

“Bancarse al otro”

Notas sobre la escuela y la ineludible presencia de los otros

“Bancando o outro”

Notas sobre a escola e a presença inevitável de outras pessoas

“Benching the other”

Notes about school and the unavoidable presence of others

 Marco Bonilla¹

 Julieta Armella²

 Silvia Grinberg³

Resumen: A través de resultados de investigación en escuelas de nivel secundario de la Región Metropolitana de Buenos Aires este trabajo se propone evidenciar el hacer de la escuela en tiempos en que la presencia del otro se presenta como insoportable. Nos ocupamos tanto de las dinámicas que supone aprender a habitar un espacio con otros como los esfuerzos de la escuela para sostenerse como espacio común.

Palabras clave: Escuela, otros, común, espacio-tiempo escolar

Resumo: Através de resultados de pesquisas em escolas secundárias da Região Metropolitana de Buenos Aires, este trabalho visa demonstrar o trabalho da escola em tempos em que a presença do outro é apresentada como insuportável. Lidamos tanto com a dinâmica de aprender a habitar um espaço com outras pessoas quanto com os esforços da escola para se sustentar como um espaço comum.

Palavras chaves: Escola, outros, comum, espaço-tempo escolar

Abstract: Through research results in secondary schools in the Metropolitan Region of Buenos Aires, this work aims to demonstrate the work of the school in times when the

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (LICH_EH/CONICET) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; email: mbonilla@unsam.edu.ar

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (LICH_EH/CONICET) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; email: juli.armella@gmail.com

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (LICH_EH/CONICET) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina; email: grinberg.silvia@gmail.com

presence of the other is presented as unbearable. We deal with both the dynamics of learning to inhabit a space with others and the school's efforts to sustain itself as a common space.

Keywords: School, Others, Common, School Space-Time

Recepción: 08/diciembre/2023

Aceptación: 11/marzo/2024

Forma de citar: Bonilla, M., Armella, J. y Grinberg, S. (2024). “Bancarse al otro” Notas sobre la escuela y la ineludible presencia de los otros. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 62-82.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

“Bancarse al otro”

Notas sobre la escuela y la ineludible presencia de los otros

Introducción

Yo creo que se perdió la unidad del aula que no es lo mismo que en la virtualidad. Los pibes pasaron mucho tiempo encerrados, sin poder salir, con historias muy duras y se les olvidó cómo estar juntos. Y eso en parte te lo da el aula. [...] Nada, eso. Estar ocho horas en un aula con otros compañeros. Bancándose al otro”

(Entrevista en profundidad – docente de historia - 2023).

“Bancarse al otro” es una expresión coloquial que utiliza una profesora de historia para intentar explicar en 2023 algo de lo que viven las aulas en los últimos dos años. Bancarse al otro supone aguantar, soportar o tolerar a otro tanto como apoyar y sostenerlo. La profesora refiere en ese mismo relato a la vuelta a la escuela luego del encierro por el aislamiento donde las peleas fueron en aumento. La pandemia y el aislamiento que supuso implicó la pausa de uno de los rituales de encuentro más extendidos en el cotidiano de niños/as y adolescentes: la vida en la escuela (Kaplan, 2021). También es cierto que vivimos tiempos en que se recrudecen los odios (Beck, 2003; Berardi, 2017; Ipar et al., 2023; Kaplan y Szapu, 2020), donde los discursos agresivos parecen haberse puesto de moda, como si el otro y los otros no pudieran más que volverse el muñeco sobre el cual descargamos todas nuestras angustias, pesares y frustraciones. En las redes no hacerlo parece sinónimo de una debilidad que merece ser castigada. Bancarse al otro se vuelve una tarea que en la escuela no solo se debe aprender, sino que como dice la profesora se aprende en el hecho en sí de estar, “te lo da el aula”. En el aula no se puede cancelar, bloquear ni silenciar al otro.

El aula, allí donde tenes que estar entre cuatro y ocho horas con tus compañero/as, en su materialidad presencial y física se vuelve un espacio contracorriente y es ese devenir del que nos ocupamos en este artículo. A través de los resultados de investigación desarrollada en escuelas de nivel secundario de la Región metropolitana de Buenos Aires entendemos que ese aprender a bancarse al otro expresa tanto la dificultad de encuentro que en la vida en las aulas se expresa incluso en el incremento de la violencia física, como a la imperiosa necesidad de pasar a palabra, ocurre en la escuela. La escuela se enfrenta con las violencias sufridas por las y los estudiantes de sectores atravesados por la desigualdad social y la exclusión quienes a su vez redirigen estas violencias sobre si mismos bien sea por medio de autolesiones o agresiones entre pares (Kaplan y Szapu, 2020). En este sentido, ni la violencia, ni las dificultades de la vida en común son ajenas a la escuela, pero a diferencia de otras instituciones o espacios de la vida social en su seno esas dificultades se tramitan, o

deben/necesitan tramitarse de modos otros. Aquí nos ocupamos tanto de las dinámicas que supone ese *aprender a bancarse al otro* atendiendo tanto a cómo se presenta esa conflictividad como a los modos que construyen a diario las escuelas para que ese aprendizaje se haga posible. Ello procurando una comprensión de la vida de las escuelas que contribuya a encontrar modos de fortalecer ese hacer diario que tantas veces ocurre a tientas.

Un encuentro que no está exento de conflictos pero que implica, cada vez más, el despliegue de una serie de mecanismos dispuestos a generar estrategias para que la palabra circule y la conversación ocurra. La vuelta a la presencialidad mostró no sólo que ese impasse tuvo efectos en los aprendizajes, principalmente en aquellos espacios urbanos en los que la posibilidad de continuar con las clases *online* fue casi imposible, sino que las formas de vivir con otros estaban erosionadas. Para esta docente el cierre de las aulas y con ello la posibilidad de que los y las estudiantes se encuentren cuerpo a cuerpo supuso una disminución en la capacidad de soportar al otro y desencadenó, en su vuelta a las clases presenciales, estallidos de violencia física, algo que se repite en los relatos de otros docentes y estudiantes de distintas escuelas. Es precisamente alrededor de la pregunta por las formas que asume la presencia de los otros en la escuela -esa presencia ineludible y muchas veces incómoda- y por sus posibilidades de habilitar un espacio-tiempo en el que esos otros y su presencia adquiere formas de encuentro y de vida en común (Carpentieri et al., 2020; Collet y Grinberg, 2021). Ello, entendiendo que la escuela es quizás una de las pocas instituciones que nos encuentra con la diferencia encarnada en los otros, en sus cuerpos, en sus percepciones y debe hacer algo con eso.

El otro y la posibilidad de lo común en la escuela

La pregunta por el otro, o el problema del otro tal como lo denominó Todorov (2010), no es en absoluto nueva. Pedagogos y sociólogos han insistido sobre el papel socializador de la escuela. Ya los románticos en sus novelas de formación -*Bildungsroman*- advertían de modos curiosos esta tensión no menos problemática en la que los sujetos se ven enfrentados cuerpos a cuerpo. Así, Mary Shelley en *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818) narra varias escenas en donde *la cosa*, ese ser en apariencia monstruoso hijo de los avances tecnológicos de su tiempo, se preguntaba por las expresiones, sensaciones, gestos y emociones de esos otros cuerpos de los cuales se sentía ajeno y distante. Fue tal la impresión de *la cosa* que la única petición que le hizo a su creador Víctor Frankenstein fue que le diera una compañía, alguien que lo rescatara de la soledad y con quien compartir sus días. Por su parte, a fines del siglo XIX es Durkheim quien se pregunta con insistencia por las formas institucionales modernas capaces de generar lazos sociales en una vida urbana en la que las relaciones con otros dejan de ser de proximidad y semejanza y se dan en un cuerpo social cada vez más complejo. Una pregunta que recorre buena parte del siglo pasado pero que

asume formas específicas en nuestro presente actualizándose de maneras insospechadas. Unas formas de relación que, proponemos aquí, es preciso analizar en términos de los rasgos que asumen los vínculos con otros en un contexto en el que somos interpelados a autogestionar la propia existencia (Grinberg, 2008) y en el que la autosuficiencia de contar solo con uno mismo, como advierte Sadin (2022), declina en un brusco alejamiento del prójimo. Formas de vida tendientes a la individualización y perfilización de las experiencias vitales que vemos surgir, incluso, como servicios a la carta en un mundo digitalizado en el que casi todo se vuelve objeto de consumo (Grinberg y Armella, 2023).

A propósito, dos películas sirven de correlato de nuestro tiempo y la emergencia de nuevas subjetividades atravesadas por el odio y el distanciamiento del otro. *The Joker* (2019) y *Her* (2013), ambas protagonizadas por Joaquin Phoenix, son según Berardi la ilustración del colapso *psico* de sociedades capitalistas donde la hiperestimulación nerviosa, el consumo y la precarización han disminuido las tasas de placer y propagado el sufrimiento. *The Joker* es el crudo relato de un presente en el que poblaciones enteras son condenadas a la invisibilidad, a un individualismo que no permite empatía alguna, y en la que las desigualdades crecen de modo exponencial y la violencia parece ser la respuesta, más que premeditada, desesperada frente a un otro que se presenta como potencial enemigo, descalificador y ausente. Así, el capitalismo bajo sus lógicas de competencia continua y búsqueda constante de salario ha hecho que la vida con el otro sea insoportable. En tiempos donde se explotan al máximo las capacidades cognitivas de los sujetos tan solo queda el cansancio y la energía para escuchar, atender, conversar y crear espacios de placer con otros es mínima. El *Joker* es en definitiva el retrato del gran odiador, como asegura en una de sus escenas - *Todo el mundo es terrible en estos días. Suficiente para volver loco a cualquiera* - pero es un odiador producido por las formas de abandono y descalificación social - *¿Qué obtienes cuando cruzas un enfermo mental solitario con una sociedad que lo abandona y lo trata como una porquería?* Por su parte, el escritor que encarna el personaje principal de *Her*, prefiere relacionarse con seres artificiales para alejarse de las relaciones ambiguas, dolorosas y complejas que exige un otro encarnado. En la actualidad el cara a cara representa algo peligroso y complicado. Una generación disminuida en su sensibilidad e irascible que prefiere estar lo más alejada posible. De tal modo, el otro se presenta bajo el signo de aquel que busca ser mejor que *yo* y por tanto es amenazante.

Hoy nos encontramos con una forma general de independencia absoluta, dice Sadin, (2022), que se caracteriza por el hecho de que ese otro se encuentra a una buena distancia, llegando al punto de desaparecer del campo de atención o, incluso, a ser negado. En los últimos años hemos visto surgir figuras como la de los *haters*, el *cyberbullying* y problemas asociados con esto que ponen, una vez más, al problema del otro sobre la superficie. Acompañados por los *discursos de odio*, un variado conjunto de discursos públicos que promueven la deshumanización, discriminación y violencia frente a un determinado grupo de personas, generando en ocasiones prácticas agresivas y violentas. Discursos de odio y

redes se conjugan creando un clima social donde algunos son descalificados como sujetos y otros incentivados a reafirmar esa descalificación a través de la violencia. Como aseguran Ipar, Wegelin y Cuesta (2023): “los dispositivos que organizan la esfera pública digital alientan –voluntaria o involuntariamente– una lucrativa industria del odio social, que mientras funciona como lubricante del ‘capitalismo de la atención’, opera de manera destructiva en otros ámbitos de la vida en común” (p. 8).

Una vida común fragmentada que encuentra su paralelo en los actuales gobiernos neoconservadores donde el problema del otro se presenta como un peligro para el confort, la libertad y la justa remuneración al mérito de los ciudadanos autónomos (Schwamberger y Grinberg, 2022). La pregunta es entonces qué posibilidades nos quedan en la actualidad para construir de un modo completamente nuevo el encuentro con la figura de ese otro –que expresa nuestro vínculo con lo diferente. Una pregunta que vuelve una y otra vez y se cristaliza en una tensión entre vidas progresivamente desenlazadas unas de otras y el hecho de encontrarnos con la presencia ineludible de esos otros no iguales a sí mismos. Es precisamente en este marco de problematizaciones donde nos interesa pensar a la escuela: como caja de resonancia de estos discursos, pero a su vez como institución que permite suturar esos vínculos con la ineludible presencia del otro.

Cuestión de suma importancia en tiempos en los que cada vez más son las escuelas escenarios de estallidos de violencia producto de sociedades en las que los otros se presentan como insoportables. Más aún cuando, como sugiere Fassin (2018), el otro como intolerable se actualiza en discursos de odio, masacres, genocidios y crímenes, los cuales además son negados o minorizados, demostrando de manera alarmante que los consensos construidos acerca del cierre de ciclos profundamente antidemocráticos o, en el caso de Argentina, la promesa de “nunca más” no son garantía suficiente. Los casos de escuelas aterrorizadas por tiradores quienes luego se suicidan evidencian la asfixia de nuestro tiempo (Berardi, 2017, 2020).

En este punto, es preciso señalar, como sugiere Kaplan (2009), que cuando se trata de una analítica de las violencias y la escuela, está última no se debe entender como el reflejo mecánico de las violencias sociales. Esto en base a que “los marcos institucionales e intersubjetivos de la escuela inciden en la violencia y posibilita algo distinto que los comportamientos brutales que suscitan estas sociedades capitalistas salvajes” (Kaplan, 2009, p. 2). De este modo, la escuela habilita un espacio de encuentro para la construcción de formas otras donde la vida escape a los efectos destructivos de las violencias. Un espacio en común donde es posible aprender a convivir, cuidar y sentir el cuerpo del otro en tiempos donde los sujetos parecen ver obstaculizada su capacidad sensible para registrar los signos vitales de los otros (Berardi, 2017). En este sentido, la escuela posibilita una mirada de reconocimiento “como sujetos con posibilidades y capacidades” (Gabbai et al., 2021, p. 100). Una mirada que media entre las miradas descalificadoras y un “mirar mal” que en ocasiones

son desencadenantes de la violencia. Asimismo, la escuela dispone de mecanismos que logran poner en palabras aquello que atraviesa las vidas de los y las estudiantes, de suscribir a la historia la propia vida (Grinberg y Abalsamo, 2016) y en lo que concierne a la violencia pasar de agresiones al relato. En este sentido, la escuela puede ser ese espacio-tiempo donde se construye lo que Butler (2022) a propósito de las violencias de nuestro tiempo denomina como un “discurso valiente”, aquel que se puede oponer de manera colectiva a los exabruptos de discursos y prácticas que buscan expandir el miedo y fragmentar lo colectivo. En consecuencia, la escuela puede ser el sitio en el que restituir a un otro a partir de una mirada que lo reafirma en su potencia y lo vuelve relato desde un nosotros.

El problema del otro involucra una pregunta por los espacios comunes que se encuentran en disputa. Vivimos tiempos en los que la hospitalidad del mundo se encuentra a prueba, donde millares de personas migran por el mundo o al interior de las ciudades en búsqueda de un lugar en el cual vivir dignamente. Las grandes urbes se encuentran atravesadas por la fragmentación, aislamiento como forma de segregación y poblaciones enteras son arrojadas a habitar espacios hiper degradados (Grinberg, 2008), campos de refugiados o ciudades como inmigrantes irregulares/ilegales (Minchala, 2020). Como ya lo advirtió Foucault (2016) la circulación de las poblaciones es uno de los problemas que acompañó el nacimiento de las urbes modernas. Problema que en la contemporaneidad ha alcanzado una escala exponencial, donde para los grupos sociales más favorecidos pervive la promesa del cosmopolitismo y el nomadismo digital, para los sectores más empobrecidos se trata de crisis migratoria y la errancia por el mundo como no-ciudadanos. Según Fassin (2018) la pregunta sobre por qué ciertas vidas son arrojadas a vivir en determinado espacio y no en otro supone una pregunta antropológica por los límites de lo (in)tolerable. En este panorama aquellos que por su procedencia y condición de clase quedan atrapados bajo la categoría de intolerables son considerados como una amenaza para el bien común, un peligro para la seguridad de todos y una carga social. No en vano los discursos de odio asociados a los migrantes los presentan como un problema para la identidad nacional, posibles delincuentes y un gasto público soslayable (Pagliarone y Quiroga, 2021). En esta circulación global de las poblaciones las matrículas de las escuelas emplazadas en los sectores más empobrecidos de la urbe se encuentran compuestas por estudiantes provenientes de migraciones externas o internas y los cuales se debaten en los límites de lo socialmente considerado como tolerable. En este sentido, la escuela posibilita un espacio - tiempo en el cual encontrar refugio, cesar su errancia y hacer parte de lo común. Como aseguran Schwamberger y Grinberg (2021, p.7) la escuela es “un lugar de valoración individual y colectiva porque es un espacio que los recibe, escucha y enseña”, es decir, un espacio hospitalario con ese otro que suele presentarse como amenaza, peligroso y lejano. Un espacio que, como advierte la docente de historia y analizaremos en los próximos apartados, repone un conjunto de elementos necesarios para generar las condiciones de ese “estar juntos (...) Bancándose al otro”, esto es, para una vida compartida.

En este marco de debates, el presente artículo propone una analítica del material de campo de una investigación educativa desarrollada en escuelas secundarias del Partido de San Martín, en la Región Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Específicamente aquí recuperamos registros del trabajo de campo producido en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la zona a partir de un denominador común que gira en torno a la pregunta por el lugar de la escuela y la ineludible presencia de los otros. A continuación, presentamos una breve reflexión metodológica para luego situarnos en la analítica del material de campo a los efectos de proponer una discusión en torno al lugar de la escuela que se presenta, a la vez, como caja de resonancia en un contexto en el que el vínculo con los otros parece estar especialmente erosionado y como oportunidad para habitar un tiempo y espacios comunes.

Metodología

El trabajo llevado adelante se vertebra a partir de una metodología basado en la colaboración con escuelas secundarias del Partido de San Martín, Buenos Aires, Argentina. La articulación con escuelas secundarias del territorio constituye la piedra angular de la investigación que se nutre de ese intercambio y se funda en el cruce entre escuela-barrio-universidad. Se trata de un tipo de investigación que se sostiene a partir de un trabajo sistemático en el que el encuentro y la producción con otros orientan los interrogantes y las acciones. Su desarrollo está asociado con la intervención o lo que Hickey-Moody (2023) denomina la práctica como investigación (*practice as research*) que a través de la exploración de múltiples lenguajes activa y transforma una sensibilidad centrada en un intercambio no verbal, estético y culturalmente codificado. En este marco, la producción a través de registros diversos se constituye en un medio para potenciar las capacidades del cuerpo y su capacidad de expresión. Se trata de una experiencia de investigación que, a través de exploración de lenguajes diversos, potencia formas de pensar y problematizar el mundo, generando espacios de reflexión sobre la realidad y facilitando debates sobre las problemáticas del entorno escolar.

El trabajo con las escuelas secundarias establece una base de producción de conocimiento y trabajo de coproducción que se renueva año a año a través de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales y el Festival de cortos audiovisuales y de talleres de producción artística con escuelas secundarias⁴. Se trabaja en talleres cuya realización en sí constituye un valioso material que involucra el trabajo colaborativo con los y las docentes, los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes como la posibilidad de estos últimos de dotar de palabra

⁴ La Feria reúne aproximadamente 50 escuelas secundarias alrededor del desarrollo de investigaciones sobre temáticas vinculadas a problemáticas sociales y humanas. En el transcurso del año se habilitan espacios de encuentro y formación entre estudiantes y docentes para el desarrollo de los proyectos y la divulgación de sus resultados.

el mundo y sus vidas (Grinberg y Abalsamo, 2016). Se propicia una indagación que busca la emergencia de relatos sobre aquello que les preocupa que nunca están por fuera del lugar desde el cual se narra, y quizá, justamente por ello asumen formas impredecibles. O como señala Massumi (2002) formas de investigar que están al acecho, dispuestas a encontrar de forma serendípica algo que no se está buscando o investigando y que renuncia a la voluntad de la verdad y la corrección.

El corpus que recuperamos aquí es producto del trabajo de campo producido con dos escuelas del Partido. En una de ellas (escuela 1) se viene desarrollando un trabajo de investigación desde hace más de 15 años y desde que se reanudó el trabajo de campo luego de la pandemia se evidenció el aumento de los casos de violencia. Esta escuela se encuentra emplazada al interior de un barrio atravesado por la pobreza urbana, lo cual se expresa en precarias condiciones habitacionales, limitados servicios de transporte, problemas con el acceso a servicios públicos como electricidad, gas, red cloacal y agua. En el 2023 la escuela recibe diariamente 150 estudiantes, de los cuales el 95% proviene del barrio en el cual se encuentra emplazada la escuela y tan solo un 5% proviene de otros barrios igualmente empobrecidos. La mayoría de las familias y vecinos viven del cirujeo – recuperación y reciclaje de residuos, albañilería y trabajo informal de diferente índole. Familias que durante la década de los noventa a partir de autogestiones comunitarias construyeron la escuela y desde entonces varias de sus generaciones han asistido a ella (Grinberg, 2008). La otra escuela (escuela 2) se encuentra emplazada en el centro urbano del Partido de San Martín, un contexto caracterizado por su actividad económica, su proximidad a medios de transporte, la accesibilidad a hospitales, plazas e instituciones de gobierno y viviendas de clases medias. Su matrícula es considerablemente mayor alcanzando alrededor de 1000 estudiantes para el 2023, heterogénea respecto de la condición socioeconómica de sus estudiantes, aunque buena parte de los estudiantes provienen de los barrios empobrecidos del partido.

Es precisamente en estas escuelas que hemos llevado a cabo tareas de investigación, involucrando largas estancias de trabajo de campo e implementando técnicas de investigación cualitativa, como: a) Observaciones participantes, b) Registros de campo y c) Entrevistas en profundidad. Respecto al análisis de la información ésta constó de dos partes. La primera de ellas se elaboró a medida que se construyeron los registros de campo, entendiendo que el proceso de análisis de información cualitativa es una de las tareas constantes la cual implica una retroalimentación permanente de las interpretaciones. En este sentido, es pertinente resaltar la elaboración de los registros de campo como el ejercicio constante de análisis y construcción de datos. Por último, es preciso señalar que los nombres de las escuelas, barrios y personas que aparecen referenciados a continuación han sido cambiados para cuidar de su privacidad. A continuación, presentamos una analítica a partir de serie de episodios ocurridos la cotidianidad escolar.

Resultados

De grupos fragmentados a grupos estallados

Uno de los impactos de la pandemia sobre la escuela fue la fragmentación de los grupos de estudiantes. Así, la escuela tránsito durante dos años de grupos convencionales por aula, a las aulas virtuales, reuniones virtuales por sistemas como Zoom y Meet, grupos de WhatsApp, las burbujas (grupos pequeños de estudiantes que asistían a las aulas con la finalidad de disminuir la posibilidad de contagio) hasta volver a los grupos por aula. En el transcurso de los dos años que involucró la pandemia las matrículas y las trayectorias de los y las estudiantes se reconfiguraron y consigo los grupos. Esto produjo que en el momento en que los y las estudiantes regresaran a las aulas no se conocieran entre sí, o, por lo menos en lo que a compartir aula se refiere. Los grupos de estudiantes se vieron enfrentados a retos tales como: habitar un espacio común, a interactuar cuerpo a cuerpo luego de un tiempo prolongado de aislamiento y encontrarse con un otro que como todos tramitaba los efectos de la pandemia que para muchos fueron dolorosos (pérdida de un ser querido o aislamiento prolongado en condiciones habitacionales precarias). Cabe señalar que en lo que refiere a escuelas (aquí el caso 2) que reciben estudiantes de distintos barrios entre los cuales en ocasiones se presentan conflictos de diversa índole, familiares, relacionadas a la identidad barrial o a la pertenencia a ciertas bandas dedicadas a prácticas delictivas. Sumado a esto docentes y directivos hacen lo posible por recomponer las matrículas de las escuelas incorporando, atendiendo a la demanda tanto de nuevos como viejos estudiantes. Sin duda el regreso a las aulas generó desafíos en los procesos de socialización de los y las estudiantes, en especial cuando esta socialización se enfrentaba a un otro encarnado que desde el cierre de las escuelas el vínculo se construía a partir de las pantallas. Se trataba de una socialización cara a cara donde el otro era ineludible.

La fragmentación derivó en grupos estallados, entendiendo por esto último como grupos en donde de manera intempestiva eclosionan conflictos que involucran insultos, discusiones, peleas e incluso prácticas autolesivas y/o suicidas (sobre autoagresiones y suicidio en jóvenes escolarizados (véase: Kaplan y Szapu, 2019, 2021). Un docente comenta al respecto:

Creo que el regreso después de la pandemia mostró algo que ya estaba en las escuelas, pero mucho más agudizado. Empezamos a ver más peleas, discusiones, incluso depresión de los pibes y hasta autolesiones. En algunas escuelas incluso hubo casos de suicidio. Cosas que así, tan en carne cruda, yo al menos no había vivido nunca como docente (Mario, Docente de historia, registro de campo escuela 1, mayo 2023).

Mucho se ha especulado sobre el devenir de la escuela post pandemia, incluso las posturas más avezadas aseguraban un no retorno y la instalación total de la escuela a distancia⁵. Sin embargo, en medio de las conjeturas más radicalizadas como las más matizadas, ninguna esperaba un aumento vertiginoso de los conflictos violentos entre estudiantes. Casos catalogados por docentes y estudiantes como violencia física y descritos por estos concretamente como “irse a las piñas”, estallidos de violencia intempestivos, sin previo aviso, producto de la irascibilidad, de “no bancarse nada” irrumpen en aulas, pasillos y patios escolares. Los docentes insisten en esta suerte de carácter sorpresivo donde se ven arrojados a intervenir al instante, de “correr a separarlos”. Asimismo, los docentes señalan tres hechos preocupantes. En primer lugar, la incidencia de las redes sociales en estos conflictos al incentivar las confrontaciones y ser medio de divulgación de las peleas. En segundo lugar, el aumento de casos de agresión física entre estudiantes mujeres. Y, en tercer lugar, casos en los que docentes han salido lastimados al intervenir en las peleas. En tal sentido, una preceptora describe el carácter intempestivo y las formas que asumen las peleas entre estudiantes.

Una situación por la que tuve que pasar cuidando el patio, cuidando que los chicos no se lastimen, no se golpeen, bueno que esté todo bien en el patio. Dos alumnas se pelean, se agarran de los pelos, se lastiman, trate de separarlas para que no se pelearan. Las agarré de la cintura, de la cadera como para separarlas, pero estaban tan enojadas, con tanta fuerza se habían agarrado de los pelos que no podía separarlas. La otra alumna que estaba enfrente de la que había agarrado de la cintura la tiró con tan mala suerte que yo también caí; caí de rodillas y se me inflamó la rodilla. Luego terminé yendo a la ART porque no sabía en qué condiciones me había quedado la pierna (Claudia, preceptora, escuela 2, entrevista, junio 2023).

Según una docente parte de la explicación de esta inflación de los conflictos y peleas en la escuela es una secuela producto al quiebre durante dos años de los espacios cuerpo a cuerpo que la escuela habilita:

⁵ Al momento de escribir el presente artículo en el congreso argentino se encuentra en discusión una ley que entre sus muchos capítulos plantea la posibilidad de la virtualización de la educación desde el segundo ciclo de la educación primaria. Esto hace más acuciante el debate en torno a estas cuestiones.

Docente: Yo creo que el problema de las peleas viene de la pandemia. Siempre en la escuela ha habido peleas. Incluso cuando yo estudiaba y te lo puedo decir yo que ya salí de la secundaria hace ya bastante tiempo (mientras se ríe) pero ahora es un montón. No solo en mi escuela, en todas.

Investigador: ¿Y vos a qué crees que se deba?

Docente: Yo creo que se perdió la unidad del aula que no es lo mismo que en la virtualidad. Los pibes pasaron mucho tiempo encerrados, sin poder salir, con historias muy duras y se les olvidó estar juntos. Y eso en parte te lo da el aula.

Investigador: ¿Cómo sería eso?

Docente: Nada, eso. Estar ocho horas en un aula con otros compañeros. Bancándose al otro. Nada... lo que nos está pasando a todos y a eso súmale el quilombo de las vidas de estos pibes, refiriéndose a las condiciones de pobreza en la que viven gran parte de los y las estudiantes, (Rocío, Docente de historia, escuela 2, registro de campo, julio 2023).

La docente pone en evidencia que “bancarse al otro”, es decir, convivir con el otro y especialmente con otros cuerpos es algo que se aprende y que la escuela lo propicia. En esta lógica, la violencia y la irascibilidad como la incapacidad de soportar al otro sería producto de la ruptura de los procesos de socialización. Una problemática frente a la cual la escuela opera en tanto pone en funcionamiento los espacios – tiempos que tradicionalmente ha habilitado y que la docente sintetizaba al afirmar: *Estar ocho horas en un aula con otros compañeros*. De hecho, los docentes y directivos expresan una incipiente tendencia de disminución de los casos, lo cual podría ser indicativo de los efectos del encuentro y los procesos de socialización de la escuela. La pregunta que insiste es cómo leer esos episodios donde el otro se hace insoportable y sus irrupciones en la escuela al tiempo que suponen un interrogante en torno a sus posibilidades como institución. Una primera y provisoria respuesta es que el hecho de reunir a un grupo de personas en un mismo tiempo y lugar se presenta como un desafío en una época en la que los encuentros con los otros tomaron nuevos contornos y lo que esto supone en términos de encierro, aislamiento y soledad. Unas condiciones que, como señala la docente, implica el olvido de cómo estar juntos. Un tipo de relación que en buena medida te lo da el aula porque es precisamente allí donde los cuerpos se encuentran y aprenden a comprender lo que les pasa a los otros.

La escuela y ese otro ineludible

¿Qué hace la escuela cuando la vida en común con el otro se presenta conflictiva y en el peor de los casos insoportable?

Algunos docentes proponen la idea de la “escuela mediadora” donde los y las estudiantes expresan sus conflictos en un espacio donde es posible encontrar un mediador, un tercero que mira pero que interviene, que logra construir un vínculo distinto con el otro y que de algún modo podría contribuir a la resolución de los conflictos. Al respecto de una de las escuelas en las que trabaja, un docente señala:

Lo que veo en esa escuela es que son recurrentes los episodios de violencia entre los estudiantes. Mi hipótesis, sólo una idea mía eh... Me parece que el hecho de que la escuela reúna pibes de distintos barrios hace que esos conflictos entre los mismos pibes, sus familias o bandas de cada barrio se expresen ahí. Y quizás en un punto están buscando que alguien los ayude o medie con algo que no pueden ellos mismos resolver de otro modo (Mario, Docente de historia, escuela 1, registro de campo, octubre 2023).

Para las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana no es extraño recurrir a la escuela como mediadora dado que las escuelas son una de las instituciones más presentes para las comunidades, incluso muchas de estas surgen de las demandas de las comunidades por el derecho a la educación. Esta relación estrecha ha hecho de la escuela una de las aliadas de las comunidades y en ocasiones parte de esta cooperación involucra la mediación en diversas problemáticas barriales (Grinberg, 2008). Y, si bien en los barrios empobrecidos estas alianzas asumen características particulares, es importante señalar que la escuela como institución ha sido una institución mediadora frente a las problemáticas de las poblaciones escolarizadas. En este sentido, la directora de la escuela 2 comenta que luego de una pelea una de las estudiantes que dice ser acosada por su compañero y por su exnovio en su propia casa. Por tal motivo la directora recomienda que:

Como el tema trasciende a la escuela además de la intervención escolar, se aconseja que su papá haga la denuncia penal del acoso que está sufriendo por dos vecinos porque además de compañeros de la escuela son dos vecinos de su casa (Diana, vicedirectora de la escuela, escuela 2, registro de campo, septiembre 2023).

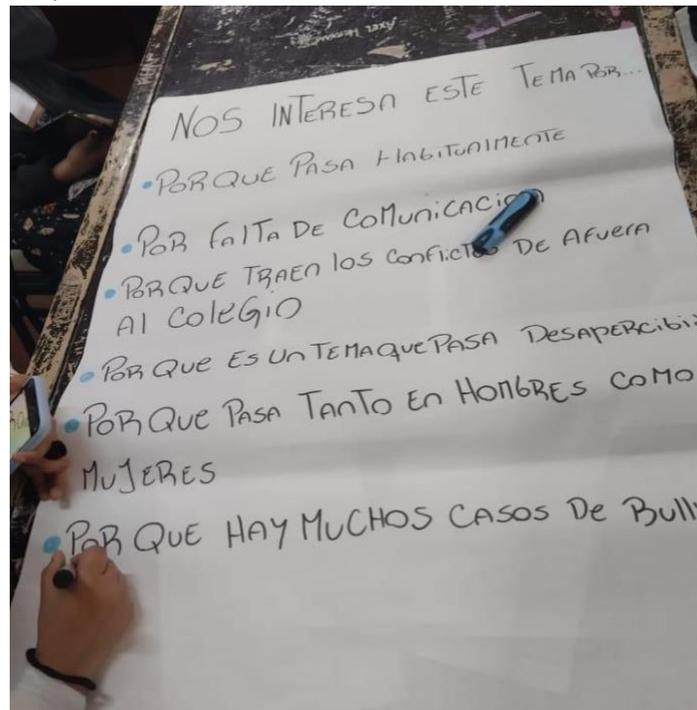
Escenas como estas dan cuenta de la intermediación que cotidianamente la escuela hace frente a las problemáticas que atraviesan las vidas de los y las estudiantes. En la escuela los y las estudiantes encuentran docentes y directivos que intervienen, que frenan las riñas, que median las discusiones, que informan a las familias sobre lo que está sucediendo, que de ser necesario derivan a otras instituciones y profesionales y que activan protocolos para

salvaguardar la integridad física de los involucrados en los conflictos. Es por lo anterior que los docentes consideran que los y las estudiantes eligen la escuela como escenario de las confrontaciones con la finalidad de encontrar un mediador que ayude a resolver, pero sobre todo a refrenar los daños que pueden acarrear estas confrontaciones.

Por otra parte, a partir del trabajo de campo fue posible evidenciar cómo la escuela habilita la circulación de la palabra, la conversación cotidiana, la escritura, el debate y de ese modo la posibilidad de vincularse con otros a partir del relato. Un relato que a diferencia de las redes tiene una voz propia y no se pierde en el anonimato en el cual operan comúnmente los discursos incendiarios que invitan al odio. Un relato encarnado que se ensambla con el de los otros como con el del mundo. En este sentido, adquiere centralidad la potencia de la escuela en tanto espacio en común donde los y las estudiantes pueden interactuar cuerpo a cuerpo. Sin embargo, en el marco de los casos aquí estudiados la pandemia supuso un quiebre no solo de ese encuentro con los otros sino también una ruptura de la palabra, de la comunicación. Esto en parte, se evidenció con el aumento de los casos de confrontaciones entre estudiantes. En este marco adquiere centralidad un proyecto de investigación realizado por una de las escuelas (escuela 2) centrado en problematizar precisamente el aumento de casos de violencia física en las escuelas.

Figura 1

Afiche de los motivos por los cuales los y las estudiantes consideran de relevancia estudiar los casos de violencia física en la escuela.



Este afiche fue elaborado por los y las estudiantes que decidieron realizar un proyecto de investigación cuyo tema era la violencia física en la escuela. Al igual que los docentes su preocupación correspondía al aumento de los casos de peleas entre compañeros. Asimismo, reconocían que las peleas entre compañeros habían pasado de ser excepcionales a recurrentes. Algunas de las hipótesis para explicar el aumento de los casos coincidían con las de los y las docentes, en especial, en lo que refiere a la resolución de problemas barriales al interior de la escuela y el papel de las redes sociales como medio por el cual se incentivan las confrontaciones. De hecho, los y las estudiantes realizaron un corto audiovisual en base a un archivo reconstruido a partir de los videos que circulaban por las redes sociales. En base a estos resultados la escuela solicitó a los y las docentes que dedicaran tiempo de sus clases para debatir sobre la importancia de la prevención de la violencia física en la escuela. Asimismo, se pidió al gabinete psicopedagógico que diseñara junto con docentes estrategias para prevenir las confrontaciones, pero sobre todo acciones que permitan atender a cualquier tipo de violencia incentivada a través de las redes sociales.

El trabajo de investigación como la puesta en marcha de la escuela en búsqueda de estrategias para actuar y prevenir las agresiones físicas entre estudiantes da cuenta de una escuela interesada y activa frente a la problemática. Y, es precisamente, a partir de la posibilidad de poner en circulación la palabra que logra mediar y reconstruir vínculos atravesados por el odio y la descalificación del otro. En este sentido, en la escuela los y las estudiantes logran dotar de palabra aquello que en principio solo encontraba en la fuerza física su forma de expresión. Las conversaciones entre directores, docentes y estudiantes involucrados en los conflictos, las charlas grupales, los afiches, entrevistas y discusiones en el marco de la investigación de los y las estudiantes, las notas y conversaciones entre docentes, integrantes del gabinete psicopedagógico y padres de familia, las derivaciones de ciertos casos que involucran la palabra de otros profesionales, dan cuenta de la capacidad de la escuela para la construcción de un discurso colectivo que logre resistir al odio.

Discusión

Nos hemos dado a la tarea de evidenciar cómo la escuela es una de las instituciones, quizás la más propicia, donde los y las estudiantes aprenden a “bancarse a otro” al interior de sociedades donde el otro suele presentarse como insoportable. Esto en parte dado que desde finales del siglo XX vivimos en sociedades mediadas por discursos que incentivan la autonomía, la responsabilidad y la libertad en el marco de relaciones de competencia cada vez más encarnizadas y desiguales (Grinberg, 2008; Merklen, 2013; Rose, 2007; Rose et al., 2006). Así, los sujetos en su carrera tras los ideales de la independencia, la proactividad y la competitividad encuentran la soledad, el cansancio y la amenaza permanente de un otro del cual hay que cuidarse (Han, 2010). “*Ser único y sin igual*” es una de las tantas formas en las

cuales se puede sintetizar el horizonte de los procesos de subjetivación contemporáneas (Ahmed, 2019; Berlant, 2011; Landa, 2014). Como sugiere Grinberg (2015) si en las sociedades disciplinarias los procesos de subjetivación operaban en relación a una ley que indicaba que es lo que se debe ser en la actualidad somos objetos permanentes de construcción, de cambio y llamados a devenir otros. Y, es precisamente, en la autoproducción permanente de la subjetividad, es decir, de la búsqueda constante de devenir otros en donde el otro parece desvanecerse. Se trata de la versión actualizada de lo que Lash (2020) de modo profético denominaba en los años setenta como el advenimiento de la *“la cultura del narcisismo”* donde el aislamiento y el culto a sí mismo funciona como remedio frente al desencanto con la política que de modo indefectible es la renuncia a la construcción de lo común. No cabe duda de que la expansión de la ansiedad, el miedo al fracaso, la egolatría, el deseo de fama propias de la personalidad narcisista que Lasch veía expandirse de la mano de la televisión y la industria del cine, en el siglo XXI se ve catapultada por las redes sociales y la virtualización de la vida.

A esto debe sumarse coyunturas socio históricas como la pandemia, la propagación de los discursos del odio y el posicionamiento de gobiernos de extrema derecha cuyas campañas se sustentan en la tiranía del individuo (Beck, 2003; Ipar et al., 2023; Pagliarone y Quiroga, 2021). En efecto, no se trata de que el otro desaparezca por completo o de una metamorfosis antropológica en donde los sujetos puedan prescindir de un otro, sino más bien de una reconfiguración de los territorios de gobierno donde las formas de gobierno recaen sobre los individuos (Rose, 2007). La escuela no es ajena a estas corrientes que atraviesan las sociedades más aún cuando desde su nacimiento en la modernidad se le ha depositado la tarea de introducir a las generaciones jóvenes a la vida común (Durkheim, 2008).

Las escenas de la cotidianidad escolar presentadas en el apartado anterior dan cuenta de algunos de los efectos del problema del otro en la escuela en especial luego de un periodo de aislamiento y exposición a discursos del odio vía redes sociales como el que supuso la pandemia. En este sentido, se destaca como una vez la escuela ha logrado reconstituirse espacial y temporalmente ha sido tanto caja de resonancia de los rezagos que supuso la pandemia como agente activo en la socialización de los y las estudiantes. Los periplos de las escuelas en relación a las dificultades con los grupos fragmentados que estallan en conflictos recurrentes mediados por la violencia física son el correlato no tanto de la escuela como reflejo de una sociedad fragmentada sino de las batallas cotidianas que en estas se debaten por hacer de aquel distinto alguien semejante. En efecto, la potencia de la escuela reside precisamente en su capacidad de hacer de quien en un principio era lejano y distinto al compartir tiempo y espacio en común se vuelve cercano y semejante. Como sugiere Antón (2017), desde su lectura de Spinoza, las comunidades se configuran a partir de la compaginación de la sinergia entre potencias. La escuela alrededor del encuentro y los procesos de enseñanza y aprendizaje dispone de un espacio donde las multitudes se hacen comunidad. Esto, como señala Hickey-Moody (2023), demanda de la configuración de una

fe, de una creencia donde el porvenir se presente cualitativamente superior en comunidad que en soledad. En consecuencia, la pregunta por el otro y en especial cuando éste se presenta como insoportable involucra la pregunta por los espacio-tiempo comunes (Carpentieri et al., 2020). De tal modo que, la escuela no salda por completo el problema del otro, no se trata de presentar a la escuela como el retorno al paraíso perdido, sino de una institución que logra reunir a un conjunto de sujetos en un espacio-tiempo común en donde tanto el otro, como las dificultades inherentes que involucra la construcción de cualquier vínculo, se hacen ineludibles.

Si como lo señala la docente *aprender a bancarse a otro* requiere un espacio y tiempo común también demanda de un encuentro cuerpo a cuerpo. Al respecto, Dafunchio y Armella (2015) la analítica del espacio y tiempo escolar remite a una lectura de las experiencias corporizadas en que los y las estudiantes habitan la escuela. En consideración a los casos aquí descritos, docentes y estudiantes consideran que el aumento de las agresiones físicas remite a la pérdida de la referencia del otro en su corporalidad. Como sugiere Berardi (2020) la abrupta caída de la tasa de goce es uno de los indicadores de las nuevas formas de organización social derivadas de las economías neoliberales. La irascibilidad, la violencia física y el maltrato son muestras de la dificultad de atender al otro como a sí mismo. Parece que nos encontramos en tiempos de una cultura somática que reivindica el culto por el cuerpo y la performance pero que presenta dificultad para conectarse con otros. Es preciso señalar que en lo que refiere a la violencia escolar, ya desde el siglo XX los *mass media* construyeron alrededor de las juventudes una imagen que se debate entre la civilización y la barbarie, destinando la segunda a los jóvenes de los sectores marginalizados que son caracterizados como violentos e irracionales (Kaplan, 2005, 2011; Kaplan y Saez, 2018; Saez, 2018). Esta imagen supuso a su vez formas de racismo que señalaban a estos cuerpos como peligrosos (Míguez, 2010; Peña, 2019). La *escuela como mediadora* que sugieren los y las docentes y estudiantes supone una mirada que atiende, cuida e interviene en los conflictos de los y las estudiantes. En este sentido, los y las docentes operan como terceros en la mediación de los conflictos y buscan resignificar los sentidos que adquiere el encuentro con los otros. En efecto, esto demanda la tarea ponerse en la piel del otro pero no como lugar de la estigmatización sino como lugar sensible de la comunicación (Kaplan y Arevalos, 2021). Siendo el aprendizaje uno de estos sentidos en los que la escuela insiste. Procesos de aprendizaje que permiten dotar de palabra (Grinberg y Abalsamo, 2016) y construir un relato de aquello que en ocasiones sólo encuentra expresión a través de la violencia física. De este modo, la escuela logra reemplazar los golpes por los relatos. Esto se evidencia en las conversaciones entre docentes y estudiantes que buscan a partir del diálogo que habilita la escuela cuando el otro se presenta como insoportable.

A modo de cierre

Hemos señalado cómo la escuela hoy se debate en las tensiones que supone una sociedad en la cual, bajo las dinámicas de la virtualización de la vida, los discursos de odio, la tiranía del yo y la competencia salvaje, el otro se presenta como insoportable. La escuela en ningún caso es resultante pasiva de estos discursos sino un espacio-tiempo que incide activamente en los modos de construcción de lo común y los vínculos con los otros. En efecto, evidenciamos que, en tiempos de la ruptura del encuentro, la conversación y la compañía cuerpo a cuerpo con el otro, la escuela sutura este quiebre reuniendo diariamente a los y las estudiantes en un espacio-tiempo común. Un espacio en común donde es posible aprender a convivir, cuidar y sentir el cuerpo del otro en tiempos donde los sujetos parecen ver obstaculizada su capacidad sensible para registrar los signos vitales de los otros (Bifo, 2020). En esta línea, la escuela produce un desplazamiento de los discursos que tienen como objeto la descalificación y el detrimento del otro y que suele circular de manera anónima por las redes hacia un discurso encarnado que reconoce al otro en sus posibilidades. En este sentido, en línea con Butler (2022) se puede pensar la escuela como un espacio en donde se combaten los discursos de miedo y odio a partir de la construcción colectiva de un discurso valiente. De ahí, la importancia de la circulación de la palabra, la mirada y el encuentro con el otro que describimos en las escenas de la vida cotidiana de la escuela. Si bien hoy lo común se encuentra bajo amenaza la escuela conserva en su configuración la posibilidad de generar las condiciones de ese “estar juntos (...) Bancándose al otro”, esto es, para una vida compartida.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Armella, J., y Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educ. Soc. Campinas*, 36 (133), 1079–1095.
- Armella, J. y Grinberg, S. (2023). *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Miño y Dávila Editores.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio. Las bases de la ira. La hostilidad y la violencia*. Páidos.
- Berardi, F. (2017). *Héroes. Asesinato masivo y suicidio*. Primo.
- Berardi, F. (2020). *Respirare. Caos y poesía*. Prometeo.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Duke University Press.
- Butler, J. (2022). *Sin miedo. Formas de resistir a la violencia hoy*. Taurus.
- Carpentieri, Y., Grinberg, S., y Armella, J. (2020). Los unos y los otros: vidas comunes en tiempos digitales. Un estudio en torno a las miradas de y sobre jóvenes de escuelas secundarias de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Questión*, 2 (66), 1–28.
- Collet, J., y Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. In *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España* (pp. 13–30). Morata.
- Durkheim, É. (2008). *La división del trabajo social* (1ra.ed). Gorla.
- Espinosa, A. (2017). Los individuos en la multitud. *Revista Co-herencia*, 15 (28), 56-76.
- Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2016). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de cultura económica.
- Gabbai, M., Kaplan, C., y Szapu, E. (2021). La mirada escolar. Una lectura desde la afectividad. *Revista Del CISEN Tramas/Maepova*, 10(1), 85–102.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Textura*, 10–20.
- Grinberg, S., y Abalsamo, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. CLACSO.
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Fondo de cultura económica.
- Hickey-Moody, A. (2023). *Faith stories. Sustaining meaning and community in troubling times*. Manchester University Press.
- Ipar, E., Wegelin, L., y Cuesta, M. (2023). *Discursos de odio*. UNSAM edita.
- Kaplan, C. V. (2005). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 1(35), 95–103.
- Kaplan, C. V. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Davila.
- Kaplan, C. V. (2011). *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. CLACSO Editorial.
- Kaplan, C. V. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la educación común*, 104-113.
- Kaplan, C. V. y Arévalo, D. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, XIII(22), 193–208.

- Kaplan, C. V., y Saez, V. (2018). Juventud civilizada y juventud bárbara en los medios de comunicación. *Universidad Metodista de Piracicaba*, 25(1), 127–142.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18, 1–11.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflicto, violencia y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO Editorial.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *EDUCA UMCH*, 17, 65–87.
- Landa, M. I. (2014). La sonrisa del éxito. Figuraciones de una subjetividad exigida. *Arxius de Sociologia*, 30, 153–168.
- Lasch, C. (2020). *La cultura del narcisismo*. Capitán Swing.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas conbtemporáneas de la individuación. In *Individuación, precariedad, inseguridad* (pp. 45–77). Paidós.
- Míguez, D. (2010). *Los pibes chorros: estigma y marginación*. Capital Intelectual.
- Minchala, C. (2020). Migraciones irregulares en la era del capitalismo global. Causas, ilegalidad y deportabilidad en el éxodo de la población de Azogues (Ecuador). *RevIISE*, 16 (14), 85-98.
- Pagliarone, M. F., y Quiroga, M. V. (2021). Discursos políticos de odio en Argentina y Ecuador: El inmigrante pobre como otredad. *Revista IUS*, 15 (47), 103–132.
- Peña, P. L. G. (2019). De cuerpo amenazante a cuerpo deseado. Paradojas en torno a los varones “echados a perder”: el caso de los cholos transnacionales. *Desacatos*, 30, 59–74.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 8, 111–115.
- Rose, N., O'Malley, P., y Valverde, M. (2006). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 6, 83–104.
- Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano*. Caja Negra.
- Saez, V. (2018). Territorialización, medios de comunicación y escuela. Desafíos en la visibilización de los episodios de violencia. *Sinéctica*, 20(9), 1–23.
- Schwamberger, C., y Grinberg, S. (2021). Cuerpos que importan en el patio de atrás: Precaridad y hacer escuela especial en contextos de pobreza urbana. *Cadernos CEDES*, 41 (114), 120–130.
- Schwamberger, C., y Grinberg, S. (2022). Docente avatar de la in/exclusión. El gobierno de sí, autogestión y discursos de odio. *Revista Educação Especial*, 35, 1–19.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América*. Fondo de cultura económica.

Acerca de los/as autores/as

Marco Bonilla

Doctor en Educación (UBA). Licenciado en Educación Física y Deportes -Universidad de San Buenaventura (Medellín - Colombia). Su trabajo de investigación se desarrolla en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana del conurbano bonaerense, donde se pregunta por la relación entre ilegalismos y escuela. Docente y becario postdoctoral.

Julieta Armella

Doctora en Educación (UBA) Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Su tema de investigación actual gira en torno a la inclusión digital, prácticas artísticas y la producción audiovisual en escuelas públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Docente e investigadora.

Silvia Grinberg

Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Es especialista en pedagogía y sociología de la educación. Su investigación se centra en la desigualdad que puede observarse en el cruce entre escuela, sujetos y territorio. Docente e investigadora.