

La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires
The school as a witness and the possibility of testimony. Inequality and urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires

Julieta Armella¹
Marco Antonio Bonilla Muñoz²
Florencia Etcheto³
Cintia Schwamberger⁴

Resumen

El presente artículo parte de algunos interrogantes asociados con los contornos de la desigualdad social y educativa en las sociedades contemporáneas y los desafíos que presentan sobre las escuelas que a su vez requieren nuevos acercamientos metodológicos para su comprensión. A partir de resultados de investigación en una escuela secundaria emplazada en un contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) proponemos una reflexión que trace un puente entre una pregunta teórico conceptual sobre las desigualdades y sus expresiones en la escuela con una analítica del material de campo. La investigación que presentamos está basada en un trabajo colaborativo e interdisciplinario que nuclea diversos campos de estudio que enlaza las tareas de investigación, extensión y transferencia a través de una propuesta que articula a la universidad con el territorio y a la investigación con el sistema educativo. Una metodología que se vale de métodos creativos de investigación en la medida en que permiten activar una narración y hacer visibles y pensables ciertas experiencias de vida que emergen con insistencia en el espacio-tiempo escolar, en un cruce ineludible en el que escuela y barrio se vuelven pliegues de un relato sobre las vidas en estos espacios urbanos y la necesidad de ser nombradas. Para esto, como hipótesis de trabajo, proponemos que las formas que asumen las vidas atravesadas por profundas desigualdades, de alguna manera, encuentran a la escuela como testigo y a su espacio-tiempo como oportunidad para producir testimonio.

Palabras clave: Desigualdades, escuela, testigo-testimonio, pobreza urbana

Abstract

This article is based on some questions associated with the contours of social and educational inequality in contemporary societies and the challenges they present to schools, which in turn refer to new methodological approaches for their understanding. Based on research results in a secondary school located in a context of urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires (RMBA), we propose a reflection that draws a bridge between a conceptual theoretical question about inequalities and their expressions in school with an analysis of the field material. The research that we present is based on a collaborative and interdisciplinary work that brings together various fields of study, linking the tasks of research, extension and transfer through a proposal that articulates the university with the territory and research with the educational system. A methodology that makes use of creative research methods to the extent that they allow a narrative to be activated and certain life experiences that emerge insistently in the school space-time to be visible and thinkable, in an inescapable crossroads in which school and neighborhood meet. They become folds of a story about the lives in these urban spaces and the need to be named. For this, as a working hypothesis, we propose that the forms assumed by lives crossed by profound inequalities, in some way, find the school as a witness and its space-time as an opportunity to produce testimony.

Key Words: Inequalities, school, witness-testimony, urban poverty

-

Introducción

Los debates en torno a la vida social tanto como a la vida escolar asumen cada vez más la forma de interrogantes asociados con los contornos de la desigualdad social y educativa en las sociedades contemporáneas. Muchos de ellos encuentran sus antecedentes en la interrogación acerca del lugar de la escuela y de las formas que ésta ha asumido en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante las últimas décadas (Armella y Grinberg, 2012; Caruso, 2005; Grinberg, 2008; 2017, 2020; Martinis, 2006; Pineau, Dussel y Caruso 2001; Puiggrós, 1990; Terigi, 1999). Asimismo, los últimos decenios se han caracterizado por la sucesión de crisis y cambios que han abarcado diferentes dimensiones de la vida social y que, entre otros aspectos, trajeron aparejadas profundas reconfiguraciones de los territorios urbanos (Harvey, 2000), asociadas principalmente con la metropolización selectiva de la urbe (Prévot Schapira, 2001), que generaron condiciones de hacinamiento, pauperización y el consecuente crecimiento de sus periferias (Arabindoo, 2011; Bayat, 2000; Cravino, 2008; Pérez, 2016; Prévot Schapira, 2001). Así, mientras algunas zonas se expanden con los rasgos de la vida cosmopolita globalizada, otras lo hacen en las formas de la urbanización precarizada (Grinberg, 2020). Estos procesos de polarización social se han cristalizado en nuevas dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad socioeducativa (Acosta, 2008; Dussel, 2011; Jacinto, 2011; Kessler, 2002; Kessler y Tiznai, 2014; Meo, 2014; Nuñez, 2012; Southwell, 2020).

Como lo señalan distintas investigaciones (Acosta, 2006; Grinberg, 2008, 2017, 2020; Grinberg y Dafunchio, 2013, 2016; Kessler, 2018; Minchala y Langer, 2021; Santillán, 2011; Tenti Fanfani, 2011) nada de lo que ocurre en el barrio es ajeno a la escuela del mismo modo en que nada de lo que ocurre en ella es ajeno al barrio, sus historias se entrelazan (Bonilla et al., 2022). En este marco, y a pesar de las críticas que recaen sobre la escuela, ésta es una de las instituciones que, incluso o sobre todo en tiempos de post pandemia, ocupa un lugar clave en la vida de los estudiantes como de sus barrios (Langer, 2014; Machado, Mantiñán y Grinberg, 2016; Redondo, 2004; Santillán, 2011). De hecho, es una de las pocas instituciones que ofrece no sólo una experiencia con el saber sino también la posibilidad de volver cognoscible la precariedad que atraviesa la vida de los barrios y de quienes los habitan (Bonilla y Grinberg, 2021; Grinberg, 2020; Grinberg y Dafunchio, 2016).

El territorio en el que se emplaza la escuela que es objeto de reflexión en este trabajo combina altos índices de pobreza y degradación ambiental. Estos índices que suelen ser expresados estadísticamente condensan un complejo entramado asociado a distintas formas de violencia hacia la vida (Mantiñán, 2020) que asume la desigualdad en estos territorios: ambientes hiperdegradados con basurales a cielo abierto, disputas armadas alrededor de las redes de ilegalidad (Bonilla y Grinberg, 2021), precarias condiciones habitacionales y escolaridades atravesadas por todos

estos elementos. Estos se conjugan, también, con las luchas por el sostenimiento de la escolaridad, por las mejoras del barrio en su infraestructura y, consigo, por sus condiciones de vida. Allí, la escuela se vuelve a la vez lugar fundamental en la vida de los habitantes del barrio, caja de resonancia y testigo de lo que ocurre en el territorio. En ese devenir, la fragilidad de las condiciones de la vida urbana permea a sus instituciones: sus conflictos, sus luchas, sus dolores y, también, sus deseos ingresan a la vida cotidiana escolar e irrumpe en sus aulas (Bonilla et al., 2022). Más aún en el contexto de post pandemia en el que esas condiciones de vida han quedado expuestas a un aislamiento difícil de sostener y a una pausa de las formas de subsistencia y de las redes de cuidado que en muchos casos agudizó la precariedad ya existente (Dussel, 2020; Verón y Grinberg, 2021; Yuni y Urbano, 2020). Este escenario presenta en la escuela ciertas escenas que parecen haber exacerbado situaciones complejas de tramitar y es, justamente, allí donde buscan los modos de nombrarse: algunas de ellas asociadas con cuestiones materiales de la vida barrial y escolar, otras, en cambio, con situaciones de angustia y dolor que reverberan en las aulas y enfrentan a sus docentes y equipos directivos con la perseverancia de un relato que busca salir. Situaciones que, como señala Das (2003), se vuelven experiencias traumáticas que reclaman modos novedosos de comprensión y, podemos agregar, de intervención. Se trata de relatos que dan cuenta de la precariedad, pero también de las luchas que asumen las vidas que son objeto de los efectos más crueles de las desigualdades en las sociedades contemporáneas (Grinberg et al., 2022).

En este marco, en el presente trabajo procuramos trazar un puente entre una reflexión teórica conceptual vinculada con los procesos de desigualdad y una reflexión empírica a partir de resultados de investigación en una escuela secundaria emplazada en un contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Para ello se recuperan algunos elementos del debate contemporáneo sobre las desigualdades al interior de la investigación socioeducativa (Armella, 2018; Grinberg, 2015; Kessler, 2002, 2018; Kaplan, 2017; Langer, 2014; Redondo, 2006; Southwell, 2020). Como veremos en el apartado analítico, a modo de hipótesis de trabajo, proponemos que estos relatos expresan las formas que asumen las vidas atravesadas por profundas desigualdades en espacios urbanos empobrecidos que encuentran a la escuela como testigo y a su espacio-tiempo como oportunidad de producir testimonio.

Los contornos de las desigualdades, sus testigos y sus testimonios

En el transcurso del siglo XXI diversos acontecimientos han propiciado la configuración de una singular estructura social y consigo de las formas que asumen las desigualdades sociales y educativas. Las crisis económicas que han dejado de ser la excepcionalidad para pasar a ser lo habitual, la pandemia que para muchos dio

lugar a una “nueva normalidad”, el resurgimiento de conflictos bélicos a gran escala y los preocupantes efectos del cambio climático son algunos de los acontecimientos que han dado lugar al nuevo escenario social global (Collet y Grinberg, 2022). Desde una mirada regional, remitiendo con ello a América Latina, las desigualdades socioeducativas han sido y siguen siendo uno de los puntos más desafiantes para los gobiernos y las agendas de las políticas públicas. Sin embargo, los hechos anteriormente citados se sumaron a “antiguos” desafíos en materia de desigualdades socioeducativas en los que aún la región se encuentra en deuda: la fragilidad de las infraestructuras escolares, acceso a la escuela de las poblaciones rurales, precarización del trabajo docente y escasa inversión económica en el sostenimiento de los sistemas educativos (Kessler, 2002; 2018). No obstante, tanto en la región como a nivel global eventos como la pandemia suscitaron el cierre de cientos de escuelas, la interrupción de trayectorias escolares, la exponencial virtualización de la escolarización y en algunos casos el retorno a las aulas de estudiantes y docentes atravesados por experiencias traumáticas, pérdidas y los efectos de todo esto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque se trata de acontecimientos sumamente recientes y en su mayoría aún en desarrollo lo cierto es que durante el siglo XXI los procesos de desigualdad socioeducativa han sufrido transformaciones sustanciales y presentan nuevos desafíos para su comprensión.

En esta vorágine del mundo contemporáneo y frente a la dificultad que conlleva pensar lo actual, la investigación socio-educativa se propone diariamente a la tarea de estudiar las transformaciones de las desigualdades y los modos en las que estas se expresan en la escuela. Al respecto algunas investigaciones coinciden en señalar que estas desigualdades parecen haberse multiplicado y complejizado (Kessler, 2018). Dubet (2020) asegura que nos encontramos bajo un nuevo *régimen de desigualdades múltiples* el cual se caracteriza por su heterogeneidad y volatilidad, siempre cambiante y donde los análisis centrados en los *regímenes de clase* se presentan limitados. De allí que el autor remite a la importancia de conceptos que permitan particularizar las trayectorias de los sujetos y no solo se contemplen análisis macroestructurales. En este sentido, el concepto de interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016), herramienta analítica y conceptual, aportado por las luchas afro-feministas, problematiza los modos en que las desigualdades se solapan y entrecruzan en la vida de los sujetos produciendo formas de exclusión encarnadas. En definitiva, la interseccionalidad, aporta elementos claves para problematizar los modos en que la desigualdad atraviesa a los cuerpos y a las instituciones educativas.

La escuela se convierte, entonces, en una de las instituciones contemporáneas que opera como caja de resonancia y testigo de las formas que asumen las desigualdades en los contextos en las que se encuentran emplazadas. El vínculo entre desigualdades y escuela ha dado lugar a múltiples debates en el campo de la investigación socioeducativa. De hecho, durante finales de los años noventa en

Argentina como en varios países de la región esta cuestión se presentó bajo la dicotomía entre la escuela asistencialista y la escuela que enseña. Al respecto Isla y Noel (2007) señalan algunos de estos conflictos dicotómicos persistentes sobre los propósitos explícitos de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana: enseñar versus contener o educación versus asistencialismo. Categorías que en su mayoría contraponen la educación o la enseñanza a la disciplina o el control social.

Se trata de una discusión que en ocasiones suele poner a la escuela, y consigo a sus docentes, a definirse por alguno de estos dos polos. Una distinción aún más compleja cuando las desigualdades devienen en experiencias traumáticas. Sin embargo, lo que estos debates no contemplaban y aún hoy en día siguen sin tener en cuenta, es que la escuela no puede elegir en su cotidianidad las escenas que la atraviesan y que en ocasiones la desbordan. Quizás el reto consiste en pensar a la escuela como una institución que puede dar lugar a la interrogación y la problematización del mundo, en el que aparecemos frente a los otros, nos contamos el mundo y nos lo cuentan (Grinberg, 2017). Esto sin desconocer que uno de los efectos más problemáticos de las desigualdades en nuestro presente remite precisamente al desigual acceso al saber y a las formas legitimadas de la cultura.

Las múltiples desigualdades y sus efectos sobre las escuelas y las vidas de quienes las habitan remiten a nuevos desafíos metodológicos para su comprensión. Como señalan Kessler y Tizziani (2014) la categoría de desigualdad suele ser escurridiza y de difícil tratamiento cuando se trata de pasar de los macro procesos estructurales a las interacciones cotidianas de los sujetos. De hecho, los autores afirman que esta categoría aparece escasamente en las formas de enunciación de quienes la padecen. Retos metodológicos que requieren el desarrollo de enfoques y acercamientos que permitan captar lo múltiple de las desigualdades. En palabras de Grinberg (2020), metodologías anfibia que permitan generar datos multisensoriales para la configuración de un plano de cuerpos, objetos y sonidos situados, reservorios metodológicos para configurar un collage donde sea posible captar tanto las relaciones de poder sedimentadas como las posibilidades de resistencia en su complejidad.

En este marco de debates, tal como planteamos al inicio, aquí procuramos acercarnos a una reflexión que enlace la pregunta teórico conceptual sobre las desigualdades como una analítica del material de campo asociada con ellas. Para esto, como hipótesis de trabajo, proponemos que las formas que asumen las vidas atravesadas por profundas desigualdades en estos espacios de la urbe metropolitana de alguna manera encuentran a la escuela como testigo y a su espacio-tiempo como oportunidad para producir testimonio.

Si nos remitimos a su etimología, la palabra testigo refiere a una persona que presencia o adquiere directo conocimiento de algo. En su acepción jurídica este término designa a aquella persona que brinda su testimonio frente a un tribunal en

torno a un hecho en la medida en que su palabra puede, de algún modo, aportar a dicha causa. El punto de partida es, según Jelin (2002), la huella testimonial que queda. Hay, según la autora, dos sentidos de la palabra testigo: por un lado, quien vivió una experiencia y puede en un determinado momento narrar, dar testimonio. Por el otro, esta noción alude también a un observador -un tercero- que presencié cierto acontecimiento, aunque no tuvo participación directa. Su testimonio sirve en tal caso para verificar la existencia de cierto hecho. Así, volverse testigo implica estar envuelto en una escena de la que, en principio, no se es parte de manera voluntaria, pero de la que sin embargo se sabe algo. En el primer caso, el de testigo-partícipe, advierte Jelin, hay acontecimientos que no es posible testimoniar porque no hay sobrevivientes. En el caso de quienes sobreviven, pueden hablar desde lo que observaron y vivieron, esto es, dar testimonio como observadores de lo ocurrido a otros y al mismo tiempo de sus propias vivencias. Así, testigo y testimonio son conceptos ampliamente debatidos en las ciencias sociales, especialmente a partir de la reflexión sobre los acontecimientos centrales de la historia del siglo XX como el holocausto y, particularmente, la cámara de gas en los campos de concentración nazi o los vuelos de la muerte durante la dictadura militar en Argentina. Interés acompañado por la preocupación que involucra la posibilidad de que estos acontecimientos se repitan. En este sentido, para pensadores como Adorno (1998) toda educación debe apuntar a “Que Auschwitz no se repita”, una preocupación que por lo demás asume centralidad en un presente que ve el surgimiento del neoconservadurismo en distintas partes del mundo. Y, es precisamente, en la tarea por la no repetición, por la construcción de la memoria desde sus testigos y la conservación de su testimonio, donde la educación y consigo la escuela cumplen un lugar preponderante.

El paso del testigo al testimonio no se da de modo natural o espontáneo, supone toda una serie de procesos que permitan pasar lo vivido bien sea a la oralidad, la palabra escrita, el arte o cualquier otra forma de lenguaje. Este tránsito como señala Fernández-Lopez (2020) supone uno de los principales interrogantes que recorren ambos conceptos. En tal sentido, Primo Levi en su texto *Si esto es un hombre* (2019) asegura que, frente a las atrocidades e inmoralidad de la historia, el desafío del testigo consiste en repensar lo irrepresentable. En este caso Primo Levi se refiere a su experiencia en los campos de concentración y cómo aquellos quienes sobrevivieron se ven diariamente frente a la dificultosa tarea de dotar de palabras a experiencias traumáticas. En esta misma línea, Walter Benjamin señala que es el enmudecimiento de quienes volvían del campo de batalla la evidencia de la pérdida de la facultad de narrar, de compartir experiencias, de construir testimonio. De hecho, este silencio y consigo el argumento de Benjamin pervivió aproximadamente veinte años más hasta que los nietos de quienes se habían batido en el campo de batalla interrogaron a sus abuelos - Abuelo ¿dónde estabas y qué hiciste durante la guerra?⁵. Así, el paso del testigo al testimonio nos enfrenta a las posibilidades de la narrativa, es decir, hacer

relato de la vida vivida (Benjamin, 2016). Si narrar es ordenar la experiencia vivida, que se produce, necesariamente entre otros, y permanece en el tiempo junto a otros, el espacio de la escuela y sus protagonistas, se transforman en la pieza angular y fundamental para problematizar y comprender el mundo (Carpentieri et al., 2020).

Ahora bien, en lo que concierne a este trabajo nos interesa pensar las nociones de testigo y testimonio no asociadas a la guerra o acontecimientos de la densidad del holocausto o el terrorismo de Estado sino más bien en relación a la vida cotidiana de la escuela y de las formas en que las desigualdades se cristalizan en su espacio-tiempo y la vuelven caja de resonancia de aquello que atraviesa a las vidas de los sujetos que la habitan. En esta línea, las nociones de testigo y testimonio procuran dar cuenta de uno de los tantos lugares que ocupa la escuela en las vidas de las poblaciones que habitan este territorio de la urbe metropolitana.

Consideraciones metodológicas

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolla en una escuela secundaria localizada en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). El barrio donde tiene lugar esta escuela hace parte de los casi mil asentamientos caracterizados por la pobreza urbana y la contaminación ambiental también conocidos como “villa miseria”, los cuales se encuentran frente a problemáticas comunes tales como: la contaminación ambiental, las luchas violentas alrededor de las ilegalidades y las precarias condiciones materiales de existencia. Problemáticas muchas de las cuales se agudizaron durante la reciente pandemia donde los habitantes del barrio se vieron impedidos en el desarrollo de actividades de vital importancia económica como es el caso del cirujeo (reciclaje) o las visitas a las montañas de basura que se encuentran en las inmediaciones del barrio, asimismo, como el paso del aislamiento obligatorio en medio de frágiles condiciones habitacionales que involucran el acceso limitado a gas, electricidad, alcantarillado e internet. Así, el barrio en el cual se emplaza la escuela que a continuación presentaremos condensa tanto las viejas como las nuevas formas de las desigualdades sociales.

Por su parte, la escuela secundaria a la que nos referimos surgió durante la convulsiónada década de los noventa con la pretensión de contribuir a los efectos de las desigualdades que se expresaban en el barrio, en especial, aquellas referidas a la educación. Su creación se dio en medio del por entonces boom del neoliberalismo en Latinoamérica el cual abrió un nuevo campo discursivo en donde el ejercicio democrático y participativo desplazó las lógicas de gobierno centralizadas (Grinberg, 2008) y donde los “dispositivos pedagógicos emergentes” por medio de comunidades pedagógicas y educativas, debieron hacer frente a la profunda fragmentación que trajeron consigo las reformas educativas de finales del siglo XX (Langer, 2014). De este modo, la escuela desde sus inicios parece haberse configurado como necesidad,

pero a la vez respuesta a las desigualdades que históricamente se han sedimentado en esta zona urbana (Grinberg, 2020). Se trata entonces de una de las tantas escuelas que fueron creadas bajo la iniciativa de los discursos del empoderamiento, que invitaban a las comunidades a ser el nuevo locus de gobierno, en definitiva, a hacerse cargo de las desigualdades no como problemas sociales sino como problemas individuales (Grinberg, 2008). Y es hasta el día de hoy, en parte por su historia como por los modos en los que operan las escuelas en estos contextos, que esta institución sigue siendo respuesta y parte de las desigualdades que atraviesan al barrio y quienes lo habitan.

Es precisamente en este entramado escuela-barrio en donde tiene lugar el taller de donde se nutre empíricamente el presente trabajo. Se trata de un taller en el cual desde el 2019 se viene explorando en conjunto a docentes de diferentes áreas y estudiantes de distintos años la historia del barrio y de la escuela. En esta etapa del taller que comprende gran parte del año escolar de 2022 se trabajó en la asignatura de historia con estudiantes de cuarto año quienes trabajaron sobre los retratos y paisajes del barrio la escuela. Es importante resaltar que la elaboración de estos talleres se ha venido realizando bajo el desarrollo de actividades grupales, de intercambio y problematización. En cada una de estas actividades los estudiantes reformulan cada una de las preguntas en consideración a los intercambios con los otros. Intercambio y reelaboración que fueron posibles en la medida en que la escuela permitió habilitar, a través de su materialidad, tiempos y espacios de encuentro y construcción colectiva. En tal modo, la escuela ofrece la posibilidad de convertir la polifonía de voces, “cada voz, en una voz colectiva, sin por ello anular las singularidades” (Armella, 2018, p. 152). Esos interrogantes, de modos diferentes, recuerdan al sujeto que los enuncia: el barrio, la escuela y ese *entre* (Bonilla et al., 2022). *Entre* y co-producción que, como veremos, hace a la escuela testigo y habilita un testimonio de las vidas que las habitan como de las desigualdades que la atraviesan.

Así, esta serie barrio-escuela-taller busca responder a los nuevos desafíos metodológicos que involucran la comprensión de la escuela (Grinberg, 2020) y de las desigualdades (Kessler y Tizziani, 2014) contemporáneas. Involucra el trabajo de campo en profundidad y la implementación de métodos creativos (Kara, 2020; Hickey-Moody, 2017). Para ello, mediante un trabajo colaborativo e interdisciplinario nuclea diversos campos de estudio -como la educación, la sociología, las artes visuales, el cine documental, la antropología- y enlaza las tareas de investigación, extensión y transferencia a través de una propuesta que articula a la universidad con el territorio y a la investigación con el sistema educativo. Una metodología que se vale de métodos creativos de investigación (Kara, 2020) y toma elementos de la investigación (post) cualitativa (Le Grange y Gómez, 2022; Porta y Aguirre, 2020). Dentro de los métodos creativos encontramos a la investigación basada en las artes (Hernández Hernández, 2008; Kara, 2020), también referida por Hickey-Moody

(2017) como las prácticas artísticas como método. Estos últimos permiten explorar temas asociados con altos niveles de emoción (Prendergast, 2009) y habilitan la expresión de sentimientos y pensamientos que “son difíciles de articular con palabras” (Blodgett et al., 2013, p.313). Esto cobra importancia en la indagación en/con las escuelas en tiempos de post pandemia, en la medida en que permite activar una narración allí donde muchas veces las experiencias de vida enmudecen (Grinberg y Dafunchio, 2016). En ese sentido, las prácticas artísticas hacen visibles experiencias, deseos, ideas, constituyen un espacio reflexivo y contribuyen al conocimiento y al entendimiento (O’Neill, 2008). Ramallo y Porta (2020) señalan que:

Las artes llevan “el hacer” al campo de la investigación, a partir de tres aspectos centrales: utilizar elementos artísticos y estéticos –generalmente no lingüísticos—, buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia y tratar de desvelar aquello de lo que no se habla (p. 445).

Se trata de un tipo de pesquisa que se realiza como intervención, a través de un trabajo en y con las escuelas, donde la investigación se constituye en una práctica que se desarrolla junto a otros. La investigación se desarrolla bajo la forma de taller de (co)producción en las escuelas, a través de una metodología que procura crear un espacio escolar para pensar y problematizar la vida (Grinberg y Abálsamo, 2016). Kara (2020) señala que la indagación a través de prácticas creativas privilegia aspectos tales como la imaginación y lo inesperado como recursos para dar sentido. Aquí cobra relevancia el trabajo con prácticas artísticas, en tanto éstas permiten encontrarse con la afección, con lo impredecible de la experiencia y los modos que tenemos de responder ante diferentes materiales/registros (Hickey-Moody, 2017). Esta metodología de investigación anfibia busca generar datos multisensoriales en un reservorio metodológico (Grinberg, 2020), contemplando las formas en las que la investigación se hace cuerpo e involucra experiencias, preocupaciones y deseos. La (co)producción de imágenes, producciones escritas, audiovisuales, entre otras, brinda la posibilidad de “nombrar situaciones vividas que de otro modo estarían en los límites de lo que se puede decir” (Grinberg y Dafunchio, 2016, p. 14) y da lugar a formas de registro de aquello que sucede en las instituciones, en los barrios y que muchas veces no se puede expresar con palabras (Hickey-Moody, 2017; Pink, 2009).

Son precisamente estos resultados y el proceso que nos llevó a ellos lo que se vuelve objeto de testimonio, cruces de miradas y sus impredecibles derivas que a la vez nos permiten complejizar la lectura sobre la escuela y sobre cómo la piensan sus estudiantes que en el caso de esta investigación viven en aquellos barrios que cargan consigo los efectos más crueles de las desigualdades sociales contemporáneas. En consecuencia, el siguiente apartado propone detenerse en una descripción y análisis del material de campo en función de una serie compuesta tanto de escenas construidas a partir de registros de entrevistas y conversaciones informales con

docentes y estudiantes de la escuela como de algunas producciones de los y las estudiantes a través de los relatos que las prácticas artísticas habilitan (Ramallo y Porta, 2020). Esta serie está guiada por la hipótesis de trabajo propuesta al inicio del escrito asociada con ese cruce ineludible en el que escuela y barrio se vuelven pliegues de una narración sobre vidas atravesadas por las formas que asumen las desigualdades en estos espacios urbanos y la necesidad de ser nombradas. Podríamos, incluso, componer una dñada que pone aún más espesor a esas formas en que las vidas son relatadas: la escuela como testigo y la posibilidad de producir un testimonio. Sobre esas dos categorías nos detendremos en la analítica del material de campo.

La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio

El tema es que este grupo está tan cargado de cosas, lo que les pasa en sus vidas afuera de la escuela, que a veces me doy cuenta que no alcanzo a trabajar los contenidos de mi materia porque tengo que dar lugar a todo eso que traen [...] y me preocupa mucho pero también me doy cuenta que no puedo no hacerlo (Entrevista a Docente de historia de 4º año, agosto 2022)

Referirnos a la escuela como testigo implica varios elementos entrelazados que debemos precisar. En primer lugar, supone que hay algo que surge en su espacio-tiempo que la enfrenta con un conjunto de escenas que ocurren fuera de allí pero que, no obstante, la interpelan de distintas maneras. Son, además, escenas cuyo tenor las hace por momentos experiencias difíciles de narrar pero que, sin embargo, emergen en la escuela, en sus aulas, en sus pasillos. Escenas que parecen necesitar de una tercera persona -en este caso, cristalizada en la figura de la escuela, de sus docentes y directivos- que las registre. Así, nos encontramos con preguntas que muestran tanto la complejidad de lo que emerge como la dificultad a la que se enfrentan los docentes a diario: “No sé qué hacer con tanta escucha” decía un profesor que sabe que esas experiencias de desigualdades encarnadas en cada una de esas vidas revisten una complejidad que lo excede pero que son al mismo tiempo ineludibles. Y están allí: son nombradas para ser, de alguna manera, escuchadas.

Así, como en el fragmento que compone el epígrafe de este apartado, aunque el docente se esfuerza con insistencia por llevar adelante su clase de historia, con la misma insistencia sus estudiantes lo hacen testigo de sus propias vidas. Frente a esto, docentes y estudiantes buscan escapar del enmudecimiento y “dar lugar a todo eso que traen”, es decir, construir testimonio, relatar lo vivido bien sea a través de un trabajo escolar, un acta que permita dejar un registro escrito, una propuesta de taller o mediante otras formas siempre contingentes. En efecto, esos relatos de vidas que insisten se debaten en la búsqueda por las posibilidades de narración y de escucha, de encontrar alguna materialidad que funcione como superficie y soporte

de lo que tienen para contar. De este modo, en una conversación informal durante uno de los talleres, un estudiante relataba su llegada al barrio:

Entrevistador: ¿vivís aquí en el barrio?

Estudiante: Sí y no, porque yo vivo a las afueras del barrio, cerca de Márquez, no vivo en el fondo.

Entrevistador: ¿pero paras con los compañeros en el fondo o vas a jugar a la pelota?

Estudiante: No, mi vieja no me deja. No le gusta que vaya al barrio-barrio.

Entrevistador: ¿Y siempre estudiaste en esta misma escuela?

Estudiante: No. Pasa que nosotros hace poco llegamos al barrio, nosotros vivíamos en otro barrio, pero mi tía que vivía en la parte de atrás de nuestra casa estaba metida con los transas del barrio, guardaba cosas y para entrar a su casa tenían que pasar por la de nosotros. Nada, hasta que mis viejos se pelearon con mi tía y nos fuimos. Y de ahí nos vinimos a vivir aquí. (Entrevista informal, Estudiante varón, 4to año, julio 2022)

Y es ahí, en la escuela -donde las vidas de quienes la habitan se encuentran atravesadas por los efectos más crueles de las desigualdades sociales- donde asume con mayor urgencia la necesidad de construir un relato de lo vivido. Así, en una conversación informal sobre el barrio donde aparecen relatos que condensan las formas de esa desigualdad que se encarna en la vida de una familia que debe irse de su lugar en el momento en que “los transas del barrio” comienzan a ser parte de su cotidiano.

Asimismo, como durante uno de los talleres en la intervención de una obra, esas historias resuenan de otras maneras y parecen encontrar no sólo su expresión sino también una suerte de conjura que permita llegar a “la orilla del mar”. A partir de un repertorio de imágenes, la consigna proponía trabajar con una descripción de aquello que veían y con algo que modifican⁶ en ella:



Katsushika Hokusai. “La gran ola de Kanagawa” (1831).

¿Qué ven en esa imagen, cómo la describirían? ¿Qué le cambiarían?

Lugar: Japón. Personas: inmigrantes, tratando de escapar. Cielo amarillo, personas, barcos, olas, montaña con nieve. Sentimientos: mar enojado, personas frustradas y desesperadas.

A la imagen le cambiaríamos el sentimiento del mar para que los japoneses/chinos sigan navegando hacia su destino que es a la orilla del mar.

Esas vidas narradas (Arfuch, 2018), las propias vidas, parecen enlazarse con las de unos personajes a la vez distantes en tiempo y espacio -situados en Japón o China, en un mar enojado al que un grupo de inmigrantes hace frente tratando de escapar de algún sitio hostil- como cercanos en sus biografías y deseos. Hay allí también una búsqueda que se traduce en el deseo de calmar el sentimiento de un mar embravecido y que esos personajes lleguen a la orilla a salvo. Estas vidas narradas hacen surgir, una y otra vez, la pregunta por lo que estos relatos suponen para esos otros -testigos- que se ven interpelados.

¿Qué haces cuando una piba te viene a contar una situación de violencia en su casa? (...) y ¿qué decís cuando una estudiante te dice que se autolesionó o que está anulada por la tristeza? ¿o cuando una familia se tiene que mudar por un conflicto entre bandas? ¿y qué haces si pasa todo eso junto? (Entrevista a Docente de 4º año, septiembre de 2022)

Como decíamos más arriba, la complejidad de situaciones que atraviesan las paredes de la escuela y la vuelven testigo de esas vidas evidencia el peso de la carga: ¿Qué se hace con eso que se escucha? En este sentido, un docente decía:

Yo empecé a dejar todo por escrito, todo, porque no puedo cargar con tanto (hace una pausa larga). Me siento muy responsable de un montón de cosas frente a las que siento que puedo hacer muy poco. Y eso me angustia

y al mismo tiempo quiero cuidar mi salud. (Entrevista a Docente de historia de 4º año, agosto 2022)

Como vemos, la necesidad de “dejar todo por escrito” de este docente expresa de alguna manera tanto la búsqueda de *registrar* como la de que haya *otros testigos*. Es, también, la forma de iniciar en caso de ser necesario los pasos para que actúen otros actores institucionales u otras esferas del Estado. Pero cuando la carga de lo que se escucha es tan grande, ésta parece ser la forma de repartir un peso difícil de llevar a cuestas, esto es, dejar un registro compartido más allá de la prueba. Y es precisamente allí, en el ejercicio del testimonio, donde radica también la potencia de la escuela: en hacer existir eso que se nombra en el acto de volverlo testimonio.

En un ejercicio de entrevistas a personajes ficcionados, creados a partir de esa misma serie de obras artísticas, un grupo de cuatro estudiantes mujeres construyó a Laureano, un abogado tucumano que, dicen, ayuda a quienes más lo necesitan:

Me llamo Laureano, tengo cinco hijos. Vivo en Tucumán, Argentina, hace doce años. Soy abogado desde hace treinta años. Me re gusta lo que hago porque puedo ayudar a las personas que lo necesitan. No puedo detenerme a descansar. Ayudé a las mujeres porque hay muchos casos de violencia y todo eso y como no me gusta la violencia, me gusta ayudarlas. Me acuerdo de un caso de una chica que fue violada por un pariente. Fue el más duro que pude ver. Si puedo me gustaría trabajar siempre de esto... Me gusta entender y ayudar (Entrevista a un personaje ficcionado. Basado en el autorretrato de Van Gogh de 1889, óleo sobre lienzo)

Frente al límite de las experiencias de vida, el lenguaje requiere, por momentos, un más allá de él. A veces las palabras no alcanzan para nombrar lo que hay que testimoniar (Rousseaux, 2014) o quizás requieren de otras superficies para desplegarse. Allí la posibilidad de imaginar, de crear personajes o paisajes, de inventar historias o proyectar otros desenlaces emerge con una potencia que parece dar lugar a un reparo, una suerte de guarida que imagina otras escenas, otros personajes, otros mundos.

Todos estos relatos, aquellos que forman parte del registro crudo de una conversación con docentes y estudiantes o las producciones de ellos a partir de las prácticas artísticas dejan planteados tanto el estado de perplejidad y desconcierto de las escuelas y de los sujetos en este contexto como el de la necesidad de producir un relato que deje escapar algo de lo que la vida en estos tiempos carga. Muestran, también, las formas recrudescidas de las desigualdades interseccionales que requieren de una escucha atenta -testigos que sean interpelados por esas voces y esos relatos- como de la construcción de testimonios que ubiquen a esas micro-historias en la historia (Grinberg y Abálsamo, 2016) y que a su vez fuerzan a sus interlocutores a ubicar y dar sentido a esos acontecimientos. Estas micro

historias a su vez se encuentran atravesadas por las múltiples formas que asumen las desigualdades en el presente. Se trata entonces de experiencias colectivas que nos remiten a casos tales como: violencia de género, procesos migratorios y de desarraigo, distribución desigual de las ilegalidades, la vida en medio de basurales y ambientes hiper degradados, precarias condiciones habitacionales y escolaridades frágiles. Escenas que se encarnan y se relatan de formas diversas en el espacio-tiempo de la escuela.

Las escuelas se ven, así, frente al desconcertante, agotador y otras veces satisfactorio reto de *hacer algo* con vidas que luchan con la misma insistencia por relatarse y mantenerse en la escuela, construir otro(s) futuro(s) (Grinberg y Machado, 2020), y también enseñar y aprender. Porque quizás parte de los desafíos de la escuela en nuestro presente sea alojar esos relatos de vida, construir y hacer lugar a ese *deber de la memoria* de quien deja testimonio del que hablaba Primo Levy (1989), habilitar la reflexión y el pensamiento en torno a ellos y construir un archivo vivo de esas narraciones que insisten por salir y ser escuchadas.

Notas

¹ Investigadora Adjunta CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH-EH, Universidad Nacional de San Martín. Doctora en Educación (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Docente de grado y posgrado de la Escuela de Humanidades (EHU-UNSAM) Correo: juli.armella@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2401-0321>

² Becario Posdoctoral CONICET/LICH – EH Universidad Nacional de San Martín / Buenos Aires (Argentina). Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciado en Educación Física y Deportes - Universidad de San Buenaventura (Medellín - Colombia). Docente de la Escuela de Humanidades (EHU-UNSAM) Correo: markko1993@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9967-9604>

³ Becaria doctoral del CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y doctoranda en Ciencias Humanas (Escuela de Humanidades, UNSAM). Licenciada en artes (Escuela de Humanidades, UNSAM) y profesora en artes visuales (Escuela Superior de Educación Artística Manuel Belgrano). Integrante del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI-Escuela de Humanidades, UNSAM). Correo: flor.etcheto@gmail.com

⁴ Becaria Posdoctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) y del equipo CEDESI EHU-UNSAM. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciada y Profesora de Educación Especial (UNSAM). Miembro investigador del Grupo de Trabajo en Estudios Críticos de la Discapacidad (CLACSO). Docente de la Escuela de Humanidades (UNSAM). cintiaschwamberger@gmail.com

⁵ Vease: No más mentiras: mi abuelo era un nazi - The New York Times - 31 de enero

de 2021 <https://www.nytimes.com/es/2021/01/31/espanol/opinion/abuelo-nazi.html>. Cómo descubrí el pasado nazi de mi abuelo - 24 noviembre 2020 - <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55052998>

⁶ Las obras con las que se propuso trabajar durante varios encuentros compusieron una serie de “Retratos” y “Paisajes” para ser pensados, interpelados e intervenidos: Katsushika Hokusai. “La gran ola de Kanagawa” (1831); Vincent Van Gogh. “La noche estrellada” (1889); Diego Rivera. “La era” (1904); Alberto da Veiga Guignard. “Paisagem imaginária” (ca. 1941); Alberto da Veiga Guignard “Noite de São Joao” (1953)

Referencias Bibliográficas

Acosta, F. (2006). Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 16- 29.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata

Arabindoo, P. (2011). Rhetoric of the ‘slum’. *City: Analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*, 15, 636-646.

Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: Memoria, subjetividad y política*. Eduvim.

Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*, 22, 147 – 159.

Armella, J., y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? *Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. Signo y Pensamiento*, 31(61), 108–124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-61.hhec>

Bayat, A. (2000). From ‘Dangerous classes’ to ‘Quiet rebels’ Politics of the urban subaltern in the global south. *International Sociology*, 533–557.

Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Metales Pesados.

Bonilla Muñoz, M. A. y Grinberg, S. (2021). Cuando una “esquina” es más que una simple esquina. *Ciencias Sociales Y Educación*, 10(20), 63-84. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a4>

Bonilla Muñoz, M., Armella, J., Etcheto, F. y Grinberg, S. (2022). Retratos de y desde la escuela Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo. *Revista Educación*, 22(1), 145-163.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

Carpentieri, Y., Grinberg, S., y Armella, J. (2020). Los unos y los otros: vidas comunes en tiempos digitales: Un estudio en torno a las miradas de y sobre jóvenes de escuelas secundarias de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Question/Cuestión*, 2(66). <https://doi.org/10.24215/16696581e486>

Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Prometeo.

Cravino, M. C. (2008). Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales. *UNGS*

Das, V. (2003). Trauma and Testimony. Implications for political community. *Anthropological Theory (Sage Journals)*, 3, 293–307.

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.

Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (39-52). Manantial-Flacso.

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revista Praxis Educativa*, 15,1-16. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Fernández López, J.A. (2020). El testigo y la gorgona. Sobre el silencio y el testimonio de la violencia en Primo Levi. Res Pública. *Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 23(1), 231-240.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educación em Revista*, 33(66), 57-76.

Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/ sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>

Grinberg, S., Langer, E., Armella, J., Orlando, G., Schwamberger, C., Dafunchio, S., Bonilla, M.A., Carpentieri, Y., Mantiñán, L.M., Bussi, E., Peuchot, P., Rodríguez, G., Machado, M., Ojeda, M., Muñoz Cabrera, A. y Abalsamo, M. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/pais_autor_libro_detalle.php?id_libro=2506&campo=autor&texto=5046&pais=1

Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/>

Grinberg, S. y Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis educativa*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250106>

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7 (14), 245-269.

Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). Screaming Silences. Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay. En D. Cole (Ed.), *Dimensions in Globalisation and Education* (pp. 71-88). Springer.

Grinberg, S. y Verón, E. (2022). COVID-19 y digitalización en contextos de pobreza urbana. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 32 (2), 89-100. <https://www.redalyc.org/journal/748/74871231007/movil/>

Grinberg, S. y Verón, E. (2021). #COVID-19: Shock y el derecho a tener derechos en las periferias metropolitanas. Un estudio en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *CALAS*, 232-257.

Harvey, D. (2000). *La transformación económica política del capitalismo tardío del siglo XX. Las condiciones de la posmodernidad*. Amorrortu.

- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hickey-Moody, A. C. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intra-active faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>
- Isla, A. y Noel, G. (2007). Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda. *Propuesta Educativa*, 1(1995–7785), 29–36.
- Jacinto, C. (2011). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (73-94) Manantial-Flacso.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la vida escolar*. Homosapiens.
- Kara, H. (2020). *Creative Research Methods. A Practical Guide*. Bristol University Press.
- Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Revista Laboratorio*, 28(1), 4-1.
- Kessler, G. y Tizziani, A. (2014). Repensando las desigualdades sociales en América Latina. *Ensamblés*, (1), 6-10.
- Langer, E. (2014). “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”. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Le Grange, L. y Gómez, J. (2022). ¿Qué es la investigación (post)cualitativa?. *Revista de Educación*, (27.1), 55-71. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6408/6485
- Levi, P. (1989), *Los hundidos y los salvados*. Muchnik
- Levi, P. (2019). *Si esto es un hombre*. Austral.
- Machado, M., Mantiñán, L. y Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. Última década, 24(45), 140-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200008>
- Machado, M. y Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(2), 231-252.
- Mantiñán, M. (2020) Violencia hacia la vida. Gubernamentalidad y pobreza urbana. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, 28, 059-077.
- Mantiñan, M., Grinberg, S. y Bussi, E. (2016). Un pacto para vivir. Construir la escolaridad en Barrio Reconquista Algunas reflexiones teórico-metodológicas. *Boletín de Antropología y*

Educación, 19 – 28.

Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psico Libros.

Meo, A. I. (2014). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30, 562 – 589.

Minchala, C. y 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/10.22235/pe.v14i2.2617>

Nuñez, P. (2012). “Haciendo “política” en la escuela. Tensiones entre las sensibilidades juveniles y las propuestas de política pública”. En *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. FLACSO.

O'Neill, M. (2008). Transnational Refugees: The Transformative Role of Art?. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.2.403>

Pineau, P; Dussel, I; Carusso, M. (2001). *La Escuela como máquina de educar*. Paidós.

Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. SAGE Publications Ltd.

Pírez, P. (2001). Cuestión metropolitana y gobernabilidad urbana en la Argentina. En Antonio Vázquez Barquero y Oscar Madoery (comps.) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. (256-286). Homo Sapiens.

Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Intersticios (auto)biográficos y (auto)etnográficos en investigaciones educativas: Tramas narrativas que entrelazan vida, formación y docencia. *Universidad del Azuay, Universidad Verdad*, 2, 82-95

Prendergast, M. (2009). Introduction. En M. Prendergast, C. Leggo y P. Sameshima (Eds.), *Poetic inquiry: vibrant voices in the social sciences* (pp. xix–xlii). Sense Publishers.

Prevot Schapira, M.F. (2001). Fragmentación espacial y social: Conceptos y realidades. *Perfiles Latinoamericanos*, (19),33-56.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Galerna.

Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias*, 21(62). <https://doi.org/10.12957/teias.2020.47264>

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.

Rousseaux, F. (2014). Testigo-víctima. Página 12. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-247278-2014-05-29.html>

Sarnacki, S.J., A. (2017). Cómo se construyen las versiones de la memoria en estos tiempos: el ejemplo de la Segunda Guerra Mundial. *Memoria y Sociedad*, 21(42), 38–49. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys21-42.ccvvm>

Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>

Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (53-72). Manantial-Flacso.

- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2020). Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 109–119.