

Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense

Inequalities, rights and demands. An investigation from the sociology of education on the tensions of schooling in the peripheries of the Buenos Aires suburbs

Eduardo Langer¹

Carlos Minchala²

Resumen

La investigación en el campo de la sociología de la educación en Argentina se aboca en los últimos años, entre otras problemáticas, a describir las tensiones que se producen entre la intensificación de las desigualdades sociales, los discursos de ampliación de derechos y las demandas que los distintos actores de la educación realizan para enfrentar las privaciones en sus vidas cotidianas. La hipótesis que se propone desarrollar es que como contracara de la agudización de las situaciones de pobreza y precariedad urbana, los individuos insisten por ejercer sus derechos en los barrios y en las instituciones que habitan, aquí específicamente en relación con sus escolaridades. Para ello, se trabaja a través de un diseño de una metodología de investigación de base múltiple mediante la aplicación de encuestas estructuradas y entrevistas en profundidad a estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín durante el 2021. Algunos de los resultados expresan que esas poblaciones que viven en condiciones de precariedad son cotidianamente excluidas de los derechos más básicos de la vida, entre ellos la educación, y a la vez como contracara producen búsquedas, insistencias y estrategias por ser reconocidos, afirmarse como sujetos de derecho e incluso la posibilidad para pensar el futuro en términos de realización personal.

Palabras clave: Desigualdades, Derechos, Demandas, Escolaridad.

Abstract

Research in the field of the sociology's education in Argentina has focused in recent years, among other problems, on describing the tensions that occur between the intensification of social inequalities, the discourses of expanding rights and the demands that different actors in education perform to face deprivation in their daily lives. The hypothesis that is proposed to be developed is that as a counterpart to the exacerbation of situations of poverty and urban precarity, individuals insist on exercising their rights in the neighborhoods and in the institutions, they inhabit, here specifically in relation to their schooling. To do this, we work through a design of a multiple-base research methodology through the application of structured surveys and in-depth interviews to students at the secondary level of the San Martín district during 2021. Some of the results express that these populations that live in precarity conditions are daily excluded from the most basic rights of life, including education, and at the same time as the other side they produce searches, insistences and strategies to be recognized, affirm themselves as subjects of law and even the possibility to think about the future in terms of personal fulfillment.

Keywords: Inequalities, Demands, Rights, Schooling.

Introducción

La investigación en el campo de la sociología de la educación en Argentina se aboca en los últimos años, entre otras problemáticas, a describir las tensiones que se producen entre la intensificación de las desigualdades sociales, los discursos de ampliación de derechos y las demandas que los distintos actores de la educación realizan para enfrentar las privaciones en sus vidas cotidianas. Las tensiones entre ciudadanía y democracia en el contexto de las sociedades capitalistas, siguiendo a Torres (2008), están en el corazón de la discusión mundial sobre la reforma educativa y afectan el discurso académico y la práctica de la educación.

Estos debates en el campo de la sociología de la educación sobre la tensión entre derechos y desigualdades de los sujetos en las instituciones educativas, por supuesto, no son nuevos. Por ejemplo, en la década del 60 clásicos del campo disciplinar tales como Bowles y Gintis en Estados Unidos, Bourdieu en Francia y/o Bernstein en Inglaterra describieron los contrastes entre el sistema político y el económico que por un lado dificultan la vida en sociedad y que por otro lado permiten pensar desde esos opuestos al lugar de la escuela y lo que allí adentro sucede.

Hoy, desde otro paradigma y otra tradición en investigación, atender a la situación actual de los derechos en una sociedad atravesada por profundas brechas de desigualdad social y extremas condiciones de precariedad (Butler, 2010) en las que habitan vastas poblaciones, implica la pregunta quiénes son los sujetos que sufren esas condiciones y cuáles son sus prácticas en el marco de una sociedad de empresa (Foucault, 2016). Esos individuos conforman “esa población flotante intra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (Foucault, 2016. p. 247). A la vez, esa “población liminar” (Foucault, 2016) reacciona, es decir demanda en la sociedad contemporánea y despliegan una serie de prácticas para afirmarse y ser reconocidos como sujetos de derechos en contextos de pobreza urbana, particularmente en relación a sus escolaridades. Nos aproximamos a esos interrogantes en términos de prácticas situadas y contextualizadas (Das, 2011; Thomasz & Girola, 2016), agenciamientos (Deleuze, 2008) y luchas (Langer, 2017a) de las poblaciones que viven en contextos de desigualdad social y pobreza urbana. Así, la hipótesis que se propone desarrollar es que como contracara de la agudización de las situaciones de pobreza y precariedad urbana, los individuos insisten por ejercer sus derechos en los barrios y en las instituciones que habitan, aquí específicamente en relación con sus escolaridades. Ellos y ellas despliegan estrategias (De Certeau, 2000; Foucault, 2001) para problematizar las situaciones de exclusión, injusticia y desigualdad social que afectan cotidianamente a sus vidas, a los barrios e instituciones. Se producen estrategias en

y desde la escuela, lo cual permite pensar a esa institución, pero también a la calle y al barrio como “lugares de poder” (De Certeau, 2000) y “espacio de ciudadanía” (Tamayo, 2006) en donde los actores insisten por afirmarse y ser reconocidos como sujetos de derechos.

El artículo se organiza en cuatro partes. En la primera, se explicita la metodología desarrollada en el proceso de investigación. En la segunda parte, se presentan algunas notas conceptuales acerca de la relación entre derechos y desigualdades sociales. Luego, se describen los resultados de investigación que se refieren a la tensión entre desigualdades, derechos y demandas de estudiantes en tanto sujetos que buscan y luchan de diferentes formas posibles por reconocimiento en la sociedad. Para finalizar, se condensan algunas conclusiones preliminares.

Breves referencias metodológicas del estudio

Se propone una metodología de base múltiple que articula la producción de información a partir de la realización de encuestas semiestructuradas y de entrevistas en profundidad a estudiantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021 con el objetivo de describir la realidad sociodemográfica, educativa y cultural de la población, así como la opinión que los y las estudiantes tienen respecto a la escuela, la escolaridad y las prácticas pedagógicas producidas en las instituciones. La combinación de métodos nos permite reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen sesgos sistemáticos (Maxwell, 1996), a la vez que permite una descripción de mayor profundidad.

En relación con la producción de información a partir de la realización de encuestas³, se diseñó un instrumento que tuvo como objetivo describir y comprender la realidad sociodemográfica, educativa y cultural de la población, así como la opinión que los y las estudiantes tienen respecto a la escuela, la escolaridad y las prácticas pedagógicas producidas antes, durante y luego de la pandemia. Participaron estudiantes de primero a sexto año de 22 escuelas de gestión estatal del Partido de San Martín. El criterio de selección (Goetz & Lecompt, 1988) de escuelas fue la ubicación de las instituciones en el espacio urbano por las que se eligieron representativamente escuelas por cada zona de emplazamiento según distribución del NBI en cuatro cuartiles. La muestra total fue de 2814 personas que incluye estudiantes, docentes y madres/padres del nivel secundario. Aquí se trabajan resultados que corresponden a estudiantes.

A la vez, también se realizó un trabajo cualitativo de entrevistas en profundidad en dos escuelas del nivel secundario del Partido de San Martín. Se seleccionaron instituciones ubicadas en radios censales con diferentes situaciones de precaridad, Bajo y Alto NBI, en José León Suárez y Loma Hermosa, respectivamente. Específicamente se trabajó con estudiantes de 1ro, 3ro y 6to año de secundaria. Ese criterio de selección (Goetz & Lecompt, 1988) se realizó con el propósito de identificar

las necesidades y demandas en relación de sus derechos como ciudadanos/as y las condiciones de vida en sus barrios y los modos en que gestionan y vivencian la continuidad y/o discontinuidad del derecho a la educación y los sentidos que le otorgan a la escolaridad en sus diferentes etapas. La propuesta metodológica pretende captar la multiplicidad de elementos que conforma la compleja trama entre escuela, sujetos y espacio urbano (Grinberg, 2020).

El procesamiento y análisis de la información obtenida se realiza a través de la utilización de dos programas informáticos. Los resultados cuantitativos relevados con las encuestas se procesaron con el programa SPSS que permite el trabajo con grandes volúmenes de datos para su rápido desarrollo estadístico. Mientras que la información cualitativa obtenida de las entrevistas en profundidad se trabajó con el programa Atlas Ti, el cual provee herramientas para analizar de forma combinada, datos de audio, imágenes y textos relacionados con las formas que tienen los y las estudiantes de vivenciar la escolaridad. La totalidad de la información se amplió hasta su saturación a través del método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967), lo cual permitió la identificación de regularidades y relaciones discursivas en torno las formas de producirse la escolaridad, atendiendo a las desigualdades sociales, los derechos y las demandas de los y las estudiantes del nivel secundario en contextos de precariedad urbana del Partido de San Martín, tal como nos abocamos a continuación a conceptualizar.

La escolaridad entre las tensiones de las desigualdades y los derechos.

Las investigaciones que en la actualidad indagan la compleja trama entre derechos, niñez/juventudes y desigualdades (Alvarado et al., 2021; Durán-Strauch, 2017; J. Grinberg & Isacovich, 2020; Llobet, 2020; Llobet & Medan, 2015; Vázquez, 2015; Vommaro, 2019) dan cuenta de las tensiones que se producen entre los discursos de garantía de derechos que plantean las políticas públicas y su puesta en acto (Durán-Strauch, 2017; Gándara, 2019; J. Grinberg & Isacovich, 2020). Los trabajos que se focalizan en las juventudes latinoamericanas (Alvarado et al., 2021; Vommaro, 2019) dan cuenta que en la última década se ha producido una ampliación de derechos y reconocimiento de las diversidades, pero que las desigualdades sociales persisten e incluso algunas de ellas se han incrementado (Vommaro, 2019) y diversificado (Dubet, 2020) debido a los efectos y rezagos de las políticas neoliberales con las cuales convergieron la recepción de los postulados de la Convención Internacional de los Derechos del Niño[a] (J. Grinberg & Isacovich, 2020). Los índices de desempleo, pobreza, precariedad de la salud y vivienda de los y las jóvenes son mayores en relación con la población en general y, siguiendo a Vommaro (2019), “las desigualdades son mucho más profundas entre los [y las] jóvenes que en otros grupos sociales” (p. 1201). Ellas se agudizan aún más entre

la población joven de mujeres, indígenas, migrantes, diversidades sexo-genéricas, habitantes de barrios populares de las urbes metropolitanas (Alvarado et al., 2021; Núñez, 2011; OEA, 2021).

En ese marco de discusiones, atendiendo a la multiplicidad de desigualdades que se intersecan en la población joven, algunos trabajos se focalizan en los procesos de violencia social e institucional que afecta de forma diferenciada a la población infantil y juvenil (Alvarado et al., 2021; Llobet & Medan, 2015). Otros/as autores/as discuten la relación entre políticas públicas y juventudes (Isacovich, 2013, 2015; Llobet, 2020; Van Raap, 2017; Vázquez, 2015), se indaga en las políticas de inserción laboral de jóvenes (Isacovich, 2015; Jacinto, 2010) y discuten la relación entre escolarización e inserción laboral (Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016), a la vez que se resaltan las dificultades que ello supone debido a los condicionamientos estructurales (Isacovich, 2015). También hacen una lectura feminista de las normativas de protección de la infancia (Llobet, 2020), con lo cual dan cuenta de las disputas por el control de los cuerpos y de la sexualidad de las mujeres en la sociedad contemporánea.

De manera específica, las investigaciones que indagan acerca de la ampliación del derecho a la educación (Acosta, 2020; Arroyo & Litichever, 2019; Feldfeber & Gluz, 2019; Gentili, 2009; Krichesky, 2018), dan cuenta de las tensiones que se producen entre los principios normativos y su puesta en acto. En contextos de pobreza extrema, como es el caso del Partido de San Martín, la expansión de la escolarización se ha producido en tensión con las reconfiguraciones e intensificaciones de las desigualdades sociales y educativas (Gentili, 2009; Minchala & Langer, 2021; Saforcada, 2020). Dicha ampliación dispar, se expresa en la inclusión de sectores que antes no ingresaban a la escuela (Armella, 2018; Dafunchio & Grinberg, 2013; S. Grinberg, 2015; Langer, 2017a; Machado, 2016), pero también en la persistencia de grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar (Acosta, 2020; Guzmán et al., 2020).

Describir esas reconfiguraciones de las desigualdades hacia la actualidad (Minchala & Langer, 2021; Reygadas, 2020), implica poder abordar la problemática en términos multidimensionales (Dubet, 2020) y relacionales (Tilly, 2000) debido al “estadillo de las clasificaciones y los estatus” (Dubet, 2020, p. 28). Además, en ese escenario en el cual se tensiona la norma acerca de la garantía de derechos con las situaciones de desigualdad y pobreza que atraviesan a las poblaciones de las ciudades de Latinoamérica, los y las jóvenes despliegan acciones/movilizaciónes (Vazquez, Ospina Alvarado, Galindo Ramírez y Langer, 2015) como formas de resistencia a la exclusión y desigualdad. Las demandas son variadas y aparecen en formulaciones “clásicas” o innovadoras, tales como educación pública, empleo y salud, así como también exigen por transporte, espacios verdes, nuevas tecnologías, disputan por el espacio urbano y reconocimiento de las diversidades y sexualidades (Núñez, 2011;

Vommaro, 2019).

Esas disputas y luchas por el reconocimiento implican no solo la aceptación legítima de los individuos, en este caso las juventudes, dentro de la comunidad social (Honneth, 2019), sino que también advierten la urgencia de una justa redistribución del poder y la riqueza (Fraser, 2000) debido a que las insistencias por ser reconocidos/as “tienen lugar en un mundo de desigualdades materiales exacerbadas: en cuanto a la renta y la propiedad, en el acceso al trabajo asalariado, la educación, la asistencia sanitaria y el tiempo de ocio [...] la exposición a la toxicidad medioambiental” (Butler & Fraser, 2016, p. 24). De acuerdo con las autoras, uno de los desafíos de nuestro presente es articular las políticas del reconocimiento con la redistribución para responder a las demandas de nuestra era (Butler & Fraser, 2016).

Más allá de la mirada dicotómica entre reconocimiento y redistribución (Butler & Fraser, 2016), entre idealización de la norma/ley/convención y su puesta en acto (J. Grinberg & Isacovich, 2020), entre universalización de los derechos y prácticas situadas (Magistris, 2020), entre Estado y ciudadanos/as (Marshall & Bottomore, 1998), aquí proponemos aproximarnos a los derechos y su relación con las desigualdades en términos de relaciones de fuerza (Foucault, 2001), en el cual interactúan distintos actores en planos que van desde la enunciación de principios normativos de alcance global hasta la toma de decisiones en la vida cotidiana. A diferencia de los marcos analíticos que proponen pensar al Estado como un ente supremo de poder que otorga derechos a la comunidad política de ciudadanos/as (Marshall & Bottomore, 1998), aquí se prefiere indagar las formas en que el poder es ejercido en la sociedad a través de diversas relaciones sociales e institucionales (Mussetta, 2009) y prácticas de gobierno y autogobierno de regulación de la conducta (Castro Gómez, 2010; Cortés, 2013; Cruikshank, 2007; De Marinis, 1999; S. Grinberg, 2006; Langer, 2013) de las juventudes.

En el proceso de configuración de derechos, la noción de gobierno no se refiere únicamente a lo ejercido por el Estado, sino que “abarca esferas más primordiales y anteriores a éste como el gobierno de uno mismo, el gobierno de la familia, el gobierno de la economía o el gobierno de la moral” (Mussetta, 2009, p. 46). Esta propuesta analítica permite pensar los derechos de los y las jóvenes como tácticas de poder que producen subjetividades (sujetos de derechos) autogobernables (Argüello, 2015). Las prácticas de autogobierno “equivalen a lo que se denomina tecnologías del yo (technologies of the self), en cuya base se encuentra la idea del cuidado de sí, es decir, aquellas maneras en las que los seres humanos llegan a entender y actuar sobre sí, dentro de ciertos regímenes de autoridad y saber, y a través de ciertas técnicas dirigidas a la auto-superación” (Argüello, 2015, p. 85).

En el marco de esa perspectiva analítica, se describen las formas en que en la sociedad contemporánea, atravesada por discursos y lógicas conservadoras,

los individuos son quienes son llamados a asumir un papel activo para asegurar el reconocimiento y cumplimiento de sus derechos (Collet & Grinberg, 2021; Langer et al., 2019) a través de técnicas y estrategias (De Certeau, 2000; Foucault, 2001) de autorganización “para conquistar aquello que se precisa y no se posee” (Bussi, 2022, p. 272). En los contextos de precariedad urbana, los discursos acerca del emprendedurismo operan responsabilizando a la población por sus situaciones (Collet & Grinberg, 2021). Así, el anhelo de autosuperación y empoderamiento se produce y expresa como una relación de poder que actúa a través de la subjetividad y no en contra de ella, dado que “la voluntad de empoderar, o el deseo de ayudar a [las personas que viven en condiciones de pobreza], tiene que equilibrarse con el imperativo de que ellas deben ayudarse a sí mismas” (Cruikshank, 2007, p.74). En esa perspectiva, los éxitos y fracasos de las personas se explican a partir de las acciones individuales, más que por razones estructurales.

Las acciones, técnicas y estrategias (Foucault, 2001; De Certeau, 2000) de gobierno y autogobierno que despliegan los individuos, siguiendo a Rose (1996), tienen su propia lógica de integración y exclusión dado que las poblaciones que viven en condiciones de precariedad son “excluidas” de los beneficios de una vida de elección y autorrealización, lo cual intensifica las situaciones de desigualdades económicas, sociales, culturales y políticas a las que se están expuestas vastas poblaciones, en este caso particular las juventudes. En ese marco de discusiones, atender las demandas y estrategias de estudiantes en contextos de precariedad urbana permiten dar cuenta de las formas en que los y las jóvenes vivencian hoy sus derechos, específicamente en relación con su escolaridad y las condiciones de vida en sus barrios, de lo cual nos ocuparemos en el apartado que sigue.

Entre denunciar la precariedad y demandar reconocimiento

En el Partido de San Martín, al igual que en muchas otras ciudades del sur global, se observan algunos de los efectos de los acelerados procesos de gentrificación y urbanización (Janoschka & Sequera, 2014; Prévôt Schapira, 2000), tales como la configuración de asentamientos y barrios informales (Carman et al., 2013; Segura, 2020), la profundización de las condiciones de precariedad (Butler, 2010) y degradación ambiental (Curuchet et al., 2012) a las que está expuesta la población, así como también la intensificación de las desigualdades sociales y educativas.

Una de las características de la estructura poblacional del Partido de San Martín es que el 60% de habitantes corresponde al grupo de población joven —rango etario de 0 a 39 años— (Centro de Estudios Económicos Urbanos, 2019). De ese universo, 50.015 jóvenes, entre 15 y 19 años, se encuentran en edad escolar del nivel secundario, de los cuales se calcula que el 22% de esa población no se encuentra con posibilidades de asistir a una institución educativa del nivel secundario dentro del

Partido de San Martín (Centro de Estudios Económicos Urbanos, 2019). En relación a la disponibilidad de servicios que son esenciales para el desarrollo de la vida, enfocándonos en la población de estudiantes del nivel secundario encuestados/as que vive en zonas con mayores situaciones de precariedad⁴, casi un 11 % no disponen de luz eléctrica, el 80 % tiene gas por garrafas, sólo el 53.74 % afirman que cuentan con servicio de recolección de basura en sus barrios, casi el 20 % no disponen de agua corriente en sus hogares, sólo el 40 % dispone de red cloacal en los hogares y menos del 70 % tiene acceso a conexión estable de internet. Esos datos expresan grandes brechas con los y las estudiantes que viven en lugares emplazados con NBI bajo, lo cual da cuenta de la persistencia e intensificación de las formas desiguales de acceder a servicios básicos con efectos en diferentes ámbitos de la vida cotidiana tales como la educación.

Tabla 1. Servicios que disponen los/las estudiantes en su hogar. Según NBI y en % (N= 1885)

Servicios	NBI			
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
Luz eléctrica	93.01	95.94	93.83	89.86
Gas por garrafa	63.88	66.13	61.36	80.17
Recolección de basura	64.33	70.76	63.63	53.74
Agua corriente	88.31	92.04	88.96	79.73
Red cloacal	59.33	64.97	59.41	39.20
TV por cable	82.24	80.17	77.92	75.33
Internet	88.16	87.12	88.63	68.72
Total	N= 659 34.9 %	N= 691 36.7 %	N= 308 16.4 %	N= 227 12 %

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

Las brechas en la distribución de los servicios públicos expresan que en esas áreas de la urbe metropolitana, los espacios son heterogéneos y variados debido a que las viviendas, las infraestructuras y servicios urbanos se encuentran distribuidos de manera diferenciada por la ciudad (Carman et al., 2013, p. 11). En ese contexto, los y las jóvenes tensionan los discursos acerca de la expansión de derechos con sus demandas y exigencias, pero también a través de estrategias y acciones para lograr tener expectativas de objetos, servicios o derechos que no se poseen. Los sujetos en las escuelas enuncian y denuncian las condiciones de precariedad (Butler, 2010) y degradación ambiental (Curutchet et al., 2012) a las que están expuestas sus vidas

en las instituciones y en los barrios e instituciones, con efectos en las formas en que los individuos ejercen y vivencian sus derechos, tal como lo expresa la directora de una escuela del nivel secundario emplazada en los márgenes del Partido a la que asiste una población que mayormente vive en condición de pobreza estructural:

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

¿Dónde está la salud?, ¿dónde está la seguridad?, ¿dónde está el Estado que me protege?, ¿Por qué no hay iluminación en la noche? Esas preguntas se suceden como reclamos y exigencias de la población en los barrios en los cuales nos abocamos en esta investigación. Allí, en esos espacios de la urbe en donde “la ambulancia no llega”, los y las ciudadanos/as buscan los recursos por sus propios medios, con la ayuda de los/las vecinos/as se autoorganizan para ejercer los derechos básicos que se necesitan, pero no se poseen (Bussi, 2022).

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

El gas, la seguridad, el transporte, la infraestructura de las calles, el servicio de recolección de basura son necesidades que persisten con el tiempo en los asentamientos y barrios de las urbes metropolitanas del sur global, como es el caso del

Partido de San Martín, atravesado por un patrón de urbanización predominantemente excluyente (Segura, 2017). En esos lugares se observan espacios urbanos difusos, policéntricos y fragmentados “que tiene impactos significativos en términos de desigualdades sociales y espaciales” (Segura, 2017, p. 28), tal como relata la directora de la escuela en términos de problemáticas centrales del barrio comparativamente y en relación al centro de la localidad contigua en la que disponen de esos servicios básicos. No así en su periferia en donde las necesidades son las mismas que las del barrio en las que está ubicada su escuela. En sintonía, los y las estudiantes de escuelas ubicadas en esas distintas localidades resaltan las situaciones de precariedad que afectan a sus barrios:

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

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

En esos espacios del Partido de San Martín, las demandas y deseos de los y las jóvenes se refieren a que mejoren las condiciones materiales de la infraestructura de las calles, la iluminación, que arreglen las veredas, así como también denuncian los problemas ambientales, tales como “tapar el zanjón” en donde se albergan las aguas residuales y la urgencia de la recolección de la basura. Allí, en donde pobreza urbana y degradación ambiental (Curuchet et al., 2012) se entrecruzan afectando a sujetos e instituciones, la población asume un papel activo para asegurar el cumplimiento de sus derechos, mediante una serie de estrategias, quedando las comunidades libradas a la gestión de sí (Grinberg, 2006; Rose, 1996), tal como un estudiante lo describe:

Los tachos de basura lo hacen la misma gente, lo hacen con ladrillo, con canastos. El municipio no se encarga de poner una ley fija o a enseñarnos correctamente a la gente del barrio a tirar la basura. De última si tienen un mueble o algo, hacen una fogata y empiezan a quemar, la gente del barrio saben que están quemando, van y tiran su basura allí donde están quemando. Y por eso pienso que la basura también es un problema. Mis vecinos de abajo encargaron, no sé cómo son, pero son contenedores grandes. Ellos en su patio tenían mucha basura, entonces empezaron a tirar todo allí y dejan los

contenedores. Son dos contenedores, están afuera de mi casa, entonces la gente va y agarra la basura que piensa que la puede usar o tira más basura dentro de los contenedores de afuera porque en sus casas no hay contenedores o no pasa por sus casas, cómo se llama, el camión de la basura. (Estudiante varón, 14 años, 3er año del nivel secundario, Loma Hermosa, 11 noviembre 2021)

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

Allí, en esos lugares en donde los individuos denuncian las precarias condiciones socioambientales y económicas que persisten y se intensifican con el tiempo, ellos y ellas también insisten y buscan ser reconocidos (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) dentro de una comunidad que está en constante reconfiguración (Fistteti, 2004). En esos lugares, las luchas por el reconocimiento buscan no solo “ser aceptados por su comunidad social” (Honneth, 2019, p. 158), sino que también implican de formas variadas la “redistribución del poder y la riqueza” (Fraser, 2000, p. 57) para enfrentar “las limitaciones a las que son sometidos los individuos en el propósito de lograr [los ideales de] autorrealización” (Vásquez, 2013, p. 195) y participación del pleno derecho como iguales en la vida social (Fraser, 2000). Específicamente, en los barrios urbanos del Partido de San Martín, esas búsquedas de reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) de los y las estudiantes se expresan como una forma de afirmarse como sujetos de derechos (Kelsen, 1982; Zarka, 1999), pero también como resistencia y lucha contra la exclusión (Langer, 2017b) en un mundo que se imaginan de diferentes formas desde los cuales pueden tensionar sus deseos.

Los y las jóvenes producen sus expectativas respecto del mundo que viene más allá de esas dispares situaciones de vida, específicamente en relación a los niveles de precariedad en las que habitan. En este sentido, la Tabla 2 expresa que, en las áreas con menores condiciones de pobreza (Bajo NBI) el 35,5% de la población mira el mundo porvenir con mayor desesperanza, es decir, consideran que el mundo estará peor que ahora debido a que la exacerbación de las desigualdades en diferentes ámbitos de la vida social y también por el deterioro ambiental. Mientras que en las zonas con mayores situaciones de precariedad (Alto NBI) el 39,5% de personas proyectan una sociedad con esperanza, es decir, consideran que estaremos mejor

que ahora. Allí, los y las jóvenes se permiten creer que el mundo estará mejor y que las cosas pueden cambiar pero también, como dijeron algunos de los/las estudiantes, porque “viene una nueva generación con distintos pensamientos” o porque frente a la impotencia de la crisis ecológica se produce un “despertar colectivo a nivel social sobre los aspectos ambientales”.

Tabla 2. Opinión de estudiantes acerca de cómo se imaginan el mundo en 10 años según NBI. En % (N=1964)

	NBI				Total
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Mejor	35,2%	29,3%	31,2%	39,5%	32,9%
Igual	19,9%	19,8%	20,5%	21,8%	20,2%
Peor	35,5%	40,8%	40,1%	24,4%	36,9%
No contesta	9,4%	10,1%	8,2%	14,3%	10,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

Es cierto también que entre el sector de mayor pobreza, se observa que el 14,3% de la población que vive en áreas con altos niveles de NBI prefiere no contestar. Allí se producen sus matices en un mundo de incertidumbres que, más allá de las miradas dicotómicas, consideran que los avances y retrocesos devienen juntos/articulados en la sociedad contemporánea, tal como expresa un estudiante que supone “que la ciencia seguirá avanzando, es en lo único que podemos mejorar sin parar, pero a nivel social, ambiental y económico seguimos y vamos a seguir empeorando”. Esos matices, esas búsquedas pero fundamentalmente esos reconocimientos de los que hablábamos antes, los y las jóvenes, se producen en y desde la escuela, tal como señala otro estudiante:

[La escuela sirve] Vendría a ser el tema de amigos, sacando el tema de estudios. Allí podes llegar a conocer gente. Yo lo veo así. Vos estás buscando algo y los demás también están buscando algo ¿entendés? Y ese algo lo van ir buscando con el tiempo y lo van ir encontrando igual que yo. Qué es lo que yo quiero. Algo que aspiramos, a lo que vos quieres llegar a ser algo en la vida y yo tal vez me gustaría llegar a ser alguien reconocido, no sé. Que la gente te agarre y te mire “mirá, que chavón que es este”, yo lo veo así. Que me reconozca la gente y que diga “mirá lo que está haciendo este chavón, se mató toda la vida para ser algo así”, yo lo veo así. (Estudiante varón 13 años,

1er año del nivel secundario, José León Suárez, 26 de noviembre, 2021).

En esos espacios de la urbe, los y las jóvenes otorgan un lugar importante a la escuela debido a que allí hacen amigos/as, estudian, conocen gente, pero también colectivamente buscan y encuentran aquello que aspiran llegar a ser en la vida. La escuela brinda la posibilidad de encontrarse con el otro/a, “de volver a la vida pensable, soportable y compartible” (Collet y Grinberg, 2021, p. 25). En la intersección escuela/barrio/sujetos (S. Grinberg, 2020), las situaciones de precaridad y degradación ambiental son tensionadas con los deseos y aspiraciones que producen los individuos en y desde la escuela. “Llegar a ser algo en la vida” y “llegar a ser alguien reconocido”, son enunciados que expresan el sentido que tiene la educación en sus vidas como posibilidad para pensar el futuro (Berardi, 2019) en términos de realización personal, y a la vez como estrategia para afirmarse como ciudadanos/as. En ese contexto, la lucha por el reconocimiento también se expresa a través de los deseos y expectativas que producen los y las estudiantes, así como también en la capacidad de pensar futuros posibles (Berardi, 2019) en un contexto de múltiples y entrelazadas exclusiones y desigualdades (Butler & Fraser, 2016).

Esos deseos y expectativas de futuros posibles, a los cuales nos hemos referido, son centrales para los y las jóvenes en los barrios. Más allá de las condiciones de vida, terminar la escuela secundaria implica para ellos y ellas un salto y una posibilidad de mejorar sus vidas. Así, la Tabla 3 expresa aquello que se imaginan haciendo luego de la escuela, con ciertas particularidades y variaciones tales como el género que son significativas para seguir explorando en futuros trabajos. Así, los varones que se piensan trabajando al terminar la secundaria no varía en función de las condiciones de precaridad del emplazamiento (70,87% para NBI alto, y 70,85% para NBI bajo). Sí hay varianza comparativamente con las estudiantes mujeres, dado que el 57,79% de ellas se imagina trabajando luego de la escuela en lugares con NBI alto, y el 61,11% en las zonas con NBI bajo. De manera general, las expectativas para vincularse al mercado laboral en todos los casos siempre son mayores para los varones que en las mujeres. Las mayores o menores situaciones de precaridad no pareciera afectar tanto esa expectativa como sí lo es el ser mujer o varón en los barrios.

A su vez, son las mujeres quienes poseen más esperanzas de continuar estudios comparativamente con los jóvenes varones, tanto en las áreas con NBI alto (52,29%) como en zonas con NBI bajo (64,07%). Por un lado, identificamos la varianza significativa de lo que esperan las mujeres con aquello que anhelan los varones en relación al estudio, tanto en las zonas con menores condiciones de pobreza (50%), así como en los lugares con altos niveles de precaridad (50,48%). Por otro lado, destacamos la diferencia entre las mismas jóvenes mujeres de diferentes emplazamientos urbanos, a diferencia de lo que sucede con la idea de trabajo, en la que pareciera haber una condicionalidad para poder imaginarse de esa forma en

relación a dónde y cómo se vive. También se produce una distinción interesante entre varones y mujeres en relación al pensarse haciendo nada, donde para los primeros pareciera haber incidencia de las condiciones de precaridad a diferencia de las segundas en las que no hay variación. Por último, destacamos que la incertidumbre del futuro, el no poder imaginarse qué harán luego de la escuela, se acrecenta sobre todo en los sectores con menores carencias, sean varones (10.85 %) o en mujeres (11.85 %).

Tabla 3. Expectativas de estudiantes al terminar la secundaria según NBI. En % (N= 1780)

	Género	NBI				Total
		Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Alto	
Trabajando	Varón	70,85	73,96	66,01	70,87	54,38
	Mujer	61,11	71,42	66,91	57,79	45,61
Estudiando	Varón	50	49,03	46,4	50,48	54,38
	Mujer	64,07	71,76	69,11	52,29	45,61
Haciendo Nada	Varón	2	3,87	4,57	5,82	54,38
	Mujer	2,22	1,7	2,2	1,83	45,61
No me lo puedo imaginar	Varón	10,85	11,08	10,45	8,73	54,38
	Mujer	11,85	9,18	11,02	7,33	45,61

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

Esas variaciones plantean el desafío de describir los modos de producirse las desigualdades socioeducativas en términos estructurales diferencialmente entre los y las estudiantes según sus lugares de emplazamiento urbano así como el género, la clase, etnia que es prioritario seguir explorando para describir cómo se expresan los efectos en los deseos y aspiraciones que ellos y ellas tienen en y desde la escuela. Tienen expectativas de continuar estudiando o de trabajar en su gran mayoría, lo cual, como mencionamos antes, permite a los individuos vivenciar la escolaridad en términos de realización personal, y a la vez como estrategia para afirmarse como sujetos de derechos, en este caso de educación o de trabajo futuro.

Esos deseos se enmarcan en discursos y técnicas de empoderamiento (empowerment) que, impulsadas como estrategias de lucha contra la pobreza, configuran “tecnologías de ciudadanía” (Cruikshank, 2007, p. 84) destinadas a empoderar a las poblaciones que viven en condiciones de precaridad y desigualdad

social. Tal como decía el estudiante que citamos con anterioridad, “se mató toda la vida para llegar a ser algo así”, ello da cuenta que en la sociedad contemporánea se viven las vidas en términos de emprendedorismo, es decir “vivimos tiempos en que el único límite que podemos aceptar refiere a aquello que podamos/queramos ser, en suma, en tiempos del *tú puedes*” (Collet y Grinberg, 2021, p. 15-19).

En los contextos de desigualdad social al que nos estamos refiriendo, es importante advertir que del otro lado de esa responsabilización que recae sobre uno/a mismo/a, se produce la pregunta por quiénes son los incluidos y los excluidos de los beneficios de una vida de elección y autorrealización (Collet y Grinberg, 2021; Rose, 1996), quiénes llegan a alcanzar la “promesa de la felicidad” (Ahmed, 2019) dentro de un campo de decisiones y acciones supuestamente libres (Rose, 1996), pero que se encuentran cotidianamente limitadas debido a las condiciones de precaridad (Butler, 2010) a las que está expuesto el ser humano para cubrir sus necesidades básicas de subsistencia. En ese escenario, los y las estudiantes tensionan los discursos acerca de la ampliación de derechos y el reconocimiento con las situaciones de precaridad que atraviesan a los individuos:

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

El enunciado “los indigentes no son reconocidos, nadie les ayuda, por eso tienen que vivir así”, advierte que la lucha por el reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) implica preguntarnos acerca de cómo vive el otro/a y cómo vivimos con los otros/as, quiénes son, quiénes somos y cómo son pensados (Collet y Grinberg, 2021). Esas interrogantes permiten ubicar la discusión acerca del reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) en un marco de relaciones de poder y condiciones de desigualdad, tal como dice el estudiante dado que hay “personas que manejan la sociedad” y que para él “no las reconocen, no les importa, no las aceptan”. En esas afirmaciones, se expresan la disputa de relaciones de poder entre fuerzas dominantes de quienes manejan la sociedad y quienes no son reconocidos y aceptados en ella. Según las lógicas de funcionamiento de “la sociedad de empresa”

(Foucault, 2016) —en la cual cada individuo es considerado como “empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (p. 265)— los “menos competitivos” quedan al margen de la promesa de una vida de autorrealización personal, son quienes hoy constituyen la “población liminar” (Foucault, 2016) e insisten por ser reconocidos como sujetos de derechos (Kelsen, 1982; Zarka, 1999).

Los efectos del no re-conocimiento y aceptación (Honneth, 2019) en la sociedad contemporánea, pueden recaer sobre las personas en condición de indigencia, como lo menciona el estudiante, pero también sobre las personas en situación de desempleo, particularmente la población joven que es excluida del mercado laboral, los y las migrantes, comunidades indígenas, pueblos afrodescendientes y grupos LGBTQI+ y diversidades sexo-genéricas que buscan afirmarse y ejercer sus derechos, sólo por decir algunos ejemplos de la vida cotidiana de quiénes son los y las estudiantes que hoy transitan las escuelas. Así, el reconocimiento expresa parte de esas luchas y disputas que se producen en la sociedad contemporánea, atravesadas por los discursos del emprendedorismo (Collet y Grinberg, 2021; Cruikshank, 2007; Rose, 1996), a la vez que dan cuenta de lógicas de inclusión y exclusión de la población que no son fáciles de entender y que hay que seguir estudiando en y desde el campo de la sociología de la educación dado que tiene efectos diferenciados en las formas del ejercicio de la ciudadanía, de los derechos sociales y de la educación. Allí, entre los llamados a la autorrealización personal y al empoderamiento (empowerment) —que lejos de proponer pensar el *común* responden a los determinismos individualistas—, los y las jóvenes llaman a ese común, se diferencian de esas racionalidades para velar, ayudar y comprometerse con uno mismo, así como por y con el otro/a.

Reflexiones para cerrar

El objetivo fue describir las tensiones que se producen entre los discursos sobre la ampliación de derechos, la intensificación de las desigualdades y las demandas que los/las jóvenes despliegan para enfrentar las privaciones de subsistencia. Indagar la situación actual de los derechos en una sociedad atravesada por profundas brechas de desigualdad social y extremas condiciones de precaridad (Butler, 2010) en las que habitan vastas poblaciones, nos permitió aproximarnos a las formas en que los y las jóvenes hoy vivencian, cómo perciben al barrio, cuáles son las problemáticas y necesidades, así como también sus demandas para afirmarse y ser reconocidos.

Así, hoy y desde hace algunas décadas el campo de las investigaciones en sociología de la educación se estructura a partir de una tradición socio educativa para pensar y describir las formas que asume la escolarización de jóvenes pertenecientes a familias de distintos grupos sociales y evidenciar procesos de creciente diferenciación del sistema educativo (Meo, 2016, p. 11). Esta investigación asume que desde una

perspectiva postestructuralista no se puede pensar ni describir la tensión entre derechos, desigualdades y demandas sin pensar en nociones centrales como las relaciones de poder y fuerza, y con ellas las de gobierno, gestión y empoderamiento dado que permiten construir un marco analítico que se adecúa a la heterogeneidad de las demandas de la sociedad contemporánea, en la cual se exaltan las aparentes libertades individuales, “llamando constantemente a la población a “administrar los ‘costos’ de la propia libertad” (Fistetti, 2004, p. 168) y responsabilizando a los individuos de sus situaciones, tal como se describió en el análisis de los datos e información producidos en la investigación.

Los resultados a través de los datos producidos por encuestas a estudiantes del nivel secundario muestran que en el Partido de San Martín las desigualdades sociales se producen de forma heterogénea debido a que las infraestructuras y servicios urbanos se encuentran distribuidos de manera diferenciada por la ciudad (Carman et al., 2013, p. 11). Ello trae consigo el desafío de pensar en marcos analíticos que permitan aproximarnos a la reconfiguración de las desigualdades no solo en términos de centro/periferia o fragmentación espacial, sino también atendiendo a la multiplicidad, diversificación y estallido de las clasificaciones (Dubet, 2020), y a la vez a los efectos que ello tiene en las formas en que los y las jóvenes vivencian y ejercen el derecho a la educación y el trabajo en la sociedad contemporánea (Guzmán et al., 2020; Jacinto, 2016; Miranda, 2017), así como también las diferencias que se presentan entre las expectativas de mujeres y varones al terminar la secundaria.

Así, cuando indagamos sobre las expectativas de los y las estudiantes, los resultados permiten pensar en la multiplicidad de futuros posibles (Berardi, 2019) que se producen en y desde la escuela como “líneas de fuga” (Deleuze & Guattari, 2010) y resistencias frente a las aparentes imposibilidades, condicionamientos y determinismos que suelen recaer sobre las poblaciones que viven en contextos de precariedad urbana. En ese contexto, otro de los desafíos para el campo de estudio de la Sociología de la Educación se refiere a pensar en el presente de la escuela, pero también en su relación con el futuro, atendiendo particularmente a los deseos, aspiraciones, demandas y sentidos que producen los actores, en este caso los y las estudiantes pero podemos pensar también en los y las docentes, en los equipos de conducción, en una “sociedad de empresa” (Foucault, 2016) que opera llamando a los individuos a hacerse cargo de sus situaciones.

En sintonía con ello, las expectativas, deseos y demandas de los y las estudiantes se producen en el marco de una sociedad atravesada por los discursos y lógicas del emprendedurismo (Cruikshank, 2007; Collet y Grinberg, 2021, Rose, 1996) que responsabilizan a los individuos de sus éxitos y fracasos. Ello trae consigo el desafío de describir esas luchas por el reconocimiento (Butler & Fraser, 2016; Honneth, 2019) que los y las estudiantes dan cuenta en un marco de relaciones de poder (Foucault,

2001) y desigualdades sociales. “Los indigentes no son reconocidos, nadie les ayuda, por eso tienen que vivir así”, “quiero llegar a ser algo en la vida”, “me gustaría llegar a ser alguien reconocido”, son enunciados que advierten que el deseo de “ser reconocido” implica no solo la aceptación de los individuos en la comunidad social (Fistteti, 2004; Honneth, 2019), sino que también la posibilidad de pugnar contra las múltiples y entrelazadas injusticias y desigualdades (Butler & Fraser, 2016) sociales y educativas.

En definitiva, las tensiones que se producen en la compleja trama entre derechos, desigualdades y demandas de los y las jóvenes en la actualidad, plantean desafíos de pensar a través de marcos analíticos que permitan aproximarnos y dar cuenta desde el campo de la sociología de la educación, sobre quiénes y cómo son los y las incluidas/os y quiénes los/las excluidas/os hoy (Bourdieu & Saint Martin, 1998; Kaplan, 2005; Collet & Grinberg, 2021) de esa promesa a una vida de autorrealización personal, del pleno ejercicio de sus derechos como ciudadanos/as y cómo ello tiene efectos en la posibilidad de pensar futuros posibles (Berardi, 2019) en y desde la escuela.

Notas

Doctor en Educación (UBA); Magister en Ciencias Sociales (FLACSO); Lic. en Cs. de la Educación (UBA); Investigador Adjunto CONICET; Director de las carreras de Educación UNSAM; Profesor de Sociología de la Educación en Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Universidad Nacional de San Martín. Correo: langereduardo@gmail.com

² Doctorando en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina); Magíster en Estudios Latinoamericanos (UASB-Ecuador); Lic. en Cs. de la Educación (PUCE-Ecuador); Becario PICT en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM); Miembro del equipo de investigación del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Correo: clminchala@gmail.com

³ Los resultados que se presentan en este texto se inscriben en el PICT “Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (Región Metropolitana de Buenos Aires)” enmarcada en el Laboratorio de Investigación de Ciencias Humanas (LICH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina.

⁴ Aquí se trabajó con datos sociodemográficos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, los cuales fueron georreferenciados en el espacio urbano a través de herramientas SIG. Los datos se organizaron en cuatro percentiles cuyos polos van desde el NBI Bajo (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al NBI Alto (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). Ello nos permitió agrupar a la población encuestada de acuerdo al nivel de NBI en el que están ubicadas las escuelas. Para medir las proporciones entre las expectativas que tienen los y las estudiantes al terminar la secundaria y NBI, en principio a través del programa SPSS se contabilizó el total de personas que realizaron la encuesta en cada uno de los niveles de NBI, simultáneamente se registró la cantidad de estudiantes que respondieron según cada variable.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, F. (2020). Discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina. In F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 9–14). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Alvarado, S., Vommaro, P., Patiño, J., & Borelli, S. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19, 1–25. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/ricsnj.19.2.4545>
- Argüello, J. (2015). La noción de gubernamentalidad de Foucault para analizar los derechos humanos. *Revista El Cotidiano*, 194, 79–88.
- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis Educativa*, 22, 147–159.
- Arroyo, M., & Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, 2, 165–179.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, 4–18.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI.
- Bussi, E. (2022). Conquistar en la precaridad. Docentes en tensión entre la lucha y el dolor. In S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (1ra ed., pp. 267–286). CLACSO/UNSAM.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J., & Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Carman, M., Vieira da Cunha, N., & Segura, R. (2013). Antropología, diferencia y segregación urbana. In *Segregación y diferencia en la ciudad* (pp. 11–34). FLACSO/CLACSO.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Centro de Estudios Económicos Urbanos. (2019). *Análisis Integral Territorial. Partido de General San Martín*.
- Collet, J., & Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. In J. Collet & S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (1st ed., pp. 13–30). Morata.
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, 63–69.

- Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. In B. Cruikshank (Ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67–86). Cornell University Press.
- Curutchet, G., Grinberg, S., & Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Ambiente & Sociedad*, XV, 173/194. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200010>
- Dafunchio, S., & Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magisterio*, 7, 245–269.
- Das, V. (2011). State, Citizenship and the Urban Poor. *Citizenship Studies*, 15, 319–333.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer* (1a ed.). Universidad Iberoamericana.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultiano (O un ensayo sobre racionalidad política del neoliberalismo). In R. Torres & F. García (Eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de teoría social contemporánea* (pp. 73–103). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. KADMOS.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI.
- Durán-Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 879–891. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520623062016>
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19–38.
- Fistetti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de política*. Nueva versión.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, 3–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)* (Segunda). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *Artículos*, 4, 55–68.
- Gándara, M. (2019). *Los Derechos Humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico* (1ra ed.). CLACSO.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 49, 19–57.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Goetz, J. P., & Lecompt, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.

Morata.

Grinberg, J., & Isacovich, P. (2020). Introducción. Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño. In P. Isacovich & J. Grinberg (Eds.), *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión* (1ra ed., pp. 41–84). EDUNPAZ, Editorial Universitaria.

Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4, 67–87.

Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 123–130.

Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19, 1–12. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2079>

Grinberg, S., Dafunchio, S., & Mantiñán, M. (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*, 1, 115–142.

Guzmán, M., Langer, E., & Grinberg, S. (2020). Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Trabajo y Sociedad*, 603–623.

Honneth, A. (2019). *Reconocimiento. Una historia de las ideas europea*. Akal.

Isacovich, P. (2013). Hacer Estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud. *AVÁ*, 33–56.

Isacovich, P. (2015). Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 893–905. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13224120214>

Jacinto, C. (2010). Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones. In C. Jacinto (Ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (1ra ed., pp. 119–148). Teseo, IDES.

Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9, 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1299>

Janoschka, M., & Sequera, J. (2014). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativista. In J. J. Michelin (Ed.), *Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina* (pp. 82–104). Catarata.

Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? In *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75–100). Novedades Educativas.

Kelsen, H. (1982). *Teoría pura del derecho* (Segunda). Universidad Nacional Autónoma de México.

Krichesky, M. (2018). La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria: inclusión, experiencias de reingreso y lazo social. In M. Krichesky (Ed.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (1st ed., pp. 61–76). UNIFE. Editorial Universitaria.

Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Universidad de Buenos Aires.

Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Rada Tilly.

Langer, E. (2017b). *Escuela, pobreza y resistencia Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.

Langer, E., Cestare, M., & Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *ICT-UNPA*, 136–154. <https://doi.org/http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.792>

Llobet, V. (2020). Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la niñez. *Revista Estudios Feministas Florianópolis*, 28, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n365412>

Llobet, V., & Medan, M. (2015). Políticas sociales y violencias hacia las y los niños y jóvenes en Argentina. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 7, 127–137.

Machado, M. (2016). Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea. Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 20, 47–57.

Magistris, G. (2020). La(s) infancia(s) en la era de los derechos. Balances y desafíos a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. In P. Isacovich & J. Grinberg (Eds.), *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión* (1ra ed., pp. 87–120). EDUNPAZ, Editorial Universitaria.

Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clases sociales*. Alianza Editorial.

Meo, A. (2016). Preludio: La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. *Unidad Sociológica*, 5, 6–15.

Minchala, C., & Langer, E. (2021). Las (re)configuraciones de las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano del Partido de San Martín (Buenos Aires) entre 1991 y 2010. *Páginas de Educación*, 14 (2), 52–76. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2617>

Miranda, A. (2017). Educación y trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Trabajo*, 95–106.

Mussetta, P. (2009). Foucault y los anglofoucaultianos: una reseña del Estado y la gubernamentalidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, 51, 37–55.

Núñez, P. (2011). *Los derechos se llevan en el cuerpo. La voz de I@s jóvenes santafesin@s*.

O'Malley, P. (2006). *Riesgo, neoliberalismo y justicia penal*. Editorial Ad Hoc.

OEA, O. de E. A. (2021). *Juventud en situación de vulnerabilidad y COVID-19*.

Prévôt Schapira, M.-F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nua geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2, 405–431.

Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. In *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 201–222). Siglo XXI.

Rose, N. (1996). El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, 25–40.

Saforcada, F. (2020). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. In F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 57–76). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Schwamberger, C. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.

Segura, R. (2017). Desacoples entre desigualdades sociales, distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. Reflexiones a partir de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista CS*, 21, 15–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.18046/recs.i21.2278>

Segura, R. (2020). El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. In *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 89–110). Siglo XXI.

Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociológica*, 11–40.

Thomasz, A. G., & Girola, M. F. (2016). Una exploración antropológica sobre la problemática de la ciudadanía en el conjunto habitacional de Piedrabuena (Ciudad de Buenos Aires, Argentina). *Revista de Antropología Del Museo de Entre Ríos*, 46–61.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.

Van Raap, V. (2017). Juventudes y desigualdades en la Argentina: Notas para el debate en torno a la construcción de la problemática juvenil. In P. Vommaro, F. Chévez, I. Porraz, L. Castelli, M. de los Peña, Ángeles, M. Rodríguez, M. Villegas, P. Viera, V. Van Raap, V. Boza, Y. López, B. Rossi, C. Millán, G. Neves, A. Romero, & A. Gonzalo (Eds.), *Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe* (1ra ed.). CLACSO.

Vásquez, J. (2013). Pedagogía del reconocimiento intergeneracional. In *Resignificar la educación. Comunicación, cultura y pedagogía(s)* (pp. 191–210). Universidad de La Salle.

Vásquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente* (1ra ed.). Grupo Editor Universitario, CLACSO.

Vásquez, M.; Alvarado Ospina, M. C.; Galindo Ramírez, L. ; Langer, E. (2015). Presentación del dossier. Infancias y juventudes en América Latina: producciones socioestatales, políticas públicas y prácticas sociopolíticas. En *Controversias y concurrencias latinoamericanas*. Vol. 7, N° 11, pp. 15-24.

Vommaro, P. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, 10, 1192–1213. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-6957-0453>

Zarka, Y. C. (1999). La invención del sujeto de derecho. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 20, 31–49. <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.3989/isegoria.1999.i20>