

Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas

Regulation of urban space, schooling space and solidarity dynamics in everyday school life. Case studies in two Argentine provinces

María Cecilia Bocchio

Universidad Nacional de Córdoba/ Instituto de Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: mcbocchio@gmail.com

Carla Andrea Villagran

Universidad Nacional de la Patagonia Austral/Unidad Académica Caleta Olivia
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E. mail: carla_villagran@hotmail.com

Resumen

En las últimas dos décadas regular las espacialidades urbanas en escenarios de crecimiento de las desigualdades, viene involucrando la elaboración y circulación de racionalidades y tecnologías de poder que configuran prácticas de control de las conductas de la población asociadas a la Nueva Gestión Pública. A modo de hipótesis proponemos que los procesos de escolarización en los sectores populares se traman en las dinámicas de las espacialidades urbanas y escolares. Si bien las políticas públicas y, especialmente las educativas, enmarcan la vida escolar, las vinculaciones entre la puesta en acto de esas políticas y el espacio urbano definen las condiciones efectivas para la escolarización de la población. De modo que, en la configuración de las políticas intervienen tanto racionalidades y modos de regulación tecnocráticos del espacio urbano, como así también dinámicas de autoresponsabilización por el espacio escolar que se manifiestan en forma de solidaridad entre los sujetos escolares para con la escolarización de la población.

Palabras Clave: Educación secundaria, población, regulación, espacio urbano, nueva gestión pública.

Abstract

In the last two decades, regulating urban spatialities in scenarios of inequality growth, involves the elaboration and circulation of rationalities and power technologies that configure control practices of the population's behaviors associated with the New Public Management.

As a hypothesis we propose that schooling processes in popular sectors are based on the dynamics of urban and school spatialities. Although public and, especially, educational policies frame school life, the links between the enactment of these policies and urban space define the effective conditions for the schooling of the population. So, in the configuration of the policies there are rationalities and technocratic modes of regulation of the urban space as well as, dynamics of self-responsibility for the school space that manifest themselves in the form of solidarity between the school subjects towards the schooling of the population.

Key words: Secondary education, population, regulation, urban space, New Public Management.

BOCCHIO, M.C. Y VILLAGRAN, C.A. (2020) "Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 365-380. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-283>

RECIBIDO: 23/12/2019 – ACEPTADO: 03/03/2020

Introducción

“(…) es preciso saber justamente dentro de qué economía general del poder se sitúan ese proyecto y la estructuración del espacio y el territorio. ¿Se trata (...) de constituir para una población algo que se asemeje a un medio de vida, de existencia, de trabajo?”
(Foucault, 2006, p. 40).

Regular el espacio urbano constituye una de las políticas públicas estructurales en las agendas de gobierno, más aún en escenarios de crecimiento de las desigualdades y de precarización de las condiciones habitacionales y ambientales de los sectores populares. Cuando el discurso de lo territorial y la territorialización de las políticas públicas es enarbolado como bandera de la Nueva Gestión Pública (NGP), lo local se transforma en sinónimo de una instancia del aparato burocrático estatal donde se ejecutan las políticas (planes, programas y proyectos) aplicando técnicas de gestión eficientes. En el campo educativo, la territorialización de las políticas educativas a nivel de las escuelas y el territorio escolar devienen en instancias donde la participación de la comunidad escolar y el compromiso para con un proyecto educativo institucional y la escolarización del alumnado se constituyen en pivotes del discurso gerencial.

A partir de la década del 70 del siglo XX, se asistió en muchos países a un lento proceso de recomposición del papel del Estado en la educación, que promovieron en el marco de la NGP medidas de descentralización administrativas, la introducción de nuevos modos de regulación de tipo pos-burocráticos, el refuerzo de la retórica de modernización y de lógicas de privatización de la enseñanza pública. En este nuevo contexto se da una mayor visibilidad en el discurso público a lo local, que pasa a ser visto, principalmente, como lugar de innovación y de movilización (Barroso, 2005). Para Barroso (2013) la importancia del espacio local es invocada en tiempos de NGP para justificar iniciativas muy diversas e incluso opuestas, desde la territorialización y descentralización de políticas educativas, la modernización administrativa, la movilización de lo local y de las estructuras comunitarias, la autonomía de las escuelas, la creación de mercados educativos y la privatización de los servicios públicos de educación. Lo local es visto simultáneamente como lugar de aplicación, de participación, de interdependencia y de competencia, donde confrontan lógicas tan distintas como las que procuran preservar el papel y la acción del Estado, a través de la contextualización territorial de las políticas y del incentivo de modernización.

Partimos de la premisa y de la imperiosa necesidad de no asumir directamente lo territorial en su uso común, tal como lo nombra la gestión educativa que lo homologa a jurisdicciones o instancias del aparato burocrático de gestión (Giovine, 2008). Entendemos que es central construir un discurso crítico sobre las políticas educativas recientes que en la defensa de lo local y de procesos de descentralización y desconcentración han construido los dispositivos para que la población asuma responsabilidades para con la gestión de sus propias carencias o, en otras palabras, para con la gestión de la pobreza.

Las investigaciones en torno a la población, el espacio urbano y las desigualdades sociales (Prevot-Schapira, 2000; Veiga-Neto, 2000; Saraví, 2008; Grinberg, Pérez y Venturini, 2013; Segura, 2014) muestran tendencias a la fragmentación y exclusión en las

ciudades. Son procesos de configuración del espacio urbano que muestran cómo crecientemente surgen y se consolidan sectores de la población con necesidades básicas insatisfechas, por un lado, y por otro, amplios sectores cuyas posibilidades de acceso a bienes materiales y culturales se ubican muy por encima. En esta línea argumentativa, el objetivo general del proyecto en el que se enmarca esta investigación es describir las políticas educativas y su puesta en acto en escuelas secundarias emplazadas en sectores populares de dos ciudades argentinas: Córdoba (provincia homónima) y Caleta Olivia (provincia de Santa Cruz).

A modo de hipótesis proponemos que los procesos de escolarización en los sectores populares se traman en las dinámicas de las espacialidades urbanas y escolares. Si bien las políticas públicas y, especialmente educativas, enmarcan la vida escolar, las vinculaciones entre la puesta en acto de esas políticas y el espacio urbano definen las condiciones efectivas para la escolarización de la población. De modo que, en la configuración de las políticas intervienen tanto racionalidades y modos de regulación del espacio urbano, como así también dinámicas gerenciales de autoresponsabilización (Done & Mike Murphy, 2016; Peters, 2016; Grinberg, 2019; Grinberg y Villagran, 2019) por el espacio escolar que se manifiestan en forma de solidaridad entre los sujetos escolares para con la escolarización de la población.

1. Espacio urbano y desigualdad

Proponemos que en los espacios urbanos signados por múltiples desigualdades, las lógicas de la NGP se ensamblan de un particular modo en la vida escolar a través de la acción directa de quienes allí trabajan, transformando cuestiones como contar con recursos económicos para arreglos y mantenimiento edilicio o bien con cargos docentes para hacer frente a nuevas demandas (en algunos casos provenientes de nuevas legislaciones) en una cuestión de predisposición personal para el trabajo (Bocchio, 2016; Bocchio y Grinberg, 2019). Las narrativas de la gestión conforman ese suelo arqueológico para la apelación a la producción de identidades territoriales (Veiga, 2004) y dinámicas de solidaridad en sectores urbanos populares. Ambos aspectos, de difícil medición y/o cuantificación, son fundamentales a considerar en el diseño político de planes, proyectos o programas especialmente destinados a las poblaciones de los barrios y de las escuelas emplazadas allí. Ello porque constituyen un marco de referencia y soporte a las políticas públicas, sociales y educativas y, porque como el planeamiento estratégico lo propone, dotan de sentido el devenir de la vida de las políticas en esos espacios urbanos.

La pobreza se expresa, no sólo en una dimensión económica, sino en los aspectos sociales, culturales y espaciales en estrecha relación con la organización urbana (Prévôt-Schapiro, 2000; Redondo, 2004). Problematicar la desigualdad y el espacio urbano involucra poner en relieve el ensamble de los diferentes aspectos de la vida urbana en los sectores más pobres. Ello, atendiendo al acceso desigual a la ciudad, a los servicios y

bienes culturales, a las características del lugar de residencia y de la vivienda, a las experiencias construidas del vivir en determinado sector de la ciudad, entre otros. Asimismo, la producción del espacio urbano en sus racionalidades y tecnologías conlleva modos y prácticas de legitimación de las desigualdades socioespaciales. Tal como Segura (2014) lo señala, independientemente de la escala en que operen, las categorías socioespaciales remiten no sólo a cuestiones físicas, geográficas o territoriales, sino también (y fundamentalmente) a distinciones y relaciones sociales entre actores y grupos que comparten, modelan, disputan y legitiman espacios físicos y sociales:

“(…) la posición en el espacio urbano, la presencia o ausencia de una determinada infraestructura y los modos de acceder a las mismas, funcionan como diacríticos que los actores sociales movilizan para pensarse a sí mismos y a los demás, tanto en lo relativo a la clasificación -y calificación- de las formas de vida y residencia como en lo que respecta a los lugares que cada uno ocupa en el espacio urbano y social” (p. 9).

Así, la producción de sentidos, deseos, expectativas y experiencias en torno al espacio urbano que se habita, está anclada en la construcción de clasificaciones, demarcaciones, diferenciaciones que son siempre procesos relacionales. Las distinciones, de vivir aquí o allí, de este u otro modo, con o sin estos servicios, con la presencia o no de determinadas instituciones sociales, cerca o lejos del casco céntrico de la ciudad, responden al espacio producido por los sujetos y cómo ese espacio también los produce (Veiga-Neto, 2000). Apuntamos de esta manera a centrar la analítica de las espacialidades urbanas en términos de procesos de distribución en las ciudades, pero principalmente, como procesos de regulación social. Adquiere relevancia aquí la noción de gubernamentalidad desarrollada por Foucault (2006) para aproximarnos al gobierno de las poblaciones y sus vidas en el espacio urbano. Tal como Foucault lo señala en *Seguridad, Territorio y Población*, el territorio, el espacio de las ciudades, es pensado como el ámbito objeto y también soporte de las prácticas de regulación de las conductas de las poblaciones. A partir de sus desarrollos en torno a los mecanismos de seguridad en el siglo XVIII, el diseño de las ciudades y las técnicas del biopoder, Foucault sostiene que las acciones de poder se dan en un marco de materialidad y/o lo configuran.

Así como Foucault realizó una analítica del espacio urbano como espacio de circulación, soporte y materialización del ejercicio del gobierno de la población, también enfocó esa analítica en el tiempo. La cuestión del tiempo y el espacio también fue planteada por Foucault (1997) en *Vigilar y Castigar* cuando analizó los dispositivos de disciplinamiento, la arquitecturización del espacio y el ritmo de las actividades de los cuerpos dóciles. La serie tiempo-espacio en el siglo XVIII se asocia a los modos de control de la fuerza productiva. El asunto del espacio y el tiempo en la seguridad adopta otra forma: los espacios se abren más que cerrarse y la circulación de la población se habilita. Los espacios son para Foucault (1967) conjuntos de relaciones:

“El espacio en que vivimos, el que nos atrae afuera de nosotros mismos, en que se desenvuelve precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que corroe y agrieta es en sí-mismo también un espacio heterogéneo (...) Vivimos dentro de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros y en absoluto en superposición” (p. 18).

Los espacios en tanto medios de vida son heterogéneos, simultáneos, yuxtapuestos, dispersos. Esos espacios y emplazamientos en los que ocurre la vida de los sujetos están totalmente cargados de cualidades (Foucault, 1967), son producidos por los sujetos y a su vez productores de subjetividades.

A partir de lo expuesto, en este artículo, avanzamos en la comprensión de los barrios y sectores de las ciudades como espacios urbanos producidos a la vez que productores de subjetividades. Los barrios son espacios urbanos que se componen de múltiples espacialidades hacia su interior, de modos de circulación y acumulación de las poblaciones, de modalidades de vinculación y vecindad, conjunto de tramas de relaciones y tejidos institucionales donde la escuela es el eje articulador. Concretamente estamos refiriendo a los barrios como emplazamientos de las vidas de los sujetos, de las instituciones sociales y culturales y de las políticas públicas. Tal como Foucault (1967) explicara, al espacio como entretejido de puntos y líneas, aquí proponemos una noción dinámica de barrio como entretejido producido por aquellos sujetos que allí residen y aportan significados. Entender al barrio de esta manera involucra pensar en que su hechura es siempre móvil y sujeta a las luchas por los espacios y los sentidos que produce. El barrio, siguiendo a Mayol (1999), es ese trozo de ciudad que atraviesa un límite que distingue el espacio privado del espacio público y que resulta principalmente del hecho de poner el cuerpo de los sujetos:

“un dominio del entorno social puesto que es para el usuario una porción conocida del espacio urbano en la que (...) se sabe reconocido. El barrio puede entonces entenderse como esa porción del espacio público en general donde se insinúa poco a poco un espacio privado particularizado debido al uso práctico de ese espacio” (p. 8).

Andar, circular, sentar precedente, delimitar, establecer límites, generalmente imprecisos, contribuye a la producción del espacio barrial y a la construcción de pertenencia e identidad. El barrio se convierte en ese espacio de la ciudad con las marcas de los cuerpos de los sujetos, el tiempo y la historia allí vivida.

2. Notas metodológicas

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación de diseño cualitativo y centralmente etnográfica (Batallán, 2007; Rockwell y Ezpeleta, 2007; Rockwell y Anderson-Levitt, 2015). Nos enfocamos en el trabajo conceptual permanente y simultáneo con el trabajo en terreno, consistente en capturar la mirada de los sujetos, en poder registrar y hacer inteligibles experiencias que acontecen en la urdimbre que resulta

de la cotidianeidad escolar. Para la obtención de la información se realizaron entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) a los equipos directivos, equipos de asesoría, cuerpo de docentes, docentes tutores y preceptores. Asimismo, la observación participante (Guber, 2005) es clave y permanente en el trabajo de campo.

El objetivo general de la investigación, cuyos resultados parciales aquí presentamos, es describir la recepción y puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de las políticas educativas en la cotidianeidad de escuelas secundarias emplazadas en sectores populares en dos provincias argentinas. Concretamente en este artículo proponemos debatir sobre algunos de los aspectos que presenta la regulación del espacio urbano y escolar en tiempos gerenciales (Grinberg, 2008), a través de resultados de una investigación que venimos realizando en escuelas secundarias emplazadas en sectores populares de las ciudades de Córdoba y Caleta Olivia.

El trabajo de campo se inició en el año 2013 y continúa. Una primera parte de la investigación fue desarrollada desde el minuto cero de los procesos de reforma de los sistemas educativos provinciales que se desplegaron a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06. Por tanto, venimos siguiendo, a través del trabajo en terreno, las transformaciones en las escuelas secundarias emanadas de las políticas educativas de los últimos años. Fundamentalmente hemos procurado rastrear y caracterizar las transformaciones en los regímenes académicos, la estructura curricular y las nuevas formas de organización pedagógica de las escuelas secundarias.

Reconocemos que los procesos de configuración urbana, anclados en procesos más amplios de transformaciones globales en términos socioeconómicos, se expresan en ambas localidades en complejas formas de fragmentación urbana del territorio. En Caleta Olivia se evidencia un proceso que tiene su corolario también en las dinámicas de escolarización puesto que, producto del crecimiento demográfico y de los procesos de fragmentación urbana, se produjo el pasaje de la “escuela del pueblo a la escuela del barrio” (Pérez, 2014) con posterioridad a los años noventa. Siguiendo a Pérez (2014) y Grinberg, Pérez y Venturini (2013), la organización urbana cambia radicalmente a partir de los años 90, con la aparición de nuevos barrios y ocupantes en el contexto de crisis post privatización de las empresas hidrocarburíferas. Por tanto, como producto del crecimiento demográfico de la localidad, se origina la diferenciación de sectores urbanos, fronteras y delimitaciones territoriales. Acompañando ese proceso y, en los sectores más alejados del centro de la localidad, comienzan a funcionar escuelas que establecen relaciones particulares y de imbricación con el territorio, dando cuenta de la constitución de la serie barrio-escuela. Pérez (2014) advierte que, como parte de esas formas de organización urbana, se establecen sectores urbanos más jerarquizados en términos residenciales e inmobiliarios, mientras otros sectores se conforman en emplazamientos urbanos desprestigiados y marcados por las lógicas de autogestión para la tierra, vivienda y servicios. De manera que en los sectores o fragmentos urbanos se desarrollan estrategias

familiares, formas de apropiación de esos espacios y también se configuran estrategias colectivas para la provisión y distribución de bienes culturales y de servicios. Estos procesos de desarrollo de estrategias y de distribución, son originalmente desiguales, y en consecuencia, producen y profundizan aún más las desigualdades sociales de esos sectores y su población. A partir de lo expuesto, es posible decir que este tipo de organización de la urbanidad signada por la fragmentación, expresa la concentración de la pobreza urbana en esos sectores menos jerarquizados y, a su vez, más alejados del centro comercial y administrativo de la localidad.

Con relación al caso de las ciudades-barrios en la Ciudad de Córdoba, constituyen una política habitacional impulsada en el año 2005 por el gobierno de José Manuel de la Sota¹ para erradicar asentamientos precarios y conjuntamente construir polos educativos y de asistencia social y sanitaria. A principios del año 2000 y como consecuencia de una inundación que afectó a la localidad, una gran parte de los asentamientos precarios ubicados sobre la cuenca del Río Suquía (el cual atraviesa la zona céntrica de la ciudad) se vieron destruidos. Para entonces, cerca de 85 asentamientos precarios ocupaban la cuenca del Río Suquía y a causa de esta situación el gobierno provincial declaró el estado de emergencia general a través del Decreto de Necesidad y Urgencia Nº 2565/01, base legal para el desarrollo de una nueva política de hábitat social que derivó en la construcción de 14 ciudades-barrios (Martínez & Maffrand, 2010). En la mayoría de las ciudades barrios se construyeron además de viviendas, una escuela secundaria, una escuela primaria, un jardín de infantes, una sala cuna para el cuidado de bebés desde los 45 días, un centro de asistencia social y un centro atención primaria de la salud y cuentan con una central de policía en proximidad. Esta política habitacional permitió al Gobierno provincial allanar el camino para un plan inmobiliario que reconfiguró la ciudad (específicamente zonas céntricas de interés estratégico), al mismo tiempo que se enarboló el discurso de dar una vida más digna para quienes vivían en asentamientos (Boito & Levstein, 2009).

La escuela secundaria cordobesa está emplazada en una Ciudad-Barrio de zona norte de Córdoba la cual fue inaugurada en 2006; allí se construyeron 241 casas y viven alrededor de 1000 personas. La escuela inició sus actividades en el año 2007 en el mismo edificio donde en turno matutino funciona la escuela primaria. La secundaria nace como escuela anexo² y en 2017 es “desanexada”, siendo nombrado como director quien hasta entonces había sido el coordinador de curso, designado desde el Ministerio de Educación Provincial. Actualmente la escuela secundaria posee aproximadamente entre 200 y 220 alumnos y de primero a sexto año tiene una comisión por curso.

Por su parte, la escuela santacruceña se crea en el año 2013 en el marco del proceso de reforma del Sistema Educativo provincial que demandó crear escuelas para atender a la demanda de matriculación proveniente de la ex EGB³. El barrio en el que se emplaza la escuela se ubica en el sector sur de la ciudad de Caleta Olivia. Este barrio queda entre dos

rutas paralelas, una nacional y otra provincial que conectan con el sur y el oeste de la provincia respectivamente. La escuela se inauguró en febrero del año 2013 en el ex gimnasio de la única escuela primaria del barrio. El hecho de que la escuela comenzó a funcionar en ese espacio ha generado rispideces entre ambos equipos directivos. Al ser un gimnasio, el espacio no fue planificado para tener aulas de clase, tiene serios problemas de acustización por la construcción con material en seco. Asimismo, varias aulas y dependencias son de tamaño reducido dado que en la disposición original del gimnasio esos espacios estaban destinados a depósitos u otro tipo de dependencia. Funciona en horario matutino y vespertino para acomodar la matrícula de acuerdo a la cantidad de aulas disponibles. A continuación, avanzamos en la presentación de los ejes de análisis construidos.

3. Relatos de barrio y escuela

A partir del trabajo de campo construimos dos dimensiones de análisis que son diferenciables sólo a fines analíticos. Es decir, constituyen dimensiones que operan conjuntamente en la regulación del espacio urbano donde son tensionadas las políticas de escolarización y acontecen dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana escolar. En la primera dimensión de análisis (3.1) referimos al trabajo que directivos y docentes promueven para construir pertenencia a la escuela y al barrio donde se emplazan las instituciones. En la segunda dimensión de análisis (3.2) describimos los modos y luchas por el espacio público en variantes que suponen tanto la demanda de mejoras en el edificio escolar y en la infraestructura escolar como así también, la promoción de actividades que propongan a los estudiantes “salir del barrio” y apropiarse de espacios públicos.

3.1 *¿Quiénes son los alumnos que vienen a este colegio? Acerca de la elaboración de la pertenencia en las escuelas y los barrios*

Una pregunta de rutina cuando iniciamos el trabajo de campo en una escuela es interrogar por los barrios de los que provienen los estudiantes. En las escuelas emplazadas en zonas céntricas las procedencias barriales se amplían, mientras que en escuelas ubicadas en espacios urbanos signados por múltiples desigualdades, como los de las escuelas de Córdoba y Caleta Olivia, la elección de la escuela se liga a la cercanía al domicilio de los estudiantes y/o a ser una escuela que recibe alumnos repitentes o expulsados de otras secundarias. Por ello los directivos y el equipo pedagógico de ambas escuelas refieren a la necesidad de construir en los estudiantes el sentido pertenencia y la construcción de una identidad como escuela:

“Lo que trabajamos nosotros en ese momento (refiere al año 2013 de inauguración de la escuela) era el sentido de pertenencia. Bueno, ahora nosotros tenemos alumnos que permanecen, tenemos un índice bajo de alumnos que no vienen a la

escuela regularmente, a comparación de las asistencias que teníamos cuando se inicia el colegio” (Asesor pedagógico, Caleta Olivia, 2019).

El trabajo del equipo directivo, asesores y docentes, tiene foco en construir en los estudiantes el hábito de asistir a la escuela, de quedarse en la escuela el tiempo que dura la jornada escolar. Ese asistir a la escuela es condición *sine qua non* para que los estudiantes elaboren el sentido de pertenencia a la institución. Asimismo, en las escuelas de la muestra se despliegan una serie de estrategias para fortalecer ese sentido de pertenencia que van acompañadas de prácticas de flexibilización de los tiempos y espacios escolares para garantizar la permanencia estudiantil:

“Yo tengo que tener al pibe en la escuela, si él tiene que ir a trabajar lo dejo ¡Que vaya y venga!” (Director, Córdoba, 2019).

“Nosotros tenemos matrícula móvil, tenemos chicos flojos de papeles, de las escuelas no hacen el pase electrónico, hay escuelas que no te mandan nada, después tengo la matrícula real y la del Cidi⁴, las familias cambian mucho de lugar” (Secretaria, Córdoba, 2019).

Los docentes plantean entender quiénes son sus alumnos, sus trayectorias familiares y sus dificultades y así crear modos de transitar y sostenerlos en la escolaridad. Partir de reconocer cómo son sus vidas es fundamental para construir estrategias que los ligen a la escuela. En la escuela del sur argentino, el centro de estudiantes se asume como estrategia central para involucrar a los estudiantes y construir sentido de pertenencia:

“(…) lo que tuvo el centro de estudiantes este año, que fue lo que ayudó mucho a esto de pertenencia, las actividades que organizaron, no te faltó un alumno, hasta ese que no viene nunca, venía a las actividades” (Psicopedagoga, Caleta Olivia, 2019).

En la escuela cordobesa la pertenencia es también sinónimo de reconocerse como vecinos de una Ciudad-Barrio, que congrega a un conjunto de villas miserias que fueron desmanteladas en el año 2006 y a cuyos habitantes se los re-localizó en diferentes ciudades-barrios. Así lo explica el director:

“Acá trabajamos en construir el oficio del vecino. La solidaridad, el respeto. Los de acá le dicen a los de enfrente de la avenida que son villeros y un día si trabajamos juntos vamos a conseguir la urbanización, pero ahora es difícil, esto en 2009 estaba descampado, ahora ya está todo poblado. Los pibes de la ciudad-barrio que no vienen acá suelen ir a otra escuela pública en el campo, pero ahí llueve y el colectivo no entra, otros quieren más nivel y yo les digo ¡no me pidan la vuelta!! Pero acá los pibes están contentos” (Director, Córdoba, 2019).

“Aprendimos con el tiempo. La gente tiene el imaginario de que la escuela en otro lado es mejor. Se van al cole donde de acá cerca y descubren que son los mismos profes. Es la necesidad de ver cómo funciona” (Secretaria, Córdoba, 2019).

En las palabras del Director al referir a los habitantes de la Ciudad-Barrio el principio de distinción (Segura, 2014) supone tanto dinámicas de diferenciación entre quienes viven en el complejo habitacional y quienes habitan a escasas cuadras del ingreso a la Ciudad-Barrio, en un asentamiento que está dividido por una avenida muy transitada.

Asimismo, significa también la diferenciación entre quienes están escolarizados en la escuela de la Ciudad-Barrio y quienes “salen” de la misma. Salir y volver del barrio, salir y volver de la escuela, se torna una estrategia de diferenciación que contribuye a elaborar la identidad, la subjetividad y la pertenencia como así también, sirve a transparentar los estigmas sociales sobre esa pertenencia a un determinado emplazamiento. Como ya referimos, los estudiantes de estas escuelas muchas veces las eligen por ser las más próximas a sus casas, otras tantas veces procuran “salir del barrio” y terminan volviendo porque se sienten a gusto y porque además de “quedarles cerca”, se sienten parte de la escuela, la eligen (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016). El director irónicamente dice: “¡no me pidan la vuelta!”, sin embargo, las puertas de la escuela siempre están abiertas y en el caso de la escuela cordobesa eso se refleja en la variación permanente en la cantidad de alumnos. En el caso de la escuela del sur del país, también se presentan y construyen la impronta de ser una escuela abierta:

“Entonces, le digo ¿quiénes son los alumnos que vienen a este colegio? Y ahí me dicen, bueno los que desaproveban en los otros colegios, los que ya no aceptan en otros colegios, los que viven cerca, los que de casualidad están acá. Pero sí, también, les gusta el colegio” (Psicopedagoga, Caleta Olivia, 2019).

En ambas escuelas el trabajo realizado se expresa positivamente en la identificación de cierto bienestar en los estudiantes: “*los pibes están contentos*” y “*les gusta el colegio*” son expresiones en las que se puede apreciar el resultado de un conjunto de acciones de los sujetos en las escuelas que tienen como prioridad la escolaridad de las y los estudiantes. La pregunta por ¿Quiénes somos? los que venimos a esta escuela, los que vivimos en este barrio, atraviesa la cotidianidad y estructura las estrategias destinadas al sostenimiento de la escolaridad, no siempre explícitas ni organizadas.

A continuación, en el segundo eje de análisis problematizamos el trabajo cotidiano que ambas escuelas desarrollan con sus estudiantes tanto para mejorar las condiciones edilicias de la escuela y del barrio, como así también, con el objetivo de que se apropien del espacio y de los bienes públicos a los cuales tienen derecho a acceder.

3.2 La escuela y las luchas por el espacio público

Como ya mencionamos, la escuela cordobesa funciona en turno tarde-noche y comparte edificio con la escuela primaria. De primero a sexto año hay una división por curso dado que no hay condiciones edilicias que habiliten más divisiones. Por esa falta de espacio hay problemas para cubrir necesidades básicas, como por ejemplo la biblioteca escolar. En una

sala diminuta están depositados cientos de libros junto a material didáctico. De este modo manifiesta el director la dificultad para responder a las demandas del barrio:

“Mirá esta es la pesada herencia, la biblioteca. Nosotros no tenemos espacio, nos falta una sala, está todo amontonado. Les dije señores cuando se planifica un barrio de estas características tenes que tener un lugar común, cancha techada, solar de deportes, hacerlos jugar. Se los dije y me dicen tenes razón, pero no hacen nada! Y me vienen a pedir el Salón de Usos Múltiples (SUM) para todo y yo digo que no, no lo puedo prestar para una fiesta de 15. Yo daba acá curso de peluquería y hasta que se lo chorearon” (Director, Córdoba, 2019).

Estar amontonados en la escuela es un serio inconveniente para el desarrollo más o menos cómodo y esperable de las actividades de enseñanza y aprendizaje. A su vez, dada la falta de espacios públicos en el barrio, la escuela deviene en el lugar para amontonarse, para juntarse, para reunirse. Y además para organizar colectivamente acciones que sirvan al mantenimiento y mejoramiento de espacios públicos como la plaza que está junto a la escuela. Hecho que para docentes y directivos es relevante de cara a que familias y alumnos se apropien y cuiden el lugar en el que habitan.

El reclamo por el espacio público y sus usos es habitual en los sectores urbanos más empobrecidos de las localidades del estudio. Es notable cómo los edificios escolares son espacios de uso múltiple, dado que no sólo albergan más de una escuela, sino que allí acontecen otras actividades sociales, como el curso de peluquería en la escuela cordobesa. El director reclama planificación de espacios de usos múltiples que sirvan a poblaciones que carecen de acceso a otros bienes culturales. La demanda se encuentra atravesada por la idea de que no alcanza con otorgar viviendas, es necesario contribuir genuinamente a modificar las condiciones de vida de la población.

De igual modo se manifiestan las carencias en materia edilicia en el sur del país, donde las extensiones de tierras públicas no suponen un problema, sin embargo hay una enorme deuda en construcción de edificios escolares que desde hace dos décadas y en el marco de las progresivas extensiones de la obligatoriedad escolar viene provocando la inauguración de escuelas a partir de la cesión o prefabricación precaria de espacios, hecho que supone que las construcciones se deterioren rápidamente dada las adversidades del clima patagónico (Villagran, 2018).

“Todo el mundo sabe que funcionamos en un gimnasio, con muchas necesidades a la vista: de aulas, de dependencias, de oficinas. Hace dos años que la escuela cuenta con orientación en arte por lo cual también necesitamos los espacios físicos pertinentes” (Director, Caleta Olivia, 2016).

“No hay un lugar para que los chicos y los docentes se encuentran las aulas son chicas de durlock, se escucha todo, se hizo como algo precario y acá sigue y no hay respuesta” (Coordinadora Pedagógica, Caleta Olivia, 2019).

Los condicionantes edilicios afectan el día a día escolar y se resuelven con los recursos disponibles. Asimismo, la historia institucional de estas escuelas se asienta en relaciones

conflictivas por el espacio público y se actualiza permanentemente ante nuevas instancias de uso de esos espacios. La escuela secundaria emplazada en la Ciudad-Barrio había sido planificada hasta el tercer año de escolaridad y la dotación del ciclo orientado nace de una demanda de las familias que fue acompañada por el equipo docente. En tanto la escuela de Caleta Olivia es una institución que se crea a partir de “sacarle” espacio a la escuela primaria barrial. Esto que supone un trabajo permanente por mejorar las condiciones para hacer escuela es en sí mismo una lucha por el espacio público que, incluso, en sus efectos termina enfrentando a trabajadores de las escuelas y vecinos cuando la necesidad de cuidar el espacio escolar de posibles hurtos o destrucciones genera enojo en los vecinos.

Entendemos que las luchas por el espacio público en ambas escuelas se articulan con la tarea de construir un conjunto de redes con diversas instituciones que habilitan elaborar otras experiencias con el espacio público. De esta forma lo manifiestan:

“El año pasado trabajamos con el programa nexo de la universidad y tratamos de orientarlos a ciertas carreras. Pensar una movilidad ascendente pero sin magia. Te gusta medicina, medicina es muy jodido, pero enfermería puede ser. (...) acá hay un colectivo directo a la universidad, y sino te deja en la ruta, el cole entra hasta cierta hora igual. Los llevamos a la universidad y ellos tienen miedo, dicen nos darán bola, somos negros; nosotros les decimos que es pública que es de todos y tejemos tramas” (Director, Córdoba, 2019).

“Este año también tuvieron muchas salidas, los chicos pintaron un mural en un jardín de infantes, trabajamos mucho con cooperadora (...) Hicieron un viaje a la Cueva de las Manos. Fue genial y ahora incluso pueden recuperar esas fotos del viaje, la experiencia, y también contar todo lo que en el colegio se trabajó durante el año, poder contar a otros chicos con el objetivo de que conozcan el colegio, conozcan la orientación, y que por ahí hay chicos que les encanta el arte pero no saben que acá la orientación que tiene el colegio es arte” (Orientadora Pedagógica, Caleta Olivia, 2019).

Las visitas a la universidad, el viaje a una localidad, la excursión al centro de la ciudad son actividades impostergables, necesarias para estas escuelas. El ejercicio de mostrar otros espacios expresa el deseo puesto en generar más y mejores posibilidades para quienes viven en los barrios populares. Asegurar que hay espacios que son de “todos” pretende suavizar los estigmas de la procedencia que recae sobre las y los jóvenes que viven en los sectores desprestigiados de las ciudades. Tanto el director como la coordinadora pedagógica citada afirman que el aula sola no sirve, y que es necesario que estos alumnos, con múltiples necesidades insatisfechas también puedan salir, viajar, dialogar con otras personas, conocer las instituciones públicas a las cuales tienen derecho a acceder. En suma, sentirse parte de un sistema que los incluya con mayor plenitud.

4. Notas conclusivas sobre el territorio escolar y eso que llamamos solidaridad

“A diferencia de la solidaridad, que es horizontal y se ejerce de igual a igual, la caridad se practica de arriba hacia abajo, humilla a quien la recibe y jamás altera ni un poquito las relaciones de poder (...).”
(Galeano, 2008, p. 319).

Como respuesta a la hipótesis orientadora del artículo planteamos que, en las escuelas secundarias seleccionadas, el oficio del vecino y el sentido de pertenencia son tareas en permanente estado de construcción. Si hay algo que signa la vida de los estudiantes y sus familias son la fragilidad, la inestabilidad y las múltiples necesidades insatisfechas. Sin embargo, también predominan las acciones de sostenimiento mutuo, solidaridad y respeto. Como lo refiere el director de la escuela cordobesa, *“Acá hay que entender que son tribus, son 10 los González, son solidarios se cuentan entre ellos para ir a trabajar o que los chicos vengan a la escuela, acá la gente se ayuda entre ellos”* (Director, Córdoba, 2019). Contar con el otro, dentro y fuera de la escuela, es la receta para procurar resolver tareas que de otro modo serían imposibles.

En la vida comunitaria y barrial intervienen una pluralidad de actores y de espacios de actuación donde se construyen posibilidades y potencialidades para la territorialización de las políticas educativas (Barroso, 2013). La escuela como espacio público ocupó desde sus orígenes un lugar central en la formación ciudadana. En este sentido formar el oficio de vecino o el sentido de pertenencia no son “tareas novedosas”. Planteamos que, lamentablemente, tampoco es novedosa la gestión de la pobreza, entendida como la búsqueda permanente de recursos materiales, económicos y humanos para dar respuesta a demandas sociales y económicas insatisfechas. Hablamos de una gestión que acontece en los espacios escolares, como epicentros, donde el Estado se hace presente colocando a los sujetos ante el imperativo de mejorar sus condiciones de vida. Estas dinámicas, propias de las lógicas de gerenciamiento⁵ (Grinberg, 2008) de la población, al tiempo que aparentan delegar mayor autonomía para la toma de decisiones, reivindican la defensa de lo local para territorializar las políticas públicas respondiendo a la demandas genuinas de una población que aunque con otros dispositivos, más eufemizados (pero no menos gerenciales), se pretende seguir controlando. Aun así, destacamos que el trabajo de campo de corte etnográfico ha permitido identificar otros modos de producción de lo local que no se restringen al sentido tecnocrático planteado por la NGP, sino que enarbolan la bandera de lo local como tramas de humanidad, como dinámicas de solidaridad.

Cuando Foucault (1997) explica que en el control y la seguridad de la población el asunto del espacio y el tiempo adoptan otras formas, dado que los espacios se abren más que cerrarse y la circulación de la población se habilita, nos interpela a seguir pensando cómo y bajo qué dinámicas y tensiones se regula la vida de las poblaciones más vulnerables. No dudamos en afirmar que en Argentina la democracia que supimos conseguir ha condenado a amplios sectores de la población a niveles de desigualdad que

tienen su corolario en la escuela, en el barrio, en las instituciones públicas por las que transitan y por las que no. Consideramos que en tiempos de NGP, los sujetos más afectados por las políticas neoliberales demandan construir pertenencias más sólidas, espacios públicos más inclusivos, lazos de vecindad y dinámicas de solidaridad más amplias que, parafraseando al siempre necesario Eduardo Galeano, alteren y modifiquen relaciones de poder injustas.

Notas

¹ Ello durante el segundo mandato como Gobernador de Córdoba (2003-2007).

² Las escuelas anexas se caracterizan por no poseer equipo directivo en la propia institución y responder a otra escuela central donde reside el director, en general dicha escuela se localiza en relativa proximidad.

³ EGB corresponde a Educación General Básica. Esta es la denominación que estableció la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y que fue derogada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. La EGB era de 9 (nueve) años de duración y obligatoria.

⁴ Sistema informático de la administración provincial.

⁵ Grinberg (2008) sostiene que en las sociedades actuales las lógicas de gerenciamiento son aquellas que, a partir de la noción de *management*, abarcan los campos de la educación, la salud, el conocimiento, la cultura y las relaciones humanas en general. El gerenciamiento articula planteos que critican los modos burocráticos y jerárquicos de la administración estatal y demanda una organización de la vida abierta y flexible. Así, las subjetividades acordes a los tiempos gerenciales serían aquellas que encuentren en la realización personal su propio destino: "En una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente, la gestión se supone es aquello que generará las condiciones para que eso suceda: la ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos" (p. 109).

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York-USA: Routledge.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), pp. 13-26.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bocchio M. C. y Grinberg S. (2019). Management times as moral regulation in Argentina. A study at the everyday work of a secondary school principal. *International Journal of Leadership in Education*, 1-10. Recuperado de: DOI: 10.1080/13603124.2018.1543539
- Bocchio, M. C. (2016). Ichwählediese Schule: Einstellungen von Schülerinnenüber die in Córdoba, Argentinien. En U. Clement & V. Olsener (Eds.), *Was Macht Schule? Schuleals gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien* (pp. 209–220). Alemania: Spinger.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(29), 1-26. Recuperado de <http://dx.Doi.org/10.14507/epaa.24.2057>.
- Boito, M.E. y A. Levstein (Comps.) (2009). *De insomnios y vigiliass en el espacio urbano cordobés: lecturas sobre "Ciudad de mis sueños"*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor.

- Done, E. & Murphy, M. (2016). The responsabilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 142-155. Recuperado de: <https://DOI.org/10.1080/01596306.2016.1243517>
- Foucault, M. (1967). Espacios otros. *Versión, Estudios de comunicación y política*, pp. 15-26.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. (1° ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. (2008) *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos.
- Giovine, R. (2008). Nuevos escenarios, nuevas figuras y actores en el gobierno educativo: De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación de las escuelas. Memoria Académica. La Plata, Argentina.
- Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6096/ev.6096.pdf
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, pp. 1-18.
- Grinberg, S., Pérez, A. y Venturini, M. E. (2013). Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial. En S. Grinberg (Coord.) *La escuela NotDead*, (pp. 43-70). Río Gallegos: Unpaedita.
- Grinberg, S. y Villagran, C. (2019). Animarse a: políticas curriculares, retórica reformista y responsabilización. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e83028, 2019. Recuperado de: <http://dx.DOI.org/10.1590/2175-623683028>.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M. y Maffrand, G. (2010). Consideraciones de los Barrios Ciudades desde el enfoque urbano ambiental. Recuperado de: <http://blog.ucc.edu.ar/ssh/files/2014/10/BARRIOS-CIUDADES-ENFOQUE-URBANO-AMBIENTAL.pdf>
- Mayol, P. (1999). El barrio. En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano 2: Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pérez, A. (2014). Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina.
- Peters, M. (2016). From State responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the Market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 138-145. Recuperado de: DOI: 10.1080/01596306.2016.1163854
- Prévôt-Schapiro, M. F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y Territorio*, (7), pp.405-437.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Anderson-Levitt, K. (2015). Importantes correntes de pesquisa etnográfica sobre educação: maiorias, minorias emigrações através das Américas. *Educação e Pesquisa*, 41(n. especial), 1129-1135. Recuperado de: DOI: 10.1590/S1517-9702201508148880
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), pp.131-147.
- Saraví, G. (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *Revista Eure*, Vol. XXXIV, Nº 103, pp. 93-110.

- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segura, R. (2014). Desigualdad social y espacio urbano. Reflexiones sobre naturalización, legitimación y reproducción de las desigualdades en el espacio urbano. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Veiga, D. (2004). Desigualdades sociales y fragmentación urbana. En A. Ribeiro. (Ed.), *El rostro urbano de América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/poggiese/07veiga.pdf>
- Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En S. Gvirtz. (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp. 195-212). Buenos Aires: Santillana.
- Villagran, C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Buenos Aires.