



# Escolaridad, estudiantes y problematización de miradas incómodas en contextos de pobreza urbana

Recibido: 05/12/2023  
Evaluado: 01/05/2024  
Publicado: 01/07/2025

Solange Isabel Gonzalez\* 

Carlos Minchala† 

Eduardo Langer‡ 

## Resumen

Este artículo analiza la relación entre problematización de la vida, escolaridad y producción de saberes en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín, provincia de Buenos Aires. La hipótesis que proponemos trabajar es que frente a los discursos de odio que suelen circular y recaer sobre los territorios, los y las estudiantes del nivel secundario discuten y cuestionan la “mala fama” que se asigna a la escuela, al barrio y a los individuos. Al mismo tiempo que sienten bronca, indignación, impotencia y tristeza debido a que esos discursos refuerzan e intensifican la exclusión social y educativa, ellos y ellas también producen sueños y narran sus deseos desafiando los estereotipos que se les establecen.

Para ello, se presentan resultados de investigación producto de la realización de talleres colaborativos entre estudiantes y docentes de una escuela del nivel secundario de gestión estatal emplazada en un barrio con altas condiciones de pobreza y la Universidad Nacional de San Martín durante el 2022. En ese marco, se produjo un corto audiovisual denominado “Miradas Incómodas”, en el cual se describen los procesos estigmatizantes y prejuiciosos que suelen circular y reproducirse a través de los medios de comunicación, a la vez que expresa la forma en que la escuela se constituye en un espacio donde hay palabra, construyen saberes y pueden pensar posibles futuros otros.

## Palabras clave

escuela; pobreza; problematización; conocimiento; producción audiovisual

\* Universidad Nacional de San Martín. [solgonzalez9191@gmail.com](mailto:solgonzalez9191@gmail.com)

† Universidad Nacional de San Martín. [cminchala@gmail.com](mailto:cminchala@gmail.com)

‡ Universidad Nacional de San Martín. [langereduardo@gmail.com](mailto:langereduardo@gmail.com)

# Schooling, Students and Problematization of Uncomfortable Gazes in Contexts of Urban Poverty

## Abstract

This article analyses the relationship between the problematization of life, schooling, and the production of knowledge in a secondary school located in the urban poverty contexts of San Martín, Buenos Aires province. The hypothesis we propose is that in response to the hate speech that often circulates and targets these areas, secondary students debate and challenge the "bad reputation" assigned to their school, neighbourhood, and individuals. While they feel anger, indignation, helplessness, and sadness because these narratives reinforce and intensify social and educational exclusion, they also produce dreams and express their desires, challenging the stereotypes imposed on them.

This research presents the results of collaborative workshops conducted between students and teachers of a state-run secondary school in a highly impoverished neighbourhood and the National University of San Martín during 2022. As part of this process, an audiovisual short film titled "Uncomfortable Gazes" was produced, which describes the stigmatizing and prejudiced processes often reproduced by the media. At the same time, it highlights how the school becomes a space where students voice their opinions, build knowledge, and envision possible alternative futures.

## Keywords

school; poverty; problematization; knowledge; audiovisual production

# Escolaridade, estudantes e problematização de olhares desconfortáveis em contextos de pobreza urbana

## Resumo

Este artigo analisa a relação entre problematização da vida, escolaridade e produção de saberes em uma escola de ensino médio localizada nos contextos de pobreza urbana do partido de San Martín, província de Buenos Aires. A hipótese que propomos é que, diante dos discursos de ódio que frequentemente circulam e recaem sobre esses territórios, os estudantes do ensino médio discutem e questionam a "má fama" atribuída à escola, ao bairro e aos indivíduos. Ao mesmo tempo em que sentem raiva, indignação, impotência e tristeza porque esses discursos reforçam e intensificam a exclusão social e educacional, eles também produzem sonhos e narram seus desejos, desafiando os estereótipos que lhes são impostos.

Para isso, apresentamos os resultados de uma pesquisa fruto da realização de oficinas colaborativas entre estudantes e professores de uma escola de ensino médio da rede pública localizada em um bairro com altas condições de pobreza e a Universidade Nacional de San Martín, durante o ano de 2022. Nesse contexto, foi produzido um curta-metragem intitulado "Olhares Desconfortáveis", no qual são descritos os processos estigmatizantes e preconceituosos que costumam circular e ser reproduzidos pelos meios de comunicação, ao mesmo tempo em que expressa como a escola se constitui em um espaço onde há voz, construção de saberes e a possibilidade de pensar em futuros alternativos.

## Palavras-chave

escola; pobreza; problematização; conhecimento; produção audiovisual

Para citar este artículo:

Gonzalez, S. I., Minchala, C. y Langer, E. (2025). Escolaridad, estudiantes y problematización de miradas incómodas en contextos de pobreza urbana, *Revista Colombiana de Educación*, (96), e20402, <https://doi.org/10.17227/rce.num96-20402>

## Introducción

La expansión y profundización del capitalismo global (Harvey, 2021; Lazzarato, 2020; Sassen, 2003; Sennett, 2006), en su forma neoliberal actual (Brown, 2021; Rose, 1997), tienen efectos socioeconómicos, culturales, territoriales y ambientales, pero también modulan las subjetividades (Deleuze, 2017 [1986]; Foucault, 2008 [1981]) y reconfiguran las formas en que los individuos interactúan, construyen vínculos, se relacionan, habitan y transitan en las urbes metropolitanas (Donzelot, 2012; Kessler, 2012; Wacquant, 2007). En la actualidad, se viven situaciones en las que aparentemente ganan terreno los discursos de odio (Ipar, 2022b, 2022a; Ipar *et al.*, 2022) y las miradas estigmatizantes (Goffman, 1986 [1963]), prejuiciosas, que recaen sobre los barrios populares (Bayón y Saraví, 2019; Kessler, 2012; Wacquant, 2007) y trazan líneas que dividen, separan y excluyen a los individuos. Allí, la escuela aparece como un espacio que habilita la producción y circulación de la palabra como estrategia para hacer cognoscibles las experiencias de la vida cotidiana de los individuos (Grinberg y Abalsamo, 2016), pero también para tensionar las prácticas y lógicas de exclusión social.

Esas lógicas de inclusión y exclusión, propias de la racionalidad neoliberal (Castro-Gómez, 2010; Rose, 1997), afectan a toda la población en general, pero con mayor fuerza a los y las jóvenes. Las investigaciones que se centran en las juventudes latinoamericanas (Alvarado *et al.*, 2021; Vommaro, 2019) explican que, en la última década, se ha producido una ampliación de derechos y un reconocimiento de la diversidad juvenil, aunque persisten las desigualdades sociales e incluso algunas se han incrementado (Vommaro, 2019) y diversificado (Dubet, 2020), debido a los efectos y rezagos de las políticas neoliberales. Es decir, “las desigualdades son mucho más profundas entre los [y las] jóvenes que en otros grupos sociales” (Vommaro, 2019, p. 1201).

En este artículo, nos enfocamos específicamente en los jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana (Alvarado *et al.*, 2021; Saraví, 2015; Raap, 2017; Vommaro, 2019) y que experimentan cotidianamente los efectos de los discursos de odio, las “miradas incómodas” y la estigmatización que recae sobre sujetos, barrios e instituciones. El complejo entramado entre juventudes, pobreza urbana y exclusión se desarrolla en un campo de relaciones de poder (Foucault, 1988 [1983]), ya que coexisten diferentes discursos, saberes y prácticas desde los cuales los individuos problematizan la vida en y desde la escuela.

En este marco de discusión, este artículo analiza la relación entre la problematización de la vida, la escolaridad y la producción de saberes en una escuela secundaria ubicada en un contexto de pobreza del Conurbano Bonaerense.

Esto se hace a través de la realización de un proyecto de investigación en colaboración entre estudiantes y docentes de una escuela secundaria y de la universidad, llevado a cabo a lo largo del año 2022.

La hipótesis de trabajo es que las formas de problematización de la vida cotidiana de los estudiantes en la escuela generan saberes significativos que les permiten percibirse como sujetos de derechos para reflexionar, pensar, denunciar y criticar, no solo las condiciones de vida en general y las de cada uno en particular, sino, fundamentalmente, las miradas unidireccionales, estigmatizadoras e incómodas que asignan posiciones y destinos. Estas formas de problematización realizadas en la escuela implican formas de circulación de la palabra y construcción del conocimiento (Grinberg y Abalsamo, 2016), que se generan en el aula pero trascienden sus límites y se arraigan en las experiencias de los jóvenes.

Así, *Miradas incómodas* es un proyecto, una producción, una potencia y una posibilidad que se manifiesta a partir de las propias voces de los y las jóvenes como estudiantes en la escuela y de sus profesores y profesoras, desde donde narran sus historias en la escuela y en sus barrios. A través de las narrativas que se expresan en el cortometraje, desafían y deconstruyen los estereotipos negativos asociados a los barrios en condición de pobreza y sus instituciones, cuestionan las miradas unidireccionales e incómodas, y pueden enunciar sus sueños, deseos, quienes son y qué quieren hacer de sus vidas.

Este artículo se estructura en cuatro secciones. Primero, se desarrolla el diseño metodológico, que incluye métodos y técnicas de producción colectiva y análisis de información acerca de la vida cotidiana de los individuos en la escuela y el barrio. Luego, en el segundo apartado, se presenta el marco conceptual desde el cual nos aproximamos al objeto de estudio. Específicamente, se discuten las nociones de *gubernamentalidad*, *poder* y *saber* (Foucault, 2017 [1978]). En la tercera sección, se describen las formas en que los estudiantes problematizan la vida, producen deseos, sueños y expectativas, y tensionan los discursos acerca de la buena y mala fama de la escuela y el barrio. Finalmente, en el cuarto apartado, a modo de conclusión, se resaltan los resultados más relevantes y se plantean posibles preguntas para futuras investigaciones.

## Breve desarrollo del proceso metodológico

Para analizar la relación entre problematización de la vida, escolaridad y producción de saberes, diseñamos una metodología que involucra elementos de la etnografía colaborativa (Katzer-Molina, 2019, p. 49) y la producción audiovisual como método creativo (Taylor, 2013). Este ensamblaje de métodos (Law, 2004; Law y Urry, 2005) permite aproximarnos a las multiplicidades y singularidades de las vivencias cotidianas de los y las estudiantes en las escuelas,

además de habilitar espacios de construcción, producción y circulación del conocimiento (Grinberg y Abalsamo, 2016) a partir de la problematización de la vida cotidiana. Este enfoque metodológico se caracteriza porque, en el proceso de producción de datos, permite articular la sensibilidad y el trabajo colaborativo de los individuos (Katzer-Molina, 2019) en contextos particulares y situados.

A partir de esa perspectiva metodológica, nos proponemos construir una forma de trabajo conjunto y colectivo entre diversos actores, teniendo como horizonte la producción de conocimiento en el marco de dinámicas de escolarización en zonas donde se intensifican las condiciones de pobreza (Armella *et al.*, 2017; Bussi, 2022; Grinberg, 2020; Grinberg *et al.*, 2022; Langer, 2017b, 2017a). La vida cotidiana se problematiza a partir de un problema social que convoca a los estudiantes a pensar, analizar e investigar sobre determinado tema. En ese proceso es clave dar espacio a las narraciones, opiniones, preguntas, sentidos y sentimientos que los individuos producen respecto a la problemática social que los interpela.

Para llevar a cabo este trabajo, se mantuvieron reuniones continuas y semanales con aproximadamente veinte estudiantes de sexto año, junto a docentes de materias afines a las ciencias sociales de la escuela. Los y las estudiantes eligieron un tema relevante y significativo, sobre el cual investigaron, leyeron, entrevistaron, filmaron y editaron. El único requisito fue que el tema seleccionado estuviera relacionado con un problema que los afectara de forma directa y cotidiana. De este modo, plantearon preguntas y objetivos, elaboraron una metodología de trabajo y establecieron una manera de socializar los resultados mediante la realización de una producción audiovisual denominada *Miradas Incómodas*,<sup>4</sup> que fue presentada en la séptima edición de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales y el Festival de Cortos Audiovisuales de la UNSAM.<sup>5</sup> En este evento, se “busca generar espacios de reflexión a través de los cuales los/as jóvenes puedan, desde su mirada, caracterizar su cotidianeidad escolar y barrial que, con frecuencia, es silenciada y ocultada” (Armella y Langer, 2016, p. 128).

En la producción audiovisual, los y las estudiantes destacan las condiciones en las que se produce su vida cotidiana. Inicialmente, y en los sucesivos encuentros, se implementaron diferentes dinámicas de trabajo con el propósito de identificar aquellas temáticas y problemas que resultaban de su interés: armaron afiches, dramatizaron, expresaron sus ideas y pensamientos en diálogos y debates abiertos, participaron en talleres y charlas en la universidad, mientras sistematizaban y

<sup>4</sup> El corto audiovisual se puede ver corto en: <https://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/v/310>

<sup>5</sup> La Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM es un proyecto de extensión iniciado en 2016, que fomenta el trabajo colaborativo entre la universidad y diversas escuelas secundarias, principalmente provenientes del partido de San Martín, para desarrollar proyectos colectivos de investigación. Los estudiantes de secundaria aplican su creatividad y habilidades de investigación para llevar a cabo estos proyectos, siempre con el acompañamiento de sus docentes. Además, mantienen un intercambio continuo con docentes, estudiantes e investigadores de la universidad (UNSAM, 2022).

registraban el proceso de manera escrita o audiovisual. Esta intervención se concibe en términos de “etnografía sensorial” (Pink, 2009), que busca capturar aquello que no siempre se dice oralmente o por medio de la escritura. O, más bien, habilitar una narración en aquellos momentos en que las palabras se retiran (Grinberg y Dafunchio, 2016).

De esta manera, la investigación adquiere formas diversas como práctica (Grinberg, 2012; Hickey-Moody, 2017; Hickey-Moody y Page, 2015), buscando mediar estos procesos desde una mirada estética.<sup>6</sup> En este sentido, el trabajo en estos talleres se organiza mediante una intervención que, a través de la producción audiovisual y sus expresiones, permite que los estudiantes construyan relatos, reflexionen sobre sus vidas, hablen de sus deseos y miedos, en una primera persona que es siempre colectiva (Grinberg, 2012; Grinberg y Abalsamo, 2016). Esta práctica asociada a la producción es concebida como un método que activa una sensibilidad basada en un conjunto amplio de registros y que permite comunicar de maneras muy diversas: se trata de una forma de potenciar lo que el cuerpo puede hacer y decir. Esto implica una búsqueda por ampliar y tensionar los registros de la propia vida, de los propios deseos, de lo que moviliza y convoca la palabra, la experiencia y el cuerpo.

Se trata de una experiencia de investigación en la que la producción busca potenciar formas de pensar, de ser-hacer y de problematizar el mundo a través de imágenes, dibujos y registros audiovisuales, entre otros, con el propósito de propiciar espacios de pensamiento, debates e intercambios sobre las problemáticas barriales en el ámbito escolar.

Los gustos y deseos que manifestaban los y las estudiantes, así como sus cuestionamientos, preocupaciones e indignaciones, eran temas que traían consigo desde el barrio a la escuela, y que frecuentemente servían de punto de partida en los talleres. Entre los temas de interés para investigar, se destacaron la contaminación y el medio ambiente, la mala fama de la escuela, los comedores populares, el *cyberbullying* o el *bullying*, los problemas alimentarios y el fútbol. Estos temas se organizaron inicialmente en forma de collage para identificar tanto las singularidades como los puntos en común en relación con las preocupaciones de los individuos, tal como se observa en la Figura 1.

---

<sup>6</sup> En este sentido, la búsqueda de la estética no tiene que ver con una idea de lo bello o con la expresión de belleza en el ser humano a través del arte. Según las líneas teóricas de Nietzsche y Spinoza, lo artístico-estético se concibe como una afirmación propia de cada individuo en su esfuerzo por ser y existir. Lo que mueve lo artístico es el deseo de fijar y permanecer, pero, al mismo tiempo, es un deseo de cambio: el arte aspira a la permanencia, pero también a la transformación. Así, el arte y lo estético se entienden como la capacidad de cada individuo para construir su propia vida a través del dominio de las pasiones. Se trata de observar la vida como una obra, como un proyecto personal.



**Figura 1.**

*Collage realizado por estudiantes. ¿Qué me preocupa e interesa investigar?*

*Lugar: aula de escuela. Fecha: abril de 2023*

Fuente: registro de trabajo campo.

En lugar de seguir la lógica de un “guion” preestablecido, se optó por construir en función de las multiplicidades, pero también de las singularidades de las vivencias de cada estudiante. Estas prácticas de investigación invitan a (re)pensarse con otros —a través de textos, palabras, imágenes y sensaciones— sobre aquello que sucede en sus vidas cotidianas. Las diversas expresiones permiten narrar lo inenarrable y no se limitan al relato audiovisual, una historieta, un grafiti o una fotografía, sino que son modos de pensar el mundo y pensarse en él. Este es un espacio en el que el tiempo para la reflexión y la problematización es un elemento constante, lo que permite la búsqueda de sentidos en la realización artística como forma de expresión política (Grinberg *et al.*, 2022).

Posteriormente, las múltiples narrativas de los y las estudiantes se interconectan, en su diversidad, como raíces entrelazadas de un árbol gigante:

La abeja y la orquídea, en su heterogeneidad, entrelazan sus destinos en un sistema de raíces comunes, donde no existe la imitación ni la similitud, sino la emergencia, a partir de dos secuencias heterogéneas, de una senda de fuga compuesta por un sistema de raíces compartido que ya no puede ser atribuido ni subyugado por ningún significante. (Deleuze y Guattari, 2010 [1980], p. 16)

Este sistema de raíces, este rizoma, se erige como un instrumento destinado a trazar mapas, a cartografiar, y abre el sendero hacia la posibilidad de un esquizoanálisis (Deleuze y Guattari, 2010 [1980]) que nos brinda la capacidad de interrogar acerca de las singularidades y las rupturas en las series (Foucault, 1979 [1969]). Esta elaboración-producción de un tema o problema constituye el punto de problematización y el trabajo del pensamiento (Foucault, 1999b [1984]) para la

descripción densa (Geertz, 1983 [1973]) de la cotidianidad escolar, centrada en la construcción social del conocimiento en la escuela, la experiencia y la historia del sujeto (Rockwell, 1986).

De esta manera, se busca explorar y tensionar las múltiples capas de significado y las dinámicas de poder que influyen en la producción de conocimiento. La etnografía colaborativa (Katzer-Molina, 2019) y la producción audiovisual como método creativo (Taylor, 2013) configuran estrategias compartidas y colectivas para la construcción de conocimiento y la problematización de la vida. Este enfoque permite un análisis profundo de las singularidades y rupturas en las series de interacción, y contribuye a una comprensión más completa de la cotidianidad escolar y de otros contextos sociales. Esto habilita un lugar donde se reflexiona y actúa sobre las relaciones de poder y las estructuras sociales que influyen en la vida cotidiana de los sujetos (Katzer-Molina, 2019).

Con base en esta propuesta metodológica, a continuación, nos aproximamos a algunas nociones conceptuales sobre el problema en cuestión. En este caso, trabajamos desde el enfoque posestructuralista las nociones de *gubernamentalidad*, *poder* y *saber* para dar sentido a las formas que adquiere la problematización de la vida en y desde la escuela, como se expone en el próximo apartado.

## La relación *gubernamentalidad*, *poder* y *saber* para la problematización de la vida en y desde la escuela

Foucault (2017 [1978]) utilizó el término *gubernamentalidad* para introducir una forma de análisis de las relaciones de poder en términos específicos (micropoderes). Este concepto se refiere al estudio de las maneras de gobernar, al conjunto de estrategias y prácticas mediante las cuales el gobierno ejerce su poder a través de saberes especializados. La gubernamentalidad alude a cómo el poder se ejerce sobre las personas y las poblaciones mediante la regulación y el control, en lugar de la coerción directa. En las sociedades modernas, el poder no solo se ejerce a través de instituciones políticas y represión, sino que también se manifiesta en la forma en que se regulan y controlan diversos aspectos de la vida de las personas, como la salud, la educación, la economía y la moralidad. Esto implica que el poder no se limita exclusivamente al ámbito estatal, sino que se dispersa a través de una red de instituciones y prácticas gubernamentales. Dichas prácticas se refieren a los métodos mediante los cuales el poder se ejerce y se regulan las conductas individuales en una sociedad. En este contexto, los procesos de subjetivación y de construcción de saberes están estrechamente entrelazados con las dinámicas de poder (Foucault, 1979). El ejercicio del poder se manifiesta en la producción y difusión de discursos y narrativas en diversos ámbitos, los cuales moldean la percepción de la realidad, influyen en la

construcción del saber y en la configuración de identidades tanto a nivel individual como colectivo.

Así, la gubernamentalidad se refiere a las formas en que las personas son gobernadas, no solo por el Estado, sino por una compleja red de instituciones y discursos que regulan su comportamiento y sus vidas (Foucault, 2016 [1979]). Esta forma de poder es más sutil y efectiva que la represión directa, ya que produce ciudadanos y ciudadanas que se autorregulan de acuerdo con las normas y valores de la sociedad, lo cual a menudo se logra a través de la internalización de ciertas normas y prácticas. El estudio de las formas de gubernamentalidad implica, entonces, el análisis de formas de racionalidad, procedimientos técnicos y de instrumentalización. Así, la gubernamentalidad se entiende como una analítica del gobierno que refiere a las estrategias, finalidades, pensamientos y conflictos que, en un momento determinado, definen el núcleo problemático de la conducción y autoconducción de la conducta (Foucault, 2017 [1978], 2016 [1979]). También supone el estudio sobre estratos particulares de conocimiento y acción (Rose, 1997; Rose *et al.*, 2012), lo cual incluye la emergencia de regímenes particulares de verdad relacionados con la conducción de la conducta, modos de hablar sobre la verdad, personas autorizadas para decir verdades, modalidades para decretar la verdad y los costos de hacerlo. Esto supone la invención de dispositivos y aparatos particulares de ejercicio del poder y de intervención en problemas específicos (Rose, 1997; Rose *et al.*, 2012). Bajo esta perspectiva, la *verdad* del sujeto se entiende como una creación intrínsecamente política.

Actualmente, nos encontramos inmersos en una forma de gubernamentalidad propia de las sociedades de gerenciamiento (Collet y Grinberg, 2021; Grinberg, 2006), en la que se producen discursos que integran responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual. Como afirman Boltanski y Chiapello (2006), “ya no se trata de obtener simplemente la libertad vigilada que proporcionaba la dirección por objetivos [...]. En el nuevo universo todo es posible, ya que la creatividad, la reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir” (p. 140). A partir de estos discursos,

si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. La desigualdad educativa, en suma, se ha vuelto una cuestión de gestión. Allí la llave, allí la promesa, allí el cambio que debe operarse. (Grinberg, 2006, p. 71)

Los sujetos tienen que lidiar con las tensiones que producen estos discursos de las sociedades de gerenciamiento, en donde se integran las nociones de *responsabilidad*, *autonomía* y *elección* como ejes del ejercicio de la libertad individual. Bajo este discurso del *empowerment*, la responsabilidad del destino de

los sujetos recae sobre sus “propias manos” (Collet y Grinberg, 2021; Cruikshank, 2007; Grinberg, 2006; Rose, 1997).

Ante este escenario discursivo y de relaciones de poder, surgen respuestas y reacciones (Langer, 2017a) como las formas de problematización a las que aquí nos referimos, que evidencian las jerarquías construidas por estos discursos con el propósito de cuestionarlos. Para Foucault (1999a [1976]), el concepto de *problematización* se refiere al conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas que hacen que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso, lo que lo constituye como objeto para el pensamiento o la reflexión moral, el conocimiento científico, el análisis político, etc. Así, la problematización se entiende en un sentido histórico, en el que lo relevante son las singularidades de estos objetos o problemas en un momento y lugar dado. No todo dominio de acción o comportamiento se convierte en objeto de pensamiento y reflexión, es decir, no todo se problematiza. Para que esto ocurra, dichos dominios o comportamientos deben perder la familiaridad y la certidumbre que los mantiene al margen del campo de visibilidad de la reflexión y la crítica, de modo que se les haya asociado una serie de problemas que demandan ser abordados. La problematización, entonces, involucra un trabajo del pensamiento (Foucault, 1999a [1976]).

Interrogarnos sobre las prácticas y experiencias en las que los y las estudiantes cuestionan su presente implica abordar las condiciones en las que son invitados a producirse como sujetos en torno a determinadas relaciones de saber-poder y, fundamentalmente, las maneras en que pueden llegar a problematizarlo en y desde la escolaridad a partir de saberes que devienen en prácticas de investigación. Específicamente, recurrimos a la noción de *prácticas* debido a que estas informan sobre los efectos que producen, exponen los regímenes de verdad (Foucault, 1979 [1969]) a los que adhieren y exhiben las racionalidades y tecnologías que las sustentan (Castro-Gómez, 2010). Se indaga en las prácticas entendidas como “cierta manera de hablar” (Foucault, 1979 [1969], p. 326), “de obrar y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1979 [1969], p. 367). En otros términos, las prácticas, en tanto maneras diversas de pensar, actuar y decir, se caracterizan por no ser engañosas, no ocultar detrás de sí aspectos no revelados ni cuestiones reprimidas, ya que “el mundo es siempre, y en cada momento, lo que es y no otra cosa: aquello que se dice tal como se dice y aquello que se hace tal como se hace” (Castro-Gómez, 2010, p. 28). Se enfatizan aquellas prácticas que problematizan (Foucault, 1999a [1976]) las condiciones en las que se produce la vida escolar cotidiana, atravesada por las intersecciones entre pobreza urbana, escuelas y barrios. Como explica Castro-Gómez (2010), se trata de “aspectos de la vida cotidiana que antes eran ignorados o dados por supuestos, [y que] ahora pasan a ser objeto de reflexión constante” (p. 47).

La problematización de la vida cotidiana da lugar a las narraciones de los sujetos a través de sus procesos de observación, análisis, reflexión, investigación y razonamiento sobre un problema que los convoca a pensar. La narrativa, como expresión discursiva, ostenta la singularidad de su autorreferencialidad, su inmersión en la dimensión temporal y su intrínseca capacidad comunicativa (Contreras, 2016). Es una posibilidad que reconoce el poder de la palabra moldeada en relatos, actuando así como potencia. Desde su propia historia, contexto y subjetividad, tal como explica Contreras (2016), “cualquier cosa que sea enseñar o aprender, es en primer lugar vida que se vive, vidas que se viven, vidas que se cruzan, que se entrelazan, que con-viven” (p. 18).

En estas creaciones se entretajan experiencias, emociones y vivencias de un narrador, quien funge como el artífice de la narrativa. Los y las estudiantes son protagonistas, autores y, al mismo tiempo, observadores y narradores, ya que producen conocimiento desde su propia historia en un contexto de relaciones de poder existentes que producen marginaciones. Así, las relaciones de saber-poder no solo producen verdades, sino también exclusiones, como las estigmatizaciones de quienes no se ajustan a los patrones dominantes de normalidad (Foucault, 2000 [1974/5], 2016). Por lo tanto, al problematizar las prácticas, deben considerarse tanto las condiciones materiales de vida como las formas en que los sujetos son interpelados por estas miradas estigmatizantes (Napoli, 2016) y las maneras en que resisten esos discursos, que siempre conllevan relaciones de poder. Foucault (1979 [1969]) subraya la importancia del discurso y las prácticas discursivas en la producción social, sus jerarquías y exclusiones, e incluso en la formación de las identidades individuales. En este sentido, la exposición de las relaciones de poder, las jerarquías y las exclusiones se percibe como un compromiso con los conocimientos y perspectivas subyacentes, con las voces que han sido silenciadas y las identidades que el discurso ha negado o construido como *Otros*.

En este marco, la subjetividad se entiende como aquello que emerge de las prácticas gubernamentales destinadas a regular y normalizar la conducta de los individuos dentro del tejido social (Foucault, 1979, 1988, 1999<sup>a</sup>, 2016). Estas prácticas, que se despliegan a través de diversas instituciones, tales como la escuela en este caso, operan como mecanismos de imposición de normas y valores que configuran la autoconcepción y las interacciones en la sociedad. Los estudios posmediáticos (Guattari, 2013; Guattari y Rolnik, 2013; Bradley, 2019; Thornton, 2023) también abogan por la noción de una subjetividad que es producida y moldeada por una diversidad de mediaciones, no solo limitadas al discurso directo, sino también a través de formas como la palabra escrita, la imagen impresa, la palabra transmitida y la imagen televisada. Estos estudios reconocen que existen diferentes modos de subjetividad y diversas formas de ser y estar en el mundo, ligadas a la dinámica específica del medio —o el paisaje mediático— que las expresa: “cualquier medio particular —ya sea el discurso, la radio o Internet— no es un intermediario

que conecta sujetos en comunicación, sino un medio que se expresa a sí mismo a través de la producción de subjetividades” (Thornton, 2023, p. 91).

Sobre la base de ese marco conceptual, proponemos que las “miradas incómodas” a las que se refieren los estudiantes suponen la imposición de estigmas (Neiret, 2016) y prejuicios (Bayón y Saraví, 2019; Kessler, 2012; Wacquant, 2007) que limitan y marginan a quienes no se ajustan a ciertas normas sociales o “regímenes de verdad” (Foucault, 1979 [1969]). Estas miradas generan sentimientos de impotencia y exclusión para ellos, pero también son un llamado a su cuestionamiento, así como a la construcción de nuevas formas de habitar el mundo. Los estudiantes denuncian y cuestionan estas ideas de normalidad y estigmas (Bayón y Saraví, 2019) y se (re)posicionan en el mundo como sujetos de derecho. Esto no es solo una respuesta a la opresión y la marginación, sino que también implica la producción de subjetividad y la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en la que se reconozcan la justicia y los derechos de cada persona, como describiremos a continuación.

### ***Miradas incómodas. Luchas y reacciones de estudiantes***

El Partido de San Martín es uno de los municipios que conforman el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Está ubicado al noroeste de la ciudad capital, en el tramo inferior de la cuenca del río Reconquista, “considerado el segundo [río] más contaminado de Argentina [debido a que] recibe una importante carga de contaminantes tanto de origen domiciliario como industrial” (Curutchet *et al.*, 2012, p. 175). En esa zona convergen condiciones de pobreza urbana y situaciones de contaminación ambiental (Curutchet *et al.*, 2012). La localidad en donde se encuentra la escuela con la que trabajamos, al igual que otras áreas de San Martín, tiene una fuerte presencia fabril y fue una de las zonas más afectadas por el cierre masivo de fábricas que operaron hasta fines del siglo xx (Gutiérrez, 2008; Langer, 2013; Sirolli, 2018). En el año 2001, en esas zonas urbanas “la industria metalmecánica, automotriz, textil y de minerales no metálicos había caído a niveles bastante bajos” (Sirolli, 2018, p. 36), lo cual tuvo como consecuencia la reconfiguración del mercado laboral, con la consecuente “desocupación y pérdida del tejido social y económico que se generaba alrededor de estas industrias” (Gutiérrez, 2008, p. 1).

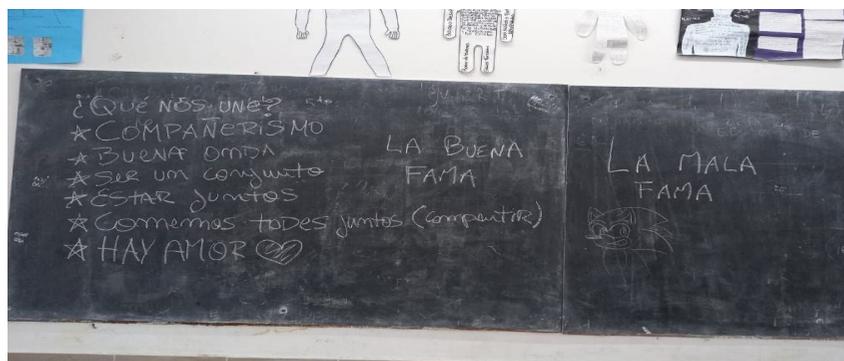
En este contexto, en el que el poder ha sido territorializado (Osborne y Rose, 1999) con patrones de urbanización excluyentes y asimétricos (Segura, 2020), problematizar la vida cotidiana en y desde la escuela implica habilitar espacios de circulación de la palabra (Grinberg y Abalsamo, 2016) para que los estudiantes expresen, cuestionen y tensionen las situaciones de injusticia y exclusión social que afectan a sus vidas, barrios e instituciones. Allí, la circulación de la palabra a través de diálogos sostenidos y continuos, y la formulación y reformulación de preguntas

sobre las problemáticas que atraviesan sus vidas, “se vuelve clave para generar espacios escolares que contribuyan a hacer cognoscible la propia experiencia” (Grinberg y Abalsamo, 2016, p. 1). Este ejercicio de problematización, indagación e investigación se ubica en el orden de la relación entre saber y poder (Deleuze, 2021; Foucault, 1979, 1988), ya que deviene en aprendizajes que permiten a los y las jóvenes cuestionar las miradas estigmatizantes e incómodas, muchas veces impuestas como formas de poder, que los *otros* tienen sobre sus barrios, sus vidas y sus instituciones. Esto se refleja en la producción audiovisual *Miradas incómodas*, realizada por estudiantes de nivel secundario. Esta obra funciona como una forma de cuestionamiento y crítica a través de la cual los estudiantes desafían y deconstruyen los estereotipos negativos asociados a los barrios en situación de pobreza y sus instituciones, cuestionan las miradas unidireccionales e incómodas y expresan sus sueños, deseos, quiénes son y qué desean hacer con sus vidas. Así lo expresa un estudiante:

No hablen de las malas noticias, porque eso no les lleva ni a la buena vida. Ustedes nos tiran malas vibras, pero en el barrio es lo que camino cada día. Dicen que somos maleantes que andamos con pistolas, pero no... (*Miradas incómodas*, 00:00:05, octubre de 2022)

Las “malas noticias” acerca del barrio, que en la producción audiovisual se expresan a través de la transmisión y circulación que producen los poderosos medios de comunicación, junto con los comentarios negativos sobre la escuela y las miradas prejuiciosas y estigmatizantes que recaen sobre los individuos e instituciones (Bayón y Saraví, 2019), conforman la escena de aquello que los estudiantes denominaron como “la buena y mala fama”. A la vez, estas narrativas se instalan como *regímenes de verdad* (Foucault, 1979), que modulan formas de pensar, hacer y decir acerca de la escuela, el barrio y sobre ellos mismos. Es decir, “la estigmatización [...] opera como una forma de gobernanza que legitima la reproducción y consolidación de las desigualdades y las injusticias sociales” (Bayón y Saraví, 2019, p. 72).

En la Figura 2 se observan los enunciados que permiten tensionar y desandar las miradas estigmatizantes y prejuiciosas que suelen recaer sobre la vida de los y las jóvenes en los barrios urbanos. Por ejemplo, la mala fama de su escuela, de su barrio, de quienes viven en ese barrio y de quienes asisten a esa escuela. La mirada que tienen “los otros” sobre ellos y ellas se tensiona con “la buena fama”: la necesidad de resistir esos discursos, trabajando activamente para denunciar las situaciones de injusticia con las cuales conviven a diario.



**Figura 2.**

*Enunciados de estudiantes acerca de la “mala y buena fama”. Lugar: aula de escuela.*

*Fecha: junio de 2022*

Fuente: registro de trabajo campo

“El compañerismo”, “la buena onda”, “ser un conjunto”, “estar juntos”, “comer todos juntos y compartir”, “el amor” (Registro de Observación de Taller, Escuela Secundaria del Barrio de Billinghamurst, Partido de San Martín, 7 de junio de 2022) funcionan como prácticas discursivas (Foucault, 1979 [1969]) que cuestionan y contrarrestan las formas de estigmatización (Bayón y Saraví, 2019; Kessler, 2012; Wacquant, 2007) y los prejuicios acerca de la “mala fama” adjudicada a individuos, barrios e instituciones, que muchas veces es reforzada y reproducida por los “régimenes de visibilidad” (Reguillo, 2008) o los medios de comunicación social como la prensa, la televisión e incluso las redes sociales. De hecho, el audiovisual inicia con fragmentos de noticias sobre el barrio (Figura 3) que los estudiantes seleccionaron para cuestionar y desandar los discursos que allí circulan.



**Figura 3.**

*Fragmentos de noticias de los poderosos medios de comunicación*

Fuente: *Miradas incómodas*, 00:00:33, octubre de 2022.

Las miradas prejuiciosas y unidireccionales que circulan y reproducen los medios de comunicación están relacionadas con la droga, la muerte, los allanamientos y

detenciones, como si fueran identidades fijas, determinantes e inmutables. Este escenario incomoda a los sujetos, produce “bronca”, “impotencia” y “tristeza” (*Miradas incómodas*, 00:00:53, octubre de 2022), porque refuerza la exclusión social y, por tanto, también la educativa. Frente a ello, estudiantes y docentes cuestionan las miradas que provienen de “los otros”, “desde afuera”, y recaen sobre sus barrios, sus escolaridades y sobre ellos mismos. Así lo expresa una docente de nivel secundario, quien participó y acompañó a los y las estudiantes en el proceso de investigación al que nos hemos referido.

Me incomoda la mirada del otro. Una mirada unidireccional, única sobre (nombre del barrio). Que sea el barrio de los tranzas, de los chorros. [Yo] no tengo esa mirada, pero sí es cierto que desde el afuera hay otra mirada sobre el barrio. (*Miradas incómodas*, 00:01:09, octubre de 2022)

La mirada unidireccional, prejuiciosa y estigmatizante que viene “desde afuera” genera incomodidad, ya que es una visión homogénea que promueve, legitima y refuerza la discriminación, la violencia y el odio (Ipar *et al.*, 2022) hacia quienes viven y transitan en barrios urbanos precarizados. Las tensiones que surgen entre las miradas estigmatizantes y las reacciones de los individuos nos llevan a reflexionar sobre cómo se producen las relaciones interpersonales entre amigos y vecinos, cuáles son los sentidos que los actores otorgan al barrio y a la escuela en un contexto de constante discriminación y exclusión.

Los y las estudiantes destacan que en el barrio “hay gente linda, gente hermosa [...] se conocen entre todos, siempre hay compañerismo, son todos rebuenos” (*Miradas incómodas*, 00:02:02, octubre de 2022). Con estos sentidos acerca del barrio, los individuos tensionan los “discursos de odio” (Ipar, 2022), las miradas únicas sobre los asentamientos y villas, y las identidades fijas y predeterminadas que comúnmente se atribuyen a quienes viven en contextos de pobreza urbana. Para reconstruir y posicionar otras miradas y discursos posibles acerca de los barrios, los jóvenes involucraron las voces de actores que circulan fuera de la escuela, pero que conocen y habitan el mismo espacio. Por ejemplo, un vecino que trabaja en el parque y ha visto transitar y crecer a varias generaciones de familias explica los cambios y continuidades en el barrio.

En el barrio se nota mucho progreso, mucha gente humilde que está luchando como para salir adelante ya sea en el trabajo, en la vivienda. Hay mucha gente que va a trabajar, sin embargo, sigue siendo pobre por los sueldos que no alcanzan. No obstante, no bajan los brazos, siguen trabajando. (*Miradas incómodas*, 00:01:30, octubre de 2022)

La tensión entre “las luchas de la gente que trabaja para salir adelante” y la persistencia de las situaciones de pobreza porque “los sueldos no alcanzan”, tal como se expresa en la voz de un vecino, permite ubicar la discusión sobre las

problemáticas sociales, como las situaciones de pobreza y la estigmatización (Bayón y Saraví, 2019; Kessler, 2012; Wacquant, 2007), y los prejuicios que afectan la vida cotidiana de los individuos, en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1988 [1983]) y formas de gubernamentalidad neoliberal (Rose, 1997), que traen consigo dinámicas constantes de inclusión y exclusión. El desafío está en desplazar la mirada unidireccional acerca de los barrios, personas e instituciones en contextos de pobreza hacia la multiplicidad de discursos, lógicas y prácticas que conforman la trama de la vida urbana y escolar.

Pensar en términos de tensiones y relaciones de poder los discursos que se producen sobre “la mala fama” y las reacciones, luchas, cuestionamientos y deseos de los estudiantes permite captar la multiplicidad de condiciones, situaciones y acontecimientos que conforman aquello que en este artículo denominamos problematización de la vida cotidiana y producción de conocimiento. Allí, la escuela ocupa un lugar clave, ya que desde ella se habilitan espacios de circulación de la palabra que permiten hacer cognoscibles las experiencias de vida cotidiana (Grinberg y Abalsamo, 2016) que traen consigo los estudiantes. Así, un estudiante, a través de un rap, expresa su voz, sentir y pensamiento respecto de las situaciones que afectan a los jóvenes, pero también sus reacciones, luchas y deseos:

Hablan de la mala fama, pero no...  
Nosotros estamos estudiando desde la mañana,  
Ustedes piensan que nosotros andamos con un caño, pero no.  
Eso no es así.  
Nosotros estamos luchando a cada año en el sol, en la lluvia.  
Nosotros estamos aquí para llevarla a la familia.  
Hay pibes que sueñan con ser raperos y otros futbolistas.  
No hablen de las malas noticias. Eso no los lleva ni a la buena vida.  
Ustedes nos tiran malas vibras.  
Pero en el barrio, lo que camino cada día, dicen que nosotros somos maleantes,  
que andamos con pistolas, pero NO.  
Nosotros estamos estudiando a cualquier hora  
Nosotros no somos chorros como dicen cada uno  
Pero las malas noticias es lo que, es lo que manda más.  
Ustedes piensan que somos como un animal, pero no.  
Nosotros estamos aquí para luchar  
La mala fama yo no lo llevo ni en los pies  
Yo soy un pibe de bien  
Nosotros estamos todo el día siempre dando al diez  
Pero de las horas nos venimos al cien.  
Ustedes piensan que nosotros estamos mal  
Pero bueno esto lo hice para luchar  
(Rap improvisado por un estudiante. *Miradas incómodas*, 00:05:05, octubre de 2022)

Al mismo tiempo que “las malas noticias” intensifican los discursos sobre la “mala fama”, los y las estudiantes “estudian desde la mañana, a cualquier hora”, “trabajan para llevar algo a la familia”, “sueñan y luchan todo el tiempo en el sol y la lluvia”, tal como se lee en la letra del rap escrito y cantado por un estudiante en y desde la escuela. La fuerza de esos enunciados permite desandar las miradas prejuiciosas, estigmatizantes y unidireccionales, y también posibilita construir espacios donde el deseo pueda habitar, presentando a los estudiantes como sujetos que sueñan, construyen, proyectan y resisten activamente para mejorar las condiciones en las que viven. Como dice el estudiante en el rap: “Nosotros estamos aquí para luchar”.

Las luchas de los y las estudiantes aparecen como “contraconductas” (Foucault, 2017 [1978]) frente a los regímenes de verdad y visibilidad que pretenden imponer “las malas noticias”, porque, como destaca el estudiante en la canción, “es lo que manda más” en la sociedad actual. En ese escenario de estigmatización, odio y prejuicios, la escuela se convierte en un lugar de lucha y resistencia (Langer, 2017a), dado que es la institución que “une a los distintos barrios para que no haya discriminación [...] forma y hace crecer” (*Miradas incómodas*, 00:04:54, octubre de 2022) a los individuos. En definitiva, es el espacio donde el mundo se vuelve más habitable y la vida más vivible (Butler, 2022).

## Conclusiones

Discutir la relación entre la problematización de la vida, la producción de saberes y la escolaridad en contextos de pobreza urbana permitió situar los discursos, prácticas y lógicas de exclusión, estigmatización, odio y violencia en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1988), ya que en ese escenario coexisten y se disputan diversas miradas acerca de quién es el otro y la otra, de las formas de interactuar y relacionarse entre sujetos en la actualidad, pero también de experimentar y habitar el territorio urbano en la historia. En este contexto, surgen tensiones entre las “miradas incómodas”, unidireccionales, homogéneas, prejuiciosas y negativas que recaen sobre personas, barrios e instituciones y las reacciones de los estudiantes, quienes problematizan, cuestionan, indagan e investigan sobre la “buena y mala fama” de la escuela y su impacto en la comunidad.

Los y las estudiantes, a través de la producción audiovisual, las imágenes, fotos y relatos, construyen una narrativa colectiva que funciona como crítica (Foucault, 1995 [1978]) y cuestionamiento frente a los regímenes de visibilidad (Reguillo, 2008), que intentan posicionar los discursos de odio (Ipar, 2022a), los prejuicios y los estigmas (Kessler, 2012; Wacquant, 2015) como verdades absolutas e identidades fijas de los individuos. Intentan desplazar las miradas unidireccionales que muestran a los asentamientos y villas como “el barrio de los tranzas, el barrio de los chorros” hacia

la multiplicidad de significados que los jóvenes otorgan al territorio, a la escuela, a sus compañeros, compañeras y a sus vecinos y vecinas. En ese proceso, la escuela aparece como un espacio de lucha (Langer, 2016, 2017a), resistencia, encuentro y circulación de la palabra (Grinberg y Abalsamo, 2016), que permite hacer la vida más vivible (Butler, 2022) con los *otros* y hace el mundo más habitable.

Los y las jóvenes, en y desde la escuela, no solo cuestionan las narrativas comunes que representan a los barrios, sujetos e instituciones de forma negativa, sino que también reaccionan y producen sueños, deseos y resistencia (Langer, 2013). De hecho, los y las estudiantes destacan que “están estudiando desde la mañana”, “están luchando a cada año en el sol, en la lluvia”, “están todo el día siempre dando al diez” y “sueñan” con mejorar sus condiciones materiales de existencia (Butler, 2010), así como “que no haya discriminación” ni odio. Estas afirmaciones subrayan la importancia de concebir la escuela como un “espacio de ciudadanía” (Tamayo, 2006), ya que en ella los sujetos pueden expresar sus vivencias cotidianas (Grinberg y Abalsamo, 2016), manifestar sus ideas y afirmar sus derechos.

La articulación de diversas técnicas de investigación colaborativas, a través de la producción audiovisual, permitió que los y las estudiantes cuestionaran y narraran situaciones que a veces son difíciles de expresar en palabras, pues afectan de forma traumática y violenta sus vidas. Frente al dolor de los otros y otras (Sontag, 2003), ante la constante injusticia y exclusión social, la fuerza de la palabra funciona como “una línea de fuga” (Deleuze y Guattari, 2010 [1980]) que insiste y busca desandar los discursos prejuiciosos y estigmatizantes. Asimismo, los sentimientos comunes de “bronca”, “tristeza” e “impotencia” constituyen solidaridades entre los individuos y fortalecen la cohesión comunitaria (Pál-Pelbart, 2009) en tiempos neoliberales que promueven el individualismo y la anulación de la diferencia, pero también funcionan como una reacción que reclama justicia en y desde la escuela.

## Referencias

- Alvarado, S., Vommaro, P., Patiño, J. y 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/rlcsnj.19.2.4545>
- Armella, J. y Langer, E. (2016). Mujeres heroínas. Una mirada audiovisual sobre las mujeres en contextos de pobreza urbana. *Polifonías. Revista de Educación*, 9, 126-148. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/115415>
- Armella, J., Langer, E. y Machado, M. (2017). Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina. *Horizontes Sociológicos*, 9, 51-61. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/156>

- Bayón, M. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59, 68-85. <https://doi.org/10.29340/59.2050>
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2006). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Bradley, J. (2019). On the Philosophy of Trembling: *Negen-u-topia*, Sun Death, Ecosophy. *Utopian Studies*, 30(3), 361-381. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.30.3.0361>
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de Sueños.
- Bussi, E. (2022). Conquistar en la precariedad. Docentes en tensión entre la lucha y el dolor. En S. Grinberg (ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (1.ª ed.) (pp. 267-286). Clacso y UNSAM.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2022). *Formas de resistencia a la violencia hoy. Sin miedo*. Taurus.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Collet, J. y Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. En J. Collet y S. Grinberg (eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (1.ª ed.) (pp. 13-30). Morata.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar. Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joacaba*, 41(1), 15-40. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. En B. Cruikshank (ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67-86). Cornell University Press.
- Curutchet, G., Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Ambiente & Sociedade*, 15(2), 173-194. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200010>
- Deleuze, G. (2017). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Cactus.
- Deleuze, G. (2021). *El poder. Curso sobre Foucault* (2.ª ed.). Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010 [1980]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Kadmos.
- Donzelot, J. (2012). *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades* (1.ª ed.). Nueva Visión.

- 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.
- Foucault, M. (1979 [1969]). *La arqueología del saber* (6.ª ed.). Siglo XXI.
- 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. (1995 [1978]). ¿Qué es la crítica? (Crítica y *Aufklärung*). Conferencia pronunciada el 27 de Mayo de 1978. *Daimón. Revista de Filosofía*, 11, 5-25. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Foucault, M. (1999a [1976]). *Estrategias de poder*. Paidós.
- Foucault, M. (1999b [1984]). *Estética, ética y hermenéutica* (1.ª ed.) (pp. 381-390). Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008 [1981]). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (2016 [1979]). *Nacimiento de la biopolítica* (4.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017 [1978]). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1983 [1973]). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goffman, E. (1986 [1963]). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías. Revista de Educación*, 1, 75-94. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2171/6%20-%20Grinberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA*. Red de Bibliotecas Virtuales de Clacso.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf>.

- Grinberg, S. y Dafunchio, S. (2016). Screaming Silence Subjects and Photographs in Schools in Contexts of Extreme Urban Poverty and Environmental Decay. En D. Cole (ed.), *Dimensions on Globalizations and Education* (pp. 71-88). Springer.
- Grinberg, S., Langer, E., Armella, J., Orlando, G., Schwamberger, C., Dafunchio, S., Bonilla-Muñoz, M., ... y Abalsamo, M. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacios urbano y desigualdades* (1.ª ed.). Clacso y UNSAM.
- Guattari, F. (2013). *Schizoanalytic Cartographies* (trad. Goffey). Bloomsbury.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo* (trad. F. Gómez). Tinta Limón.
- Gutiérrez, A. (2008). *Empleo industrial*. <https://www.observatoriopyme.org.ar/project/union-industrial-de-gral-san-martin-ano-2008/>
- Harvey, D. (2021). *Espacios del capitalismo global. Hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual*. Akal.
- Hickey-Moody, A. (2017). Arts Practice as Method, Urban Spaces and Interactive Faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>
- Hickey-Moody, A. y Page, T. (2015). *Arts, Pedagogy and Culture Resistance. New Materialisms*. Rowman y Littlefield international.
- Ipar, E. (2022a). El odio, la palabra y el tabú. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 133, 92-107. <https://doi.org/10.36496.n133.a1>
- Ipar, E. (2022b). Nuevos desafíos para la democracia. En E. Ipar, M. Cuesta y L. Wegelin (eds.), *Desafíos de la democracia argentina en la pospandemia. Discursos de odio, prejuicios sociales y problemas de legitimación democrática* (pp. 15-35). UNSAM.
- Ipar, E., Cuesta, M. y Wegelin, L. (Eds.). (2022). *Desafíos de la democracia argentina en la pospandemia. Discursos de odio, prejuicios sociales y problemas de legitimación democrática*. UNSAM.
- Katzer-Molina, M. (2019). La etnografía como modo de producción de saber colaborativo. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. En L. Katzer y H. Chiavazza (eds.), *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina* (pp. 50-85). Universidad Nacional de Cuyo.

- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial: reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 165-197. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804007.pdf>
- 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. (2016). Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 24, 119-142. <https://doi.org/10.17163/uni.n24.2016.05>
- Langer, E. (2017a). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.
- Langer, E. (2017b). Las desigualdades sociales y las luchas por mejorar para jóvenes escolarizados. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 11, 1-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18524907e019>
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in Social Science Research*. Routledge.
- Law, J. y Urry, J. (2005). Enacting the Social. *Economy and Society*, 33, 390-410. <https://doi.org/10.1080/0308514042000225716>
- Lazzarato, M. (2020). *El capital odia a todo el mundo. Fascismo o revolución*. Eterna Cadencia.
- Napoli, P. di. (2016). La juventud como objeto de temor y estigmatización: sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(38), 123-144. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0797-55382016000100007&lng=es&tyng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382016000100007&lng=es&tyng=es)
- Neiret, S. (2016). *Estigmatizaciones en la escuela secundaria basadas en la clase social de origen* [Monografía de especialización, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1293/te.1293.pdf>
- Osborne, T. y Rose, N. (1999). Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environment and Planning D Society and Space*, 17(6), 737-760. <https://doi.org/10.1068/d170737>
- Pál-Pelbart, P. (2009). La vida (en) común. En P. Pál-Pelbart (ed.), *Filosofía de la deserción. nihilismo, locura y comunidad* (pp. 21-60). Tinta Limón.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. Monash University.
- Raap, V. van. (2017). Juventudes y desigualdades en la Argentina: notas para el debate en torno a la construcción de la problemática juvenil. En P. Vommaro, F. Chévez, I. Porraz, L. Castelli, M. de los Peña, M. Rodríguez, M. Villegas...

- y A. Gonzalo (eds.), *Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe* (1.ª ed.) (pp. 167-186). Clacso.
- Reguillo, R. (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos: trilogía para pensar la ciudad. *Alteridades*, 18(36), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74716004006.pdf>
- Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29, 25-40. <https://nikolasrose.com/articles/el-gobierno-en-las-democracias-liberales-avanzadas-del-liberalismo-al-neoliberalismo/>
- Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio Nueva Época: Revista Digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, 8, 113-152.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso y CIESAS.
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Traficantes de Sueños.
- 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. En S. Costa, E. Jelin y R. Motta (eds.), *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 89-110). Siglo XXI.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sirrolli, L. (2018). *Historia de la industria en el partido de General San Martín*. Universidad Nacional de San Martín. <http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/224>
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Suma de Letras.
- Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociológica*, 21(61), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305024682002.pdf>
- Taylor, C. (2013). Mobile Sections and Flowing Matter in Participant-Generated Video: Exploring a Deleuzian Approach to Visual Sociology. En R. Coleman y J. Ringrose (eds.), *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 42-60). Edinburgh University Press.
- Thornton, E. (2023). Reflections on Postmedia for Philosophers. En J. Bradley, A. Taek-Gwang y M. Ny (eds.), *Deleuze, Guattari and the Schizoanalysis of Postmedia* (pp. 86-102). Bloomsbury.

- 
- Vommaro, P. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, 10, 1192-1213. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-6957-0453>
- Wacquant, L. (2007). La estigmatización territorial en la edad de la marginalidad avanzada. *Ciências Sociais Unisinos*, 43(3), 193-199. <https://www.redalyc.org/pdf/938/93843301.pdf>
- Wacquant, L. (2015). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial.