

María Eugenia Venturini

Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica Caleta Olivia- ICIC

[mventurini@uaco.unpa.edu.ar](mailto:mventurini@uaco.unpa.edu.ar)

Mesa 1: La cuestión urbana, territorio y medio ambiente

Título ponencia: **Entre la escuela y el barrio: formas de configuración territorial y desigualdad social en las sociedades de gerenciamiento.**

### **Presentación**

El objeto de este trabajo es presentar una parte de resultados de investigación empírica que procura la caracterización de los dispositivos pedagógicos en vinculación con el escenario territorial de las escuelas, desde la perspectiva de que escuela y barrio conforman un entramado de mutuas significaciones. En este caso intentaremos describir algunas formas de configuración territorial a través de la sociabilidad de niños y adolescentes que asisten a escuelas situadas en barrios de sectores populares, teniendo en cuenta además las percepciones que docentes y directivos tienen de estos barrios.

Se trata entonces de caracterizar los modos en que los actores escolares – barriales construyen significaciones y prácticas respecto de la escuela y el territorio de inscripción escolar, en una trama de relaciones contextuales históricamente producidas.

Los datos analizados son producto de un trabajo de campo de tipo etnográfico realizado en una escuela de educación secundaria, y también datos de tipo cuantitativo con encuestas administradas<sup>1</sup> a docentes y estudiantes desde cuarto grado de educación primaria hasta tercer año de educación secundaria en seis localidades de la provincia de Santa Cruz.

En este proceso reflexivo asumimos que en los dispositivos escolares así como en los espacios en que estos se encuentran situados, se expresan huellas y dinámicas vinculadas a las lógicas de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008), y creemos que ello supone formas de configuración territorial asociadas a las lógicas de fragmentación social y territorial.

---

<sup>1</sup> PICTO 31222 UNPA-CPE, Provincia de Santa Cruz. Dir: Silvia Grinberg; Investigadores: Lucas Bang, Mariela Cestare, Eduardo Langer, Andrés Pérez, Rosana Pirovano, Sandra Roldán y María Eugenia Venturini.

## **Territorio, fragmentación y gerenciamiento**

Desde el siglo XIX el estudio de los espacios urbanos ha sido una categoría central por muy variadas razones, ya sea porque el desarrollo de grandes centros urbanos trajo aparejados el esplendor de la ciudad moderna, de sus industrias y de formas diferentes de vida, o porque generaron preocupación los flujos, formas de circulación y ordenamiento de la población que se concentraban cada vez más en las metrópolis.

De ese tiempo a esta parte sigue existiendo interés por pensar y actuar en el territorio, pero algunas cosas han cambiado. Entre los variados cambios se encuentran modificaciones en los procesos de las configuraciones territoriales, dadas las dinámicas de agrupamiento y reagrupamiento de la población y las condiciones materiales de existencia, dando lugar a la fragmentación. Es decir, se produjo la desaparición de la unidad territorial y se reemplazó por fragmentos “como resultado de la agravación de las desigualdades sociales, de formas no solidarias y reagrupamientos por afinidad” (Prevôt-Schapira, 2001:39).

El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias (...) el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado (...) sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004: 27).

Así, está dejando de ser aquella ciudad que aún con sectores de pobreza permitía prácticas de inclusión social, a través de políticas que favorecían la circulación de los sujetos y formas de sociabilidad que ponía en relación distintos grupos sociales. Estamos en un proceso de reconfiguración territorial en el que “las distancias entre las clases sociales se profundizan y los encuentros entre sectores sociales distantes son cada vez menos frecuentes, a la vez que se pierden las características de sociedad integrada” (Veiga, 2009:58)

Desde hace más de treinta años la fragmentación territorial y la flexibilidad se hicieron presentes, enlazadas con prácticas de autogestión y autorresponsabilización de los sujetos, en términos de gerenciamiento de la población. (Grinberg, 2008). Así, la autogestión ocupa el primer plano en los

procesos de configuración de subjetividades en el marco de la racionalidad gubernamental del “liberalismo avanzado” (Rose, 2007).

Asimismo, el pasaje del modelo sociopolítico del Estado de Bienestar al modelo de la globalización, implicó que los sujetos lleven adelante sus vidas en continuos procesos de adaptación a las sociedades que se caracterizan como decíamos por la flexibilización, y además por la incertidumbre, la individualización, la autorregulación, la autogestión, la competencia exacerbada, entre otras características que dan cuenta de un mundo signado por la racionalidad del capitalismo tardío. (Bauman, 2006, 2003; Popkewitz, 1997; Veiga Neto, 2011; Rose, 2007; Grinberg 2003, 2008; Tiramonti, 2004).

Concomitantemente la gestión territorial forma parte de las tácticas y estrategias de gobierno que inciden en la producción del territorio, y en los sentidos y modalidades que adquiere desde los sujetos que lo habitan, lo observan, lo recorren, o lo evitan. Por lo tanto, el territorio no es lugar geográfico inerte, sino un espacio que adquiere sentido para quienes lo viven, lo transitan y lo hacen cotidianamente y es, a la vez, productor de sentidos. De esta manera, el espacio urbano supone una configuración sociohistórica en la que se expresan relaciones sociales de poder y en la que participan actores políticos que producen diversos efectos según la posición que ocupan en el territorio, tales como los vecinos y sus organizaciones, los agentes inmobiliarios, los representantes del gobierno local, nacional, entre otros, a través de distintas formas de intervención.

Considerando lo antedicho, el territorio lo entendemos como campo de lucha política en el que se articulan diferentes escalas de la realidad social. (Ortiz, 2005) Esto es, de acuerdo a Caggiano (2012), asumir el espacio como resultado de procesos materiales y de prácticas que producen y reproducen la vida social, observando maneras particulares en que tales procesos y prácticas se producen. Y reconociendo a la vez que la configuración del espacio supone conflictos sociales de distinta naturaleza.

En este sentido distinguimos la morfología territorial como no uniforme, con zonas de crecimiento y bienestar desiguales, con agrupamientos y reagrupamientos de la población como formas de expresión de las distancias sociales que se producen al calor de las luchas de poder en el mercado laboral y cultural que se materializan territorialmente. Nos hallamos, entonces, dentro de una dinámica urbana en la que

hay prácticas que devienen de condicionamientos materiales y simbólicos históricos, cuyo resultado actual es producto del entrelazamiento en algunas ocasiones y la coexistencia en otras, de políticas estatales, negocios de mercados inmobiliarios y presiones de diferentes grupos sociales.

Estamos de este modo ante la producción de un escenario en el que encontramos la multiplicación y expansión de espacios con acentuadas diferenciaciones entre sí, los que en su interior albergan una suerte de homogeneidad de prácticas y de formas de sociabilidad posibles en cada territorio. Se observa entonces que, mientras por una parte se agrupan sectores socioeconómicos medios, por otra se agrupan sectores sociales bajos, formándose territorios que implican localizaciones por sectores sociales.

Si las sociedades de gerenciamiento se caracterizan por poner el acento en la flexibilidad y autogestión de los sujetos (Grinberg, 2008; da Silva, 1995), y la marca territorial está dada por la fragmentación y la habilitación de prácticas en similar sentido, parece viable suponer que los actores escolares-barriales de sectores populares recorren el espacio circundante a la escuela y sus hogares de un modo desigual respecto de otros actores con otra condición social y ubicación espacial en la ciudad.

En concordancia con lo anterior, interesa señalar que las escuelas están inscriptas en territorios fragmentados o en camino a ello, los que son producto y productores de sentidos en un proceso de interacción con los sujetos que hacen a la escuela y al barrio. De manera que ambos se van construyendo en y entre distintas fuerzas, donde se entrecruzan diferentes espacialidades locales, nacionales, institucionales, sociales y políticas. De este modo el territorio es campo de producción de fuerzas, campo de lucha en el que se expresan los intereses de los actores sociales que producen el territorio y lo habitan, a la vez que son producto de este. (Appadurai, 2001, Bauman, 2005).

### **Producción de territorio desde los actores barriales-escolares**

Entendiendo que la fragmentación escolar no sólo se expresa en desiguales recorridos para los estudiantes, sino que la experiencia escolar en sí es diferente según los grupos sociales y las formas de distribución territorial de la población, nos adentramos a describir las formas que asumen la sociabilidad de estudiantes

que asisten a escuelas públicas ubicadas en áreas de la ciudad habitadas por población de sectores populares.

A partir de un proyecto de investigación sobre escuelas públicas de la provincia de Santa Cruz, observamos que en las ciudades más grandes de la provincia, en los barrios donde existen mayores privaciones de la población, en el radio de 10 cuadras de las escuelas viven entre el 80 % y más del 90 % de sus estudiantes. Y que en las escuelas cuyos emplazamientos no presentan privaciones, la matrícula que vive alrededor de la escuela hasta 10 cuadras es de entre 45% y 55 %, y la que vive a más de 20 cuadras es del 40 % y el 31 %.

Asimismo observamos que entre los/las estudiantes de sectores populares las amistades pertenecen al mismo barrio en que viven en un 70 % y 80%, y similar porcentaje es el de amistades que son de la misma escuela.

En cambio los estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en espacios urbanos de sectores sociales medios, el 55 % refieren a que sus amistades son de su barrio y similar porcentaje es el de amigos que van a la misma escuela.

Notamos aquí que la sociabilidad de que niños/as y adolescentes de sectores populares adquiere la particularidad de que tienen relación de amistad y compañerismo casi exclusivamente con pares del mismo sector social circunscripto al territorio barrial. De modo que sus formas de circulación y recorridos urbanos parecen acotarse a los límites de 10 cuadras a la redonda de la escuela, concentrándose incluso en las 5 cuadras del radio de la escuela donde vive entre el 60% y 70 % de la matrícula.

Asimismo, retomando una entrevista con una directora de una escuela situada en un barrio de sector popular, barrio conocido como “el barrio de los bolivianos”, dado que en esta ciudad la población que migró de Bolivia se concentra allí. También viven zingaros y dominicanos. En esta escuela, el equipo directivo mantiene comunicación permanente con las familias de sus estudiantes, e interviene en múltiples situaciones que exceden lo estrictamente escolar. Por ejemplo, situaciones de violencia y maltrato en el barrio con estudiantes de la escuela, en su relato: “ahhh... sí... eso... yo también tengo mis hijas acá... esto siempre es así... tenemos casos de bulling en el barrio... nos preocupa...pasa que nosotras necesitamos hablar con alguien... que alguien nos escuche...”.

En este relato se hace evidente que escuela y barrio se hallan atravesados por problemáticas que les son comunes, y que no son ignoradas por los actores institucionales, aunque no siempre les puedan dar respuesta. Asimismo es relevante el dato de que en escuelas situadas en sectores populares se habla de lo que pasa en el barrio en mayor proporción que en las escuelas ubicadas en lugares privilegiados de las ciudades. Cuestión posiblemente asociada a que la mayor parte de los estudiantes que asisten a escuelas de barrios pobres conforman la matrícula de esas escuelas.

De la entrevista de referencia, se destaca también que la directora nota que las formas en que los estudiantes recorren el barrio para llegar a la escuela son diferentes según la nacionalidad de estos.

Al decir de la entrevistada “a mí me falta comprender cómo se mueven los pibes dominicanos... los bolivianos y el resto se mueven en territorios cercanos a sus casas... viste, si uno los quiere encontrar se sabe... en la cancha... en el mercado es otro grupo...pero ellos siempre son más cercanos a donde viven y no se suelen mover... pero los dominicanos tiene otra forma... ellos penetran en distintos territorios y luego funcionan en bloque protegidos por chicos dominicanos más grandes...”

Creemos, junto a De Certeau, que “las prácticas del espacio tejen en efecto las condiciones determinantes de la vida social”. (2007:108). Esto es que caminar o hacer uso de algunos lugares del barrio, son prácticas de espacio, una forma de configuración de territorio atendiendo que las calles son espacios de intervención de quienes las transitan. En el barrio de referencia quienes caminan por las calles no trazan cualquier trayectoria, sino que se mueven entre ciertos límites que, más que topográficos, son de carácter simbólico. “Un movimiento siempre parece condicionar la producción de un espacio y asociarlo con una historia” (Op. Cit: 129).

Así, los chicos y chicas que van a la escuela construyen en su caminar sus propios espacios, que los viven como campo de lucha pues los que ya viven desde hace mucho tiempo allí tienen habilitados ciertos espacios para andar, para estar, para juntarse. En cambio los llegados más recientemente, no lo hacen todavía, y por esas luchas es que los chicos dominicanos necesitan andar en grupos y con alguien que los defienda. “La ocupación y uso social del espacio conlleva siempre algún tipo de

conflicto, y el recorrido territorial, en el sentido de hacerse un lugar, también implica conflictividad y lo hace de manera específica (...) es una disputa que se da sin estridencias” (Caggiano, 2012:s/d)

De manera que al interior de un mismo barrio, de un mismo territorio, encontramos límites simbólicos, además de los existentes entre los diferentes sectores de una ciudad. Esto es que a la fragmentación territorial que genera formas de sociabilidad con poca permeabilidad entre sujetos de diferentes sectores sociales, se agrega cierta conflictividad en los mismos fragmentos por cuanto existe una producción de significados particulares sobre el territorio que se habita. Entonces, aunque vayan a la misma escuela, en el barrio hay diversas formas de ejercicio de poder por parte de los distintos grupos de niños/as y adolescentes, que se relaciona con la nacionalidad y, tal vez, también con la condición de “forastero” –parafraseando a Elías (2003) - que se adjudica a los dominicanos que conforman el último grupo arribado al barrio.

Notamos aquí que estos movimientos constituyen parte de la problemática de la producción social del espacio, al tiempo que muestran que el territorio existe a partir de las acciones y prácticas de los sujetos. Ello sin dejar de lado que las configuraciones de los territorios habilitan u obturan tales prácticas.

En el proceso de construcción de territorio de los estudiantes de escuelas de sectores populares, se perciben las marcas de la historia del barrio, de las disputas por aquello que se significa como una propiedad, de algo que se gana y se defiende ante la amenaza de otros que pretenden lo mismo.

Para De Certeau “os lugares son historias fragmentarias y replegadas, pasados robados a la legibilidad por el prójimo, tiempos amontonados que pueden desplegarse pero que están allí más bien como relatos a la espera y que permanecen en estado de jeroglífico, en fin simbolizaciones enquistadas en el dolor o en el placer del cuerpo” (2007:121). Por ello construir el territorio implica poner el cuerpo, en todo el sentido de la expresión.

Podemos decir que los recorridos y circulación por el territorio supone que “el motor (...) [es] una búsqueda, una búsqueda que se despliega sobre una plano que se amplía o un horizonte que se ensancha.” (Caggiano, op. Cit)

**Para seguir pensando**

Para comprender a la escuela, partimos de la idea de que esta institución forma parte de un entramado de relaciones sociales contextuales que reconocemos como el barrio, o como señala Appadurai (2001) el vecindario, entendido como *“las formas sociales existentes en la realidad y en las que lo local, en tanto dimensión o valor, se concreta de diferentes maneras. En este sentido los vecindarios serían comunidades situadas, caracterizadas por su naturaleza concreta ya sea espacial o virtual, y por su potencial para la reproducción social”* (2001, p187). Para este autor el vecindario es contexto o un conjunto de contextos en el que se inscribe una multiplicidad de significaciones e interpretaciones, al mismo tiempo que producen y requieren contextos que posibilitan la propia inteligibilidad.

En el barrio a través de la construcción de casas, de la organización de las calles, senderos y pasajes, de la negociación de los espacios y sus conflictos, de la circulación de los sujetos entre otras prácticas urbanas cotidianas, se configura la producción de sujetos locales. Al mismo tiempo, estos sujetos se constituyen en y constituyen el entramado de relaciones contextuales, que a menudo producen y reproducen el vecindario excediendo los límites conceptuales y materiales de este. (Appadurai, 2001)

En el trazado urbano del presente, teniendo como escenario las sociedades de gerenciamiento, se destaca la rearticulación de una variedad de estrategias y tácticas que, antes que contribuir con el desarmado de fronteras territoriales, favorece prácticas que dan paso a una ciudad fragmentada en enclaves con mayor concentración demográfica.

La configuración territorial de un barrio o vecindario expresa una de las formas de la desigualdad social, y supone distancias sociales respecto de las oportunidades de disponer de bienes materiales y simbólicos en los espacios de urbanización. Y por ello no es lo mismo vivir en un sector de la ciudad que en otro, pues el acceso a *“los servicios básicos de consumo colectivo, a la educación, la salud y la cultura, debido a su localización urbana transparenta su ubicación social”* (Redondo 2004: 57)

De manera que las formas de construcción territorial que desarrollan los estudiantes que van a escuelas emplazadas en sectores de la ciudad habitados por



sectores populares, se diferencian entre sí por sus historias, sus orígenes, sus luchas y sus búsquedas. Aunque todos ellos vivan en fragmentos que se caracterizan por mostrar, producir y reproducir desigualdades sociales.

Aún, entre otras cosas asociadas a esta problemática, nos queda por conocer las estrategias y formas particulares de construcción de territorialidad de los vecinos-estudiantes dominicanos.

## BIBLIOGRAFÍA

Appadurai A. (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Argentina ed. Trilce – FCE.

Bauman Z. (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid: Ed. Cátedra.

Bauman, Z. (2006) *La sociedad sitiada*. Bs As: FCE

Caggiano, S. (2012) Inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires: demarcaciones y recorridos, en Huffschmid, Anne y Valeria Durán (eds.) *Topografías conflictivas: memorias, espacios y ciudad en disputa*. Buenos Aires: Nueva Trilce, 2012.

Da Silva, T. (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Certeau M. (2007) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México: Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.

Elías, N. (2003) Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N°104; España. pp 219-251

Foucault, M. (1995) *Microfísica del poder*, España: Planeta-Agostini.

Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ortiz, R (2005) *Otro territorio, ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Popkewitz, Th. (1997) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Prevot Schapira (2001), “Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades”, en *Perfiles Latinoamericanos*. Flacso. México. Pp. 36-56

Rose, N (2007) “¿La muerte de los social? Reconfiguración del territorio de gobierno”. En *Revista Argentina de Sociología*, año/vol. 5, número 008. Bs As. Pp. 113-152.

Redondo, P (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Tiramonti, G (2004) *La trama de la desigualdad educativa, Mutaciones recientes en la escuela media*. Bs As: Ed. Manantial,

Veiga, D (2009) "Desigualdades sociales y fragmentación urbana" en Poggiese, H y Cohen Egler, T (comp.) *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática*. Buenos Aires: Clacso