



ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>
Educación y Humanismo 27(48): pp. 1-23. Enero-junio, 2025
<https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.7534>

Prácticas y saberes de ciudadanía de estudiantes secundarios en tiempos de competencia

Citizenship practices and knowledge of secondary school students in times of competition

Recibido: 01-08-2024

Aceptado: 26-03-2025

Publicado: 30-04-2025

Carlos Minchala 

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Autor/a de correspondencia: clminchala@gmail.com

Eduardo Langer 

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Candela Ciongo 

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Resumen

Objetivo: el artículo aborda las prácticas de ciudadanía que producen las instituciones del nivel secundario atendiendo a la transmisión de saberes dentro y fuera del aula en el partido de San Martín, provincia de Buenos Aires. **Metodología:** se utilizaron técnicas cualitativas, entre estas, la aplicación de 48 entrevistas en profundidad a estudiantes y la observación de prácticas pedagógicas. Estas observaciones se llevaron a cabo con una periodicidad semanal entre 2021 y 2023, lo cual permitió describir las *prácticas discursivas y no discursivas* que se producen en los contextos escolares. **Resultados:** los hallazgos dan cuenta de prácticas de ciudadanía promovidas por las instituciones escolares que expresan un devenir en la solidaridad, el compañerismo y el diálogo como base para que los/las estudiantes aprendan a defender la palabra y vivir en común con los/las demás. **Conclusiones:** en la actualidad, las prácticas de ciudadanía de las escuelas secundarias involucran saberes, encuentros y afectos que posibilitan *convivir con otros/as* de forma más justa y democrática dentro de

Cómo citar este artículo (APA): Minchala, C., Langer, E., & Ciongo, C. (2025). Prácticas y saberes de ciudadanía de estudiantes secundarios en tiempos de competencia. *Educación y humanismo*, 27(48). pp. 1-23. <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.7534>



Esta obra está bajo una licencia de *Creative Commons Reconocimiento* 4.0 Internacional. Cualquier reproducción total o parcial del material debe citar su origen.

la escuela. No obstante, esto se ve tensionado por un contexto social intercedido por lógicas neoliberales que promueven la competencia, la superación personal y el ejercicio de las libertades individuales.

Palabras clave: ciudadanía, ciudadanización, convivencia, escuela.

Abstract

Objective: the article addresses the practices of citizenship produced by secondary level institutions in response to the transmission of knowledge inside and outside the classroom in the party of San Martín, province of Buenos Aires. **Methodology:** qualitative techniques were used, including the application of 48 in-depth interviews to students and observation of pedagogical practices. These observations were carried out on a weekly basis between 2021 and 2023, which made it possible to describe the discursive and non-discursive practices that occur in school contexts. **Results:** the findings reflect practices of citizenship promoted by school institutions that express a becoming in solidarity, Camaraderie and dialogue as a basis for students to learn to stand up for the word and live in common with each other. **Conclusions:** at present, the practices of citizenship in secondary schools involve knowledge, encounters and affections which make it possible to live with others more fairly and democratically within the school/school. However, this is stressed by a social context interceded by neoliberal logics that promote competition, self-improvement and the exercise of individual freedoms.

Keywords: citizenship, citizenizing, coexistence, school.

Introducción

La expansión del capitalismo global (Harvey, 2021; Sassen, 2016; Sennett, 2006) en su forma neoliberal (Brown, 2021; O'Malley, 2006; Rose, 1996) tiene efectos en diversos ámbitos de la vida social, como en las formas en que los sujetos se relacionan, vinculan y conviven con los/las demás. Se promueve el individualismo, la lógica del “sálvese quién puede” por encima de la solidaridad colectiva (Díez-Gutiérrez, 2015). Allí se producen tensiones entre las lógicas, los discursos y las prácticas neoliberales que defienden el desarrollo y el ejercicio de las libertades individuales (Rose, 1996) y aquello que implica pensar y vivir en común con los/las demás (De Marinis et al., 2010; Fistteti, 2004; Pál Pelbart, 2009). Entre esas contradicciones, en la escuela se producen prácticas y saberes de ciudadanización que se expresan en las formas que los/las estudiantes conviven (Litichever, 2012; Mastache, 2019; Núñez, 2019) y socializan en la actualidad.

El análisis sobre la producción de ciudadanías en términos de prácticas involucra aquello que los sujetos hacen cuando hablan o cuando actúan, lo cual “se extienden desde el orden del saber hasta el orden del poder” (Castro-Gómez, 2010, p. 321) ya que se constituye su campo de dominio. En ese sentido, la descripción de las prácticas de ciudadanización (Cortés, 2013) articulan racionalidades, discursos, relaciones y tensiones; junto con las formas en que los/las jóvenes piensan, dicen, hacen y actúan en relación a la convivencia escolar (Litichever, 2019; Mastache, 2019). Viéndose involucradas además, las maneras que usan los/las estudiantes para resolver los conflictos escolares (Litichever, 2019; Mayer, 2014) que se producen de forma inesperada.

Este artículo tiene como objetivo describir las prácticas y saberes de ciudadanización (Cortés, 2013) que producen las instituciones del nivel secundario, a través de las formas en que los/las estudiantes socializan, conviven, conforman, integran y pertenecen a una comunidad (De Marinis et al., 2010; Fistteti, 2004; Pál Pelbart, 2009) en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín, provincia de Buenos Aires.

La hipótesis que se propone desarrollar es que en las escuelas los/las estudiantes aprenden y producen vínculos signados por la solidaridad, el compañerismo y el diálogo; así como, el vivir en común con los/las demás frente a lógicas neoliberales que defienden la competencia, la superación personal y el ejercicio de las libertades individuales. En ese escenario, la escuela ocupa un lugar importante en la vida social de los/las jóvenes porque, desde su perspectiva, es un espacio en donde ellos/ellas aprenden a pensar, dialogar y vivir en común con el otro/a. Desde allí, se piensa las prácticas y saberes de ciudadanización (Cortés, 2013) hacia la actualidad en términos de convivencia, socialización e interacción social. Esas prácticas incluyen saberes no disciplinares, aprendizajes y enseñanzas que se desarrollan en la vida cotidiana escolar y tienen efectos en la vida social de los/las estudiantes.

Para desarrollar la hipótesis, el texto se organiza en cuatro secciones. En el primer apartado se presentan los antecedentes y la fundamentación teórica sobre la relación entre ciudadanía y educación. Luego, en el segundo apartado se expone la metodología que permitió la aproximación a las formas de producción de ciudadanía en y desde la escuela. En el tercer apartado se describen los resultados de investigación respecto de las prácticas y saberes de ciudadanización, lo cual abarca las formas de convivir y resolver los conflictos en la escuela. En el último apartado se presenta la discusión y las conclusiones que son resultado del análisis de los datos.

La relación entre educación y ciudadanía hacia la actualidad

Uno de los ejes para aproximarse al lugar que ocupa la escuela en la producción de ciudadanías es la pregunta por su función social a lo largo de la historia y en la actualidad. Esta cuestión se plantea desde el siglo XIX, con el surgimiento de los sistemas educativos. De forma específica, la escuela moderna en América Latina, desde su origen, tenía como objetivo educar a los individuos con valores cívicos (Dussel, 1996; Siede, 2023) para consolidar los proyectos de los nacientes Estado-Nación en la región (Andrenacci, 2019) y preparar a los sujetos para la vida social. Esto es, la escuela —dentro del proyecto civilizatorio nacional— tenía como eje la formación de un sujeto ciudadano/a, ilustrado y urbano (González-Stephan, 1996, 2014) que habitara las nacientes ciudades y repúblicas.

Las investigaciones de las últimas décadas¹ que analizan la relación entre educación y ciudadanía (Cox et al., 2014; Mastache, 2020; Siede, 2023; Treviño y Miranda, 2023) dan cuenta del cambio en el enfoque de la formación ciudadanía en la escuela a inicios del Siglo

¹ El marco teórico se construyó a partir de la articulación entre el campo de los estudios de gubernamentalidad, la sociología de la educación y los estudios urbanos. Se realizó una revisión conceptual a partir de revistas indexadas nacionales e internacionales en repositorios digitales de libre acceso, así como en libros de los principales referentes temáticos de las últimas décadas. Ello tomando en consideración y discutiendo los antecedentes de ciudadanía y educación, ciudadanía y espacio urbano. Se hace énfasis en la noción de ciudadanía como forma de gobierno de la población.

XXI. Se transitó desde el abordaje centrado en temas que priorizan el nacionalismo, el estudio de las leyes y los marcos normativos de un determinado país, hacia una perspectiva que prefiere abordar la ciudadanía desde un enfoque de derechos (Cox et al., 2014), participación política (Larrondo, 2019; Siede, 2023) y convivencia (Fridman, 2016; Litichever, 2019; Mastache, 2020; Núñez, 2019).

Las sociedades disciplinarias de inicios del siglo XX funcionaban con lógicas coercitivas de separación, clasificación y asignación de lugares fijos para cada sujeto (Foucault, 2001b). A diferencia de ello, en la sociedad neoliberal actual (Brown, 2021; Castro Gómez, 2010; Rose, 1996) o de empresa (Foucault, 2001a) —permeada por las lógicas de la competencia, el emprendimiento, la autonomía, la libertad y el rendimiento individual— la construcción de vínculos interpersonales, la convivencia y la socialización se sostienen en cambios que involucran saberes, racionalidades y prácticas (Foucault, 1979) que producen las instituciones desde donde se regula la *vida en comunidad* (Pál Pelbart, 2009).

En ese marco de cambios, desde el campo de estudio de gubernamentalidad (Cortés, 2013; Cruikshank, 2007; Foucault, 2017; Rose et al., 2012) se establece la pregunta sobre cómo se producen los saberes y prácticas de ciudadanización (Cortés, 2013; Cruikshank, 2007) en y desde la escuela.

En la actualidad, las instituciones educativas siguen ocupando, de diferente forma, un lugar importante en la producción de ciudadanías. Estas que son el espacio en donde se construyen “comunidades de diálogo” (Siede, 2023, p. 44) y posibilidades para que los/las estudiantes delineen expectativas de futuro (Machado y Grinberg, 2017; Núñez, 2023; Siede, 2023). Del mismo modo, en las instituciones educativas se habilitan escenarios para pensar acerca de las problemáticas sociales que afectan a los y las estudiantes (Grinberg y Abalsamo, 2016; Núñez, 2023). De hecho, algunas producciones académica de los últimos años (Jara et al., 2021; Litichever, 2019; Mastache, 2020; Núñez, 2023; Siede, 2023; Treviño y Miranda, 2023) resaltan diversas dimensiones que conforman hoy la producción de ciudadanías en la escuela, tales como por ejemplo, la convivencia escolar, la participación, ESI/género y diversidad (Núñez, 2023), así como las formas de hacer política en el aula (Siede, 2023). En este artículo, se enfatiza sobre la dimensión de convivencia, la cual se piensa como las prácticas y los saberes de ciudadanización que producen las escuelas y que los/las estudiantes aprenden de forma tensionada en las actuales sociedades neoliberales.

El modo en que los/las estudiantes reflexionan, escriben, juzgan y hablan acerca de la convivencia en la escuela, en suma, “toda su conducta, está regida por una estructura teórica, un sistema que cambia con los tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades” (Foucault, 1985, p. 33). En ese sentido, la convivencia escolar (Litichever, 2019; Mastache, 2019; Núñez y Fridman, 2019) aparece como una práctica discursiva y no discursiva (Foucault, 2018) que forma parte de uno de los ámbitos² de la construcción ciudadana en la escuela, lo cual involucra saberes, disposiciones

² “Los ámbitos son espacios sociales de construcción de *ciudadanía* que se recortan para su abordaje en un contexto de aula. A estos efectos se definen los siguientes ámbitos: 1. Ambiente, 2. Arte, 3. Comunicación y tecnologías de la información, 4. Estado y política, 5. Identidades y relaciones interculturales, 6. Recreación y deporte, 7. Salud, alimentación y drogas, 8. Sexualidad y género, y 9. Trabajo. Los ámbitos definidos en este

y sujetos que interactúan con “intereses, visiones de mundo y culturas diferentes” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, 2007a, p. 126).

La noción de prácticas, desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad (Castro-Gómez, 2010; Foucault, 2017; Rose et al., 2012) refiere a todo aquello que los sujetos “realmente hacen cuando hablan o cuando actúan” (Castro-Gómez, 2010, p. 30) en tanto que el pensamiento es una forma de acción, es decir, pensar es hacer. Así, las prácticas se producen en el marco de un sistema de discursividad que se expresa en racionalidades, formas de pensar, decir, hacer y actuar; junto con una serie de enunciados (Foucault, 1979) que “se extienden desde el orden del saber hasta el orden del poder” (Castro-Gómez, 2010, p. 321) ya que ése constituye su campo de dominio.

En sintonía con ese enfoque, se entiende por prácticas y saberes de ciudadanización (Cortés, 2013) al conjunto de enunciados que expresan las formas que los/las estudiantes “se manifiestan y obran como sujetos de conocimiento, como sujetos éticos y jurídicos, como sujetos conscientes de sí y de los otros[as]” (Castro, 2018, p. 322), como sujetos políticos (Alvarado et al., 2013; Bonvillani, 2013). Así como las normas, las actividades y los saberes disciplinares y no disciplinares que regulan las conductas y las formas de convivir en y desde la escuela. Se plantea que las formas de devenir ciudadano/a y sujeto político en escuelas situadas en contextos de pobreza urbana adquieren diversas expresiones que tensionan tanto los discursos y las lógicas neoliberales como las situaciones de exclusión y desigualdad social.

Las prácticas y saberes de ciudadanización (Cortés, 2013) no se desarrollan en forma de sustituciones sucesivas en las cuales primero se es individuo y luego ciudadano/a, sino que se prefiere pensar en términos de modulaciones, combinaciones y articulaciones en un campo de acción en el que los sujetos devienen ciudadanos/as. Ello acerca a los agenciamientos, estrategias, formas de convivir, socializar y relacionarse con los/las demás/as en una sociedad signada por lógicas neoliberales que excluyen, demarcan, separan, promueven la competitividad y el individualismo. Con lo mencionado, focalizar la mirada en los modos en que se desarrolla la convivencia cotidiana en la escuela es “un camino para observar las formas contemporáneas de construcción de la ciudadanía, en tanto condensan el aprendizaje y vínculo que los sujetos tienen con las normas” (Núñez, 2019, p. 185), visibilizando también el sentido que ellos y ellas otorgan a las relaciones interpersonales que se producen en las instituciones educativas. No se trata únicamente de reunirse en un espacio, en este caso la escuela, sino que el encuentro implica afecciones mutuas, es decir, el sujeto afecta y es afectado (Deleuze, 2019) por los/as demás.

El poder ser afectado y afectar se produce en el encuentro (Pál Pelbart, 2009) cuando las acciones de solidaridad entre compañeros/as funcionan como *impulso* para que otros/as también actúen. Esas acciones que *impulsan* otras acciones no pueden ocurrir en soledad. Así, la escuela es el lugar del encuentro, el cual favorece, posibilita y permite que un cierto poder de afectar surja y se concrete. La importancia de los vínculos y la convivencia radica en el modo cómo los sujetos se afectan mutuamente, es decir, en la forma en que el

diseño curricular deben ser entendidos como producto de la experiencia del trabajo docente, la necesidad de visibilizar espacios sociales y lo que es posible decir en cada momento histórico” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007a, p. 40).

encuentro con el otro/a influye, modula y produce maneras de interactuar, percibir, sentir y pensar acerca de los/as compañeros.

En suma, *aprender a convivir* en y desde la escuela (Litichever, 2012; Mastache, 2019; Núñez y Fridman, 2019) involucra, desde allí, saberes, prácticas, encuentros, afecciones y afectos (Deleuze, 2019). Los cuales, permiten existir de otro modo, existir en y con los/as otros/as en un contexto de múltiples exclusiones que promueve la competencia y el éxito personal, propio de las lógicas neoliberales (Brown, 2021; Collet y Grinberg, 2021; O'Malley, 2006; Rose, 1996).

Método

Para aproximarse a la producción de prácticas y saberes de ciudadanía³ en y desde la escuela, se diseñó un ensamblaje de métodos (Law, 2004; Law y Urry, 2005) y técnicas cualitativas (Forni, 2022; Maxwell, 2019; Vasilachis de Gialdino, 2007), tales como entrevistas en profundidad a los/las jóvenes que concurren a las escuelas y trabajo de observación dentro y fuera del aula desde 2021 a 2023. Ambas estrategias metodológicas en su conjunto permiten obtener resultados analíticos de mayor complejidad y reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen sesgos sistemáticos (Maxwell, 2019). Además, lo anterior garantiza una descripción integral de las prácticas y saberes de ciudadanía que se producen en la escuela a partir de la descripción densa (Geertz, 1983) de esas formas de pensar, decir, hacer y actuar. Lo cual implica el surgimiento de una serie de enunciados (Foucault, 1979) desde los sentidos de los propios protagonistas.

Las entrevistas en profundidad fueron conversaciones flexibles, más allá de un intercambio de preguntas y respuestas (Camprubí y Castellanos, 2019; Taylor y Bogdan, 1994), que permitieron profundizar y conocer la perspectiva que tienen los sujetos sobre un determinado tema, experiencia, situación y/o acontecimiento, “tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1994, 101). Esto implica conocer a los sujetos, aproximarse a sus emociones, establecer confianza con los/las entrevistados/as (Langer, 2013; Langer y Esses, 2019) para sostener diálogos cercanos y comprometidos de largo alcance (Fontana y Frey, 2015), mientras se enfoca el interés en los propósitos de la investigación. En ese sentido, realizamos 48 entrevistas en profundidad a estudiantes⁴. Construimos una muestra de acuerdo con las proporciones equitativas entre varones y mujeres de 11 a 18 años; estudiantes del primero, tercero y sexto año de tres escuelas⁵ del nivel secundario de

³ Los resultados que presentamos en este artículo se enmarcan en la investigación que dio lugar a la tesis doctoral “Ciudadanía, espacio urbano y desigualdades socioeducativas. Prácticas de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín” desarrollada con el financiamiento de dos becas, PICT y CONICET, dirigida por el Dr. Eduardo Langer y presentada en el programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Flacso, sede Argentina 2019-2024.

⁴ Previo a la realización de las entrevistas se acordó con las autoridades visitas continuas a las escuelas y se solicitó autorización a los padres, madres y/o representantes legales de los/las estudiantes para poder entrevistarlos/las.

⁵ El trabajo de campo en profundidad se desarrolló en tres escuelas del nivel secundario de gestión estatal del partido de San Martín. Para proteger el anonimato de las instituciones denominamos como EES A, EES B y EES C. El primer criterio de selección (Goetz y Lecompte, 1988) fue la ubicación de las escuelas en el espacio urbano; partiendo de allí, se eligió una escuela por cada zona de emplazamiento urbano, según distribución

gestión estatal del partido de San Martín. Esto es un total de $n=48$ estudiantes. Aquí, se hace foco en el análisis de los enunciados que corresponden a los aprendizajes de los/las estudiantes sobre la convivencia en y desde la escuela.

Asimismo, se propone la observación como otra estrategia de producción de datos utilizada, dado que implica un “modo de establecer algún tipo de contacto [...] con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación y/o comprensión” (Piovani, 2012, p. 191). La construcción y producción de lo social (Angrosino, 2015; Piovani, 2012) es un proceso permanente de relaciones, intercambios e interacciones entre individuos, instituciones y territorio. Se necesitaba de la observación para relacionar las formas de pensar y decir en los enunciados de los/las estudiantes con sus formas de actuar y hacer en las prácticas escolares. En ese sentido, para aproximarse a las prácticas y saberes de ciudadanización se realizaron trabajos de observación en diferentes espacios y momentos, tales como en el desarrollo de clases de Trabajo y Ciudadanía, en el desarrollo de talleres semanales con estudiantes, así como, en el patio y/o pasillos en los momentos de recreo con periodización de una vez por semana durante el 2021, 2022 y 2023. En este artículo se presenta de forma específica los resultados que expresan las formas de aprender a convivir en el espacio escolar.

Los datos fueron registrados en diversos formatos, tales como audios y video con consentimiento de los/las estudiantes. Luego, los audios fueron transcritos en su totalidad. Esto implicó atender a las formas de “cómo fue dicho, a quién, en qué contexto, por qué y, en definitiva, qué es lo que esas palabras significan o *podrían* significar” (Farías y Montero, 2005, p. 5).

La totalidad de los datos producidos a través de las entrevistas en profundidad a estudiantes y el trabajo de observación dentro y fuera del aula fueron procesados con la ayuda del programa informático AtlasTi. El análisis se realizó con base en el *método de comparación constante* (Glaser y Strauss, 1967). Esto es, “comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea” (Soneira, 2006, p. 156), lo cual implica adentrarse y leer los datos atentamente varias veces para generar teoría.

Resultados

Una de las regularidades discursivas (Foucault, 1979) que se producen en los enunciados de los/las estudiantes es que para ellos/ellas la convivencia es un saber y un aprendizaje que se desarrolla de forma transversal y continúa en la cotidianidad de la escuela. Desde esa perspectiva se propone que saber convivir, saber socializar y saber comunicar con los/as demás constituye un eje de las prácticas de ciudadanización que produce formas de ser, pensar y hacer, en relación con la vida social de los sujetos dentro y fuera de la escuela. La

del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en tres cuantiles (Bajo, Medio y Alto). El segundo criterio fue la relación de lejanía y/o cercanía con los asentamientos informales y villas. Así, la escuela A (EES A) está emplazada en una zona con Bajo NBI de José León Suárez, cerca de asentamientos y villas. La escuela B (EES B) está ubicada en un radio censal con NBI Medio, de Billinghamurst, localidad conformada con algunos asentamientos y villas. Y la escuela C (EES C) está emplazada en un área con Alto NBI y dentro de un asentamiento.

convivencia en la escuela involucra saberes que son pensados, reflexionados, analizados y consensuados por estudiantes, docentes, familias, integrantes del equipo de orientación escolar y por el director/a (Ley, 14750, Art. 9).

Saber convivir en la institución educativa está configurado por una racionalidad que no es rígida, ni apela a la sanción por la sanción, sino que puede cambiar. Desde allí, observamos que la cohesión e integración social en y desde la escuela están signadas por la intención de encontrar soluciones a los conflictos escolares. De hecho, en las instituciones se diseñan normas de convivencia desde la reflexión y el consenso entre estudiantes y docentes. En ese sentido, la escuela es un lugar para cuestionar y seguir repensando los acuerdos de convivencia entre estudiantes, directivos, docentes y preceptores. Se involucra a los/las estudiantes a través del diálogo, el establecimiento consensuado de normas y la reflexión sobre los modos de actuar. Un ejemplo de ello lo ofrecen dos estudiantes que, en una conversación, expresan su percepción de injusticia frente a los códigos de vestimenta impuestos por la escuela:

Estudiante A: Vestimenta en el colegio ponele no te dejan traer musculosas, shorts.

Estudiante B: ¿Por qué piensas que se hace eso?

Estudiante A: No sé, si no me dan una explicación no sabría.

Estudiante B: ¿Estás de acuerdo con eso?

Estudiante A: Que no me den una explicación, no.

Estudiante B: ¿Estás de acuerdo con que no podamos venir como ellos quieran?

Estudiante A: No.

Estudiante B: ¿Para vos que habría que hacer?

Estudiante A: Juntarnos y ponernos de acuerdo entre todos.

(Entrevista de un estudiante varón de 17 años a otro estudiante varón de 18 años, septiembre de 2022).

Así, plantean una forma de resolución a los conflictos que implica establecer acuerdos, generar consensos de manera colectiva entre estudiantes, docentes, directivos y equipo de preceptoría e involucrarse democráticamente en aquellas cuestiones que los/las interpelan de su escuela para convivir mejor. Aprender a convivir en la escuela incluye construir buenas relaciones, ayudar a los/las otros/as, ser empático con los/las demás, frente a los conflictos interpersonales anteponer la palabra para hablar más y pelear menos y respetar las diferencias, tal como ellos/ellas expresan y exponen en el afiche que aparece en la figura 1.

La construcción de los vínculos y relaciones interpersonales se enmarcan en las discusiones acerca de las formas de devenir ciudadano/a, a través del aprendizaje del convivir en la escuela (Litichever, 2019; Mastache, 2019; Núñez y Fridman, 2019). En ese marco, las prácticas de ciudadanización (Cortés, 2013) abarcan modos de construir vínculos en común con los/as demás, a la vez que saberes y aprendizajes. Uno de los mecanismos que regula las relaciones y conflictos interpersonales en la escuela es el Consejo Institucional de Convi-

vencia⁶ (CIC). Desde la mirada institucional, la escuela es pensada “como un espacio público de convivencia participativa para la vida social” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, 2007a, p. 126), en donde ser ciudadano/a implica aprender a convivir y socializar con más personas, y conocer gente nueva por fuera del barrio. De hecho, uno de los ejes del “Tramo de inicio acompañado para ingresantes del nivel secundario”⁷ hace foco en la “Grupalidad, convivencia y participación estudiantil”.

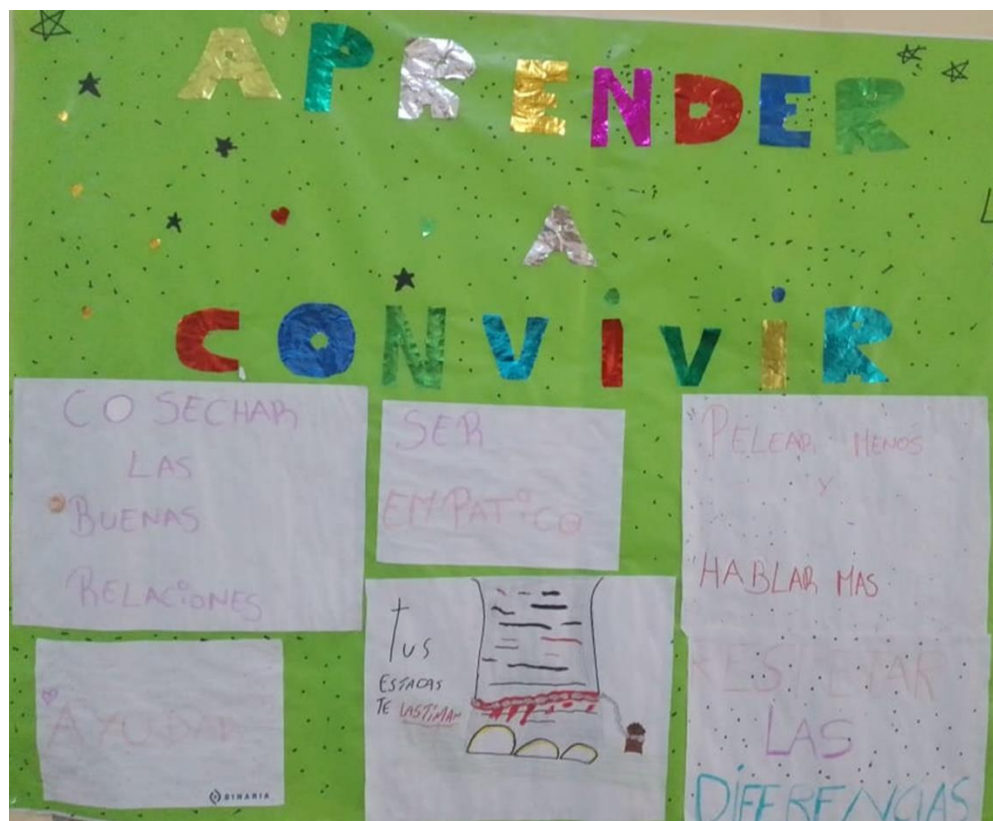


Figura 1
Aprender a convivir

Nota. Afiche realizado por estudiantes de 1ro y 2do año. Registro de observación en la escuela. Lugar: pasillo de escuela. Fecha: junio, 2023

⁶ La Ley 14750 *Convivencia y abordaje de conflictividad social en instituciones educativas Provincia de Buenos Aires* dispone que “Los Niveles de educación Secundaria deberán conformar un Consejo de Convivencia, de funcionamiento permanente e integrado por representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa. El Consejo de Convivencia, en tanto órgano de participación democrática, constituirá una instancia de análisis, reflexión, comunicación y diálogo, de temas sensibles a la convivencia escolar puestos a su consideración. Asimismo, será fundamental que mantenga un rol proactivo como promotor y generador de propuestas para el desarrollo de la convivencia en la escuela.” (Art. 9). Al documento de dicha normativa se puede acceder a través del siguiente link: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/LEY%2014750%20convivencia%20y%20abordaje%20de%20conflictividad%20social%20en%20instituciones%20educativas%20pcia%20bs%20as.pdf> Acceso: 02 de enero del 2024.

⁷ El tramo de inicio al nivel secundario se desarrolla en el primer mes del año lectivo (por lo general marzo). Ese tiempo está destinado al recibimiento de las y los estudiantes, la constitución de los grupos y el conocimiento de la institución. A través del siguiente link se puede acceder al documento con los lineamientos, propósitos y ejes de dicho programa: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Cuadernillo%20Tramo%20de%20inicio%20acompa%C3%B1ado%20para%20ingresantes%20al%20Nivel%20Secundario_compressed%20281%29_1.pdf Acceso: 26 de enero de 2024.

Saber convivir en la escuela está atravesado por múltiples tensiones y contradicciones (Litichever, 2019; Núñez y Fridman, 2019) que van desde miradas punitivas y sancionadoras de los/as estudiantes, hasta muestras de solidaridad y compañerismo. Así se observa en una situación que vivió en la escuela y que remite a las formas en que ellos/ellas intentan resolver un conflicto inesperado en el aula (Mayer, 2014). El siguiente registro de observación da cuenta de las lógicas y racionalidades que involucran la resolución de un conflicto en la escuela:

En el aula hay 25 estudiantes (9 varones y 16 mujeres) y 2 docentes de la escuela. Se observan expresiones de enojo, rumores e interrupciones de la clase. Una estudiante explica que “están robando mucho en este colegio, en esta aula específicamente, desaparecieron más de 5 cartucheras, entre ellas la mía”.

Algunos/as estudiantes prefieren no expresar sus opiniones sobre la situación. Otros/as reaccionan, denuncian y responsabilizan a las familias porque “en casa no les enseñan que no deben tomar las cosas de los demás”. Son los de [nombre de barrio popular]. Culpan a las autoridades (preceptores) de la escuela porque “no cumplen con su responsabilidad de controlar/cuidar/estar atentos/as”, a sus propios compañeros/as porque “ya los conocen”, a sí mismos/as porque “cada uno debe cuidar sus cosas, la culpa es de uno/a mismo/a”. Las reacciones van desde el enojo, la ira, bronca, decepción hasta el chiste y la broma. Una estudiante dice: “piensen en el esfuerzo con el que consiguieron las cosas porque hay familias que no tienen, compran con esfuerzo, no es justo que se pierda”. Los/las estudiantes expresan con sus palabras las alternativas para intentar resolver la situación: “la directora debe comprar y devolver”, “no dejar las cosas en el aula, llevar cuando se sale del aula”. Al mismo tiempo, una estudiante cuestiona: “¿por qué no puedo dejar mis cosas en el aula, por qué tengo que llevármelas conmigo todo el tiempo?”. Otras propuestas de los y las estudiantes refieren a “requisar y/o revisar las mochilas”, “juntar entre todos/as los materiales para ayudar a sus compañeros/as” y “colocar una caja para que allí pongan lo que quieren contribuir”.

En ese escenario, uno de los estudiantes tenía su cartuchera vacía y mostraba al salón que “perdió todo”. Entre el chiste y la broma, uno de sus compañeros lanza un birome como una forma ayudar.

Finaliza el tiempo de trabajo del taller. En seguida una de las estudiantes consigue una caja de cartón y coloca al frente del aula para que colaboren con los materiales que puedan y luego distribuir a quienes les “robaron”. Al mismo tiempo que nos despedimos, algunos/as estudiantes se acercan a la caja para colocar su contribución: biromes, lápices. También se suma la directora de la escuela y llega con una caja de materiales para repartir a los/las estudiantes afectados/as.

(Observación en un taller de extensión universitaria, EES B, 6to año, 03 de abril de 2023).

Los/las estudiantes problematizan el conflicto inesperado en el aula (Mayer, 2014) porque afecta de diferentes formas a la convivencia en la escuela (Litichever, 2019; Mastache, 2019; Núñez, 2019). Esto es, a los modos de estar juntos, vincularse, interactuar

y transitar la experiencia escolar (Litichever, 2019). En ese proceso, los actores escolares, estudiantes y docentes, discuten, dialogan, buscan y proponen estrategias para resolver el conflicto producido dentro de la escuela (Litichever, 2019; Mayer, 2014). Indistintamente de los motivos del conflicto⁸ (Litichever, 2019), una de las dimensiones que involucra la convivencia en la escuela refiere a las formas de resolver situaciones inesperadas en las instituciones.

Así, como vías de solución al conflicto los/las estudiantes expresan alternativas, que van desde medidas punitivas hasta expresiones de solidaridad. Allí, al mismo tiempo y en el mismo espacio se producen expresiones de solidaridad, tienen iniciativas para juntar materiales y ayudar a sus compañeros/as que confluyen con visiones de punición. Esas expresiones muestran las formas en que los sujetos piensan, dicen y hacen respecto de la resolución de conflictos y la convivencia escolar (Litichever, 2019; Mayer, 2014). Las propuestas, en palabras de los/las estudiantes, “no dejar las cosas en el aula” y/o “requisar las mochilas”, son enunciados que dan cuenta de las formas en que las lógicas y discursos punitivos de control social (Barrera, 2014) se permean en diferentes ámbitos de la vida y producen modos de pensar, decir y hacer de los sujetos respecto de algún conflicto.

La escuela funciona como un espacio de producción de ciudadanía en tanto que habilita la discusión y el diálogo para problematizar situaciones inesperadas, en palabras de la estudiante, como el robo de cartucheras en el aula. En lugar del recurso del uso de la violencia (Del Castillo y Garriga, 2023), como comúnmente sucede en otros espacios, la escuela habilita el uso de la palabra para que los y las estudiantes expresen su opinión en un ámbito de discusión colectiva. Tal como se observa, las intervenciones de los y las estudiantes, incluso las interrupciones, muestran las posibilidades que ellos y ellas tienen de participar e involucrarse en las decisiones y en la resolución de conflictos de forma democrática en la escuela (Litichever, 2019; Mayer, 2014).

En la escuela confluyen y se discuten los diversos puntos de vista que tienen los y las estudiantes respecto de un mismo problema/conflicto que afecta a todos/as. Los enunciados que ellos y ellas expresan, al mismo tiempo que culpabilizan y responsabilizan por el robo a las familias, las autoridades, la institución y a sí mismos/as, también apuntan a pensar sobre cómo se enseña y se aprende a convivir en ese escenario en donde los y las estudiantes reclaman que en casa no enseñan y en la escuela las autoridades no controlan. Allí, la ausencia de control que mencionan estos/as jóvenes es vista por ellos/ellas mismos/as, según Langer (2013), como una deficiencia y/o “debilidad de la escuela como organización” (p. 247). En la actualidad los sujetos exigen más disciplina, control y sanción ante determinadas acciones y/o comportamientos que se producen en las instituciones en una sociedad que tiende hacia la flexibilización y desregularización (Langer, 2017).

Más allá de los discursos, normas y regulaciones punitivas que, sin duda, producen formas de pensar, hacer y decir de los sujetos, en y desde la escuela se propone pensar, problematizar y dialogar sobre las alternativas para resolver la situación del “robo en el

⁸ Litichever (2019) distingue dos grupos de motivos de conflictos en la escuela. El primero refiere a los causados a partir de diferencias de pertenencia, tales como equipos de fútbol, barrio, gustos musicales, ideología política, entre otros. Los conflictos que la autora ubica en el segundo los caracteriza por ser producidos a partir del encuentro con otro/a y las interacciones interpersonales: mirar mal, insultos y críticas.

aula”. En esas confluencias, al mismo tiempo que un estudiante propone que, por seguridad, no dejen la mochila en el aula, otra estudiante reacciona, cuestiona y expresa su malestar e inconformidad por la pérdida de confianza que esa propuesta implica. En la tensión entre el robo y la imposibilidad de poder dejar los objetos personales en el aula, los discursos y la lógica de la sanción y/o control disciplinario “se convierte[n] en sistemas de convivencia como creadores de aparatos de saber” (Langer, 2013, p. 248). En medio de esas tensiones y diferentes propuestas para resolver el conflicto que hemos descrito, en la escuela ganan fuerza las muestras de compañerismo y solidaridad, tal como se observa cuando terminó el taller, de forma inmediata, en medio de gritos de la profesara que no entendía lo que sucedía, los y las estudiantes se organizaron, consiguieron una caja de cartón y recolectaron materiales para ayudar a quienes lo “perdieron todo”. Allí se produce la posibilidad de aprender y saber vivir en común (Pál Pelbart, 2009) en el espacio escolar.

La escuela al mismo tiempo que es un lugar de circulación de la palabra (Grinberg y Abalsamo, 2016), transmisión de saberes, en donde se desarrollan aprendizajes y enseñanzas, también es un espacio que permite pensar una educación en común y para lo común (Collet y Grinberg, 2021) en donde se aprende a convivir. Es decir, en la escuela los sujetos estudian, al mismo tiempo que intercambian opiniones, expresan ideas, debaten sobre temas diversos en el aula, incluyendo cuestiones políticas. Desde allí, se constituyen formas de “democratización escolar” (Larrondo, 2019, p. 210) que producen *actitudes ciudadanas* en los/las estudiantes (Jara et al., 2021; Villalobos et al., 2021). De acuerdo con ello, una estudiante, al referirse a los gustos acerca de las materias que se desarrollan en la escuela, resalta que su afinidad por la asignatura Construcción de la Ciudadanía se debe a que allí se habilita el debate, el interés por *saber las opiniones de los/as demás*, la defensa de la palabra y así lo expresa:

A mí me gusta también Construcción [de la Ciudadanía]. Me gusta el debate. Me gusta saber las opiniones de los demás. Yo tengo mi opinión, pero también debo saber la de los demás porque puedo escuchar alguna más y me puede llamar la atención y puedo también estar pensando, y no quedarme siempre con lo mismo, con lo mío, sino que también con lo demás. Casi todo lo que vemos [en la escuela] lo debatimos, lo charlamos. El colegio, la escuela, lo que más quiere es saber las opiniones de los demás. Y eso está bueno, o sea, para aprender a escuchar a los demás y poder saber las opiniones que tienen cada uno. Porque hay que aprender a escuchar a las personas y saber qué quieren o qué opinan. (Entrevista a estudiante mujer, 14 años, EES B, 3er año, 27 de marzo de 2023).

Este enunciado muestra cómo la escuela es pensada y vivida por estos/as jóvenes como *espacio de ciudadanía* (Tamayo, 2006), al considerarla, en este caso como institución que se ocupa de conocer las opiniones de otros/as, y se interesa por saber qué quieren y qué opinan los/las estudiantes. Los debates y las discusiones a la que hace referencia la estudiante, entonces, son soporte para otras acciones “ofreciendo al mismo tiempo algunas alternativas en lo que respecta a prácticas políticas o formas de ejercicio de la ciudadanía” (Hernández, 2021, p. 9).

De hecho, en el fragmento de la entrevista se afirma que *debatir, saber las opiniones de los demás y aprender a escuchar a las personas* adquiere especial importancia para los y

las estudiantes, en términos generales, en la escuela y en particular en las clases de “Construcción de la Ciudadanía”. El debate funciona como una estrategia de interacción y socialización dado que permite *aprender a escuchar* a las personas y *saber qué quieren* o qué opinan los/as demás, pero también se inscribe en un marco de relaciones de poder y saber (Foucault, 1988). En la actualidad, la socialización es un saber que se produce en la medida en que los sujetos aprenden a escuchar a los/as *otros/as* para intercambiar ideas y llegar a acuerdos en una sociedad en la que todos/as intentan posicionarse.

En una sociedad que tiende a imponer formas de pensar y/o silenciar y excluir a quienes piensan diferente, debatir, defender las ideas y *pelear la opinión* son acciones que los sujetos trazan como líneas de inclusión y reconocimiento de la diversidad de pensamiento. A propósito, una estudiante que cursa el tercer año del nivel secundario resalta que a ella le gusta debatir porque así *aprende de las otras personas*, pero también porque el intercambio de ideas da la posibilidad de cuestionar y tensionar los discursos comunes con las que no está de acuerdo, por ejemplo, el machismo que circula dentro y fuera la escuela:

Me gusta pelear mi opinión acerca del machismo porque sé que las mujeres somos capaces de hacer las cosas que dicen. Con mi papá también he tenido esas conversaciones. Después ya con mis compañeros. De hecho, tuvimos con mi compañero, en Construcción Ciudadana, porque dijo que él les chiflaba a las mujeres en la calle. Y bueno, yo no me voy a quedar callada. No me gusta quedarme callada. Así que también tuve una discusión con él. No discusión, sino que hablamos. La profesora estaba presente. Y eso, de que si yo tengo una idea, no porque sea mi idea voy a decir que tenga razón, pero me gusta pelearla igual. Si está mal aprendo y si está bien, listo, bueno, está bien, en la escuela. Ya después en otros entornos sí la peleo también. Lo mismo, si está bien, está bien. Si está mal, aprendo. Tengo un papá que sabe de historia, hemos hablado un montón de esas cosas, nada, eso. (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES A, José León Suárez, 3er año, 19 de noviembre de 2021).

La escena de *chiflar⁹ a las mujeres en la calle*, a la que hace referencia la estudiante, habilita el debate y/o discusión acerca del machismo en la clase de Construcción Ciudadana. Es una situación que sucede en la calle, fuera de la escuela, pero que se despliega hacia la institución a través de la experiencia de los/las estudiantes. En ese escenario *pelear la opinión, no quedarse callado/a, defender las ideas, discutir y/o hablar*, aparece como formas de resistencia (Langer, 2013; 2017a; Scott, 2007) frente a problemáticas sociales que afectan cotidianamente a los y las jóvenes, tales como, en este enunciado específicamente, los discursos y prácticas machistas que circulan en la escuela en particular y en la sociedad en general. En otros enunciados, esas defensas de ideas, discusiones, o peleas de opinión aparecen en torno a otras problemáticas sociales, como las situaciones de pobreza, violencias, injusticias y desigualdades que atraviesan a los barrios urbanos.

La estudiante describe que *la discusión en el aula* acerca de las expresiones machistas se desarrolló en presencia de la profesora. Desde allí, se visualiza el lugar que ocupan los/as docentes en la construcción de ciudadanía. Permitir la circulación de la palabra en la

⁹ Uso coloquial para referirse a la acción de silbar y/o emitir un sonido agudo con la boca

institución, habilitar el debate en las clases y la defensa de las ideas constituye un entramado de prácticas que potencian las formas en que los/las estudiantes devienen ciudadanos/as en y desde la escuela dado que para ellos y ellas es una forma de ejercer el *derecho a poder decir lo que pensás*.

Las discusiones, debates, interpelaciones y la defensa de la palabra que se producen en la escuela son la base sobre la que se configuran las ciudadanías/as. Ya que lo anterior, se trata de “un acto eminentemente social y político, ligado a las formas en que los individuos definen el significado y son autores de sus relaciones con el mundo por medio de un diálogo permanente con los otros” (Giroux, 2003, p. 191).

Los y las estudiantes producen diversas prácticas en un marco de tensiones y relaciones de poder. Así, una estudiante de tercer año de una institución ubicada dentro de un asentamiento con altas condiciones de pobreza, al referirse a la forma de ejercer el *derecho a decir lo que piensa*, resalta que en su escuela hay docentes que no permiten hablar. Así afirma con sus palabras:

Y el derecho a poder decir lo que pensás. Hay algunos profesores que ni te dejan hablar. O si le preguntas algo o le respondés de alguna manera, se enojan porque respondés algo o porque no sé. O no entendés algo y se enojan. Vos les decís “mira, no entiendo porque usted explica mal” o algo así, y te callan o te dicen que vos no sabes nada. Y porque yo no sé qué. ¿Vos querés que aprenda en 40 minutos de clase algo que vos aprendiste en 10 años? Y yo no le puedo decir eso a la profesora porque me manda una falta y si la profesora hasta te expulsa. Entonces yo no le voy a decir lo que pienso a una maestra, porque yo sé cómo son los profesores. Entonces yo creo que el derecho a poder expresarme, pensar y decirlo sin miedo a que me lleguen a poner una falta o algo así. Yo creo que eso también está bien, poder expresarme, decir lo que pienso, sin que venga alguien y me diga... Igual sí respetar lo de los demás. Yo respeto lo tuyo, pero vos respeta lo mío, porque si no... (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES C, 3er año, 06 de abril de 2022).

El enojo del docente, la posibilidad que ellos/ellas tienen para silenciar la opinión de los/las estudiantes, el miedo de los/las jóvenes, entre otros, expresa que el devenir ciudadano/a en y desde la escuela se produce en medio de tensiones, reacciones y relaciones de poder y saber (Foucault, 1988). Frente a las situaciones en donde a los sujetos no *les dejan hablar*, en este caso se refieren al aula, pero también podría ser en la sociedad en general, nos encontramos “ya no con la imposibilidad de palabra, sino con un grito a veces desesperado, que puja y lucha por encontrar ese verbo para decir y hablar” (Grinberg y Abalsamo, 2016, p. 5). En tales situaciones, los y las jóvenes que concurren a las escuelas insisten para ser escuchados/as y poner en palabra lo que sienten y piensan, en un marco de respeto mutuo (Langer, 2017a). Así, cuando se intenta silenciarles o en situaciones en que los adultos consideran que esos/as jóvenes *no tienen la edad para opinar*, ellos y ellas insisten en la *defensa de su palabra*, tal como describe una estudiante:

Acá [en la escuela], el día de la feria de ciencias yo me sentí así [que soy muy chica para opinar] porque un profesor vino a decirme que algo que yo había anotado —y que habíamos estado hablando con la profesora— no estaba bien por algunas razones. Yo peleé mi opinión. Él me dijo: “bueno, esta te la dejo. Te la dejo pasar

porque sos chica”. Entonces, no soy chica, puedo pelear mi opinión. Puedo pelear con usted mi opinión. Y usted puede pelear conmigo, pero no me diga que soy chica, porque eso es lo peor que me pueden decir. Yo tengo edad para respetar la opinión de los demás, y tengo edad para dar mis propias opiniones sobre temas que entiendo porque si hay temas que no entiendo no doy mi opinión porque capaz que están mal, pero si son temas que yo entiendo, que yo puedo dar mi opinión. Tengo 15 y puedo hablar, y hablar bien, como estoy haciendo con usted ahora (en la entrevista). (Entrevista a estudiante mujer, 15 años, EES A, 3er año, 19 de noviembre de 2021).

Pelear la opinión entre estudiantes y docentes se enmarca en la producción de ciudadanías en términos generacionales cuando las ideas de los y las jóvenes son tensionadas con los criterios de los/as profesores/as. La tensión entre el sentir de la estudiante que *es muy chica para opinar* y el criterio del profesor que deja pasar por alto una opinión o idea porque considera que quien lo dice *es muy chico/a*, se produce en un marco de relaciones de poder entre adultos/as y jóvenes.

En ese escenario, la defensa de la palabra, ideas y opiniones se produce frente a los intentos de anular la voz del *otro/a*, de quienes se consideran que *no tienen la edad ni la razón* para hablar en diferentes contextos sociales. Esto se evidencia incluso en las familias, tal como afirma una estudiante que cursa el último año del nivel secundario: *yo a veces no puedo decir lo que pienso en mi casa porque me hacen callar o me dicen que soy mal educada* (Entrevista a estudiante mujer, 17 años, EES C, 6to año, 05 de noviembre de 2021).

Las prácticas de ciudadanización de los/las estudiantes están atravesadas por saberes disciplinares y no disciplinares que son claves para aprender a ser más sociable, comunicarse con otras personas y defender la palabra. De ningún modo se trata de una contradicción u oposición entre la centralidad de los aprendizajes y la convivencia, sino que la transmisión de saberes disciplinares y no disciplinares se producen al mismo tiempo. El saber sobre algo, en este caso nos referimos al saber convivir, se rige por un conjunto de epistemes (Foucault, 1979) que modulan conductas, formas de pensar y hacer de los/las estudiantes.

Las prácticas de ciudadanización se producen mientras los/las estudiantes aprenden, en el aula y/o fuera de ella, en los pasillos y/o en el patio, en aquellas situaciones que no se prescriben en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (Litichever, 2019; Mastache, 2019) pero que suceden en la cotidianidad de la escuela. Adquieren importancia en la vida de los y las estudiantes cuando forman vínculos, expresan lo que piensan y defienden su palabra.

En ese plano de la convivencia, el devenir ciudadano/a en y con el otro/a involucra el saber estar-en-común (Pál Pelbart, 2009), lo cual significa la configuración de identidades que no son fijas y homogéneas, sino que “tiene por condición precisamente la heterogeneidad, la pluralidad, la distancia” (Pál Pelbart, 2009, p. 28) y la multiplicidad de sujetos y formas de interactuar entre unos y otros/as. De hecho, la estudiante resalta que “es difícil de explicar [las formas de producirse los vínculos] porque cada situación es diferente”.

Así, nos desplazamos de las figuras de comunidad unitaria, totalizante, con identidades fuertes y fijas, para instalarnos en el orden del devenir que permite capturar la multiplicidad, lo singular y la diferencia (Deleuze y Guattari, 2010). En sintonía con ello, “la comunidad, a contramano del sueño de fusión, está hecha de interrupción, fragmentación,

suspenso, está hecha de seres singulares y sus encuentros” (Pál Pelbart, 2009, p. 29). En el encuentro y convivencia con las diferencias es en donde los sujetos se afectan mutuamente y se producen vínculos de solidaridad. Así lo resalta un estudiante:

Yo creo que en la escuela hay materias que nos gustan más a unas personas, cosas que nos gustan más que a otras. Y creo que entre compañeros hay mucha solidaridad en enseñar y a veces enseñar sin dar nada a cambio. Ejemplo, a mí me pasa que yo soy muy buena en matemáticas y tengo una amiga que es muy buena en física. Entonces, a veces nos ayudamos. Y son tonterías que nos sirve mucho. A mí me sirve mucho que ella se siente, y no porque yo le deba algo a cambio, sino que yo le digo: “no entiendo esto”. Y ella venga y me diga: “se hace así” y explicarte. Esa solidaridad. Cosas tan básicas, como te presto un lápiz, te pueden terminar generando vínculos. O mismo algo súper básico como, bueno, “te espero a que termines de guardar las cosas para irnos”. O “te paso esto que se te cayó”. Son tonterías que para mí al fin y al cabo son solidarias. Son cosas que no cualquier persona hace sin recibir nada a cambio. (Entrevista a estudiante varón trans, 14 años, EES B, 3er año, 05 de agosto de 2022).

Saber convivir en la cotidianidad de la escuela está constituido por lazos de solidaridad entre estudiantes. La convivencia en forma de solidaridad se expresa en acciones cotidianas, pero que para los/las estudiantes tienen un gran valor, tales como intercambiar enseñanzas entre quienes saben y/o comprenden mejor unas materias más que otras, así como también compartir útiles escolares con quienes no disponen e incluso esperar al compañero/a para salir juntos desde la escuela hacia el barrio. Esas acciones, para ellos/ellas son prácticas y expresiones de solidaridad que conforman el saber convivir en y por la escuela.

Ese modo de composición de los vínculos y de la convivencia ayuda a “descubrir una comunidad allí donde no se veía comunidad” (Pál Pelbart, 2009, p. 41) en tanto que manifiestan deseos emergentes de compartir, formas de asociarse y disociarse, composiciones y descomposiciones (Deleuze, 2019) que están surgiendo en las sociedades contemporáneas. No se trata únicamente de juntarse en un espacio, en este caso la escuela, sino que el encuentro implica, según Deleuze (2019), afecciones mutuas. Es decir, el sujeto afecta y es afectado por los/as demás. De hecho, una estudiante resalta que en las interacciones con sus compañeros/as se produce solidaridad, afecto, vínculos, algo que a veces es difícil de explicar. Se trata, en esos casos, de aprendizajes que se desarrollan en el encuentro con el/la otro/a; de acciones que no serían posibles desarrollar por iniciativa propia, sino que se aprenden viendo a otra persona hacer en la escuela. Así describe estas situaciones un estudiante que cursa los primeros años de la secundaria:

Son acciones buenas que capaz a uno no se le ocurren por cuenta propia. O cosas que cuestan que uno inicie hacer. Y ver a otra persona haciéndolo. O una persona intentando enseñarte o explicarte, es como que te da más impulso a hacer las cosas (Entrevista a estudiante varón trans, 14 años, EES B, 3er año, 05 de agosto de 2022).

El poder ser afectado y afectar se produce en el encuentro (Pál Pelbart, 2009) cuando las acciones de solidaridad entre compañeros/as funcionan como impulso para que otros/as también actúen. Esas acciones que impulsan otras acciones no pueden ocurrir en soledad. Así, la escuela es el lugar del encuentro que favorece, posibilita y permite que una cuota de

poder de afectar se produzca. Aprender a convivir en y por la escuela (Mastache, 2019; Núñez y Fridman, 2019) supone, desde allí, soportes necesarios para el fortalecimiento de los lazos y la integración social (Merklen, 2010) de los/las jóvenes en un contexto de múltiples exclusiones que promueve la competencia y el éxito personal, propio de las lógicas neoliberales (Collet y Grinberg, 2021; Rose, 1996).

El encuentro con algo o alguien, siguiendo a Pál-Pelbart (2009), expande o disminuye la potencia de vivir-en-común con los/as demás. En sintonía con esos sentidos acerca de la escuela, un estudiante del primer año de la secundaria resalta a sus “compañeros, amigos” al referirse a aquello que más le gusta de la institución. La importancia de los vínculos y la convivencia está en las formas en cómo los sujetos se vinculan y afectan mutuamente, es decir, en la forma en que el encuentro con el otro/a influye y produce maneras de interactuar, percibir, sentir y pensar acerca de los/as compañeros, tal como remarca el estudiante.

No sé, mis compañeros, mis amigos. Es que yo antes no hablaba con nadie, y ahora los tengo a todos ellos que son así como un aguante para venir al colegio. Ellos me ayudan, viste, capaz que estoy mal o triste, y ellos me alientan, viste, son buenos ellos. Cuando vine yo acá en 5to [de primaria] yo era callado hasta que uno de ellos me habló y ya era conocido por todos. Yo me acuerdo. Estaba yo sentado solo. Antes no había ni Covid, ni nada. Estaba sentado yo solo hasta que un amigo viene a lado mío y empezaba a preguntar cómo me llamaba y todo eso. Y después empecé a hablar con todos, no sé, conocí a todos, cómo eran, cómo se trataban. Aunque ellos me jodan siempre son buenos, como que jodemos entre nosotros, y eso, nos cargamos así, nos burlamos entre nosotros, eso. (Entrevista estudiante varón, 13 años, EES C, 1er año, 15 de noviembre de 2021).

Los enunciados del estudiante, al igual que los de sus compañeros/as, expresan las afecciones, efectos y afectos que se producen en el encuentro con y entre el/la otro/a, en este caso entre jóvenes del nivel secundario. La escena del primer encuentro con quien iba a ser luego su amigo, tal como expresa el estudiante, permite resaltar las formas en que las relaciones con algo o alguien expanden o disminuyen la potencia y el modo de existir. En ese contexto, la potencia de vivir-en-común (Pál Pelbart, 2009), ser el aguante para los/las demás y alentar cuando alguien se siente triste, expresa que el devenir ciudadano/a con el otro/a tiene sentido en correlación con aquello que lo afecta y que puede afectar al otro u otra.

Vivir en común, convivir con el/la otro/a, implica comprender que el sentido de comunidad es más que la mera suma de individuos. El eje se encuentra en la composición – o descomposición– de relaciones (Deleuze, 2019), las cuales modulan la forma en que los sujetos llegan a devenir ciudadanos/as en y con los demás.

Discusión y conclusiones

Más allá de las generalizaciones evolucionistas (Marshall, 1998) y/o el pensamiento dicotómico que demarca, separa y divide Estado-ciudadano/a, público-privado, sociedad civil-mercado (Boron, 2003; Harvey, 2021; Mouffe, 1999; Rosanvallon, 2007), preferimos

abordar la ciudadanía desde el punto de vista del gobierno de la población (Foucault, 2017) en un marco de tensiones, relaciones de poder y líneas de continuidad. Esto implicó describir los saberes y prácticas de ciudadanización (Cortés, 2013) que regulan las formas de socialización, convivencia e interacción interpersonal en y desde la escuela en una sociedad que tiende hacia la exclusión, exalta las libertades individuales, promueve individualismo y competencia.

A diferencia de los estudios que abordan la formación ciudadana a partir de los programas y contenidos curriculares (Cox et al., 2014; Mastache, 2020; Zúñiga et al., 2020), en este artículo el foco se mantuvo en aquello que sucede en la vida cotidiana de las escuelas (Grinberg, 2012; Langer, 2017) y las formas de subjetivación (Deleuze, 2017). En ese sentido, los resultados muestran que los/las estudiantes enuncian un rasgo de un devenir ciudadano/a que *sabe convivir*. En ese marco, observamos que en la actualidad la convivencia se expresa como un saber no disciplinar que se desarrolla de forma transversal y continua dentro y fuera de las aulas, así como dentro y fuera de la escuela.

Las formas de devenir ciudadano/a en contextos de pobreza urbana están signadas por expresiones de solidaridad, amistad y compañerismo, las cuales tensionan los discursos conservadores que promueven prácticas punitivas como forma de resolver los conflictos. Allí la escuela ocupa un lugar importante en la vida personal y social de los/las estudiantes porque es el lugar en donde gana fuerza la palabra, el diálogo y el debate antes que el uso del recurso de la violencia (Del Castillo y Garriga, 2023).

En la actualidad, la escuela en lugar de ser pensada como un medio para instruir y/o adoctrinar a los sujetos de acuerdo a identidades ciudadanas fijas y establecidas como *estatus* (Marshall, 1998), los resultados descriptos muestran que las instituciones educativas hoy funcionan como un plano de composición de saberes, relaciones, afectos y multiplicidad de identidades que forman parte de la trama para formar ciudadanos/as en términos de convivencia escolar, a la vez permite pensar una educación en común y para lo común (Collet y Grinberg, 2021).

En conclusión, las formas comunes, múltiples y heterogéneas de ser joven y ciudadano/a (Larrondo y Mayer, 2018; Litichever, 2019; Núñez, 2019), se caracterizan por modos de sociabilidad, de pensar las relaciones interpersonales, por la defensa de la palabra, la diversidad y los vínculos que tienden hacia la inclusión, la solidaridad, el diálogo y saber convivir con el otro/a. Esas prácticas se convierten en un soporte para construir una sociedad democrática, solidaria e inclusiva que confronte las situaciones de violencia, crueldad y los discursos de odio que se intensifican cada día más.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, M. C., & Gómez, A. (2013). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. In C. Piedrahita, Á. Díaz, & P. Vommaro (Eds.), *Acerca-mientos metodológicos a la subjetividad política: debates latinoamericanos* (pp. 101-118). CLACSO-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Andrenacci, L. (2019). Un ensayo sobre la historia de la ciudadanía en América Latina desde una perspectiva a largo plazo. *Cuadernos EBAPE.BR*, 17, 703-716. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174321>
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV (pp. 203-234). Gedisa.
- Barrera, P. (2014). Seguridad y control social en los jóvenes de la ciudad de Córdoba. In N. E. Bisig (Ed.), *Jóvenes y seguridad: control social y estrategias punitivas de exclusión Código de Faltas Provincia de Córdoba* (pp. 99-16). Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonvillani, A. (2013). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividades política(s). In C. Piedrahita, Á. Díaz, & P. Vommaro (Eds.), *Acerca-mientos metodológicos a la subjetividad política: debates latinoamericanos* (pp. 83-100). CLACSO-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Boron, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. CLACSO.
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de sueños.
- Camprubí, R., & Castellanos, P. (2019). *Metodologías cualitativas para la investigación*. FUOC.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Collet, J., & Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. In J. Collet & S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (1st ed., pp. 13-30). Morata.
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y Saberes*, 63-69.
- Cortés-Salcedo, R. (2013). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. In R. Cortés Salcedo & D. Marín (Eds.), *Gubernamentalidad y Educación: Discusiones contemporáneas* (pp. 17-37). IDEP-ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*.
- Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. In B. Cruikshank (Ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67-86). Cornell University Press.
- De Marinis, P., Gatti, G., & Irazuzta, I. (2010). *La comunidad como pretexto: en torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Anthropos - UAM.
- Del Castillo, F., & Garriga, J. (2023). Más allá del cuidado. Policías en la pandemia. In J. Garriga (Ed.), *Últimos y abollados: Violencias y vulnerabilidades en San Martín* (pp. 67-82). UNSAM Edita.
- Deleuze, G. (2017). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Editorial Cactus.

- Deleuze, G. (2019). Clase VII. Tres pertenencias de la esencia: potencia, afecciones y afectos. 20 de enero 1981. In *En medio de Spinoza*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. KADMOS.
- Díez-Gutiérrez, E. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 157-172.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, S. de E. (2007). *Diseño curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía. 1ro a 3er año*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Dussel, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía. Reflexiones en tiempos de crisis*. Serie documentos e informes de Investigación N° 186.
- Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4, 1-14. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf
- Fistteti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de política*. Nueva versión.
- Fontana, A., & Frey, J. (2015). La entrevista. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV (pp. 140-202). Gedisa.
- Forni, P. (2022). *Métodos cualitativos en ciencias sociales. Historia, técnicas y estrategias de investigación*. Ediciones Imago Mundi.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6ta. ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Las ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, 3-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (2001a). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)* (Segunda). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2017). *Seguridad, territorio, población* (F. de C. Económica (ed.)).
- Foucault, M. (2018). *La arqueología del saber* (6ta. ed.). Siglo XXI Editores.
- Fridman, D. (2016). Consejos de convivencia escolar: Análisis sobre formas de sanción escolar. *Convocación Educativa*.
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- González-Stephan, B. (1996). Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano. In B. González Stephan (Ed.), *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas identidades y ciudadanías* (pp. 17-47). Nueva Sociedad.
- González-Stephan, B. (2014). Cuerpos in/a-propiados: carte-de-visite y las nuevas ciudadanías en la pardocracia venezolana postindependentista. *Memoria Y Sociedad*, 17, 14-32. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8302>
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías Revista de Educación*, 1, 75-94.
- Grinberg, S., & Abalsamo, M. (2016). La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf>
- Harvey, D. (2021). *Espacios del capitalismo global Hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual*. Akal.
- Hernández, A. (2021). La “discusión” en las aulas. Un estudio sobre las experiencias de formación ciudadana en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Praxis Educativa*, 25, 1-17. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250313>
- Jara, C., Cox, C., & Sánchez, M. (2021). Voto y participación electoral: creencias y actitudes de estudiantes de Enseñanza Media. In V. Cristóbal, M. María, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Universidad de Buenos Aires.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Rada Tilly: Del Gato Gris.
- Langer, E., & Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario, CLACSO.
- Larrondo, M. (2019). Cuando la Democracia Volvió a la Escuela: Participación Política y Movimiento Estudiantil Secundario en la Argentina de la Transición (1982 - 1990). *Social and Education History*, 8, 196-218.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in social science research*. Routledge.
- Law, J., & Urry, J. (2005). Enacting the social. *Economy and Society*, 33, 390-410.
- Litichever, L. (2012). La convivencia: entre la regla escrita y la apreciación de las normas. *VII Jornadas de Sociología de La Universidad Nacional de La Plata*, 1-19.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia. Nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. In *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 145-167). Eudeba.

- Machado, M., & Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga?: Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 213-252.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clases sociales*. Alianza Editorial.
- Mastache, A. (2019). Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. *Revista de Educación*, 17, 29-50.
- Mastache, A. (2020). La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista Del IICE*, 171-186. <https://doi.org/https://doi.org/10.34096/iice.n46.8597>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mayer, L. (2014). *Conflictos Escolares. Una mirada desde la cotidianeidad escolar*. Nueva Trilce.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Editorial Gorla.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Núñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 180-204.
- Núñez, P. (2023). *Acciones y discursos políticos juveniles en la postpandemia. Experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. FLACSO, Sede Argentina/GECITEC.
- Núñez, P., & Fridman, D. (2019). La escuela secundaria y los desafíos de la inclusión: nuevos temas de agenda sobre convivencia, participación y juventudes. In P. Núñez, L. Litichever, & D. Fridman (Eds.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 15-25). Eudeba.
- O'Malley, P. (2006). *Riesgo, neoliberalismo y justicia penal*. Editorial Ad Hoc.
- Pál Pelbart, P. (2009). La vida (en) común. In P. Pál Pelbart (Ed.), *Filosofía de la deserción. nihilismo, locura y comunidad* (pp. 21-60). Tinta Limón.
- Piovani, J. (2012). La observación. In A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 191-202). Emecé Editores.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia: La política en la era de la desconfianza*. Manantial.
- Rose, N. (1996). El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, 25-40.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio Nueva Época: Revista Digital Del Centro de Investigaciones y Estudios Sobre Cultura y Sociedad*, 8, 113-152.

- Sassen, S. (2016). Incompletud y la posibilidad de hacer ¿Hacia una ciudadanía desnacionalizada? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 226, 107-140.
- Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2015). Ley 14750 sobre la Promoción de la Convivencia Escolar y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Boletín Oficial: 27620.
- Scott, J. (2007). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.
- Siede, I. (2023). Política en las aulas. Una presencia inquietante y necesaria. In I. Siede (Ed.), *Educación ciudadana* (pp. 17-50). AIQUE.
- Soneira, A. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. In I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-). Gedisa.
- Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociológica*, 11-40.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Treviño, E., & Miranda, C. (2023). Educación y ciudadanía en tiempos de crisis: un campo en busca de horizontes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60, 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.1>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias cualitativas de investigación*. Gedisa.
- Villalobos, C., Morel, M., & Treviño, E. (2021). Ciudadanías, educación y juventudes. Una relación en tensión. In *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del Plan de Formación Ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135-169.