

La encrucijada de los derechos a la escolaridad. Un estudio a través de prácticas artísticas con estudiantes del nivel secundario en contextos de precariedad de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina)

Huayra Martincic

Mariela Cestare

Eduardo Langer

Recibido Septiembre 2021

Aceptado Noviembre 2021

Resumen

Este artículo aborda las tensiones que surgen de la expansión de los derechos provenientes de las regulaciones oficiales y de las acciones que los individuos despliegan dentro de los barrios periféricos para mejorar sus lugares desiguales atendiendo a los sentidos que los y las estudiantes despliegan a través de prácticas artísticas en su escuela. La hipótesis de trabajo es que las formas institucionales de regulación escolar y las que experimentan los sujetos en contextos de precariedad corresponden a sus propias voluntades; sin embargo, esto no implica que asignen múltiples significados a la escuela, al aprendizaje y a la formación para hacer de la educación un derecho fundamental. Algunos de los resultados de la investigación tienen correlación con la posibilidad de pensar la educación como un lugar para estar, para reunirse y para aprender en un contexto en el que la precariedad social se agrava.

Palabra Clave: derechos – escolaridad – precariedad – estudiantes - prácticas artísticas.

The crossroads of the rights to schooling. A study through artistic practices with secondary school students in precarious contexts of Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina).

Abstract

This article addresses the tensions arising from the expansion of rights coming from official regulations and from the actions individuals deploy through school artistic practices inside peripheral neighborhoods to improve their unequal social places. The working hypothesis is that the institutional forms of school regulation and the regulations subjects experience inside contexts of precariousness correspond to their own wills; nonetheless this does not imply they assign multiple meanings to school, to learning and to training for making education a fundamental right for students. Some of the research results have correlation to the possibility of thinking education as a place to be, to meet, and to learn within a context in which social precarity is getting worse.

Keywords: rights – scholarship – precariousness – students - artistic practices

Introducción

En las últimas décadas, la vida en la Patagonia Sur se ha caracterizado por la precarización social y el desempleo, generando procesos acentuados de exclusión para numerosos sectores de la población. Particularmente en Caleta Olivia, esta situación se presenta en convivencia con otras formas de precarización de la vida caracterizada por las desfavorables condiciones ambientales, la falta de agua, problemas cloacales devenidos del crecimiento demográfico que no fue acompañado por la infraestructura adecuada, conflictos laborales del sector municipal y privado, la deficiente recolección de residuos que provoca basurales improvisados en los barrios, la escasez de espacios verdes, etc. El barrio y la institución con los que se trabaja y que dieron sustento a algunos avances de investigación, emergen como consecuencia de la apropiación desigual del excedente urbano. Al estar a una distancia de cuatro kilómetros del centro de la ciudad, es uno de los barrios más lejanos a la vez que uno de los más poblados

ya que viven allí 9.000¹ habitantes con características heterogéneas cada vez más pronunciadas, así como necesidades que se van profundizando. Si bien la espacialidad es la variable más tangible, el barrio no constituye una comunidad o unidad ecológica natural sino que su extensión es entendida como un crecimiento caótico en donde la marginalidad respecto al acceso a los servicios, dramatizan el marco de la vida de las personas en la comunidad barrial (Cestare y Azcurra, 2019).

Como parte de estos procesos, la población se encuentra con fuertes restricciones a los derechos sociales centrales tales como la salud, la vivienda y la educación. Aquí el acceso a los derechos se piensa en términos de inclusión y exclusión en las propias lógicas de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008) signadas por las crisis (Castel, 2006; Pál Pelbart, 2010), las incertidumbres (Appadurai, 2007) y mecanismos de control con propósitos del cambio continuo, la necesidad de adaptación y mutación constante (Sennett, 2000; Harvey, 2006) en una sociedad en la que se produce lo que Foucault (2007) denominó la población liminar con una cantidad de situaciones caracterizadas por la precariedad y la desigualdad. En este escenario, pierden centralidad los discursos y prácticas totalizantes para dar lugar a un escenario en el que son las comunidades, e incluso los sujetos en su individualidad, quienes deben gestionar los recursos de los que dispone con la intención de dar respuesta a sus necesidades (Rose, 2007). Es decir, se presenta un escenario ante el cual, frente a cada demanda, el Estado responsabiliza y habilita a la propia comunidad para dar respuesta a sus necesidades, dando la sensación de libertad y autodeterminación - que no es tal - en la toma de decisiones, y mediando sólo en caso de ser necesario para evitar situaciones de mayor tensión (Grinberg, 2008).

En este marco, se entiende que las condiciones de escolaridad de los y las estudiantes se van degradando en función del avance y profundización² de las

1 Según datos del censo realizado por agentes sanitarios del Centro Integrador Comunitario (CIC). El mismo indica que la urbanización comenzó en 2002 y fue creciendo por etapas inicialmente con viviendas cimentadas ladrillo a ladrillo por cada poblador particular. Posteriormente, arribaron las cooperativas erigiendo cerca de noventa viviendas en el marco de diversos programas federales y provinciales, edificando en cinco etapas 540 casas y posteriormente 400 viviendas más. Actualmente posee algunas instituciones y servicios que ponen de manifiesto la constitución del barrio.

2 De hecho, al momento de escritura de este artículo, en tiempos de pandemia, las desigualdades en el acceso y sostenimiento de la educación de los y las estudiantes se palpa aún de una manera mucho más profunda en la disponibilidad de tiempos y espacios, en la posibilidad de acompañamiento y en el acceso

desigualdades en la sociedad. Así, interesa detenerse en el interrogante por los sentidos que otorgan al derecho a la educación en contextos de precarización así como también describir sus procesos de insistencias y pugnas de largo plazo que implican, entre otras cosas, la construcción de relaciones de confianza con las situaciones que viven, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. Sobre todo porque esas prácticas entran en tensión y contradicción con algunos discursos que se vienen sosteniendo desde hace larga data en torno al lenguaje de los derechos asociados a la igualdad de oportunidades, al mérito, a las propias voluntades y al sostenimiento de las trayectorias escolares. Así, aquí se propone revisar esas tensiones entre la ampliación de derechos que se realizan desde algunas normativas/regulaciones oficiales y aquellas prácticas que se despliegan en los barrios periféricos producto de un conjunto de acciones que involucran insistencias por ocupar lugares en estas sociedades desiguales.

Por tanto, en este artículo se sostiene como hipótesis que las formas de regulación escolar que se producen en las instituciones y en los sujetos que viven en contextos de precariedad tienden a corresponder con dejar librados a las propias voluntades que afectan la vida de los y las estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Ello no implica que puedan igualmente otorgar múltiples sentidos a la escuela, a los aprendizajes, a la formación laboral, a las perspectivas y expectativas futuras que hacen de la educación un derecho fundamental para niño/as, adolescentes y jóvenes. Tal como describiremos, la escuela para estos actores sigue siendo un espacio para estar, apostar y aprender en un contexto donde la precariedad laboral y social se profundiza y que, por tanto, no hay otros lugares para ocupar en la sociedad. De allí que identificar y caracterizar esas insistencias que se desarrollan por tener escuela, por el derecho a la educación, son algunas de las prácticas cotidianas de estudiantes de escuelas en condiciones de pobreza que aquí se trabajarán.

Para ello, en un primer momento se hará mención a algunas notas metodológicas que permitirán enmarcar los resultados de investigación aquí presentados, así como las actividades de relevamiento de información y el modo en que, a partir de ellas, es posible recuperar experiencias que permiten describir los sentidos sobre el derecho a la educación y más específicamente a la formación de los y las estudiantes en escuelas secundarias ubicadas en contextos de precariedad.

o no a las herramientas y recursos virtuales.

Luego, se realizará una breve discusión conceptual en relación al derecho a la educación en Argentina, tensionándolo con las formas de regulación que se desarrollan en el contexto actual en las escuelas secundarias. En un momento posterior, se presentan los sentidos sobre los derechos producidos por los y las estudiantes atendiendo a sus prácticas artísticas. Finalmente, se realizan algunas reflexiones finales acerca de los resultados.

Notas metodológicas del recorrido realizado

Atendemos a la vida cotidiana de los sujetos y las escuelas a partir de prácticas discursivas (Foucault, 2004) que producen formas aceptadas y no en función de un conjunto de reglas anónimas e históricas en el tiempo y el espacio que se han ido definiendo en una época y para un área social, económica y geográfica. Ello permite aproximarnos a la comprensión de los mecanismos a partir de los cuales se producen los sujetos y las condiciones que construyen sus ideas acerca de los derechos en relación a la educación. Aquí se piensa al conjunto de prácticas (Foucault, 2007a) de estudiantes como aquellas maneras de hablar, pensar y hacer que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder.

En este sentido, se realiza la aproximación a través de un trabajo de campo que se viene realizando en una escuela periférica de Caleta Olivia, que posibilita la aproximación a los sentidos que los y las estudiantes construyen en torno al acceso a los derechos. Así también se aproxima a las insistencias y estrategias que establecen para efectivizar el cumplimiento de los mismos, acompañando con el compromiso e involucramiento con las historias de vida de los estudiantes. Con esta finalidad, aquí se retoman resultados de investigación producto del diseño y desarrollo de tres jornadas institucionales durante el 2019 que involucró a todos los cursos, los y las preceptores y los y las docentes junto al equipo directivo y al de asesoría de la escuela secundaria. Allí se realizaron talleres de producción artística con estudiantes con el propósito de reflexionar sobre la erradicación de las prácticas discriminatorias y violentas así como sobre el acceso a los derechos a la educación. Se procuró generar espacios con distintos actores que posibilitara pensar de manera conjunta las situaciones de vida en sus dinámicas

cotidianas teniendo como eje central de discusión la precarización, los derechos, la educación, la cultura y las disputas sociales de los sujetos en el barrio.

Los talleres de las tres jornadas incluyeron propuestas desde distintos lenguajes artísticos, dramatizaciones y artes visuales, en tanto medios para compartir el mundo interno y construir junto a otros un entramado de significaciones respecto del mundo. El trabajo con improvisaciones con estudiantes a partir de dramatizaciones de situaciones del día a día escolar, tales como el ingreso, un examen, la suspensión de actividades o el egreso, buscó recuperar los sentidos en torno al *estar* en la escuela a través de imágenes, gestos, palabras que los y las estudiantes asociaban a la vida diaria en la escuela. Estos lenguajes artísticos permiten, tal como dicen Castro, Troiano y Urraco Crespo (2014), potenciar las posibilidades de expresión donde encuentren en el aprendizaje del arte una oportunidad de construcción de sí mismos, para establecer relaciones dialógicas con otros, interpretar las particulares configuraciones sociales de las que participan, y también para decir, reclamar, organizarse para demandar (p. 167). Así mismo, dado que los talleres fueron desarrollados a partir de disparadores que buscaron favorecer la aparición de los intereses de los y las estudiantes, fue posible la construcción conjunta de textos, imágenes y escenas, dando lugar a sus discursos en relación a la vida cotidiana en las escuelas. Como cierre de las sucesivas jornadas surgió la idea de diseñar un mural que aunara todas las producciones individuales de los y las estudiantes a realizarse con aquellos que quisieran participar. El equipo de gestión acompañó con entusiasmo la propuesta y propusieron hacerlo en el patio interno de la escuela porque “a este espacio queremos darle vida, queremos que los chicos se apropien de él, venimos pensando hacer algo acá, empezamos con la huerta” (Registro de campo, 3 de julio de 2019).

En este artículo se sistematizan algunos de los principales resultados logrados a partir de las jornadas realizadas en la escuela utilizando las dramatizaciones y el mural que los y las estudiantes desarrollaron como una investigación en el terreno de lo práctico, hecha con el cuerpo y con la mente, en la cual el actor va a tener que acometer en nombre propio la tarea que tiene el personaje en el terreno de lo ideal (Montero, 2013). La posibilidad de usar el propio cuerpo como recurso expresivo y comunicativo permitió poner en juego aquellos sentidos y sin sentidos o tensiones al derecho a la educación sin sentirse expuestos. Además,

las escenas, en ocasión de las dramatizaciones así como la pared del mural, fueron un espacio transicional entre el mundo interno de cada estudiante y lo que se exteriorizó (Montero, 2013), y fueron, ante todo, espacios de encuentro y diálogo. Mediante estas técnicas se buscó favorecer un clima distendido dando lugar a prácticas y discursos de los y las estudiantes para recrear escenas de la vida cotidiana escolar y barrial que permitieran describir y profundizar los escenarios de sus vidas cotidianas o indagar sobre otros posibles (Vallarino y Muri, 2013). A partir de ello, fue posible explorar y presentar sensaciones, ideas y creencias en torno a la vida cotidiana en una escuela secundaria de la localidad de Caleta Olivia, desde las percepciones de los y las jóvenes que asisten allí. El tipo de diseño asumido se interesó por las formas en que el mundo social es interpelado, comprendido, experimentado y producido, al tiempo que se trabajó con información sensible al contexto social y se enfocó sobre formas analíticas que destacan la complejidad y el detalle. En este marco, se generó un espacio de trabajo colaborativo y coordinado con el equipo de gestión y el equipo asesor compartiendo preocupaciones y realimentando formas de intervención en el trabajo con estudiantes atendiendo al ejercicio de los derechos al espacio, a vivir la clase de la manera en que se quiere, a expresarse frente a aquello que consideran injusto, a tener mejor escuela, tal como presentamos en los siguientes apartados.

La relación entre derechos y educación tensionada en Argentina

Los debates acerca del acceso y el ejercicio del derecho a la educación, así como las demandas por inclusión educativa o por mejor escolarización, conllevan la necesidad de pensar y describir el papel que ocupó y ocupa el Estado en el establecimiento de determinadas condiciones para ello en la historia, así como la posibilidad de tensionar la finalidad de esas racionalidades con aquello que viven los sujetos en el cotidiano de sus vidas.

Por un lado, en términos normativos, en Argentina se ha promovido de manera paulatina en la historia, la ampliación de la escolaridad obligatoria: la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884 establecía la obligatoriedad de la educación elemental, la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 modificaba el sistema educativo y ampliaba la cantidad de años de escolaridad obligatoria mediante

la creación de tres ciclos de Educación General Básica y la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006 plantea la obligatoriedad de la educación del nivel inicial, y la totalidad de la educación primaria y secundaria. A partir de esta última, se producen una serie de cambios en el sistema educativo (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016). Algunos de ellos son el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el territorio nacional, su articulación con las ocho modalidades existentes, la definición de una organización en términos de ciclo básico y ciclo orientado con una duración total de la educación secundaria de cinco o seis años, de acuerdo a las definiciones jurisdiccionales y al tipo de institución, para el caso de la educación técnica. La Ley establece en su artículo 30 entre sus finalidades: la formación ciudadana, que aquí importa centralmente en función del desarrollo posterior, además que para el trabajo y la continuidad de los estudios. En el marco de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, estos cambios generaron modificaciones en las funciones que venía cumpliendo la escuela secundaria. Las acciones realizadas para sostener y acompañar las trayectorias escolares de los y las jóvenes potenció la presencia de poblaciones que antes no accedían y/o permanecían (Scabuzzo y Fabrizi, 2014). La presencia de estos actores y la modificación del mandato fundacional de la escuela secundaria (Puiggrós, 2003; Pineau, 2001), da cuenta de nuevas demandas y nuevos sentidos (Grinberg y Porta, 2018) que producen instancias de puja y lucha por ese derecho (Langer, 2018) y reconfigura algunas de las dinámicas que se producen al interior de las instituciones (Guzmán y Langer, 2019; Cestare, Langer y Villagrán, 2015). Ello significó además un profundo cambio en el modo en que los y las estudiantes son interpelados: ubicados en el centro de la escena, ellos y ellas son sujetos de derecho, a quienes se les debe garantizar su trayectoria escolar.

Por otro lado, de forma casi contradictoria, esos avances normativos entran en tensión con una especie de suspensión del Estado de derecho en términos de la condición de aquellos que no tienen los medios para asegurarse la existencia o, tal como propone Castel (2006), que deja la condición social de una mayoría de trabajadores atravesada por una inseguridad social permanente. Los discursos acerca del derecho se ven atravesados y tensionados al considerar las situaciones de las instituciones y los sujetos en áreas donde cotidianamente se pone en cuestión el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1978) y/o se constituyen en *zonas de no derecho* (Wacquant, 2007) porque, tal como dijimos, faltan o se accede de modo muy precario a los servicios cloacales, agua potable, luz eléctrica, recolección

de basura sumado a la absoluta precariedad de las viviendas, del entramado de calles, así como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características.

Así, los discursos de los derechos se asumen en un momento en que la competitividad refiere a la competencia libre que requiere el modelo económico y a la importancia que en él asumen los recursos humanos y sus capacidades diferenciales de garantizar los mejores lugares o las mejores performances. En la lógica de las competencias (Tanguy, 2001), cada uno debe validar permanentemente sus saberes y capacidades para acceder al derecho a la promoción o a la movilidad, de acuerdo con las necesidades de los puestos que, a su vez, serán cambiantes. Se focaliza la atención en los individuos a quienes se representa como actores racionales y calculadores en búsqueda de la eficacia. Sin duda, la reconfiguración de los dispositivos pedagógicos a partir de las sucesivas reformas educativas que mencionamos en las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI en Argentina y que se produjeron en el marco de las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2008) adoptan, aunque con fuertes disputas y pugnas de los actores, estos valores, discursos y legados que el sistema productivo fue configurando.

Desde algunos de esos discursos, como las teorías del capital humano y la pedagogía de competencias, la educación en la actualidad es entendida en términos de la elección racional del actor, el sujeto educando competente, quien piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Aparece como libre agente voluntario capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educarse o no educarse en el sistema educativo formal y, por lo tanto, es responsable directo si abandona la escuela y si deja de ser competente para el mercado de trabajo.

Contrariamente a aquello que expresan esos discursos, las acciones educativas son producidas como derechos mediante tecnologías de gobierno y planificación racional, conduciendo la conducta no por compulsión sino por el poder de la verdad, la potencia de la razón y las atractivas promesas de felicidad y bienestar (Miller y Rose, 1990). Por tanto, aquí esos discursos sobre la libertad en la actualidad se conciben no sólo como están tensionados hoy los derechos sino, también, implican una apertura del interrogante acerca de cómo gobernar

tanto de aquello que Foucault (1994) denominó como la insubordinación de la libertad, la rebeldía de la voluntad y la intransitividad de la libertad, el arte de la in-servidumbre voluntaria, es decir las luchas por no ser gobernado de determinadas formas.

De esta forma, se afirman acciones y prácticas en las escuelas y desde diferentes sujetos que allí se encuentran para producir disputas en función de las injusticias, se aseveran rasgos propios reivindicando necesidades fundamentales, “el derecho a la vida, al cuerpo, a la salud, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades, el derecho, más allá de todas las opresiones o alienaciones, a encontrar lo que uno es y todo lo que uno puede ser” (Foucault, 2008, p. 137). En este sentido, pensamos en los y las estudiantes que respetan o no una regla o norma pero que, centralmente, apelan a las defensas de sus derechos. ¿Por qué los y las estudiantes tienen que aceptar las condiciones sociales de injusticia? ¿Por qué tienen que acceder de formas desiguales a su educación? ¿Por qué los y las estudiantes tienen que callarse? ¿Por qué tienen que “aguantar” faltas de respeto o que se los subvalore? Estos problemas en la actualidad se derivan de la novedad de ciertos públicos escolares. Si desobedecer implica atravesar la línea de control, la línea de autoridad y algunos espacios sin derechos, la pregunta, aquí es por las formas en las que va transformándose la sociedad, en general, y la escuela en particular, en función de los procesos de obediencia o de desobediencia que allí se producen. Ya no son pocas las personas que cuentan con recursos para oponerse a la autoridad porque, de alguna manera, la desobediencia se convirtió en un paradigma (Iglesias Turrión, 2011). Ésta constituye un modo de interpretar el conflicto social en nuestro tiempo porque vivimos en un mundo, tal como venimos diciendo, en el que los sujetos están llamados a ser libres y en el que la libertad es condición de la oposición y, también, su inverso.

Entre estas encrucijadas es que describimos a continuación los sentidos que los y las estudiantes otorgan a los derechos a la escuela, a la escolaridad, a tener clase, a tener mejor escuela, a vivir la escolaridad a su propia manera. Son ellos y ellas que se plantan para decir “yo tengo derecho a”, “yo quiero que”, “para qué esto” y así formulan problemas políticos de una dinámica que no los convence o que realizan para sobrevivir en sus barrios y por sus condiciones de vida. Desde los y las jóvenes la escuela tiene múltiples sentidos y uno de los principales para ellos y ellas es, sin duda la formación para defender los derechos como ciudadanos/as.

Los sentidos sobre los derechos de los y las estudiantes

Los sentidos que aquí se describen son considerados como no individuales ni personales, tal como dice Deleuze (1994), sino que son las emisiones de las singularidades que son los acontecimientos trascendentales que presiden la génesis de los individuos y de las personas. Aquí nos detenemos en los desplazamientos de los sentidos (Barthes, 1981), es decir, esos sentidos en sus dinámicas específicas en las escuelas que expresan creencias personales y generales sobre los derechos a la educación en contextos desiguales. Así, a partir de diversas escenas se trabajarán las formas en que los y las estudiantes viven el día a día de la escuela y cuáles son los sentidos que otorgan a los derechos a partir de esas prácticas. Aquí nos detendremos específicamente en las formas de hacer mejor escuela, el derecho a los espacios escolares, el derecho a vivir la escolaridad de la propia forma y en relación a los deseos y perspectivas para sus vidas. En este sentido, partimos de una escena del taller de producción artística con estudiantes, en donde la propuesta habilitaba juegos teatrales y de expresión corporal:

Señalamos el centro del gimnasio como el lugar en donde estará “La escuela” y a donde deben llegar. Cuando un grupo importante se ha reunido allí, comentamos que la idea era pensar situaciones que pueden pasar en la escuela. El primer comentario que escuchamos es “se suspenden las clases”. Retomamos el comentario e indagamos sobre otras situaciones. Surge la idea de un examen, una pelea y “chinchas”. (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de junio de 2019).

En dicho registro, para los y las estudiantes la suspensión de clases surge como una primera opción de lo posible. Quizás, aquello que acontece en el cotidiano de escuelas emplazadas en contextos de precariedad es que hay constantes interrupciones de la escolaridad por diversos motivos, tales como el corte de agua, de luz, paros, falta de calefacción. Esa degradación de los servicios centrales con que debe contar la institución va de la mano de muchas otras que se van sumando tal como la puerta de emergencia que ya no funciona porque está enrejada y docentes que ruegan que nunca suceda nada porque no podrían

salir por allí. Los derechos son vulnerados constante y cotidianamente, como precisábamos en apartados anteriores, por estar y ser de áreas en las que hay restricciones y condicionamientos mayores. Está claro que estamos hablando de una institución en una zona donde las necesidades básicas insatisfechas, según el último censo de 2010, son de las más altas en la ciudad. Así es cómo se configuran socio espacialmente esas zonas de no derecho a las que nos referíamos con anterioridad. Por ello, también del registro resulta interesante cuáles son las primeras situaciones que se asocian con la escuela: una evaluación y la presencia de chinches dando cuenta de determinadas condiciones al momento de asistir, o no en el caso de las chinches, a clases. Entre algunas de esas condiciones, en esta institución hay una disputa diaria por el espacio entre la escuela secundaria y la escuela primaria que comparten edificio. Inicialmente, en el edificio funcionaba sólo la escuela primaria. En 2014 parte del edificio fue cedido para el uso de la recién fundada secundaria, situación conflictiva hasta la fecha. Una puerta doble de vidrio separa ambas instituciones. Sin embargo, hay espacios cedidos, aún en disputa. Por ejemplo, en la secundaria se ubica la sala de computación que utilizan de manera diaria los y las estudiantes de la primaria. En el desarrollo de la jornada realizada, irrumpe la actividad una hilera de estudiantes de primaria que sale de la sala de computación atravesando todo el salón. El derecho al espacio escolar está en disputa entre los directivos pero también entre docentes y, por supuesto, entre estudiantes de ambos niveles.

Algunas de las producciones que se realizaron a través de la dramatización e improvisación de los y las estudiantes dieron cuenta de diversas situaciones asociadas a aquello no estrictamente escolar tal como el bullying, las peleas o el derecho a utilizar los espacios escolares para otras cosas que no tienen que ver con el estudio y/o aprendizaje. En el primer caso, un grupo de estudiantes decide representar la escena de bullying, se encuentran en una especie de corredor por el cual pasa otra compañera a quien le ponen la traba y la dejan caer al suelo, riéndose. En el segundo caso, hay estudiantes peleándose dentro de la escuela. La tercera escena, se produce dentro de un aula en donde uno duerme sobre el banco mientras otro compañero le arroja un bollito de papel a otro (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de junio de 2019).

Otro grupo de dramatizaciones e improvisaciones dieron cuenta de lo estrictamente escolar y aquello que se produce con los saberes. Una primera escena expresa una

situación de examen en la que una estudiante representa ser una docente diciendo que tendrán una prueba, frente a la cual los y las estudiantes muestran desgano y expresan su desacuerdo. Aquí, se destaca la disposición de la sala donde se han ubicado dos subgrupos, uno en donde charlan y otro en que están tomando mate y jugando a las cartas en el aula. Desde esta escena se puede pensar a la escuela y a la relación pedagógica, o lo que sucede allí, como un lugar de encuentro entre voluntades siempre imprevisibles (Grinberg, 2008), impredecibles, abiertas y arriesgadas (Langer, 2017). Con esos múltiples sentidos, otro de los grupos recuperó el momento en que se entregaban los resultados en donde las actitudes por parte de los y las estudiantes fueron variadas: una de las estudiantes lee la nota y revolea la hoja; otro, la arruga; un tercero llora. En una tercera escena, los y las estudiantes deciden representar la situación en un aula. Por lo cual, buscan bancos y mesas y los ubican frente a un pizarrón imaginario. También buscan tizas y mochilas. La situación presenta una clase, durante la cual la docente del grupo realiza acciones que dan cuenta de que ella puede hacer cosas que los y las estudiantes tienen negadas tales como usar el celular, subir los pies a la mesa, recostarse en la silla. Además, quien asume el rol de docente, utiliza un tono elevado. En la misma situación, entre los y las estudiantes se arrojan tizas, pero la docente no los ve. Al representar la escena, se observan a muchos docentes gestualizar y decir que no hacen eso, explícitamente algunos gritan mentira, a la vez que se ríen ante las ocurrencias del grupo (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de junio de 2019).

Mientras el primer grupo de escenas referían a situaciones que relacionadas a formas de estar y vincularse en la escuela pero que no son exclusivas de ella o que hacen referencia al afuera, el segundo grupo son enmarcadas exclusivamente dentro de espacios escolares. En las primeras, los adultos están prácticamente ausentes, las escenas transcurren entre adolescentes y dan cuenta de aquello que pese a no surgir en los primeros intercambios cuando se indagó sobre “lo que ocurre en la escuela”, se hace presente al momento de poner el cuerpo y accionar (Castro, Troiano y Urraco Crespo, 2014, p.161). El segundo grupo de escenas, en cambio, sí evidencian situaciones fácilmente identificables con lo escolar, subrayado por la necesidad explícita de contar con objetos únicamente asociados a la escuela para poder representar lo que en ella sucede, el banco, los útiles, las tizas. A partir de este acercamiento, se presentan escenas que, mediante la sátira y el humor, permite exponer ante los actores institucionales situaciones y lógicas propias de la institución. Las dramatizaciones permiten nutrirse de aquello que

sucede en la realidad pero no se limitan a ello y, muchas veces, ese límite es el que permite problematizar e invita a reflexionar sobre ella, incluso de manera involuntaria.

Más allá de las diferencias, con estas escenas los y las estudiantes recuperan el sentido del encuentro diario con sus pares y significando los contenidos mediante formas propias donde emprenden el aprendizaje y la interpretación de los discursos con docentes en el aula. Hoy, en tiempos de pandemia, los y las estudiantes valoran ese no encuentro presencial como una pérdida y justamente es a través de esas interacciones entre estudiantes y docentes que, muchas veces, se producen los sentidos y significados sobre los contenidos y sobre las propias vidas. Es decir, permiten comprender, muchas veces, aquello que los y las docentes están enseñando y produciendo con los saberes, la existencia de regulaciones que, desde la perspectiva de los y las estudiantes, dan cuenta de maneras de estar en la escuela diferenciadas, donde se habilitan o no determinadas conductas de acuerdo a quien las desarrolla y donde muchas de las prohibiciones se encuentran desfasadas en relación a lo que ocurre o no, como el uso de teléfonos celulares en clase, y el diferente registro frente a las mismas situaciones que realizan los distintos actores involucrados. En el mismo sentido, es necesario hacer mención al modo en que la regulación de las conductas se interioriza en todos y todas, dado que aún frente a una situación ficcional, los adultos, sintiéndose cuestionados y expuestos, sienten la necesidad de explicitar que *eso* no es lo que ocurre y de distanciarlo incluso de lo posible al mencionarlo como ocurrencias de chicos.

Para provocar el diálogo, la discusión y reflexión con el fin de profundizar las aproximaciones a los sentidos que construyen los y las jóvenes en torno al barrio, la educación, el futuro, el trabajo, sus sueños y deseos, se trabajó en un momento posterior con el grupo de estudiantes de quinto año en el espacio del aula. La misma estaba decorada con guirnaldas y distintas figuras en papel en las paredes, tales como corazones así como ropa interior de hombres y de mujeres y afiches como parte de sus trabajos en torno a la discriminación y el respeto a la diversidad sexual. Se reflejaba un clima festivo propio del mes de setiembre cercano al día del estudiante. Allí, se les propuso pensar sobre sus ideas en relación al barrio, respecto de la vida y las relaciones que se propician:

“Acá tenemos todo”, “Acá la gente se conoce y se cuida”, “Se dice mucho del barrio pero esta bueno vivir acá”, “El barrio es identidad”, “Están por ahí los pibes chorros que se juntan en el playón, pero no te hacen nada”, “Mi zona es tranquila”, “Tenemos todo cerca”. (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de setiembre de 2019).

Teniendo en cuenta que un número significativo de estudiantes que asisten a la escuela viven en el barrio, a través de estas expresiones se recupera el valor positivo que asignan a su lugar de vida, frente a ciertas miradas negativas. En un contexto donde las comunidades son llamadas a autogestionarse y ser protagonistas, el barrio da cuenta de un colectivo de pertenencia, que permite construir identidad, instala modos de vincularse o de juntarse en ciertos lugares tales como el playón que se refiere en el registro, da cuenta de la existencia de redes de solidaridad en la que la gente se cuida. Estos modos de vincularse y de estar también se hacen presentes al pensar y hacer escuela. Respecto de ella, los y las estudiantes recuperaron el sentimiento de contención que perciben desde la institución destacando también la importancia de ser reconocidos en su particularidad:

“Somos una escuela chica, pero estamos contenidos”, “Acá no somos un número más, te conocen hasta los porteros y te retan para que saques las materias”, “Es el lugar en donde se aprenden valores”, “Lo principal donde se construye la persona” “Te preparan de a poco” “Es aprendizaje” (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de setiembre de 2019).

Hoy más que nunca, en tiempos de Covid 19, entendemos el valor de estas expresiones de los y las estudiantes. En el registro se expresan las acciones vinculadas a sostenerlos/las en la escuela, reconocidas y nombradas por ellos y ellas, identificadas como altamente positivas. Así mismo, se hacen presentes aquellas vinculadas a la formación, desde una mirada amplia, que incluye desde aspectos vinculados a la formación ciudadana tales como aprender valores y formarse como persona hasta los que se relacionan con la posibilidad de formarse para el trabajo y/o seguir estudios, al mencionar la necesidad de prepararse y

aprender. En contextos de profundización de la precarización y ante un panorama en el que acceder a un buen trabajo es la excepción, la escuela se asocia a esa posibilidad, tal como expresan los y las estudiantes:

“Un buen trabajo es un trabajo en blanco, bien pagado, algo que te guste y no sea por obligación” “La escuela me forma para trabajar, es un deber y esfuerzo” “Lo principal para vivir” “Una necesidad para mi bienestar”. (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de setiembre de 2019).

Desde la visión de los y las estudiantes, un buen trabajo se asocia con el esfuerzo y con el deber, pero es también aquel que permite vivir, asociando no sólo al pago, sino también al disfrute, y se reconoce como indispensable para el bienestar de las personas. Ellos y ellas saben que si no están en la escuela, si no terminan la escuela, no podrán estar en ningún otro lugar, no podrán hacer nada, o, bien van a hacer nada en sus barrios (Langer, 2017). Son ellos y ellas que consideran y hablan con normalidad respecto de los problemas y las tensiones que se generan en éstas sociedades entre el abandono y la continuidad del colegio y los procesos laborales. Se saben o reconocen como esos supernumerarios (Castel, 1996) y aun así no se rinden y apuestan a la escuela secundaria y su formación.

Como parte de esos intercambios, se realizaron afiches para resumir los sentidos producidos por los y las estudiantes. Ello a través de revistas con imágenes y, en muchos casos, con palabras o letras recortadas. No encontraron en el material a disposición figuras que les convenciera. Así, generan imágenes a la manera de collage que completan con trazos dibujados y palabras propias tales como otro lenguaje, maestros, inspiración, compromiso, amor, amistad, vida, tal como expresa la Imagen N° 1.

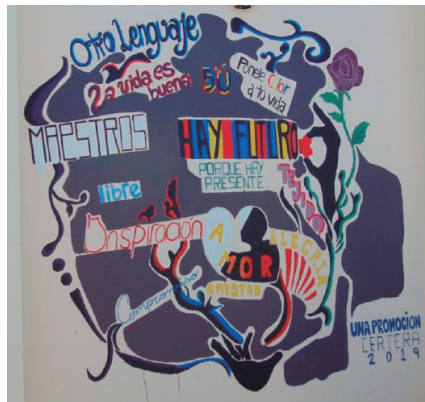
Imagen N° 1



Fuente: Elaboración propia

En los cuatro afiches producidos por estudiantes, hay posibilidades de pensar quiénes son, qué quieren, qué desean, qué les gusta. Es decir, de rastrear esos sentidos y deseos de cada individuo por conducir su existencia para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente sujetos (Foucault, 1988). Así, diseñan un único dibujo/collage que condensa las reflexiones en el que proponen como sentido aglutinante la idea de tejido y a partir de ella van apareciendo las otras centrales tales como vida, futuro, amor, maestros, inspiración, presente. Estas son algunas de las palabras que aparecen en la producción del mural en el patio de la escuela, tal como se expresa en la Imagen N° 2, para dejar huella en la escuela ahora que nos vamos:

Imagen N° 2



Fuente: Elaboración propia

En el mural se observan algunas de las siguientes palabras: otro lenguaje, la vida es buena, ponele color a tu vida, hay futuro porque hay presente, inspiración, alegría, amor, libre, amistad, compromiso, tejido, maestros. También hay imágenes tales como una flor, dos manos, un árbol, una pieza de puzzle, dos personas frente a frente. A través de estas imágenes y palabras, los y las estudiantes expresan sus sentidos sobre sus vidas, su escuela, su educación, su barrio, sus perspectivas futuras, cómo son, cómo viven su cotidiano. No es menor que ellos asignen todas estas valoraciones en un contexto donde a los y las jóvenes se les dice que no tienen futuro, que no se comprometen, no son solidarios. Ellos y ellas ubican palabras y en sus acciones expresan su oposición. Demuestran que otras formas son posibles ante las crisis, las incertidumbres, la precariedad. La solidaridad, la unión, el compromiso, la libertad, el afecto, el amor y la amistad son algunos de esos sentidos centrales.

Son jóvenes que desean, que les gustaría crecer, tener un amor, vivir e inclinarse a los placeres de la vida, conocer. Son deseos que apuestan, fundamentalmente, a la vida y lo expresan en sus producciones, no sólo con palabras y frases fuertes, significativas y sugestivas sino, también, con imágenes diversas. Claro, poseen deseos contradictorios y, como dice Bataillon (2008: 7), sus acciones sólo pueden ser comprensibles al inscribirlas en el marco de esas contradicciones. Estos “me gustaría”, “deseos”, “quiero”, “me interesa” que mencionan cotidianamente

impulsan sus acciones que no siempre son lineales. Son comportamientos, intereses y deseos de los y las estudiantes que expresan toda aquella alegría, las potencias y la productividad de apostar a la vida, a sus futuros, a ser alguien.

De hecho, son estudiantes que sugieren hacer el mural un sábado por la mañana. Dicen que es un día fuera del horario escolar. Están terminando el año escolar y no quieren perder más enseñanza, quieren tener clases. Además, porque varios de ellos y ellas concurren a la escuela a la mañana y trabajan por la tarde. Son quienes eligen y se apropian de la “mejor pared”. Quieren dejar una huella en el mejor lugar. Así despliegan el afiche que se había diseñado y no se muestran satisfechos. Proponen y hacen planteos entre ellos y ellas que van generando consenso y a partir de allí van agregando elementos a la composición inicial. Una mano izquierda abierta que soporta el diseño, otra mano que sostiene una pieza de un rompecabezas que tendrá dibujado el número de la escuela. Agregan también una rosa con espinas. Allí los sentidos que otorgan a esta práctica artística, se vuelve central para comprenderla:

“Somos una parte de un todo, somos una pieza más, pero estamos todos, somos una construcción” (Registro de campo, 5 de octubre 2019).

Los y las estudiantes acuerdan entre sí, lo reafirman antes de avanzar, y comienzan a trabajar con los primeros trazos aglutinándose contra la pared en distintos niveles, dos se suben a las mesas para trabajar la parte alta del mural, tres en la parte media y dos sentados en el piso, así comienzan con las pinceladas. Durante la producción artística, una estudiante comenta que habían salido la noche anterior, que regresaron a las siete de la mañana y pusieron el despertador a las 9 para concurrir. Nada ni nadie los detiene ante esas fuerzas que demuestran los y las jóvenes. Esas voluntades pueden hacer hasta lo insospechado, tal como se muestra asombrada una de las estudiantes por lo unidos que están al terminar su último año:

“Al inicio del año éramos dos grupos distintos, pero nos unimos más cuando comenzamos a reclamar para que nos cambien de aula. Estábamos en el aula de arriba, no había calefacción y teníamos mucho frío. Veníamos con frazadas, pero un día dijimos “¡Basta!”, hicimos notas a la rectora, llamamos a la radio y dijimos no podemos estar así, hasta que no nos cambien de aula no venimos más!”. Y así hicimos, nos mantuvimos unidos y nadie hizo nada solo. Cuando se inauguró la nueva ala nos pusieron allí. Y volvimos y estamos más unidos. Estamos muy unidos”. (Registro de campo, 5 de octubre 2019).

Desear, tener ganas, unirse y reclamar así como querer cambiar de aula por no tener calefacción en el sur da cuenta del ejercicio activo de la ciudadanía para lograr mejorar las condiciones en que se estudia. Tener clase con frío es, quizás, la vulneración de uno de los derechos básicos de los y las adolescentes y jóvenes hoy aquí en el sur del país. Hasta decir basta, todos y todas unidos. Los y las estudiantes no se callan más, defienden sus derechos y en el presente pareciera que ya no estamos ante la pasividad ni el silencio que tradicionalmente se adscribía a los sectores populares tal como trabajaron algunos autores hace ya algunas décadas (Willis, 1978). Por el contrario, las defensas y las formas de contestación que los y las jóvenes realizan al pedir por los derechos que les corresponden, ya no se disimulan (Langer, 2016). Se animan a defenderse y a cuestionar, negación y oposición de estudiantes que ya no es contra el mundo escolar tal como lo describió Willis (1978). Son demandas por tener más y mejor escolaridad (Grinberg y Langer, 2013).

Reflexiones finales

Pretendimos acercarnos y comprender los sentidos de las y los jóvenes abordando sus prácticas y discursos bajo dimensiones situacionales y contextuales relacionales (Reguillo, 2012), porque es en el ámbito de la historia que se definen esas identidades sociales (Lopes Louro, 1999). Se trató aquí de discutir los modelos deterministas que definen que a mayor pobreza mayor empobrecimiento educativo (Redondo, 2004) a través de las potencias, las afirmaciones, las producciones y las posibilidades que los actores escolares

demuestran cotidianamente. Los y las estudiantes que viven en condiciones de precariedad saben de esas determinaciones históricas en las que se hacen y es desde allí que procuran e intentan saber lo que hay que hacer (Sossa Rojas, 2010: 42). A partir de allí, algunos de los principales resultados que se trabajaron a partir del presente estudio tuvieron que ver con tres ejes centrales.

En primer lugar, los sentidos expresados por las y los estudiantes indican la posibilidad de pensar a la escuela desde el encuentro en la relación pedagógica y desde múltiples concepciones en función de las variadas reacciones de los y las docentes así como de las y los estudiantes. Más allá de las diferencias que se describieron entre los dos grupos de escenas representadas por las y los estudiantes, en relación a lo extra escolar y lo estrictamente escolar, fueron momentos y espacios que recuperaron el sentido del encuentro diario entre compañeros/as así como con los docentes en el aula. Algo que, a la luz de la suspensión de la actividad escolar presencial debido al distanciamiento social obligatorio de 2020, cobra aún mayor relevancia para pensar el acto pedagógico en el siglo XXI.

En segundo lugar, las ideas que tienen los y las estudiantes sobre su barrio en relación a la pertenencia y al espacio de construcción de identidad, así como de unión y de determinados modos de vincularse nos permitieron vislumbrar algunas dimensiones centrales de cómo se hace escuela en este emplazamiento territorial, fundamentalmente a través de las redes de solidaridad que allí se construyen, las tramas de tejido que se configuran en y desde lo barrial y escolar, tal como ellas y ellos lo pensaron y denominaron para el mural, el sentimiento de contención que la institución les genera a través del reconocimiento de las particularidades y, por supuesto, también la importancia y necesidad que otorgan a la formación para ser ciudadano así como para enfrentar los avatares que les esperan en el sector productivo desigual.

En tercer lugar, se asoció los sentidos que expresan con los deseos de los y las estudiantes para mejorar sus vidas y afirmar sus derechos a través de múltiples imágenes y palabras que enuncian sus potencias de vida tales como la inspiración, compromiso, amor, amistad, vida, futuro y tantas otras. Muchas de estas palabras e imágenes de nos permitieron y permiten caracterizar las tramas de las vidas cotidianas en los barrios y de las escuelas en contextos de precariedad desde

los aspectos afirmativos y productivos. Así, los sentidos que los y las jóvenes producen en relación al ejercicio de sus derechos los afirma y fortalece de manera colectiva, los une. Al momento de reclamar por poder asistir a clases en aulas calefaccionadas no dudan en que la acción y el reclamo sea colectivo. Algo que, sin duda, se correlaciona a aquello que sucede en sus barrios con los derechos vulnerados diariamente a los servicios básicos para la vida.

En definitiva, esos sentidos toman forma en sus palabras, en las imágenes que eligen y en sus acciones para dejar huella de su paso por la escuela. En momentos de crisis, incertidumbre, desigualdad, precariedad, cambio y hasta de pandemia es un desafío trazar esos horizontes posibles tan claramente como lo hacen a diario los y las jóvenes con los que nos encontramos y trabajamos en la escuela. Esos sentidos ponen de relieve oportunidades y posibilidades de proponer y hacer tramas en la que estemos todos, modelos que tiendan a la inclusión, a la justicia y a la democratización de los derechos aún con todas las contradicciones que viven a diario.

Bibliografía

APPADURAI, A. (2007). El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia. Ensayo Tus Quets editores: Barcelona.

BARTHES, R. (1981). Mitologías. México: Siglo XXI.

BATAILLON, G. (2008). “Trabajo del antropólogo y trabajo de los testigos, la Mosquitia 1982-2007”. En Estudios sociológicos, Vol XXVI, N° 3. México, Colegio de México. Pp. 509-555.

BOCCHIO, M. C., GRINBERG, S. Y VILLAGRAN, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(29).

CASTEL, R. (2006). Las metamorfosis de la cuestión social. Paidós. Bs. As.

CESTARE, M. Y AZCURRA, W. (2019) “Cartografía social de un barrio en la periferia de la ciudad de Caleta Olivia”. En XV encuentro de difusión de proyectos de investigación. VI Encuentro Nacional. Periferias y disputas identitarias “la lucha por la palabra”, Comodoro Rivadavia: UNSJB.

CESTARE, M.; LANGER, E Y VILLAGRAN, C. (2015). “Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz”. En Escuela secundaria: nuevos sentidos. Ed. 294. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp. 10-15.

CASTRO, C. TROIANO, M.B. Y URRACO CRESPO, J. M. (2014). “La cuestión ética y el problema de la formación en valores”. En Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C. Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes. Bs. As: Ed Biblos.

DELEUZE, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1988). "El sujeto y el poder". En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM: México. Pp. 227-242.

FOUCAULT, M. (1994). "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad". En *Hermeneutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta. Pp. 257-280.

FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Bs. As. : Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2007a). *La arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

FOUCAULT, M. (2008). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Bs. As.: Siglo veintiuno editores.

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)". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N°49, Pp. 19-57.

GÓNZALES DÍAZ ARAUJO, G; TROZZO DE SERVERA, E.; MONTERO, M.; SAMPEDRO, L.; SALAS, B. (2013). *El teatro en la escuela*. Bs. As.: Ed. Aique.

GRINBERG, S. (2008). "Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento". Bs. As.: Ed. Miño y Dávila.

GRINBERG, S. y LANGER, E. (2013). "Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento". En *Revista IICE*, (34), pp. 29-46.

GRINBERG, S. Y PORTA, (2018). “Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s)”. En Revista Praxis educativa, Vol. 22, No 2. pp. 160-177.

GUZMÁN, M. Y LANGER, E. (2019). “Los sentidos sobre el trabajo: continuidades y quiebres entre estudiantes y docentes de escuelas secundarias de Caleta Olivia/Santa Cruz”. En 1o Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro, San Martín: UNSAM.

HARVEY, D. (2006). La condición de la postmodernidad. Madrid: Amorrortu Editores.

IGLESIAS TURRIÓN, P. (2011). Desobedientes. De Chiapas a Madrid. Madrid: Editorial Popular.

LANGER, E. (2016). “Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina”. Univeristas, XIV(1), pp. 119-142.

LANGER, E. (2017). Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes. Rada Tilly: Del Gato Gris.

LANGER, E. (2018). “Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina”. En Revista Universitas, 28, pp. 19-38.

LEFEBVRE, H. (1978). El derecho a la ciudad. Barcelona: Ediciones Península.

LOPES LOURO, G. (1999). O corpo da educaao. Pedagogías da sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autentica.

MILLER, P. Y ROSE, N. (1990). “Governing Economic Life”. En: Economy and Society. Routledge. London. Pp. 1-31.

PÁL PELBART, P. (2010). “Una crisis de sentido es la condición necesaria para que algo nuevo aparezca”. Disponible en <http://blogs.publico.es/fueradelugar/category/peter-pal-pelbart>. Consultado el 20 de Mayo de de 2020.

PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Bs. As.: Ed. Paidós. PUIGGROS, A. (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Bs. As.: Ed. Galerna.

REDONDO, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

REGUILLO, R. (2012). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Bs. As.: Siglo veintiuno editores.

ROSE, N. (1996). “¿The death of the social? Re-figuring the territory of government”. En *Economy and Society* 25. Routledge: London. Pp. 327-356.

ROSE, N. (2007). Powers of Freedom. Reframing political thought. Cambridge University Press: United Kingdom.

SCABUZZO, T. y FABRIZI, J. (2014). “El encuentro con la desigualdad: Teorías acerca de las causas.” Recuperado de <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3815/1/Fabrizi%2C%20Scabuzzo.pdf>

SENNETT, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama

SOSSA ROJAS, A. (2010). “Michael Foucault y el cuidado de sí”. En CONHISREMI, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico, Vol. 6, No. 2, pp. 34- 45.

TANGUY, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO.

VALLARINO, D. Y MURI, S. (2013). Tejiendo humanidades: un puente entre el arte y lo social. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

WACQUANT, L. (2007). Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado. Bs. As.: Siglo XXI.

WILLIS, P. (1978). Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal Ediciones.

Huayra Martincic: Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Profesora de Teatro, Escuela Metropolitana de Arte Dramático. Integrante Proyecto de Investigación ICIC Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia. huayramartincic@gmail.com

Mariela Cestare: Magister en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes. Asistente de docencia ordinaria de Pedagogía en Universidad Nacional de la Patagonia Austral. marielacestare@gmail.com

Eduardo Langer: Doctor en educación, Universidad de Buenos Aires. Conicet/ Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Investigador del Conicet, Profesor regular de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Director de las Carreras de Educación en Universidad Nacional de San Martín. langereduardo@gmail.com