

Ser joven, varón y estudiar en la periferia patagónica argentina¹

Martincic, Huayra ²

Langer, Eduardo ³

Villagrán, Carla ⁴

Resumen

En este trabajo se presentan resultados que forman parte de una investigación doctoral, cuyo objeto es atender las relaciones entre derecho a la educación, escolaridad secundaria obligatoria y condiciones de vida. Aquí, interesa revisar cómo las experiencias de la condición juvenil, de clase y género son vivenciadas en el barrio y repercuten en sus recorridos escolares. Para ello, se recuperan entrevistas realizadas durante el año 2022 a estudiantes de primer y último año de una escuela secundaria emplazada en la periferia de una ciudad intermedia en la Patagonia argentina. Sostenemos que los sentidos expresados por los estudiantes entrevistados permiten describir un momento de sus vidas en que ellos perciben que dejan de ser vistos como chicos para pasar a ser vistos como adultos potencialmente peligrosos, y ello afecta a sus experiencias juveniles y sus recorridos escolares.

Palabras clave: educación secundaria, juventudes, masculinidades, desigualdades, sentidos

¹ Una versión preliminar de este escrito se presentó en: “X Encuentro Patagónico de Teoría Política. Movilización política en Patagonia”. Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (22 y 23 de marzo de 2023).

² Becaria doctoral del Conicet. Profesora en Ciencias de la Educación (UNPA), Profesora de teatro (EMAD-MDP). Ayudante de Docencia en Pedagogía, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Investigadora CIRISE. Correo electrónico: huayramartincic@gmail.com

³ Investigador adjunto del Conicet. Doctor en Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor regular de Sociología de la Educación en la UNSAM y UNPA, director de las carreras de Educación en UNSAM. Correo electrónico: langereduardo@gmail.com

⁴ Investigadora del Conicet. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Metodologías y Estrategias de Investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales (UNPA) y profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Profesora adjunta de Curriculum (Universidad Nacional de la Patagonia Austral). Investigadora CIRISE. Correo electrónico: carla_villagran@hotmail.com

Being young, male and studying in Argentina's Patagonian periphery

Abstract

This paper presents results that are part of a doctoral research, which aims to address the relationships between the right to education, compulsory secondary schooling and living conditions. Here, it is interesting to review how the experiences of youth, class and gender conditions are experienced in the neighborhood and impact the students' schooling. For this purpose, interviews conducted during the year 2022 with first and last year students from a secondary school located in the outskirts of an intermediate city in the Argentine Patagonia are recovered. We uphold that the meanings expressed by the interviewed students allow us to describe a moment in their lives in which they perceive that they are no longer seen as children but as potentially dangerous adults, and that this affects their youthful experiences and their school paths.

Keywords: *secondary education, youth, masculinities, inequalities, meanings*

Ser jovem, homem e estudar na periferia patagônica da Argentina

Resumo

Este artigo apresenta resultados que fazem parte de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo é abordar a relação entre o direito à educação, a escolaridade secundária obrigatória e as condições de vida. Aqui, estamos interessados em analisar como as experiências da condição de juventude, classe e gênero são vivenciadas no bairro e repercutem em sua escolaridade. Para isso, foram recuperadas entrevistas realizadas durante o ano de 2022 com alunos do primeiro e do último ano de uma escola secundária localizada na periferia de uma cidade intermediária na Patagônia argentina. Argumentamos que os significados expressos pelos alunos entrevistados nos permitem descrever um momento de suas vidas em que eles percebem que não são mais vistos como crianças, mas como adultos potencialmente perigosos, e que isso afeta suas experiências juvenis e suas carreiras escolares.

Palavras-chave: *ensino médio, jovem, masculinidades, desigualdades, sentidos*

Introducción

La preocupación por los modos en que transitan la educación secundaria estudiantes varones y en situación de pobreza fue y es objeto de análisis (Willis, 1978; Venegas, 2020). Hay estudios que plantean la existencia de fuertes prejuicios sobre dichas poblaciones que condicionan las posibilidades para permanecer en la escuela (Duschatzky, 1999; Kaplan y Spazu, 2020) y también otros que indican los sentidos (Deleuze, 1994) que los jóvenes producen en torno a las posibilidades que la escuela genera respecto a sus vidas (Grinberg, 2008; Langer, 2013).

Ubicándonos entre aquellos estudios que refieren a procesos de subjetivación de jóvenes en ámbitos escolares, problematizamos los efectos de discursos que clasifican y estigmatizan a jóvenes autopercebidos varones, atendiendo al modo en que estos posicionamientos condicionan las diversas formas que adquieren sus proyectos de vida, incluyendo en ello sus recorridos escolares. Es decir, aquí interesa concentrarse en los efectos que producen estos discursos sobre los modos en que los jóvenes, autopercebidos varones, refieren a sus recorridos escolares y, en ello, a las relaciones que establecen entre su condición etaria, de clase y de género con su posición estudiantil. Para ello, se describirán las prácticas discursivas (Foucault, 2018) de jóvenes que viven y estudian en la periferia de una ciudad intermedia¹, con foco en los modos en que vinculan sus vivencias con sus experiencias (Larrosa, 2016) educativas. Los resultados que se presentan son producidos a partir de un diseño de investigación cualitativo de base múltiple, en el marco de una investigación doctoral (Langer, 2013). En esta oportunidad, se recuperan entrevistas realizadas durante el año 2022 a estudiantes, autopercebidos varones, de primer y último año de una escuela secundaria emplazada en un barrio ubicado en una zona alejada del centro de la localidad. La selección de la escuela responde al criterio (Goetz y Lecompte, 1988) de emplazamiento de la institución en una zona que presenta altos índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)². La escuela es una institución de creación relativamente reciente, a partir de la demanda de vacantes por parte del barrio. Ofrece la orientación en artes visuales en lo que otrora fuera el gimnasio

¹ Referimos a una localidad intermedia, ubicada al norte de la provincia de Santa Cruz, Argentina. Esta forma parte del golfo San Jorge, caracterizado por ser un enclave petrolero.

² El NBI es un indicador utilizado para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza teniendo como unidad de análisis los hogares. Toma indicadores relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001).

del edificio de la escuela primaria del barrio. Posee una matrícula más bien pequeña, proveniente mayoritariamente de la misma zona.

Así, se atienden aquellas maneras en las que son interpelados los jóvenes varones, identificando las miradas que se producen sobre ellos y que nos permiten describir aquello que acontece cuando se produce el encuentro pedagógico. Esas experiencias sociales y educativas, tal como se han trabajado en los clásicos estudios de la sociología de la educación, anudan prejuicios y clasificaciones (Bourdieu, 1992), estableciendo atribuciones sobre poblaciones que producen barreras sociales y límites simbólicos así como procesos de exclusión simbólica y estigmatización (Kaplan y Spazu, 2020). Sin embargo, contraponerlo desde la perspectiva de los propios estudiantes permite problematizar relatos de criminalización de la pobreza (Wacquant, 2004), así como condescendientes (Grinberg y Armella, 2021). Procuramos con ello aportar a la comprensión de los procesos de subjetivación, considerando cómo se imbrican aspectos vinculados a la condición estudiantil, juvenil, de clase y género, es decir, desde un análisis en términos de interseccionalidad³, a partir de atender las relaciones de poder y el ejercicio del privilegio (Gaona, 2021). Así, se recuperan sentidos producidos por jóvenes estudiantes para describir cómo sus vivencias cotidianas, vínculos y proyectos se articulan con sus experiencias escolares en complejos procesos sociales.

El artículo se organiza del siguiente modo: en un primer momento, se presenta una breve discusión conceptual vinculada a los procesos de subjetivación juvenil. Luego, se despliega el análisis de los enunciados producidos por estudiantes, con la intención de describir las relaciones entre sus condiciones etarias, de clase y de género con la estudiantil. Seguidamente, se presentan algunas reflexiones finales, destacando los modos en que son vistos en cuanto varones de la periferia de la localidad, así como los efectos que dichas miradas producen sobre su condición juvenil y estudiantil.

Los procesos de subjetivación estudiantil en la encrucijada

Esta investigación se enmarca en los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2006), dado que los estudiantes jóvenes, en tanto población escolar (Pérez, 2016), son identificados y señalados desde las lógicas de gobierno, así como la moralización y

³ Siguiendo a Gaona (2021), comprendemos que los estudios desde la interseccionalidad se refieren a una disposición analítica que enfatiza una forma de pensar los problemas a partir de las relaciones de poder reconocibles en un determinado contexto y sus efectos en la producción de la diferencia y la igualdad.

normalización, por el solo hecho de pertenecer a sectores populares, más que a otros sectores de la población (Niñez plural, 2019).

A su vez, la *grilla de inteligibilidad* (Foucault, 2021) nos permite acercarnos a comprender

a los saberes, sujetos, al espacio escolar, a las líneas de fuerza que atraviesan y tensionan las dinámicas que configuran las políticas de escolarización. Dinámicas que nos ayudan a comprender los modos visibles e in-visibles, decibles o indecibles de la desigualdad educativa. (Pérez, 2019, pp. 5 y 6)

De modo que las experiencias vividas por los jóvenes estudiantes autopercebidos varones serán abordadas a partir de los modos en que su enunciación expresa su condición de existencia y coexistencia (Foucault, 2018), considerando sus múltiples constricciones. Esas formas en que los sujetos interpretan las miradas que se producen sobre ellos –así como la aceptación o negación de los juicios de valor asociados a estas lecturas– permiten tensionar las relaciones entre saber, poder y subjetividad en tanto coaccionan las maneras en que ellos se comportan, y producen efectos vinculados a procesos de normalización (Foucault, 2021b), a partir de los cuales se establecen límites entre lo deseable o aceptable y lo patológico o peligroso.

En las experiencias que se producen en el ámbito escolar, la sanción normalizadora y la vigilancia jerárquica aún siguen siendo instrumentos simples pero efectivos para la producción de cuerpos dóciles (Foucault, 2021b), que se articulan con otras tecnologías de regulación propias de las sociedades de empresa (Foucault, 2021), a partir de los cuales el control sobre las poblaciones incorpora lógicas mercantiles vinculadas a las nociones de riesgo, prevención, costo y beneficio. Sostenemos como hipótesis que estas prácticas gubernamentales –tanto en términos de disciplina como de control– se expresan en cómo es interpelado el cuidado de sí, ya sea en términos de salud —física, mental y emocional— (Colangelo, 2018); en los usos de espacios y de tiempos adecuados para estar, transitar, permanecer (Shabel y Leavy, 2019); e incluso llegando a ser objeto de sospecha y coerción bajo la premisa de garantizar la seguridad general (Bonvillani, 2017).

Nos referimos a jóvenes que despliegan su vida cotidiana en escenarios signados por la “precaridad” y precariedad (Butler, 2006), y a quienes afectan múltiples desigualdades (Dubet, 2020). Es decir, son escenarios en los que las condiciones para garantizar una vida vivible (Butler, 2010) se encuentran tensionadas por las adversidades producto de una desigual exposición al riesgo, la enfermedad y la muerte. Esas

desigualdades no se pueden reducir a un solo factor, sino que para describirlas hay que detenerse en las multicausalidades de clase, género, edad, etc.

Por otra parte, la noción de juventud constituye un eje central para nombrar y caracterizar a los sujetos, ya que permite dar cuenta de la existencia de determinados discursos en una sociedad y cultura dadas, desde los cuales se los interpela, a la vez que se los ubica en un contexto histórico específico (Chaves, 2010). Es decir, partimos de considerar que la condición juvenil es resultado del entramado propio de una época, que delinea las características que dicha población se supone posee y que, a partir de estas características, plantea los límites de sus posibles intervenciones en el campo de lo social. Con estos sentidos, retomando a Chaves (2010), sostenemos que es posible vincular la escolarización obligatoria a la institucionalización del curso de la vida. Este proceso refiere al conjunto de prácticas sobre la población juvenil a partir de la producción de discursos jurídicos, médicos, psicológicos, así como de intervenciones sobre su salud y educación. En paralelo, comprendemos que las experiencias por fuera de la escuela producen efectos sobre sus recorridos escolares. Así, las nociones de juventud y escolaridad nos permitirán dar cuenta de los singulares modos de subjetivación (Foucault, 2017) que se están configurando en nuestro presente.

Tanto en las escuelas como fuera de ellas, los jóvenes realizan lecturas políticas respecto a sus condiciones de vida y a cómo estas repercuten en sus vidas y en sus recorridos escolares (Langer, 2017). Comprendemos que en sus enunciados se expresan sentidos y prácticas que dan cuenta de las tensiones y luchas en lo que refiere a las posibilidades que ellos asocian a la educación, así como a las dificultades que se presentan en sus contextos para sostener su escolarización:

en la actualidad los y las estudiantes reclaman derechos tales como, por ejemplo, entrar a la escuela, que sus docentes les enseñen y ser respetados dentro y fuera del aula. Son pugnas que implican *poder*: poder sostener la escolaridad, poder mantener la asistencia, poder entrar, poder con la tarea, poder asociarse, etc. (Langer, 2022, p. 152)

Es decir, nos posicionamos en atender las formas en que los jóvenes refieren a experiencias que permiten dar cuenta de procesos complejos que forman parte de su cotidianeidad y permiten referir a pugnas y luchas vinculadas a demandas por ser reconocidos y respetados, por mejorar sus condiciones de vida y de educación. Sostenemos que la escuela es un lugar central en el devenir de la vida diaria de los jóvenes, constituyéndose en un espacio de socialización, encuentro y luchas, en que los estudiantes

quieren estar (Almada *et al.*, 2019). Comprendemos que la escuela adquiere un lugar central en los procesos de subjetivación de estas poblaciones, desde y en el cual se producen y tensionan discursos con los que ellos se identifican, así como otros discursos de los que buscan diferenciarse.

Flashean que somos gente mala: entre las marcas que deforman y las que forman

Los estudiantes, al enunciar sus experiencias escolares, dan un lugar significativo a las miradas de sus docentes y pares. Asumimos que, para describir las características de los procesos de subjetivación juvenil y escolar, hay que atender a esas múltiples relaciones que ellos establecen en sintonía con su condición de clase y género. Al respecto, los estudiantes refieren a la escuela como un espacio en el que les gusta estar porque les hace bien, tal como menciona uno de ellos:

Porque comúnmente [venir a la escuela] me hace bien. Es que no me gusta estar en mi casa. Y me gusta estudiar también. Aunque yo no soy muy... ¿Cómo puedo decirte?... Mi mamá dice que soy muy inteligente, pero soy muy burro. [Rápidamente se corrige]. Pero soy muy... muy cómodo... como durmiendo de más. (Entrevista, estudiante de 1.^{er} año, 2022)

A partir de lo enunciado por el estudiante, destacamos en primer lugar el modo en que se refiere a la escuela. Lo primero que menciona es que es un espacio al cual acude porque prefiere estar allí antes que en su casa. Es decir, la escuela se constituye en un lugar en el que se puede estar y donde, en algún punto, se puede evitar aquello que no les gusta y, por tanto, le hace bien. A diferencia de otros momentos históricos en los cuales las sociedades disciplinarias estaban en su apogeo y las instituciones –educativas, familiares, entre otras– daban cuenta de un control minucioso sobre los cuerpos (Traslaviña y Macías, 2021), hoy no encontramos en las palabras de los estudiantes referencias vinculadas a la necesidad de librarse de la escuela, sino más bien lo contrario: la escuela es un espacio que les gusta y en el que quieren estar.

Seguidamente, el estudiante menciona también que es un espacio que se asocia con el estudio. Respecto a esto último, el estudiante asocia esta práctica con la inteligencia⁴ –que se posee o no–, y a esta última la describe en oposición a ser *burro*,

⁴ Esta asociación puede explicarse a partir de comprender la inteligencia como una forma de racismo (Bourdieu, 2005). Sostenemos, sin embargo, la necesidad de matizar dicha idea ya que impide dar cuenta de la complejidad que implican los procesos educativos en cuanto espacios de lucha, negociación y producción de solidaridades.

cómodo o dormir de más. El estudiante se refiere a sí mismo en íntima relación con la mirada que otros y otras –en este caso, su madre– tienen sobre él, estableciendo una clasificación dentro de la cual se ubica y desde la cual se limita. Como referimos, desde los estudios clásicos, se ha señalado el modo en que puede producirse una correspondencia estrecha entre esta clasificación social y la clasificación escolar (Bourdieu y Saint Martin, 1998) dado que es una discriminación que se produce a partir de considerarse excluido de quienes son inteligentes –sea por ser “burro”, por ser “vago” o por “dormir de más”– y que puede funcionar como justificación para la dominación de una clase por sobre otra en tanto legitima la superioridad de unos grupos por sobre otros a partir de la asociación de la inteligencia con el capital cultural de la clase dominante (Bourdieu, 2005). Si bien estos estudios son importantes en las décadas del 70 y 80 del siglo XX, en la actualidad nos impiden describir la desigualdad tal como es producida. En el caso del estudiante al que nos referimos, él se percibe como inteligente en cuanto puede reconocerse dentro de los parámetros que se establecen como normales (Foucault, 2021b), sin embargo, esta inteligencia se encuentra *potencialmente en riesgo* (O’Malley, 2007) como consecuencia de la actitud asumida por el estudiante. Aun así, ello no implica la expulsión del sistema: ante esta tensión, es posible identificar los juegos entre lógicas propias de las sociedades disciplinares, desde las cuales se interviene mediante la vigilancia sobre el individuo a fin de corregir lo que se supone una conducta desviada (Foucault, 2021b) con otras propias de las sociedades de control (Foucault, 2021), desde las cuales la interpelación se produce en términos de la capacidad del propio sujeto para evaluar sus acciones y modificar su accionar a fin de evitar consecuencias indeseables (Grinberg, 2008).

En un caso y en otro, los sentidos de los estudiantes en torno a la propia capacidad, ahora devenida en competencia, se producen sobre una base mayormente compartida con “mapadres” y docentes respecto a ser buen o mal estudiante y, por tanto, lograr tener éxito o fracasar en lo escolar. En este sentido, el relato del estudiante permite establecer otra relación de los procesos de subjetivación estudiantil y la mirada de “mapadres” y docentes. El estar en la escuela es valorado positivamente por el estudiante porque allí se siente bien, porque allí puede estudiar. Es decir, la escuela es un espacio en el cual es posible mejorar las condiciones en que se está, al brindar un entorno que favorece el aprendizaje. En relación con esto último, resulta central lo mencionado por otro estudiante que refiere a que en la escuela “se pueden hacer las cosas”, que se vincula con el trato recibido allí, así como con los recursos que son puestos a disposición:

[Me gusta que los docentes] nos tratan bien también, y hacen su trabajo bien. [...] Que nos enseñan, y que nos ayudan de paso. [Esta escuela] es buena, está buena porque se pueden hacer las cosas. En biblioteca te pueden prestar lápices, para escribir. (Entrevista, Estudiante de 1.^{er} año, 2022)

Si desde algunas investigaciones se ubica la mirada en las representaciones que el plantel docente produce sobre el estudiantado para operar como veredicto o límite de las probabilidades de éxito del estudiantado (Kaplan, 2008), aquí hacemos hincapié en aquellas que buscan comprender las dificultades del grupo de estudiantes y acompañar sus recorridos, que generan efectos contrarios. Este acompañamiento asociado a cómo los y las docentes tratan a las estudiantes y a los estudiantes, que les permite sostenerse en la escuela, es recuperado también por otro estudiante que, además, menciona no solo el apoyo en términos académicos, sino también la posibilidad de contar con un espacio en el cual consultar “cuando no entendés algo” vinculado al crecimiento:

Te dan tarea. (*Pausa*) [Yo]... cómo se llama... trato de hacer eso. Porque a veces a mí me cuesta. O sino pido ayuda a mis compañeros que están al lado. Si no está la seño... Si está la seño, le pido ayuda a la seño también. [...] Te ayuda a... Vos no entendés algo, hay docentes que te ayudan a entender lo que vos no sabes. Y también lo que tiene [que ver / se vincula con], cómo se llama, de crecimiento (*señala hacia la oficina del Equipo de Orientación*). Algo así. (Entrevista, estudiante de 1.^{er} año, 2022)

Es en la escuela donde encuentran espacios para aprender, así como a docentes y pares con disponibilidad para explicar y acompañar sus recorridos escolares, especialmente cuando, aunque tratan de hacer las tareas, les cuesta. A este estudiante no solo le gusta la escuela, sino que hace hincapié en la intervención de sus docentes. La escuela es lugar de aprendizaje y, también, de encuentro, apertura de lo familiar, búsqueda y (auto)descubrimiento. Las relaciones sociales que allí se producen afectan (Deleuze, 2019), desde el punto de vista de los estudiantes, tanto a la propia imagen como a sus experiencias de escolarización. Ellos se vinculan de maneras novedosas que hay que seguir comprendiendo y caracterizando (Langer, 2013), así como recuperan las estrategias que se ponen en juego en la cotidianidad escolar al coincidir en que “hay profesores que marcan”:

Lucas: Corte, a mí no sé, pero yo siempre me sentí ahí arriba con ella [profesora de Formación Ética y Ciudadana]. Yo me hablaba más con ella, bah... yo hablaba

con todos los profes. Con esa profe fue medio distinto aprender y todo, porque ella, ponele te explicaba algo y al toque te daba ejemplo... y vos le tenías que hablar sobre ese ejemplo, o algo que te había pasado similar a vos. Y así se iba armando una charla, y así se iba aprendiendo con esa charla y a mí me llegó mucho.

Carlos: Sí, hay profesores que marcan. (Entrevista grupal, estudiantes de 5.º año, 2022)

Esas marcas a las que refieren tanto Lucas como Carlos generan la sensación de sentirse “ahí arriba”, en alusión a sensaciones positivas y productivas, en tanto que desde allí se habilita la posibilidad de aprender. Para el estudiantado, ese aprender se expresa atravesado por el vínculo, por saber que existe una otredad dispuesta a escuchar y acompañar si hace falta. La intervención docente es valorada en forma positiva cuando se expresa como una charla con la potencia para llegar y permitir comprender que eso que es objeto de enseñanza y aprendizaje tiene que ver con el devenir de sus vidas, con algo que les pudo haber pasado o les puede pasar. Es posible, así, poner en valor los efectos del encuentro intergeneracional que allí se produce, en tanto esta intervención docente permitió a Lucas verse desde otra mirada y reconocer otras posibilidades en y para su propia vida a partir de esos intercambios. Sin embargo, dicho proceso no está exento de pujas y tensiones producto de las relaciones de poder que se articulan en torno al género, al proceso de “crecer” y al “volverse adulto”. Así, a lo anterior se suma un aspecto nuevo que influye en los modos en que transcurre su escolaridad:

Carlos: Bueno, yo ahora como que esos profes que me marcaron como que estoy ahí. Porque yo siento como que... Hay una profesora cómo que siento que la intimidó.

Lucas: ¿Quién?

Carlos: La de inglés... (*A la entrevistadora*) Ya no me ven como un nene, me ven como alguien grande... qué sé yo... que no sabe lo que puede hacer el chabón. ¿Me entendés?

Lucas: Y peligroso.

Carlos: Y yo más bueno... le hablo como si estuviese en el jardín yo. (*Ríe, risas de todos*).

(Entrevista grupal, estudiantes de 5.º año, 2022)

El estudiante registra y responde a otro modo en que lo ven, “Ya no me ven como un nene, me ven como alguien grande”. Ese ser grande se presenta anudado a “que no

sabe lo que puede hacer el chabón”. Ante ello, responde hablando “como si estuviese en el jardín”, intentando recuperar algo de esa infancia que le brindaba una sensación positiva —expresada por Lucas como estar “ahí arriba” y “poder charlar”—, y que Carlos siente perdida. Al respecto —este proceso mediante el cual a un estudiante se lo sitúa dentro de un grupo determinado, si bien “no es una operación inocente, en tanto implica no sólo una descripción —arbitraria— de su situación actual, sino una suerte de predicción sobre su situación en el futuro” (Kaplan, 2008, p. 97) —, hay matices que se suceden en esas relaciones de poder, saber y subjetividad que se realizan entre los diferentes actores institucionales, tal como sostienen los jóvenes en sus intercambios. De hecho, esas sensaciones positivas o alegres que mencionaban los estudiantes al pensar en el ámbito escolar se tornan negativas y de tristeza cuando narran que al crecer se instalan mantos de sospecha en tanto jóvenes varones que viven el cotidiano de las calles de un barrio con altos índices de necesidades básicas insatisfechas. Los jóvenes varones critican y miran con malos ojos los efectos de discriminación que sufren a diario en las calles del barrio (Bonilla Muñoz, 2022). Esos cambios en las formas en que son mirados a medida que van creciendo, en el pasaje de la infancia a la adolescencia y la juventud, no solo afectan sus posibilidades de participación en esos espacios sociales y barriales fuera de la escuela, sino que generan cambios en los modos en que son interpelados desde la escuela, dando cuenta más que de una frontera (Duschatzky, 1999) de una continuidad entre ambas espacialidades:

Carlos: Es re feo, cuando andamos nosotros así, en grupo, que nos miran feo.
(Lucas y Javier asienten, pero esquivan mi mirada, miran al suelo).

Entrevistadora: ¿En la escuela?

Carlos: No, en todos lados. En todos lados. No sé, flashean que somos gente mala, así. Y nosotros nada que ver.

(Entrevista grupal, estudiantes de 5.º año, 2022)

En su cambio de “nene” a “chabón”, les han adjudicado una peligrosidad —en términos de Carlos, “somos gente mala” — que los constituye como diferentes y amenazantes, y que habilita su marginalización (Daroqui y Guemureman, 1999). A la vez, los estudiantes hablan de que los otros *flashean* al respecto de quiénes son ellos. Es decir, se refieren a que la gente del barrio imagina o supone, a fuerza de mirar las constantes noticias que circulan en los medios de comunicación, o por el sentido común social (Langer, 2017), algo sumamente disparatado porque alucinan que ellos son peligrosos por el paso del tiempo en el que, simplemente, son más grandes. Ellos se ven como los

mismos que eran antes. Es decir, sobre la base de las condiciones de existencia presentes en cada sociedad, las categorías etarias “resultan de y atraviesan un proceso histórico a lo largo del que se sedimentan sus sentidos” (Kropff, 2011, pp. 6 y 7). A la vez, el estudiante, tal como se señaló en el relato anterior, puede observar que este mismo proceso se produce, por momentos, en y desde la escolaridad con, por ejemplo, una docente, mujer y novel, recientemente incorporada al ejercicio de la docencia, que es identificada por ellos como alguien a quien parecen intimidar. Las múltiples respuestas a la pregunta por el quiénes estamos siendo (Foucault, 2017), quiénes son esos jóvenes en la calle, quiénes son esos estudiantes a los que tengo que dar clase, quiénes somos nosotros los estudiantes, implica, desde el punto de vista foucaulteano, un cierto rechazo a los procesos de violencia cotidiana que, a la vez, determina quién es uno y quienes son los otros. Por ello, tal como sostuvimos, la preocupación de sí se vuelve central en la sociedad de empresa (Foucault, 2021).

Sin duda, las conductas asumidas por varones y mujeres en el ámbito escolar, apoyándonos en los aportes de Butler (2002), son resultado de un proceso de sedimentación, a partir de la repetición de formas particulares que establecen características específicas que van más allá de la experiencia individual, en tanto responden a normas sociales que los exceden. Así, procuramos favorecer un acercamiento crítico a los modos de nombrar y caracterizar, en tanto “que sirven de inspiración para mantener una narrativa o un ser como normal, como desviado, como pensable, son efectos sociales de cómo son vividos y rechazados los discursos de la normalización” (Colectiva Feminista La Revuelta, 2016, p. 29). Con este sentido, a continuación, nos referimos a la comparación entre las maneras en que transitan la escuela los estudiantes de los primeros años y sus compañeras mujeres:

Andrés: Mis compañeros que son muy... muy tranquilos. Siempre nos quedamos charlando. Y de mis compañeras, que son más tranquilas. A veces cuando estoy con ellas son... cómo decirte... más como las chicas.

(Entrevista, estudiante de 1.º año, 2022)

Llamamos la atención sobre el hecho de que, aun cuando los varones desde el punto de vista de Andrés son considerados tranquilos, las mujeres lo son aún más. Y al estar junto a ellas, Andrés comprende que su actitud cambia. Por su parte, Santino menciona que las formas de actuar de las estudiantes mujeres favorece su desempeño escolar pues a ellas les cuesta menos comprender lo que tienen que hacer:

Santino: A veces pienso eso.

Entrevistadora: ¿Qué cosa?

Santino: Que si yo fuera mujer, no me iba a pasar lo que... lo que a mí me cuesta.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Santino: A las chicas les cuesta menos. O sea, ellas saben ya lo que tienen que hacer. En cambio, a los hombres les cuesta un poco más entender lo que tienen que hacer.

Entrevistadora: ¿Y por qué sentís que pasa eso?

Santino: No sé. *(Se reclina hacia atrás en la silla).*

(Entrevista, estudiante de 1.º año, 2022)

Estas diferencias que los dos estudiantes varones del primer año de secundaria remarcan con respecto a las mujeres establecen una situación desventajosa tanto en relación con lo actitudinal como con la predisposición al saber en la escuela. Si en décadas anteriores se ponía el acento desde diferentes perspectivas teóricas en sostener que el éxito o fracaso escolar se basaba en los saberes y habilidades técnicas (Schultz, 1961) o en los rasgos no cognoscitivos (Bowles y Gintis, 1983), podemos dar cuenta que hoy la lógica de las competencias (Grinberg, 2008) lo ha desarmado. Tanto estudiantes del primer año como del último se refieren a situaciones en las cuales la diferencia con sus compañeras mujeres implican una situación de incomodidad y es vivida como desventajosa. En el caso de los estudiantes de 5.º año, se suma también la necesidad de una mayor prudencia:

Lucas: Hay otras chicas que se criaron o... son muy damas, por así decirlo... y como que lo ven raro. Como se sienten raras o incómodas cuando un chico se acerca a hablarles.

[...]

Carlos: No sé. Algunos vagos aprovechan. Pero si, hay chabones así gays, no sé si por conveniencia o por qué. Pero bueno... No sé. Aprovechan mucho la oportunidad de poder estar rodeados de chicas, sin que las chicas tengan miedo, ¿entendés? En cambio, es distinto con nosotros. A nosotros nos ven así, y no sé qué pensarán de nosotros.

(Entrevista grupal, estudiantes de 5.º año, 2022)

La conducta que permite diferenciar entre el modo de comportarse de los estudiantes de primer año respecto a un modo distinto en el caso de sus compañeras, se expresa de manera más compleja en el caso de Carlos y Lucas. El ser “muy damas” implica una distancia aun mayor entre las mujeres y los varones del grupo. Además, tanto

Lucas como Carlos, en su condición de varones hetero y cisgénero, no saben qué pensarán de ellos, pero identifican que estas compañeras expresan rareza o incomodidad ante el acercamiento de los varones e, incluso, miedo. La caracterización de sus compañeras como “muy damas”, así como la condición sexogenérica de los estudiantes permite plantear como posibilidad una relación entre la incomodidad, la rareza y el miedo que ellos perciben con la condición de género de mujeres y varones. Al respecto, vale señalar el carácter regular de determinados discursos que asocian mecánicamente a la violencia con el delito, y a los jóvenes como responsables de ello (Kaplan y Spazu, 2020). Asumiendo la existencia de estos discursos, ante la sensación de encontrarse en un área de experiencia de vulnerabilidad, es el efecto de proximidad y el temor ante un potencial daño inminente lo que produce miedo (Reguillo, 2006). Esta lectura es posible a partir de comprender el miedo como una forma de gestión y control social que se articula a partir de la existencia de discursos que plantean la necesidad de resguardar a las mujeres y a las infancias de los peligros que acechan en el espacio público, y que sostienen que los jóvenes deben ser sometidos a una vigilancia constante (Reguillo, 2001).

Sin negar la necesidad de dar lugar a relatos y a experiencias de estudiantes mujeres a partir del cuidado y la confianza necesarios para la construcción de vínculos de amistad (Shabel, 2022), desde la mirada de los jóvenes varones aquí se tensionan los efectos de las prácticas propias de una sociedad patriarcal y las lógicas hetero-cis-patriarcales en las experiencias de quienes referimos. Ellos se autonombren como varones, pobres y racializados, lo cual se presenta anudado a ser “gente mala” —desde otras perspectivas y miradas—, e incluso, peligrosa. Esta asociación entre quienes se encuentran más cerca de los márgenes de la sociedad con lo riesgoso requiere de mayor vigilancia ante la amenaza latente de que se desvíen hacia lo otro no normalizado (Reguillo, 2001) y, por tanto, peligroso (Foucault, 2021).

Sobre la base de lo precedente, en la manera en que estos estudiantes perciben ser vistos por la docente y por algunas de sus compañeras, entran en juego relaciones de poder intergeneracionales, interétnicas, de clase y de género, entre otras (Szulc, 2019). Las interacciones dan cuenta de permanentes disputas, en las cuales resaltan las posibilidades de negociación (Kropff, 2011). Estas lógicas se extienden sobre todas las relaciones sociales, advirtiéndose como estos procesos en el ámbito escolar no se presentan de manera aislada, sino en directa relación con aquello que acontece en y más allá de la institución escolar en sí, tal como relata un estudiante:

Carlos: Yo me veía de chiquito ya más grande. Y ponele que se comían el viaje. Me acuerdo una vez que estaba jugando en el coso ese, ¿cómo se llama?, el giratorio... y corte que, no sé, vino una señora y nos empezó a grabar. Y nos empezó a faltar el respeto a mí y a mis amigos porque teníamos 16, 15 teníamos ahí. Y porque estábamos jugando. Y nos empezó a grabar y nos decía “Boludos grandes jugando a los jueguitos” y nosotros no estábamos jodiendo a nadie.

(Entrevista grupal, estudiantes de 5.º año, 2022)

Lo sancionable en lo relatado por Carlos es que quienes jueguen en esos juegos sean ellos, varones que podrían ser catalogados como menores (Daroqui y Guemureman, 1999), jóvenes, que en tanto “grandes” no tienen permitido jugar. Pero no solamente se trata de la imposibilidad de hacer uso, sino de recorrer o estar en espacios sociales considerados como propios de niñas y niños. Un accionar que se registra tan reprochable, que una mujer desconocida considera estar habilitada para llamarles la atención de manera agresiva y filmarlos, no respetando su privacidad y buscando dejar registro de la falta cometida. Si en la sociedad salarial era posible identificar prácticas de resistencia expresadas en la negativa a asumir las características asociadas a la condición estudiantil (Willis, 1978), y esto se producía en directa relación con la búsqueda por incorporarse a prácticas adultas —como beber, salir, tener citas—, hoy los estudiantes varones a quienes nos referimos se expresan en sentido opuesto: pujan por su derecho a jugar y estar en la escuela, asociado por ellos con su condición de “nenes”.

Lejos de pretender ubicarlos en un lugar ideal infantil asociado a la libertad, el disfrute y el juego (Szulc, 2019), aquí se procura destacar cómo el estudio y análisis visual sobre el cuerpo de estos jóvenes se constituye en prueba que condiciona los modos posibles de circular, transitar y habitar tanto en el barrio como en la escuela. Nos referimos a esas formas de gobierno que implican que parezca que su presencia está fuera de lugar, mas no necesariamente todas las presencias juveniles en espacios públicos con juegos de uso comunitario nos producen lo mismo. Y en ello, señalamos las formas de regulación que buscan guiar las conductas de los otros y las propias (Foucault, 2006), en tanto se establecen ciertos parámetros de normalidad en la que, por su condición etaria, de clase y de género, a los sujetos a quienes nos referimos se les reprocha por lo que hacen, pero también por lo que podrían llegar a hacer y ser. Ello implica, para estos estudiantes varones jóvenes y provenientes de barrios no céntricos de la localidad, constituirse en sujetos a quienes es posible sancionar por lo que potencialmente podrían llegar a ser, restringir la circulación y uso de espacios y tiempos, e incluso agredir

registrando —sin su consentimiento y de manera violenta— sus acciones e insultándolos explícitamente.

Reflexiones finales

En este trabajo se presentaron algunos resultados de una investigación cuya intención fue la de problematizar cómo se relacionan los aspectos vinculados a la condición juvenil, de clase y de género en el devenir diario de la vida estudiantil.

Los sentidos expresados por los estudiantes entrevistados permiten describir un momento de sus vidas en que ellos siguen teniendo una condición de “chicos”, en el que debieran ser objeto de cuidado y atención. Destacamos la referencia a las infancias en tanto “objeto” de cuidado, pues “en nuestra sociedad, la infancia ocupa generalmente un lugar de subordinación a las personas adultas y, por lo tanto, de pasividad y cosificación” (Niñez Plural y Equipo Interculturalidad y Educación, 2021, p. 3.). A su vez, esta interpelación en tanto niños se produce sin que necesariamente se tenga en cuenta lo que ellos desean, creen u opinan al respecto. Situación que es aún más grave cuando, por su condición de clase, se los ubica en la categoría de menores peligrosos.

Este escenario se agrava cuando estas miradas implican un borramiento de su condición etaria, haciendo que sean interpelados como adultos que resultan intimidantes por ser varones, pobres y racializados. Al respecto, señalamos la relevancia de que la agencia de los sujetos —articulada sobre este manto de sospecha— implique en ellos ser considerados solo en tanto potenciales adultos (Kropff, 2011), tramándose un discurso en el cual se los inscribe no por lo que están siendo, sino por aquello que hoy pueden hacer en directa relación con aquello que podrían llegar a ser. Un futuro que, en el caso de jóvenes que viven en barrios con mayores niveles de precariedad y precariedad, implica un velo negativo asociado a una potencial pero perceptible peligrosidad (Langer, 2017).

Estas posiciones divergentes entre cómo se ven a sí mismos y cómo los otros los ven, dan cuenta de una fuerte estigmatización (Goffman, 2006) de zonas y poblaciones (Langer, 2017) que, a su vez, resultan funcionales a la necesidad de vigilancia (Foucault, 2021b) y de control (Foucault, 2006) para garantizar la seguridad ante potenciales riesgos (O'Malley, 2007).

Por otra parte, dando un paso más allá de los resultados puntuales de este trabajo, consideramos oportuno recuperar estos encuentros producidos junto a jóvenes en tanto implican una valoración de estas instancias a las que nos referíamos al inicio del trabajo desde un posicionamiento político: si procuramos contribuir a modos alternativos de

organizarnos, pretendiendo aportar en la búsqueda por generar de manera colectiva vidas más vivibles (Butler, 2006), quizás un punto de inicio posible sea el de buscar acercamientos más empáticos, más democráticos y desde la genuina curiosidad respecto a aquello que estamos siendo y las potencialidades de aquello que podemos llegar a ser. Finalmente, convocamos a atender en futuros trabajos a las experiencias transitadas por estudiantes mujeres y disidencias sexogenéricas, tanto en el ámbito escolar como en aquellas prácticas de socialización posibles y/o limitadas en el espacio público por su condición de género, clase o etaria.

Referencias

- Almada, M. L., Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E., y Villagrán, C. (2019). *Políticas públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz*. Informes Científicos Técnicos - UNPA, 11 (4), 37-69. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n4.812>
- Bonilla Muñoz, M. (2022). *Escuela e ilegalismos en contextos de pobreza urbana. El caso de una escuela secundaria emplazada en la Región Metropolitana de Buenos Aires* [Tesis de doctorado,]. Universidad de Buenos Aires.
- Bonvillani, A. (2017). Emocionalidad y espacio público: detenciones arbitrarias de jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Cuaderno urbano: espacio, cultura y sociedad*, 23(23), 107-124. <https://doi.org/10.30972/crn.23232690>
- Bourdieu, P. (1992). Thinking about limits. *Theory, Culture & Society*, (9), 37–49.
- Bourdieu, P. (2005). El racismo de la inteligencia. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (66), 45-48.
- Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9(19), 4-18. FLACSO.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Chaves, M. (2010). *¿Juventud? Jóvenes, Territorios y Complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial.
- Colangelo, A. (2018). Sentidos y prácticas sobre el cuidado infantil en ámbitos estatales de atención de la salud en el partido de La Plata, Argentina. En C. Fonseca, C. Medaets y F. Bittencourt Ribeiro (Orgs.), *Pesquisas sobre familia e infância no mundo contemporâneo* (197-215). Editorial Sulina.
- Colectiva Feminista La Revuelta. (2016). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol (coord.), *Feminismos Populares. Pedagogías y políticas* (103-125). Ed. El colectivo / Chirimbote / América Libre.

- Daroqui, A. y Guemureman, S. (1999). Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, 1(13), 35-70.
<https://doi.org/10.14409/dys.v1i13.5820>
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Ed. Paidós.
- Deleuze, G. (2019). *En medio de Spinoza*. Ed. Cactus.
- 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*. Ed. Siglo XXI.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera; reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Ed. Paidós.
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. CEPAL.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio. Población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. M. Rabinow, *Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ediciones Monte Hermoso.
- Foucault, M. (2018). *La arqueología del Saber*. Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2021a). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2021b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo XXI.
- Gaona, M. (2021). Interseccionalidades: alcances de la teoría y versiones de la práctica política en el presente. *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*. (76), 71-89.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496466925006>
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Ed. Amorrortu.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis educativa*. (25)1, 1-18.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250106>
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Ed. Colihue.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones / CLACSO.

- Kropff, L. (2011). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá, revista de antropología*, (16), 171-187.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169020992009>
- Langer, E. (2013). *Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín* [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia: Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.
- Langer, E. (2022). Retroceder nunca, rendirse jamás. Luchas cotidianas de los jóvenes contra el fracaso escolar. En S. Grinberg (Dir.), *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO/UNSaM.
- Larrosa, J. (2016). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/ FLACSO.
- Niñez Plural. (2019). Niñez, alteridad y cuidado: reflexiones para un campo en construcción. *DESIDADES-Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, (25).
<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/download/32407/18317>
- Niñez Plural y Equipo Interculturalidad y Educación (2021). Cuidado y escolarización de las infancias argentinas en tiempos de pandemia. *AFIN*. (126).
https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2021m1n126iSPA.pdf
- O'Malley, P. (2007). Experimentos en gobierno: Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 153-173.
- Pérez, A. (2016). De la población a la población escolar. En E. Langer y B. Buenaventura(comp.), *Usos y perspectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte*. Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina.
<https://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Langer-y-Buenaventura-eds-Foucault-y-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Pérez, A. (2019). Cartografías de las políticas de escolarización: las relaciones entre población y medio escolar. Un acercamiento a la desigualdad educativa desde la clave territorial. [Ponencia] *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. EH UNSaM

- Reguillo, R. (2001). Imaginarios locales, miedos globales: construcción social del miedo en la ciudad. *Estudios. Revista de Investigaciones literarias y culturales*, (17), 47–64.
- Reguillo, R. (2006). Los miedos contemporáneos: sus laberintos, sus monstruos y sus conjuros. En J. M. Pereira y M. Prins (Ed.), *Entre miedos y goces* (pp. 25-54). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>
- Shabel, P. (2022). Nos encontramos igual. Prácticas de un feminismo intergeneracional durante el aislamiento. *Debate Feminista*, (63), 127-148. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2022.63.2320>
- Shabel, P. y Leavy, M. P. (2019). Configuraciones de la infancia en espacios tomados. Diálogos etnográficos entre la ciudad y el campo. [Ponencia] *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. EH UNSaM.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa. Archivo para las ciencias* 40(1), 53-64. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/5360/5680>
- Traslaviña, K. y Macías, G. (2021). Michel Foucault: escuela, sexualidad y procesos de subjetivación. *Cuestiones de Filosofía*, 7(29), 59-78. <https://doi.org/10.19053/01235095.v7.n29.2021.12746>
- Venegas, M. (2020). La masculinidad como máscara: clase, género y sexualidad en las masculinidades adolescentes. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-28. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.14142>
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Ediciones Manantial.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Akal ediciones