

Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar. Cartografías urbanas de la desigualdad escolar



Silvia Grinberg

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional de San Martín.

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 29 de septiembre de 2022

Resumen

A través de la noción de cartografía proponemos acercarnos a modos de problematización del devenir diario de las desigualdades en tanto que historias en y del presente. Asumiendo que la parte es mayor que el todo, que cada cuerpo importa, la cartografía urbana de desigualdad escolar nos acerca a interrogar el futuro (Rose, 2007). En tiempos en los que la producción y reproducción de las desigualdades están atravesadas por las tensiones propias de la inclusión excluyente (Esposito, 2005), de manera muy específica la vida escolar es escenario de luchas. La escolaridad, el hacer de la escuela se produce entre dinámicas multilineales y yuxtapuestas que involucran luchas silenciadas, nanobúsquedas, nanoinsistencias. La educación o, mejor dicho, la escolarización juega un papel neurálgico en esas nanoluchas, es parte de ellas, opera y se cristaliza en y entre ellas. Es por ello que la escuela se vuelve plus de vida: en la tarea de escolarizar está en juego un exceso que actúa silenciosamente como línea de fuga, resistencia. La escuela, en suma, es tanto el lugar de lucha como aquello por lo que se lucha.

Palabras clave: cartografía urbana; desigualdad escolar; métodos creativos; nano-luchas.

I'll fall thousand times, but I'll get up. Urban cartographies of schooling inequalities

Abstract

Through the notion of cartography, we approach to ways of problematizing the daily becoming of inequalities as history in and of the present. Assuming that the part is always greater than the whole, that each body matters, the urban cartography of schooling inequalities offer us means to destabilizing future (Rose, 2007). Societies where the production and reproduction of inequalities is crossed by the tensions of exclusionary inclusion (Esposito, 2005), in a very specific way, school life is the scene of struggles for

place. Schooling, the everyday making of the school, occurs between multilinear and juxtaposed dynamics that involve silenced struggles, nano-searches, nano-insistences. Education or, rather, schooling plays a neuralgic role in these nano-pujas, it is part of them, it operates and crystallizes in and between them. That is why school becomes plus of life: in the task of schooling, an excess is at stake that silently acts as lines of flight, resistance. School, in sum, is where we struggle and what we struggle for.

Keywords: urban cartography; schooling inequalities; creative methods; nano-forces.

Vou cair mil vezes, mas vou levantar-me de novo. Cartografias urbanas da desigualdade escolar

Resumo

Através da noção de cartografia propomos abordar formas de problematizar do devir cotidiano das desigualdades como história no e do presente. Assumindo que a parte é maior que o todo, que cada corpo importa, a cartografia urbana da desigualdade escolar nos aproxima de questionar o futuro (Rose, 2007). Em tempos em que a produção e reprodução das desigualdades é atravessada pelas tensões da inclusão excludente (Esposito, 2005), de forma muito específica, a vida escolar é lugar de lutas. A escolarização, o fazer da escola, ocorre entre dinâmicas multilineares e justapostas que envolvem lutas silenciadas, nanopesquisas, nanoinsistências. A educação ou, melhor dizendo, a escolarização desempenha um papel nevrálgico nessas nano-pujas, faz parte deles, opera e se cristaliza nelas e entre elas. É por isso que a escola se torna plus da vida: na tarefa de escolarizar está em jogo um excesso que silenciosamente atua como uma linha de fuga, de resistência. A escola, em suma, é tanto o lugar da luta quanto pelo qual se luta.

Palavras chave: cartografia urbana; desigualdade escolar; métodos criativos; nanolutas.

Introducción

La escuela es en y por lo que se lucha

Le pongo voluntad, nadie sabe las ganas que tengo de tener un pxto título y mejorar mi vida a futuro. Yo sé que a mí se me van a dar las cosas, voy a lograr mis objetivos. Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar porque quiero un futuro mejor para mi hijo. (Nayi, 24 años)

“Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar” es una frase que grafica el modo en que Nayi –una joven que nació en un asentamiento precario de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA)– vive su vida tanto como su escolaridad. Una escolaridad que en el momento en que formulaba estas palabras había conseguido completar en el nivel secundario, gracias a lo cual se encaminaba hacia la universidad. Aunque a simple vista ese relato parece ser enunciado por alguien que acaba de obtener una nueva frustración, con esa frase se refería a su experiencia y a cómo había llegado a obtener la mentada credencial escolar que le permitiría pasar al siguiente nivel, sabiendo que se volvería a caer y a levantar. Una experiencia en cuyo relato se ensamblan deseos, condiciones de vida y un hacer de la vida en esas condiciones, aquellas en las cuales la credencial educativa articula esperanzas y frustraciones tantas como luchas, algunas ganadas,

otras pérdidas y varias que quedan por dar. Voluntad, objetivo y futuro se enlazan en las palabras de Nayi componiendo una serie que narra cómo es vivida la escolaridad, que cada vez más se presenta como aquello en y por lo que lucha. Insistencias y fugas que la promesa de futuro de la educación trae consigo. Es en esta intersección que proponemos asentar el presente artículo procurando elementos para la comprensión de los modos en que determinadas configuraciones de la vida socioeducativa modulan en la vida de los/as jóvenes y de las instituciones escolares.

A través de la noción de cartografía urbana de las desigualdades educativas se trata de acercar las relaciones de fuerzas que ensamblan el devenir cotidiano del sistema escolar. A modo de hipótesis, formulamos que esa cartografía despliega las tensiones, las fuerzas yuxtapuestas que se expresan en las palabras de Nayi. Por un lado, dinámicas centrífugas de la vida urbana que tienden a excluir a las poblaciones y que desde el punto de vista del mapa urbano se expresan en la sedimentación de barrios que condensan los índices más altos de pobreza, marginalidad y degradación ambiental. Por el otro, dinámicas centrípetas que escapan del miedo abyecto que pesa sobre los barrios marginales y que, entre otros aspectos, involucran fuerzas que luchan por lugar, por acceder tanto a la escuela como al conocimiento. Fuerzas que puján como se escucha decir a Nayi por un futuro mejor para Santiago –su hijo–, que en ese momento tenía cuatro años.

Ahora, si la escolarización para determinadas poblaciones asume ese modo que resulta en tener que levantarse una y mil veces es porque la producción y reproducción de las desigualdades, desde fines del siglo XX, están atravesadas por las tensiones propias de la inclusión excluyente (Esposito, 2005). Una tensión que afecta a la educación de un modo muy particular. Ella misma es parte de las estructuras de la desigualdad al tiempo que es el *locus* donde son depositadas las esperanzas de la inclusión. Ese levantarse, ese insistir no deja de anclar en las promesas de futuro. Ninguna de las palabras de Nayi puede ser entendida sino como aquellas que son enunciadas y vividas en unas coordenadas de tiempo y espacio que la dejaron habitando en uno de los tantos barrios del sur global, donde pobreza urbana y degradación ambiental condensan y performan la vida. Si tiene que levantarse, reponerse tantas veces en su vida a la frustración es, justamente, por esa desigualdad, por esa inclusión excluyente en la que hace y rehace su vida (Cuervo y Miranda, 2019; Veiga Neto y Corcinia Lopes, 2011; Kaplan y Szapu, 2020; Armella *et al.*, 2022; Schwamberg, 2020).

En este marco asentamos la interrogación del presente artículo. La pregunta por la desigualdad suele dirimirse entre los grandes números y el caso, entre la estructura y el individuo (Kaplan, 2021). Se trata de miradas que poseen larga data en la tradición de la investigación social y educativa tanto por los debates y énfasis como por las búsquedas para superar esas dicotomías. Las corrientes funcionalistas han hecho eje en las lecturas que colocan la explicación de éxitos y fracasos en los casos, a la vez que las lecturas del reproductivismo han reaccionado mostrando cómo se trata de lecturas que reifican dinámicas sociales que, justamente, se esconden en el particular. Una tercera generación de investigaciones, usualmente enmarcadas en la nueva sociología de la educación y que tiene como referentes a autores como Bourdieu o Bernstein se abrió camino procurando de diversos modos ir más allá de tal dicotomía (Karavel y Halsey, 1976; Da Silva, 2001).

Ahora bien, mientras somos testigos de un creciente recrudescimiento de las lecturas meritocráticas, el siglo XXI nos enfrenta a procurar una sensibilidad capaz de “traducir grandes fenómenos estructurantes y colectivos a escala de los individuos para permitir su percepción y su significación” (Martucelli, 2015: 99-100), se trata de “inventar esa gramática... en el origen de la preocupación existe una suerte de constatación histórica” (ibídem: 100). Si ello vale para la Sociología en general, cabe ese desafío para la Sociología de la Educación tanto para comprender los procesos que atraviesan

y producen la educación contemporánea como para delinear acciones y políticas de futuro para una escolaridad que requiere ser entendida entre los hilos de un hacer que ocurre en el barro de la historia, como experiencia.

Al decir de Deleuze, “nosotros no vemos ninguna dualidad entre estos dos tipos de problemas: no existe sujeto de la enunciación, pero todo nombre propio es colectivo, cualquier tipo de agenciamiento ya es colectivo” (1980: 162). Esto es todo agenciamiento individual y colectivo a la vez, en tanto “el deseo siempre es inseparable de agenciamientos complejos que pasan necesariamente por niveles moleculares, microformaciones que ya moldean las posturas, las actitudes, las percepciones, las anticipaciones, las semióticas, etc.” (Deleuze y Guattari, 2000: 219), pero también siempre hay desestabilización, “siempre fluye o huye algo que escapa a las organizaciones binarias” (ibídem: 220). Cartografiar tal como lo entendemos aquí se vuelve un modo de acercarnos a modos de problematización del devenir diario de esos agenciamientos, las desigualdades, el hacer de los sujetos y las instituciones en tanto que historia en y del presente. Este es un modo de procurar una comprensión de dinámicas sociales que solo pueden ocurrir a la vez en y entre individuos. Las palabras de Nayí adquieren densidad en la medida en que en su enunciación afirman las esperanzas que la sociedad deposita en la educación, en su voluntad y deseo de futuro, mientras discute toda hipótesis que pudiera remitir a la falta de esfuerzo o mérito y, en ese proceso, narra la crueldad cotidiana entre la que las/os tantas/os Nayí deben abrirse camino. Una experiencia que en su relato rebasa emociones y afectos.

Para la analítica socioeducativa de la escolaridad, esta mirada supone, asimismo,

(...) posicionarse en un horizonte epistemológico relacional que requiere partir de la premisa de que ni los sentimientos pueden ser abordados sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de intersubjetividad. Orden social y orden emotivo remiten a una organización dialéctica tensionada por las lógicas relacionales del poder. (Kaplan y Arevalo, 2021: 10)

En el tercer decenio del siglo XXI, después de años de crisis sociales y educativas, de reformas y reclamos de reformas de la educación, se vuelve clave procurar un abordaje conceptual y metodológico que mientras involucre al hacer cotidiano entienda ese hacer como siendo hecho y rehecho en la historia. La experiencia escolar como materialidad, esto es, la necesidad de asentar la lectura en las transformaciones del espacio urbano, de los/as sujetos/as, las instituciones y su capacidad de afección mutua.

El área donde se desarrolla la investigación que discutimos aquí posee un muy particular interés para esta aproximación entre otras cuestiones porque las transformaciones urbanas y de la escolaridad han ocurrido al compás de la sucesión de crisis socioeconómicas cuya sedimentación dio lugar al crecimiento constante de barrios cuyo signo es la pobreza urbana y la degradación ambiental (Cravino, 2008, 2016). Los mapas ofrecen planos, puntos de entrada, para comprender las configuraciones del presente; el devenir de una subjetividad cuya experiencia de la educación supone una lucha tan diaria como silenciada y que como en el relato con el que iniciamos este artículo asume la forma de nanoluchas. En esta línea, a continuación, presentamos una breve reflexión conceptual y metodológica en torno de la noción de cartografía para luego adentrarnos en la discusión del material de campo.

Cartografías urbanas de la escolaridad: una aproximación conceptual y metodológica

“La parte es siempre mayor que la totalidad, el borde del conjunto es un pliegue del conjunto”, señala Derrida (2010: 98) para –páginas más adelante– ampliar esta afirmación respecto de la noción de relato:

(...) es imposible decir cuál cita a la otra, sobre todo cuál forma parte de la otra. Cada una incluye a la otra, comprende a la otra; es decir ninguna comprende a la otra. Cada historia (y cada instancia de la palabra historia, cada historia dentro de la historia) forma parte de la otra, convierte a la otra en una parte (de sí misma), cada historia es a la vez mayor y menor que sí misma (...). (2010: 101)

En esta afirmación se condensan algunos de los desafíos para la cartografía de la escolaridad que, ineluctablemente, suponen a la parte y al todo. Conceptual y metodológicamente la tarea radica en instalarse en el pliegue. De hecho, las historias que nos encontramos a diario se conforman como modulaciones de otras historias, como un todo donde la parte lo rebasa. ¿El relato de Nayi no es acaso menor y mayor respecto de la sedimentación urbana de las desigualdades entre las que ella nació, vive, estudia, etc.? Un relato que en sí es un pliegue de nuestra contemporánea vida urbana y de las formas que ha ido asumiendo una escolaridad llamada a incluir en tiempos de exclusión. Esa historia, la experiencia de la escolaridad, es una historia dentro de la historia y, sin embargo, es a la vez mayor de forma tal que “se identifica consigo misma aun cuando permanece totalmente diferente de su homónima” (ibídem: 101).

De manera que importa el relato y a la vez nos empuja a la búsqueda de una empiria que sea capaz de captar la cita y sus pliegues o, más bien, el pliegue en sí. Un pliegue que no es externo a la historia sino la historia dentro de la historia. Mientras que el relato de Nayi es el de la desigualdad, no es idéntico a ella y a la vez la desborda, es un pliegue y, en este sentido es, como señala Derrida, totalmente diferente.

En este punto importa retomar otra cuestión a través de la advertencia de Adorno cuando afirmaba que la ideología hacía pasar a la parte por el todo. Esto es, el caso se vuelve modelo y ejemplificador. De hecho, allí radica la falacia de la meritocracia no solo al poner el caso como ejemplo, sino cuando ese ejemplo es contestado con otro caso. De lo que se trata es de escapar al ejemplo vuelto modelo. Si él pudo por qué el/la otro/a no. Frases tan comunes como si mi abuelo que vino con una mano atrás y otra adelante pudo, por qué los/as otros/as no pueden. Una primera reacción es contestar con otro caso, mostrando a quien no pudo como ese abuelo. Sin embargo, ello nos deja en la misma falacia.

El desafío radica en pararse en el pliegue, encontrarse con la experiencia, con las historias unas dentro de otras, citadas por otras. La vida cotidiana es zona de convergencia de muchas historias “donde la gente administra las incoherencias de la vida que proceden, también, de las amenazas a aquello que imaginan como buena vida” (Berlant, 2011: 10). Los casos ejemplificadores, la parte que pasa por el todo, nos ubican en una lectura de las historias que no pueden escapar a la pena, la victimización o la catástrofe que, retomando a Berlant, consisten en la modalidad que se ha convertido en el modo principal de la descripción del presente como escenarios de excepción que destrazan o ensalzan las vidas ordinarias en curso. Sin embargo, se trata de excepciones que parecen haberse vuelto reglas de forma tal que son ellas las que están en cuestión, las que deben someterse a análisis.

En el caso específico de las desigualdades que atraviesa el devenir de la escolaridad, principalmente y aunque no solo, en el sur global, esas historias leídas en la ejemplaridad del caso conforman lógicas de trauma que, como señala Berlant, se vuelven, fundamentalmente, ahistóricas. Seguridad y criminalidad (Lewis, 1983; Scheper-Hughes, 1993; Auyero y Berti, 2013) conforman parte de una saga que no deja de repetirse cuando se trata de los barrios y las escolaridades de los asentamientos precarizados. Pero también muchas veces procurando escapar a la criminilización se cae en una cierta romantización de la vida, en la retórica de los *slums* (Arabindoo, 2011) que se dirime entre el héroe, la víctima y el criminal (Kaplan y Saez, 2019). Se trata de analíticas que se engloban en aquello que Martucelli (2019) denomina “individualismo institucional” donde, justamente, el individuo se vuelve imperativo colectivo. Este es el modelo desde el cual se juzga lo que puede un cuerpo.

Las investigaciones en el campo de la educación en los últimos años han dado cuenta de los bordes y pliegues del devenir escapando a la tentación de la analítica binaria y de las dicotomías (Hicky Moody, 2017; Langer, 2017; Grinberg, 2021; Kaplan, 2021; Bonilla, 2022; Schwamberger, 2022). Es la yuxtaposición, lo contradictorio y las tensiones aquello que se vuelve interesante. Esto adquiere centralidad por muy diversos motivos. Desde ya porque involucra una mirada conceptual, pero también porque cuando la investigación intenta adentrarse en las líneas de fuerza, la cotidianeidad se vuelve tan densa como viscosa e interesante en la medida en que nos encontramos con lo que se solapa, entrecruza y puja y desde ya se sedimenta. Espacios urbanos y escuelas caracterizadas por la extrema pobreza y la degradación ambiental constituyen una serie cuyas líneas se dibujan en el mapa estriado demarcado por las desigualdades, pero también por las luchas tanto diarias como silenciosas y silenciadas. Ello, metodológicamente, implica encontrarse con los peros y los posibles; esto es con aquello que escapa y contradice las imágenes que comúnmente se proyectan sobre estos espacios. Una mirada que nos aleja de los heroísmos y nos acerca a una comprensión capaz de captar lo que bifurca, aquellas líneas que permiten narrar el trauma en sus tensiones escapando del estigma y la romantización.

La construcción cotidiana de la escolarización se produce entre dinámicas multilíneas que involucran pujas mínimas, nanobúsquedas, nanoinsistencias. La tarea de la cartografía en tanto arte de mapear involucra al plano, las líneas y los estratos, es inmanente al cartógrafo (Deleuze y Guattari, 2000), quien compone series donde la pregunta no es qué es un elemento dado en la descripción de eso que llamamos vida cotidiana, sino cómo se conectan las líneas operativas en la vida cotidiana, cómo funcionan, qué efectos producen. Esto es una aproximación a la empiria escapando del laberinto en el que las antinomias nos colocan, el caso o el universal, o, lo que es peor el caso devenido ejemplo, universal.

La cartografía presenta un conjunto de nuevos conceptos o herramientas de navegación que entiende “la naturaleza compleja y nomádica de los sistemas sociales y de los sujetos que los habitan” (Braidotti, 2015: 40), de hecho, “... si el poder es complejo, difuso y productivo, así debe ser nuestra resistencia a él”, de forma que es “imposible hablar con una sola voz en nombre de las mujeres, los nativos y los demás sujetos marginados” (ibídem). Procuramos, así, una metodología anfibia, a través de datos multisensoriales donde mapear es el ensamble de estadísticas y métodos creativos de investigación que no solo no son antinomias sino el pliegue del otro, la cita del otro. Cuerpos situados, objetos y sonidos que nos ayudan a navegar a través de las complejidades del presente. Parafraseando a Deleuze (2010), se trata de prolongar la singularidad para extenderla al entorno de otra singularidad, para producir una configuración de eventos, un haz de singularidades. Una analítica de series capaz de caminar el mapa.

Lejos de las imágenes donde la materialidad de la escuela y/o del barrio, de lo que allí acontece puede pensarse de modo aislado, instalar la investigación en su contigüidad, en la intersección involucra describir los modos de su afección múltiple, en tanto “la materia no está dialécticamente opuesta a la cultura, ni a la mediación tecnológica, sino que es contigua a ellas” (Braidotti, 2015: 49). Mapa-territorio, mapa-experiencia remiten, en tanto que serie, al plano de los acontecimientos. La experiencia escolar conforma territorios de escolarización (Collet-Sabé, 2020; Menjakar, 2020), una materialidad pared-cuerpo, entre cuerpos que importan (Schwamberger, 2019; Kaplan y Arevalos, 2021; Kaplan y Szapu, 2021). Es en el plano de la precariedad urbana que instalamos la pregunta por el sentido de una escolaridad que se hace diariamente al calor de crisis que se volvieron lo único estable, se realiza, se vuelve a hacer diaria.

La cartografía método

El desafío que queda a los cartógrafos, a los investigadores del presente es cómo producir una batería metodológica que nos permita captar lo múltiple, lo estriado y lo que fluye. Esto es producir una geografía del pensamiento, de las prácticas, capaz de encontrarse con lo minoritario, con lo que desvía, un mirar en los márgenes, una cartografía de/en los márgenes. No se trata de contrastar el mapa con la realidad, y mucho menos de esperar que ese mapa se vuelva fidedigno de lo real; mostrar el contraejemplo del caso modelo. Trazar y mapear no constituyen un dualismo, sino la relación entre el trazado y los mapas, relaciones de fuerza que trabajan juntas (Masney, 2013). Precariedad urbana y voluntad de escuela funcionan juntas incluso en las formas de una crueldad cotidiana. “Un hiperindividuo que tiene que resolver por él mismo, a través de soportes que él mismo construye –muchos familiares–, un conjunto de protecciones indispensables para poder existir en la sociedad” (Martucelli, 2015: 102).

Un territorio estriado por la desigualdad y unas máquinas deseantes que insisten y se hacen en medio de esa territorialidad. O sea, no se trata de ir a la escuela a pesar de la precariedad, sino de una escolarización que se hace en ella. Los múltiples solapamientos de una materialidad que se realiza entre los innumerables deseos (y frustraciones) de enseñar y aprender. Ese “en” y no “a pesar de” que se hace escuela. En los “y”, en la conjunción y sus tensiones, más que en los “o” y las dicotomías. No se trata de enseñar y de aprender a pesar de la precariedad, sino de un aprender que ocurre entre ellas y en esas condiciones. Allí radica la densidad de lo ordinario, de una cotidianeidad que se realiza en esa materialidad. Moverse en esas capas, entre ellas, es el desafío de la cartografía, de la metodología anfibia que aquí proponemos.

Ahora bien, las estadísticas lejos de ser opuestas a los relatos se vuelven nuestras aliadas en tanto “nos permiten abordar las cantidades sociales” (Deleuze y Guattari, 2000: 223). En el trabajo que discutimos a continuación, ello se traduce en el uso de sistemas de información geográfica (SIG) con los que georreferenciar datos censales que nos acercan a las desigualdades sedimentadas, al espacio estriado, a los modos de distribución de la exclusión, a la espacialización de la injusticia. Y, en ese plano, también nos encontramos con los pliegues. Un trabajo en y entre capas que se convierte en reservorio multisensorial (Renold y Melhor, 2013), una metodología anfibia que nos permite caminar en y entre territorios, donde los datos se ensamblan, se citan unos a otros. Una batería de formatos y técnicas donde la palabra escrita y las imágenes visuales tienen un lugar privilegiado. La producción audiovisual, las prácticas artísticas, los métodos creativos de pesquisa se integran en el mapa permitiendo que emerjan nuevas configuraciones y asociaciones, ayudando “a que las respuestas se vuelvan preguntas, habilitándonos a mirar y entender problemas y tópicos de nuevas maneras” (Kara, 2020: 18).

En este marco, desarrollamos el trabajo de investigación, algunos de cuyos resultados discutimos en este artículo. Si bien trabajamos en diversas escuelas, la institución donde

hacemos base y pivote de investigación está localizada en un asentamiento precario de la cuenca media del río Reconquista, el segundo más contaminado de la RMBA. Su construcción ocurre a principios de la década de 1990, resultado de las luchas de los/as, en ese momento, nuevos/as vecinos/as por contar con escuelas para sus hijos/as. Es interesante que esas luchas incluso anteceden a otras asociadas con los servicios públicos: el agua de red llega al barrio cuando se construye la escuela.

Se trata de una investigación de largo plazo, iniciada en 2004. Aquí recuperamos la producción realizada en 2019 y 2022 a través de un taller que desarrollamos junto con docentes donde, a través de métodos creativos que incluyen el relato escrito, la producción visual y audiovisual, procuramos modos de narración de la vida del barrio, de la escuela y sus múltiples vasos comunicantes, su afectarse, hacerse mutuamente. Unas narraciones en el plano cuerpos/cuadros/mapas vivos. Un plano que funciona como geografía emocional encarnada que coreografía subjetividades y comunidades (Hicky Moody, 2017). Un mapa que se realiza entre múltiples entradas, al que se puede ingresar por cualquiera de sus líneas, capaz de captar las sensaciones, las expectativas, impulsos o sueños siempre en movimiento, inmanentes, palpables y con un potencial que siempre excede la afección, a través de instrumentos que permiten examinar lo múltiple, lo díscolo o incluso lo impredecible e inesperado y que, sobre todo, nos aproximan a modos otros de pensar e imaginar el futuro.

Consideraciones éticas

Se respetaron los lineamientos éticos y, en cada etapa del proceso de investigación, se generaron consentimiento informado y autorización para grabar las entrevistas, observar, así como para producir videos y otras prácticas visuales y artísticas.

Cartografías urbanas de la desigualdad escolar

La discusión del material de campo involucra la presentación de algunos mapas que presentan cantidades sociales propias de los movimientos centrífugos y centrípetos de la urbe metropolitana y, en la lógica de un epitome ampliado, las dinámicas a través de las que esos procesos se ensamblan en la escolarización, procurando un enfoque que nos acerque a pensar las tensiones de la in/exclusión de otro modo. Lejos de las lecturas abyectas que remiten a la falta de autoestima o de resiliencia, el trabajo entre la escuela y el barrio ofrece modos de comprender un hacer cotidiano entre y como luchas, nanoluchas donde la educación en general, y la escuela en particular, se vuelven en y por lo que se lucha.

El espacio estriado de la escolaridad

La primera serie de mapas narra el crecimiento de la mancha urbana del partido de San Martín lindero de la ciudad de Buenos y parte de la Región Metropolitana homónima conformada por la ciudad y veinticuatro partidos. Los colores se van aclarando a medida que se acercan al presente. El mapa (Figura 1) narra un crecimiento que ocurrió al calor de la migración europea del siglo XX (de hecho, hay clubes, escuelas, barrios o comunidades que aún pertenecen a las naciones migrantes del viejo continente), de la industrialización, en un período exactamente opuesto a aquel que remite a la crisis del capitalismo industrial. El otro mapa presenta la misma zona, pero con otros colores que geolocalizan la tasa de NBI según el Censo Nacional de Población 2010. Aquí el degradé de colores es inverso y narra las necesidades básicas insatisfechas. Si superponemos ambos nos encontramos que los colores más claros –el crecimiento de la mancha urbana de los últimos decenios del siglo XX–, se corresponden con los

niveles más altos de NBI (los polígonos negros), donde los trazos rojos demarcan los asentamientos. Las crisis del fordismo se viven o quizá anotan sus efectos más claros en los años 1980, o muy a fines de los 1970. El crecimiento de la mancha urbana como la de los asentamientos ocurre al calor de la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1996). La abuela de Naya es una de las tantas que llega al barrio en la década de 1990. Si miramos en detalle nos encontramos que los polígonos negros se consolidan, y la pobreza urbana se ha vuelto lo más estable de la urbe metropolitana.

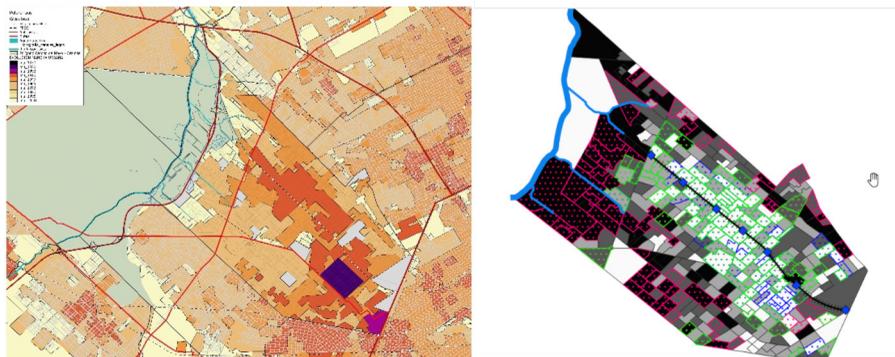


Figura 1.

Ahora, qué pasa con la escolarización. En la segunda serie de mapas (Figura 2) vemos un comportamiento algo más errático. Siguiendo las hipótesis de las investigaciones educativas de la década de 1970, en especial aquellas de Baudelot y Establet o de Bowles y Gintis, esperaríamos bajas tasas de escolarización en donde se concentra la pobreza urbana. Sin embargo, no es lo que ocurre o no es tan lineal. Los siguientes mapas muestran otra cosa. Los niveles educativos alcanzados se expanden en todas las áreas. Es aquí donde de alguna manera podemos decir que los números empiezan a comportarse de modos, sino inesperados, al menos diferentes a aquellos que refería la investigación de los años 1970 (Grinberg, 2009, 2020; Guzmán, Langer y Grinberg, 2020). Las redes de escolarización de algún modo se desencajan, no se corresponden *vis à vis* con el nivel socioeconómico. De hecho, en los mapas se puede observar que hay un proceso de expansión de la matrícula en todos los niveles. El sistema escolar acompaña el crecimiento de la mancha urbana tanto como la precarización de la vida social y, sin duda, del mercado de trabajo.

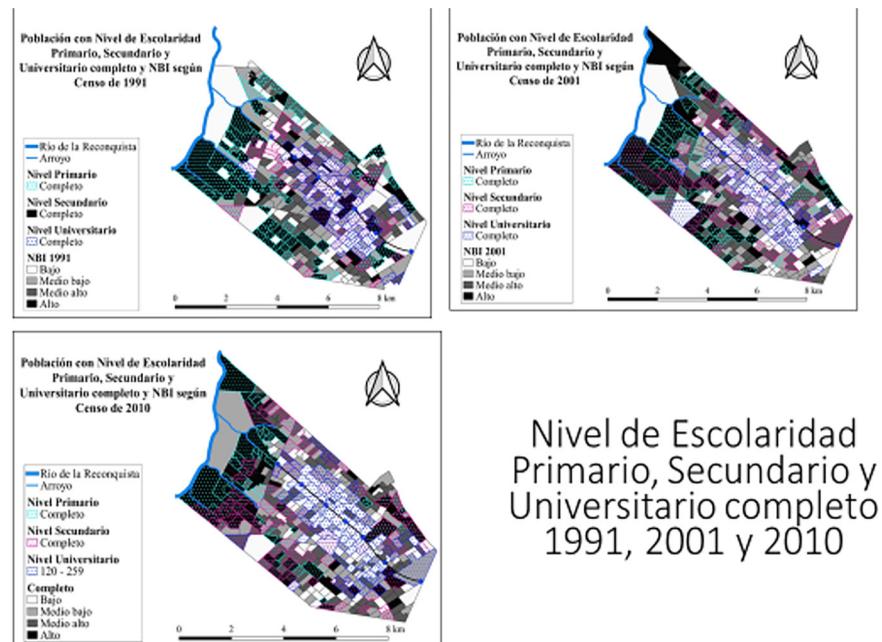


Figura 2

Ahora, yendo más en detalle respecto del comportamiento del sistema escolar, la siguiente serie (Figura 3) muestra que la tasa de abandono tampoco se comporta *vis à vis* respecto del emplazamiento urbano de la escuela. De hecho, es alta (círculos amarillos) en NBI alto, pero también en NBI bajo. Incluso es más baja la tasa de abandono en NBI alto (en los asentamientos). Con respecto a la sobreedad ocurre algo similar. Mientras el abandono es alto, también lo son la sobreedad y la reinscripción.

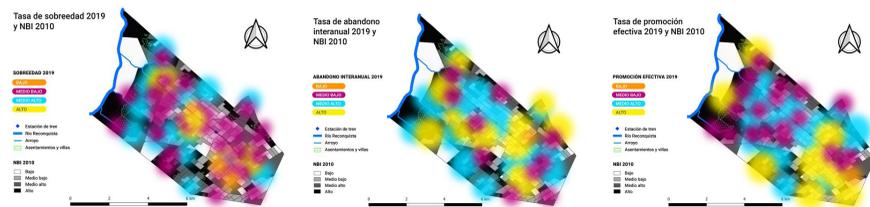


Figura 3

Una primera lectura remite a la inclusión social vía la escolarización. Sin duda, ello ocurre y ha ocurrido. Ahora, ¿en qué medida las tendencias excluyentes del sistema escolar se han disipado? ¿estamos frente a una suerte de reversión de la desigualdad con la escolaridad? Al respecto, podemos decir: definitivamente no, pero tampoco rotundamente no. Una mirada rápida nos haría suponer que de modos casi milagrosos la educación estaría consiguiendo resolver los problemas de la exclusión. Un proceso de inclusión que ocurre entre todos los matices de un sistema escolar segmentado como ya lo describiera Braslavsky (1985), y donde la desigualdad se expresa entre esos segmentos. Por un lado, estas dinámicas suponen desigualdades intrasistema que ocurren, aunque no solo, en términos de las desigualdades curriculares, de lo enseñado y lo aprendido. Por el otro, terminar la escolaridad, obtener el *puto título*, sin duda, hace una diferencia. Ambos narran la desigualdad, sus luchas y frentes. Por un lado, la exclusión y la fragmentación urbana expulsan a la población hacia periferias urbanas que no cesan de crecer y que en la lógica de la *cinta de Moebius*, en el tercer decenio del siglo XX, han quedado dentro. Por el otro, la pujas por el lugar encuentran en la escolaridad la escena en la que y por la que se lucha. El motivo por el que las familias del barrio pelearon por la escuela, antes que por la red de agua potable, y por las que habrá que caerse y levantarse una y mil

veces. Las tasas de abandono, de sobreedad y de reinscripción constituyen cantidades sociales de las luchas.

El mapa y las fugas

Retomemos el relato con el que iniciamos este artículo. Nayi hoy tiene 24 años, pero nos conocimos en 2008 cuando tenía 13 y empezaba la escuela secundaria. Nació, vive y tuvo a su hijo en el barrio donde desarrollamos la investigación. Un asentamiento precario que en los mapas aparece en los polígonos negros. Ella misma forma parte de los números que se mueven entre el abandono, la sobreedad y la reinscripción. Ella dejó y volvió a la escuela una y mil veces. Es uno de los múltiples unos que dan forma a una matrícula fluctuante (Grinberg, 2009). Dejó la escuela por una mezcla de motivos porque le iba mal, porque no tenía ganas de ir ya fuera porque se aburría, porque los problemas en su casa la desalentaban, porque tenía/quería trabajar para tener sus propios ingresos, entre tantos otros. Obtuvo el título de nivel secundario en 2020 y antes había pasado por varias escuelas, tanto las que están en el polígono de NBI bajo como las de NBI alto. Ahora cuando piensa en su futuro e incluye el de su hijo, lejos de la imagen de que la maternidad aleja de la escuela, una de las tantas motivaciones para volver y para seguir estudiando no deja de ser Santiago (Pignataro, 2021). Nayi ahora busca escuela para su hijo y piensa en una que le brinde alguna diferencia con respecto de su propia escolaridad. Eso porque, así como sabe que terminar la escuela es clave, también sabe que no es lo mismo hacerlo en cualquier institución. No leyó los textos clásicos de la Sociología de la Educación, pero los vive a diario. En su esfuerzo espera evitarle algunas caídas a su hijo.

Las siguientes fotografías componen otra serie del arte de mapear que proponemos. Tomadas por estudiantes del barrio en la misma escuela narran el barrio y sus luchas. Las NBI altas son citadas en las fotos. ¿Qué quiere decir hacer escuela en esos polígonos? No solo las fotos sino los epígrafes explican de qué trata.



Figura 4

Seguir adelante dice el epígrafe de una foto (Figura 4) tomada a una niña y un niño a la vera de un arroyo devenido zanjón. La voluntad de seguir se enlaza en el territorio donde un improvisado puente para cruzar el zanjón interroga a quien lee: “¿cruzas o te quedas?”. Una voluntad, una decisión diaria que deben tomar los/as jóvenes. Seguir adelante y no volver atrás. Una escena urbana que narra la precariedad, unos cuerpos en un zanjón, todo lo que a diario damos por sentado que dejamos pasar por nimio, por intrascendente, se ensambla como trazos del hacer diario.

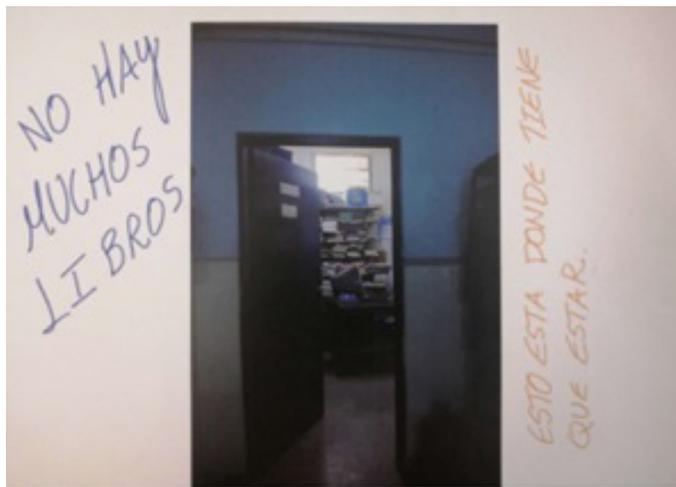


Figura 5

Otra foto (Figura 5) compone la serie. Tomada en la escuela, la puerta abierta muestra libros apilados. Las leyendas afirman in/adequación, “está donde tiene que estar” dicen sobre la biblioteca, mientras que recuerdan que no hay muchos libros.

Las fotografías expanden los números de los polígonos negros, los citan. En diálogo, registros visuales, el relato de Naya y los polígonos con sus números conforman una serie que nos ofrece las muy diversas fuerzas que empujan hacia fuera y las pujas por entrar de quienes se saben excluidos. Las fuerzas centrífugas y las fuerzas centrípetas. ¿Cruzas o te quedas?

Los muchos porqués que se bifurcan tanto como confluyen en los modos en que mientras la matrícula no ha cesado de expandirse, esa expansión se parece al mito de Sísifo. Quien una y mil veces se ve condenado a subir la piedra hasta la cima, ver que ella derrapa y saber que debe volver a empezar.

La próxima serie de fotos (Figura 6) las tomamos en 2022 en el acto escolar del 20 de junio, el “día de la bandera nacional”. Una docente al frente intentando dar inicio pedía casi rogando a los/as estudiantes que hicieran silencio mientras invitaba a los/as actores/as a pasar al frente. En sus palabras se escuchaba:



Figura 6

¡Por favor, hagan silencio! Hicimos todo para que nosotros también podamos tener nuestro acto. Respeto por favor. (Profesora con más de veinte años de antigüedad en la escuela, julio de 2022.)

En estas palabras, con solo leerlas, se escucha un poco de grito y otro poco de ruego. Unas palabras que son dichas en el pasillo devenido salón de actos que minutos antes había sido lugar de recreo y previamente aula para estudiantes que recuperan materias adeudadas. En una foto vemos a los/as estudiantes llamados/as a hacer silencio agolpados/as, parados/as entre y sobre sillas y mesas apiladas, como quien quiere ver qué ocurre, pero sabe que esa tarea no será tan sencilla. De un modo que no puede evitar ser un tanto caótico ocurre el tan deseado y preparado acto al calor de la afirmación “hicimos todo para que nosotros también podamos tener”. Una escuela y una escolaridad que se sostienen en las ganas, la voluntad, la frustración, la capacidad de reponerse y seguir.

Como nos decía quien ha sido docente, directivo e inspector, la escolaridad transcurre entre una sobreexigencia que se produce al calor de instituciones escolares que –como los barrios– se vuelven realizadoras de una inclusión que descansa sobre los cuerpos:

(...) para que cada uno lo administre como pueda en territorio y dejarles la responsabilidad de cómo hacerla efectiva, sí... y dejarlos solos para que la gente haga lo que les es imposible hacerlo, lo hagan autoexplotándose o lo dejen sin hacer... si puede ser eso. (Conversación informal, mayo, 2022)

Mientras solemos pensar las luchas sociales como grandes movimientos, a través de las líneas del mapa nos encontramos con otras fuerzas, nanofuerzas en donde voluntad y frustración se hacen entre el espacio estriado de la vida metropolitana y a la vez se reponen para seguir, para cruzar el puente, esperando hacerlo. Escuelas/docentes/estudiantes, como los barrios en donde trabajan y viven deben

decidir si cruzar el puente. Una tarea para la que quedan libradas/os a su suerte. Ahora, la capacidad de hacer, de actuar, el aumento o disminución de lo que puede un cuerpo nada tiene que ver con los discursos gerenciales de la autoayuda, del empoderamiento o del tú puedes. No admite romantizaciones y mucho menos vanagloriarse por ello. Se trata del hiperindividuo, como lo describe Martucelli, del que necesitamos escapar, los héroes o heroínas, el caso-universal que todo lo puede o debería poder. De hecho, en ese cúmulo de heroizaciones no deja de entretejerse la crueldad política que define el devenir de la educación contemporánea. Aquella que encuentra un puente que debe ser cruzado y que en la otra orilla no deja estar la otra vera del mismo zanjón.

A modo de secuela

Escribimos este artículo mientras en los *massmedia* se discute una política que, en nombre de la inclusión y el derecho a la educación, propone penalizar a familias y estudiantes.¹ Una saga que se repite y no hace más que recordarnos que necesitamos seguir la línea, estirar el mapa. Cartografiar la producción y reproducción urbana de la desigualdad escolar es interrogar por su devenir, de dónde viene, cómo se configura y reconvierte; las luchas, dinámicas y tensiones que no dejan de explicar la sedimentación de la exclusión a las que las políticas y luchas por la inclusión muchas veces corren por detrás, incluso, experimentando el riesgo de exacerbar y profundizar aquello que procuran remediar.

Desde finales del siglo XX, dos procesos aparentemente contradictorios han recorrido las dinámicas urbanas y escolares. Por un lado, las periferias y la matrícula educativa han ido creciendo constantemente de un modo que se volvieron parte central de la vida de la urbe en sí, como lo discutimos más arriba un afuera que cual *cinta de Moebius* ha quedado dentro. Al compás del crecimiento de la mancha urbana tanto la educación primaria como la secundaria se han expandido exponencialmente y los mapas presentan cabalmente ese crecimiento. De forma que la desigualdad no se ha opuesto a la masificación, sino que se ha arraigado al calor de la creciente fragmentación/segmentación. La segregación escolar –la segregación de las escuelas en los asentamientos– ha dado lugar a modos de escolarización marcados por la inclusión excluyente (Veiga-Neto y Lopes, 2011; Bocchio *et al.*, 2020), es decir, sistemas escolares que funcionan según lógicas de metropolización selectiva (Prevot Shcapira, 2001) en, aunque no solo, los países del sur global (Sharma, 2018; Manjrekar, 2020). De manera muy específica, la vida urbana y escolar son el escenario de las luchas por lugar, escenario de la in/exclusión.

Sin embargo, hay algo en el sistema escolar que escapa y nos encuentra con lo que fluye, con procesos de la circulación urbana de la matrícula donde pobreza urbana y escuela no se comportan *vis à vis*. Los/as estudiantes circulan y se mueven en el sistema educativo. La cartografía urbana de las desigualdades educativas muestra las tensiones cotidianas del devenir de la desigualdad: dinámicas centrífugas que tienden a encerrar a las poblaciones, y dinámicas centrípetas que escapan del miedo abyecto que pesa sobre favelas, voluntades que pujan por el acceso a la escuela y al conocimiento. La lectura de estos procesos tal como la hemos propuesto se escapa de toda celebración romántica, tanto como de la victimización o de la criminalización. Si la escolarización ocurre como puja ello no deja de portar la crueldad que se expresa en las palabras de Nayi o del inspector; un hacer que descansa en las ganas, en la necesidad de levantarse

¹ <https://www.infobae.com/educacion/2022/08/10/soledad-acuna-se-perdio-la-logica-donde-los-adultos-son-responsables-por-la-garantia-de-la-educacion-de-los-chicos/>

mil veces, para que nosotros también tengamos esa voluntad, en la autoexplotación. Lejos de la falta de resiliencia nos encontramos con las ganas que hacen que el derecho a estudiar se realice en pasillos que se vuelven salón de usos múltiples.

Lejos de las imágenes que reclaman resiliencia tanto como critican su falta, o los relatos que tienden a buscar ejemplos-caso, héroes/ínas que se reponen cual Sísifo, las líneas de la cartografía nos ubican entre las texturas cotidianas de la desigualdad. La in/exclusión sedimentada es parte integrante de las racionalidades gerenciales en las que las comunidades quedan a su suerte, llamándolas a devenir responsables de su destino; a cruzar un puente entre las orillas de un arroyo devenido zanjón. Una responsabilidad que descansa en los cuerpos de directores/as, docentes, estudiantes y familias. Las políticas remediales se basan en la hipótesis de la falta y al hacerlo no dejan de obedecer a lógicas de autogestión del dolor y la caridad. Pero la caridad o la autoayuda no pueden ganar la guerra. Hay un dolor (Kaplan, 2021) que reclama ser escuchado más que gestionado. Ello supone evitar la forma abyecta de imaginar al/a la otro/a, un/a otro/a que es temido/a, pero también compadecido/a, un/a otro/a que sigue siendo pensado/a como quien debe ser civilizado/a, convertido/a o atendido/a (Kaplan y Sulca, 2022).

A lo largo de este artículo nos hemos encontrado con los modos cotidianos de la desigualdad vuelta crueldad cotidiana; aquella que se asienta en las ganas y el deseo que levanta en la tabla para surfear en el mar de la precariedad. Más allá de la retórica de los barrios marginales o la pobreza, las desigualdades no se producen y afianzan por falta de pedagogía, determinación o empuje. Por el contrario, las luchas cotidianas en y por la escuela son a menudo una especie de misión imposible. Y es así cómo las buenas conciencias políticas se vuelven in/exclusión. Se trata de los/as que luchan por ocupar un lugar, aunque sea como nanofugas a la segregación. Unas luchas que no están más allá de la política del trauma (Das, 2003). Convertirse en ciudadano/a, estudiante o docente significa, en el mejor de los casos, aprender a navegar la autoexplotación o los límites de una escolarización que muy pronto se topa con materialidades excluyentes. Hacer escuela gestionando la precariedad involucra evitar pararse junto a la ventana porque pueden alcanzarte disparos, aceptar la normalidad de las estufas que no funcionan, de cables que cuelgan, de pasillos que se vuelven aulas, salón de actos y espacio de recreo, ponerle voluntad para reponerse a la frustración que amenaza cotidianamente con ganar la pelea. En otras palabras, hacer escuela entre la espacialización de la (in)justicia.

Asumiendo que la parte es siempre mayor que el todo, que cada cuerpo importa, la cartografía propuesta nos acerca a construir miradas otras de aquello que se ha vuelto cotidiano, pero no puede volverse normal. Este es quizá el mayor desafío de los estudios de la desigualdad, una cartografía del presente que interroga el futuro (Rose, 2007). De manera muy específica, la vida escolar es escenario de las luchas por el lugar, pero también de la lucha por configurar marcos institucionales y territoriales más amplios donde se gestionan los procesos de urbanización. El hacer de la escuela se produce entre dinámicas multilineales y yuxtapuestas que involucran luchas silenciadas y menores, nanobúsquedas, nanoinsistencias. Es por ello que la escuela se hace como plus de vida; en la tarea de escolarizar está en juego un exceso que actúa silenciosamente como línea de fuga, resistencia. La educación o, mejor dicho, la escolarización juega un papel neurálgico en esas nanoluchas. Es parte de ellas, opera y se cristaliza en y entre ellas. La escuela es tanto el lugar donde se lucha como aquello por lo que se lucha.

Referencias bibliográficas

- » Arabindoo, P. (2011). Rhetoric of the “slum”. *City*, 15(6): 636-646. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13604813.2011.609002>
- » Armella, J. y Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitarla escuela. *Educação & Sociedade*, 36(133): 1079-1095.
- » Armella, J.; Bonilla Muñiz, M.; Etcheto, F., y Schwamberger, C. (2022). La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, 0(28.1), 107-123. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6794
- » Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid, Morata.
- » Auyero, J. y Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Katz.
- » Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Duke, Duke University Press.
- » Bocchio, M. C.; Schwamberger, C.; Armella, J. y Grinberg, S. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Análítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2): 177-190. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- » Bonilla, M. (2021). Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2): 259-274. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-300>
- » Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisa.
- » _____. (2018). Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6): 31-61. Disponible en: [doi:10.1177/0263276418771486](https://doi.org/10.1177/0263276418771486)
- » Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO/ Grupo Editor Latinoamericano.
- » Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires/México/Barcelona, Paidós.
- » Coleman, R. y Ringrose, J. (eds.) (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edimburgo, Edinburgh University Press.
- » Collet-Sabé, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2): 81-90. Epub 01/12/2020. Disponible en: 11/08/2022 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200081&lng=es&tlng=es
- » Cravino M. C. (2008). Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años. Encuentro de la Red, ULACAV XIV. Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- » _____. (2016). *Detrás de los conflictos. Estudios sobre la desigualdad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Cuervo, H. y Miranda, A. (2019). *Youth, inequality and social change in the global south*. Singapur, Springer.

- » Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- » Das, V. (2003). Trauma and Testimony: Implications for Political Community. *Anthropological Theory*, 3(3): 293-307. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/14634996030033003>
- » Deleuze, G. (2010). *Pericles y Verdi: La filosofía de François Chatelet*. Valencia, Pre-textos.
- » Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos.
- » Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia, Pre-Textos.
- » Derrida, J. (2010). *Sobrevivir: líneas al borde, Bloom, Derrida, Hartman, Man y Miller Deconstrucción y crítica*. Madrid, Siglo XXI.
- » Esposito, R. (2005). *Inmunitas*. Madrid, Amorrortu.
- » Grinberg, S. M. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. época, 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf
- » _____. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 131-142. Epub 15 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>
- » Grinberg, S. y Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis educativa*, 25(1): 61-78. Disponible en: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250106>
- » Guzmán, M.; Langer, E. y Grinberg, S. (2020). Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Trabajo y Sociedad*, 35: 603-623.
- » Hickey-Moody, A. (2013). *Youth, arts, and education: Reassembling subjectivity through affect*. Oxon, Routledge.
- » _____. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intra-active faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11): 1083-1096. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>
- » Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Kaplan, C. y Arévalo, D. (2020). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo / The need for affective support in young people in the educational system. *Revista de Educación*, 0(22): 195-210. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4802
- » Kaplan, C. y Saez, V. (2019). *Estigmatización, racismo y violencia en el territorio escolar. Deconstruyendo las miradas de los medios de comunicación*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Kaplan, C. y Sulca, E. M. (2022). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, (22): 161-181. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7206>
- » Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación. ENSV/México, Nosótrica.

- » _____. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16): 5-22.
- » Kara, H. (2020). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide*. Bristol, Bristol University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctttt88xn4>
- » Karabel, J. y Halsey, A. H. (1976). La investigación educativa: Una revisión e interpretación. En *Poder e ideología en educación*. Nueva York, Oxford University Press.
- » Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Comodoro Rivadavia, Del Gato Gris.
- » Langer, E. y Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Buenos Aires, Grupo Editorial Universitario.
- » Lewis, O. (1983). *La vida*. Barcelona, Grijalbo.
- » Manjrekar, N. (2020). Entre el barrio y la escuela: Identidad, marginalidad y educación en una ciudad de India. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2): 61-70. Epub 01/12/2020. Disponible en: 11/08/2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200061&lng=es&tlng=es
- » Martuccelli, D. (2015). La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión. Entrevista a Danilo Martuccelli por Mariana Nobile y Rocío Ferrada Hurtado. *Propuesta Educativa*, N° 43, año 24, vol. 1, junio: 99-112.
- » _____. (2019). Variantes del individualismo. *Estudios sociológicos*, 37(109): 7-37. Disponible en: <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n109.1732>
- » Renold, E. y Melhor, D. (2013). Deleuze and Guattari in the nursery: Towards an ethnographic multi-sensory mapping of gendered bodies and becomings. En Coleman, R. y Ringrose, J. (eds.). *Deleuze and research methodologies*, pp. 23-41. Edimburgo, Edinburgh University Press.
- » Rose, N. (2007). *The politics of life itself*. Princeton, Princeton University Press.
- » Scheper-Hughes, N. (1993). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona, Ariel.
- » Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14). Disponible en: <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.410>
- » Schwamberger, C. y Grinberg, S. M. (2021). Cuerpos que importan en el patio de atrás: precaridad y hacer escuela especial en contextos de pobreza urbana. *Cadernos Cedex*, 41: 120-130.
- » Sharma, M. (2017). *Accessing Education: Reconfiguring Family and Neighbourhood Networks*. Londres, Working Papers of the Max Weber Foundation's Transnational Research Group India.
- » Stewart, K. (2007). *Ordinary Affects*. Nueva York, Duke University Press.
- » Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2011). *Inclusão, exclusão, in/exclusão*, N° 20: 121-135.

Silvia Grinberg

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora en Sociología de la Educación, Directora e Investigadora del LICH-CONICET/UNSAM y Coordinadora del CIRISE (UACO-UNPA), Buenos Aires, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>

Correo electrónico: grinberg.silvia@gmail.com