de casos en ocupaciones de tierras en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Crosta, F. (2007). Heterogeneidad en el Acceso a la Educación Media y el Trabajo Infantil. *Education Policy Analysis Archives*, 15, 1–37.
- Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. In B. Cruikshank (Ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67–86). Cornell University Press.
- Curutchet, G., Grinberg, S., & Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Ambiente & Sociedade*, XV,

173/194. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200010>

- Cutler, D., & Frost, R. (2001). *Taking the Initiative: Promoting Young People's Involvement in Public Decision Making in the UK*. The Carnegie.
- Dafuncho, S., & Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magisterio*, 7, 245–269.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: cross- fertilizing age and social science theory. *Journal of Gerontology*, 58, 327–337.
- Das, V. (2003). Trauma and Testimony: Implications for Political Community. *Anthropological Theory*, 3, 293–307.
- Das, V. (2011). State, Citizenship and the Urban Poor. *Citizenship Studies*, 15, 319–333.
- Das, V., & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, 1–39.
- Davis, M. (2006). *Planeta de ciudades miseria*. Akal.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer* (1a ed.). Universidad Iberoamericana.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultiano (O un ensayo sobre racionalidad política del neoliberalismo). In R. Torres & F. García (Eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de teoría social contemporánea* (pp. 73–103). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Marinis, P., Gatti, G., & Irazuzta, I. (2010). *La comunidad como pretexto: en torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Anthropos - UAM.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society* (2nd editio). SAGE.
- Del Bosque, I., Fernández, C., Martín-Forero, L., & Pérez, E. (2012). *Los sistemas de información geográfica y la investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. CECEL-CSIC.

- Del Castillo, F., & Garriga, J. (2023). Más allá del cuidado. Policías en la pandemia. In J. Garriga (Ed.), *Últimos y abollados: Violencias y vulnerabilidades en San Martín* (pp. 67–82). UNSAM Edita.
- Deleuze, G. (1989a). ¿Qué es un dispositivo? In *Michael Foucault, filósofo* (pp. 155–163). Gedisa.
- Deleuze, G. (1989b). *El pliegue*. Paidós.
- Deleuze, G. (1989c). *Lógica de sentido*. Paidós.
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control. In *Conversaciones 1972-1990* (pp. 150–155). Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Paidós.
- Deleuze, G. (2017). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2019). Clase VII. Tres pertenencias de la esencia: potencia, afecciones y afectos. 20 de enero 1981. In *En medio de Spinoza*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2021). *El poder. Curso sobre Foucault* (2da ed.). Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2022). *El saber. Curso sobre Foucault*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *Rizoma*. Ediciones Coyoacán.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. KADMOS.
- Delgado, G. C. (2019). Espacio urbano, medio ambiente y capital en la época del Antropoceno. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24, 69–83. <https://doi.org/http://orcid.org/0000-0001-6851-9309>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act*. McGraw Hil.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*. Gedisa.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.

- Di Piero, E. (2016). *Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata*. FLACSO, Sede Argentina.
- Di Piero, E. (2018). Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión. In C. Suasnábar, L. Rovelli, & E. Di Piero (Eds.), *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 54–77). Universidad Nacional de La Plata.
- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19, 115–139. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.913>
- Di Piero, E. (2022). El mérito de ser autónomo: en torno a la igualdad de oportunidades y al tipo de estudiante esperado en un grupo de escuelas secundarias. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 18, 223–242.
- Di Piero, E., & Massigoge, J. (2024). Trayectorias escolares desiguales: procesos transicionales secundaria-superior en clave interinstitucional en pandemia. *Interacciones*, 1–26. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/6880>
- Di Piero, E., & Núñez, P. (2020). Distribución de becas y vacantes en escuelas de universidades nacionales en Argentina: percepciones de justicia de estudiantes y docentes. *Educação Em Revista*, 36.
- Di Virgilio, M. M., & Pelerman, M. (2022). La vida en las ciudades en tiempos de COVID-19. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 32, 6–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n2.102535>
- Di Virgilio, M. M., & Perelman, M. (2019). Presentación a disputas por el espacio urbano. In M. M. Di Virgilio & M. Perelman (Eds.), *disputas por el espacio urbano. Digualdades persistentes y territorialidades emergentes* (pp. 11–18). Biblos.
- Dietz, K. (2020). Investigar las desigualdades desde una perspectiva socioecológica. In E. Jelin, R. Motta, & S. Costa (Eds.), *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales*

- (y qué hace la gente con eso) (pp. 111–133). Siglo XXI.
- Díez-Gutiérrez, E. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 68, 157–172.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, S. de E. (2007). *Diseño curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía. 1ro a 3er año*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Donzelot, J. (2012). *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades* (1ra ed.). Nueva Visión.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. In J. Benedicto & M. L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 2019–2234). Instituto de la Juventud.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Del Museo de Entre Ríos Social*, 16, 39–66.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI.
- Durán-Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 879–891. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520623062016>
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Losada.
- Durkheim, E. (2000). *Lecciones de sociología*. Ediciones Elaleph.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Durkheim, E. (2007). *La división del trabajo social*. Colofón.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2020). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta Limón.
- Dussel, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía. Reflexiones en tiempos de crisis*. Serie documentos e informes de Investigación N°186.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO/Oficina de publicaciones del CBC.
- Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. In *La escuela media en debate. Problemas*

- actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39–52). Manantial-Flacso.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. In I. Dussel, P. Ferrante, & P. Darío (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337–350). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana.
- Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4, 1–14.
http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf
- Farinetti, M., Yujnovsky, I., & Llobet, V. (2023). *Luchas de ciudadanía. Integración y exclusión en la construcción histórica de una comunidad política*. Prometeo.
- Fassin, D. (2016). *La fuerza del orden. Una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Siglo XXI.
- Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Siglo XXI.
- Fassin, D. (2022). *¿Cuánto vale una vida?. O cómo pensar la dignidad humana en un mundo desigual*. Siglo XXI.
- Faur, E. (2023). El derecho a la ESI: La potencia de una agenda inacabada. In A. Di Tullio, R. Smiraglia, & C. Penchansky (Eds.), *Feminismos y política II. Educación, cultura y memoria* (pp. 11–36). ConTexto Editorial.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19–38.
- Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.
- Finocchio, S. (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento

- para América latina. *Propuesta Educativa*, 19, 65–76.
- Fistteti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de política*. Nueva versión.
- Flores, G., & Porta, L. (2020). Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: la clase como encuentro terapéutico. *Confluencia de Saberes*, 26–42.
- Fontana, A., & Frey, J. (2015). La entrevista. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 140–202). Gedisa.
- Forni, P. (2022a). ¿Siempre fuimos relacionales? In P. Forni & A. Bialakowsky (Eds.), *Por unas ciencias sociales relacionales. Investigación y enfoques contemporáneos* (pp. 5–7). IDICSO-USAL.
- Forni, P. (2022b). *Métodos cualitativos en ciencias sociales. Historia, técnicas y estrategias de investigación*. Ediciones Imago Mundi.
- Forni, P., & Castronuovo, L. (2019). Más allá de la agencia versus la estructura: el “giro relacional” en las ciencias sociales. In P. Forni & A. Bialakowsky (Eds.), *Por unas ciencias sociales relacionales. Investigación y enfoques contemporáneos* (pp. 9–22). IDICSO-USAL.
- Forni, P., & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 1, 159–189.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6ta. ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Las ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, 3–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001a). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)* (Segunda). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)* (1ra. ed.). Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (2016). *Nacimiento de la biopolítica* (4ta ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). *Seguridad, territorio, población* (F. de C. Económica (ed.)).
- Franzante, B., Perdomo, J. M., & Perdomo, L. (2019). Aportes de la investigación a la Orientación Educativa para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 183-199.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *Artículos*, 4, 55–68.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *REVISTA DE TRABAJO*, 6, 83–99.
- Fraser, N., & Gordon, L. (1992). Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 6, 65–82. [https://doi.org/https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.324](https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.324)
- Fraser, N., & Honneth, A. (2022). *¿Redistribución o reconocimiento?* (4ta ed.). Ediciones Morata.
- Fridman, D. (2016). Consejos de convivencia escolar: Análisis sobre formas de sanción escolar. *Convocación Educativa*.
- Fridman, D. (2019). *El sueño de vivir sin trabajar. Una sociología del emprendedorismo, la autoayuda financiera y el nuevo individuo del siglo XXI* (1ra ed.). Siglo XXI.
- Fridman, D., & Núñez, P. (2015). Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. In R. Unda, L. Mayer, & D. Llanos (Eds.), *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos* (pp. 177–202). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Frigotto, G., & Gentili, P. (2000). Presentación. In *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 9–12). CLACSO.
- Fuentes, S., & Gamba, C. (2021). La investigación sobre género, sexualidades

- y cuerpos en la educación secundaria argentina: Un estado de la cuestión. *Revista Sudamerica*, 15, 345–371.
- García, C., & Córdoba, C. (2018). Educación ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno. In *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 181–204). Ariadna Ediciones.
- García, E. (2010). *Aprendizajes en la educación sin escuela*. Universidad Nacional de Colombia.
- Garland, D. (2018). *Castigar y asistir. Una historia de las estrategias penales y sociales del siglo xx*. Siglo XXI.
- Gavazzo, N., Gerbaudo, D., Espul, S., & Morales, Y. (2020). Intersecciones entre migración, clase, género y generación Las estrategias de movilidad social de mujeres migrantes en el Gran Buenos Aires. *RevIISE*, 16, 115–130.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 49, 19–57.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, V, 141–153.
- Giovine, R., & Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, 31, 175–194.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Gluz, N. (2021). Educación y desigualdades. Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia. In N. Gluz (Ed.), *Estado y Derecho a la Educación en América Latina* (pp. 9–20). CLACSO.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.

- Gomes, G. (2016). *La política social de los regímenes dictatoriales en Argentina y Chile*. Universidad Nacional de La Plata.
- Gorbán, D. (2006). Trabajo y cotidianeidad. El barrio como espacio de trabajo de los cartoneros del Tren Blanco. *Trabajo y Sociedad*, III, 1–23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387334680002>
- Granda, M. F. (2018). *El gobierno de la inequidad*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Avellà Gràfiques.
- Grinberg, J., & Isacovich, P. (2020). Introducción. Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño. In P. Isacovich & J. Grinberg (Eds.), *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión* (1ra ed., pp. 41–84). EDUNPAZ, Editorial Universitaria.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4, 67–87.
- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 97–112.
- Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. In *Educación y poder en el siglo XXI* (1ra. edici). Miño & Davila.
- Grinberg, S. (2009a). Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Notas de formación entre competencias y abyección. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 19, 157–180.
- Grinberg, S. (2009b). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 81–98.
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. VIII

Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, Formación e Intervención En Pedagogía, 1–20.

Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías Revista de Educación*, 1, 75–94.

Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 123–130.

Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, 8, 71–94.

Grinberg, S. (2020a). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19, 1–12.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2079>

Grinberg, S. (2020b). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19–39.

Grinberg, S., & Abalsamo, M. (2016). La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/ cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1---0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1--20-about---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL4.1&d=D11585.1#>

Grinberg, S., Besana, P., Gutiérrez, R., & Mantiñán, M. (2014). La biopolítica en cuestión. Empoderamiento y Estado socio en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. In S. Grinberg, E. Langer, & I. Pincheira (Eds.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano 2* (1st ed., pp. 9–16). CLACSO.

- Grinberg, S., & Dafunchio, S. (2016). Screaming silence subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay. In D. Cole (Ed.), *Dimensions on globalizations and education* (pp. 71–88). Springer.
- Grinberg, S., Dafunchio, S., & Mantiñán, M. (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*, 1, 115–142.
- Grinberg, S., & Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Del IICE*, 34, 29–46.
- Grinberg, S., & Langer, E. (2014). Struggling for Knowledge in Times of Cognitive Capitalism: Youth and school in contexts of urban poverty. *Knowledge Cultures*, 2, 152–171.
- Grinberg, S., Langer, E., Armella, J., Orlando, G., Schwamberger, C., Dafunchio, S., Bonilla Muñoz, M. A., Carpentieri, Y., Martiñán, L. M., Bussi, E. M., Peuchot, P., Rodríguez, G., Machado, M. L., Ojeda, M., Muñoz Cabrera, A., & Abalsamo, M. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacios urbano y desigualdades* (S. (dir. . Grinberg (ed.); 1ra. ed.). CLACSO - UNSAM.
- Grinberg, S., & Porta, L. (2018). Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión. *Sudamérica*, 9, 9–21.
- Gutiérrez, A. (2008). *Empleo industrial*. <https://www.observatoriopyme.org.ar/project/union-industrial-de-gral-san-martin-ano-2008/>
- Guzmán, M. (2023). *Formación para el trabajo, estudiantes de escuelas secundarias y fragmentación urbana: un estudio en la ciudad de Caleta Olivia (Tesis de posgrado)*. Universidad Nacional de La Plata.
- Guzmán, M., Grinberg, S., & Langer, E. (2022). Horizontes laborales y orientaciones escolares. Miradas de estudiantes de nivel secundario. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 13, 197–220.
- Guzmán, M., Langer, E., & Grinberg, S. (2020). Educación, trabajo y redes

- de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Trabajo y Sociedad*, 603–623.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. AIQUE.
- Habermas, J. (1993). *Discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Gráficas Rógar.
- Harvey, D. (1998). La transformación económico-política del capitalismo tardío del siglo XX. In *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural* (pp. 141–222). Amorrortu.
- Harvey, D. (2021). *Espacios del capitalismo global Hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual*. Akal.
- Hernández, A. (2021). La “discusión” en las aulas. Un estudio sobre las experiencias de formación ciudadana en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Praxis Educativa*, 25, 1–17. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250313>
- Holston, J. (2008). *Insurgent Citizenship: Disjunctions of Democracy and Modernity in Brazil*. Princeton University Press.
- Honneth, A. (2019). *Reconocimiento. Una historia de las ideas europea*. Akal.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, 6, 1–22.
- Hunter, I. (1988). *Culture and Government*. Palgrave Macmillan.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada* (1ra ed.). Barral Editores.
- Innerarity, D. (2015). *La política en tiempos de indignación*. Galaxia Gutenberg.
- Ipar, E. (2022a). El odio, la palabra y el tabú. *Revista Uruguay de Psicoanálisis*, 133, 92–107. <https://doi.org/10.36496.n133.a1>
- Ipar, E. (2022b). Nuevos desafíos para la democracia. In E. Ipar, M. Cuesta, & L. Wegelin (Eds.), *Desafíos de la democracia argentina en la*

- pospandemia. Discursos de odio, prejuicios sociales y problemas de legitimación democrática* (pp. 15–35). UNSAM Edita.
- Ipar, E., Cuesta, M., & Wegelin, L. (2022). *Desafíos de la democracia argentina en la pospandemia. Discursos de odio, prejuicios sociales y problemas de legitimación democrática*. UNSAM Edita.
- Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9, 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1299>
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.
- Janoschka, M., & Sequera, J. (2014a). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativista. In J. J. Michelin (Ed.), *Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina* (pp. 82–104). Catarata.
- Janoschka, M., & Sequera, J. (2014b). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativista. *Desafíos Metropolitanos*, 1–23.
- Jara, C., Cox, C., & Sánchez, M. (2021). Voto y participación electoral: creencias y actitudes de estudiantes de Enseñanza Media. In V. Cristóbal, M. María, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- Jelin, E. (2020). Desigualdades y diferencias: género, etnicidad/raza y ciudadanía en las sociedades de clases (realidades históricas, aproximaciones analíticas). In *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 155–180). Siglo XXI.
- Jodhka, S., Rehbein, B., & Souza, J. (2018). *Inequality in Capitalist Societies*. Routledge.
- Jorquera, C. (2018). La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela. In *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 205–2020). Ariadna Ediciones.
- Kallen, H. (1989). *Culture and democracy in the United States*. Routledge.

- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? In *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75–100). Novedades Educativas.
- Kaplan, C. (2013). La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes. In C. Kaplan & C. Bracchi (Eds.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 111–126). Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Contenidos Educativos.
- Kaplan, C., & Llomovatte, S. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. In L. Silvia & C. Kaplan (Eds.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75–100). Novedades Educativas.
- Kaplan, C., Szapu, E., & Arevalos, D. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, 28, 61–79.
- Karabel, J., & Halsey, A. (1976). La investigación educativa. Una revisión e interpretación. In *Poder e ideología en educación* (pp. 1–85). Oxford University Press.
- Katz, M., Seid, G., & Abiuso, F. (2019). *La técnica de encuesta: características y aplicaciones*. Cuaderno de Cátedra Núm. 7 de Metodología de la Investigación. Sociología UBA.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Siglo XXI Editores.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial: Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 22, 165–197.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la

- educación secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 1–19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30972/dpd.33787>
- Krichesky, M. (2018). La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria: inclusión, experiencias de reingreso y lazo social. In M. Krichesky (Ed.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (1st ed., pp. 61--76). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Kruger, M., & Daiban, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *FOLIOS*, 41, 87–102.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (2002). *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Lacey, N. (2021). *Estudios críticos sobre responsabilidad penal y política criminal comparada*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Reviews*, 28, 167–95. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Universidad de Buenos Aires.
- Langer, E. (2016a). La construcción de confianza para el estudio de prácticas de resistencia en la escolarización de jóvenes en contextos de pobreza urbana. *REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y ESTUDIOS CULTURALES*, 113–137.
- Langer, E. (2016b). La noción de «contraconductas» de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI. In E. Langer & B. Buenaventura (Eds.), *Usos y perspectivas de Foucault en la Educación a 30 años de su muerte*. (pp. 265–286). Ediciones del Gato Gris.

- Langer, E. (2016c). Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 24, 119–142.
- Langer, E. (2017a). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Rada Tilly: Del Gato Gris.
- Langer, E. (2017b). Las desigualdades sociales y las luchas por mejorar para jóvenes escolarizados. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 11, 1–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18524907e019>
- Langer, E. (2018). Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 28, 19–38. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.01>
- Langer, E. (2021). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento. *Revista de Educación*, 22, 23–40.
- Langer, E. (2024). Images of Cruelty, Schooling and Refuge Possibilities. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 1–9. <https://doi.org/10.1163/23644583-09010001>
- Langer, E., Buanaventura, V., Dussel, I., Giovine, R., Dafunchio, S., Castells, M. del C., Cheli, M. V., Emiliozzi, M. V., Pérez, A. F., Carpentieri, Y., Mantiñan, M., González López, J., Ignacio, P., Zelaya, G., Schargorodsky, J., Machado, M. L., Barrionuevo, A., Luna, M. V., Orlando, G., ... Graizer, O. (2016). *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (E. Langer & B. Buenaventura (eds.); 1ra. ed.). Del gato gris ediciones- Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín; Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Langer, E., Certare, M., & Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *ICT_UNPA*, 136–154.
- Langer, E., Cestare, M., & Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio

- sobre los efectos de la racionalidad estatal. *ICT-UNPA*, 136–154.
<https://doi.org/http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.792>
- Langer, E., & Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario, CLACSO.
- Langer, E., Hidalgo, J., & Diosques, G. (2020). Ahora les toca a ustedes: defensas, luchas y posibilidades de estudiantes y docentes en tiempos de crisis. *Horizontes Sociológicos*, 7, 94–110.
- Langer, E., & Levy, E. (2009). Educación de jóvenes y adultos, política social y gubernamentalidades en el siglo XXI. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 229–250.
- Langer, E., & Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Polifonías Revista de Educación*, 2, 69–96.
- Langer, E., & Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel secundario (partido de San Martín, Buenos Aires). *Perfiles Educativos*, 44, 23–41.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60009>
- Langer, E., & Nieves, A. (2018). Jóvenes, experiencia escolar y violencia en contexto de pobreza urbana. *Palimpsesto*, X, 1–16.
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 49, 18–31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7764/PEL.49.1.2012.2>
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 109–133.
- Larrondo, M. (2018). La militancia estudiantil secundaria durante el kirchnerismo y apuntes iniciales tras el triunfo de Cambiemos. *Ánfora*, 25, 71–98. [https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.30854/anf](https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.30854/anf)

- Larrondo, M. (2019). Cuando la Democracia Volvió a la Escuela: Participación Política y Movimiento Estudiantil Secundario en la Argentina de la Transición (1982 - 1990). *Social and Education History*, 8, 196–218.
- Larrondo, M., & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Grupo Editor Universitario.
- Laval, C., & Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in social science research*. Routledge.
- Law, J., & Urry, J. (2005). Enacting the social. *Economy and Society*, 33, 390–410.
- Lazzarato, M. (2020). *El capital odia a todo el mundo. Fascismo o revolución*. Eterna cadencia editora.
- Lechner, N. (2000). Nuevas ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*, 1–8.
- Lefebvre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*. Península.
- Leivas, M. (2017). Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos 2001. Estructuras que perduran y tendencias que se modifican. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 57–88.
- Leivas, M., & Lafuente, P. (2023). Los acercamientos a Foucault en el campo de la Sociología de la Educación en Argentina. Una hipótesis de reflexividad para un posible mapeo. *Revista de Educación*, 28, 271–301.
- Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 693–718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Litichever, L. (2012). La convivencia: entre la regla escrita y la apreciación de las normas. *VII Jornadas de Sociología de La Universidad Nacional de La Plata*, 1–19.
- Litichever, L. (2013). Las medidas disciplinarias en la escuela secundaria. *Novedades Educativas*.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia. Nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. In *Escuela secundaria*,

- convivencia y participación* (pp. 145–167). Eudeba.
- Litichever, L. (2023). Ciudadanía y participación. Dos nociones que se integran. In I. Siede (Ed.), *Educación ciudadana. Perspectiva y experiencias* (pp. 63–82). AIQUE.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S., & Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Última Década*, 28, 93–121.
- Llobet, V. (2020). Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la niñez. *Revista Estudios Feministas Florianópolis*, 28, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n365412>
- López, O. (1994). *Sociología de la Educación*. Universidad Estatal a Distancia.
- Lovera, D. (2017). Ciudadanía constitucional de niños, niñas y adolescentes. In *Constitución Política e Infancia Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile* (pp. 151–183). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Lucero, P. (2015). Mortalidad infantil, precariedad en las condiciones de vida y territorio. Análisis espacial con Sistemas de Información Geográfica. In M. Miraglia, N. Caloni, & G. Buzai (Eds.), *Sistemas de información geográfica en la investigación científica actual* (pp. 109–121). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Machado, M. (2016). Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea. Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 20, 47–57.
- Machado, M., & Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga?: Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 213–252.
- Machado, M., Mantiñán, M., & Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias. Nacer y vivir en las villas del sur global. *Última Década*, 45, 140–157.
- MacLure, M. (2013). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 164–183). Edinburgh

University Press.

Marinas, J. M. (2006). *El síntoma comunitario: entre polis y mercado*. Antonio Machado Libros.

Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clases sociales*. Alianza Editorial.

Martínez, L., Silva, C., & Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía Creen los Jóvenes? Creencias, aspiraciones de Ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica. *PSYKHE*, 19, 25–37.

Marx, K. (1979). *Crítica al Programa de Gotha*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Mastache, A. (2019). Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. *Revista de Educación*, 17, 29–50.

Mastache, A. (2020). La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista Del IICE*, 171–186. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8597>

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publicatios.

Maxwell, J. (2019). *Diseño de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Mayer, L. (2013). La escuela participativa y la prevención de la conflictividad escolar cotidiana. Algunas aristas para su análisis. *Asociación de Sociología de La Educación*, 6, 478–490.

Mayer, L. (2014). *Conflictos Escolares. Una mirada desde la cotidianeidad escolar*. Nueva Trilce.

Mazzeo, N., Diosques, G., & Langer, E. (2022). Ser docente y hacer escuela en tiempos de pandemia desde los discursos profesorales. *Revista Del IICE*, 81–96. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10672>

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Futuro Anterior Ediciones.

Meo, A. (2016). Preludio:La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. *Unidad Sociológica*, 5, 6–15.

Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Editorial Gorla.

Merton, R. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities

- and Discontinuities. *The Public Opinion Quarterly*, 51, 550–566.
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1956). *The Focused Interview*. The Free Press.
- Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing Economic Life. *Economy and Society*, 19, 1–31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/030851490000000001>
- Minchala, C., & Langer, E. (2021). Las (re)configuraciones de las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano del Partido de San Martín (Buenos Aires) entre 1991 y 2010. *Páginas de Educación*, 14 (2), 52–76. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2617>
- Miraglia, M., Caloni, N., & Buzai, G. (2015). *Sistemas de Información Geográfica en la investigación científica actual*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Miranda, A. (2017). Educación y trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Trabajo*, 95–106.
- Monnier, R. (2004). La noción de ciudadano en Francia de la ilustración a la revolución: definiciones, normas y usos. *Historia Contemporánea*, 28, 293–310.
- Mora Salas, M., & De Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59, 81–116.
- Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3, 1–10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Mouffe, C. (1992). Citizenship and Political Identity. *The Identity in Question*, 61, 28–32.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2023). *El poder de los afectos en la política. Hacia una*

revolución democrática y verde. Siglo XXI.

- Mouffe, C., & Moreno, H. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, 7, 3–22. <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1993.7.1636>
- Muñoz de Britos, S. M. (2019). La transición entre escuela secundaria y universidad pública en contextos de desigualdad educativa. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Humanidades Entre Pasado y Futuro.*, 1–10.
- Mussetta, P. (2009). Foucault y los anglofoucaultianos: una reseña del Estado y la gubernamentalidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, 51, 37–55.
- Narodowski, M., & Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. In I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43–52). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Nateras, M. (2020). El sofisma de la ciudadanía como concepto universal. *RevIISE*, 15, 83–95.
- Nobile, M. (2012). Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan. *Propuesta Educativa*, 38, 86–92.
- Nobile, M. (2014). Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 88–110.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 44, 109–131.
- Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis Educativa*, 27, 1–18. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>

- Nobile, M., & Tobeña, V. (2023). Los desafíos de la gestión directiva en pandemia como claves para pensar la configuración desigual del sistema educativo del nivel secundario en CABA. *Cuaderno de Educación*, 62–74.
- Núñez, P. (2011). *Los derechos se llevan en el cuerpo. La voz de l@s jóvenes santafesin@s*. Fundación Friedrich Ebert, Gobierno de Santa Fe.
- Núñez, P. (2019a). La construcción de la ciudadanía: dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7, 123–145.
- Núñez, P. (2019b). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 180–204.
- Núñez, P. (2019c). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 179–204.
- Núñez, P. (2023). *Acciones y discursos políticos juveniles en la postpandemia. Experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. FLACSO, Sede Argentina/GECITEC.
- Núñez, P., & Fridman, D. (2019). La escuela secundaria y los desafíos de la inclusión: nuevos temas de agenda sobre convivencia, participación y juventudes. In P. Núñez, L. Litichever, & D. Fridman (Eds.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 15–25). Eudeba.
- Núñez, P., & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser jóven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.
- O'Donnell, G. (2002). La irrenunciabilidad del Estado de Derecho. *Revista Instituciones y Desarrollo*, 8, 43–82.
- O'Malley, P. (2006). *Riesgo, neoliberalismo y justicia penal*. Editorial Ad Hoc.
- O'Malley, P. (2007). Experimentos en gobierno: Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 151–171.
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P., & Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una

- educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentradaentrada*, 1–17. <https://doi.org/10.24215/25457284e067>
- Ong, A. (2006). Mutations in Citizenship. *Theory, Culture and Society*, 23, 499–505. <https://doi.org/10.1177/0263276406064831>
- Osborne, T., & Rose, N. (1999a). Do the social sciences create phenomena?: the example of public opinion research. *British Journal of Sociology*, 50, 367–396.
- Osborne, T., & Rose, N. (1999b). Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environment and Planning D Society and Space*, 17, 737–760.
- Ossenbach, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1–15.
- Otero, A., Corica, A., & Merbilhaa, J. (2021). El pasaje del secundario a la universidad: un estudio longitudinal entre dos cohortes de jóvenes que egresaron de la escuela secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). *Revista Educación*, 45, 1–20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41544>
- Pál Pelbart, P. (2009). La vida (en) común. In P. Pál Pelbart (Ed.), *Filosofía de la deserción. nihilismo, locura y comunidad* (pp. 21–60). Tinta Limón.
- Parsons, T. (1975). La clase escolar como asignadora de roles y factor de selección social. In M. De Ibarrola (Ed.), *Las dimensiones sociales de la educación*. SEP.
- Pastorini, L. (2023). ¿Por qué insiste la educación popular?. Reflexiones en torno a las maneras de construir ciudadanía y al lugar de lo común en la trama educativa argentina. In M. Farinetti, I. Yujnovsky, & V. Llobet (Eds.), *Luchas de ciudadanía. Integración y exclusión en la construcción histórica de una comunidad política* (pp. 77–105). Prometeo.
- Pateman, C. (1996). Equality, difference, subordination: the politics of

- motherhood and women's citizenship. In G. Bock & S. James (Eds.), *Beyond Equality and Difference*. Routledge.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. In I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125–137). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Petryna, A. (2017). Ciudadanía biológica: la ciencia y la política de las poblaciones expuestas a Chernóbil. *Relaciones Internacionales*, 35, 103–121.
<https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2017.35.005>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el Siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Monash University.
- Piovani, J. (2012). La observación. In A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 191–202). Emecé Editores.
- Prévôt Schapira, M.-F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2, 405–431.
- Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres. La ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar. In S. García & S. Lukes (Eds.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (pp. 15–44). Siglo XXI.
- Przeworski, A. (2019). *¿Por qué tomarse la molestia de hacer elecciones?* Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. In I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33–42). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Ramírez Kuri, P. (2014). La reinención de la ciudadanía desde el espacio público en la ciudad fragmentada. *Interdisciplina* 2, 2, 71–96.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2014.2.465>

- Rawls, J. (1971). *Teoría sobre la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Reguillo, R. (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos: trilogía para pensar la ciudad. *Alteridades*, 36, 63–74.
- Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. In *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 201–222). Siglo XXI.
- Rodríguez Cortés, L. (2017). Revisitando la ciudadanía desde lo urbano: elementos para una discusión teórica. In P. Ramírez Kuri (Ed.), *La erosión del espacio público en la ciudad neoliberalneoliberal*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, T. (1995). Poder y saber. La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar. *Teor. Educ.*, 7, 163–181.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia: La política en la era de la desconfianza*. Manantial.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Manantial.
- Rose, N. (1996). El gobierno en las democracias liberales ‘avanzadas’: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipelago*, 25–40.
- Rose, N. (2012). Ciudadanos biológicos. In *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI* (pp. 267–310). UNIFE. Editorial Universitaria.
- Rose, N., O’Malley, P., & Valverde, M. (2012a). Gubernamentalidad. *Astrolabio Nueva Época: Revista Digital Del Centro de Investigaciones y Estudios Sobre Cultura y Sociedad*, 8, 113–152.
- Rose, N., O’Malley, P., & Valverde, M. (2012b). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 8, 113–152.
- Rotker, S. (2000). *Ciudadanías del miedo*. Nueva Sociedad.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9, 45–59.

<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

- Russo, G., & Lovey, J. P. (2023). La ESI en escuelas secundarias: problemáticas acerca de su implementación. *Revista IRICE*, 45, 58–74. <https://doi.org/https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1774>
- Russo, J. (2020). El estado de la ciudadanía hoy. Nuevos contextos y nuevos actores. *RevIISE*, 15, 77–82.
- Saforcada, F. (2020). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. In F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 57–76). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Miño y Davila.
- Sanahuja, J. A., & López, C. (2023). Las “nuevas derechas” y la ultraderecha neopatriota: conceptos, teoría y debates en el cruce de ideología y globalización. In J. A. Sanahuja & P. Stefanoni (Eds.), *Extremas derechas y democracia: perspectivas iberoamericanas*. Fundación Carolina.
- Sanahuja, J. A., & Stefanoni, P. (2023). *Extremas derechas y democracia: perspectivas iberoamericanas* (J. A. Sanahuja & P. Stefanoni (eds.)). Fundación Carolina.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: Los límites morales del mercado*. Random House Mondadori.
- Santillán, L. (2011). *Infancia, trayectorias educativas y cotidianeidad: El problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Biblos.
- Saraví, G. (2009). Transitando de la vulnerabilidad a la exclusión. In *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México* (pp. 275–302). CIESAS.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México; CIESAS.
- Saraví, G. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *RELAP - Revista*

- Latinoamericana de Población*, 14, 228–256. <https://doi.org/0000-0002-2753-9802>
- Sarmiento, D. (2018). *Facundo. Civilización o barbarie*. Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Sartori, G. (2003). *¿Qué es la democracia?* Taurus.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Traficantes de sueños.
- Sassen, S. (2016). Incompletud y la posibilidad de hacer ¿Hacia una ciudadanía desnacionalizada? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 226, 107-140.
- Sassera, J. (2016). El uso del sistema de información geográfica para el abordaje de la desigualdad espacial y la desigualdad educativa. Aplicación para el análisis de las localidades de Campana y Zárate. *Geografía y Sistemas de Información Geográfica*, 8, 91–113.
- Schultz, T. (1981). *Invirtiendo en la Gente. La cuantificación personal como motor económico*. Ariel.
- Schwamberger, C. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.
- Scott, J. (2007). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Segura, R. (2006). Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico. *Cuadernos Del IDES*, 9.
- Segura, R. (2009). Paisajes de miedo en la ciudad. Miedo y ciudadanía en el espacio urbano de la ciudad de la La Plata. *Cuaderno Urbano*, 8, 59–91.
- Segura, R. (2017). Desacoples entre desigualdades sociales, distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. Reflexiones a partir de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista CS*, 21, 15–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.18046/recs.i21.2278>
- Segura, R. (2020). El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de

- urbanización en ciudades latinoamericanas. In *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 89–110). Siglo XXI.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.
- Shapiro, C. (2020). Revisión del concepto de ciudadanía en los espacios curriculares de Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana y ERSA en la educación secundaria argentina. *El Cardo*, 16, 103–118.
- Siede, I. (2007). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Siede, I. (2021). La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum. In G. Schujman & I. Siede (Eds.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 15–38). AIQUE.
- Siede, I. (2023). Política en las aulas. Una presencia inquietante y necesaria. In I. Siede (Ed.), *Educación ciudadana* (pp. 17–50). AIQUE.
- Siede, I., Guglielmino, E., Alcain, J., Fernández, G., & Guinao, D. (2015). Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. *FOLIOS*, 51–68.
- Simbaña, V., Jaramillo, L., & Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. *Sophia: Colección de Filosofía de La Educación*, 23, 83–99.
<https://doi.org/http://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.02>
- Sirrolli, L. (2018). *Historia de la industria en el partido de General San Martín*. [Universidad Nacional de San Martín].
<http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/224>
- Soneira, A. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. In I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-). Gedisa.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Suma de Letras.

- Sousa Santos, B. De. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha? cómo el antiprogresismo y la anticoncorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Siglo XXI.
- Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociológica*, 11–40.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 206–224.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In E. (compilador) Tenti Fanfani (Ed.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acces* (pp. 11–33). Unesco-iiPE.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la Educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. In I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71–84). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar La Palabra*, 4, 2–7.
- Thomasz, A. G., & Girola, M. F. (2016). Una exploración antropológica sobre la problemática de la ciudadanía en el conjunto habitacional de Piedrabuena (Ciudad de Buenos Aires, Argentina). *Revista de Antropología Del Museo de Entre Ríos*, 46–61.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- Tiramonti, G. (2005a). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26, 89-910,. <https://doi.org/10.1590/S0101->

73302005000300009

- Tiramonti, G. (2005b). *La nueva configuración fragmentada del sistema educativo*. Mimeo/ FLACSO.
- Tiramonti, G., & Montes, N. (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. CINDE.
- Torres, C. (2008). Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en el mundo global. In C. Mora-Ninci & G. Ruiz (Eds.), *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada* (pp. 181–225). Miño y Davila.
- Torres, N., & Taricco, V. (2019). Los discursos de odio como amenaza a los derechos humanos. *Centro de Estudios En Libertad de Expresión y Acceso a La Información (CELE)*, 1–24.
- Touraine, A. (1971). *La sociedad post-industrial*. Ariel.
- Treviño, E., & Miranda, C. (2021). El desafío de formar jóvenes ciudadanos en la escuela chilena. Un análisis empírico. In C. Villalobos, M. J. Morel, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 327–356). Ediciones UC.
- Truccone, M. (2022). Pliegues de la ciudadanía. Notas analíticas para su revisión. *RIHUMSO*, 21, 83–101.
<https://doi.org/https://doi.org/10.54789/rihumso.22.11.21.5>
- Turner, B. (1990). Outline of a theory of citizenship. *Sociology*, 24, 189–217.
- Uría, F., & Varela, J. (2009). La escuela y sus funciones sociales. In *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta* (pp. 55–74). Morata.
- Van Raap, V. (2017). Juventudes y desigualdades en la Argentina: Notas para el debate en torno a la construcción de la problemática juvenil. In P. Vommaro, F. Chévez, I. Porraz, L. Castelli, M. de los Peña, Ángeles, M. Rodríguez, M. Villegas, P. Viera, V. Van Raap, V. Boza, Y. López, B. Rossi, C. Millán, G. Neves, A. Romero, & A. Gonzalo (Eds.), *Juventud*

- y desigualdades en América Latina y el Caribe* (1ra ed.). CLACSO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias cualitativas de investigación*. Gedisa.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente* (1ra ed.). Grupo Editor Universitario, CLACSO.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Pedagogía y Saberes*, 38, 83–91.
- Veiga Neto, A., & Corcini Lopes, M. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. In R. Cortés Salcedo, S. de Sousa Gadelha Costa, S. M. Grinberg, M. Corcini Lopes, E. D. Langer, D. L. Marín-Díaz, C. E. Noguera-Ramírez, & A. Veiga Neto (Eds.), *Gubernamentalidad y Educación: Discusiones contemporáneas*. IDEP-ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ.
- Verón, E., Mantiñán, M., & Grinberg, S. (2021). El habitar en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Las tensiones entre el sueño de la casa propia y los problemas urbanos. *Revista PENSUM*, 7, 61–80. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pensu/article/view/34639>
- Villagrán, C. (2020a). El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 10, 1–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18537863e079>
- Villagrán, C. (2020b). Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas. *Praxis Educativa*, 24, 1–12. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240113>
- Villagrán, C. (2022). Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. *Revista IRICE*, 42, 11–38. <https://doi.org/https://doi.org/10.35305/revistairice.vi42.1381>
- Villagrán, C., & Cestare, M. (2015). Los jóvenes y la escuela secundaria: la escolaridad entre la flexibilidad, la negociación y las transformaciones.

- Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 7(2219–1631), 157–174.
- Villagrán, C., & Grinberg, S. (2019). Encouragement: curricular policies, reformist rhetoric and responsabilisation. *Porto Alegre*, 44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2175-623683028>
- Villalobos, C., Morel, M., & Treviño, E. (2021). Ciudadanías, educación y juventudes. Una relación en tensión. In *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- Visaguirre, L. (2019). La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales: Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX. *Algarrobo-MEL*, 8, 1–15.
- Vommaro, G., & Salomone, M. (2017). En el cielo y en la tierra. La producción de las ciencias sociales sobre ciudadanía, participación política e instituciones democráticas en la Argentina. In *Estudios sobre ciudadanía, movilización y conflicto social en la Argentina contemporánea* (pp. 207–254). CLACSO.
- Vommaro, P. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, 10, 1192–1213. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-6957-0453>
- Wacquant, L. (2007). La estigmatización territorial en la edad de la marginalidad avanzada. *Ciências Sociais Unisinos*, 43, 193–199.
- Wacquant, L. (2015). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial.
- Waldron, J. (2012). *The Harm in Hate Speech*. HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Walker, V., Formichella, M., & Krüger, N. (2021). Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 2, 317–333.

<https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-304>

- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1998). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.
- Young, C. (1976). *The politics of cultural pluralism*. The University of Wisconsin Press.
- Young, I. M. (1990a). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Young, I. M. (1990b). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.
- Zemaitis, S. (2020). Identidades, perspectivas y derechos en los derroteros de la educación sexual: Una mirada desde la Argentina contemporánea. *Temps d'Educació*, 57, 137–152.
- Zermeño, S. (2016). Los de afuera. Ciudades sin ciudadanos. In P. Ramírez Kuri (Ed.), *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada* (pp. 389–408). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zermeño, S., & Granados, G. (2016). Los de afuera. Ciudades sin ciudadanos. In P. Ramírez Kuri (Ed.), *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada* (1st ed., pp. 389–408). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zhang, C., & Lillie, N. (2014). Industrial citizenship, cosmopolitanism and European integration. *European Journal of Social Theory*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/1368431014553756>