

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS, TERRITORIO Y DESIGUALDAD. UN ESTUDIO EN ESCUELAS DE EGB DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Grinberg, Silvia¹ - Pérez, Andrés² - Venturini, María Eugenia²

¹ UNPA-UNSAM-CONICET ² UNPA Universidad Nacional de la Patagonia Austral: Ruta 3 Acceso Norte s/n. Caleta Olivia. Santa Cruz. E-mail: mventurini@uaco.unpa.edu.ar

Resumen:

En este trabajo nos proponemos presentar resultados de un trabajo de investigación realizado en torno de las características que asumen los dispositivos pedagógicos en el presente atendiendo, entre otros aspectos, a los procesos de reconfiguración de los territorios urbanos. Enmarcados en los estudios de gubernamentalidad y a través de las nociones de gerenciamiento y re territorialización hacemos énfasis en las características que presentan los procesos de re-territorialización urbana en directa relación con las particularidades que en el presente, luego de años de crisis y reformas, están asumiendo los dispositivos escolares. En la formulación del trabajo de investigación hemos entendido que el estudio de los procesos de re-territorialización es un eje fundamental para la comprensión de los procesos de producción y reproducción de la desigualdad social y educativa. Ello principalmente debido a los procesos metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2001) que caracterizan el crecimiento de las ciudades en el siglo XXI. En este marco se discutirán resultados obtenidos a través de un estudio que se realizó en escuelas de nivel primario y secundaria básica ubicadas en diferentes localidades de la provincia de Santa Cruz. Se trabajará con dos fuentes principales: por un lado, una caracterización de los distintos emplazamientos urbanos realizada sobre la base de un proceso de geo-referenciación de 6 ciudades de la provincia y, por el otro, el análisis de aspectos ligados con el vínculo escuela-territorio de encuestas realizadas a alumnos, padres y docentes.

Palabras clave: Escolarización - Sociedades de Gerenciamiento - Gubernamentalidad - Metropolización Selectiva - Re-territorialización

PEDAGOGICAL DEVICES, LAND AND INEQUALITY. A STUDY OF BASIC EDUCATION IN SCHOOLS OF THE PROVINCE OF SANTA CRUZ.

Abstract:

Presented in this paper are the results of research realized within the characteristics that pedagogical devices presently assume while looking at, among other aspect, the process of the reconfiguration of urban spaces. Within the framework of studies of government and through the concepts of management and reterritorialisation, the characteristics shown by the processes of urban reterritorialisation are emphasized in direct relation to particularities that, after years of crisis and reform, scholarly devices are assuming. In the formulation of this research it has been understood that the study of the processes of reterritorialisation is a cornerstone for understanding the processes of production and reproduction of social inequality and education. This is mainly due to the processes of selective metropolitanization (Prevot Schapira, 2001) that characterize the growth of cities in the XXI century. In this context, results that were obtained through a study conducted in primary schools and secondary schools located in different locations in the province of Santa Cruz are discussed. Two main sources were utilised: first, a characterisation of the different urban sites made on the basis of a

Una versión preliminar de este trabajo se encuentra incluida (sin referato) en las Actas de las VIII Jornadas Patagónicas de Geografía. UNPSJB (Sede Comodoro Rivadavia). 13 -16 de abril de 2011. Publicado en soporte CD con ISBN 978-987-26721-0-2.

process of georeferenciation of 6 cities of the province, and the second, the analysis of aspects related to the school-territory link in surveys of students, parents and teachers.

Keywords: Schooling - Management Society - Governmentality - Selective Metropolitanization - Reterritorialisation

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto caracterizar las relaciones entre espacio urbano y escuela a fin de comprender una de las formas de expresión de la desigualdad educativa, a partir del análisis de la organización del territorio urbano en relación con la cotidianeidad de la vida escolar. En función de ello, trataremos de: (a) acercarnos al proceso de territorialización que está demarcando, desde nuestra hipótesis, las actuales formas de administración de la población. Para luego, (b) analizar cómo este proceso se expresa en el sentir y el hacer cotidiano de la vida escolar. Finalmente, (c) presentar algunas conclusiones al respecto.

Si bien existen muchos estudios que analizan las implicancias territoriales con relación a la escuela, es igualmente cierto que no hay tantos trabajos con base empírica que den cuenta de las formas en que se expresan territorialmente la desigualdad social y educativa. Particularmente en la provincia de Santa Cruz no se cuenta con muchos estudios de esta naturaleza, por lo que podríamos decir estamos en un proceso de desarrollo de esta metodología de investigación en la zona.

Los resultados que aquí presentamos son producto del análisis georreferencial de datos relevados a través de más de 3400 encuestas administradas en 25 escuelas de la provincia de Santa Cruz¹. Utilizando mapas georreferenciales elaborados a partir de datos estadísticos censales y socioeducativos, inscribimos a los emplazamientos escolares en modelos de patrones territoriales con distintos rangos de índice de privación material de la población.

Gubernamentalidad y gerenciamiento

La noción de gubernamentalidad fue acuñada por Foucault para referir a "(...) el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad"

¹ El trabajo de campo se desarrolló en el marco del PICTO-UNPA 31222 dirigido por Dra. Silvia Grinberg, integrado por Lic Lucas Bang, Prof Mariela Cestare, Lic Eduardo Langer, Prof Andrés Pérez, Prof Rosa Ana Pirosanto, Mg Sandra Roldán y Lic María Eugenia Venturini. ANPCyT 165/2006.

(2006: 136). De modo que la población es objeto de gobierno y por tanto sobre ella se ejerce poder por medio de técnicas, procedimientos, prácticas discursivas capaces de producir significaciones en un cierto régimen de verdad, regulando así las conductas entendidas como formas de actuar y de pensar de los sujetos. De esa manera, determinado modo de gobierno de la población está inscripto en un escenario sociohistórico particular que habilita las posibilidades de existencia y desarrollo de nuevos procedimientos y técnicas de gobierno.

Así, a través de esta noción se hace referencia al problema del gobierno en tanto modo de abordar las formas que adquieren las relaciones de poder entre el Estado y los sujetos que gobierna, en los modos en que es conducida la conducta de estos e incluso en las formas de autogobierno. Somos parte de un mundo en que la lógica estadocéntrica está siendo reemplazada por otra cuyo eje está puesto en los sujetos y sus capacidades de resolución de problemas, que supone que todos están en igualdad de condiciones para tomar decisiones racionales y adecuadas para un mayor control de sus vidas. Se trataría de un mundo en el que estamos llamados a la auto-responsabilización en tanto sujetos libres que somos capaces de tener el control de nuestras vidas, por lo que habría así una interpelación al autogobierno como una nueva forma de gubernamentalidad. En este sentido, las formas que en la actualidad asumen las técnicas del yo, que constituyen al sujeto en la relación consigo mismo y con los otros, son portadoras de lógicas y racionalidades propias del capitalismo flexible en la órbita de lo que denominamos “sociedades de gerenciamiento” (Grinberg 2008) en clara relación con la descripción de Deleuze (1991, s/d) a las transformaciones de las sociedades disciplinarias y que denominó sociedades de control. En este sentido, “en las sociedades de disciplina siempre se estaba empezando de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio son los estados metastables y coexistentes de una misma modulación, como un deformador universal” Una modulación que por medio de un conjunto de técnicas exige de los sujetos una permanente adaptabilidad a los cambios, al devenir siempre incierto que requiere de un continuo proceso de elaboración de estrategias de vida en las que la incertidumbre sea parte del cálculo de las decisiones a tomar. Se trataría de una sociedad en incesante mutación en la que los sujetos deben autogestionarse con la libertad y la lógica que alienta el capitalismo flexible. Es decir, en forma competitiva, a corto plazo, en la que los sujetos deben mostrarse dispuestos a los cambios trabajando sobre sus competencias y actitudes y,

asumiendo en forma individual los riesgos de sus propias decisiones, sin más red que la que cada quien haya sido capaz de construirse.

En este marco es que nos referimos a las sociedades de gerenciamiento para dar cuenta de las dinámicas y particularidades que en nuestro medio adquiere el gobierno de la población, signado por la lógica del management, la lógica de la empresa y el emprendedorismo en donde todo pasa a ser un problema de gestión “Gestionar no sólo implica disponer de los medios, sino también crearlos y articularlos (...) la gestión es estratégica, abierta y flexible, (...) parte de y fomenta la participación y compromiso de todos los actores” (Grinberg 2008:118). En este sentido la gestión supone que los sujetos son los que deben procurarse su bienestar por lo que son ellos mismos los que deben buscar los medios y maneras de hacerlo posible, de materializarlo bajo su responsabilidad.

Nos hallamos entonces ante una forma de gubernamentalidad en la que se despliega una gramática de poder que habilita, genera y produce modos de autogestión, lo que se presenta como un relato en el que confluyen la trama discursiva del gerenciamiento con la de la autoayuda. Ambas tienen en común que ponen el acento en el ego, en el sí mismo del sujeto, en un proceso que coloca como objeto de reflexión los particulares modos de ser, hacer, pensar, sentir, creer de cada quien. Reflexión valorada y alentada en tanto conocimiento útil sobre sí mismo para auto-ajustarse a los requerimientos del sistema en una aggiornada versión de la teoría del capital humano. Habría así una suerte de cruce entre racionalidad instrumental, autogobierno y producción de sentidos donde “el saber se vuelve útil en tanto se vuelve capaz de producir, en este caso, sujetos” (Grinberg 2008: 67), dando lugar a la producción de subjetividad en la lógica operante del emprender.

En este marco, Rose (1996) sugiere que “parece como si estuviéramos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades” (s/d). Desde la perspectiva de este autor, la actual sociedad estaría en un proceso de reconfiguración hacia una formación social caracterizada por el empowerment en manos de los sujetos, en forma individual o de las comunidades que estos conforman, a partir de relaciones más o menos directas e intereses en común. Así las comunidades aparecen “como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva”, “construidas de modo localizado, heterogéneo, superpuesto y múltiple”. (Rose, 1996, s/d)

Cada sujeto estaría vinculado a diferentes y diversas redes de relaciones, redes que se superponen entre las preocupaciones personales, las de la familia, las del vecindario, las

de la comunidad y las vinculadas al trabajo propio. Pero a pesar de ser parte de esa trama de relaciones, al mismo tiempo, cada sujeto está solo porque como parte de una comunidad debe forjarse para sí mismo y para sus lazos más cercanos, las condiciones de existencia por medio de procesos de captación de oportunidades que ofrece el mercado, y por las cuales debe competir. Se instala así el gobierno a través de la comunidad o de comunidades de las que un mismo sujeto puede formar parte (comunidades morales, de estilo de vida, de compromiso), reforzando lealtades locales y familiares.

En este escenario los sujetos que conforman las diversas comunidades, deben moverse en un “mundo flexible”, por ello se hace necesario que estén listos para los desplazamientos, la ruptura con las rutinas, las adaptaciones a nuevas funciones laborales, la destrucción creativa, las capacitaciones permanentes en virtud de asumir nuevos desafíos, los vínculos débiles y a corto plazo como efecto de los cambios de trabajo y de vivienda, la rápida capacidad de conexión, entre otros muchos aprendizajes y demostraciones que den cuenta de una actitud y aptitud para ser parte de los circuitos de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg 2008; Sennet 2009).

Configuración territorial y fragmentación en emplazamientos escolares

Entendemos el territorio como producción social y por tanto en el doble juego que éste supone en su trama simbólica y material, como condensación de relaciones de fuerza y como espacio de lucha pero también como sedimentación de esas luchas. Así, el territorio es resultado de aquello que los sujetos hacen con él pero también lo que éste hace con ellos. Así, como señala Ricoeur, “el cuerpo, ese aquí absoluto, es el punto de referencia del ahí, próximo o lejano, de lo incluido y de lo excluido, de lo alto y de lo bajo, de la derecha y de la izquierda, de lo anterior y de lo posterior... En estas alternancias de reposo y movimiento, se inserta el acto de ‘vivir en’, el cual posee sus propias polaridades: residir y desplazarse, resguardarse bajo el techo, franquear el umbral y salir fuera.” (2000:193).

Sin duda el espacio y el tiempo resultan categorías de gran importancia para la existencia humana, aunque casi nunca reflexionamos sobre ellas las encontramos como obvias, y nos movemos entre sus parámetros sin mayores conflictos. Sin embargo desde el inicio mismo de la organización social y productiva moderna dichas dimensiones fueron centrales para su desarrollo. Recortar las distancias para nuevos mercados, acelerar el tiempo de producción fueron y son entre otros, ejemplos concretos de esta dinámica hegemonizada por el capitalismo en todas sus fases.

Sin diluir lo subjetivo Harvey insiste en “reconocer las múltiples cualidades objetivas que el espacio y el tiempo pueden expresar, y el rol de las prácticas humanas en su

construcción” (2007: 228) reconociendo que toda formación humana encarnará un conjunto de prácticas y conceptos del espacio y del tiempo. Para este autor el actual capitalismo ha aniquilado espacios concretos en función del tiempo. Rotó dichos espacios en pos de nuevas y mejores ganancias, haciendo del mismo una categoría cada vez más abstracta y de cálculo. El espacio es entonces para nuestras percepciones, más efímero e intemporal y fragmentado. De este modo y en total acuerdo con Harvey acerca de cómo el capitalismo necesita de “soluciones espaciales” para su funcionamiento, el capitalismo construye y reconstruye una geografía a su propia imagen. Construye un paisaje geográfico concreto, un espacio producido para el transporte y comunicación, de infraestructuras y organizaciones territoriales, que facilitan la acumulación en una fase determinada. Paisaje que luego será derribado y vuelto a construir según las nuevas necesidades de acumulación en una fase posterior (Harvey 2007). Entendemos, así, que se está produciendo una nueva configuración del territorio a partir de cambios que se están dando en las formas de circulación de poder y de la crisis de los sistemas tradicionales de control, en la lógica del disciplinamiento, dando lugar a nuevas formas de gestión de los sujetos. En este sentido, espacio y formas de poder guardan una relación interdependiente, por lo que nuevas configuraciones en la espacialidad son en realidad expresiones de las nuevas formas en los dispositivos de poder. Por lo tanto, si consideramos que en la actualidad la Patagonia vive estas nuevas configuraciones en su territorialidad, es posible suponer la presencia de nuevas y variadas formas en la disposición de los mecanismos de poder.

Asimismo entendemos que las formas y las dinámicas que adquieren los territorios en las ciudades no dependen sólo de los factores locales sino que estos se configuran también a partir de factores regionales, nacionales y externos, muchas veces no calculados o difícilmente manejables por los gobiernos. Lo que en términos de Ortiz (2005) sería la mundialización, como forma en que arraiga la globalización en un territorio en particular, el cual es producto y productor de historia y de sentidos; como campo de lucha política en el que se articulan diferentes niveles de la realidad social.

En el contexto que nos ocupa, importa recordar que en los años noventa en el marco de las diferentes reformas estatales, los espacios de tipo disciplinarios que se habían diagramado desde el dispositivo empresarial del Estado, pasaron a ser parte de los territorios locales y también un negocio rentable para el emergente mercado inmobiliario en el caso de las ciudades mayormente pobladas. En estos casos en particular la aparición del mercado como nuevo agente impulsará la aparición de nuevos espacios urbanos, los cuales comenzarán a valuarse y ser buscados por sectores sociales con mayor poder

adquisitivo. Y por el otro, el proceso de pauperización de amplios sectores sociales con sus demandas explícitas impulsaba al estado provincial, nacional y municipal a lanzar enérgicos planes de asistencia social. Planes que tendrán como características dentro del planteamiento de una gubernamentalidad, “la focalización” de la asistencia social y la iniciativa del auto-gerenciamiento de los recursos.

De este modo en localidades de Santa Cruz el mapa urbano cambia profundamente con la aparición de los nuevos barrios y sus ocupantes. Nuevas fronteras y delimitaciones territoriales se levantan en las ciudades. Por un lado clases medias o medias altas que buscan y demandan al mercado inmobiliario espacios “seguros” y de “calidad” para el “buen vivir” y por el otro la oferta del Estado a partir del gerenciamiento o las estrategias de “ocupación” por los nuevos flujos poblacionales que devendrán en espacios devaluados o de “riesgo” surgidos a partir de las demandas de obreros desocupados o subocupados, “piqueteros²”, “madres solteras”, o nuevos migrantes sin redes de contención, los cuales serán entre otros, los elementos emergentes del nuevo y polarizado paisaje urbano.

En este sentido, entendemos el espacio urbano es una configuración sociohistórica en la que se expresan las relaciones sociales de poder y en la que participan actores políticos productores de diferentes efectos, tales como los vecinos y sus organizaciones, los agentes inmobiliarios, los representantes del gobierno local y nacional, entre otros, a través de distintas formas de intervención. De modo que en el espacio urbano confluyen prácticas y discursos que le van otorgando sentidos, y con ello lo van produciendo como escenario que al mismo tiempo es capaz de regular las prácticas y formas de vida de quienes lo habitan. Desde esta perspectiva, el territorio es producto de lo que los sujetos hacen con él y también es espacio productor de sentidos que, junto con las instituciones que lo conforman, modela las maneras en que los sujetos asumen posiciones en el mundo y lecturas que de este hacen, las que fuera de toda neutralidad, definen a través de la biopolítica y sus técnicas de conducción de conductas la “suerte” de la población.

Entre las nuevas configuraciones territoriales que podemos reconocer dadas las dinámicas de agrupamiento y reagrupamiento de la población y las condiciones materiales de existencia, se halla el proceso de fragmentación. Es decir, la desaparición de la unidad territorial y su reemplazo por fragmentos³ “como resultado de la agravación de las

² Dicha denominación surge en la década del 90 a partir de cortes de rutas o los llamados “piquetes”. Dichos cortes estuvieron protagonizados por trabajadores desocupados como causa del desmantelamiento de las empresas de servicios estatales en el marco de las políticas de corte neoliberal.

³ “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).

desigualdades sociales, de formas no solidarias y reagrupamientos por afinidad” (Prevot-Schapira, 2001 :39). 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 entonces, 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 esta perspectiva, entendemos que se estaría configurando una nueva territorialidad de los emplazamientos escolares, donde se producirían formas de circulación y de relaciones con escaso margen para saltar las vallas que marcan los límites de unos y otros territorios, de unas y otras prácticas sociales y educativas que remiten a distintas calidades de vida. Con lo cual reconocemos 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.

Expresiones de fragmentación social y educativa en clave territorial

La estructuración del espacio-tiempo creemos, atraviesa todas nuestras instituciones y entre ellas la escuela. La escuela y su espacio-tiempo están inmersos en formas de estructuración estructurantes las cuales impactan en sus actores de diferentes formas. El análisis desde lo minucioso y del detalle, entendemos nos puede brindar algún acercamiento a la comprensión del cómo alumnos, alumnas, padres y docentes inter-juegan en estos escenarios sociales fragmentados, aprehendiendo nuevas formas de circulación en un entramado en continuo movimiento en donde lo sólido parece esfumarse.

Ahora bien, acercándonos a la descripción de las relaciones entre el dispositivo escolar y las dinámicas territoriales, presentamos a continuación las respuestas obtenidas en las encuestas administradas a padres, docentes y estudiantes de distintas localidades de la provincia de Santa Cruz, en torno de las percepciones sobre el barrio donde está ubicada la escuela y sobre la escuela a la que asisten o bien en la que trabajan.

Para la lectura de las tablas es necesario considerar que los mismos representan la distribución territorial de las respuestas, por patrones territoriales e índices de privación material de la población (IPMP). Así se trabaja con patrón compacto y patrón disperso. El primero remite a formas más concentradas de distribución de la población y diferencias más acentuadas entre el más bajo IPMP y más alto IPMP. En cambio en el patrón disperso la

concentración de la distribución de la población es menor y los IPMP en sus extremos son menos distantes entre sí.

De manera que en las tablas los porcentajes de respuestas se ubican en distintos territorios según sus características de concentración y distribución poblacional según el índice que mide las condiciones de vida de los individuos (IPMP), que refieren a los siguientes indicadores: lee, no lee, argentino, extranjero, posee obra social, posee instrucción, máximo nivel de instrucción alcanzado, población de más 14 años: ocupado, desocupado, jubilado o pensionado, estudiante, otra situación, empleo en sector público o privado, patrón, cuentapropista, le descuentan, aporta, no le descuentan ni aporta.

Así, una escuela emplazada en un radio con Alto-IPMP está ubicada en un lugar de la ciudad cuya población vive en condiciones de marcadas desigualdades socio-económicas. Contrariamente, una escuela ubicada en un radio con Bajo-IPMP está emplazada en un sector de la localidad cuya población está en muy buenas condiciones sociales y económicas.

Realizadas estas aclaraciones, a continuación analizamos los datos resultantes.

De la casa a la escuela y los caminos no recorridos

Las escuelas de la muestra fueron creadas en distintas décadas, que va de 1900-1950 a 2007. A lo largo de estos años es posible reconocer la lógica de ubicación de estos establecimientos escolares, presentando en la cartografía de cada localidad la particularidad de que hasta poco antes de los años sesenta las escuelas se ubicaban en zonas a las que llegaban niños y niñas de diferentes lugares y distancias. Después de los años sesenta las escuelas comenzaron a instalarse en zonas de barrio generando que los niños y niñas de esos barrios asistieran a ellas, coexistiendo con la posibilidad de que asistan a escuelas de otro sector de la ciudad.

Con el objeto de conocer las actuales formas de circulación que tienen los niños y jóvenes, a través de una encuesta les preguntamos a los estudiantes a qué distancia viven de la escuela en la que estudian. De este modo hallamos que del total de alumnos encuestados el 43 % vive de 1 a 5 cuadras de la escuela y casi el 20 % vive de 6 a 10 cuadras. Es decir, el 63 % de los estudiantes asisten a una escuela que está a una distancia de 1 a 10 cuadras de su casa.

En la tabla 1, la columna del total así lo demuestra:

Tabla 1. Distancia en cuadras de escuela y hogar de estudiantes expresado en porcentajes por tipo de emplazamiento escolar e IPMP sobre 2790 encuestas

Distancia en cuadras entre escuela y hogar	Emplazamiento escolar por patrón territorial e Índice de Privación Material de la Población							Total
	1 bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 bajo	2 medio	2 alto	
1 a 5 cuadras	25,0	32,7	68,8	61,5	49,6	42,2	62,0	42,5
6 a 10 cuadras	15,1	22,2	22,5	19,4	17,6	22,2	19,6	19,4
11 a 20 cuadras	19,1	13,9	4,6	5,8	16,8	16,6	14,1	14,0
más de 20 cuadras	40,8	31,1	4,1	13,4	16,0	19,0	4,3	24,1
no responde	2,5	1,0	1,4	1,8	2,7	1,0	1,1	1,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia PICTO - UNPA 31222. Ref.: 1 patrón territorial compacto. 2 patrón territorial disperso

Asimismo haciendo una lectura de los datos por patrón territorial e IPMP podemos notar que, en ciudades con patrón territorial compacto las distancias más cortas entre el hogar de los estudiantes y la escuela, se encuentran en los barrios con mayores desigualdades socio-económicas. Así vemos que en territorios con alto y medio alto IPMP, los estudiantes que viven de 1 a 5 cuadras representan el 61 % y casi 69% respectivamente. Y en estos mismos territorios, los que viven entre 6 y 10 cuadras de la escuela el porcentaje es menor siendo el 19 % y 22,5 % de estudiantes. Es decir que en el radio de 10 cuadras de las escuelas ubicadas en emplazamientos en condiciones con mayores privaciones vive entre el 80 % y el 90 % de sus estudiantes. Por otro lado, las escuelas emplazadas en lugares de las ciudades con bajo IPMP, el 40 % de sus matrículas corresponden a alumnos que viven a más de 20 cuadras de la escuela.

Es de notar que en ciudades intermedias cuya trama urbana es más diferenciada, las escuelas emplazadas en lugares con mayor privación concentran una matrícula muy próxima. Y contrariamente las escuelas cuyo territorio no presenta privaciones significativas su matrícula está más alejada. Con lo cual podría deducirse que la serie escuela-barrio está mayormente presente en sectores con mayor privación.

En este sentido, existen escuelas cuyas matrículas superan radios cortos, instalándose en toda el área que marca el perímetro de la ciudad, mientras que existen escuelas con un radio que no supera las diez cuadras. Es interesante al respecto observar qué escuelas según su período de creación, son las que tienen estos comportamientos.

La Tabla 2 muestra el radio de influencia de estas escuelas:

Tabla 2. Década de creación de las escuelas de la muestra, cruzado por distancia de la casa de los alumnos a la escuela, expresado en porcentaje

Distancia casa escuela	Década de creación de las escuelas de la muestra					
	1900-1950	1960	1970	1980	1990	2000
1 a 5 cuadras	27,1	49,8	47,0	40,5	47,4	46,0
6 a 10 cuadras	17,9	16,2	23,2	23,7	16,3	16,9
11 a 20 cuadras	18,4	15,0	12,8	16,8	13,2	12,7
más de 20 cuadras	36,6	19,0	17,1	18,9	23,1	24,4
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia PICTO - UNPA 31222

En dicha tabla podemos observar que en las escuelas más antiguas creadas antes de 1950, la mayoría de las matrículas corresponden a alumnos alejados de la misma, con lo cual su radio de influencia es mayor. En el caso de escuelas posteriores a la década del sesenta los radios comienzan a acotarse. Ello se debería a dos cuestiones:

- a)- Las escuelas creadas en las primera mitad del siglo XX han quedado en el centro urbano de las ciudades o pueblos.
- b)- Las escuelas posteriores a las décadas de 1960 fueron construidas a medida que crecían las ciudades e iban aumentando las demandas por educación primaria.

Lo que estos datos muestran es una disminución de las formas de circulación por las ciudades en lo que refiere al ir a la escuela, puesto que a medida que los pueblos crecieron junto con demandas se estaría produciéndose una menor movilidad de los chicos y sus padres del lugar que habitan.

Interesados en conocer las formas de sociabilidad que en el territorio se producen y las dinámicas barriales que se materializan en las relaciones interpersonales, les preguntamos a los estudiantes ¿tus amigos son del barrio donde vivís?.

La tabla 3 muestra que el 61% de los estudiantes encuestados tiene por amigos los chicos y chicas del barrio en que vive.

Tabla 3. Respuestas de estudiantes a “¿tus amigos son del barrio en el que vivís?” expresadas en porcentajes, según tipo de patrón territorial e índice de privación material, sobre 2790 encuestas.

respuesta	Emplazamiento escolar por patrón territorial e índice de privación material de la población							Total
	1 bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 Alto	2 Bajo	2 medio	2 alto	
Si	55	56	83	71	54	62	60	61
No	45	43	17	28	42	37	38	38
no responde	0	1	0	1	4	1	2	1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia PICTO - UNPA 31222. Ref.: 1 patrón territorial compacto
2 patrón territorial disperso

Particularmente en el cuadro podemos observar que en el patrón compacto y en los sectores populares, con medio alto y alto IPMP, los estudiantes indican que sus amigos son del barrio en un 83 % y 71 % respectivamente.

En correlato con la pregunta anterior, indagamos si sus amigos van a la misma escuela que el/la estudiante encuestado/a.

La siguiente tabla nos indica que en el 61 % de los casos respondieron que efectivamente sus amigos van a la misma escuela, porcentaje coincidente con la respuesta de la pregunta anterior.

Tabla 4. Respuesta de estudiantes: ¿tus amigos van a la misma escuela? sobre 2790 encuestas expresadas en porcentaje

Respuesta	Emplazamiento escolar por patrón territorial e índice de privación material de la población							Total
	1 Bajo	1 Medio bajo	1 Medio alto	1 alto	2 Bajo	2 medio	2 alto	
Si	55	51	75	68	61	68	69	61
No	45	47	25	31	31	28	29	37
no responde	0	2	0	1	8	4	2	2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia PICTO - UNPA 31222. Ref.: 1 patrón territorial compacto
2 patrón territorial disperso

Analizando los datos relativos a los amigos que van a la misma escuela hallamos que en territorios de patrón compacto los alumnos de los sectores populares, es decir los que van a escuelas ubicadas en barrios con medio alto y alto IPMP, tienen amigos que van a la misma escuela en un 75 % y 68 % respectivamente. En tanto que en los emplazamientos escolares con bajo y medio bajo índice de privación los estudiantes tienen amigos que van a su misma escuela en el orden del 51 % y 55%.

Observamos así que en unos territorios como en otros, la sociabilidad se caracterizaría por una marcada vinculación entre niños y jóvenes de un mismo sector social y en el caso de los sectores populares esto se hace más notorio, quedando en evidencia que las formas en que se organiza el territorio favorece ciertas prácticas y otras no. En la práctica que refiere a la circulación por la ciudad habría una inhibición, al menos en los niños de los sectores populares, dado que su vida parece transitar por el espacio del barrio y la escuela y por las posibilidades de relaciones y vínculos con otros que estos les ofrecen.

En lo que refiere al patrón disperso observamos que si bien cerca del 70 % de los chicos expresa que sus amigos van a la misma escuela, vemos que la tendencia es la misma en todos los emplazamientos escolares.

Las percepciones del emplazamiento escolar desde los distintos actores escolares

Desde el supuesto de que los sujetos construyen diversas significaciones ante un mismo asunto, y entendiendo que estas son construcciones sociales que formarían parte de una red discursiva productora de efectos, nos interesamos por las percepciones que los actores institucionales tienen del territorio de la escuela a la que asisten. Para ello realizamos algunas preguntas en ese sentido a docentes, estudiantes y padres.

Así, a los docentes les preguntamos “si las características del barrio favorecen o no a la calidad educativa de la escuela” - con referencia a la escuela en donde se administró la encuesta.

Las respuestas obtenidas se observan en la tabla 5

Tabla 5. Respuestas de docentes a: ¿las características del barrio favorecen o no la calidad educativa de la escuela?, expresado en porcentaje y según patrones territoriales e IPMP sobre 117 encuestas

Respuesta	emplazamiento escolar según patrón territorial e IPMP							Total
	1 Bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 bajo	2 medio	2 Alto	
Si	50	50	21	0	69	30	0	34
No	40	30	79	90	23	59	100	56
No contesta	10	20	0	10	8	11	0	10
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia PICTO – UNPA 31222. Ref.: 1 patrón territorial compacto
2 patrón territorial disperso.

El 56 % del total de docentes encuestados considera que las características del barrio no favorecen la calidad educativa de la escuela, en tanto que el 34 % respondió que el contexto barrial favorece a la calidad educativa de la escuela.

Observando la tabla en clave territorial, en el patrón compacto los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en zonas con medio alto y alto IPMP, respondieron que el contexto favorece la calidad educativa en el orden del 21 % y del 0% respectivamente. En contraste con ello en estos mismos emplazamientos el 79 % y 90 % respectivamente cree que el lugar donde está la escuela no favorece su calidad educativa. Se destaca aquí que la percepción negativa de los docentes sobre los territorios de sectores populares es preponderantemente negativa.

En cambio en los emplazamientos con bajo y medio bajo IPMP el 50 % de los docentes que allí trabajan creen que las características del barrio favorecen la calidad educativa. Y un 30 % y 40 % cree que no lo favorece.

Por otra parte, en el patrón territorial disperso se observa que en los sectores con mayor privación material ningún docente cree que el medio contribuya a la calidad educativa. En tanto que en los emplazamientos con bajo IPMP las respuestas positivas hacia el contexto llegan al 69%.

Vemos entonces que en el patrón compacto como en el disperso hay una polarización de tendencias en las percepciones del contexto escolar, negativa en territorios con alto y medio alto IPMP y positiva en territorios con bajo y medio bajo IPMP.

Numerosos estudios han dado cuenta del etiquetamiento individualizado⁴ que los docentes suelen realizar sobre sus estudiantes según la condición social y su relación con los resultados escolares y los éxitos o fracasos sociales de aquellos.

En este estudio, nos estamos encontrando con una variación de esa estigmatización, en un proceso en el que lo individual del estigma está pasando a un plano colectivo y localizado. De manera que habría un cambio de escala y con ello de efectos de las significaciones, dado que del estudiante etiquetado habría un pasaje al conjunto de estudiantes y sujetos que hacen el territorio del emplazamiento escolar. Esto supone, entonces, una percepción negativa de los estudiantes de los sectores populares en tanto estos son los que viven en el barrio donde está la escuela y constituyen su mayor población.

Por otra parte, asumiendo que las percepciones acerca del mundo se configuran a partir de las posiciones que los sujetos tienen con respecto a sí mismos y a los otros, y que se construyen en la historia de cada sujeto en el entramado social del que es parte, importa considerar por cuáles lugares transitan y viven los docentes que trabajan en las escuelas de sectores populares.

Tabla 6. Distancia en cuadras entre hogar de docentes y la escuela donde trabaja por tipo de emplazamiento escolar según IPMP sobre 117 encuestas expresada en porcentajes

Distancia escuela-hogar	emplazamiento escolar según IPMP							Total
	1 Bajo	1 Medio bajo	1 Medio Alto	1 Alto	2 Bajo	2 Medio	2 Alto	
1 a 5 Cuadras	10	10	14	10	39	26	0	17
6 a 10 cuadras	25	30	0	5	23	33	67	22
11 a 20 cuadras	25	35	50	35	15	15	33	28
+ de 20 cuadras	40	25	36	50	23	26	0	33
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia PICTO UNPA 31222. Ref.: 1 patrón territorial compacto
2 patrón territorial disperso

Vemos en la tabla 6 que los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en lugares de desigualdad social en su gran mayoría no viven en ese mismo emplazamiento. Cuestión

⁴ Ver Kaplan, 1992; Rist, 1999; Bourdieu y Saint Martin, 1998; Perrenaud, 1996.

esta que se destaca en el patrón compacto en barrios con medio alto y alto IPMP, donde el 85-86 % de los docentes viven a más de 10 cuadras de la escuela. Esto es en una proporción inversa a la situación de los estudiantes los que, como ya señalamos más arriba, viven entre el 80 % y más del 90 % en un radio de 10 cuadras de la escuela.

Esto supone que los docentes que trabajan en sectores urbanos populares estarían distantes de la trama de significaciones construidas en el escenario de inscripción de la escuela, cuestión esta que de algún modo explicaría las diferencias entre sus percepciones y las de quienes viven y hacen el territorio barrial.

Por su parte los padres de los estudiantes, a la pregunta relativa a la influencia de las características barriales sobre la calidad educativa, el 52,5% respondió que el contexto favorece la calidad, y el 41,5 % respondió lo contrario.

La tabla 7 presenta la información referida:

Tabla 7. Respuesta de padres a ¿cree que las características del barrio favorecen la calidad educativa en la escuela de su hijo? por emplazamiento escolar según IPMP sobre 538 encuestas expresadas en porcentaje

Rta	Emplazamiento escolar según IPMP							Total
	1 Bajo	1 Medio bajo	1 Medio Alto	1 Alto	2 Bajo	2 Medio	2 Alto	
Si	54	57	49	34	62	63	31	52,5
No	42	37	49	53	36	31	54	41,5
n/c	4	6	2	13	2	6	15	6,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia PICTO- UNPA 31222Ref: 1 patrones territoriales compacto
2 patrón territorial disperso

Analizado territorialmente, en el patrón compacto los padres que refieren a emplazamientos escolares con medio alto y alto índice de privación el 49 % y el 34 %, respectivamente, tiene una visión favorable de la influencia del barrio en la calidad educativa. En tanto que los que refieren a territorios con bajo y medio bajo IPMP los perciben favorables en el orden del 54 % y 57 %.

Encontramos así que en el patrón compacto, desde las percepciones de los padres, hay una visión más favorable de los emplazamientos con bajo y medio IPMP que de contextos de sectores populares.

Por otra parte, en el patrón territorial disperso se observa una tendencia similar dado que las percepciones más favorables se dan en contextos con bajo y con mediano índice de privación, lo que se expresa en el 60 % y 62 % de respuestas de los padres. En los lugares con alto IPMP la visión positiva es sensiblemente menor, que se expresa en el 31 % de respuestas.

Intentando establecer una comparación entre percepciones positivas de docentes y de padres, hallamos que en territorios de sectores populares difieren notablemente tanto en el patrón compacto como en el disperso.

Tabla 8. Percepciones positivas de la influencia del contexto barrial sobre la calidad educativa según de docentes y padres, por patrón territorial e IPMP

Actor	Emplazamiento escolar según patrón territorial e IPMP						
	1 bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 bajo	2 medio	2 alto
Docentes	50	50	21	0	69	30	0
Padres	54	57	49	34	62	63	31

Fuente: Elaboración propia PICTO –UNPA 31222. Ref.: 1 Patrón compacto.
2 Patrón disperso

Nótese en la tabla 8 que los padres en la mayoría de los emplazamientos tienen una percepción más favorable del contexto escolar que los docentes. Y esta diferencia se destaca en los barrios de los sectores populares.

Estos padres, los que viven en el mismo emplazamiento escolar, responden desde la territorialidad que los implica como parte del mismo, así el barrio, el vecindario no les es ajeno, pues son ellos los que lo hacen y los que construyen sentido desde su propio hacer y vivir en él. Estas significaciones son producto de una construcción sociohistórica de la vida cotidiana en el barrio, contextualmente situada a partir de la apropiación del emplazamiento barrial.

Distinta es la construcción de sentidos que hacen los docentes, quienes en la mayoría de los casos no son hacedores directos del entorno de la escuela en la que trabajan, pero que de todos modos otorgan sentidos y desde ellos realizan su tarea.

Recordemos, junto a Appadurai (2001) que el vecindario, el barrio 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.

Continuando con las respuestas obtenidas a través de la encuesta a padres, a fin de ampliar detalles de sus percepciones sobre el emplazamiento escolar les preguntamos cómo caracterizan al barrio de la escuela. La tabla 9 así lo presenta:

Tabla 9. Respuestas de padres a ¿cómo caracteriza el barrio de la escuela a la que concurre su hijo/a? según patrón territorial e IPMP, expresado en porcentaje

Caracterización del barrio de la escuela		Emplazamiento escolar según patrón territorial e IPMP						Total %	
		1 Bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 Bajo	2 medio		2 alto
Valoración positiva 49,06 %	Adjetivaciones positivas	27,10	41,57	30,18	20,93	40	20,93	46,15	29,36
	Ubicación positiva	36,74	3,37	5,66	0	17,77	36,04	0	19,70
Valoración negativa 12,99 %	Adjetivaciones negativas	4,81	6,74	7,54	32,55	6,66	4,65	0	9,85
	Ubicación negativa	1,20	0	5,66	1,16	2,22	2,32	7,69	1,85
	Referencia a conducta de jóvenes	0,60	1,12	0	5,81	0	0	0	1,30
Según condición social 5,38 %	Sector popular	1,20	4,49	15,09	3,48	2,22	1,16	7,69	3,71
	Clase media	2,40	3,37	1,88	1,16	0	0	0	1,67
Referencia a tamaño del barrio		1,80	3,37	0	2,32	4,44	3,48	0	2,41
Normal, común		2,40	4,49	0	1,16	0	2,32	7,69	2,23
Según tiempo de creación		1,80	0	5,66	2,32	0	3,48	0	2,04
Referencia a planes de viviendas		3,61	3,37	0	1,16	2,22	0	0	2,04
No vive en barrio de la escuela de su hijo/a		4,81	2,24	0	0	22,22	0	0	2,04
Ubicación por referencia a otros lugares				1,88			3,48		0,74
Tránsito intenso		0,60				2,22	1,16		0,55
Otros		2,40	3,36	7,54	2,32	2,22	1,16		2,78
no responde		8,43	22,47	18,86	25,58	17,77	19,76	30,76	17,65
Total		100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia PICTO UNPA 31222. Ref.: 1 patrón compacto 2 patrón disperso

Podemos ver aquí que en general se destacan las valoraciones positivas que los padres hacen del barrio de la escuela a la que van sus hijos, con el 49 % del total de las respuestas, y en segundo término se encuentran las valoraciones negativas con el casi 13 %.

La categoría “valoraciones positivas” agrupa respuestas con adjetivaciones positivas (bueno, aceptable, seguro, tranquilo, buenas condiciones, etc) y con referencia positiva a la ubicación (céntrica, en barrio residencial, calles con asfalto, bien situada, etc).

La categoría “valoraciones negativas” agrupa respuestas con adjetivaciones negativas (malo, descuidado, problemático, inseguro, etc), con referencias negativas a la ubicación (alejado, aislado, pobre en plazas, etc) y referencias negativas a los jóvenes del barrio (alto riesgo juvenil, rivalidad entre bandas, etc)

En la tabla 9 podemos notar que en el patrón compacto las valoraciones positivas son mayores en emplazamientos escolares de bajo IPMP, que sumando las adjetivaciones y las referencias a la ubicación representan casi el 64 %.

Asimismo podemos observar que las valoraciones positivas disminuyen cuando aumenta el IPMP, así en barrios con alta privación la valoración positiva es de casi 21 %, es decir un tercio del porcentaje de las zonas con bajo IPMP.

En este mismo patrón compacto, ocurre lo inverso con las valoraciones negativas las que van aumentando cuando aumenta la privación material. Así en los sectores con alto IPMP la valoración negativa – sumando las adjetivaciones, las referencias a la ubicación y la referencia a conductas de jóvenes - es del 39,37 %, en tanto que en zonas de baja privación es del 6,61 %.

De todas maneras importa señalar que en los emplazamientos con medio alto índice de privación la visión positiva es del 36 % frente al 13 % de las visiones negativas del barrio.

Además, particularmente en lo que refiere a las valoraciones sobre la ubicación de la escuela, en los emplazamientos con alto IPMP no hay valoraciones positivas, en cambio sí hay algunas que califican negativamente su ubicación. Con lo cual podemos suponer que estos padres más que elegir donde vivir, fueron conducidos a habitar los lugares de la ciudad que se hallan en las peores condiciones de urbanidad, en el marco de políticas públicas que favorecen prácticas autogestionarias en las que los propios vecinos tienen que hacerse cargo de sí mismos.

Respecto del patrón disperso podemos decir que las valoraciones positivas son similares en el bajo y medio IPMP con el 57 % de respuestas en este sentido, observándose una distancia con el alto IPMP que presenta un 46 % de valoraciones positivas. En las

valoraciones negativas en cambio, hay mayor similitud en los tres emplazamientos dado que las respuestas se mueven entre el 7 % y 9 %.

Dados los comportamientos de ambos patrones territoriales de las caracterizaciones barriales, podemos decir que en el patrón compacto se estaría evidenciando cierta homogeneidad al interior de cada emplazamiento con una destacada diferenciación respecto de los otros emplazamientos. En cambio en el patrón disperso habría una tendencia a la homogeneidad de los tres emplazamientos en una dinámica más o menos similar.

Por otra parte las respuestas que dieron los estudiantes a la pregunta por la caracterización del barrio de la escuela las presentamos en la tabla 10:

Tabla 10. Respuesta de estudiantes a ¿cómo caracterizarías el barrio de la escuela? según patrón territorial e IPMP, expresada en porcentajes, sobre 2790 encuestas

Caracterizaciones por		Emplazamientos escolar por patrón territorial e IPMP							Total
		1 bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 bajo	2 medio	2 alto	
Valoraciones positivas 42,77 %	Adjetivaciones positivas	41,62	38,8	31,67	22,10	43,57	45,09	33,33	37,67
	Ubicación positiva	10	5,8	0,5	2,40	2,30	3,50	1,10	5,10
Valoraciones negativas 25,79 %	Adjetivaciones negativas	15,80	24,4	38,90	33,30	19,80	18,23	35,48	23,50
	Ubicación negativa	1,06	0,6	1,80	0,43	1,16	1,57	6,45	1,21
	Referencias negativas a vecinos	0,80	1,6	0,50	2	1,16	0,4	1,1	1,10
Tamaño del barrio		5,31	3,20	4,06	7,65	5,44	6,07	2,15	5,25
no sabe		1,32	1,2	0,45	1,09	1,16	1,17	2,15	1,18
cantidad de gente y casas		1,58	1,60	0,45	1,08	0	0,58	1,07	1,06
Nivel de ruidos		0,66	1	0,45	0,21	0	0,19	0	0,46
condición social		0,53	0,6	0	0	0	0,78	1,07	0,42
Otros		3,38	4,60	1,56	4,58	4,85	4,11	4,40	3,85
no responde		18,08	16,4	19,90	24,94	20,62	18,03	11,82	19,0
Total		100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia PICTO UNPA 31222. Ref.: 1 patrón compacto. 2 patrón disperso

En la tabla 10 podemos ver que los estudiantes, como los padres, hacen una importante valoración positiva del barrio de la escuela que en este caso representa casi el 43 % del total de las respuestas. En esta categoría las adjetivaciones positivas de los

estudiantes refieren a expresiones como: está bueno, es copado, tranquilo, seguro, divertido, amigable, lindo, limpio, etc. Y las que refieren a ubicación positiva son: céntrico, hay muchos negocios, hay plazas, las calles tienen asfalto, etc.

La categoría valoraciones negativas en el caso de los estudiantes agrupa adjetivaciones negativas (feo, aburrido, sucio, inseguro, muchas peleas, etc), ubicación negativa (alejado, mucho barro, no hay asfalto, sin plazas, etc) y referencias negativas a los vecinos (patoteros, muchos borrachos, chorros, feos, etc). Las valoraciones negativas representan el 25,79 % del total de respuestas.

Al interior del patrón compacto podemos ver que las valoraciones positivas son mayores en emplazamientos con bajo IPMP con el 52,62% y van disminuyendo a 44,60 % en barrios con medio bajo IPMP, al 32 % en sectores con medio alto IPMP hasta el 24,50 % en emplazamientos con alto IPMP.

En lo que refiere a las valoraciones negativas podemos notar que el porcentaje mayor de 41,25 % se concentra en territorios con medio alto IPMP, seguido por el 35,70 % de los barrios con alto IPMP, el 26,60 % de los emplazamientos con medio bajo IPMP y por último los de bajo IPMP con el 17,70 % de respuestas con esta valoración.

Nuevamente encontramos en el patrón compacto un comportamiento de significativa diferenciación entre los emplazamientos escolares, en este caso en lo que refiere a las percepciones de los estudiantes.

En el patrón disperso encontramos similitudes entre los emplazamientos con bajo y mediano IPMP, tanto en las valoraciones positivas (46 % y 49 %) como en las negativas (22 % y 20 %). Sin embargo se percibe distancia entre estos emplazamientos y los que tienen alto IPMP, que presentan 34,50 % de valoraciones positivas y el 43 % de valoraciones negativas. En este punto, si bien hay un comportamiento de cierta homogeneidad territorial, al mismo tiempo hay una diferenciación que empieza a desarrollarse entre los emplazamientos y los sectores sociales.

En las respuestas de los padres ya habíamos visto que también hay diferenciación entre los emplazamientos con bajo y medio IPMP por un lado y los contextos con alto IPMP por otro. Lo que se destaca en las respuestas de los estudiantes es que la distancia entre los primeros y los segundos es mayor que la expresada por los padres.

Asimismo se observa que en los estudiantes las valoraciones positivas son proporcionalmente menores que las de los padres y las valoraciones negativas son el doble que las de los padres.

Las percepciones acerca de la escuela

Con el objeto de conocer las percepciones que de la escuela tienen los diferentes actores escolares, hicimos preguntas en ese sentido, y en el caso de los docentes les consultamos por las razones que trabajan en “esta” escuela y si le gustaría trabajar en otra.

A la primera de estas preguntas los docentes respondieron según se muestra la tabla 11.

Tabla 11. Respuestas a ¿Cuáles son las razones por las que trabaja en esta escuela?, según patrón territorial e IPMP, expresada en porcentajes sobre 117 encuestas a docentes

Razones		emplazamiento escolar según IPMP						Total	
		1 Bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 bajo	2 medio		2 Alto
No vinculadas a la escuela en particular 59%	Ofrecimiento de cargo en junta	30	15	29	35	38	59	33	36
	Estabilidad laboral	0	5	0	10	15	4	0	5
	Necesidad de trabajo	15	5	0	20	8	4	67	10
	Transferencia de cargo	5	0	0	5	8	4	0	3
	Gusto por el ejercicio de la docencia	0	25	0	0	0	4	0	5
	Céntrica	0	5	0	0	0	0	0	1
Preferencia por esta escuela 22 %	Gusto por la escuela sin especificar	15	5	21	5	0	0	0	7
	Por su historia con la escuela	0	5	0	0	0	0	0	1
	Agrado por clima de trabajo	15	5	43	5	15	14	0	14
Comodidad/concentración horaria		0	5	7	0	16	0	0	4
Otras razones		0	0	0	0	0	4	0	1
no responde		5	15	0	5	0	7	0	6
Total		100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia PICTO-UNPA 31222. Ref.: 1. patrón compacto. 2 patrón disperso

Las razones que dieron los/las docentes las agrupamos en las siguientes categorías:

- no vinculadas con la escuela en particular, que concentra el 59 %
- preferencia por esta escuela, que representa el 22 % del total de respuestas
- comodidad/concentración horaria, con el 4 %
- otras razones, con el 1 %

En la tabla, podemos observar también que la principal razón por la que las docentes trabajan en la escuela es por ofrecimiento de cargos en la junta de clasificación docente, dado que fue la respuesta del 36 % de las encuestadas. Lo significativo de este dato está puesto en la fuerza que tiene la forma de regulación administrativa de la carrera docente, que supone trabajar en escuelas no elegidas sino asignadas de acuerdo al puntaje acumulado por cada docente.

Ahora bien, adentrándonos al patrón compacto hallamos que en emplazamientos con alto IPMP se destaca que el 70 % de los docentes trabaja en las escuelas por razones no vinculadas directamente con estas, es decir por el ofrecimiento de cargos en junta de clasificación docente en primer lugar y por la necesidad de trabajo en segundo.

En este mismo patrón y en barrios con medio alto IPMP, el 64 % de los docentes trabaja en la escuela por su preferencia por ella, especialmente haciendo alusión al clima de trabajo. Podemos observar también en el cuadro anterior que los menores porcentajes de preferencia por la escuela se hallan en emplazamientos con alto y medio bajo IPMP.

Respecto del patrón territorial disperso, se observa que en todos los emplazamientos se destaca que prevalecen las razones no vinculadas con la escuela en cuestión. Así, en los emplazamientos con bajo IPMP el porcentaje es del 69 %, con mediano IPMP es del 75 % y con alto IPMP es del 100%.

Asimismo preguntamos a los docentes si “le gustaría trabajar en otra escuela”, cuya respuesta fue que al 65 % no le gustaría trabajar en otra escuela, y sí le gustaría al 38 % de los docentes. Tabla 12

Tabla 12. Respuesta a ¿le gustaría trabajar en otra escuela? según patrón territorial e IPMP expresado en porcentaje sobre 117 encuestas a docentes

respuesta	emplazamiento escolar según IPMP							Total
	1 bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 bajo	2 medio	2 alto	
Si	55	35	29	25	46	37	67	38
No	35	55	71	70	54	56	33	56
No responde	10	10	0	5	0	7	0	6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia PICTO UNPA 31222. Ref.: 1 patrón compacto. 2 patrón disperso

Observamos en la tabla que antecede, del total de encuestados sólo el 38 % se cambiaría a otra escuela. En estos datos se destaca que en los territorios de patrón compacto en los barrios con medio alto y alto IPMP se halla el menor porcentaje de docentes que se cambiarían a otra escuela, en el orden del 29 % y 25 % respectivamente.

En cambio en los barrios con bajo y medio bajo IPMP el porcentaje de docentes que se cambiaría de escuelas es más elevado, siendo del 55% y 35 % respectivamente

Llama la atención aquí que el 70 % y 71 % de los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en sectores populares sean los que menos quieran cambiarse de escuela, siendo que han expresado una preponderante valoración negativa sobre el entorno escolar.

Las razones que expresan los docentes de por qué no se cambiarían de escuela las podemos ver en la tabla 13

Tabla 13. Razones por las que los docentes no se cambiarían de escuela sobre 65 casos de los 117 docentes encuestados, según patrón territorial e IPMP

Razones por las que no se cambiarían de escuela	Emplazamiento escolar según IPMP							Total
	1 bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 bajo	2 medio	2 alto	
conformidad con compañeros y estudiantes	80	60	87,5	72,72	100	61,53	0	71,15
sería excesivo trabajo	0	20	0	0	0	7,69	100	7,69
comodidad horaria	0	10	0	0	0	7,69	0	3,84
distancia escuela-hogar	0	0	0	18,18	0	0	0	3,84
Otros	20	10	12,5	9,09	0	23,07	0	13,46
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia PICTO UNPA 31222. Ref.: 1 patrón compacto. 2 patrón disperso

La principal razón para no cambiarse de escuela, con el 71 % de respuestas es la conformidad con compañeros y estudiantes que los docentes expresan en: me siento cómoda, grupo de compañeras muy bueno, conozco las familias y chicos del barrio, acompañamiento directivo, me gusta trabajar acá, etc.

A los estudiantes también les consultamos si se cambiarían de escuela y la respuesta fue mayoritariamente negativa, expresada por el 71 % de estos. Así lo muestra la tabla 14

Tabla 14. Respuesta de estudiantes a ¿te gustaría cambiarte de escuela? por patrón territorial e IPMP, sobre 2790 encuestas, expresado en porcentaje.

Respuesta	Emplazamiento escolar según patrón territorial e IPMP							Total
	1 Bajo	1 medio bajo	1 medio alto	1 alto	2 bajo	2 medio	2 alto	
SI	26,49	20,92	37,32	33,92	14,78	20,4	19,35	25,07
NO	72,38	77,46	62,67	64,74	77,43	76	74,19	72,50
NO RESPONDE	1,11	1,60	0	1,33	7,78	3,6	6,45	2,42
	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia PICTO UNPA 31222. Ref.: 1 patrón compacto. 2 patrón disperso

Al interior del patrón compacto podemos ver algunas variaciones porcentuales, mostrando que en los territorios con bajo y medio bajo IPMP el 72 % y 77 % no se cambiaría de escuela. En cambio en los emplazamientos con medio alto y alto IPMP el deseo de no cambiarse es menor, lo que se traduce en que más de un tercio de los chicos que van a escuelas ubicadas en esos lugares quiere cambiarse de institución.

En términos generales podemos decir que, si bien hay docentes y estudiantes que quieren cambiarse de escuela, desde la perspectiva de estos actores no hay importantes conflictos o situaciones que movilicen ampliamente a dejar de pertenecer a la escuela a la que concurren.

Conclusiones

El análisis del espacio surge como una categoría importante en la acomodación de toda la modernidad y sobre todo en las instituciones de la que de ella emergen como primordiales. De entre las cuales, la escuela ocupará un importante lugar, como espacio de preparación de las nuevas generaciones.

A lo largo del trabajo asumimos que es relevante la configuración territorial de un barrio o vecindario dado que, según las distancias sociales respecto de las oportunidades de disponer de bienes materiales y simbólicos en los espacios de urbanización, determina una de las formas en que se expresa la desigualdad social. 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).

Hemos intentado mostrar algunas de las formas en que el dispositivo pedagógico y su escenario de inscripción se configuran mutuamente, formas que además expresan desigualdad social y educativa en una lógica de fragmentación territorial.

A modo de síntesis, algunos de los resultados más relevantes:

1- respecto de la configuración del emplazamiento escolar:

- a. Las escuelas se hallan en emplazamientos que según características sociales y económicas se corresponden con determinados índices de privación material de la población (IPMP). Los sectores populares son los que tienen medio alto y alto IPMP.
- b. A las escuelas ubicadas en sectores populares asisten mayoritariamente (80 % y 90 %) alumnos que viven en un radio de 1 a 10 cuadras de la escuela.
- c. Las formas de socialización de los chicos de sectores populares se producen fuertemente en el lugar donde viven, dado que el 83 % y 71 % de estos

estudiantes tienen amigos que son del barrio. En similar proporción sus amigos van a la misma escuela del barrio.

- d. El 15 % de los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en zonas con medio alto y alto IPMP vive en la misma zona.

2- Respecto de las percepciones sobre el territorio escolar

- a. Para los docentes que trabajan en barrios con medio alto y alto IPMP, el contexto no favorece la calidad educativa de la escuela en un 79 % y 90 %.
- b. El 52 % del total de padres encuestados cree que el contexto favorece la calidad educativa de la escuela.
- c. Los padres de sectores populares creen que el contexto favorece la calidad educativa en un 49 % y 34 %, mientras que los docentes que trabajan en ese contexto lo creen en 21 % y 0 %.
- d. Los padres en general tienen una valoración positiva del territorio escolar en un 49 % y los estudiantes en un 42,77 %. La valoración negativa que los padres tienen del barrio es del 13 % y la de los estudiantes es del 25,79 %.
- e. Las valoraciones positivas son mayores en territorios con bajo IPMP y disminuyen cuando aumenta el IPMP. Con las valoraciones negativas sucede lo inverso.
- f. Los padres de sectores populares no expresaron ninguna valoración positiva respecto de la ubicación de la escuela, sólo hubo referencias negativas.
- g. En el patrón compacto hay mayor diferenciación entre emplazamientos escolares que en el patrón disperso.

3- Respecto de las percepciones de la escuela

- a. El 59 % del total de los docentes trabaja en la escuela por razones no vinculadas con la misma.
- b. El 22 % trabaja en la escuela por preferencias hacia la misma.
- c. De los docentes que trabajan en barrios con alto IPMP el 70 % no eligió trabajar allí, y el 70 % no se cambiaría de escuela.
- d. La principal razón por la que los docentes no se cambiarían de escuela es la conformidad con compañeros y estudiantes.
- e. El 71 % del total de estudiantes no se cambiaría de escuela.

Basados en los datos expuestos, creemos que habría una continuidad entre dispositivo escolar y desigualdad, reproduciendo las distancias sociales que en territorios con medio alto y alto IPMP se generan, estableciendo fronteras simbólicas que se producen

en el proceso de fragmentación. De modo que estas formas de distribución de la población y de la educación en territorios configurados por la desigualdad supone que los modos de ejercicio del gobierno de los pobres se presenta en términos de gerenciamiento, y por ello la forma que adquiere la urbanidad no es otra cosa que los modos que los sujetos tienen individualmente de establecerse y hacer su vida, arrojados a la suerte del mercado y de las políticas que dejan vivir y dejan morir sin más red que la que los propios sujetos puedan construir.

En una provincia cuyos datos indican una muy alta retención de matrícula “a los ojos de una sociedad que excluye uno podría espontáneamente decir ‘esta es una escuela inclusiva’, allí, pese al afuera que los mira mal y los condena, están todos los jóvenes incluidos, y todos tienen oportunidades; los chicos institucionalizados, los repetidores, los lieros (...) pero a los ojos de una sociedad que se plantea como reto democratizar la educación tenemos a chicos y escuelas pobres en una encrucijada sumamente perversa: allí están todos juntos y bien localizados sin posibilidad alguna de mezclarse con los otros, en todo caso allí se visualiza la paradoja de una escuela inclusiva; sintetizada en la idea de que por un lado “los aglutina y les da lugar pero por otro los estigmatiza mientras los incluye”(Corbetta 2005: 4).

De modo que los dispositivos escolares y sus emplazamientos se encontrarían atravesados por lógicas de fragmentación territorial que habilitan ciertas formas de relaciones entre los sujetos y de estos con las instituciones locales, en un proceso de mutua configuración.

Citas bibliográficas

Appadurai, A, 2001, La modernidad desbordada. 237 p. FCE, Buenos Aires.

Bourdieu, P y Saint Martin, M 1998 “Las categorías del juicio profesoral” en Propuesta Educativa, año 9, N° 19. Buenos Aires. 4-18.

Corbetta, S, 2005 “El rol de la escuela en los sectores pobres. Los desafíos de una “nueva pedagogía” y un “nuevo pacto educativo”. Revista Iberoamericana de Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE - UNESCO, Buenos Aires, Argentina. Disponible en IPE – UNESCO <http://www.rieoei.org/deloslectores/1520Corbetta.pdf> Accesada 26/03/2011.

Deleuze, G.; 1991 “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje libertario, T° 2, Ed. Nordan, Montevideo.s/d

Foucault, M.; 2006 Seguridad, Territorio y Población, 484 p. FCE, Buenos Aires.



Grinberg, S, 2008 Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. 352 p. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.

Harvey, D, 2007. Espacios del capital, 447 p. Akal, Madrid.

Kaplan, C. 1992 Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. 83 p. Aique. Buenos Aires.

Ortiz, R, 2005, Otro territorio, ensayos sobre el mundo contemporáneo, 140 p. UNQ Buenos Aires.

Perrenaud, P, 1996. La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. 303 p. Morata. España.

Prevot-Schapira, M. 2001, "Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades". Perfiles Latinoamericanos, diciembre, n° 019, FLACSO, DF México. 33-56.

Redondo, P, 2004. Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. 222 p. Paidós. Buenos Aires.

Ricoeur, P, 2000. La memoria, la historia, el olvido. 670 p. FCE, Buenos Aires .

Rist, R 1999 "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado" en Mariano Enguita, Sociología de la Educación. Editorial Ariel. Barcelona. 615-629.

Rose, N, 1996, "¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno". Economy and Society, vol 25 n° 3, august, UK. Traducción Ana Grondona y Silvia Grinberg. 327-356.

Sennet, R. , 2009, La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. 188 p. Anagrama, Barcelona.

Tiramonti, G, 2004, La trama de la desigualdad educativa, Mutaciones recientes en la escuela media, 239 p. Manantial, Buenos Aires.

Veiga, Danilo, 2009, "Desigualdades sociales y fragmentación urbana". En Poggiese, H y Cohen Egler, T (comp.) Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática, Clacso, Buenos Aires. 51-61.