



TEMÁTICA

Salir con la escuela. (In)movilidades y experiencias deportivas y culturales entre jóvenes de familias hortícolas

Marioni, Lucía*

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre las movilidades e inmovilidades cotidianas de jóvenes de una zona de quintas de horticultura en relación con su condición de estudiantes en el periurbano de una ciudad intermedia, atendiendo a sus implicancias en la vida social y en sus experiencias escolares. Se trata de resultados de una investigación etnográfica en una institución educativa secundaria de gestión estatal de Paraná, Entre Ríos, que, clasificada como urbana, recibe estudiantes residentes en el barrio en que se emplaza así como de la zona de quintas con la que linda. En esta etnografía, un conjunto de prácticas deportivas y culturales propiciadas por la institución educativa y caracterizadas como del ámbito de «lo socioeducativo» emergen como posibilitador de desplazamientos y usos de espacios que resultan significativos desde la perspectiva de los jóvenes, en especial de quienes viven y trabajan en esa zona y para quienes reconfigura sus experiencias de (in) movilidad espacial. Atender a cómo se mueven, por qué espacios circulan, cuáles les son vedados, qué desplazamientos resultan significativos, qué fenómenos los propician, qué estrategias despliegan, de qué recursos se favorecen, qué condicionantes sortean, entre otras cuestiones, posibilita dar cuenta de procesos que limitan, favorecen o habilitan el acceso y los usos de espacios, de distintos recursos materiales y simbólicos por parte de las juventudes, así como de sus experiencias en un contexto signado por la desigualdad y la exclusión social.

Palabras clave: rururbano; juventudes; (in)movilidades espaciales; experiencias escolares; territorio

Procedencia: Esta comunicación se enmarca en una investigación etnográfica vinculada con el desarrollo del plan de trabajo 2025-2026 de la autora en la Carrera de Investigador Científico del Conicet. Presentado el 10/5/2025, aprobado el 29/7/2025 y publicado el 25/8/2025.

DOI: <https://doi.org/10.33255/3674/2319>

Autoría: * Universidad Nacional de Entre Ríos – Conicet (Argentina).

Contacto: lucia.marioni@uner.edu.ar



Going out with school. (Im)mobilities and sporting and cultural experiences among young people from horticultural families

Abstract

This work reflects on the everyday mobilities and immobilities of young people from a horticultural smallholding area in relation to their status as students in the peri-urban zone of an intermediate city, considering the implications for their social lives and school experiences. It presents findings from an ethnographic study conducted at a state-run secondary school in Paraná (Entre Ríos), which, although classified as urban, enrolls students from both the neighborhood where it is located and the adjacent smallholding area. In this ethnography, a series of sports and cultural practices promoted by the school and framed within the realm of «socio-educational» activities emerge as facilitators of mobility and spatial usage that hold significant meaning from the youths' perspective—particularly for those who live and work in this area, reshaping their experiences of spatial (im)mobility. Examining how they move, which spaces they navigate, which are restricted to them, which movements hold significance, what phenomena enable them, what strategies they employ, what resources they rely on, and what constraints they overcome, among other questions, allows us to account for processes that limit, facilitate, or enable access to and use of spaces, as well as material and symbolic resources for young people. It also sheds light on their experiences in a context marked by inequality and social exclusion.

Keywords: rural-urban; youth; spatial (im)mobilities; school experiences; territory

Sair com a escola. (Im)mobilidades e experiências desportivas e culturais entre jovens de famílias hortícolas

Resumo

Este trabalho reflete sobre as mobilidades e imobilidades cotidianas de jovens de uma zona de quintas de horticultura em relação à sua condição de estudantes no periurbano de uma cidade intermediária, considerando suas implicações na vida social e em suas experiências escolares. Trata-se de resultados de uma pesquisa etnográfica em uma instituição de ensino secundário de gestão estadual em Paraná (Entre Ríos), que, classificada como urbana, recebe estudantes residentes no bairro onde está situada, assim como da zona de quintas com a qual faz fronteira. Nesta etnografia, um conjunto de práticas esportivas e culturais promovidas pela instituição educacional e caracterizadas como do âmbito do «socioeducativo» emergem como facilitadoras de deslocamentos e usos de espaços que são significativos na perspectiva dos jovens,

especialmente daqueles que vivem e trabalham nessa zona e para os quais reconfiguram suas experiências de (im)movilidade espacial. Observar como se movem, por quais espaços circulam, quais lhes são vedados, quais deslocamentos são significativos, quais fenômenos os propiciam, que estratégias empregam, de quais recursos se beneficiam, que condicionantes superam, entre outras questões, possibilita compreender processos que limitam, favorecem ou permitem o acesso e uso de espaços, de diferentes recursos materiais e simbólicos por parte da juventude, assim como suas experiências em um contexto marcado pela desigualdade e exclusão social.

Palavras-chave: rururbano; juventudes; (im)movilidades espaciais; experiências escolares; território

Introducción

Este trabajo reflexiona sobre las movilidades e inmovilidades cotidianas de jóvenes de familias quinteras en relación con su condición de estudiantes de una escuela secundaria ubicada en el periurbano de una ciudad intermedia, con el foco en sus implicancias en la vida social y en la escolaridad en particular. Atender a cómo se mueven, por qué espacios circulan, cuáles les son vedados, qué desplazamientos resultan significativos, qué fenómenos los propician, qué estrategias despliegan, de qué recursos se favorecen, qué condicionantes sortean, entre otras cuestiones, posibilita dar cuenta de procesos que limitan, favorecen o habilitan el acceso y los usos de espacios, de distintos recursos materiales y simbólicos por parte de las juventudes, así como de sus experiencias en un contexto signado por la desigualdad y la exclusión social.

En la escuela en la que llevamos adelante esta investigación, un conjunto de prácticas deportivas y culturales que fueron propiciadas por la institución educativa como parte de lo que entienden como su «proyecto socioeducativo» emergieron como posibilitador de desplazamientos y usos de espacios que resultaron significativos desde la perspectiva de los jóvenes, en especial de quienes viven y trabajan en la zona de quintas, entre quienes participar de esas actividades implicó tanto circular por lugares que no conocían como dificultades para concretar esa participación mayores. De este modo, en este trabajo se comparte un análisis de esas prácticas y desplazamientos, atendiendo especialmente a dos aspectos: cómo se relacionan con las iniciativas institucionales y cómo reconfiguran sus experiencias de (in)movilidad espacial.

Con esto, interesa realizar aportes a los estudios socioantropológicos de juventudes acerca de la vida social en un contexto marcado por la liminaridad y la yuxtaposición entre lo rural y lo urbano. Para esto, por una parte, son fundamentales contribuciones como las de la geografía crítica, que ofrecen pistas para entender los territorios desde una perspectiva socio-territorial, no solo como soporte físico, sino en tanto producto social dinámico, cargado de conflictos, significados y poder. Desde esta perspectiva, es posible inteligir el oeste paranaense en el que se emplaza la escuela de este estudio como territorio de bordes (Bozzano, 2000): espacio en el que se intersectan estructuras, elementos y actores relacionadas con los ámbitos rural y urbano, pero con dinámicas propias signadas por situaciones de articulación y tensión a partir de los encuentros y desencuentros entre ellos. Un territorio de borde implica una zona activa de disputa, innovación y redefinición constante, de contradicciones y conflictos de poder y de dinámicas de marginalidad y exclusión. En ese sentido, determinadas prácticas como los desplazamientos y

las estrategias para volverlos posibles son susceptibles de ser interpretadas como apropiaciones, en este caso, territoriales; esto es, procesos cargados de conflictos donde se enfrentan proyectos políticos, económicos y culturales, como «la materialización de la lucha por el derecho a decidir sobre el espacio» (Bozzano, 2009, p. 63).

A partir de esto es que toman relevancia las (in)movilidades (Sheller, 2018) como parte de los estudios alineados a «la renovación teórico-metodológica que se ha dado sobre la cuestión de la movilidad a partir de un nuevo paradigma que se apoya en el sujeto móvil y sus anclajes espaciales bajo la configuración de lugares y territorios» (Matossian, 2018, p. 43). Desde este punto de vista, las (in)movilidades no sólo son un dato de la realidad, sino un enfoque que posibilita comprender lo fijo y lo móvil como dimensiones coconstitutivas de experiencias, relaciones y modos de habitar los territorios (Sheller y Urry, 2006) y expresan relaciones de poder (Cresswell, 2010) profundamente ligadas a estructuras de poder, raza, clase, género y geopolítica (Sheller, 2018).

En particular, interesa trazar una relación entre las experiencias escolares y la movilidad espacial a partir del vínculo entre las desigualdades sociales que se expresan como injusticias educativas y la noción de movilidad justa de Sheller (2018). Este cruce ha sido explorado en los últimos años (Feldfeber et al., 2018; Tapia, 2023) con la intención de reconocer, por ejemplo, las parciales o limitadas formas de acceso y conectividad, los sistemas normativos de control y gestión de las movi­lidades o los diferentes medios de movilidad vinculados con mayores o menores grados de flexibilidad o confort (Tapia, 2023, p. 27). Así, se desarrollan desiguales niveles de movilidad, que mientras implican la capacidad de moverse también atienden al control sobre la movilidad sobre distintos grupos sociales, la accesibilidad diferencial a espacios y bienes sociales en función de esa movilidad y las distintas calidades de experiencias relacionadas con ello (Sheller, 2018).

We need to examine the stratified hierarchies of mobility that structure who can move freely and who is constrained, who is enabled to cross borders and who is blocked, who gets to occupy public space and who is excluded. These differential mobilities are produced by systemic racism, gendered violence, colonial histories, and class inequalities. (Sheller, 2018, p. 5)¹

Por otra parte, el análisis se vale de las investigaciones sobre juventudes: tanto aquellas fundantes del campo en la región, que pusieron la atención a los procesos de segregación y la desigualdad social en tanto constitutivos de experiencias juveniles en las periferias urbanas (Chaves, 2010), como de la

línea de trabajos que luego amplió la mirada hacia las juventudes rurales, en una pluralidad de contextos étnico-raciales, culturales, de clase y territorios, con especial atención a los procesos de movilidad y fijación en un marco de estrecha vinculación entre lo rural y lo urbano (Barés et al., 2024). Entre los trabajos actuales con los que interesa poner en diálogo, se encuentran aquellos que, partiendo de ese paradigma, problematizan los accesos a los espacios en las dinámicas urbanas (Segura, 2012; Chaves, 2014; García-Bastán, 2023) y aquellos que atienden a movimientos que estallan la presentación dicotómica entre lo rural y lo urbano, dando cuenta de una territorialidad compleja en la que se produce y reproduce socialmente la vida y se construyen cotidianidades entre el campo y la ciudad (Hendel, 2018a), de su imbricación con aspectos de la realidad social de las personas que la habitan así como también en el contexto socioespacial en el que se desenvuelven los sujetos (Comerci y Mostacero, 2021) y de experiencias de lo urbano atravesadas por otras previas de lo rural latentes en la ciudad y con incidencia sobre los modos de habitarla (Hendel, 2021). Asimismo, los trabajos que, advirtiendo esa composición compleja, atienden a las formas en que persisten representaciones e identificaciones dicotomizantes entre los grupos sociales (Groisman y Hendel, 2017; Hendel y Novaro, 2019). Esta cuestión ya ha sido abordada en Marioni y Schmuck (2025). Por último, por el lugar social que asume la institución educativa en este trabajo, constituyen antecedentes relevantes con los que dialogar estudios en los que las experiencias escolares aparecen como una referencia importante, tanto por las oportunidades que la misma brinda como por las tensiones y marcaciones que allí se experimentan (Hendel, 2021; Maggi y Hendel, 2019). Y otros que, centrados en otras instituciones y sus actividades artísticas, expresivas o deportivas, atienden a los desplazamientos como pruebas cotidianas en las que jóvenes movilizan soportes materiales y simbólicos, que expresan desigualdades, pero también estrategias para afrontarlas (Tapia, 2015, 2018).

El artículo se estructura de la siguiente manera: luego de unas breves referencias metodológicas, presenta el espacio implicado en la etnografía, poniendo el acento en su composición como un territorio en el que se imbrican lo rural y lo urbano y pueden advertirse tanto las articulaciones como las tensiones entre elementos y dinámicas tradicionalmente asociados a uno u otro ámbito. Un siguiente apartado se detiene en las iniciativas institucionales que articulan actividades culturales y deportivas por fuera de la escuela, poniendo de manifiesto experiencias que, encuadradas institucionalmente como escolares, exceden esa inscripción y se reconfiguran como espacios de sociabilidad entendidos como «fuera de la escuela». Otro apartado se centra en el análisis

de los modos en que estas iniciativas propician y descubren desplazamientos posibles e imposibles de los y las jóvenes, reconfigurando sus experiencias de (in)movilidad espacial. Por último, se exponen unas consideraciones finales.

Referencias metodológicas

Los resultados de nuestra investigación provienen de una investigación etnográfica interesada en agenciamientos juveniles de prácticas y políticas socioeducativas en una escuela secundaria de gestión estatal de Paraná, Entre Ríos, que, clasificada como urbana, recibe estudiantes residentes en el barrio en que se emplaza así como de la zona de quintas de horticultura con la que linda. En la ciudad hay setenta y ocho escuelas secundarias. Esta es una de las dieciséis que integran el cordón oeste de la ciudad (cuatro de ellas, de gestión privada), conformado como una periferia heterogénea en la que conviven sectores sociales relegados a este así como grupos medios-altos, en un contexto de gran expansión territorial, crecimiento demográfico y escasos y diferenciados accesos a servicios públicos². A diferencia de las de gestión privada, las escuelas públicas son caracterizadas por referentes gubernamentales y directivos de las mismas instituciones como «de alto riesgo» y como aquellas donde se concentran trayectorias de estudiantes «en riesgo educativo».

A partir de un recorrido investigativo previo en la zona³ ha sido posible identificar que, en este cordón, la pobreza y la diversidad cultural se cruzan con la producción de circuitos de diferenciación educativa o «circuitos de evitación» (Neufeld et al., 1996), en los que se destacan itinerarios que recorren los niños, niñas y jóvenes para poder concurrir a ciertas escuelas y evitar otras; desplazamientos dentro y entre distritos escolares, procesos de selección negativa, productos de la combinación de prácticas y representaciones o «saberes» de distintos actores, por los cuales las instituciones son evaluadas socialmente, rotuladas y rechazadas (Pallma y Sinisi, 2024). En este marco, la escuela referente empírico de este trabajo se encuentra entre las que no son especialmente «elegidas», a las que asisten «quienes no pueden irse hasta» otra o «no consiguen entrar» a otra. Esta cuestión, sumada a su emplazamiento liminar entre lo definido gubernamentalmente como área periurbana y el área rural, permite describirla como «escuela de borde» para, entonces, estudiar cómo las cuestiones teóricas antes referidas se materializan en un contexto de exclusión y dar cuenta de procesos transversales a lo rural y lo urbano que, lejos de borrar sus huellas tradicionalmente reconocidas, muestran articulaciones, tensiones y disputas concretas de modo situado.

La perspectiva etnográfica orientó la mirada a actividades, circunstancias, hechos, conversaciones entre los sujetos, considerando a los y las jóvenes en relación con sus pares, referentes de la institución educativa y familias; esto es, al *hacer* que hace a la vida social en ese sitio, en tanto *mundo vivido* (Quirós, 2019). Así, el trabajo etnográfico consistió en «acompañar y vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir» (Quirós, 2019, p. 51), haciendo de la *experiencia reflexiva* con ellos y ellas la principal herramienta de investigación (Guber, 2001; Fasano, 2019).

El trabajo de campo fue realizado entre 2022 y 2024. Los resultados provienen del análisis y la interpretación de registros de observación participante de las actividades que formaron parte de los «proyectos escolares»⁴, en la escuela y los espacios céntricos públicos o gubernamentales, así como también en otros ámbitos de sociabilidad juvenil, como la plaza y el club polideportivo del barrio y un skatepark en la costanera de la ciudad. También, del análisis de documentos escolares (proyectos, normativas, circulares y comunicaciones, registros de las actividades) y de entrevistas realizadas a referentes de la institución. En las páginas que siguen, se presenta ese análisis a partir de una «composición» (Quirós, 2024) de las experiencias vividas y expresiones de los sujetos de la investigación, preservando nombres propios y, en casos de nombres usados en expresiones que se citan de modo directo, incorporando seudónimos para garantizar el anonimato acordado.

Ir a la escuela en un territorio de borde

La conocida como «zona de quintas» se encuentra al suroeste de la ciudad. La denominación responde a parcelas dedicadas a la horticultura que, año tras año, decrece en favor de su ocupación para el uso residencial –en proyectos inmobiliarios como una urbanización planificada como barrio privado que finalmente no fue cerrada, pues en 2013 una ordenanza municipal impidió la construcción de ese tipo de espacios–, un cementerio privado y emprendimientos recreativos⁵. También funcionan un merendero, una granja/centro de día para personas con discapacidad y una fábrica. La zona se compone como una periferia que, al igual que las de otras ciudades latinoamericanas, combina en un mismo entorno deficitario en servicios públicos las viviendas de grupos sociales que han sido relegados allí con las de otros que han optado por residir en un entorno menos antropizado y sus espacios recreativos, parcelas rurales, lotes baldíos y establecimientos industriales. Parte de las quintas conviven con agrupamientos residenciales y en algunos casos se encuentran entre viviendas y sobre calles asfaltadas. Otra parte, en cambio, entre grandes parcelas de

monte, ubicadas de modo disperso junto con algunos de los emprendimientos recreativos mencionados y viviendas entre caminos de tierra en diversas condiciones de transitabilidad.

Por el tapial de un salón de eventos se asoma un caballo que pasta en el terreno de al lado, compuesto por una vivienda, un vivero y huerta; una cancha de fútbol y otro salón de eventos se rodean de grandes extensiones de *colas de zorro* y más vegetación de agua sobre una laguna que fue rellenada para el negocio familiar: «porque los hijos de los dueños ahora son todos abogados, ninguno se dedica (a la horticultura)». (Registro de campo, vecino, 7 de mayo de 2024)

Esta conformación se relaciona con un proceso iniciado en la segunda parte del siglo pasado: de concentración del mayor crecimiento poblacional de la ciudad en la zona, articulándose el establecimiento de asentamientos precarios con urbanizaciones orientadas a sectores medios-altos, en un proceso de expansión espacial que superó la demográfica y sin políticas de ordenamiento territorial que la acompañen: la mayor distribución de escuelas secundarias, las instituciones de formación superior, los espacios verdes y servicios siguieron concentrándose en la zona céntrica (Gómez y Velázquez, 2014; Gómez et al., 2013).

Hasta entonces, las quintas coexistían con chacras usadas para la ganadería y unas primeras «barriadas» formadas en la primera mitad del siglo XX, cuando se desarrolló la red vial y algunos planes de urbanización que coincidieron con otro crecimiento poblacional importante registrado durante el siglo (1914-1947) (Gómez et al., 2013). Antes de ello, la zona conformaba junto con el resto del oeste la parte de la ciudad «para trabajar», mientras que el centro y el noreste, la parte de la ciudad «para vivir» (Municipalidad de Paraná, 2015). Trazaban entre ellas una división material y también simbólica el arroyo Antoñico y el ramal del ferrocarril General Justo José de Urquiza, que corren en paralelo de sureste a noroeste atravesando todo el perímetro urbano actual.



Figuras 1 y 2. Ubicación de la escuela en la zona y en la ciudad

Fuente: Elaboración propia a partir de Google Earth Pro.

La escuela de la que se ocupa la etnografía se ubica en la última calle asfaltada hacia el oeste, entre uno de los barrios del periurbano y la zona de quintas. A ella acuden jóvenes de allí y de los cuatro barrios aledaños. Así, recorren distintas distancias, algunos pocas cuadras y otros hasta dos kilómetros, en bicicleta o caminando. En menor medida, son trasladados por familiares en autos o motos.

En relación con el sector socioocupacional, nos encontramos con familias dedicadas al trabajo hortícola –mayormente en predios arrendados o como peones–; también, a empleos formales e informales en comercio, limpieza, construcción, empleos no docente en esa y otras escuelas, y en una cooperativa frigorífica en tareas de recepción y faena. Asimismo, algunos jóvenes también trabajan, especialmente como «ayudas» en las quintas o en algún comercio, «a contraturno, mientras no están en la escuela, porque desde que la secundaria es obligatoria... no hay mucho que decir» (Registro de campo, rectora de la escuela, mayo de 2024). La amplitud del radio de las matriculaciones es relacionada por los referentes de la institución con que sólo hay dos escuelas el suroeste y esta es la más fácil para entrar. Por otro lado, esta amplitud reconoce un límite preciso con una vía de rápida circulación hacia el este: «Vienen los chicos del barrio, de la zona de quintas, también del Plan de Viviendas, de toda la zona, pero más que nada de este lado de la avenida» (Registro de campo, rectora de la escuela, abril de 2024).

Esta avenida (en color amarillo en los mapas) puede ser entendida como expresión de la configuración de nuevos ámbitos sociales-geográficos diferenciados, esto es, como el elemento central de un «proceso de fronterización» (Benedetti, 2020) que complejiza aquella primera división trazada por

el arroyo y el ferrocarril y circunscribe al suroeste. No obstante, al mismo tiempo, entre la zona de quintas y los barrios que componen este suroeste podemos identificar otros procesos de este tipo, en los que se puede advertir en particular la articulación –y en algunos casos, tensión– entre elementos, paisajes y prácticas asociadas tradicionalmente al campo con otros asociados a la vida en la ciudad. Así, en la zona de quintas podemos hablar de amplias áreas desocupadas descritas en el Proyecto Institucional escolar como «grandes distancias entre la escuela y las familias» (Registro de campo, Proyecto Político Pedagógico Institucional de la escuela, año 2023). Las distancias largas, pero también los caminos anegados y la no disponibilidad de vehículos en algunos casos hacen que los días de lluvia la asistencia a la escuela se vea imposibilitada «porque las máquinas pasan, pero a media mañana» (refiriéndose a la aplanadora, registro de campo, rectora, abril de 2024). Existe una parada de transporte urbano en la puerta de la escuela, que no usan los estudiantes pues el recorrido conecta el barrio con el centro, sin entrar a la zona de quintas ni conectar los barrios del suroeste entre sí. Asimismo, «yuyales» y alambrados en zonas de siembra contrastan con perímetros parquizados, cercos y muros de material en el barrio que en un momento fue proyectado como privado y el club de campo.

Con todo esto, el suroeste se conforma como un espacio de transición entre lo rural y lo urbano, pero especialmente como uno en el que se combinan elementos de ambos, componiendo un espacio rururbano o, tal como Bozzano (1995) conceptualiza para la región metropolitana de Buenos Aires, como un «territorio de borde»: ámbitos distinguibles de «lo urbano» y «lo rural», en los que se articulan de manera dinámica espacialidades diferentes producto de lógicas económicas relacionadas con rentas urbanas y agrarias, otras sociales –relacionadas con tendencias de asentamiento urbano y de ocupación de espacios agrícolas– y otras ambientales –vinculadas a limitantes naturales al asentamiento humano y consecuencias de degradación– (Bozzano 1995). Mientras reconocemos que existen diferencias sustantivas, en la zona suroeste paranaense también pueden identificarse patrones comunes, en concreto, la coexistencia de tres procesos: «uno de expansión del espacio urbano y/o residencial, otro de asiento de producciones primario-intensivas y otro de localización de grandes equipamientos y establecimientos industriales» (Bozzano, 1995, p. 9). Con esto, el territorio de borde existe en el encuentro y la alternancia de actividades productivas primarias intensivas y secundarias. Sin embargo, no se trata de una mera superposición de elementos y actividades propias de espacios urbanos y rurales, sino que se dan dinámicas particulares entre esos elementos y ac-

tividades. Así, es posible advertir diferentes y desiguales experiencias del territorio que, para lo urbano, Palma Arce y Soldano (2010) señalan que se diferencian «según el tipo de hábitat urbano en el que se reside», pero que también se vuelven desiguales «en cuanto a las posibilidades de aprovechar los recursos que brinda cada espacio y a las elecciones en las operaciones de desplazamiento» (p. 105)⁶.

Estar en la escuela, salir con la escuela: actividades extraescolares que promueven y posibilitan desplazamientos

En la escuela son habituales un conjunto de actividades que, aunque diferentes, son referidas como «las salidas»: algunas en tiempos escolares y otras fuera de ellos, algunas que integran a todo el estudiantado y otras que convocan a grupos dentro de cursos o cursos completos. Entre ellas, es posible identificar dos tipos y distintas modalidades. Por un lado, se encuentran las salidas por actividades deportivas, entre las que se distinguen la realización de natación en el club del barrio donde se emplaza la escuela, con una organización que lleva a que cada curso realice una vez en el mes este deporte, y –de modo más esporádico– la participación de la escuela en competencias y encuentros de atletismo, vóley, fútbol y otros deportes en establecimientos dependientes del Consejo General de Educación (CGE): los centros de educación física departamentales y el Parque Escolar Enrique Berduc, en las afueras de la ciudad hacia el noreste. Por otro lado, las salidas por actividades culturales. Entre estas, la diversidad es mayor: talleres de rap en un centro cultural municipal y en instalaciones de la universidad junto con otras escuelas de la ciudad organizados por el CGE y el Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia (COPNAF), competencias de ajedrez en otras escuelas del departamento organizadas por el CGE, la participación en ferias y encuentros de arte callejero en un centro cultural y de convenciones de la provincia organizadas por el Ministerio de Cultura, entre otras. Asimismo, en la intersección entre lo definido institucionalmente como «lo deportivo» y «lo cultural», se realizan campamentos anuales en el mencionado parque escolar y otros espacios del CGE.

Estas iniciativas, además de ser agrupadas entre estudiantes y referentes de la escuela como «las salidas», comparten para estos últimos el ser todos proyectos escolares «socioeducativos». Así definen un conjunto de planificaciones de distinta índole que por una variedad de medios organizan «estrategias de inclusión social», intentando «acercar cosas y experiencias que no todos pueden tener» y, lo que fue expresado varias veces, «que los gurises estén en

la escuela» o «más en la escuela y menos en la calle» (RC, 6 de junio de 2023). Si bien las racionalidades que subyacen a estas ideas no son materia de este trabajo, es necesario puntualizar unas cuestiones: en primer término, que la dicotomía *escuela-calle* excede a esta comunidad educativa y expresa una preocupación que en términos sociológicos puede asociarse a la problemática de la «desafiliación» propuesta por Castel (1995); es decir, la idea de que la exposición de niños y jóvenes a distintas situaciones de riesgo como maltratos y violencias, deterioro de la salud, explotación sexual, trata, explotación laboral, represión por parte de las fuerzas públicas, adicciones, participación en formas marginales y/o ilegales de subsistencia, entre otras, se relaciona a no contar con vínculos estables con los espacios de la integración que les son destinados socialmente: la familia, la escuela y el mercado de trabajo (Gentile, 2017). En segundo término, que estos proyectos recogen una orientación de políticas públicas nacionales de un período anterior (2003 a 2016) que instalan una serie de sentidos en torno a la educación y las políticas de intervención estatal destinadas a la infancia y la juventud desde la idea de la educación y sus instituciones como centrales en el logro de una sociedad con mayor «igualdad de posibilidades» y «justicia social», así como también reinstalan «el sueño de la movilidad social» a través de la educación propio de la mitad de siglo XX (Favrizio, 2022). Por último, que si bien en la actualidad no existen financiamientos específicos bajo «lo socioeducativo», en los discursos escolares siguen permeando y articulan, tal como lo hacían las políticas y discursos públicos de aquel período, singulares importancias a dos elementos del perfil: la promoción de la «participación» de niños y jóvenes como un valor en sí, pero también como contrapeso para la deserción escolar, y prácticas puestas como disvalores asociadas con ella, como el delito y la violencia (Vázquez, 2015) y una importancia especial a «lo territorial» entendido como una valorización de los recursos, actores y redes próximas (Favrizio, 2022). Ambas cuestiones emergen en los relatos de quienes trabajan en estos proyectos como valores a sostener.

Con todo esto, las «salidas» son entendidas como «herramientas pedagógicas», un imperativo asociado a «incluir, porque como escuela lo que tenemos que hacer es que todos puedan venir, estar y acá y a partir de acá poder ser y participar de lo que no está al alcance de otra manera» (rectora, febrero de 2025).

Ahora bien, mientras parte de lo que motoriza las actividades reside en inscribir experiencias en la escuela, todas las mencionadas implican experiencias de sociabilidad con pares por fuera de la escuela, en tanto son significadas así por los jóvenes.

A mí lo que más me gusta son las salidas. Cuando hacemos las salidas cambian las reglas y ni se parece que salimos con la escuela. Están los profes pero también nuestros amigos y ahí lo más importante es que pasás tiempo con tus amigos y conocés lugares y gente nueva. (RC, estudiante, noviembre de 2024)

A diferencia de lo que comprende García-Bastán (2023) para el caso de instituciones educativas en la ciudad de Córdoba, aquí la escuela no pareciera monopolizar tiempos y espacios en detrimento de otras esferas sociales significativas ni se configura como responsable de que la sociabilidad se vea fuertemente restringida al territorio barrial. Por el contrario, emerge como facilitadora de otros tiempos y espacios de sociabilidad que, aunque institucionalmente son encuadrados como escolares, para la perspectiva de los jóvenes fluyen por fuera de sus fronteras.

(In)movilidad desde los bordes: un foco a los itinerarios de los y las jóvenes

Ernesto, de dieciséis años, recorre todos los días dos kilómetros «desde el fondo» de la zona de quintas para llegar a la escuela. Generalmente va caminando, para lo que sale media hora antes del inicio de las clases. «No es tanto, aunque no es lo mismo salir en invierno que en verano. A las seis y media todavía no aclara y a veces es medio depre», dice en una conversación en la indagamos sobre sus recorridos cotidianos. Las mayores dificultades, sin embargo, devienen del anegamiento de las calles cuando llueve y «aún no pasa la máquina». Hay tramos que «ni a pie ni en la moto se pueden hacer; lo que están entubando las zanjas, está toda la tierra removida» (RC, agosto de 2024). Estas dificultades son compartidas por quienes viven en la zona, para lo que en esas ocasiones movilizan a familiares que suelen llevarlos cuando es posible transitar en los vehículos con los que cuentan (por lo general, motos y, en algunos, casos camionetas y caballos). Y, mientras algunas restan importancia a esas dificultades, estas parecieran organizar grupalidades que transversalizan la participación en los tiempos en la escuela y los recorridos.

Estamos en la puerta de la escuela. Las actividades curriculares terminaron y los jóvenes quedan conversando mientras algunas se suben a bicicletas, como es costumbre. Hay tres grupos, uno de ellos reúne a jóvenes de cuarto año, otro a jóvenes de quinto y otro a jóvenes de diferentes años. Los de los primeros dos grupos luego de unos minutos se saludan y se dispersan, rumbo a sus residencias. En el grupo que reúne estudiantes de distintos cursos, parecen un tiempo más en las escaleras de la entrada y salida a la institución. Entre ellos está Julia, de die-

cisiete, quien antes había mencionado que vivía por ahí atrás, pero no tan lejos, y otros tres jóvenes. Luego, sale otra joven e inmediatamente salen caminando juntas hacia el oeste, por la calle lateral a la escuela. Y uno de ellos dice a la recién salida: «andando que tengo hambre y soy el último que llega de todos». (RC, diciembre de 2024)

Así, los estudiantes de la zona comparten recorridos generalmente a pie, a veces desviándose algunos de ellos para que «las chicas no caminen solas» y haciendo de esos recorridos espacios de sociabilidad en movimiento. Esto emerge como algo distintivo cuando señalan que «nos vamos poniendo al día» o «nos matamos de la risa», o comparten anécdotas sobre hechos o circunstancias propias de esos trayectos. Mientras el lugar de procedencia suscita que vayan «todos juntos y así nos hacemos el aguante», se tejen relaciones de afecto y amistad que luego definen con quiénes comparten recreos y «las salidas».

Aunque en menor medida, también se trasladan a caballo, en general con familiares que los llevan a la escuela; sin embargo, aunque tener y montar caballo es significado como una práctica común en la zona, en la escuela no pasa desapercibido y es advertido en su peculiaridad:

Compartimos un recreo luego de participar en la clase. Uno de los estudiantes bromea: «Lichi vino en su moto overa». Todos se ríen y miran al protagonista de la broma. Luego otro estudiante explica que así es como nombran al caballo –de pelaje overo– con el que, en alguna que otra ocasión, llega a la escuela. Al indagar sobre las circunstancias, el joven remite a que al padre le queda de paso llevarlo a caballo, porque «él se maneja a caballo, a pelo no más» (refiriendo al modo en que algunas personas andan sin estribos ni riendas). (RC, estudiantes, abril de 2024)

En la relación con sus pares, los modos y las distancias desde las que llegan a la escuela se conforman en elementos de construcción de alteridades, tal como hemos advertido en un trabajo previo (Marioni y Schmuck, 2025). El llegar a caballo, pero también el barro en las zapatillas o bicicletas, es materia de bromas y distinciones que enseguida posibilitan advertir quiénes viven en el barrio y quiénes no; incluso cuando ni la falta de asfalto ni la tracción a sangre son privativos de la zona.

En relación con las salidas, quienes viven en la zona de quintas particularmente asumen una relación paradójica: mientras «salir con la escuela» implica desplazamientos significativos por novedosos, por posibilitar recorridos y

accesos a espacios antes considerados ajenos y por propiciar experiencias de socialización juvenil particulares, las dificultades se acrecientan en relación con las que suelen afrontar para llegar a la escuela y ponen de manifiesto nuevamente desigualdades en relación con sus pares. Esto da cuenta tanto de los procesos de fronterización que se construyen y reconstruyen a partir de la agencia en esos territorios y abordan en concreto trabajos como los de Matossian (2018) en otros espacios, así como también de cómo las experiencias escolares o la inscripción como estudiante implica un marcador social significativo en los desplazamientos (Hendel, 2021; Maggi y Hendel, 2019). Entre estas, la principal tiene que ver con recorridos mayores y mayores dificultades para salir de la zona, en especial cuando los caminos se encuentran anegados por las lluvias o cuando la salida está pautada en horarios en que ellos o las personas adultas de sus familias consideran peligrosos o inseguros para transitar por la zona, en especial –aunque no sólo– para las mujeres, en quienes recaen precauciones específicas, en línea con otros trabajos como los de Hendel (2019), Hendel y Zunino Singh (2020) y Soto Villagrán (2019).

Yo no salgo tanto sola. A veces, cuando van mis compañeros de acá, me engancho con ellos, pero si no, no. Para llegar a la Ramírez [una de las calles asfaltadas más importantes] tengo que pasar todo por las quintas de Crovetto y el monte que sigue para ese lado. Y cuando anochece no se ve nada. Así que sí, me gusta cuando se organizan las salidas con la escuela, pero hay que ver, depende de lo que sea puedo ir o no. (RC, estudiante, diciembre de 2024)

Así, mientras la dificultad pareciera asociarse a transitar áreas desocupadas residencialmente, también el déficit en alumbrado público y no poseer vehículo propio componen las circunstancias en que se limita «la salida». En este sentido, las áreas desocupadas también se despliegan en el barrio considerado más urbanizado; sin embargo, el alumbrado público, la mayor disposición de vehículos y el mejor estado de las calles pareciera compensarlo para sus pares de allí.

Ahora bien, «salir con la escuela», tal como anticipamos, irrumpe en las vidas y los desplazamientos cotidianos de los jóvenes de la zona de quintas como una novedad.

Estudiantes de cuarto y quinto año, docentes, tutoras y yo nos reunimos en la puerta de la escuela, es sábado por la mañana. El estudiantado participará de un encuentro deportivo de verano organizado por el CGE. Mientras llegan, las tutoras

van tomando asistencia «de memoria» y repasan lo que tienen que haber traído les estudiantes. Una docente sale de la escuela con cinco tarjetas SUBE nuevas y se las da a la tutora de cuarto, quien reparte entre cinco estudiantes que acuden por primera vez al evento. (RC, diciembre de 2024)

Se trataba de la primera vez que ese grupo de jóvenes tomaba un colectivo, que en clases habían manifestado no tener tarjeta. La mayor parte de estudiantes de las quintas no se traslada en colectivo y esto es relacionado por ellos con dos cuestiones: el transporte urbano no entra a la zona y ellos no suelen movilizarse demasiado más allá de los barrios del suroeste, para lo cual andan a pie, sin la compañía de adultos de sus familias. Esto es así, en principio, porque suelen no poder: por trabajar, por ser considerados los recorridos inseguros por parte de sus cuidadores, por falta de recursos; pero también remiten a no tener motivaciones para hacerlo. En este contexto, «salir con la escuela» hace emerger los condicionamientos y las desigualdades en los desplazamientos. Esto ocurre, por ejemplo, con la mayor dedicación al trabajo por parte de los jóvenes de la zona de quintas, sea en estas, en comercios o *changas*. La zona de quintas pareciera delimitar dedicaciones a la esfera del trabajo remunerado y no remunerado en la población estudiantil que no se manifiesta en los barrios aledaños.

En una conversación en la que se organizaban los equipos de vóley que cuarto año presentaría en un encuentro deportivo departamental, dos estudiantes reclaman en voz baja a otro, quien parecía tener a cargo la definición de uno de los grupos, cuando este rompe con la cuestión instalando en voz alta y mirando al resto: «A Eduardo no lo voy a poner. No puede, no va nunca porque trabaja». (RC, noviembre de 2024)

No obstante, las iniciativas institucionales conforman instancias para sortear condicionamientos y promover desplazamientos que de otra manera no tendrían lugar. Y, aquí, adquieren relevancia las estrategias para sortear dificultades, en línea con análisis en otros territorios –conurbano bonaerense– en los que jóvenes transforman barreras estructurales en estrategias de movilidad creativas para acceder a espacios y experiencias culturales y deportivas (Tapia, 2015). Pero, también, cierto rol legitimador de la institución:

Cuando fuimos al anfiteatro del parque, allá en la costanera, fue todo un tema. Mi mamá ni sabía dónde quedaba y mi papá se había puesto de punto. Que para qué voy a ir, que si me iban a poner la falta... decí que íbamos con la escuela, porque

si no, no me habrían dejado. Estuvo buenísimo, cine bajo las estrellas. No me voy a olvidar nunca. (RC, estudiante, mayo de 2024)

Entre las estrategias, se destacan los desplazamientos en grupo cuando el momento del día hace que caminar solos o solas se viva como peligroso, la venta de rifas para generar recursos para cargar tarjetas SUBE cuando en sus familias no pueden darles «plata para las salidas» y negociaciones de tiempos de trabajo al interior las quintas trabajadas familiarmente. Asimismo, aunque no expresado como trabajo, se ve mayormente entre algunas estudiantes que las salidas se ven restringidas por «tener que cuidar» a algún hermano o familiar, en similitud a trabajos que atienden a las diferencias de género en términos de división sexual del trabajo e identifican rutas fragmentadas que reflejan un rol de «sostén invisible de la reproducción social» (Hendel, 2018b).

Sin embargo, esto también es resignificado entre mujeres que van a las «salidas» con sus hermanos menores a cargo, en los casos de las iniciativas que, aunque convocadas por medio de la escuela, no implican traslados por cuenta de esta y con ello las estudiantes no se topan con el protocolo de salidas que impediría llevar a otro menor de edad no matriculado en la institución. También emergen estrategias vinculadas a separar en tramos los recorridos largos, como es el caso de Anahí, de dieciocho años, quien la noche previa a cada competencia deportiva que tiene lugar en el parque escolar que queda en el borde noreste de la ciudad, duerme en casa de familiares.

En un momento yo empecé a tomarme cada vez más en serio esto de competir. Y a mis padres se les hacía difícil llevarme cada vez que teníamos los encuentros en el Parque, porque la escuela te manda directamente allá, o sea, nos encontramos todos allá; no vamos todos juntos desde la escuela como en otras actividades. Y era arrancar a las cinco de la mañana, porque a las siete y media nos fichan en el Parque y es toda una movida en moto hasta allá. Entonces a mi mamá se le ocurrió que podía quedarme a dormir en lo de mis primas, ir el día antes y quedarme ahí, para salir desde su casa. Ellas viven del otro lado de la avenida, cerca de una parada de colectivo. (RC, estudiante, diciembre de 2024)

Salir de la zona donde viven, de la escuela y con la escuela emerge como lo significativo en cada una de las actividades, sean clasificadas como deportivas o culturales: circular por espacios que son reconocidos, en primer término, como novedosos, y que en algunos casos particulares son vividos como inconmensurables:

Para mí el campamento en el Parque Berduc fue lo mejor. Yo no lo conocía, los de segundo y tercero me decían que estaba bueno, pero yo ni sabía lo que era. Cuando llegué me sentía perdido de lo grande que era. Los profes encima te dejaban medio hacer lo que quisieras en algunos momentos y yo por ahí me quedé sentado un rato largo, porque no sabía a dónde podía ir. Ni hasta dónde llegaba. (RC, estudiante, noviembre de 2024)

Luciano, de dieciocho años, hace breakdance desde el año pasado. Vive «para el lado de las quintas» pero acude de manera regular (sábado por medio o cuando puede) al skatepark municipal ubicado en la costanera, al noreste de la ciudad. «La primera vez que fui sin mis viejos al centro fue con la escuela, y conocí lugares que no conocía y desde ahí volví a ir. Como el skatepark, a veces ahora vamos algunos sábados, y nos encontramos con gurises que conocimos ahí, en un encuentro del COPNAF.» En este sentido, «las salidas» organizadas por la escuela no sólo aportan una novedad en los recorridos y los usos de espacios, sino que se configuran como los primeros recorridos de otros que se realizan de manera autónoma luego. En este sentido, tanto el skatepark como otros lugares visitados con la escuela son escenarios de nuevas sociabilidades. Así pasa, por ejemplo, con el centro cultural municipal ubicado en el espacio verde más grande de la ciudad, donde se reúnen algunos fines de semana con jóvenes de otras zonas de la ciudad con quienes se conocieron en encuentros de rap que organizaba en ese mismo centro el COPNAF hace dos años, orientados a socializar cuestiones sobre los estereotipos y los estigmas en las juventudes en relación con sus territorios.

Consideraciones finales

En el recorrido etnográfico, la escuela en la que llevamos a cabo nuestra investigación –que recibe jóvenes de todo el suroeste– emerge antes que nada como escenario de alteridades entre grupos de estudiantes: quienes vienen del barrio y los aledaños y quienes llegan de la zona de quintas. Sin embargo, explorar el suroeste posibilita identificar tanto elementos y dinámicas que pueden verse como procesos de fronterización relacionados a esa alteridad como también otros que lo articulan como un territorio común. Así, mientras los estudiantes comparten la cotidianeidad escolar y lo que en términos nativos se nombra como «las salidas», los propios sujetos ponen de manifiesto distintas y desiguales relaciones con el espacio. En este sentido, la zona de quintas es asociada a lo rural y los barrios a lo urbano, aunque en ambos ámbitos se articulen elementos que tradicionalmente son asociados a uno y otro: la tracción a san-

gre, los caminos anegados e intransitables, el déficit en servicios públicos y las largas distancias, por un lado, y el acceso al transporte urbano, el asfalto y cierta circulación y sociabilidad callejera mayor, por otro. Así, opera una distinción entre campo y ciudad que, más que con el trabajo de la tierra o con prácticas culturales, pareciera pasar por cierta relegación estatal y condiciones de vida.

Entonces, desde el prisma de los procesos de fronterización no es posible hablar de un territorio rural y otro urbano o suburbano. Estalla la idea de ruralidad homogénea a partir de la vieja dicotomía que opuso *campo* y *ciudad*, que da por sentado que al primero le corresponden atributos como el atraso, la tradición o el aislamiento ni tampoco a un imaginario bucólico de pureza y tranquilidad y al segundo elementos que de diversas maneras se asocian a una idea de lo moderno. En ese sentido, el concepto de territorio de borde y el abordaje de las movilidades nos posibilitan recuperar cruces y tensiones entre dinámicas, elementos y representaciones. Mientras encontramos un espacio marcado por movilidades y fijaciones, los atributos dicotomizantes persisten en los discursos y construyen procesos de alteridad en torno al espacio, un espacio complejo cuya vida social demanda ser comprendida de manera situada.

Por otra parte, las actividades deportivas y culturales que organiza la escuela referente de esta investigación como parte de su proyecto socioeducativo, no sólo expresan desigualdades sociales en términos espaciales, sino que posibilitan nuevos desplazamientos y usos de espacios que hacen a una reconfiguración de sus (in)movilidades. En estas, es posible identificar tanto el papel legitimador de la institución educativa como articuladora de «las salidas» como las estrategias que se dan les estudiantes para acceder a ellas pese a los desiguales accesos y recursos. En ese sentido, mientras el discurso institucional está orientado a que «los gurises estén en la escuela», las prácticas escolares son agenciadas por les jóvenes como recursos para salir de la escuela. Y, finalmente, esas salidas son con la escuela, ampliando también los espacios de lo escolar.

Por último, advertimos que los nuevos desplazamientos organizan un nuevo espacio de vida, que en el caso de buena parte de les jóvenes de la zona de quintas por primera vez *desborda* el territorio de procedencia. Con esto, es posible inteligir que se construye una territorialidad que reúne aspectos productivos, simbólicos, organizativos y culturales distintos, pero que puede ser entendida como común en términos de la sociabilidad de estas juventudes; que no responde a lo rural ni a lo urbano, que se constituye en lo relacional y se encuentra en permanente construcción. Es así como entendemos que, pese a imaginarios de fijación en tiempo y espacio, lo rural y lo urbano

se intersectan y comprenden y se transforman mutuamente en lo que conceptualizamos como un territorio de bordes. En esta línea se abren nuevas cuestiones en torno a las relaciones de poder que intervienen y pueden ser objeto de nuevos abordajes.

Notas

1. «Necesitamos examinar las jerarquías estratificadas de movilidad que estructuran quién puede moverse libremente y quién está restringido, quién puede cruzar fronteras y quién es bloqueado, quién puede ocupar el espacio público y quién es excluido. Estas movilidades diferenciales son producidas por el racismo sistémico, la violencia de género, las historias coloniales y las desigualdades de clase» (traducción propia). [«« VOLVER](#)
2. En el apartado siguiente se desarrolla esta cuestión. [«« VOLVER](#)
3. Iniciado en 2016 en contexto del trabajo de campo de una investigación doctoral (Marioni, inédita). [«« VOLVER](#)
4. Así llaman en esta y otras escuelas del departamento que integran el estudio a una serie de planificaciones y actividades que exceden o se consideran por fuera de las actividades curriculares regulares, involucran al estudiantado de diversos cursos, tienen objetivos propios y, en general, implican actividades artísticas y/o deportivas. Se trata de una categoría nativa importante en la investigación sobre la que volveremos más adelante. [«« VOLVER](#)
5. Entre ellos, un complejo deportivo, canchas de fútbol, dos salones de eventos, un campo de golf y dos complejos recreativos/campings pertenecientes a gremios de trabajadores. [«« VOLVER](#)
6. Si bien las autoras trabajan en el área metropolitana de Buenos Aires, proponen la diferencia y la desigualdad como dimensiones analíticas para estudiar otras experiencias. [«« VOLVER](#)

Referencias bibliográficas

- BARÉS, A.; Roa, M.L. y Hirsch, M. (2024). Juventudes rurales intersticiales. Aportes para un enfoque etario en la ruralidad argentina. *Mundo Agrario*, 25(58), 237-237.
- BEECH, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45(3), 347-364.
- BENEDETTI, A. (2020). *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Buenos Aires: TeSEO Press.
- Bozzano, H. (1995). Identificación de territorios de borde en la Región metropolitana de Buenos Aires. Diagnóstico, cartografía temática y propuesta de áreas de intervención. Informe de proyecto

- CONAMBA. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88462>
- BOZZANO, H. (2000). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente*. Colección ecológica. Buenos Aires.: Espacio.
- BOZZANO, H. (2009). *Territorios posibles: procesos, lugares y actores*. Lugar Editorial.
- CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CLOQUELL, S. (2007). *Familias rurales. El fin de una historia en el inicio de una nueva agricultura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- COMERCI, M.E. y Mostacero, A.L. (2021). Territorialidades campesinas, movilidad y doble residencia. Estudio de caso en el oeste de La Pampa (Argentina). *Revista Transporte y Territorio*, (24). <https://doi.org/10.34096/rtt.i24.10225>
- COULTER, R.; van Ham, A. y Findlay, A. (2015). Re-thinking residential mobility: Linking lives through time and space. *Progress in Human Geography*, 40(3), 352-374.
- CRESSWELL, T. (2004). *Place. A Short Introduction*. Londres: Blackwell.
- FASANO, P. (2019). Tras la vitalidad de lo social. El uso de la etnografía en los procesos de extensión universitaria, una estrategia para la integralidad de funciones. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 9(10), 3-16.
- FAVRIZIO, M.L. (2022). Las políticas socioeducativas: un recorrido y análisis histórico a partir de los programas de orquestas infanto juveniles. *Andes*, 33(2).
- FELDFEBER, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S.L. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Education International.
- 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), 169-195. Publicación electrónica del 4 de diciembre de 2023. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5967>
- GENTILE, F. (2017). *Biografías callejeras. Cursos de vida de jóvenes en condiciones de desigualdad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- GÓMEZ, N.J.; Castelnuovo, J.; Peretti, G. y Varisco, M. (2013). Evolución demográfica y territorial de Paraná, Argentina, a través del s. XX y su relación con la calidad de vida. Colección Uni-Com. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2(3).
- GÓMEZ, N.J. y Velázquez, G.A. (2014). Calidad de vida y estructura urbana del Gran Paraná (Entre Ríos). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Colección UNI COM; 2; 3; 6-2014; 1-27.
- GROISMAN, L.V. y Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, 3(3), pp. 5-24.
- HENDEL, V. (2021). A lo largo de lo rural y lo urbano. Experiencias de movilidad territorial en perspectiva histórica (Gran Buenos Aires, 1930-2020). *Revista Transporte Y Territorio*, (24). <https://doi.org/10.34096/rtt.i24.10231>
- HENDEL, V. y Novaro, G. (2019). Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IIICE*, 45.

- HENDEL, V. y Zunino Singh, D. (2020). Género y transporte: Violencias invisibles en la ciudad. EUDEBA.
- HENDEL, V. (2019). *Movilidad desigual: Un enfoque feminista del transporte en Latinoamérica*. CLACSO.
- HENDEL, V. (2018a). Raíces en el aire. Espacios sociales rurales y movilidades en la región pampeana bonaerense contemporánea. *Universitat Jaume I; Kult-ur*, 5(10), 35-56.
- HENDEL, V. (2018b). Movilidad del cuidado: Género y accesibilidad en el AMBA. *Revista Transporte y Territorio*, 18.
- MAGGI, M.F. y Hendel, V. (2019). Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas. *Temas de Antropología y Migración*, 11(12), 11-35.
- MARIONI, L. y Schmuck, E. (2025). Jóvenes entre lugares: (in)movilidades e identificaciones de jóvenes estudiantes de escuelas rurales y de los bordes urbanos de Entre Ríos. *Pampa: Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, 31(1).
- MARIONI, L. Te metes en el rap y al menos vivís. Etnografía con jóvenes raperos en contexto de pobreza urbana. Paraná, Argentina. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos. Inédita.
- MATOSSIAN, B. (2018). Construcciones sociales de los desplazamientos humanos. Territorio, movilidad, migración y frontera. *Temas de Antropología y Migración*, 10, 42-44.
- MATOSSIAN, B. y Mera, G. (2018). Fronteras y multiescalaridad en ámbitos urbanos. *Temas de Antropología y Migración*, 10, 51-57.
- MAYER, M.S. (2022). Escuelas secundarias rurales: una perspectiva acerca de la matrícula y el rendimiento escolar. *Itinerarios Educativos*, (17), <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0036>
- MUNICIPALIDAD DE PARANÁ (2015). Paraná Emergente y Sostenible. www.mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/planes-loc/ENTRE-RIOS/Parana-emergente-y-sostenible.pdf
- NEUFELD, M. R. et al. (1996) «Las instituciones educativas en tiempos del ajuste estructural. Una aproximación desde la etnografía». Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales Estado y Sociedad: nuevas reglas del juego, Buenos Aires, Mimeo
- PALMA ARCE, C. y Soldano, D. (2010). Capital espacial y movilidad cotidiana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Una propuesta analítica y empírica. En A. Rofman (comp.), *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- PALLMA, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa: aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.
- QUIRÓS, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 17, 47-65.
- SARAVÍ, G.A. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 13(28), 83-116.
- SOTO VILLAGRÁN, P. (2019). Cuerpos, miedos y espacios: Género y violencia urbana. *Revista de Estudios Feministas*, 27(2).
- SHELLER, M. (2018). Theorising mobility justice. *Tempo Social*, 30, 17-34.

- SHELLER, M. y Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning*, 38, 207-226.
- TAPIA, S. (2015). De límites a estrategias: movilidades de jóvenes que realizan actividades artísticas y deportivas. En P.F. Di Leo y A.C. Camarotti (dirs.), *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.
- TAPIA, S. (2023). Juventudes, movilidades espaciales e (in)justicias educativas. Investigaciones sobre desigualdades y escuela secundaria en Argentina. *Revista CRONÍA*, 19.
- VÁZQUEZ, M. (2015). Juventudes, políticas públicas y participación. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller
- VERNER, D., y Heinemann, A. (2008). «Los Jóvenes de hoy: Un recurso latente para el desarrollo». Oficina de país en Argentina, Unidad de desarrollo sostenible, región de América Latina y el Caribe. Vol. 1. Pág. Total, 223.