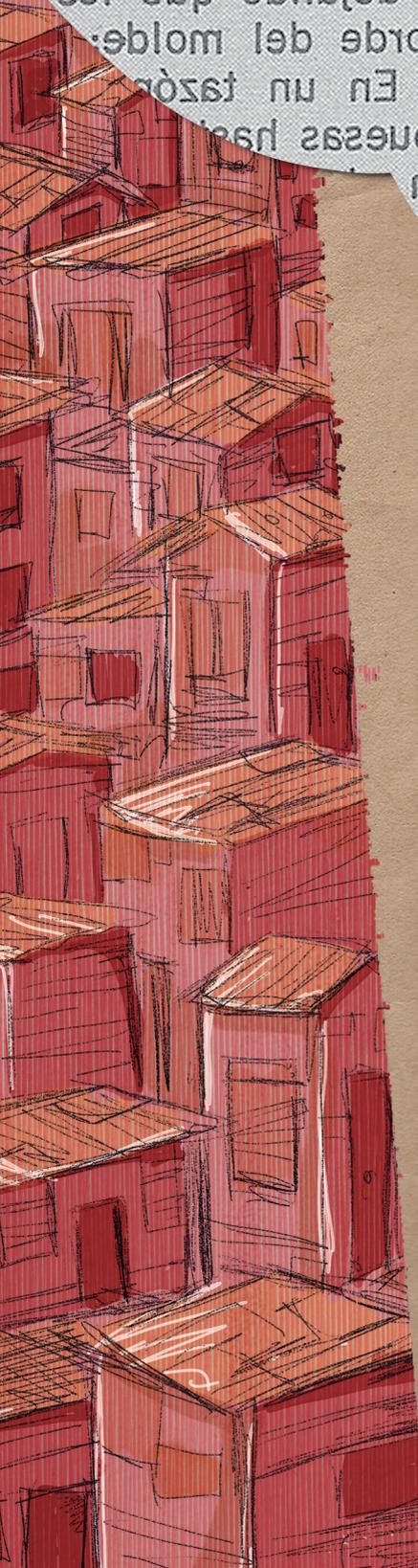


...aste las frampneas has
... la mitad del licor. En un tazón
...ndos sobresalgan del borde del molde.
...las cuando sea necesario), dejando que los
... (5 cm) de circunferencia, con 8 lenguas de gato
... molde en forma de plato, de más o menos 9 pulg
...ncas 5 horas antes. Cubra el fondo y los costados



Calle en Doble Sentido. Un Estudio en Escuelas Secundarias Emplazadas en Contextos de Pobreza Urbana¹

Two-Way Street. A Study in Secondary Schools Located in Contexts of Urban Poverty.

Autores:

Carlos Leonardo Minchala Buestán²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9708-7354>

Marco Antonio Bonilla Muñoz³

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

Recibido: 25/09/2024

Aprobado: 21/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1746

Resumen

Este artículo busca describir los sentidos que los alumnos construyen sobre las calles de sus barrios, atravesados por desigualdades socioeducativas, del Área Metropolitana de Buenos Aires. A modo de hipótesis, se sostiene que la escuela modula estos sentidos, a la vez que la calle constituye un espacio desde donde los estudiantes piensan su escolaridad. Para ello, se diseñó una metodología descriptiva de base múltiple, que incluyó un trabajo

¹ Artículo de Investigación

² Becario CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín; Magister en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar; Licenciado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. clminchala@gmail.com

³ Becario Postdoctoral, Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas; Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Licenciado en Educación Física y deportes, Universidad de San Buenaventura; Docente de Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. mbonilla@unsam.edu.ar

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

con registros de campo, entrevistas en profundidad y grupales, resultados de encuestas, trabajos escolares y producciones audiovisuales de los alumnos. Los resultados manifiestan que los estudiantes piensan la relación entre calle y escuela a partir de continuidades y tensiones más que de antagonismos.

Palabras clave: calle, escuela, estudiantes, pobreza urbana.

Abstract

This article seeks to describe the meanings that students construct about the streets of their neighborhoods crossed by socio-educational inequalities in the

Metropolitan Area of Buenos Aires. As a hypothesis, it is argued that the school modulates these meanings and that the street constitutes a space from which students think about their schooling. For this purpose, a descriptive methodology with a multiple base was designed, which included work with field records, in-depth and group interviews, survey results, school work and students' audiovisual productions. The results show that the students think of the relationship between school streets in terms of continuities and tensions rather than antagonisms.

Keywords: street, school, students, urban poverty.

Introducción

El objetivo del presente artículo es describir los sentidos que los estudiantes construyen, desde la escuela, sobre las calles de sus barrios, atravesados por desigualdades socioeducativas. El trabajo de investigación se desarrolló con estudiantes de escuelas de nivel secundario emplazadas en contextos de pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), Argentina. A modo de hipótesis, se sostiene que los estudiantes construyen múltiples sentidos sobre las calles de sus barrios: en estas confluyen las expresiones más cruentas de la pobreza urbana con vínculos de amistad, festividades, economías populares y solidaridad entre vecinos. Así, en lugar del pensamiento dicotómico que separa, divide y demarca entre peligroso/seguro, lindo/feo, seguro/inseguro, los estudiantes piensan sus calles en términos de “frontera, [...] filo o [...] articulación de la diferencia” (Deleuze, 1989, p. 50), donde la escuela ocupa un lugar preponderante. Siguiendo a Deleuze (1989), toda construcción de sentido involucra la suspensión tanto de la afirmación como de la negación, la configuración de umbrales entre lo singular y lo múltiple, es decir que “el sentido es siempre doble sentido” (p. 54).

Los resultados de la investigación que aquí se problematizan son producto de la implementación de un diseño metodológico descriptivo de base múltiple que involucra el trabajo con registros de campo, entrevistas en profundidad y grupales, resultados de encuestas, trabajos escolares y producciones audiovisuales de estudiantes. A partir del análisis de los datos recabados, se evidencia el lugar preponderante que ocupa la escuela en la construcción de los múltiples sentidos y de las formas de habitar las calles. De forma específica, los estudiantes resaltan los aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura, dado que habilitan otras formas de transitar las calles. Asimismo, sostienen la idea de que la escuela ayuda

a que los chicos no estén en la calle, pero reconocen que esta problemática supera las posibilidades de las instituciones educativas. De tal manera, aprender y estar en la calle, más que una dicotomía u oposición, conforman un plano de composiciones donde confluyen las formas en que los estudiantes piensan, sienten y viven las calles de las urbes contemporáneas, atravesadas por las desigualdades socioeducativas.

Las calles de las metrópolis son consideradas comúnmente como *no lugares* (Augé, 1993) o lugares de paso y anonimato, donde los transeúntes desaparecen en las gigantescas masas de población (de Certeau, 2000). Sin embargo, cuando se focaliza la mirada en los barrios populares, las calles adquieren múltiples sentidos, en tanto que quienes las transitan y habitan desarrollan diversas actividades cotidianas, entre ellas las concernientes a la vida de las juventudes, en la que las calles son espacios públicos que comunican los hogares con las instituciones y desde donde los estudiantes piensan su escolaridad. Debido a la importancia que adquieren los valores, disposiciones, prácticas y estilos asociados con sectores particulares de personas desfavorecidas en poblaciones urbanas (Ilan, 2015, p. 169), algunos autores denominan a este conjunto de sentidos como “cultura de la calle” (Ross, 2018), la cual, además, suele ser pensada en oposición a la “cultura” que se debate, se distribuye y se pone en juego en la escuela. En otras palabras, escuela y calle han solido presentarse como espacios contrapuestos, donde la permanencia en uno sugiere la exclusión de otro. En ese escenario, los sujetos suelen ser nombrados desde la negatividad y llamados a ser normalizados de acuerdo con los circuitos de inclusión a la ciudadanía virtuosa (Osborne y Rose, 1999, p. 754). Allí las lógicas de inclusión y exclusión adquieren forma espacial y, más allá de las dicotomías dentro-fuera, centro-periferia, calle-escuela, se configuran espacios de marginación e integración, separación entre los virtuosos y los viciosos y una nueva y clara espacialización de la seguridad y el peligro (Osborne y Rose, 1999), lo que intensifica las brechas de desigualdades sociales y educativas.

Contrario a esto, el presente artículo sugiere pensar la escuela y la calle desde sus tensiones y continuidades. No obstante, consideramos que los estudios sobre la cultura de la calle, más allá de las críticas que puedan recibir, son clave para problematizar la relación entre calle y escuela hoy.

Según Anderson (1990), la cultura de la calle se define como el conjunto de reglas informales que justifican la violencia y, con ella, gobiernan el comportamiento público. Desde esta perspectiva, las calles suelen quedar atrapadas en una mirada obtusa que solo reconoce la violencia, el crimen y las agresiones y, por tanto, las señala como zonas a evitar (Osborne y Rose, 1999) y contribuye a su estigmatización espacial (Pyszczek, 2012). Al respecto, Conde Flores (2014) asegura que esto se evidencia en los casos donde el sentimiento de inseguridad, la violencia y el malestar de los docentes van de la mano de la incorporación de estudiantes en bandas delictivas. Si bien esta problemática ha sido advertida, a nivel global, recién en el siglo XXI, desde comienzos del siglo XX se conocen registros de bandas conformadas por jóvenes estudiantes que se fundan en las calles para luego hacer de la escuela un espacio de disputa territorial (Cohen, 1955). Incluso estas agrupaciones pueden no responder a ningún tipo de práctica delictiva, sino a la puesta en juego de formas de socialización que usan, en su mayoría, los jóvenes varones para ratificar su masculinidad (de la Tierra, 2016). Desde

esta perspectiva, la escuela se funde dentro del entramado urbano y las fronteras que la dividen de las calles se vuelven porosas.

Por su parte, Bourgois (2015) considera la cultura callejera como “una red compleja y conflictiva de creencias, símbolos, formas de interacción [...] que ha ido tomando forma como una respuesta a la exclusión de la sociedad convencional” (p. 38). Para Bourgois, la calle es el afuera de las instituciones, pero, sobre todo, el lugar donde los sujetos se ven en la necesidad de configurar formas alternativas de subsistencia luego de quedar por fuera del mercado laboral, del sistema educativo y de salud y de las dinámicas de consumo propias de las metrópolis: una postura desde la cual se denuncia el carácter excluyente de la vida urbana y, consigo, el fracaso de las instituciones. En este sentido, para Duschatzky y Corea (2002) esta exclusión arroja a los estudiantes a configurar sus subjetividades bajo las dinámicas de la calle. Allí se piensa la escuela como institución contenedora que tendría, entre sus tareas, evitar que los sujetos se involucren dentro de las dinámicas de la cultura de la calle. Otra mirada atiende a los cruces entre lo que Ross (2018) denomina *cultura callejera* saberes que les permiten a los sujetos reconocer, sobrevivir y habitar las calles— y la cultura que tiene lugar en el aula de clase. Esta perspectiva escapa al carácter excluyente de la escuela y sugiere analizar las “movilidades laterales” (Kessler, 2012) que los jóvenes desarrollan entre esta y el barrio.

Desde una perspectiva etnográfica, hay variados trabajos que describen a profundidad las particularidades locales que asume la cultura de la calle en contextos de pobreza urbana. Estos abordan las dinámicas urbanas de los recolectores informales de basura (Perelman, 2018), las economías informales (Hirata, 2018), el consumo de drogas (Epele, 2007), el delito (Kessler, 2004) y los espacios de socialización juvenil (Whyte, 2015).

Respecto al contexto de la RMBA, encontramos los trabajos de Mantiñan, Bussi y Grinberg (2020), quienes se ocupan de pensar el lugar de las basuras y de la contaminación ambiental del barrio, incluyendo sus calles, en las vidas de los estudiantes. Asimismo, Cravino (2016) se pregunta por el derecho a la seguridad en barrios donde las dinámicas de las ilegalidades ponen en constante peligro las vidas de quienes los habitan. Esto es de suma importancia si se considera que la mayoría de las prácticas delictivas y de tiroteos en el marco de luchas territoriales entre bandas se desarrolla en las calles. Por su parte, Bonilla y Grinberg (2021) destacan la importancia de espacios barriales informales, tales como las esquinas, donde las juventudes encuentran un lugar y qué hacer fuera de las instituciones. Respecto a las formas de configuración urbana en la RMBA, específicamente en el partido de San Martín, son espacios heterogéneos y variados: las viviendas, las infraestructuras y los servicios urbanos se encuentran distribuidos de manera diferenciada por la ciudad (Carman *et al.*, 2013). Algunas zonas crecen con los rasgos de la vida cosmopolita globalizada, mientras que otras áreas “se expanden y sedimentan en las formas de la urbanización precarizada” (Grinberg, 2020b, p. 19). Según, Minchala y Langer (2021), ello tiene efectos en los modos en que la población construye ciudadanía, en las relaciones e interacciones entre quienes viven dentro y fuera de los asentamientos y villas y en las formas de gestionar los derechos ciudadanos en general y, en particular, el derecho a la educación y el desarrollo de la escolaridad.

Es a partir de este marco de debates sobre las relaciones entre la escuela y las calles de las barriadas empobrecidas que se pretende problematizar la multiplicidad de sentidos que los estudiantes construyen sobre las calles de su barrio, atendiendo a una línea poco explorada dentro de los trabajos académicos, a saber, cómo la escuela influye en la multiplicidad de sentidos que los estudiantes tienen sobre las calles y en el modo como las habitan.

Metodología

El presente trabajo propone un diseño de investigación descriptivo de base múltiple, que involucra la triangulación de datos (Denzin y Lincoln, 2015), con el objeto de estudiar los sentidos que construyen los estudiantes de nivel secundario sobre las calles de los barrios emplazados en contextos de pobreza urbana en la RMBA. Para esto, se presenta una serie de escenas construidas a partir del trabajo de campo en escuelas de nivel secundario, donde se implementaron métodos creativos (Kara, 2020), y del análisis de trabajos escolares realizados por los estudiantes (Carpentieri y Grinberg, 2012). Algunos de los instrumentos de investigación referidos son: (a) registros de campo; (b) entrevistas en profundidad; (c) encuestas, y (d) coproducciones elaboradas en talleres: cortos audiovisuales (Figura 1), intervención de imágenes (Figura 2), relatos literarios, fotografías y cartografías. A partir de la implementación de estos instrumentos, se ha configurado un conjunto de datos multisensoriales que contempla las formas en que la investigación involucra experiencias, preocupaciones y deseos (Renold y Mellor, 2013).

Figura 1

Taller audiovisual



Figura 2

Taller de intervención de imágenes



El análisis de datos se realizó mediante el método comparativo constante, el cual consiste en la producción de un cúmulo considerable de categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales como resultado de la saturación de los datos. En este sentido, el material empírico presentado en este trabajo se agrupó a partir de la categoría “calle(s)”. La categorización condensó datos de diferente índole, donde los estudiantes abordan, directa o indirectamente, las problemáticas que atraviesan las calles de su barrio, asumiendo que la clave de la codificación cualitativa es que se funda en los datos hasta llegar al proceso de saturación conceptual en función de los objetivos de la investigación, las preguntas y la construcción conceptual del objeto (Glaser y Strauss, 1999).

La categorización se realizó sobre los datos acumulados en el transcurso del trabajo de campo en profundidad, realizado entre el 2016 y la actualidad (2024), en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana de la RMBA, espacios urbanos que se caracterizan por los elevados índices de necesidades básicas insatisfechas (Langer y Minchala, 2023), contaminación ambiental (Grinberg y Verón, 2021) e inserción de redes de ilegalidad (Bonilla y Grinberg, 2019). Se trata de barrios que han crecido a la par de la pobreza urbana global, donde poblaciones enteras son excluidas del mercado laboral y arrojadas a vivir en espacios contaminados, precarios e insalubres (Davis, 2006). Las escuelas asentadas en estos barrios no son ajenas a estas problemáticas. El corte de servicios públicos, las dificultades en el acceso al transporte público, los microbasurales en las calles aledañas, la inseguridad y los daños en la infraestructura edilicia son algunas de las precariedades materiales que las escuelas y los barrios comparten. En este sentido, las escuelas objeto de esta investigación fueron seleccionadas por su localización sociourbana, considerando como criterio de selección el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La población de estudiantes con la cual trabajamos está compuesta por jóvenes estudiantes entre los 12 y los 18 años de

edad, con los cuales se desarrollan talleres semanales al interior de las escuelas, en el marco de diversas temáticas de investigación y procesos de coproducción.

A continuación, se presentan distintas escenas donde se evidencian y analizan los sentidos que construyen los estudiantes de escuelas secundarias públicas sobre las calles de sus barrios, atravesadas por la pobreza urbana.

Escenas de Calles y Escuela

De Certeau (2000) explica la diferencia entre la ciudad utópica, planificada y diseñada por los urbanistas, y la ciudad transitada, vivida, en la que circulan los caminantes ordinarios. La primera ofrece una mirada totalizadora, un panorama del conjunto, mientras que la segunda permite aproximarse a las singularidades y multiplicidades de las prácticas urbanas y acercarse a las huellas de los recorridos que efectúan los habitantes de las urbes. En esos movimientos se demarcan condiciones de posibilidad y prohibiciones que produce la ciudad diagramada/ordenada, a la vez que, en palabras de Michel de Certeau y Luce Giard, se “pone en juego relaciones de fuerza entre ciudadanos supuestamente iguales ante la ley” (de Certeau *et al.*, 1999, p. 142), pero que, en las prácticas de la vida cotidiana, delimitan diferencias y asimetrías cuando se trata de relacionarse mutuamente, tal como se describe a continuación, en las escenas “La calle te quita y te da”, “Entre la escuela y la calle” y “Nombro mis calles, luego existo”.

La calle te quita y te da

La escena #1 está compuesta con un cuadro intervenido por estudiantes de quinto año (Figura 3) y un relato escrito por estudiantes de sexto año.

Figura 3

Cuadro intervenido por estudiantes de quinto año



Facundo está en situación de calle hace tres años. El papá lo abandonó y la mamá falleció. Él tiene 21 años. Facundo duerme debajo del puente de [nombre de uno de los barrios de San Martín]. Es un barrio muy poblado y también muy contaminado por mucha basura. Facundo cayó en las drogas cuando su madre falleció. El papá le abandonó porque no pudo con tanta presión. A veces piensa y recuerda momentos con su familia y se arrepiente de haber caído en la contaminación de las drogas y pastillas. Por no ver las consecuencias de sus actos y no escuchar los consejos de su padre se arrepiente de haber dejado sus estudios, siendo que era un chico muy aplicado e inteligente. Terminó la primaria. La secundaria la dejó en tercero gracias a supuestos amigos que le incentivaban a drogarse y robar. Porque para drogarse tenía que salir a robar. Ahora, en la actualidad, ya no roba más. Sale a cirujear al CEAMSE para sobrevivir en la calle y también para conseguir alimentos y ropa para calmar el hambre y el frío. Facundo hoy en día quiere poder terminar sus estudios, salir de la calle y poder tener una vida mejor. Lo que él piensa de la contaminación de la basura es que le sirve para poder sobrevivir en la calle, pero los que viven al costado del río o en barrios muy contaminados, no, ya que se contagian y surgen muchas enfermedades. (Estudiantes de sexto año, EES B, julio de 2023).

Para los estudiantes y sus familias, quienes, en su mayoría, se encuentran por fuera del mercado de trabajo formal, la calle es tanto el lugar donde conseguir los recursos para satisfacer las necesidades básicas de subsistencia como el lugar donde se corre el riesgo de perder la salud o, en el peor de los casos, la vida. La calle es, entonces, el lugar donde se pierde y se gana la vida, según lo expresan los estudiantes en sus relatos. A diferencia de los espacios urbanos residenciales, las calles de los barrios populares se caracterizan por la presencia y el movimiento constante de personas.

En las calles de estos barrios se extiende toda una red de economías cotidianas que involucran la recolección de residuos, la compra y venta de mercancías de diversa índole y la presencia permanente de jóvenes en las esquinas, dispuestos a ofrecer su fuerza de trabajo en emprendimientos ocasionales, también conocidos como changas. A la vez, la calle es el escenario de las drogas, tanto de su venta como de su consumo, donde los habitantes se exponen a la contaminación ambiental, se cometen los robos y se comercializa lo adquirido en ellos. Estas economías articulan la subsistencia y el desgaste paulatino de las vidas condenadas a las desigualdades.

Para varias generaciones, las calles han reemplazado el taller, la fábrica, la industria y la empresa; se convierten en el lugar donde lo desechado es apropiado, transformado y convertido en medio de subsistencia frente a la constante precarización laboral y la intensificación de las desigualdades sociales, trabajos denominados informales, ilegales y susceptibles de ser intervenidos y vigilados por las fuerzas del orden (Perelman, 2018). En este escenario, la escuela ocupa un lugar importante en la vida de los estudiantes en cuanto, desde su perspectiva, es pensada como una posibilidad para “salir de la calle y poder tener una vida mejor”.

En el relato, así como en la ventana del cuadro (Figura 3), que muestra a un joven prendido en llamas, se expresa la exposición de los cuerpos, que involucra la calle como lugar de sostenimiento de la vida. En el relato, la contaminación ambiental,

que incluye problemáticas tales como la no recolección de amplios volúmenes de basuras arrojados en espacios públicos y sectores del barrio sin suministro de agua ni tratamiento de aguas residuales, se conjuga con el microtráfico de drogas y las problemáticas asociadas al consumo y el delito. El punto de articulación lo constituyen los cuerpos, donde se encarnan los defectos de las desigualdades y, consigo, su enfermedad y detrimento. Epele (2007) ya ha señalado el intrincado entramado social donde las formas de consumo propias de las dinámicas económicas se funden con el consumo de los cuerpos. La intervención del cuadro realizada por los estudiantes, muestra, precisamente, cómo los cuerpos se encuentran expuestos, se consumen en la calle y son objeto de preocupación de aquellos que observan desde los interiores.

La calle es, asimismo, el lugar de la intemperie, donde se está expuesto a las adversidades ambientales, sin resguardo y frente a los peligros, espacios que, si bien en ocasiones son más peligrosos para los lugareños que para quienes los evitan y no viven en los barrios, son también el lugar del juego, del divertimento y del encuentro con los amigos, donde hacer algo cuando no hay nada para hacer (Bonilla y Grinberg, 2021). Frente a los peligros que entrañan las calles, la escuela se vuelve un lugar de cuidado y, en los casos más extremos, un salvavidas ante las inclemencias de la vida a la intemperie (Bonilla Muñoz, 2021).

En este doble sentido, la calle se vuelve un lugar al cual se debe entrar y del cual se debe salir, dado que “caer” en la calle supone la exposición a la contaminación, el frío y el hambre. De hecho, el barrio se configura, históricamente, a partir de las luchas por construir un resguardo a las promesas no cumplidas de la vida urbana. Es en esa lucha, que heredan los estudiantes, donde la escuela es pensada como una de las posibilidades para salir de la calle y no quedar atrapado por completo en ella. Estas entradas y salidas se materializan en las formas como los estudiantes habitan la escuela. Al respecto, Armella y Dafunchio (2015) afirman que los alumnos de estas escuelas entablan permanencias nómadas: una circulación de estudiantes dentro y fuera del aula, similar a las dinámicas de circulación que se asumen en las calles del barrio. Así, las formas de transitar las calles y de habitar la escuela se permean continuamente. En este sentido, entrar y salir de la escuela y de las aulas son el correlato de las luchas de los estudiantes por la construcción de mejores condiciones de vida, mientras se busca cómo sostenerla.

Entre la Escuela y la Calle

La escena #2 está constituida por un fragmento de entrevista a estudiantes de tercer año y los datos de una encuesta aplicada a estudiantes del nivel secundario del partido General San Martín durante los años 2021 y 2022 (Tabla 1).

En la calle pasan muchas cosas malas: robos, secuestros, acoso, y entre los mismos pibes se pueden ir peleando. Aunque la escuela esté, siempre van a haber chicos en la calle. No todos los chicos van a tener esa posibilidad de venir a la escuela, o no quieren, o simplemente no tienen a alguien que les diga que tienen que venir a la escuela. Eso les afecta en todo sentido: no saber leer, solo saber hablar porque la gente de tu entorno sabe hablar, porque en la escuela

también te enseñan a hablar, te enseñan a escribir. Y yo pienso que también es muy importante [ir a la escuela] para que no estén en la calle, porque luego no tienen trabajo ni ninguna salida económica para ellos, por no ir a la escuela. (Entrevista a estudiante varón, 14 años, tercer año, 11 de noviembre de 2021)

Tabla 1

Niveles de acuerdo de los estudiantes con el enunciado “La escuela sirve para que los pibes no estén en la calle”

	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	Total
De acuerdo	69.2 %	66.7 %	70.8 %	80.2 %	69.9 %
En desacuerdo	21.1 %	24.7 %	22.1 %	11.0 %	21.4 %
No contesta	9.7 %	8.5 %	7.1 %	8.8 %	8.7 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Nota. N = 1 889. Elaboración propia a partir de encuestas.

La escena #2 articula la mirada de una estudiante sobre aquello que pasa en las calles del barrio con los resultados de la pregunta sobre el sentido que los jóvenes otorgan a la escuela en contextos de pobreza urbana. Así, en este primer ensamble observamos que los sujetos producen al menos dos sentidos que, más que oponerse, se tensionan y aparecen como un *continuum* entre la calle y la escuela.

Un primer sentido está asociado con una visión negativa sobre la calle por cuanto, en palabras de los alumnos, se afirma que allí “pasan muchas cosas malas”. A las calles en general y, en particular, a las de los barrios urbanos se las suele mirar como espacios de delito, donde “roban”, “secuestran”, “acosan” y “pelean”. Esas condiciones, desde la perspectiva del estudiante, “afecta[n] en todo sentido” a los sujetos, pues a menudo implican para ellos quedar excluidos de la posibilidad de ir a la escuela y acceder a los saberes, enseñanzas y aprendizajes que en esa institución se transmiten. Así pues, el segundo sentido remite a que los estudiantes valoran la escuela porque en ella encuentran la vía para que los chicos salgan de la calle y se integren al mundo del saber. Para ellos, en la escuela se enseñan, se aprenden y se transmiten saberes que son necesarios para el desarrollo de la vida personal y social de los sujetos, tales como saber leer, hablar y escribir.

El enunciado del estudiante y los resultados de la encuesta presentados en la Tabla 1 dan cuenta de los sentidos que los jóvenes construyen sobre la calle como espacio barrial y del lugar que ocupa la escuela en la vida de los estudiantes. En todas las áreas urbanas, indistintamente de las condiciones de pobreza, el alumnado está de acuerdo en que *la escuela sirve para que los pibes no estén en la calle*. Ese sentido adquiere mayor fuerza (más del 80 %) en las zonas más empobrecidas, con alto nivel de NBI.

En la Tabla 1 observamos que únicamente entre el 10 y 20 % de los estudiantes encuestados está en desacuerdo con la idea de que la escuela sirve para sacar a los

Esta escena conecta las líneas de continuidad entre los sentidos que los sujetos otorgan al barrio, a las calles y al lugar que ocupan las instituciones en sus vidas. En el mapa, los estudiantes demarcan calles, nombres, rutas y señales. No se trata únicamente de *huellas gráficas*, sino que son formas de afirmarse “en sucesiones y con intensidades que varían según los momentos, los recorridos, los caminantes” (de Certeau, 2000, p. 112). Así, en las marcas de los recorridos de los estudiantes y en el conjunto de enunciados de la entrevista, más allá de las miradas únicas y estigmatizantes, ellos reafirman que *existen*, viven y tienen un lugar que les pertenece en el barrio. Si las cartografías desarrolladas a través de la georreferenciación de datos sociodemográficos (Buzai, 2023) muestran la imagen de la fragmentación socioespacial (Prévôt Schapira, 2000; Di Virgilio y Perelman, 2018), la desigualdad socioeducativa (Kaplan, 2013; Langer y Minchala, 2023; Di Piero, 2021; Di Piero y Massigoge, 2023) y “las relaciones de fuerza, de la sedimentación de la desigualdad urbana y sus precariedades” (Grinberg, 2020a, p. 7), el mapa y el fragmento de entrevista que presentamos en este ensamblaje narran la vida y nos acercan a los *andares cotidianos* de los sujetos y a los tipos de relación que mantienen con los recorridos y las personas, así como con las condiciones de posibilidad y prohibiciones que produce el orden espacial (de Certeau, 2000).

Figurar en Google Maps, disponer de unas “flechitas” que señalen los nombres de las calles, como afirma el vecino en la entrevista, son enunciados que no solo refieren la dimensión geográfica de las urbes, sino que expresan los sentidos y significados sobre esos lugares, tales como la identidad, la pertenencia a un lugar, la posibilidad de ser reconocido como ciudadano. Es precisamente en la posibilidad de que el barrio, la calle y la casa donde se vive tengan lugar en los sistemas de geolocalización o en el trazado urbano donde se juega parte de la posibilidad de *existir*. Como reitera Haraway (1991), somos parte de naturoculturas donde los espacios que habitamos están estrechamente vinculados a lo que son y lo que estamos siendo. En este sentido, reconocer las calles en las que se vive y se es constituye una disputa permanente en y por la ciudad.

En lo que aquí concierne, la lucha política de los estudiantes, así como la de sus familias y vecinos, no solo supone la puesta en valor de sus cuerpos, de sus vidas individuales, sino también la reivindicación de los espacios que dan soporte a sus cuerpos, a saber: el barrio y sus calles, y es en la escuela donde se coconstruye otra forma de figurar, de presentar la propia existencia y demandar mejores condiciones de vida. Los trabajos escolares que se producen en la escuela, entre ellos el corto audiovisual que aquí se analiza, habilitan la circulación de la palabra y, consigo, la posibilidad de nombrar y registrar las calles del barrio. En este sentido, escuela y calle son lugares de mutua referencia, desde los cuales los estudiantes configuran su identidad y sus existencias adquieren territorialidad. Se es del barrio, de sus calles y, por tanto, en la medida en que estas son nombradas, se reconoce la existencia de quienes las habitan. Darles nombre a las calles es darle nombre al lugar donde se vive y es precisamente la escuela la que posibilita pensarlo y nombrarlo.

A Modo de Cierre

El presente trabajo de investigación evidencia el complejo entramado de sentidos que los estudiantes construyen sobre las calles de los barrios urbanos y las tensiones que se producen con respecto al lugar que tiene la escuela en contextos de pobreza urbana. Al respecto, los estudiantes proponen, más que sentidos dicotómicos, una serie de tensiones que se ilustran en cada una de las escenas propuestas. En la escena #1 se destaca que la calle es el lugar donde los ciudadanos consiguen los recursos para satisfacer las necesidades básicas de subsistencia y, a la vez, un escenario donde los cuerpos de los estudiantes se encuentran expuestos a riesgos y peligros. Frente a esto, la escuela se presenta como lugar de resguardo y de cuidado. La escena #2, por su parte, muestra la calle como un lugar de circulación permanente, de entrada y salida, donde la escuela, más que un espacio insularizado y hermético, configura un continuo con las calles del barrio. Por último, en la escena #3 las calles aparecen como espacios de identidad a partir de los cuales los estudiantes sitúan su existencia y debaten con las miradas estigmatizantes que suelen calificar las calles del barrio como peligrosas, sucias y feas.

Esta multiplicidad de sentidos permite desandar las miradas unidireccionales, prejuiciosas y estigmatizantes que suelen denominar las calles desde la negatividad, como lugar exclusivo de la violencia, el delito y las drogas. Contrario a esto, los resultados de investigación presentados dan cuenta de sentidos en constante tensión. Allí, las situaciones de violencia, el delito y las drogas conviven con las estrategias de subsistencia, las economías informales y los momentos de encuentro con los amigos y los vecinos. Como sentencia Ross (2018), la cultura de la calle debe ser pensada desde una perspectiva multidimensional que asuma las calles no solo como escenarios de violencias, sino también como espacios de circulación de saberes y objetos de los medios de comunicación y de la industria cultural. En este sentido, sostenemos que, como sugiere la perspectiva de los estudiantes, una mirada a los sentidos que recaen sobre las calles de los sectores populares debe involucrar el complejo entramado de convivencia entre las dinámicas que ponen en peligro y en detrimento las vidas y aquellas que permiten su reproducción.

Tal como se ha descrito, en ese escenario la escuela modula los sentidos que producen los estudiantes sobre las calles. Esta se presenta como refugio de los peligros y como la posibilidad de acceder a otras formas de sostenimiento económico, diferentes a las que se desarrollan en las calles. Asimismo, los estudiantes ratifican la importancia de la escuela para que las juventudes no queden arrojadas por completo a las dinámicas de las calles, al tiempo que reconocen que esta es una problemática que rebasa las posibilidades de dicha institución.

Así, el alumnado transita entre las alternativas que ambos espacios habilitan, siendo la escuela, en ocasiones, una de las pocas instituciones de donde sujetarse antes de caer por completo en la calle. De allí que los sentidos que los

estudiantes construyen acerca de las calles impacten sobre las formas en que piensan su escolaridad. Lejos de oponerse a la “cultura de la calle” desde aquella que se debate en la escuela, los estudiantes buscan dominar y desenvolverse entre ambas, evitando los peligros y tratando de subsistir en una y de aprender en la otra, un aprendizaje que, a su vez, transforma los modos en que los educandos habitan las calles.

Referencias

- Anderson, E. (1990). *Streetwise. Race, Class, and Change in an Urban Community*. The University of Chicago Press.
- Armella, J. y Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, 36(133), 1079-1095. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015140391>
- Augé, M. (1993). *Los “no lugares”: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* (Trad. M. Mizraji). Gedisa.
- Bonilla Muñoz, M. (2021). Los lugares de la escuela más allá de la oposición escuela/ilegalismos: Relatos de estudiantes de una escuela es un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 8(16), 158-180. <https://doi.org/10.25009/clivajesrcs.i16.2718>
- Bonilla Muñoz, M. A. y Grinberg, S. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197-221.
- Bonilla Muñoz, M. A. y Grinberg, S. (2021). Cuando una “esquina” es más que una simple esquina. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 63-84. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a4>
- Bourgois, P. (2015). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem* (2.^a ed., Trad. F. Montero Castrillo). Siglo XXI.
- Buzai, G. D. (2023). Geografía, mapas y modelización. Criterios desde el realismo y la cuantificación espacial. *Revista Universitaria de Geografía*, 32(1), 133-157.
- Carman, M., Vieira, N. y Segura, R. (2013). Introducción. Antropología, diferencia y segregación urbana. En M. Carman, N. Vieira da Cunha y R. Segura (Coords.), *Segregación y diferencia en la ciudad* (pp. 11-34). FLACSO, Sede Ecuador - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.
- Carpentieri, Y. y Grinberg, S. (Eds.). (2012). *Silencios que gritan*. Báez Ediciones.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Free Press.
- Conde Flores, S. L. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Sinéctica*, (42).

- Cravino, M. C. (2016). Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas*, 2(3), 56-83.
- Davis, M. (2006). *Planet of Slums*. Verso.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer* (Trad. A. Pescador). Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano 2: Habitar, cocinar* (Trad. A. Pescador). Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido* (Trad. M. Morey y V. Molina). Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 4, Trad. R. Molina-Zavalía y E. Méndez). Gedisa.
- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2), 115-139. <https://doi.org/10.14516/fde.913>
- Di Piero, E. y Massigoge, J. (2023). Trayectorias escolares desiguales: procesos transicionales secundaria-superior en clave interinstitucional en pandemia. *Interacciones*, 3(3), 7-33
- Di Virgilio, M. M. y Perelman, M. (2018). Presentación. En M. M. Di Virgilio y M. Perelman (Coords.), *Disputas por el espacio urbano: Desigualdades persistentes y territorialidades emergentes* (pp. 11-18). Biblos. Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Epele, M. (2007). Etnografía, fragmentación social y drogas: hacia una política de las miradas. *Etnografías Contemporáneas*, 3(3), 117-143.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers.
- Grinberg, S. (2020a). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. (2020b). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, (34), 19-39. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- Grinberg, S. y Verón, E. (2021). #COVID-19: Shock y el derecho a tener derechos en las periferias metropolitanas. Un estudio en la Región Metropolitana de Buenos Aires. En G. Gutiérrez Cham, S. Herrera Lima y J. Kemner (Coords.), *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (pp. 232-257). Universidad de Guadalajara - CALAS.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. Routledge.

- Hirata, D. V. (2018). *Sobreviver na adversidade: Mercados e formas de vida*. EdUFSCar. Humanidades UNSAM. (28 de noviembre de 2023). *Voces carcoveñas. Corto ganador de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/PLEnZ4VSeqk>
- Ilan, J. (2015). *Understanding Street Culture. Poverty, Crime, Youth and Cool*. Palgrave.
- Kaplan, C. V. (2013). La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes. En C. V. Kaplan y C. C. Bracchi (Comps.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 111-126). Dirección General de Cultura y Educación.
- Kara, H. (2020). *Creative Research Methods. A Practical Guide* (2.ª ed.). Policy Press and Bristol University Press.
- Kessler, G. (2004). De proveedores, amigos, vecinos y barberos: Acerca de trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires. *Desacatos*, (14), 60-84. <https://doi.org/10.29340/14.1087>
- Kessler, G. (2012). Movilidades laterales: Delito, cuestión social y experiencia urbana en las periferias de Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(31), 37-58.
- Langer, E. y Minchala, C. (2023). Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense. *Revista de Educación*, 14(2), 81-104.
- Minchala, C. y Langer, E. (2021). Ciudadanías, derecho a la educación y pandemia: relatos y producciones de estudiantes en contextos de precaridad urbana. *Revista IRICE*, (40), 111-139. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1447>
- Osborne, T. y Rose, N. (1999). Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environment and Planning D: Society and Space*, 17(6), 737-760. <https://doi.org/10.1068/d170737>
- Perelman, M. D. (2018). Disputas en torno al uso del espacio público en Buenos Aires. *Caderno CRH*, 31(82), 87-98. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100006>
- Pyszczek, O. L. (2012). Los espacios subjetivos del miedo: construcción de la estigmatización espacial en relación con la inseguridad delictiva urbana. *Cuadernos de Geografía*, 21(1), 41-54. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v21n1.30694>
- Renold, E. y Mellor, D. (2013). Deleuze and Guattari in the Nursery: Towards an Ethnographic Multi-Sensory Mapping of Gendered Bodies and Becomings. En R. Coleman y J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 23-41). Edinburgh University Press.
- Ross, J. I. (2018). Reframing urban street culture: Towards a dynamic and heuristic process model. *City, Culture and Society*, 15, 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2018.05.003>

- de la Tierra, A. L. (2016). Essentializing Manhood in “the Street”: Perilous Masculinity and Popular Criminological Ethnographies. *Feminist Criminology*, 11(4), 375-397. <https://doi.org/10.1177/1557085116662313>
- Whyte, W. F. (2015). *La sociedad de la esquina: La estructura social de un barrio bajo italiano* (Trad. V. de Miguel y J Cuéllar). Centro de Investigaciones Sociológicas.