

“Esto es un equipo maravilloso”. La participación de estudiantes mujeres en un ensamblaje pedagógico como una experiencia artística

“This is a wonderful team.” The participation of female students in a pedagogical assemblage as an artistic experience.

“Esta é uma equipa maravilhosa”. A participação de estudantes mulheres numa montagem pedagógica como experiência artística.

Analía Inés Meo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Universidad de Buenos Aires)- y del y del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (Argentina)
analiameo@conicet.gov.ar

RESUMEN

Se analizará una experiencia atípica de participación escolar en un proyecto pedagógico que reúne a mujeres docentes y estudiantes para armar un auto eléctrico y participar de una competencia automovilística intercolegial. Las nociones de experiencia estética de Dewey (forjada para integrar el arte a la vida) y la de ensamblaje pedagógico permitirán reconocer modalidades de participación que tienden a ser invisibilizadas y que resultan en experiencias vitales, plenas y placenteras.

Palabras claves: participación juvenil; escuela técnica; experiencia estética; ensamblaje; bienestar.

RESUMO

Será analisada uma experiência atípica de participação escolar num projeto pedagógico que reúne professoras e alunas para montar um carro elétrico e participar de uma competição automovilística intercolegial. As noções de experiência estética de Dewey (forjada para integrar a arte à vida) e de montagem pedagógica permitirão reconhecer modalidades de participação que tendem a ser invisibilizadas e que resultam em experiências vitais, plenas e prazerosas.

Palavras-chave: participação juvenil; escola técnica; experiência estética; montagem; bem-estar.

ABSTRACT

An atypical experience of school participation in an educational project that brings together female teachers and students to build an electric car and participate in an intercollegiate motor racing competition will be analysed. Dewey's notions of aesthetic experience (forged to integrate art into life) and pedagogical assembly will allow us to recognize modes of participation that tend to be invisible and that result in vital, fulfilling, and enjoyable experiences.

Keywords: youth participation; technical school; aesthetic experience; assemblage; well-being.

.....
¹ Agradezco muy especialmente la colaboración, buen humor y generosidad de los/as docentes, la supervisora Susy, la rectora y los/as jóvenes con los que me vinculé durante este estudio. Un especial agradecimiento a Susy y a Oriana por sus lecturas de versiones anteriores. Gracias también a Mariano Chervin y a Kevin Rotapel por su colaboración en la actualización bibliográfica, y a los/as restantes integrantes del proyecto por sus contribuciones a la investigación (Valeria Dabenigno, Joaquín Streger, Lara Encinas, Paula Matheu, Michelle Mansilla y Gabriela Giacomelli). Este proyecto fue parcialmente financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (código de proyecto: 20020220100152, coordinado por la autora y con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani”) y por el proyecto del Programa Humanidades Investiga de la Universidad de San Martín (Disposición Decanal EH No 229/23, coordinado por Milano, Gaitán y Heras).

Introducción

Este artículo indaga los sentidos que mujeres estudiantes de escuelas técnicas le atribuyen a su participación en un “proyecto pedagógico”² al que se incorporan de manera voluntaria y que les exige “muchas horas” y dedicación, al tiempo que las hace sentir bien mientras aprenden. “Recargadas”³ es el nombre que se dio un grupo de mujeres docentes y estudiantes de escuelas técnicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que integran la primera escudería femenina y que, desde el 2018, participa de una competencia automovilística federal e intercolegial. Esta experiencia propicia formas de participación escolar que se apartan de los diagnósticos oficiales y académicos que identifican los problemas de salud mental de los/as jóvenes, las dificultades para continuar sus trayectorias educativas y los bajos logros de aprendizaje como temas centrales de la agenda de políticas y foco de atención de la investigación educativa.

En este trabajo analizaré la experiencia atípica de participación escolar producida por Recargadas como una experiencia estética -noción forjada por John Dewey en su libro “El arte como experiencia”. Esta conceptualización me permitirá reconocer modalidades de participación juvenil que tienden a ser pasadas por alto y que resultan en experiencias vitales, plenas y placenteras para mujeres jóvenes de una modalidad escolar en la que aún hoy los varones son mayoría y en la que persiste la discriminación y el sexismo (INET, 2021; Seoane, 2017).

En Argentina, la participación de los/as jóvenes en escuelas medias de áreas urbanas ha sido problematizado desde una perspectiva política (en particular en los estudios de la juventud) y desde una mirada atenta a las trayectorias escolares (en especial, en el campo de la sociología de la educación). En tanto el primer núcleo de trabajos entiende a la participación como formas de acción colectivas en las que ellos/as participan, disputan, y demandan en la esfera pública escolar –desplegando variedad de repertorios de acción en torno a determinadas causas- (i.e. Batallan et al., 2009; Chervin, 2024; Enrique, 2010; Nuñez, 2021; Tomasini, 2020; Larrondo, 2014); el segundo grupo la vincula con fenómenos tales como el involucramiento, el compromiso escolar, y el sentido de pertenencia institucional -entendiéndolos como favoreciendo u obstaculizando el sostenimiento de las trayectorias educativas y el logro de niveles de aprendizajes académicos, o valores democráticos (i.e. De la Cruz y Matus, 2017; Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2016; González, 2023; Hildago y Perines, 2018).

A partir de fotografías, entrevistas de distinto tipo y de observaciones participantes, visibilizaré aspectos que tienden a ser marginalizados por los estudios de la participación juvenil en la escolaridad media: su carácter material, afectivo y estético. Para hacerlo, recurriré a las nociones de ensamblaje pedagógico de Mulcahy y de experiencia estética de John Dewey. El primer concepto permitirá, por un lado, mapear las asociaciones entre actantes humanos y no humanos, rastrear sus efectos pedagógicos y la centralidad de los afectos y emociones para producir interés, lazos y también conflictos y alejamientos. Por el otro, contribuirá a integrar en el análisis la capacidad performativa de los actantes no humanos (tales como placas de alto impacto, ruedas y baterías). Por otro lado, la noción de experiencia estética contribuirá a reconocer la experiencia corporal de las jóvenes, la vivacidad y plenitud que esta conlleva, el sentido de ruptura de la rutina escolar que la organiza, la fusión del “hacer y padecer” que la define, y la interacción profunda entre el perceptor y el objeto emocionalmente saturado que promueve.

Este artículo se organiza en cuatro apartados. En la sección siguiente examinaré mis herramientas conceptuales. Seguidamente presentaré a Recargadas como un ensamblaje de actantes humanos y no humanos y describiré el trabajo de campo y la producción de evidencia. La tercera sección elabora el análisis. Su primer apartado explora los significados que las jóvenes le atribuían a Recargadas evidenciando su carácter socio-material y afectivo, algunos de sus efectos dispositionales y pedagógicos, así como la capacidad de intervenir en los cursos de los eventos de actantes no humanos. A continuación, a partir de la narrativa biográfica de Oriana, describiré la vitalidad, plenitud, y placer que le produce su participación y, con ello, su carácter estético (siguiendo a Dewey). En la sección final reflexionaré sobre la potencia de pensar instancias de participación juvenil como experiencias estéticas que promuevan aprendizajes, compromiso y esfuerzos, así como la necesidad de prestar atención a relaciones entre afectos, materialidades y cuerpos para seguir conociendo cómo los/as jóvenes significan su escolaridad.

.....
² Utilizo el entrecomillado para señalar que los términos o frases fueron expresados por adultas/os y/o jóvenes (salvo que se trate de una cita de un texto).

³ Uso el nombre real de la escudería a pedido de las docentes, supervisora y estudiantes consultadas. He anonimizado los nombres de las personas y de las escuelas mencionadas. Pedí permiso a las docentes, la rectora de la escuela y a Oriana para publicar las fotografías que incluyo en este artículo (las cuales fueron tomadas por la autora de esta publicación y autorizadas a ser realizadas por las estudiantes).

Ensamblaje pedagógico y experiencia artística: herramientas para problematizar la participación

Este análisis se estructura en torno a dos entradas analíticas: un enfoque inspirado en los nuevos materialismos para comprender Recargadas como un “ensamblaje pedagógico”, y la noción de experiencia estética de Dewey para caracterizar la forma en que las jóvenes viven y significan su participación en esta iniciativa.

El término nuevos materialismos hace referencia a diversas corrientes tales como la Teoría del Actor Red y la filosofía Deleuziana (Anderson y Perrin, 2015). Estos enfoques contribuyen a reorientar la comprensión del aprendizaje y la cognición, pasando de una visión individualista a una que los entiende como procesos dinámicos de “cambios, flujos, movilidades, multiplicidades, ensamblajes, materialidades y procesos” (Taylor e Ivson, 2013, p.665). Invitan a identificar asociaciones entre diversidad de entidades para comprender la participación (Mulcahy, 2019). La noción de ensamblaje de Deleuze refiere a una colección de elementos heterogéneos que entran en relaciones específicas (tales como objetos, ideas, cuerpos y espacios). Este concepto no solo incluye a las entidades, sino también sus cualidades, los afectos que circulan entre ellos y la capacidad de acción del propio ensamblaje (su agencia) (Wise, 2011). Siguiendo a Latour (2008), denominaré actantes a los elementos que conforman un ensamblaje, ya sean humanos o no. Estos tienen la misma “dignidad” y capacidad para influir en el curso de los acontecimientos. Entenderé a Recargadas como un ensamblaje que propicia ciertos modos de participación y de relaciones entre cuerpos, afectos y materialidades.

En sintonía con Mulcahy (2019), entiendo el aprendizaje como un proceso en el que objetos, cuerpos, afectos y lugares participan activamente. Esta autora sostiene, con Deleuze, que “pensar y aprender deben ser repensados en términos de encuentros materiales y relacionales y de la afectividad que a ellos se adhiere”⁴ (p.96). En su estudio, Mulcahy define el aprendizaje como “aprender a afectar y a ser afectado”. Los afectos no son entendidos como estados psicológicos personales, sino como fuerzas relacionales que surgen en los encuentros entre cuerpos y entre cuerpos y objetos. Así, aprender refiere a la capacidad que tienen los encuentros de los cuerpos con otros para limitar o ampliar sus capacidades de actuar e involucrarse (al tiempo que son afectados y afectan). En su investigación, Mulcahy acuña la noción de ensamblaje pedagógico para nombrar las relaciones de entidades, tales como afectos, emociones, actantes humanos y no humanos, y su poder para abrir o clausurar formas de participación y aprendizajes. Considerar a Recargadas como un ensamblaje pedagógico invita a rastrear las relaciones entre actantes y sus efectos de aprendizaje.

La noción de experiencia estética de Dewey (1934) será la segunda entrada analítica y la utilizaré para indagar cómo viven y significan las jóvenes su participación. Dewey desarrolló este concepto para reconectar las formas refinadas del arte con las actividades de la vida diaria (Haubert, 2019). Sostenía que la experiencia estética se da en eventos cotidianos que captan nuestra atención y nos provocan interés y disfrute, como una conversación memorable o el trabajo de un mecánico que encuentra una satisfacción “artística” en sus tareas manuales, a diferencia de otro que es meramente eficiente. Según Puolakka

(2014), Dewey entiende que ese tipo de experiencias se vive en escenas y eventos a los que prestamos atención (con los ojos y los oídos), y que nos provocan interés y disfrute. En este sentido, cualquier experiencia tiene el potencial de volverse estética.

Una experiencia estética se caracteriza por ser recordada como una unidad con principio y fin, ser placentera e involucrar a la persona mental, emocional y físicamente. Además, se orienta a la realización de un logro que se considera significativo (Haubert, 2019). Esta experiencia implica una ruptura con la rutina, transformando la manera en que se vive la vida al contraponerse al modo automático y fragmentado de lo cotidiano (Dewey, 1934). Provoca una vivencia plena, intensa e íntegra que exige un acto de “recreación” por parte de quien la vive. La estructura de esta experiencia se define por la relación entre el “hacer y el padecer”: una persona realiza una acción y, en consecuencia, “padece” o experimenta sus propiedades (como el peso o la textura de un objeto), lo que a su vez determina el siguiente acto en un proceso continuo de “mutua adaptación del yo y el objeto”. Asimismo, destaca la importancia de la centralidad de la emoción como elemento que aglutina este proceso. En sintonía con la perspectiva Deleuziana sobre los afectos y los ensamblajes, para Dewey, la emoción es “fuerza móvil y cimentadora; selecciona lo congruente y tiñe con su color lo seleccionado, dando unidad cualitativa a materiales exteriormente dispares y desemejantes” (1934, p.51). En este trabajo, entenderé que las jóvenes viven su participación como una experiencia estética, vital e intensa que rompe con la rutina escolar.

El ensamblaje de Recargadas, la participación de las mujeres en las escuelas técnicas y nuestro trabajo de campo

Recargadas es el nombre de la primera escudería automovilística integrada solo por mujeres, docentes y estudiantes de escuelas técnicas de la CABA. Desde 2018 participan del Desafío ECO-YPF, competencia entre escuelas secundarias técnicas de la Argentina, para lo cual construyen autos “ecológicos” y eléctricos en el taller de la ET N° “A”. Mujeres docentes con distinta formación, antigüedad y dedicación, junto a estudiantes de diferentes edades, trayectorias escolares (con y sin repetición) y de diferentes escuelas han integrado la escudería. El ingreso y sostenimiento de la participación de las estudiantes son voluntarios. Formar parte de este proyecto no otorga acreditaciones escolares de ningún tipo.

La conformación de Recargadas tuvo como propósito explícito la incorporación de más mujeres en la modalidad técnica en las especialidades “más duras” (tales como automotores, electromecánica, mecánica). Fue iniciado desde la Dirección de Escuela Técnica (DET) y contaba con el auspicio económico de una empresa de electrodomésticos. La DET invitó a Susy (supervisora y “hada madrina” del proyecto) a convocar a mujeres docentes para “hacer algo que quede lindo”. Ante esta propuesta, un grupo de mujeres docentes y la supervisora aceptaron la invitación, aunque se propusieron “hacerlo bien” y “hacerlo desde cero”. Las docentes coincidían en que el proyecto buscaba romper barreras como el “miedo” y lograr “animarlas” a trabajar en el espacio taller, en el armado del auto y como integrantes de una escudería automovilística (Meo et al., 2023).

⁴ Traducción propia.

Hasta el establecimiento de este proyecto pedagógico, la participación de las mujeres había sido marginal en el Desafío y se había restringido al rol de pilotas (debido a que “por su menor peso y contextura” contribuían a “pasar la prueba técnica del auto”). Para participar de la carrera, las Recargadas (con su diferente composición año a año) tuvieron que diseñar y armar la carrocería y el chasis del auto (a veces “desde cero”, otras por falta de recursos materiales y tiempo reciclando un vehículo propio), montar las baterías y las ruedas reglamentarias, definir un diseño para la carrocería y pintarlo a mano. Luego de armar el auto (y de realizar prueba de pilotos en el predio de la escuela sede o en otro lugar), siete estudiantes (número establecido por el reglamento de la competencia) y tres docentes participaban de la carrera que se hacía en un autódromo.

El carácter exclusivamente femenino de la escudería implicaba toda una novedad para la modalidad técnica. Ésta, anclada desde su fundación en la formación para el trabajo (Gallart, 2006), con el taller como epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido históricamente vinculada con prácticas y corporalidades típicamente masculinas, debido a una matriz androcéntrica (Gogna, 1990; Seoane, 2017; Chervin, 2021). La proporción sexogenérica de planteles docentes y de matrícula, la segregación según especialidad, la naturalización de la destreza y la fuerza como masculinos, la invisibilización e infra-valoración del lugar de las mujeres, asociadas a lo frágil e incapaz, son aspectos que derivan en prácticas y tratos desiguales, que a menudo las excluyen y limitan sus oportunidades de aprendizaje (Carrizo, 2009; León, 2009; Bloj, 2017; Jacinto et al., 2020; Meo et al., 2023).

Desde la emergencia del proyecto pedagógico en el 2018, variedad de actantes humanos y no humanos cooperaron para configurar este ensamblaje. Estos hacían esfuerzos por traducir sus intereses, por asociarse con objetos, cuerpos y fuerzas de distintos tiempos y espacios. Durante su trayectoria, el abandono o alejamiento de distintos integrantes, así como el debilitamiento de alianzas con auspiciantes y medios de comunicación, evidencian el carácter siempre en construcción de un ensamblaje. A partir de mis registros de campo y de entrevistas, pude cartografiar variedad de actantes humanos y no humanos que continuaban conectándose y que hacían Recargadas de manera colectiva durante el 2023 (año en el que focalizaré este artículo). Entre los primeros: las docentes que coordinaron el proyecto; las estudiantes que participaron (con distintos modos de habitar el taller, asumiendo distintas responsabilidades, y con muy disímil dedicación horaria); Susy -la supervisora de escuelas técnicas- a la que las chicas consideraban su “hada madrina”; los docentes varones (Maestros de Enseñanza Práctica) que las ayudaban enseñándoles a hacer variedad de tareas; la rectora de la escuela; los organizadores del Desafío; los/as representantes de otras escuelas técnicas de la CABA que, junto con la escuela sede, demandaban recursos a las autoridades educativas para participar en la competencia; y referentes de distintas áreas educativas. Entre los actantes no humanos: la evocación reiterada al auto (como idea) y al proceso de su construcción con el fin de participar en la competencia; diversidad de materiales, herramientas y máquinas (necesarias para el armado del auto y para su decoración); el reglamento técnico y el deportivo del Desafío Eco (con sus exigencias respecto del auto y de la composición de la escudería); las dificultades para anticipar dónde y cuándo se haría la carrera, así como cuándo se iba a recibir el kit para armar el auto en las escuelas (provocando una permanente “falta de tiempo” y la necesidad de “hacer todo a último momento”); el taller de la escuela sede; el dinero (que faltaba y que era necesario para poder comprar lo que se necesitaba y que les exigía reciclar tanto el chasis del año anterior como reutilizar placas de alto impacto, así como recaudar fondos haciendo y vendiendo comida); y las nociones de que participar en el Desafío era una

experiencia que provocaba “felicidad”, en donde “ganar” no era lo importante sino demostrar que este grupo de mujeres era capaz de participar en la competencia.

En el 2023 la supervisora y docentes coordinadoras de la escudería convocaron a una reunión a jóvenes y docentes de distintas escuelas. En ese encuentro, las adultas y jóvenes del proyecto relataron la historia del grupo, mostraron videos de la escudería (en el taller y en el autódromo), e invitaron a participar trabajando “con responsabilidad, amor, con alegría, con conocimiento y cuando no sabemos preguntamos” (Susy, supervisora) en una experiencia en la que se buscaba que las mujeres se sintieran “cómodas en el taller y en las escuelas técnicas”, que se sintieran “escuchadas” (Oriana, estudiante). Durante ese año, 12 jóvenes se integraron al proyecto. Tres de ellas venían de años anteriores.

Nuestro equipo de investigación conoció a las Recargadas hacia fines del 2020. Susy fue quien nos facilitó el contacto con las docentes y estudiantes que integraban el proyecto y a quienes entrevistamos en el 2020 y en el 2021. En el 2023 la autora se acercó a la escuela y realizó estancias de observación participante en y fuera de la escuela acompañando a integrantes del equipo (desde el inicio del proyecto hasta diciembre), entrevistas individuales y grupales espontáneas, 14 entrevistas foto-elucidación (las imágenes fueron tomadas por la investigadora), 153 fotografías, y alrededor de tres horas y media de registros audiovisuales. En este artículo, analizaré temáticamente entrevistas, notas de campo, fotografías y documentos haciendo foco en las perspectivas de las jóvenes que integraron la escudería en el 2023.

Participar de un ensamblaje como experiencia vital, extraordinaria y de carácter estético

Recargadas como ensamblaje pedagógico

Las jóvenes que participaban de la escudería en el 2023 coincidían en valorar positivamente a este proyecto pedagógico. Más allá del tiempo que tenían en la escudería, de la escuela a la que pertenecían y de sus trayectorias educativas, Recargadas era presentada como una experiencia vital, en donde las asociaciones entre actantes humanos y no humanos (incluidos afectos y nociones sobre formas de enseñanza y aprendizaje) producían mucho más que un auto para en una competencia automovilística. A continuación, incluyo extractos de entrevistas que evidencian cómo las jóvenes interpretaban Recargadas, así como el carácter material, afectivo y performativo de las asociaciones que la configuraban:

“para mí Recargadas es como una oportunidad. Donde muchas mujeres se pueden unir y (uno) puede pensar un proyecto a futuro, lo que es la carrera (...) Yo creo que, en el mundo de la automotriz es muy para los hombres. Como que las mujeres somos pocas, entonces quiero que más mujeres se puedan unir ya que cualquiera puede hacer el mismo trabajo. (...) también es una experiencia (...) En mi caso, en mi escuela, meto mano en todo lo que es taller y todo eso, pero capaz no en profundidad. Nunca me pasó por la cabeza construir un auto para que pueda andar (...) que tenga un motor para que pueda andar por la avenida”

(Ahri, estudiante de la escuela “B”,
especialidad automotores)

“Es un equipo maravilloso y que te va enseñando cosas que uno no se imaginaría. Como, por ejemplo, las máquinas, herramientas. Cosas que uno no lo usaría normalmente, pero, estando ahí lo vas usando diario (...) Es un equipo en donde van organizando o planeando la realización de un karting femenino. (...) Ahí te van enseñando también algunas cosas, si es que no sabes te lo enseñan, te explican o directamente ellas lo hacen y pues nada, tienes que ver que es lo que está haciendo ella (en referencia a una estudiante). En la próxima cuando ella no esté, vos ya sabés qué es lo que tienes que hacer (...) No te obligan a participar. Te dicen “cuando vos quieras, si querés veníte y ayúdanos también o si no puedes, está bien”. Y eso también me gustó porque no fue obligatorio como una escuela”

(Kiara, estudiante de la escuela “B”)

Estas citas ilustran que el ensamblaje Recargadas estaba compuesto por objetos, materiales, personas, cuerpos, afectos, espacios, formas de enseñanza próximas (tanto docentes y estudiantes enseñaban), modalidades de aprendizaje, carácter no obligatorio de la participación, y uso flexible del tiempo por parte de las jóvenes. Las jóvenes hicieron referencia a formas de hacer y habitar el taller que las ayudaban a aprender: “meter mano”, docentes o estudiantes que respondían preguntas y tenían paciencia para explicar, poder observar y escuchar a otros/as que hacían y sabían, circular con sus cuerpos en el taller, y estar habilitadas a sumarse en distintos momentos y para realizar diferentes tareas (según sus intereses y posibilidades). Hacer el auto les exigía realizar variedad de tareas y “cosas” que les permitían activar y “recordar” saberes técnicos; aprender a usar herramientas para intervenir en la hechura del auto; reconocer partes del karting y aprender procesos mecánicos, eléctricos y electromecánicos que hacían posible que el auto funcionara; e intercambiar con gente “nueva” en una escuela que no era la propia (logrando superar temores y dudas que las chicas sintieron al inicio de su participación). En otras entrevistas Ahri y Kiara coincidían en que en el taller de su escuela también aprendían, pero en Recargadas era con “más profundidad”. Estas jóvenes eran compañeras de curso en su escuela y ambas eran muy buenas estudiantes de la especialidad de automotores.

Asimismo, estas citas evidencian cómo este ensamblaje de actantes humanos y no humanos las atraía y convocaba, y cómo movilizaba sus cuerpos, ganas y emociones. Las jóvenes se asociaron con actantes humanos y no humanos que fueron capaces de hacer algo (como ensamblaje) fuera de lo común. Participar de este proyecto era vivido como algo vital y extraordinario que se distanciaba de la rutina escolar (Dewey 1934) – en el que se hacían “cosas que una no se imaginaría”. Ahri, por su parte, destacaba el carácter político del proyecto: promover la unión de las mujeres y visibilizar que “cualquiera puede hacer el mismo trabajo” en la especialidad automotores. En cambio, Kiara entendía que la forma de enseñanza, los distintos modos de aprender y la flexibilidad de participación hacían de Recargadas un equipo “maravilloso”.

El contraste entre el ensamblaje de Recargadas respecto de la escolaridad técnica era aún más marcado para otros casos. Lucía y Mía ilustran esta distancia respecto de formas de organizar las relaciones pedagógicas y la enseñanza dominantes en sus respectivas especialidades, así como la capacidad performativa del taller y de las máquinas/ herramientas en el proceso de asociación de las jóvenes a Recargadas.

E.: ¿Cómo fue la primera vez que vos viste este taller?, ¿Qué te pasó?

Lucía: La misma expresión de ahora: una sonrisa en la cara y estoy es un taller. ¡Mirá qué grande que es! No sabía por dónde meterme. Me encanta el taller. Es muy lindo. La cantidad de máquinas que tiene. Lo que más me gusta es que todos pueden usarla. En mi escuela no es así, tiene una máquina que es muy cara, no la podés usar, la podés romper. (...) las otras máquinas son viejísimas, andan dos de las tres que tenemos (...) Como yo tenía una especialidad (automotores), la escuela tenía dos autos que lo único que podíamos hacer era mirarlos, porque no podíamos desarmarlos ¿Qué aprendizaje me llevo de eso? La diferencia es muy grande, que todos pueden usarlas, que todos tengan la misma oportunidad.

(Lucía, escuela “C”, especialidad automotores)

E.: ¿Cómo fue la primera vez que vos viste este taller?, ¿Qué te pasó?

Lucía: La misma expresión de ahora: una sonrisa en la cara y estoy es un taller. ¡Mirá qué grande que es! No sabía por dónde meterme. Me encanta el taller. Es muy lindo. La cantidad de máquinas que tiene. Lo que más me gusta es que todos pueden usarla. En mi escuela no es así, tiene una máquina que es muy cara, no la podés usar, la podés romper. (...) las otras máquinas son viejísimas, andan dos de las tres que tenemos (...) Como yo tenía una especialidad (automotores), la escuela tenía dos autos que lo único que podíamos hacer era mirarlos, porque no podíamos desarmarlos ¿Qué aprendizaje me llevo de eso? La diferencia es muy grande, que todos pueden usarlas, que todos tengan la misma oportunidad.

(Lucía, escuela “C”, especialidad automotores)

Mía: El taller de mi escuela es la mitad de este taller. Este es gigante, yo lo vi, y dije ¡Guau! Si hubiera conocido esta escuela antes, sin duda hubiera ido. (...) Las máquinas son las mismas que en mi colegio. Es increíble y hermoso el taller y la manera de enseñar de los profes, también. (...) Son copados, son divertidos para enseñar. Como que vos lo ves, hablás con ellos y no te aburrís, mientras te dicen qué hacer. Y trabajar con ellos también, a la par.

E.: En tu escuela, ¿Cómo sería?

Mía: Yo te hablo desde mi perspectiva de química... No, nada que ver. [Los docentes] solamente vigilan. (...) Nosotros trabajamos solos. Antes de hacer cada experimento, nos dicen qué tenemos que hacer, después nosotros vamos, y lo hacemos solos en el laboratorio. Te hablan y tenés que ir anotando todo.

(Mía, estudiante de la escuela “D”, cuarto año de la especialidad de química)

En primer lugar, estas citas ilustran la capacidad de hacer del taller y también de las máquinas/herramientas en la escuela sede de Recargadas, su capacidad de atraer, seducir, reclutar, emocionar y entusiasmar. El taller era considerado por todas las jóvenes como un espacio “hermoso”, “gigante”, “lindo”, que les encantaba, asombraba, que les provocaba “una sonrisa en la cara” y que era “increíble” (ver Foto 1). En relación con los objetos, Lucía distinguía en la cita entre las máquinas del taller de Recargadas de las de ese espacio en su escuela. En este lugar, las maquinarias eran “viejas”, “no se podían usar”, ni tocar ni desarmar. Desde su perspectiva, allí no se podía aprender. Por su parte, Mía compartía que las máquinas del taller de su escuela eran similares pero que el taller del proyecto era “increíble y hermoso” y que, de haberlo conocido antes, hubiera ido a esa escuela.



Foto 1. Taller de la escuela sede del proyecto

En segundo lugar, estos extractos también evidencian la centralidad de la circulación de afectos y emociones entre humanos y no humanos para configurar a Recargadas como un ensamblaje pedagógico. Así, durante distintas entrevistas, expresiones como los “profes son copados, son divertidos”, Recargadas es “apoyo, compañerismo y ansiedad”, el taller “es increíble”, y “el taller me encanta” ilustran cómo los afectos contribuían a configurar este ensamblaje y cómo las asociaciones favorecían acercamientos, esfuerzos, generaban ganas y producían o reforzaban aprendizajes de distinto tipo. En este ensamblaje, asociarse, ligarse a otros humanos y no humanos hacía que las chicas se sintieran alojadas y cómodas. En Recargadas era posible tocar, equivocarse, preguntar, armar y desarmar. Así, expandía sus capacidades de aprender (Mulcahy, 2019). Este ensamblaje pedagógico promovía aprendizaje y formas de apropiar saberes-saberes hacer que conectaran materiales, artefactos, herramientas, maquinarias, cuerpos, el taller, el auto, afectos/emociones, con nociones sobre la igualdad de capacidades entre hombres y mujeres, y perspectivas pedagógicas horizontales (en palabras de Lucía, “trabajás con ellos -los profes- a la par”) y que promueven la vinculación entre teoría y práctica en el proceso de aprendizaje. A diferencia de lo que acontece con Recargadas, Lucía y Mía ilustran cómo en sus escuelas y especialidades no conectaban con lo que pasaba en el taller o en el laboratorio. Lucía no usaba las máquinas (en términos de Latour, no se constituían en actantes) y Mía se sentía vigilada, trabajaba sola, no forjaba vínculos con los/as docentes (que piensan que somos “robots” según otra entrevista) y en donde la clase consistía en “hablar”, “anotar” y hacer “solos” en el laboratorio. Al momento de hacer esta entrevista, Lucía era una buena estudiante (nunca había repetido) y había participado activamente del Centro de Estudiantes. Mía, por su parte, inició su trayectoria escolar como una estudiante destacada, pero al momento de la entrevista estaba considerando dejar la escuela técnica porque “estaba en piloto automático” -en el sentido de que ya no le interesaba nada.

Según mis observaciones participantes, estar en el taller exigía disciplinar al cuerpo (aprender a usarlo, a pararse, a vestirlo y protegerlo -usando guardapolvos, gafas especiales cuando era necesario, por ejemplo); ganas de conectarse con otros (aunque muchas veces prácticamente no mediara la palabra entre las jóvenes); hacer con el cuerpo y con las manos (para, por ejemplo, cortar placas, remachar, agujerear, instalar la silla de la piloto, montar el motor y ruedas, armar la carrocería y arreglar el chasis y decorar y pintar a mano la carrocería); tener la capacidad para recomponerse ante el agotamiento físico que tantas horas de escolaridad técnica -es doble jornada-, participar en el proyecto

y realizar otra actividades extra escolares generaban; y paciencia (el armado del auto llevaba meses y había tareas rutinarias y repetitivas que exigían horas de dedicación por varios -como por ejemplo limar y lijar). También demandaba reconocer que el auto era una creación de un conjunto de personas; y hacer y rehacer múltiples operaciones para corregir errores y resolver tareas. Así, por ejemplo, se tuvieron que instalar las placas de alto impacto de la carrocería en tres oportunidades para que “quedaran bien”.

En el siguiente collage, comparto algunas imágenes que ilustran distintos momentos del armado del auto cuyo chasis era del año anterior. En estas fotografías pueden apreciarse algunas de las acciones mencionadas y reconocer huellas de asociaciones entre humanos y no humanos que lograron hacer el auto y con ello promovieron aprendizajes. Seguidamente incluyo una fotografía del auto al inicio del proyecto y otra que lo muestra ya terminado.



Collage 1. Proceso de armado del auto



Foto 2. Auto ensamblado. Octubre 2023



Foto 3. Auto en el box del autódromo. Noviembre 2023.

Participar de un ensamblaje como experiencia vital y extraordinaria.

En septiembre de 2025 me encontré a Oriana en la escuela. Ella ya había egresado y, formalmente, no podía sumarse a este proyecto. Sin embargo, fue de visita a compartir unos mates y galletitas con varias chicas del grupo, mientras una de ellas probaba en el patio el auto del año pasado. Oriana quería continuar vinculada a las docentes y las chicas. Ese día, me acompañó para buscar unas llaves y en el camino me dijo: “¿te cuento un secreto? Es una sorpresa. Ya se lo voy a decir a las chicas”. Ahí se levantó la manga izquierda de su remera y me mostró un tatuaje. Decía “recargada” en rojo, con letra cursiva y en minúscula. A continuación, me dijo: “Recargadas fue siempre un apoyo para estar en la escuela técnica”. En este apartado voy a desplegar el ensamblaje del que participó Oriana, así como sus vivencias y los significados que le atribuyó a este proyecto y que la transformaron en una Recargada.



Foto 3. Ser Recargada

En el 2023 Oriana tenía 18 años. Estaba en el quinto año de la escuela sede del proyecto. Ella repitió el tercer año. Para Oriana algunas materias nodales de la especialidad fueron muy difíciles de seguir y de aprobar. En ese año, compartió que “a mí me cuesta más que a mis compañeros y ellos, como a mí me cuesta y además soy mujer, es como que lo toman por un lado de ‘ah vos venís porque sabes que te van a aprobar los profesores porque son hombres’”. Era de la especialidad mecánica (la eligió porque empezó a gustarle al estar en Recargadas y “ver cómo funcionaba el auto”). En su curso, sólo una minoría de los/as estudiantes eran mujeres. Según Oriana, cuando iba al taller a cursar alguna materia ella era la única mujer y se sentía sola. En sus palabras,

Oriana: Siempre, siempre en taller, vos me ves a la tarde y estoy sola, con hombres (...) Y este año me pasó que me tocó taller con compañeros que no me agradaban. Entonces, o faltaba, o era como “Entro tarde”. Una amiga me decía “¿No tenés que entrar?” “Sí, pero no sé si quiero ir”

E: (...) ¿Cómo es el trabajo que hacen en el taller?

Oriana: (...) Capaz que teníamos teníamos que conectar dos motores. Entonces el profesor te decía “Bueno, pasá a conectar vos y vos”. Tenés que estar así a la par. Capaz que el chico decía “Pasáme esto”, así, de mala manera. Capaz no por ser mujer, sino por el trato ya que teníamos por otras cosas. Pero es como que no son tan compañeros. Mi especialidad tiene algo que es muy individual todo (...) Lo nuestro capaz es que nos mandan trabajos de a dos, o de a tres, o de a cuatro, y los terminamos haciendo, yo este, vos este, y los juntamos y chau.

En esta cita se evidencia que para Oriana era difícil conectar, disfrutar y compartir en el taller con otros actantes humanos y no humanos. Su soledad tenía que ver con ser la única mujer, pero también con sentirse aislada, separada y desvinculada de sus pares y de la tarea que tenía que realizar. Este sentimiento de soledad también se extendía a cómo se sentía en su curso. Oriana relató que en varias ocasiones fue agredida por compañeros. Recordaba situaciones en la que algunos de sus pares le tiraban cosas (“yo estaba en un rincón, era claro que lo hacían a propósito”) y que uno de los más agresivos con ella le decía insultos sexistas para callarla. Ya estaba acostumbrada a ese tipo de interacciones y también a reaccionar verbalmente y a defenderse (y a callarse o evitar estar en el aula cuando ya estaba cansada de tanto conflicto). También estaba acostumbrada a que los/as docentes estaban cansados de estas situaciones y que “mucho no pueden hacer”. Aquí, siguiendo a Mulcahy (2019), la soledad operaba como una emoción que disminuía sus capacidades de conexión, relación y apertura a vincularse con otros humanos y no humanos. Una emoción que impedía aprendizajes y movilizaba a su cuerpo a evadir (física o mentalmente) la hostilidad que sentía, y que también ella asociaba con el “miedo” que le tenía a algunos profesores con quienes no podía hablar ni consultarles dudas o pedir ayuda.

Ella empezó a asistir a los encuentros de las Recargadas desde el 2018 - primer año de su existencia. Comenzó gracias a su hermana que ya era integrante de la escudería. Desde que conoció el proyecto quiso sumarse: “quería hacer lo mismo que hacía mi hermana”. A ella “le encantó” lo que hacían las chicas en el taller y después en el autódromo corriendo las carreras. La vivencia de Oriana en Recargadas se diferenciaba significativamente de la de su escolaridad. Desde que empezó en el proyecto, Oriana asumió distintas posiciones. De ser la “la más chiquitita”, la más joven que “no entendía nada”, empezó a participar en el armado y pintado a mano del auto (asumiendo algunas tareas, pero sin sentirse responsable del proceso como sí lo sentían, según ella, sus compañeras más grandes), fue

pilota desde el 2019, y se convirtió en la vocera del grupo en entrevistas con medios y también con autoridades educativas.

En el 2023, Oriana y Lucía eran las que tenían más años en el proyecto. Ese año, Oriana se sentía diferente. Sabía que había pasado a ser de las “grandes”, que era solicitada por las chicas nuevas y que tenía que apoyarlas. Ella recordaba su propia desorientación cuando empezó. Según Kiara (estudiante que se sumó al proyecto ese año), Oriana “hace bromas, baila, te hace reír, pero también te dice: «Basta. Ahora a trabajar»”. En la siguiente foto, se observa como Oriana le muestra con su mano la cadena del auto. En esa interacción, están conversando sobre qué hay que hacer para que giren bien las ruedas. La cadena no se movía. Oriana dijo que había que ajustarla más y Kiara consideraba que había que soltarla un poco para que no estuviera “tan tensa”. Ante la imposibilidad de resolver qué hacer, fueron a buscarlo a Rodolfo, profesor que ayudó siempre al equipo en cuestiones de mecánica. Él acordó con Kiara que había que “aflojar la cadena”. Oriana dijo: “tenemos que volver a hacerlo” (riendo). Esta escena ilustra como observar, escuchar, preguntar, tocar, utilizar las manos eran prácticas necesarias para entender cómo funcionaba el auto, cuál era el problema al que se enfrentaban y qué tenían que arreglar. También el tiempo que llevaba incorporar ciertas prácticas y saberes (Oriana tenía experiencia con el auto, pero también tenía dudas e inseguridades) y cómo eran acompañadas por disposiciones corporales para moverse (tales como agacharse, tirarse al piso, levantar el auto con la ayuda de otras personas) distintas a las esperadas en las aulas de la escuela. También requería hacer las cosas, deshacerlas, y volverlas a hacer. En términos de Dewey, “hacer y padecer” con la finalidad de lograr algo significativo.



Foto 4. Revisando la cadena del auto. Septiembre 2023

Para Oriana, al igual que sus compañeras, participar del proyecto implicaba dedicarle “muchas horas”. Ella no tenía prácticamente tiempo libre (luego de ir a la escuela en doble jornada entrenaba un deporte tres veces por semana y también jugaba los sábados y a veces los domingos. Siempre llegaba a su casa exhausta). Sin embargo, decidía destinar “mucho tiempo” al armado del auto y siempre participó en las carreras (las cuales se hacían durante tres días, a veces en otra provincia). En sus palabras,

E: ¿qué les hace pensar de todo el proceso de trabajo en el que participaron?

(...)

Oriana: Muchas horas, mucho tiempo. Es loco como ver que en dos meses pasó de ser nada, a ser lo que fue el día de la carrera.

(...)

E: ¿y qué significa dedicarle mucho tiempo a algo?

Oriana: Yo siento que le agarras cariño, le agarras mucho cariño a lo que estás haciendo, por lo menos, si te dedicas. Aunque sea un tiempo corto, que son dos meses, son muchas horas, es mucho tiempo. (...) el auto no es persona e igualmente le agarras cariño. Es lindo, es lindo ver que aparte todo sale. Porque nos equivocamos un millón de veces, hicimos un montón de cosas, lloramos, nos cagamos de risa, se nos rompió, lo chocamos, pasó de todo. E igualmente terminamos corriendo. Corrimos el día, la fecha, igual que todos. (...) La pasamos increíble.

Para esta estudiante, trabajar mucho tiempo en el auto, hacer con las manos y herramientas, hacerlo con dedicación y cuidado generaba “cariño” por el auto y a lo que “estás haciendo”. Esta emoción orientaba el hacer y generaba compromiso artístico, en términos de Dewey. Esta emoción transformaba al auto y al proceso en el que participó en algo valioso, especial-intensificando la experiencia vivida y generando disfrute. Ser parte de este ensamblaje movilizaba afectos que conectaban a Oriana con otros humanos y no humanos y sostenían su participación a pesar de que “les pasó de todo”. Según esta estudiante, siempre había sorpresas y podía pasar cualquier cosa: como el choque del auto en la prueba de pilotos poco tiempo antes de la carrera y la pelea en medio de gritos y llantos que tuvo con una de las chicas en boxes entre una carrera y otra. Para Oriana era “loco” (la sorprendía y admiraba) que en “dos meses pasó de ser nada, a ser lo que fue en el día de la carrera”. Asociaré esta sorpresa con la capacidad de Recargadas de romper la rutina escolar, de ingresar una novedad, un elemento de aventura que le generaba ganas, paciencia, y dedicación.

En la cita anterior, Oriana también afirma que el auto era “lindo”, así como era lindo “ver que aparte todo sale”. Interpretaré la referencia a la belleza del auto y del proceso de su armado y verificación técnica para competir como otra evidencia de la vitalidad de la experiencia y del intercambio activo entre Oriana y su entorno. “Pasarla increíble” también hacía referencia a cómo ser parte de esta experiencia movilizaba afectos, que la atraían, entusiasmaban y producía una ruptura de la rutina escolar. Como en el caso de sus compañeras, los afectos fueron claves en la conformación y sostenimiento del ensamblaje de Recargadas y orientaban los esfuerzos que hacía para ligarse con otros actantes humanos y no humanos a lo largo del tiempo (a pesar de conflictos con otras jóvenes, dificultades para financiar el proyecto y presiones para concentrar mucho esfuerzo en solo dos meses). Asociarse con este ensamblaje pedagógico era vivido como una experiencia plena que la comprometía emocional, física e intelectualmente, que era placentera y que se orientaba hacia un objetivo: ser capaces de participar en la competencia y lograr lo que se habían propuesto.

Palabras de cierre

En este análisis he mostrado cómo dialogar con la noción de experiencia estética junto con la de ensamblaje pedagógico es fértil para analizar la participación juvenil en un proyecto pedagógico extracurricular orientado a incluir a más mujeres en las escuelas técnicas.

La noción de ensamblaje permitió reconocer a Recargadas como un efecto de asociaciones de actantes humanos y no humanos (incluidos afectos) que movilizó ganas, esfuerzos físicos, compromiso, deseos, admiración, y bienestar. Vimos cómo el ensamblaje promovía ciertas formas de participación en el espacio del taller que orientaron los esfuerzos a un logro compartido: participar en una carrera automovilística como escudería femenina. Examiné como las relaciones y encuentros entre cuerpos, afectos, objetos y lugares tenían el poder de limitar o ampliar las capacidades de las jóvenes de actuar e involucrarse, y aprender. A partir de relatos de cuatro jóvenes, caractericé cómo el ensamblaje Recargadas se efectuaba en el taller y cómo delineaba formas posibles de participar (corporales, prácticas y afectivas) que se distinguían de sus experiencias de enseñanza/aprendizaje en sus escuelas. También mostré cómo el ensamblaje de Recargadas efectuaba formas de enseñanza disonantes con las que eran dominantes en el taller de Lucía y el laboratorio de Mía. En estos espacios, las jóvenes no podían asociarse con otros humanos y no humanos y no podían aprender (lo cual les provocaba frustración, enojo o desinterés/desconexión).

La noción de experiencia estética de Dewey contribuyó a reconocer el carácter extraordinario, placentero, y vital de integrar ese ensamblaje – así como la belleza de lograr asociarse con otros humanos y no humanos expandiendo las capacidades de afectar y ser afectado y de aprender. A partir de la narrativa de una estudiante fue posible reconocer lo que la atraía y seducía a participar, y cómo esta participación era vivida como un compromiso “artístico” que suponía dedicación, esfuerzo, cariño, admiración, y responsabilidad (para enseñar y acompañar a las más jóvenes, por ejemplo). Ser “recargada” remitía a lo que Dewey llamó las fases emocional, intelectual y práctica de toda experiencia estética. Un amplio abanico de emociones intensas caracterizó este proyecto y permitió ligar a Oriana con diferentes elementos (humanos y no humanos). Asimismo, las interacciones con el entorno significaron su participación como sentido de pertenencia al proyecto, bienestar que genera sentirse acompañada y sostenida en su escolaridad y el proyecto, aprendizajes técnicos, sociales y expresivos, e identificación con la capacidad de Recargadas de lograr lo que se proponía a pesar de “todo lo que nos pasó” (al punto que para Oriana “ser recargada” se llevaba en la piel). Esta narrativa ilustró cómo participar suponía vincular experiencias pasadas con presentes (Oriana creció con la escudería, pero también participaba de principio a fin en una experiencia que era vivida como una unidad y que tenía un carácter extraordinario). La dimensión práctica de ser “recargada” puede rastrearse en cómo ella interactuaba con su entorno, “hacía y padecía”, integraba sus experiencias previas a nuevas acciones y vivencias (desarrollando adaptaciones mutuas entre el yo, los/s otros/as y los objetos con que interactúa).

Reconocer distintas modalidades de habitar y hacer la escuela es un desafío que puede nutrir los análisis y reflexiones en torno a las trayectorias escolares y los niveles de aprendizajes. Dewey, con sus preocupaciones sobre cómo vincular el arte con la vida, contribuyó a visibilizar el carácter artístico de experiencias cotidianas vitales y plenas, en las cuales se intensifica la percepción de ciertos objetos y relaciones en un escenario institucional que tiende a ser interrogado desde el déficit. Movilizar supuestos y conceptos del nuevo materialismo permitieron prestar atención a relaciones entre variedad de entidades (humanas y no humanas) y sus capacidades para ampliar aprendizajes. La exploración conceptual de este trabajo invita a seguir cultivando lazos y puentes conceptuales, sensibles y metodológicos para poder también reconocer potencias, aperturas y bienestar en las escuelas.

Bibliografía

- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I., & Castro, S. (2009).** La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino: puntos para el debate. *Última Década*, 30, 41-66.
- Bloj, C. (2017).** *Trayectorias de mujeres: Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina* (Serie Asuntos de Género, N.º 145). CEPAL. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/41230>.
- Chervin, M. (2021).** *De la marea verde a las culturas institucionales. Agendas, repertorios y formas de organización estudiantil en torno a la ESI en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional Digital de la UNSAM. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1987>.
- Chervin, M. (2024).** Meritócratas, irónicos y racionales: la masculinidad de jóvenes libertarios de una escuela secundaria técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 29(2). <https://doi.org/10.6035/recerca.7696>.
- De la Cruz, G., & Matus, D. (2017).** Participación escolar e inclusión educativa: un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2979>.
- Dewey, J. (1934).** *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Enrique, I. (2010).** Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 5-10.
- Gallart, M. A. (2006).** *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* OIT/Cinterfor.
- Gogna, M. (1990).** *La división sexual del trabajo docente: la enseñanza técnica en la Argentina*. CEDES.
- González, M. A. (2023).** El nosotrxs nos construye y nos hace parte: el sentido de pertenencia escolar y la participación en un colegio secundario de Río Grande (Tierra Del Fuego). *Resistencias*, 1(1). https://revistas.uncaus.edu.ar/index.php/revista_ciencias_sociales/article/view/48/66.
- Haubert, L. E. (2019).** Notes on aesthetic experience and everyday experience in John Dewey. *Revista Electrónica de Filosofía*, 16(2), 222-232.
- Hidalgo, N., & Perines, H. (2018).** Dar voz a los protagonistas: la participación estudiantil en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2).
- INET. (2021).** *Estudiantes mujeres en la ETP: Indicadores sobre la participación de las mujeres en la educación técnica de nivel secundario*.
- Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A., & Sosa, M. (2020).** Mujeres en programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. el caso de la formación en el nivel medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 432. <https://doi.org/10.7203/rase.13.3.16605>.
- Larrondo, M. (2014).** *Después de la noche: participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: provincia de Buenos Aires, 1983-2013* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES].
- Latour, B. (2008).** *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- León, F. G. (2009).** Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa (Ed.), *Sexualidad, relaciones de género y generación: perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-211). *Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico*.
- Meo, A. I., Chervin, & Dabenigno, V. (2023).** “Más mujeres en el taller”: del “proyecto pedagógico” a la acción colectiva por el derecho a aparecer en la escuela técnica. *Prácticas de Oficio*, 1(31), 21-39.
- Mulcahy, D. (2019).** Pedagogic affect and its politics: learning to affect and be affected in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(1), 93-108.
- Núñez, P., Blanco, R., Vázquez, M., & Vommaro, P. (2021).** Demandas, ámbitos y fronteras de la participación estudiantil en las escuelas secundarias de Ciudad de Buenos Aires. *Educação & Sociedade*, 42, e241458. <https://doi.org/10.1590/ES.241458>.
- Pérez Galvan, L. M., & Ochoa Cervantes, A. de la C. (2017).** La participación de los estudiantes: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207.
- Puolakka, K. (2014).** Dewey and everyday aesthetics: a new look. *Contemporary Aesthetics*, 12, Article 18. https://digitalcommons.risd.edu/liberalarts_contempaesthetics/vol12/iss1/18.
- Seoane, V. (2017).** Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencios y resistencias. *La Aljaba (Segunda Época)*, 21, 29-43.
- Taylor, C. A., & Iverson, G. (2013).** Material feminisms: new directions for education. *Gender and Education*, 25(6), 665-670.
- Tomasini, M. E. (2020).** ¿Qué mueve a las jóvenes a participar?: activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(2), 123-149.
- Wise, J. M. (2011).** Assemblage. En C. J. Stivale (Ed.), *Gilles Deleuze: Key concepts* (2.ª ed., pp. 91-102). Acumen.