

# Movilidades y experiencia escolar en la periferia urbana de Córdoba, Argentina

Guido García-Bastán, Ph. D.<sup>a</sup>

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Argentina

 guidogarciabastan@unc.edu.ar

## Resumen (analítico)

Se analizan las intersecciones entre territorio, movilidades y experiencias educativas de jóvenes de un barrio periférico de la ciudad de Córdoba, Argentina. A partir de un abordaje etnográfico, basado en observaciones, talleres de mapeo territorial y entrevistas grupales con estudiantes de nivel secundario, damos cuenta de una monopolización de tiempos y espacios por parte de la escuela, que inhibe su participación en otras esferas sociales significativas. Desde la perspectiva juvenil, la escuela asume una connotación paradójica: es un «buen lugar» para estar, aunque también un ámbito que no satisface demandas específicas relativas a la salud, el respeto a la diversidad y el reconocimiento. El papel de las/os educadoras/es no es impugnado, tanto como el modo en que muchas/os están pudiendo hacer frente a dichas demandas.

## Palabras clave

Joven; escuela secundaria; comunidad; investigación participativa.

## Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

## Para citar este artículo

García-Bastán, G. (2023). Movilidades y experiencia escolar en la periferia urbana de Córdoba, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-27.

<https://doi.org/10.11600/ricsnj.21.3.5967>

## Historial

**Recibido:** 07.03.2023

**Aceptado:** 25.05.2023

**Publicado:** 30.08.2023

## Información artículo

El artículo presenta resultados del proyecto «Más allá de la escuela: vínculos y redes intergeneracionales en instituciones que propician el acceso al derecho a la Educación». Investigación avalada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Las actividades de campo se desarrollaron entre el 7 de marzo y el 25 de noviembre de 2022.

**Área:** ciencias sociales interdisciplinarias. **Subárea:** psicología social.

# Mobilities and School Experience in the Urban Periphery of Córdoba, Argentina

## Abstract (analytical)

This paper analyzes the intersections between territory, mobilities, and educational experiences of youngsters from a peripheral neighborhood in the city of Córdoba, Argentina. Through an ethnographic approach based on observations, territorial mapping workshops, and group interviews with secondary level students, we account for a monopolization of time and space by the school, which inhibits their participation in other significant social spheres. From the youth perspective, the school assumes a paradoxical connotation: it is a «good place» to be, although it is also an environment that does not meet specific demands related to health, respect for diversity, and recognition. The role of educators is not contested, as much as the way in which many of them are able to meet these demands.

## Keywords

Youth; Secondary Schools; Communities; Participatory research.

# Mobilidades e Experiência Escolar na Periferia Urbana de Córdoba, Argentina

## Resumo (analítico)

O trabalho analisa as interseções entre território, mobilidade e experiências educacionais de jovens de um bairro periférico da cidade de Córdoba, Argentina. Através de uma abordagem etnográfica baseada em observações, oficinas de mapeamento territorial e entrevistas em grupo com estudantes do ensino médio, reconhecemos uma monopolização do tempo e do espaço pela escola, o que inibe sua participação em outras esferas sociais significativas. Do ponto de vista dos jovens, a escola assume uma conotação paradoxal: é um «bom lugar» para estar, embora também seja um ambiente que não atende às demandas específicas relacionadas à saúde, respeito à diversidade e reconhecimento. O papel dos educadores não é contestado, assim como a maneira como muitos deles estão lidando com essas demandas.

## Palavras-chave

Jovens; Escola; Comunidades; Participação.

## Información autor

(a) Licenciado Doctor en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.  0000-0001-5324-5931. Índice H5: 7. Correo electrónico: [guidogarciabastan@unc.edu.ar](mailto:guidogarciabastan@unc.edu.ar)

## Introducción

Pese a los notables esfuerzos realizados en las últimas décadas, la escuela secundaria en América Latina continúa enfrentando desafíos para integrar a todas las juventudes (Bayón & Saraví, 2022; Nobile, 2016). Al complejo escenario, se suman las vicisitudes socio-sanitarias derivadas de la pandemia por covid-19 que, como lo muestra la profusa literatura reciente, han tendido a acentuar algunas desigualdades diagnosticadas con anterioridad. Tanto es así que, tras el acontecer pandémico, algunas estimaciones avizoran serios retrocesos en materia de inclusión educativa para la región (Benza & Kessler, 2021).

Desde finales de la década de los noventa, el establecimiento de relaciones entre la escuela y la comunidad o la red intersectorial es señalado como un aspecto clave para enfrentar las inequidades educativas (Díaz *et al.*, 2014). El consenso señala que la escuela debiera abrirse a la comunidad, rompiendo con su tradicional aislamiento (Castro *et al.*, 2007). Ello requeriría de una mirada capaz de ir «más allá de las puertas de la escuela» (Simón *et al.*, 2016, p. 37) para vincular otras agencias, organizaciones y grupos relacionados con la promoción de derechos.

La temática permea los lineamientos de muchas políticas educativas de la región. Países como Chile, Colombia y Uruguay han desarrollado iniciativas para fomentar redes socioescolares. Por su parte, Brasil y Argentina explicitan este aspecto en sus leyes de educación nacional. Sin embargo, la consolidación de alianzas intersectoriales, al menos en la Argentina, continúa siendo un desafío para los establecimientos educativos. Asimismo, especialmente en los sectores vulnerabilizados, el confinamiento durante la pandemia condujo a interrupciones de los vínculos entre jóvenes y organizaciones formales e informales en que tenían oportunidad de participar (Caparelli & Paulín, 2022; Cuevas-Parra, 2021). Esto muestra la relevancia del territorio y las movilidades en los procesos de (des)articulación intersectorial y acceso juvenil a derechos.

Los territorios no son meros escenarios en que transcurre la vida social: «el espacio y las prácticas se producen mutuamente» (García-Bastán & Tomasini, 2020, p. 17). Para Lefebvre (1991), el *espacio vivido* —el de las actividades cotidianas— es concreto y subje-

tivo. Un espacio de «sujetos más que de cálculos» (p. 362), que pueden bien ser expresiones de sumisión a códigos impuestos «desde arriba» o manifestaciones «del lado clandestino o subterráneo de la vida social» (Delgado, 2017, p. 66). En las últimas décadas, los desplazamientos y movilidades se han tornado en una dimensión clave para comprender las desigualdades sociales que experimentan las juventudes y otras minorías en el capitalismo contemporáneo (Hendel, 2020; Maggi & Hendel, 2022; Tapia, 2018). Las *movilidades* —y su contracara, las inmovilidades— se relacionan con *geografías del poder* (Skelton, 2013), particularmente perniciosas para jóvenes de clases populares, que ven obstaculizado el derecho a la ciudad (Aramayona & Nofre, 2021; Segura, 2017) mediante procesos de «incrustación al territorio local» (Bayón & Saraví, 2022, p. 60). Según diversas etnografías latinoamericanas con las que entraremos en diálogo, esto conlleva que muchas/os jóvenes de barrios populares transcurran gran parte del tiempo en sus barrios y hogares, realizando actividades solitarias.

Algunas aproximaciones desde la antropología urbana (Chaves *et al.*, 2017) complejizaron el cuadro, al relativizar la clásica contraposición entre el espacio de la *casa* y de la *calle*, a menudo vinculada a marcaciones en el devenir varones y mujeres (Mendes & Schwarz, 2010; Previtali, 2010; Viera-Alcazar, 2017), así como la asociación lineal entre movilidad y «libertad» que habita el sentido común. Sumado a ello, las consecuencias de los expulsivos procesos de periferización urbana en diversas ciudades latinoamericanas, no ocurren sin resistencias (Duarte & Escobar, 2021; Pérez, 2021). Por ello, entendemos que el territorio no es una variable que debemos añadir a nuestros análisis, sino uno de tantos diacríticos que se intersectan en la producción de experiencias situadas.

Este trabajo se propuso explorar los vínculos entre movilidades juveniles y experiencias escolares. Dicha relación ha sido abordada de modo prioritario atendiendo a procesos migratorios y desplazamientos forzados (Gavazzo *et al.*, 2014; Maggi & Hendel, 2022; Yepes-Cardona & Giraldo-Gil, 2023; Zenklusen, 2020), pero no en relación a desplazamientos cotidianos dentro de la misma ciudad. En el campo educativo, las consideraciones referidas al espacio y las movilidades condujeron a reconocer ciertas limitaciones de los enfoques etnográficos centrados en procesos que ocurren al interior de los establecimientos escolares. Persiste una interpretación del espacio escolar como recipiente (*container-like perspective*) que impide analizarlo en su imbricación con contextos de prácticas juveniles que lo exceden (Leander *et al.*, 2010). Este aspecto se refleja, por ejemplo, en el hiatto que separa los estudios urbanos y escolares referidos a las juventudes. Por ello, la estrategia de indagación procuró explorar, junto con las/os jóvenes, los usos y sentidos del

espacio y las movilidades. El principal interrogante fue: ¿qué vinculaciones existen entre las experiencias escolares y de movilidad de jóvenes pertenecientes a la periferia urbana?

Desde un enfoque etnográfico, se trabajó en dos cursos escolares, correspondientes al quinto año de un establecimiento provincial público, ubicado en Las Hortensias, nombre ficticio de un barrio periférico y vulnerabilizado de la ciudad de Córdoba. Con casi un millón y medio de habitantes, Córdoba (capital de la provincia homónima) es la segunda ciudad más poblada de Argentina. Las Hortensias es una de las urbanizaciones resultantes de la ejecución de la política habitacional provincial, denominada *Mi casa, mi vida*. Dicho programa, ejecutado entre 2003 y 2010, tuvo como objetivo el traslado de más de 70 asentamientos cordobeses, desde el anillo central e intermedio de la ciudad hacia complejos habitacionales construidos en sectores periféricos, que presentan menor oferta de servicios y equipamientos (Marengo & Elorza, 2018). Para las poblaciones relocalizadas, esto implicó un quiebre con soportes inmediatos para la subsistencia cotidiana y la pesada portación del marcaje simbólico asociado a su procedencia *villera*.

Las características sociodemográficas del estudiantado permiten considerar a la escuela en que se trabajó como productora de una experiencia escolar *acotada* (Saraví, 2015): el trabajo juvenil desde edades tempranas aparece como un factor central de este acotamiento, que conduce a que las demandas escolares compitan con preocupaciones más apremiantes, relativas a la subsistencia cotidiana. No obstante, la labor coinvestigativa emprendida con las/os jóvenes permite revisar el carácter presuntamente acotado de la escuela en los sectores populares. Asimismo, las consideraciones juveniles referidas al papel desempeñado por sus educadoras/es conduce a relativizar la capacidad escolar para «democratizar el tiempo libre» (Simons & Masschelein, 2014, p. 28).

## Método

En el marco de una tradición constructivista en investigación cualitativa, se asumió un rol *facilitador* de la reconstrucción de múltiples voces (Guba & Lincoln, 2002) y perspectivas juveniles, a través de una estrategia etnográfica que combinó observaciones participantes de jornadas escolares completas, dos talleres de mapeo territorial, implementación de una encuesta (N = 48) y tres entrevistas grupales a jóvenes. A lo largo de 2022, se trabajó en dos cursos escolares del turno vespertino, correspondientes al quinto año<sup>1</sup> de un establecimiento provincial público, perteneciente a un barrio periférico de Córdoba.

<sup>1</sup> Las/os jóvenes participantes tenían edades entre 16 y 18 años.

La escuela fue seleccionada atendiendo a un criterio de muestreo teórico. Al igual que otras grandes urbes latinoamericanas, la ciudad de Córdoba experimenta procesos de *periferización urbana y segregación residencial* (Aguiar & Escamilla, 2020). Estos fenómenos producen una concentración de las poblaciones más vulnerables en los márgenes de la ciudad, haciendo de la relación entre jóvenes y espacio urbano una dimensión privilegiada para analizar desigualdades en el acceso a derechos (Saraví & Serrano-Santos, 2020). Se decidió trabajar con jóvenes próximos al egreso que, por su mayor trayectoria como estudiantes, se encontraban en mejores condiciones para reconstruir aspectos significativos de su experiencia escolar en la secundaria.

Como ya fue señalado, esta investigación se orientó a partir de un conjunto de interrogantes referidos a las relaciones entre la experiencia escolar y las movilidades juveniles en el entorno urbano. No obstante, posiblemente debido a procesos de desarticulación intersectorial referidos en la introducción, en el momento en que se condujo el trabajo de campo, la escuela se encontraba en una situación de notable soledad institucional, desprovista de vínculos con otras agencias de la red intersectorial. Este es un dato relevante para contextualizar las voces juveniles.

El desbalance de poder entre las personas adultas y los jóvenes constituye una preocupación nodal en la investigación con infancias o juventudes (Alves *et al.*, 2022). Tras el acontecer que provocó la pandemia por covid-19, la necesidad de trascender su escucha para promover un rol como agentes activos del cambio social se torna aún más imperiosa (Cuevas-Parra, 2021). La aproximación multimétodo, iniciada en el mes de marzo mediante observaciones participantes, tuvo la intención de mitigar el potencial influjo de la dimensión del poder. La presencia adulta del investigador en el salón de clases fue inicialmente asimilada por las/os jóvenes al rol docente. Cualquier aclaración respecto de los propósitos investigativos, alcances del rol, compromiso ético y de confidencialidad en ese contexto, no evita que las reacciones juveniles iniciales sean de desconfianza. Por ello, los talleres de mapeo territorial y la encuesta se implementaron luego de dos meses de trabajo observacional, habiendo establecido una relación de confianza con las/os jóvenes.

En los talleres, partiendo de tres consignas que fueron asignadas de modo progresivo, se solicitó a las/os jóvenes que de manera grupal dibujaran en una lámina: a) la escuela y sus hogares; b) los espacios en que realizaran actividades, diferenciando aquellas que correspondieran a la semana o fines de semana; y c) espacios de la ciudad que nunca transitaran. Esta última consigna, apuntaba a que pudiesen identificar regiones del trazado urbano conocidas, pero que, por algún motivo, estuviesen fuera del alcance de sus des-

plazamientos. Por su parte, la encuesta buscaba reconstruir algunos datos sociodemográficos del estudiantado y recabar información que permitiera caracterizar las trayectorias escolares juveniles. Asimismo, se indagaban sus percepciones en torno a variables climáticas relativas a vínculos con educadores y entre compañeras/os durante el retorno a la presencialidad plena. En la presentación de resultados se incluye información procedente de esta encuesta. No obstante, algunos de los datos que esta arrojó (sistematizados en tarjetas con gráficos de fácil comprensión) fueron utilizados durante el desarrollo de las entrevistas grupales posterior al trabajo con encuestas y talleres, durante el mes de octubre (figura 1).

### Figura 1

#### *Tarjetas utilizadas en las entrevistas grupales*



El propósito fue obtener interpretaciones juveniles acerca de dichos reportes. Esta estrategia se asemeja a lo que comúnmente se denomina «validación de las/os participantes» (Bloor, 1983; Maxwell, 2012): un modo de jerarquizar la participación de los sujetos en aquellas decisiones investigativas que podrían conducir a efectuar comprensiones erróneas o generar sesgos interpretativos. No obstante, aquí el interés no estaba puesto en validar las interpretaciones del investigador, sino en proponer a las/os jóvenes una tarea de reflexividad colectiva que permitiera dar sentido a la información arrojada por la encuesta y las cartografías previamente elaboradas. Así, las entrevistas funcionaron como una vía para devolver parcialmente la información a las/os jóvenes, pero, por sobre todo, fueron instancias del proceso de trabajo en que las/os jóvenes fungieron como genuinos

coinvestigadores, aportando agudas reflexiones, fundamentales para los análisis que se exponen aquí.

La mirada juvenil también fue un aspecto clave en el proceso de muestreo para la conformación de los grupos que trabajaron conjuntamente en la elaboración de mapas territoriales y luego en entrevistas grupales. La literatura sobre técnicas de conversación o discusión grupal insiste en la importancia de que los grupos sean artificiales, contruidos *ad hoc* para la investigación (Canales & Peinado, 1995; Verd & Lozares, 2016). La elección de cada integrante nunca debería ser azarosa: cada persona representa una voz en determinada «grilla social». Corresponde al investigador/a el recaudo de evitar que intercedan filtros de exclusión entre las posiciones escogidas. La discusión así dispuesta, permite ordenar los sentidos que, naturalmente, la/el analista encontraría *difuminados* en lo social. Sin embargo, en el trabajo con jóvenes en contextos escolares, ignorar los grupos naturales —junto con las relaciones de poder que los atraviesan— también puede imponer silenciamientos perniciosos. Al conducir entrevistas en grupo, no se persiguió otra finalidad que la de instalar un espacio de conversación con las/os jóvenes, en un encuadre algo más resguardado e íntimo que el que habitualmente modelaba las conversaciones informales en discurrir de la vida escolar (durante las clases o en los recreos). Por ello, no se interpusieron controles en la composición de los grupos. Solo un límite numérico —renegociado en cada nueva convocatoria— que contuviera mínimamente la dispersión que impediría al grupo alcanzar una conversación (Canales & Peinado, 1995). La conformación voluntaria de los grupos entrevistados coincidió bastante con la dispuesta previamente durante la elaboración del mapeo territorial. Eso permitió poner en juego, durante la conversación, algunos aspectos referidos al análisis preliminar de los mapas elaborados.

En cuanto al análisis, seguimos los lineamientos de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), en tanto permite la reconstrucción de significados y categorías locales (los códigos *in vivo*; Soneira, 2007) y situaciones de la cotidianidad institucional a partir de un interjuego entre los datos y las perspectivas teóricas de partida. El corpus de información producido mediante observaciones, entrevistas y talleres fue transcrito y organizado en una unidad hermenéutica utilizando ATLAS.ti (v. 7). La codificación abierta inicial dio lugar a un conjunto de códigos que fueron reagrupados en tres categorías con mayor saliencia: a) territorialidades en el barrio; b) la sociabilidad y sus contornos; y c) características de las experiencias escolares. La presentación de los hallazgos se encuentra organizada en base a dicha categorización.

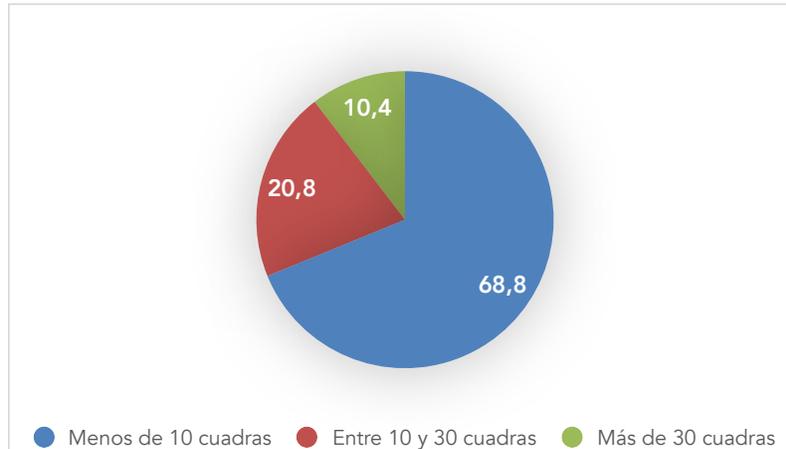
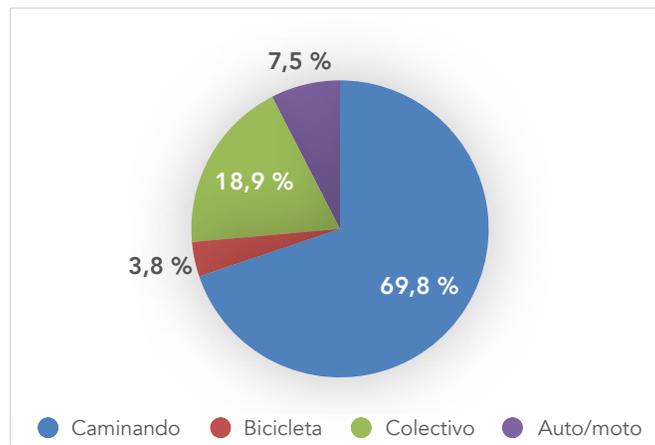
Para respetar los lineamientos éticos dispuestos por la Resolución 2857 del Conicet (organismo que avala esta investigación), en las diferentes etapas de trabajo se preservó el anonimato de las/os participantes y la confidencialidad de la información aportada, resguardando su integridad moral. A su vez, esta participación fue voluntaria y contó con el consentimiento informado. Asimismo, recuperamos las premisas éticas ya consignadas en las investigaciones biográficas en educación (Dizerbo, 2022), a saber: confidencialidad, propiedad de los datos, respeto, escucha y derechos a acceso a la interpretación y a los resultados, como modo de recuperar el papel activo de los sujetos en la construcción de su permanencia en la educación. Con el objetivo de preservar a sujetos e instituciones y evitar acentuar procesos de estigmatización territorial, a lo largo del escrito se utilizan nombres ficticios. Asimismo, las imágenes recuperadas a partir de los talleres de mapeo colectivo contienen raspados digitales que evitan la identificación de personas, barrios e instituciones.

## Resultados

### Movilidades en Las Hortensias

Al promediar las 13:30 horas, las/os jóvenes del turno vespertino empiezan a congregarse en la puerta de ingreso de la escuela. Llegan desde distintas direcciones, algunas/os pocas/os acompañadas/os de madres o abuelas. En una de las jornadas de observación, las trabajadoras del servicio de limpieza solicitaban a un grupo de estudiantes del horario matutino que se retiraran de la escuela para poder limpiar el piso. Simultáneamente, retaban a un pequeño grupo de varones del turno tarde, que intentaba ingresar antes del horario para jugar al «metegol»: «¡Así no se puede limpiar; hacen lo que quieren!», decía una de ellas al vicedirector, que pasaba caminando apresurado. Durante los pocos minutos que toma la limpieza del hall de ingreso, la escuela queda prácticamente vacía y las/os jóvenes de la tarde se amontonan detrás de la reja que contiene el acceso a la zona en que se encuentran ubicadas las aulas.

El flujo que puede observarse en las inmediaciones de la escuela es de personas y algunos perros, pero no de vehículos. Los automóviles estacionados en la calle lateral pertenecen al personal docente y administrativo. Más de dos tercios de las/os jóvenes participantes declaró haber elegido esta escuela por la proximidad con su hogar. Como puede observarse en las figuras 2 y 3, la mayoría vive muy cerca del establecimiento; cantidad casi coincidente con el reporte de quienes llegan a clases a pie.

**Figura 2***Distancia hasta la escuela: ¿a qué distancia vivís respecto de la escuela?**Nota.* N = 48.**Figura 3***Movilidad hacia la escuela: por lo general, ¿cómo venís a la escuela?**Nota.* N = 48.

Transcurrida una jornada de siete horas, en el momento de la salida (que pocas veces fue presenciado por ser en horario nocturno) las/os jóvenes se dispersan en pequeños grupos, que en segundos se funden en la oscuridad del barrio. Más de la mitad de las/os estudiantes pertenece a este barrio u otros inmediatamente colindantes. Según datos de la encuesta implementada, la mayoría de las personas adultas a cargo de las/os jóvenes trabajan por cuenta propia o como amas de casa. Para el sustento cotidiano, aproximadamente la mitad de las/os jóvenes encuestadas/os declaró que sus familias percibían becas de estudio, asignaciones familiares y la alimentación en la escuela por parte del Pro-

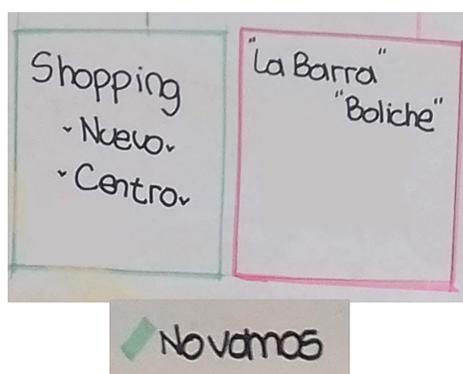
grama Provincial de Asistencia. Por otro lado, algo más de la mitad declaró trabajar formal o informalmente.

El barrio tiene una reputación peligrosa. Una búsqueda en internet, utilizando su nombre como descriptor, pone al corriente una seguidilla de crímenes y algunos asesinatos publicados en la prensa local bajo la rúbrica de violencia urbana. La imagen que los medios construyen acerca de los barrios no siempre concuerda con la de sus habitantes. En efecto, en los sectores populares de Córdoba, por lo general, el barrio conlleva una fuerte marca identitaria positiva (García-Bastán & Paulín, 2016).

Para comenzar a reconstruir la vivencia que las y los jóvenes tenían del barrio, transcurridos dos meses del trabajo de campo, se llevaron a cabo los talleres de mapeo participativo, con el fin identificar espacios significativos para las/os jóvenes. El trabajo de dos horas dio como resultado elaboraciones que contenían indicaciones como las que se presentan en las figuras 4 a 10.

#### Figura 4

##### *Fragmento de mapeo colectivo*



**Nota.** El fragmento señala, con diferentes colores, lugares a los que «vamos» y «no vamos».

Con distinto nivel de detalle (correlativo al entusiasmo producido por la tarea propuesta), las y los jóvenes incluyeron referencias recurrentes a la plaza del barrio (figuras 5 y 6), ubicada a cinco cuadras de la escuela. En uno de los planos, esta era indicada como lugar de «tiempo libre». Otra recurrencia fue la inclusión de canchas de fútbol. No solo porque algunas/os practican este deporte, sino porque la escuela colinda con un predio que tiene dos canchas (figura 5).

## Figura 5

### Fragmento de mapeo colectivo

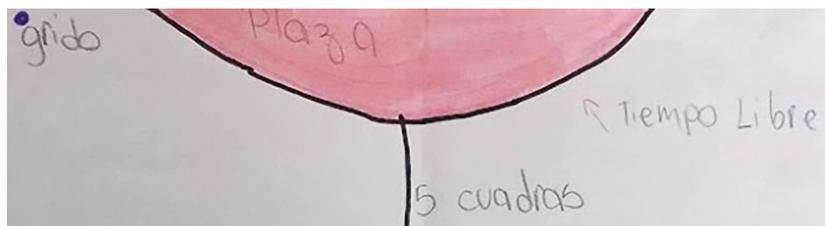


**Nota.** El edificio escolar, rodeado por canchas de fútbol, una posta sanitaria, un recinto policial y la plaza del barrio.

Pocos mapas incluyeron espacios comerciales, a excepción de una heladería de la conocida cadena Grido (figura 6), próxima a la plaza del barrio. En general, los comercios no aparecían referenciados como espacios a los que concurrían en calidad de consumidoras/es. Brenda, por ejemplo, dibujó un McDonald's distante del barrio, en el que había comenzado a trabajar esa misma semana (figura 8). Conocidos centros comerciales de la ciudad (*shoppings*) eran incluidos espontáneamente como lugares a los que nunca concurrían (figura 4).

## Figura 6

### Fragmento de mapeo colectivo

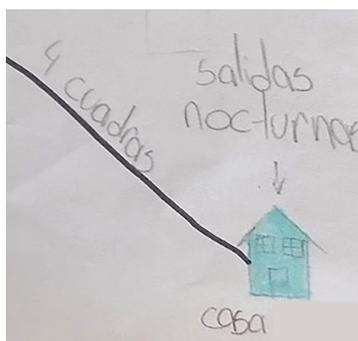


**Nota.** La plaza del barrio, lugar de «tiempo libre».

Los lugares de esparcimiento referidos fueron escasos. En las conversaciones mantenidas durante la realización del trabajo, la mayoría aducía «no hacer nada» durante la semana, por fuera de la asistencia a clases. Los hogares familiares contenían marcas que indicaban que también eran ámbitos de actividades de esparcimiento durante los fines de semana; lugares de «juntadas» o salidas nocturnas (figura 7).

## Figura 7

### *Fragmento de mapeo colectivo*

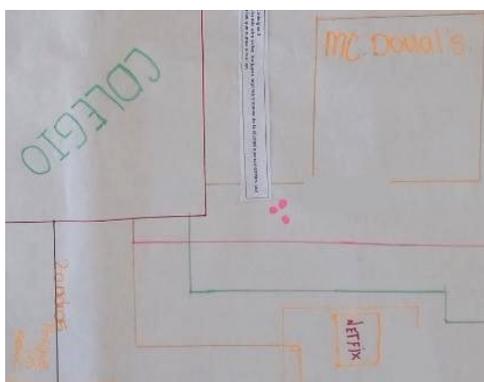


**Nota.** La casa de Leandro como lugar de «salidas nocturnas».

Solo dos jóvenes (Guadalupe y Tobías) incluyeron referencias a recintos de esparcimiento nocturno: «El baile» y «La Barra» (figura 4), este último, una conocida discoteca céntrica. El resto solo incluyó referencias barriales. Esta sociabilidad, fuertemente restringida al barrio propio, fue reafirmada en los reportes de la encuesta. La mayoría de las actividades de ocio eran realizadas en la casa o el barrio (escuchar música, ver series o películas, pasar tiempo en familia, juntarse con amigas/os en el barrio, fiestas en el barrio, videojuegos).

## Figura 8

### *Fragmento de mapeo colectivo*



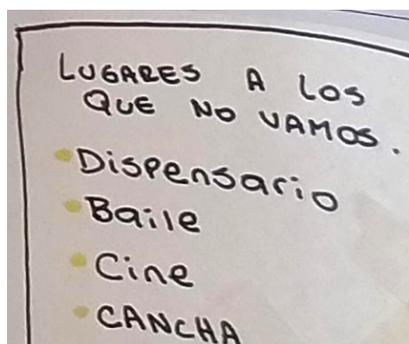
**Nota.** Recorridos de Brenda, desde su casa al colegio y desde este al McDonald's.

Como fue señalado previamente, diversas etnografías latinoamericanas han observado que las/os jóvenes de barrios populares transcurren gran parte de su tiempo en los

hogares, realizando actividades solitarias.<sup>2</sup> Sin embargo, ello no siempre se atribuye a las mismas causas. Entre los principales motivos suelen esgrimirse conflictos entre bandas en torno al narcomenudeo, persecuciones a manos de las fuerzas de seguridad, procesos de estigmatización territorial y étnica, asedio masculino hacia las mujeres e, incluso, la misma incomodidad del traslado (Kessler, 2009; Medan, 2023; Pérez, 2018; Savegnago, 2020; Segura, 2017; Tapia, 2018). Por ello, durante las entrevistas grupales se indagó acerca de los sentidos del *espacio vivido* (Lefebvre, 1991): el barrio de la escuela, sus desplazamientos y modos de habitar el espacio escolar.

### Figura 9

#### *Fragmento de mapeo colectivo*



*Nota.* En el margen del mapa, este grupo enumera lugares no concurridos.

## Contornos de las sociabilidades

*Brenda:* Yo me levanto a las 5 de la mañana para ir a trabajar al McDonald's. ¡Un miedo hasta la parada! (Entrevista grupal 2)

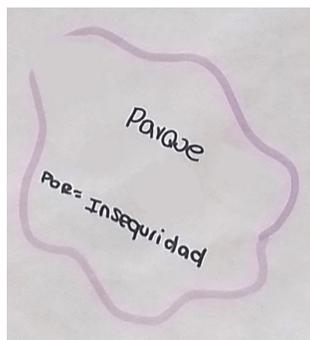
En los grupos entrevistados, Las Hortensias fue *unánimemente* caracterizado como un barrio inseguro (figura 10). Este rasgo fue asociado con sucesos tales como asaltos, tiroteos y, en menor medida, asesinatos, de los que tenían conocimiento por experiencia propia o de allegadas/os. Las preguntas referidas a espacios significativos del barrio, eran

<sup>2</sup> Al comparar sus hallazgos en Río de Janeiro con los de una investigación de 2004 conducida en la misma ciudad, Savegnano (2020) realiza un interesante señalamiento: en la primera investigación, la casa no era un lugar connotado como placentero o divertido, como sí lo fue en su trabajo y el nuestro. La autora atribuye la diferencia a la masificación de internet y la posibilidad de conectarse con otras/os a través de dispositivos digitales, lo que advierte respecto de la importancia de atender a la movilidad virtual.

respondidas con inmediatas advertencias dirigidas al investigador, respecto de lugares y horarios que debía evitar, para no «donarse».

## Figura 10

### *Fragmento de mapeo colectivo*



**Nota.** El parque del barrio es indicado como lugar no concurrido «por inseguridad».

En dos de los tres grupos, conversamos acerca de los temores que suscitaba —especialmente en las chicas— el momento de salida de la escuela. A diferencia de lo que se observó en algunos países europeos (Hermita *et al.*, 2021), aquí el sentimiento de inseguridad (Kessler, 2009)<sup>3</sup> no evitaba la *movilidad activa* hacia y desde la escuela (los traslados en bicicleta o a pie),<sup>4</sup> pero generaba prácticas de cuidado entre pares. Por ejemplo, extender los recorridos de regreso a sus hogares a cambio de viajar acompañadas/os:

*Investigador:* Y esto de irse caminando, ¿asusta?

*Joaquín:* ¡¡Sí!!

*Karina:* ¡No sabés dónde meterte el celular!

*Yamil:* Agarrás todas las cosas y vas rápido. ¡Y que te cuide Dios!

*Tamara:* Yo voy con los chicos. Como los varones también van para allá, voy con ellos.

<sup>3</sup> En una investigación conducida quince años atrás, Kessler (2009) observó que en los sectores medios argentinos predominaba un relato de degradación social, de acuerdo con el cual la inseguridad emanaba de sectores sociales pauperizados. Contrariamente, los jóvenes de sectores populares denunciaban ser víctimas de procesos de estigmatización y proyectaban su temor en las fuerzas de seguridad. Interesa señalar que en las voces de los/as jóvenes de nuestro estudio anidan narrativas más próximas a las que en su momento el autor documentara para los sectores medios. Esto parece consistente con una de las hipótesis que este estudio dejó planteadas, a saber: que la concentración de dispositivos y cuidados en zonas más acomodadas de la ciudad favorece un desplazamiento del delito hacia regiones más desfavorecidas.

<sup>4</sup> Como señaló Skelton (2013), en países en que la escolaridad es obligatoria, la movilidad hacia la escuela comporta un rasgo *legalista*. No obstante, el modo en que el trayecto es efectuado varía considerablemente al compás de las condiciones concretas de existencia.

*Yamil:* También eso, si vamos todos para un mismo lado, vamos todos.

*Tamara:* Si me fuera sola, sí me daría más miedo. (Entrevista grupal 1)

En todos los grupos había jóvenes que vivían en el barrio. Ante cada imputación de peligrosidad, se procuró obtener la opinión de las/os moradoras/s presentes, que —contrario a lo esperado— en ninguna ocasión disputaron esta caracterización. Sin embargo, el posicionamiento frente al consabido barrio «inseguro y peligroso», fue marcadamente diferente en el único grupo en que todas/os pertenecían a él:

*Investigador:* Y si ustedes tuvieran que decirle algo del barrio a alguien que no lo conoce...

*Leandro:* [Interrumpe] Tenga cuidado a la noche. A mí no me roban porque conocen a mi viejo [padre]. Pero a alguien que no conocen...

*Maia:* Pero no, no roban acá...

*Ignacio:* No roban. Son amigos nuestros [risas].

*Maia:* Mi hermano se junta con casi todos [los que roban].

*Investigador:* Yo, en realidad, les quería preguntar qué lugares son importantes en el barrio.

*Ignacio:* La plaza.

*Maia:* Sí, pero en la plaza antes de ayer le pegaron un tiro a un chico. Yo estaba ahí. Es la tercera vez que me salvo de un tiro [todas/os ríen con fuerza]. (Entrevista grupal 3)

Las/os jóvenes de este grupo colaboran en la caracterización de barrio como peligroso y poco acogedor para cualquier forastera/o. No obstante, el tono jocoso con que aludían a sucesos tales como robos y tiroteos era solidario a una presentación de sí mismas/os como jóvenes que no «temen a la muerte»:

*Investigador:* Estas cosas que suceden en el barrio, a ustedes, ¿les generan temor para salir?

*Violeta:* Mi mamá se harta de cagarme a pedos [regañarme]. Yo no le tengo miedo a la muerte.

*Ignacio:* Tampoco la busco.

*Maia:* Es como que crecimos con el ambiente y sabemos cuándo estamos seguros.

(Entrevista grupal 3)

En el relato de este grupo, la sociabilidad restringida al barrio ya no era explicada por temor a circular, sino por limitaciones económicas para el uso del transporte público y otras relacionadas con el anclaje que producen las redes de amistad:

*Ignacio:* [Con desprecio] Por ejemplo, la puta de la Guada, nuestra compañera, se va en colectivo [ómnibus] al centro; se va lejos. Yo, en cambio, mi mayor círculo de amistades son del barrio.

*Camila:* Yo, para todo, me tengo que tomar un colectivo.

*Investigador:* Nacho decía recién que las amistades pueden ser un motivo por el que se quedan más en el barrio, ¿Por qué otro motivo podría ser?

*Ignacio:* ¡Ay!, la plata: el mayor motivo. (Entrevista grupal 3)

En la voz de Ignacio, Guadalupe (la única de las chicas que dijo salir a discotecas del centro en la actividad de mapeo) es mencionada como ejemplo de quien puede «irse lejos», «en colectivo». El modo desdeñoso con que refiere a esta compañera no alcanza a ocultar su jerarquía como portadora de un capital de movilidad con el que la mayoría no cuenta. El dinero, las amistades y la inseguridad asoman como justificaciones para permanecer en el barrio, más fácilmente deslindables en la teoría que en la práctica. Verdades y combinadas de variadas formas en los tres grupos, confluyen en una experiencia relativamente común de inmovilidad. Para quienes comparten este modo de vivir el espacio, permanecer en la escuela muchas horas es una pesada carga que inhibe su participación en otras actividades:

*Investigador:* Esto de estar hasta tarde [en la escuela], ¿qué les produce?

*Leandro:* Cansancio.

*Violeta:* ¡Bronca! Todos tenemos cosas que hacer y perdemos el tiempo en el colegio. Estamos siempre acá y yo, que juego al fútbol, no puedo hacerlo. Los horarios no me dan. (Entrevista grupal 3)

*Romina:* Por ahí, los profes no entienden nuestra postura y dicen: «Ay, son jóvenes». Salimos 20:30 y llegamos a casa y hay chicos que tenemos que hacer de comer, limpiar, ayudar a nuestra familia (...). Toda mi vida bailé folklore y tenía horarios para hacer (...), tenía mi momento de descarga. Hoy en día no lo puedo tener porque estoy en el colegio. (Entrevista grupal 1)

Pese a ello, tal como puede advertirse en la narración del *ritual de ingreso*, para muchas/os, el espacio escolar sigue siendo un buen lugar para estar (Dussel *et al.*, 2007). Entre juegos y conversaciones intentan ingresar antes de tiempo y permanecen luego del horario de salida. Sin embargo, como se verá en el siguiente apartado, el aburrimiento (Saraví, 2015)<sup>5</sup> y el «desenganche» (Kessler, 2004) pueden relacionarse con cierta dificultad de la escuela para constituirse como espacio de «escucha» a las demandas juveniles.

---

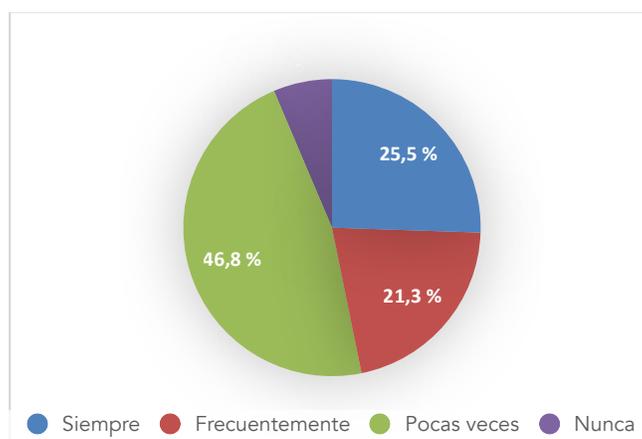
<sup>5</sup> Como señaló Saraví, (2015), el aburrimiento es a menudo un analizador del sin sentido de la institucionalidad para las/os jóvenes.

## Con las/os adultas/os no se puede hablar

La pandemia instaló en las escuelas un tiempo fuera de lo común (Núñez, 2020) que para muchas/os jóvenes fue difícil de sobrellevar. En relación con la dimensión curricular, las/os jóvenes de este estudio reconocieron que, tras el retorno a la presencialidad plena, «entienden mejor» los contenidos de las asignaturas. Al hacerlo, destacaron la importancia de las explicaciones y, a diferencia de lo observado en indagaciones mexicanas (Bayón & Saraví, 2022), valoraban favorablemente el retorno de las prácticas de control por parte de sus docentes. A pesar de ello, algo más de la mitad dijo no llevarse muy bien con sus docentes (figura 11).

**Figura 11**

*Percepción de relaciones entre profesoras/es y estudiantes: ¿por lo general, en la escuela, ¿los/as profesores/as y los estudiantes se llevan bien?*



*Nota.* N = 48.

Al indagar los motivos posibles para estas respuestas, con insistencia, los grupos entrevistados refirieron a dificultades para «hablar» con las/os adultos y, en algunos casos, lo infructuoso de hacerlo:

*Matías:* Acá en la escuela, si bien podés hablar con algún adulto, tampoco vas a hablar de un tema tan personal.

*Yamil:* Aparte el colegio es rehomofóbico. No te soluciona ningún problema. [Les habla a sus compañeras/os] Yo cuando tuve el problema con el Johnny, que me dijeron que no se podía andar besando por el colegio. (Entrevista grupal 1)

*Camila:* Cuando buscas ayuda por problemas personales...

*Maia:* Es peor, porque vos le contás algo a un profesor y [después] lo sabe la preceptora.

*Camila:* Nosotros buscamos ser escuchados. Hay adolescentes que hoy en día no saben ni cómo poner un preservativo [condón].

*Ignacio:* Yo lo sé poner hasta con la boca [risas]. Sí, igual, cuando nos enseñaron los métodos de anticoncepción, no nos enseñaron el campo de látex entre parejas con vulva, para evitar ITS. No lo vimos ni de casualidad.

*Investigador:* Y vos, ¿cómo lo conociste?

*Ignacio:* ¿Yo? por TikTok.<sup>6</sup> Pero debería ser una materia.

*Camila:* Creo que es más importante dar ESI [Educación Sexual Integral],<sup>7</sup> que otras materias que realmente no nos sirven para nada. (Entrevista grupal 3)

Estudios previos (García-Bastán, 2016; Rosales, 2020; Rosales *et al.*, 2019) caracterizaron una demanda juvenil de «hablar de cosas», como interpelación dirigida a las/os adultas/os para abordar cuestiones personales, «cosas de la vida». Estos análisis han puesto de relieve la importancia de esta demanda en la configuración relacional de autoridad docente y marcos vinculares en los que las/os jóvenes dicen sentirse respetadas/os. No obstante, como se advierte en las citas previas, aquí no se trataría solamente de una pretensión de trato igualitario y personalizado en la sociabilidad intergeneracional. En algunas intervenciones, las «cosas» sobre las que no se estaría pudiendo hablar son tópicos acuciantes.

## Discusión

El interrogante que dio inicio a este trabajo supone que la comprensión de la experiencia escolar puede enriquecerse ampliando la mirada hacia movilidades y territorios que exceden a las escuelas. Algunas etnografías citadas a lo largo del texto han mostrado consistentemente que las/os jóvenes que habitan regiones carentes en infraestructura tienden a quedar más limitadas/os a su barrio de origen y, consecuentemente, restringidas/os en sus actividades culturales y de esparcimiento. El sentimiento de inseguridad, las limitaciones económicas y el arraigo que produce la sociabilidad barrial son elementos que en diversas latitudes se ensamblan produciendo experiencias bastante homogéneas. No obstante, como fue señalado al inicio, es notorio el clivaje entre estudios urbanos y

<sup>6</sup> TikTok es una red social de origen chino que permite la creación y difusión de videos cortos.

<sup>7</sup> En Argentina, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral fue creado en 2006 mediante la ley 26 150 y está destinado a garantizar el derecho a recibir educación sexual integral para estudiantes de establecimientos estatales y privados, de todos los niveles educativos. Sin embargo, su plena implementación continúa siendo desafiante en las escuelas (Tomasini, 2019). Un estudio argentino reciente (Núñez *et al.*, 2023) señala que pese a la importancia que las/os jóvenes otorgan los espacios de dicho programa, en muchas escuelas estos son insuficientes o directamente ausentes.

escolares referidos a las juventudes. Ello dificulta la integración de la escuela en una trama urbana compleja, que funciona como marco de las experiencias juveniles.

El presente estudio reafirma el cariz inmóvil de las vidas juveniles en la periferia urbana. Sumando a lo ya reportado, el análisis de la tensión movilidad-escolaridad permitió advertir que la escuela integra activamente el entramado productor de inmovilidades. Si bien nuestros análisis refieren a la realidad de una escuela de la periferia cordobesa, el trabajo de sopesar la experiencia territorial junto con las/os jóvenes permitió caracterizar un rasgo del caso analizado, potencialmente transferible a otros contextos: la fuerte monopolización espacio-temporal que produce la escuela en las vidas juveniles, responsable de que la sociabilidad se vea fuertemente restringida al territorio barrial.

Al intentar diferenciar la escuela de otros entornos de aprendizaje, Simons y Maschelein (2014) argumentaron que parte de su especificidad radicaba en que esta democratiza el tiempo libre, permitiendo a las/os estudiantes salir de su posición social. Entre otras cosas, para los autores franceses, lo escolar sería una cuestión de *suspensión* de la conexión con necesidades y rutinas que ocupan la vida diaria de las/os jóvenes, las cuales se encuentran conectadas con espacios determinados fuera de la escuela. Durante los momentos más críticos del confinamiento, algunas/os análisis locales hicieron eco de estas hipótesis, señalando que la educación remota predisponía una confusión entre lo escolar y lo doméstico, desventajosa para estudiantes de sectores desfavorecidos (Dussel, 2020; García-Bastán *et al.*, 2022; Núñez, 2020). Luego de casi dos años de intermitencias, las escuelas restablecieron la convivencia presencial cotidiana. Algunas, como el caso analizado aquí, en un marco de notable soledad institucional.

No puede negarse que la escuela presencial sea capaz de producir un tiempo en que las necesidades y rutinas que ocupan la vida diaria de las/os jóvenes pueden dejarse relativamente de lado. No obstante, tal pretensión no implica que los deberes dejen de operar completamente, incluso dentro del espacio escolar. Durante las jornadas de observación, por ejemplo, algunas/os jóvenes realizaban actividades laborales estando en la escuela (venta de alimentos en los recreos o de cosméticos por catálogo durante el desarrollo de las clases). Es posible pensar que esta expectativa de suspensión con el *afuera*, sea subsidiaria de una tradición teórica que piensa a la escuela como espacio cerrado sobre sí mismo. Este sesgo impide analizar las experiencias escolares en su imbricación con las movilidades en diversas esferas de participación juvenil.

Si la escuela es un espacio que permite vivir la juventud (Núñez, 2020), las/os jóvenes informantes de este estudio advierten que puede no habilitarlo de manera igualitaria. El

cuidado de salud, el respeto por la diversidad sexual y el derecho al resguardo de la información personal son asuntos ante los que las/os jóvenes pueden encontrar poca receptividad en el espacio escolar. En su pretensión de democratizar el tiempo libre, la escuela puede ser un lugar donde las elecciones propias sobre cómo ser y presentarse no encuentren aceptación adulta (Bayón & Saraví, 2022). En este marco, la institución adquiere connotaciones contrastantes: es un buen lugar para estar, que aloja y contiene. Pero también es un ámbito que quita tiempo para realizar otras actividades (laborales, artísticas, deportivas) sin satisfacer demandas concretas referidas a aspectos vitales sensibles.

En este sentido, los hallazgos de esta investigación permiten pensar que el acotamiento de la experiencia escolar que Saraví (2015) señaló en los sectores populares mexicanos, puede coexistir con rasgos *asfixiantes* similares a los que este mismo autor describió en relación a la tipología de *escuela total*. En su trabajo, esta denominación corresponde a los sectores privilegiados para quienes gran parte de sus vidas transcurren o giran en torno a la actividad escolar.

La demanda común en las conversaciones sostenidas fue la de adultas/os con quienes poder «hablar de cosas». No se hace referencia a vínculos intergeneracionales en que se jueguen meros criterios de respetabilidad o reciprocidad en el trato, sino a aquellos propios de una escuela atenta (Southwell, 2020), que pueda consolidarse como escenario de genuinos diálogos intergeneracionales para promover la accesibilidad a derechos. En este sentido, el papel de las/os educadoras/es no es impugnado por las/os jóvenes, tanto como el modo en que muchas/os están pudiendo hacer frente a necesidades que —debido a las inmovilidades ya caracterizadas— difícilmente consigan tramitarse en espacios alternativos a la escuela. Aún con las dificultades señaladas, el diálogo intergeneracional en la escuela se advierte como un plano con potencial para la promoción de derechos juveniles en un horizonte de convivencia escolar inclusiva.

Una debilidad del presente trabajo radica, precisamente, en la falta de atención a las perspectivas adultas. Se trata de una línea de indagación prevista para próximas etapas de nuestra investigación. Por otro lado, sería auspicioso que futuros estudios etnográficos amplíen su espectro de observación hacia organizaciones y espacios de prácticas no escolares que —aun siendo escasas— permitirían profundizar la comprensión de los vínculos entre el territorio, las movilidades y experiencias escolares en los sectores vulnerables que habitan en la periferia urbana. Finalmente, la difusión de internet y las TIC hace necesario incluir las movilidades digitales: nuevos escenarios virtualizados en que las/os

jóvenes participan activamente. Consideramos que allí existe un campo fértil para la indagación.

Tal vez uno de los desafíos de la escuela pospandémica esté en revisar de qué modo los tiempos escolares pueden compatibilizar con las vidas de jóvenes, atendiendo a qué ellas/os también demandan vivir la juventud por fuera de la escuela. En tal dirección, queda abierto el interrogante acerca de las características de los proyectos educativos singulares que consigan tal compatibilización. Para ello, se vuelve necesario que la investigación asuma enfoques que prioricen la participación juvenil en diseños coinvestigativos. De este modo, se podrá atender a la necesidad de involucrarlas/os en asuntos sociales que afectan su bienestar (Marinkovic *et al.*, 2022) y, particularmente, explotar el potencial de los diseños cualitativos para reconstruir significados, contextos y procesos para el diseño y evaluación de políticas públicas junto con las/os actores sociales (Maxwell, 2020).

## Agradecimientos

El autor agradece al Conicet por avalar esta investigación. Asimismo, agradece a Julieta Delvitto por su colaboración en actividades de campo, a Valentina Arce Castello y María Eugenia Pinto por el trabajo conjunto implicado en el diseño de la encuesta empleada en este estudio y a María Emilia Di Piero por los valiosos comentarios efectuados a una versión preliminar de este trabajo.

## Referencias

- Aguiar, A., & Escamilla, I. (Coords.). (2020). *Expresiones de la segregación residencial y la pobreza en contextos urbanos y metropolitanos*. Maporrúa.
- Alves, H., Gibbs, L., Marinkovic, K., Brito, I., & Sheikhattari, P. (2022). Children and adolescents' voices and the implications for ethical research. *Childhood*, 29(1), 126-143. <https://doi.org/10.1177/09075682211061230>
- Aramayona, B., & Nofre, J. (2021). *Bandas de barrio* (neighbourhood gangs) and gentrification: Racialised youth as an urban frontier against the elitisation of suburban working-class neighbourhoods in Twenty-First-Century Madrid. En R. Campos, & J. Nofre (Eds.), *Exploring Ibero-American youth cultures in the 21st Century* (pp. 49-73). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-83541-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-83541-5_3)
- Bayón, M. & Saraví, G. (2022). Espacios de pertenencia juvenil en contextos de desventaja: tensiones y disputas. *Última Década*, 30(59), 43-74. <https://doi.org/jmwj>

- Benza, G., & Kessler, G. (2021). El impacto de la pandemia en América Latina: retrocesos sociales e incremento de las desigualdades. *Laboratorio*, 31, 12-33.
- Bloor, M. (1983). Notes on member validation. En R. Emerson (Ed.), *Contemporary field research: A collection of readings* (pp. 156-172). Waveland Press.
- Canales, M., & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Síntesis Psicológica.
- Caparelli, M. F., & Paulín, H. L. (2022). Acompañar las intermitencias: desafíos en el abordaje del consumo problemático de sustancias en jóvenes desde las perspectivas de referentes institucionales. *Última Década*, 30(58), 67-98. <https://doi.org/kq72>
- Castro, M., Ferrer, G., Majado, M. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., & Zapico, H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Grao.
- Chaves, M., Segura, R., Speroni, M., & Cingolani, J. (2017). Interdependencias múltiples y asimetrías entre géneros en experiencias de movilidad cotidiana en el corredor sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). *Revista Transporte y Territorio*, (16), 41-67.
- Cuevas-Parra, P. (2021). Thirty years after the UNCRC: Children and young people's participation continues to struggle in a COVID-19 world. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 43(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/09649069.2021.1876309>
- Delgado, M. (2017). El urbanismo contra lo urbano. La ciudad y la vida urbana en Henri Lefebvre. *Revistarquis*, 7(1), 65-71. <https://doi.org/10.15517/ra.v7i1.31895>
- Díaz, J., Cívís, M., & Longás, J. (2014). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 213-230. <https://doi.org/10.14201/11584>
- Dizerbo, A. (2022). En relación con los sujetos en investigación biográfica en educación. *Revista del IIICE*, (52). <https://doi.org/10.34096/iice.n52.12053>
- Duarte, K., & Escobar, S. (2021). The street as a youth recognition place for adult-centric expulsion. En B. Aramayona, & J. Nofre (Eds.), *Exploring Ibero-American youth cultures in the 21st Century: Creativity, resistance and transgression in the city* (pp. 103-122). Palgrave Macmillan.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia: reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16482.090>
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana.
- García-Bastán, G. (2016). Gestionar la reciprocidad: trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, (46), 101-112.

- García-Bastán, G., & Paulín, H. L. (2016). Identidades juveniles en escenarios de periferización urbana: una aproximación biográfica. *Quaderns de Psicologia*, 18(1), 35-52. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1307>
- García-Bastán, G., Pinto, M. E., & Paulín, H. L. (2022). Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-23. <https://doi.org/kq74>
- García-Bastán, G., & Tomasini, M. E. (2020). «Siempre nos miran a los del fondo»: zonificación del espacio y producción de identidades en la escuela secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 15-41. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8383>
- Gavazzo, N., Beheran, M., & Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(42), 189-212. <https://doi.org/10.1590/S1980-85852014000100012>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies of qualitative research*. Aldine.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Hendel, V. (2020). Cartografías del peligro: desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019). *Historia y Sociedad*, (39), 184-212. <https://doi.org/kq77>
- Hermida, C., Naranjo, G., Peña, J., Quezada, A., & Orellana, D. (2021). Avances en el conocimiento de la relación entre la movilidad activa a la escuela y el entorno urbano. *Revista de Urbanismo*, 45, 182-195. <https://doi.org/10.5354/0717-5051.2021.58168>
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Siglo XXI.
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329-394. <https://doi.org/10.3102/0091732x09358129>
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Maggi, M. F., & Hendel, V. (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4811>
- Marengo, M., & Elorza, A. (2018). Segregación residencial socioeconómica y programas habitacionales públicos: el caso del programa mi casa mi vida en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista de Direito da Cidade*, 10(3), 1542-1568. <https://doi.org/kq78>

- Marinkovic, K., Gibbs, L., Saracostti, M., Lafaurie, A., Campbell, R., Sweeney, D., Hernández, M., Sotomayor, M., Escobar, F., López-Ordosgoitia, R., Giraldo, D., Aristizábal, D., Wright, M., Charalampopoulos, D., Miranda, E., & Alisic, E. (2022). Think Big: A multinational collaboration to promote children's role as coresearchers in participatory research. *American Journal of Community Psychology*, 69(3-4), 306-317. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12582>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Maxwell, J. A. (2020). The value of qualitative inquiry for public policy. *Qualitative Inquiry*, 26(2), 177-186. <https://doi.org/10.1177/1077800419857093>
- Medan, M. (2023). El lugar propio y la autonomía en jóvenes de barrios populares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-32. <https://doi.org/kq79>
- Mendes, A. M., & Schwarz, P. (2010). Espacialidad y sociabilidad en el marco de las relaciones de género de los jóvenes. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 24(44), 109-131. <https://doi.org/gg2smf>
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-187). Unipe.
- Núñez, P., Seca, M. V., & Arce, V. (2023). Escuela secundaria y juventudes en Argentina: los Centros de Estudiantes y las demandas de Educación Sexual Integral como soportes de las experiencias escolares. *Iberoamericana*, 23(82), 97-116. <https://doi.org/kq8b>
- Pérez, J. P. (Ed.). (2018). *Vidas sitiadas: jóvenes, exclusión laboral y violencia urbana en Centroamérica*. Flacso.
- Pérez, N. (2021). Casa Kolacho: Violence, youth, and urban art in the peripheries of Medellín. En B. Aramayona, & J. Nofre (Eds.), *Exploring Ibero-American youth cultures in the 21st Century: Creativity, resistance and transgression in the city* (pp. 123-147). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-83541-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-83541-5_6)
- Previtali, M. E. (2010). Las chicas en la casa, los chicos en la calle: construcción genérica, violencia y prácticas de sociabilidad en Villa el Nailon, Córdoba. *Revista del Museo de Antropología*, 3(1), 77-90. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v3.n1.5449>
- Rosales, G. (2020). Respeto y relaciones intergeneracionales en la escuela secundaria: sentidos que jóvenes de sectores populares le atribuyen al trato respetuoso por parte de las y los adultos educadores. *Márgenes*, 1(2), 107-119. <https://doi.org/kq8c>

- Rosales, G., Martín, M., Labella, M., & Gómez, N. (2019). Relaciones intergeneracionales en instituciones educativas formales: experiencias de niño/as, jóvenes y adultos/as. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas*, 1(1), 27-34.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México.
- Saraví, G. A., & Serrano-Santos, L. (2020). Jóvenes y territorio: dimensiones espaciales de vulnerabilidad en la transición a la adultez. En A. Aguiar, & I. Escamilla (Eds.), *Expresiones de la segregación residencial y de la pobreza en contextos urbanos y metropolitanos* (pp. 21-41). Maporrúa.
- Savegnago, S. D. (2020). Mobilidades de jovens de grupos populares do Rio de Janeiro em relação à rua e a casa. *CES Psicología*, 13(1), 52-69. <https://doi.org/kq8d>
- Segura, R. (2017). Ciudad, barreras de acceso y orden urbano. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 11, e016. <https://doi.org/10.24215/18524907e016>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100003>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Skelton, T. (2013). Young people's urban im/mobilities: Relationality and identity formation. *Urban Studies*, 50(3), 467-483. <https://doi.org/10.1177/0042098012468893>
- Soneira, A. J. (2007). La teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 163-174). Unipe.
- Tapia, S. A. (2018). «No me agrada viajar»: moverse en la ciudad como desafío cotidiano para jóvenes de barrios populares de Buenos Aires. *Última Década*, 26(48), 201-233. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362018000100201>
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa: desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Revista Educación, Formación e Investigación*, 5(8), 139-157.
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Viera-Alcazar, M. (2017). Género y juventud: categorías y condicionamientos relacionales. *Vitam*, 3(1), 62-82.

- Yepes-Cardona, S., & Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5414>
- Zenklusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 18(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18203>