

Discrepancias topofílicas en un espacio unívoco de Bahía Blanca. Estudio comparativo en torno a espacios escolares desde una mirada geográfica emergente

José Ignacio Larreche*
María Belén Nieto**

Resumen

“La geografía estudia las relaciones entre el *hombre* y su espacio”, se enuncia sin balbuceos. Esta premisa parece justificar –sin antes condenar– la demora de esta ciencia social en torno a los sujetos en íntimo vínculo con el espacio geográfico, al que debemos concebir como un lugar de hombres y de mujeres. Si bien numerosos autores sostienen la idea de una dimensión social del espacio, los geógrafos no han encabezado estudios portadores de un enfoque de género sino hasta adentrado el año 1980 con el advenimiento de una geografía emergente en el marco de un giro crítico.

El presente trabajo parte de una perspectiva de geografía cultural y tiene como intención principal detectar discrepancias, provenientes de mandatos tanto familiares como institucionales en torno a una subpoblación de alumnas y alumnos de dos colegios próximos, que se traducen en una discontinuidad en el espacio a escala barrial. A partir de técnicas cualitativas, se esbozan algunas causas que llevan a una apropiación desigual del espacio por parte de estos grupos que comparten un mismo barrio, pero no un similar uso del territorio según su género.

Palabras clave: Geografía emergente, Posición de género, Barrio, Discrepancias topofílicas adolescentes.

Topophilia discrepancies in an univocal space of Bahía Blanca Comparative study on school spaces from an emerging geographic perspective

Abstract

It is stated that geography studies the relationship between *men* and space. This fact seems to justify the delay of this social science around the subjects in intimate

* Licenciado en Turismo y estudiante del profesorado en Geografía por la Universidad Nacional del Sur (UNS). joseilarreche@gmail.com

** Profesora. y Licenciada en Geografía. Docente del DGyT de Universidad Nacional del Sur. Investigadora del CEISO (Argentina) y del Laboratorio Internacional Agriterris (Francia-Argentina). mbelen_nieto@hotmail.com

connection with the geographical space, which must be considered as a place of men and women. Although many authors have the idea of a social dimension of space, geographers have not led studies with a gender approach until 1980 when there was an emerging geography in the context of a critical turn.

This work, enrolled in Cultural Geography, intends to detect discrepancies from both, family and institutional mandates on gender relations in a subpopulation of students from two nearby schools, which translates into a discontinuity in the space at a neighborhood scale. Through qualitative techniques, we outline some causes leading to an unequal appropriation of space by these two groups of students who share the same neighborhood but not the same use of its territory according to their gender.

Key words: Emergent Geography, Gender position, Neighborhood, Teenagers' topophilic discrepancies

Introducción

La geografía estudia la organización espacial de las sociedades humanas, el modo en que hombres y mujeres modifican el espacio que han conquistado y cómo dicha configuración espacial condiciona la estructura social, particularmente las relaciones sociales específicas que se suceden en el tiempo. Desde la perspectiva de la geografía cultural, “el espacio geográfico debe leerse como el espacio construido y como tal, con toda la carga de percepciones, valores y sentimientos que la gente le imprime” (Shmite & Nin, 2007, p. 181).

En sus inicios, la geografía de la población –o, mejor dicho, la demografía espacial– analizó objetos que se referían a cuestiones cuantitativas y descriptivas de los fenómenos demográficos cuyo soporte era un espacio al que se lo entendía como neutro, asexuado, homogéneo, sin problemas. En otras palabras, se interpretaba cada objeto desde un único ángulo y sobre la base de en una sola historia: la de la experiencia de los hombres en sentido literal, para explicar el conjunto de la sociedad (García Ramón, 1998; 2005).

La geografía del género, subdisciplina¹ de la geografía humana, confirma una asignatura pendiente a saldar por parte de esta ciencia social en virtud de comprender la acción-reacción dialéctica del espacio en retroalimentación con los sujetos y sus particularidades, marcando distancia con el frío concepto de población como agregado. En este último punto, de acuerdo a Lindón (2009), solo los estudios geográficos de género han abordado explícitamente el sujeto y la espacialidad postulando reinterpretaciones necesarias en el contexto de la sociedad contemporánea.

El presente trabajo se encarga de apuntar los hechos geográficos que acaecen en una escala barrial de acuerdo a los esquemas de aprehensión de género de dos grupos de estudiantes para demostrar si existen discrepancias topofílicas² entre ambos.

Los artículos de Gómez *et al.* (2009) y Lucero *et al.* (2001) han brindado un marco de referencia a destacar, dado que se detienen en la situación de género en lo que atañe a la escolarización y la inserción laboral en la ciudad intermedia de Tandil y el aglomerado Mar del Plata-Batán, respectivamente. A diferencia de estos trabajos, los lineamientos que se proponen en este artículo versan sobre una naturaleza más cualitativa y de corte subjetivista que prioriza la conducta y las acciones de los

¹ Silva & Lan reconocen que la geografía del género no debe ser considerada aún un campo de estudio teórico, sino que reviste una rama emergente, principalmente en los aportes de la literatura latinoamericana. No obstante, destacan que en este contexto “la geografía del género ha hecho progresos lentos pero sostenidos” (2007, p. 99).

² El geógrafo Yi Fu-Tuan (1974) elabora su propia definición del concepto, remitiéndolo a una especie de sentimiento de “apego” (relación emotivo-afectiva) que liga a los seres humanos a aquellos lugares con los cuales, por una u otra razón, se sienten identificados. En tal medida, dicho sentimiento exaltaría algo así como la “dimensión simbólica” del habitar humano, concepción vertebral de la llamada corriente humanista de la geografía.

sujetos en cuestión, sin medir cuantitativamente una variable a partir de índices y tasas sino profundizar en los significados. Es preciso mencionar el trabajo reciente de Guberman (2015) sobre la perspectiva de género en la enseñanza de la geografía que, si bien se centra en la articulación de la materia con la Educación Sexual Integral (ESI), no deja de ser un antecedente interesante en materia de esta temática.

Como indica Cervello *et al.* (2003), los profesores, padres e iguales estructuran el espacio escolar y el espacio doméstico exclamando distintas señales en las que van implícitas (o explícitas) las claves a través de las cuales se define el éxito y el fracaso en la sociedad y en el espacio.

El territorio se construye a partir de las prácticas de agentes heterogéneos que operan en distintas escalas geográficas con el objeto de que ese fragmento urbano capte sus diversidades: de género, pero también de sexualidad, etnia y clase. Interesa a los autores dilucidar en qué medida la capacidad y el alcance de las actividades son desiguales o convergentes en determinados espacios, creando territorialidad (Shmite & Nin, 2007, p. 184) y generando una geografía del poder asimétrica entre las alumnas y los alumnos contemplados.

Aspectos metodológicos

La metodología propia de esta investigación se basó en la triangulación de encuestas dirigidas a las alumnas y los alumnos, entrevistas en profundidad a informantes clave (docentes y exalumnos) y la observación participante en el terreno, propias de métodos cualitativos e intensivos (Baylina Ferré, 1997). El estudio se profundiza y complementa con la experiencia del autor de este artículo (José Ignacio Larreche), quien ha sido alumno de una de las instituciones que conformaron las unidades de análisis. Dicha particularidad permite tener un conocimiento *a priori* de determinadas estructuras institucionales que se retrotraen a unos cinco años y aunque, pueden resultar recientes, es importante su relativización dada la irrupción de novedosos sucesos sociales que aún no se habían consumado: la Ley 26618 de matrimonio igualitario, la Ley 26743 de identidad de género, el proyecto de reforma del Código Civil, la mediatización y preocupación masiva por la violencia de género, los lineamientos de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI) y la expansión de los actos de *bullying* en las realidades áulicas, por mencionar algunos.

Para la recolección de datos, se seleccionó una muestra de 50 encuestas sobre un total de 150 educandos correspondientes a los tres últimos años de la escuela secundaria, es decir, grupos de adolescentes. Se trabajó sobre cómo estos estudiantes se identifican con el colegio y el barrio (espacio inmediato) en articulación con aproximaciones exploratorias sobre la ciudad, qué condiciones valoran de estos espacios, el motivo que aducen para la concurrencia a los mismos, la constitución familiar y la dinámica grupal en las aulas con el objetivo de inferir una correlación entre sus percepciones y las acciones espaciales consecuentes.

Los resultados de las encuestas se analizaron de acuerdo a segmentos pautados de antemano. Cada segmento se abrió en distintas variables posibles de medir y graficar.

En las entrevistas a docentes se indagó sobre aspectos referentes a su ingreso a las instituciones, su antigüedad y las materias que dictan. A su vez, se obtuvieron respuestas en relación con la dinámica áulica e institucional, en temáticas referentes a la relación entre el alumnado, los profesores y las autoridades escolares. Los entrevistados también dieron su opinión respecto de la visión que ellos tienen de esos adolescentes, la identidad con la escuela, el barrio y la cultura barrial. Por otro lado, se hizo hincapié en aquellos aspectos vinculados a la perspectiva de género en la enseñanza, la existencia de proyectos y su puesta en práctica. En las entrevistas a las exalumnas y los exalumnos se reparó en las vivencias que tuvieron durante sus trayectorias en ambas instituciones lo que se tornará indispensable a la hora de establecer discrepancias en relación con la filiación con el lugar.

Para llevar adelante el análisis de estas entrevistas se trabajó mediante la técnica del análisis de contenido, resaltando la importancia de tres espacios: el doméstico, el escolar y el áulico. Cabe aclarar que los autores de este estudio parten de una perspectiva teórica sustentada en la geografía del género, enfoque que pone énfasis en la construcción social del género en detrimento del carácter biológico del sexo. En virtud de comprender las principales competencias de esta rama de la geografía humana, se adiciona la tabla I.

| | Foco de actualidad | Influencias teóricas | Orientación geográfica |
|---------------------------------------|---|---|--|
| <i>Geografía de las mujeres</i> | Descripción de los efectos de las desigualdades de género. | Geografía del bienestar, feminismo liberal. | Accesibilidad y separación espacial. |
| <i>Geografía feminista socialista</i> | Explicaciones de las desigualdades y las relaciones entre capitalismo y patriarcado. | Marxismo, feminismo socialista. | Separación espacial, género, ocupación-actividad, lugares. |
| <i>Geografía del género</i> | La construcción del género, identidades sexuales, diferencias entre mujeres. Género y construcción de los modos de vida, heteropatriarcado y geopolítica. | Teorías culturales, posestructurales, poscoloniales y del psicoanálisis. Escritos de mujeres, mujeres de color, lesbianas, gays, mujeres de países desarrollados. | Microgeografías del cuerpo. Identidades móviles. Distancia, separación y lugar. Geografía de la percepción. Colonialismo, poscolonialismo. Desarrollo/modos de vida. |

Tabla I. Campos de estudio de la geografía del género.

Fuente: Johnston y Sideway, 2004.

La observación en el campo responde al estudio del paisaje, componente fundamental del espacio geográfico para examinar, por un lado, sus elementos constitutivos y, por otro, la dinámica de flujos que experimenta un espacio según la diversidad de actores en su vinculación escalar con el espacio local y barrial. Por último, se optó por preservar el anonimato de ambas instituciones, objeto de comparación, para no producir una jerarquización valorativa en perjuicio de las mismas.

Revitalización de la geografía cultural

La geografía cultural constituye el marco epistemológico para estudiar los hechos geográficos que se producen en una escala barrial y dar cuenta de las situaciones que viven dos grupos de estudiantes, sus motivaciones, oportunidades, expectativas, conexión con el entorno. Vale detenerse aquí y explicar brevemente en qué consiste la renovación de la década de los ochenta y principios de los noventa en geografía (giro cultural). Así lo expresa Paul Claval: “los estudios culturales cambian de escala: no disponemos de los medios para aprehender la cultura china o la cultura árabe pero, a cambio, es fácil observar cómo se construyen las categorías utilizadas por un grupo particular en un ambiente dado” (2002, p. 34). Fernández Christlieb (2006) afirma que el cambio de escala permite estudiar sutilezas de la cultura impresas en el espacio. De este acto innovador surgieron las posibilidades de ensanchar la discusión teórica sobre la geografía cultural (Hiernaux y Lindón, 2006, p. 227) donde el género emerge como una variable explicativa contemporánea emergente.

En consecuencia, se pueden estudiar de manera aún más interdisciplinaria aspectos nuevos vinculados al paisaje: cultura y pobreza, cultura y género, cultura y sexualidad, cultura y racismo, cultura y política, paisaje urbano y las lecturas derivadas de un nuevo enfoque en donde no todos los objetos culturales son materiales. Es interesante rescatar la perspectiva de uno de los autores que aplica este enfoque, el cual sostiene que:

La Nueva Geografía Cultural significó un replanteamiento que tomó en cuenta... el simbolismo que para los habitantes tenían algunos de los rasgos del paisaje... los especialistas en geografía cultural... también se dedicaron a comprender el significado de lo representado por los individuos y el modo en que percibían y comprendían su ambiente. (Fernández Christlieb, 2006, p. 228).

Shmite & Nin (2007) conciben que esta nueva geografía cultural adquiere una dimensión antropológica y se identifica con las prácticas territoriales de los sujetos, con la cultura del lugar y está abierta a lo psicológico, al mundo de la percepción individual y colectiva. El interés de todos estos aportes responde a que “no se podría hacer de la geografía una ciencia social sin abordar el problema de la subjetividad ni de los valores” (Claval, 1999, p. 38). El espacio geográfico que albergue subjetividad conducirá a la profusión del lugar como eje estructurante

del mismo. Es por ello que “el concepto de lugar aparece ligado al de comunidad como por una especie de magia simpática, por medio de la cual un concepto de raíz antropológica (comunidad) se asimila a una raíz geográfica (lugar)” (Barros, 2000, pp. 84-85). Con esta postura, queda demostrada la ruptura de que existe un único sentido de lugar y que este responde al orden local.

Se remite indefectiblemente a la alteridad en tanto subjetividad del otro y se percibe la estrecha relación entre la perspectiva de género y el giro cultural en los estudios del espacio. Siguiendo esta línea, los conceptos con lo que se aborda el presente estudio son los siguientes:

- En primer lugar, debe comprenderse al *espacio* como una de las dos dimensiones de la realidad; la otra es el tiempo. Ahora bien, “el espacio tiene nombres precisos: se llama región, territorio, lugar, ciudad, municipio, país, frontera, área, planicie, montaña, etc.” (Soja, 200, p. 224 en Fernández Christlieb, 2006, p. 230). Entonces, el objeto de estudio central de la geografía es la dimensión espacial, la cual hace referencia a espacios concretos que tienen nombres propios (el municipio de Bahía Blanca, el barrio Villa Mitre). La geografía cultural estudia frecuentemente el espacio mediante la definición de unidades llamadas paisajes.
- Se define *paisaje* como la representación de un espacio preciso, o bien como tal espacio preciso analizado por un observador. Esta doble acepción se entiende en función de la producción de un paisaje y la forma en que se estudia. En relación con la producción de un paisaje, “se advierten rasgos impresos por los humanos y metáforas de las fuerzas naturales llevadas al terreno de la explicación ontológica del propio grupo” (Harvey, 2003, pp. 532-543 en Fernández Christlieb, 2006, p. 230). Paul Claval (1995) afirma que para que se produzca un paisaje, el grupo social que allí se establece tiene que reconocerse en él, orientarse a partir de él, marcar su territorio, nombrarlo e institucionalizarlo.

A continuación, se enumeran dos aspectos que se interesa destacar con relación a la perspectiva desarrollada en la presente investigación:

- Reconocerse en un lugar es comenzar a tejer una *identidad* entre la sociedad y el espacio. El geógrafo Roberto Bustos Cara (2009) define el concepto de identidad como un conjunto de significaciones que promueve la articulación con una unidad real que carece de existencia concreta, pero a partir de la cual los hombres están en condiciones de ordenar su propio universo cognitivo sobre la base de lo socio-cognitivo y socio-comunicacional.
- “Nombrar los lugares es impregnarlos de *cultura* y de poder” (Claval, 1995, p. 166). La cultura como concepto permite entender mejor la construcción del espacio. Peter Jackson (1999) sostiene que la cultura no solo es socialmente construida sino también geográficamente expresada.

Desde la institucionalización académica de la geografía, el espacio siempre fue considerado un soporte neutro, homogéneo y asexuado (García Ramón, 1998; 2005) y no se consideraba el género como un factor que, junto con otros, fuera capaz de explicar los desequilibrios en el territorio y la reproducción/perpetuación de los mismos en las dinámicas sociales. A pesar de contar con el amparo de estas teorías feministas, no será hasta comienzos de la década de los años ochenta del siglo XX cuando se pueda hablar propiamente de un enfoque de género en geografía (García Ramón, 1989, p. 28). Concretamente, Little (1988) define la geografía de género como

Aquella que examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman no sólo los lugares donde vivimos sino también las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres que allí viven y, también, a su vez cómo las relaciones de género tienen un impacto en dicho procesos y en sus manifestaciones en el espacio y el entorno (Little, 1988, p. 2).

Adolescencia, docencia y posición de género

Como se explicitó en el marco metodológico, los datos que se recolectaron, de las alumnas y los alumnos a partir de encuestas y de las exalumnas y los exalumnos mediante entrevistas, poseen una instancia temporal en común: se acudió a las vivencias en torno a sus adolescencias³. Es por ello que se deben esbozar algunas características para optimizar el entendimiento de esta categoría. Primeramente, es importante comenzar diciendo que el adolescente experimenta situaciones de contradicción, confusión y duelo durante su tránsito hacia una conformación psíquica menos inestable. Esto es un rasgo esperable dado que todo pasaje, en este caso de la infancia a la adolescencia, supone algo de sorpresivo e inasimilable que se traduce en el dolor que produce lo real⁴. La irrupción de un nuevo cuerpo, pulsiones más agresivas que desajustan la identidad y resignifican lo que se cosechó durante la niñez, dejan marca. Lo destacable es que esta instancia psico(lógica) coincide con el devenir de la trayectoria escolar del adolescente y, por ende, lo que acaecerá allí afectará su porvenir personal irrefutablemente.

El aporte de la psicología del desarrollo⁵ postula que el adolescente atraviesa múltiples pérdidas desde lo simbólico que debe tramitar con la ayuda, en forma de contención o confrontación con el otro social para elaborar un marco de refe-

³ Como sostienen numerosos psicólogos, entendemos que la adolescencia es un pasaje, un tránsito singular para cada individuo y, por eso, la expresamos en plural.

⁴ Véase la teoría psicoanalítica de Lacan (1953), *Lo simbólico, lo imaginario y lo real*.

⁵ Los aportes se basan en los apuntes de cátedra Psicología Evolutiva dictada en la Universidad Nacional del Sur y principalmente en el trabajo *Contribuciones del psicoanálisis a la educación* (2009) del profesor Elgarte.

rencia, un andamiaje (Elgarte, 2009) y maniobrar ante lo nuevo de la sexualidad para proseguir en el camino hacia su inserción social. Justamente, el otro social está personificado no solo por los padres sino también por los docentes. La escuela en estos momentos son *espacios subjetivantes*, es decir, un marco de referencia para que el adolescente pueda armar un sostén que le permita sobrellevar su crisis.

En el proceso de construcción del género, los adultos aparecen como otros significativos dotados de un gran poder para “establecer modelos de deseo y comprensión que ejercen una influencia significativa en la interacción cotidiana desarrollada con los niños y las niñas” (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005, p. 168). En este sentido, el docente debe mediar en este proceso enseñando y, puntualmente, confrontando y alentando a sus alumnos por medio de las actividades que propone. En este sentido, las alumnas y los alumnos adolescentes, los docentes, el espacio escolar como institución y los esquemas de género que estos ostentan y aprehenden están entrelazados.

Es importante destacar el *principio de igualdad de trato* que implica, entre otras cosas, que las alumnas y los alumnos no deben ser discriminados en función de su sexo. De acuerdo a algunas investigaciones (Cervello, 2003), los profesores no siempre tienen en consideración esta premisa como, por ejemplo, durante las clases de educación física, donde los docentes suelen transmitir menores expectativas de éxito a las chicas que a los chicos, generando en ellas menores niveles de autoconfianza. En contraposición, en los rendimientos académicos se asume que las chicas son superiores a los chicos por poseer mayor sensibilidad, madurez y nivel de atención. Desmitificando estos casos, se debe enfatizar que:

... la escuela constituye un marco social privilegiado, permitiendo a niños y niñas mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos. La construcción de la masculinidad y la feminidad es una empresa colectiva y en su gradual delimitación, la escuela es un espacio estructurante para que ese proceso de construcción se haga posible (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005, p. 167).

Esta situación es contrastante de acuerdo con que se trate de la infancia o de la adolescencia. En el caso de la infancia, las niñas y los niños se muestran receptivos a aquellas prescripciones que responden a las expectativas de las personas adultas. Sobre este aspecto particular resulta significativo señalar que, en el proceso de socialización, las niñas y los niños mantienen una desventaja que es inherente a la posición, pues son los adultos quienes disponen las reglas del juego en la interacción. Como consecuencia, prevalece un espejismo o identificación con el otro. Cuando se hace referencia a adultos en este período, se hace alusión principalmente a los progenitores y los parientes del seno familiar.

En cambio, si nos adentramos en la instancia adolescente, los roles significativos del adulto se desplazarán de forma preponderante en el docente. Es crucial, entonces,

establecer que los adolescentes empiezan a depositar su atención y confianza en sus pares y en otros modelos de padres. En ocasiones, el docente viene a suplir ese encuadre referencial y de alguna manera sostener-enfrentar esa fragilidad y furia del que adolece. Por ende, el docente resulta una figura vertebral como formador no solo de conocimientos, sino de valores actitudinales en sus alumnos. Sin embargo, las instituciones escolares también pueden reproducir en serie las reglas que las estructuran y, de esta forma, los docentes ser un eslabón más de la cadena escolar sin reparar en la preponderancia de sus palabras para conferir un punto de reflexión, discusión o valoración en las adolescencias durante sus clases (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005). Para resumir, se exponen algunos puntos de distancia que postula Fanfani (2000) entre un estudiante del colegio secundario y uno de primaria:

- *Diversidad de las “esferas de la justicia”.* Mientras el mundo de la infancia y la escuela está organizado alrededor de una gran “unidad normativa” que rige tanto en el ámbito escolar como en la familia, el mundo del “colegial” está regido por la percepción de que existen diversos ámbitos de justicia (familia, escuela, amigos). Un ejemplo, los resultados escolares diferentes no deben engendrar tratamientos diferentes. Mientras que en la primaria, los que son buenos en conducta también tienden a ser premiados en términos de notas y sanciones escolares, esta práctica se torna injusta en el colegio. En este ámbito, las clasificaciones escolares (calificaciones) tienden a diferenciarse de las calificaciones en el comportamiento (conducta).
- *Principio de reciprocidad.* El principio de reciprocidad quiere decir que la relación profesor-alumno no es unidireccional: el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere, mientras que el alumno solo tiene que obedecer. El adolescente tiende a considerar que el respeto, por ejemplo, debe ser una actitud recíproca y no solo una obligación de él hacia sus profesores, pauta indiscutida en primaria.
- *La emergencia de estrategias escolares.* En la escuela se percibe que “ser estudiante” es básicamente seguir ciertos automatismos. Por el contrario, el adolescente percibe que para tener éxito es preciso desplegar una estrategia; es decir, que se requiere hacer uso del cálculo, definir objetivos, elegir medios adecuados para alcanzarlos, desplegar la acción en el eje del tiempo, saber esperar, etcétera.
- *Desarrollo de una subjetividad no escolar.* Mientras los niños en las escuelas viven en “continuidad relativa” su estatuto de niño y su estatuto de alumno, los adolescentes en el colegio viven la experiencia de una tensión entre el estudiante y el adolescente que emerge por la singular exogamia.

El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene

con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (Tedesco, 1995). Como último punto a destacar –a la hora de analizar las responsabilidades docentes respecto de sus posturas flexibles frente a los roles de género o las temáticas de género– es que se trata de la última etapa de la escolaridad obligatoria. Como afirman Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2005), los adultos adaptan sus comportamientos a las creencias sociales sobre el género, por lo que refuerzan de modo diferencial las conductas y actitudes de los niños. En consecuencia, estos aprenden que comportarse de forma inadecuada supone arriesgarse a recibir censuras y castigos y que hacerlo en el modo apropiado permite la obtención de alabanzas y reconocimiento social, sabiendo que no es posible o peor aún, está mal comportarse como el género opuesto⁶. En las condiciones actuales, la llamada enseñanza media es una enseñanza final, un “techo” (Fanfani, 2000) para la mayoría de la población y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente). El techo al cual se refiere Fanfani hace de la cuestión de género un tema que debe ser involucrado y problematizado de forma urgente en las aulas, en todas sus variantes y enfoques pero también en cada parte del aparato institucional, ya que una vez finalizada la trayectoria escolar será muy difícil que se pueda obtener el interés o la conciencia de los desequilibrios instaurados en las relaciones de género, a pesar de que la temática adquiera gran relevancia social y mediática.

Dime de dónde eres y te diré quién eres: la identidad barrial

Conforme a lo expuesto, se han analizado dos colegios que presentan características diferentes, aunque pertenecen a un mismo barrio (Fig. 1) y comparten la particularidad de que poseen un régimen privado-católico. Este detalle es sumamente relevante para el geógrafo al momento de comprender las prácticas territoriales de los sujetos en su entorno habitual. Antes de profundizar en el concepto de barrio es necesario aclarar que esta noción de sujeto enfatiza un *sujeto-habitante* (Lindón, 2010). La autora expone que el habitante es una de las entradas analíticas de mayor potencialidad para comprender el espacio: “el habitante reúne de manera indisoluble el sujeto y el espacio, ya que solo se puede ser habitante de algún lugar” (Lindón, 2010, p. 185). Asimismo se entiende que la acción de habitar supera el desplazamiento, el movimiento propio que asegura un “espacio como contenedor de flujos y fijos” (Santos, 2000, p. 53). El sujeto habitante reviste otro sujeto: *el sujeto sentimiento* en la experiencia del lugar. Son afiliaciones que repercuten positivamente o negativamente en relación con el fragmento urbano del que se trate.

⁶ En su desarrollo teórico los autores hablan de que los niños potencian un autoreforzamiento o una actitud autopunitiva de sus conductas.

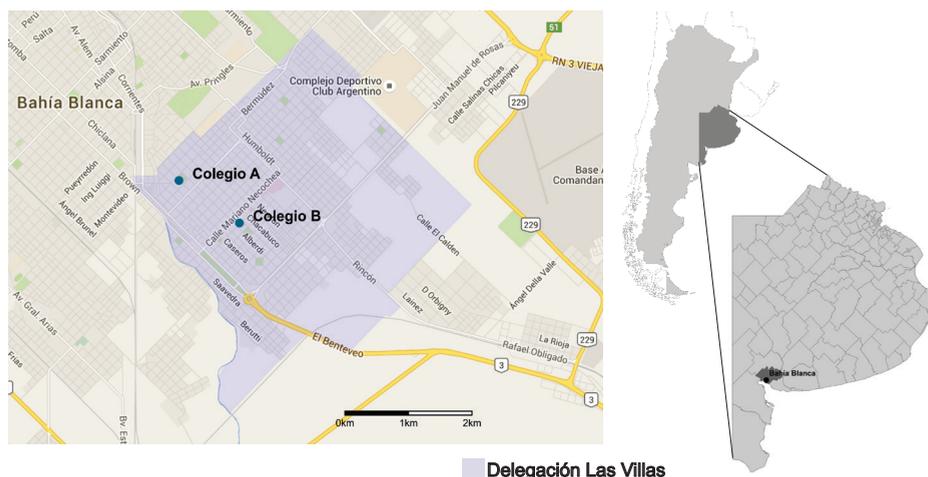


Figura 1. Área de estudio. Fuente: Larreche, 2015.

Se hizo necesario construir el concepto de identidad escolar tomando como puntapié la perspectiva de Hall (1996) quien define a la identidad como

el punto de encuentro ... entre los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos, o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse ... (Hall, 1996, p. 20).

De este modo, las identidades escolares son el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso, en este caso institucional. Hall remarca que estas estructuras de sentido e interpelaciones no son aleatorias, *las instituciones tratan de hacer sujetos* de determinada manera pero no son naturales ni esenciales; por el contrario, son contingentes. No construyen sujetos como “moldes de yeso” es el sujeto mismo quien lo hace a partir de estas estructuras, desde una autonomía relativa. Por ende, la identidad escolar posee una especificidad vinculada al espacio-proceso de enseñanza y los sujetos-alumnas y alumnos que son producto de ella.

Por otro lado, esa identidad escolar forma parte de una identidad barrial que la engloba y excede ya que el colegio es una escala de análisis dentro de la escala barrial o micro-local: *geografía y educación se trastocan en un derrotero más que pedagógico*. Este funcionamiento alude al interjuego escalar como principio geográfico. A propósito, es importante empezar a desentrañar lo que entendemos por barrio.

Superficialmente, el barrio es un espacio que corresponde a un espacio intermedio entre la ciudad y la vivienda, que se encuentra en constante transformación por la impronta del sujeto-habitante a través de la historia. Profundamente, *es lo social hecho espacio* (Pavcovich, 2011) donde se construyen “escenarios de sociabilidad,

de experiencias asociativas y territorialidad donde sus significaciones sirven para comprender los sectores populares cotidianos con una historia particular” (modificado de Torres, 1999, p. 7). Se concuerda con Torres (1999) en lo relativo a que el barrio tiene la esencia de oponerse a algo (a la ciudad en su conjunto, al centro, a otro u otros barrios por medio de la atribución-negación o no de un conjunto de valores que conforman lo barrial). Así, se considera que lo barrial como cultura no se reduce a vivir en un barrio, no se encasilla a una división urbana, sino a una demarcación relativa⁷ producto de la vivencia construida en ese elemento de la ciudad de las vecinas y los vecinos que se apropian de su entorno habitual. Justamente, el barrio Villa Mitre encaja en dichas aproximaciones teóricas y subraya este rasgo del terruño.

Villa Mitre no es el barrio más grande de la ciudad de Bahía Blanca, ni siquiera el más antiguo⁸ a pesar de que, sin duda, configura un barrio distinto. Par hacer un breve comentario sobre su geografía histórica, se puede mencionar que son la apropiación no efectiva de las tierras, las condiciones de accesibilidad, su población eminentemente obrera y el aislamiento producto de estar más allá de dos barreras, una física y otra humana, respectivamente (arroyo Napostá y el ferrocarril), las condiciones que han forjado al sector a convertirse en un “lugar icónico de la ciudad” (Conde, 2012, p. 72). Villa Mitre depende de la delegación de Las Villas, sector que agrupa poco más de 70.000 habitantes en total teniendo en cuenta que la ciudad de Bahía Blanca está compuesta por poco más de 300.000 habitantes (CENSO, 2010). Los villamitrenses –en términos absolutos son 9000– poseen una identidad y un sentimiento de pertenencia tan singular por su territorio que no tienen pudor alguno en referirse a él como “La Ciudad de Villa Mitre”⁹. Según Conde (2012), sus habitantes han desarrollado una fuerte identificación barrial traspasando límites administrativos y absorbiendo otros barrios aledaños, como el caso de Villa Loreto en el que se ubica uno de los colegios analizados.

Discrepancias en foco

Se parte de ponderar el espacio como un constructo dialéctico entre el soporte geográfico y el contenido social del mismo. Dicha interacción es permeada por las formas y por la historia, fuerzas exógenas y endógenas. En el caso de los dos colegios¹⁰ analizados se observan algunas diferencias en lo respectivo al *espacio*

⁷ Consideramos que el barrio no responde a un criterio político-administrativo y en consecuencia es óptimo referirse a su demarcación relativa y no a una delimitación rígida.

⁸ Los orígenes de Villa Mitre se remontan a 1906 cuando la falta de viviendas impulsó a varios vecinos a constituir la empresa “Sociedad Villas y Terrenos” con el objetivo de establecer un nuevo asentamiento al otro lado del Napostá como consecuencia del desarrollo industrial de la ciudad de Bahía Blanca (Conde, 2012).

⁹ Para una comprensión más detallada de su génesis, consulte Ockier (1990) El barrio Villa Mitre. Una singularidad dentro de la trama urbana bahiense.

¹⁰ Se optó por preservar el anonimato de ambos colegios dada la complejidad que suscita una investigación social de este tipo: el estudio no intenta desacreditar a ninguna de las instituciones, sino solo describir las situaciones que caracterizan la escena escolar de las alumnas y los alumnos seleccionados.

*panóptico*¹¹ del momento escolar, es decir, la estructura interna de cada institución y sus relaciones disciplinares consecuentes. Esto no resulta indiferente en términos de intervención, modificación y percepción de ese espacio y de su entorno inmediato. Se puede pensar que entre las multicausalidades de este fenómeno se encuentran los desequilibrios en los *esquemas de género* de cada institución¹² que tienen ramificaciones en el espacio a partir de lo que las chicas y los chicos están habilitados a hacer. Se trata de dos colegios privados y religiosos próximos entre sí e inmersos en una misma escala barrial¹³. A primera vista, se pueden detectar algunas peculiaridades: el uniforme de las alumnas y los alumnos refleja parámetros similares en la actualidad a pesar de que ha sido modificado paulatinamente con el tiempo y el paso de las generaciones de estudiantes. En el colegio A, los varones antes llevaban camisas y hoy llevan chombas, en tanto que las mujeres pasaron de llevar *jumper* a llevar pollera y luego pantalón. La estructura edilicia en ambos es similar: ocupan gran parte de la manzana en donde se inscriben y son cercanos a espacios verdes a pesar de que existen marcajes que simulan *discrepancias topofílicas* (Fig. 2). Lindón (2009) declara que en todo escenario urbano necesariamente se inscriben acciones que despliegan distintas formas de apropiación-afectividad. Estas microsituaciones pueden ser de larga duración y otras efímeras pero en ocasiones suelen venir asociadas a inscripciones sobre objetos físicos de los lugares. Una manera común suelen ser los grafitis que pueden reflejar una intencionalidad de control, afectividad positiva o rechazo hacia un fragmento urbano particular; este último tipo de marcaje se vislumbra en la fachada del colegio A.



Figura 2. Marcajes de rechazo. Fuente: Larreche, 2015.

Cuando se valió de la observación participativa, el funcionamiento de las instituciones parece alejarse uno de otro, en un orden estructural: ambos colegios son importantes semblantes de los valores religiosos, pero sus autoridades difieren en términos de *ethos* y *género*; por un lado, las hermanas de la Caridad en el colegio

¹¹ Se tomó y adaptó el concepto de panóptico que acuñó Foucault (1979) dotado de una gran mirada espacial.

¹² El colegio A es mixto no hace más de 20 años.

¹³ Pertenecen a una misma escala barrial si consideramos, como se determinó con anterioridad, que los límites de un barrio son dinámicos y atribuidos por sus habitantes. En este caso, el barrio Villa Mitre, en la mayoría de los casos se extiende hasta donde llega la cancha de fútbol y este hecho deja a ambos colegios nucleados en el mismo barrio.

A, por otro, los curas salesianos en el colegio B. En el caso de estos últimos, no ocupan cargos directivos ni docentes, solo frecuentan el colegio y concentran sus actividades en la iglesia. Las hermanas, en cambio, poseen funciones directivas y, en ocasiones, han desempeñado roles docentes. Además, estas ejercen una territorialidad sobre la institución muy marcada como lo demuestra uno de los entrevistados: “Las monjas andan por la escuela constantemente”.

Por otro lado, si bien no es objeto de esta propuesta profundizar en criterios eclesiásticos, es importante hacer una concesión. Ambos colegios profesan la religión católica apostólica romana pero responden a distintos órdenes: sanfranciscana y sanvicentina; además, en el colegio A, existe una importante vinculación con la figura de la Virgen de la Medalla Milagrosa. En contrapartida, la figura de Jesús es más elocuente¹⁴ en el establecimiento B.

Inicialmente, para poder detectar cuáles eran las perspectivas de género de un grupo de alumnas y alumnos, creímos necesario abordar su *espacio doméstico*¹⁵. A partir de esta premisa, se esclareció que la mayoría de las alumnas y los alumnos poseen ambos padres con empleo, tanto los que residen con su padre y su madre como aquellos que lo hacen en hogares monoparentales. No se encontraron inequidades en cuanto a las personas que realizan las tareas domésticas. No obstante, se evidenciaron respuestas inquietantes cuando los alumnos expresaron la diferencia entre ser hombre y ser mujer. Aquí aparece fuertemente el criterio de sexo, biológico-genital y no de género como constructo histórico-social y, en algunos casos, las respuestas fueron: “Los hombres tienen un pensamiento más práctico y las mujeres le dan más vuelta a las cosas”.

En segundo lugar, se abordó el *espacio escolar*, donde comenzaron a vislumbrarse diferencias entre los alumnados, por ejemplo al indagar acerca del motivo por el cual los padres han enviado a sus hijos a dichos colegios. Algunos dieron cuenta de que fue el valor religioso el que adquirió un peso mayor en la elección (colegio A); en el otro, se destaca el papel de la educación y la posibilidad de tener regularidad en la enseñanza (colegio B), aludiendo al tema de las huelgas docentes. Asimismo, en ambos el factor distancia es también un condicionante a tener en cuenta.

Otros aspectos que se comprobaron con las entrevistas en profundidad a las exalumnas y los exalumnos de ambos establecimientos fueron los contrastes acerca del lugar que ocupa el modelo de familia y la religión en la lógica cotidiana del colegio A:

- *La familia tradicional.* Es sumamente vertebral y se refuerza constantemente, incluso, al momento del ingreso del alumnado o del personal,

¹⁴ Esto se vislumbra también en la escultura central de las naves principales de sus iglesias.

¹⁵ Para los geógrafos clásicos, el interior no es un lugar geográfico. El cambio de paradigma que se efectúa en 1960-1970 no abordó el espacio doméstico, cuyo estudio se limitaba a los arquitectos. El interior de las casas estaba fuera del alcance de la geografía, considerado como sitio (esfera íntima) y no como lugar. Este tabú fue destapado hacia el año 2000 cuando los geógrafos vieron que el habitar interior completaba al “hombre espacial” (cfr. Collignon, 2010, pp. 201-215).

la cuestión de la nupcialidad de los padres o conyugal de los docentes demarcan prerrequisitos para formar parte del claustro¹⁶.

- *La religión.* Se plasma en la obligatoriedad de portar medallas religiosas y en el cumplimiento de sacramentos como el bautismo, la comunión y la confirmación para la continuidad de la trayectoria escolar del alumno en el caso del colegio A. En la otra institución, la religión se vive de otra forma, menos adoctrinada y, por lo tanto, más relajada; por ejemplo, el sacramento de la confirmación es optativo. Las actividades religiosas como las misas, los rezos, los momentos de oración, los rezos del rosario son mucho más constantes en uno que en otro, interrumpiéndose las horas curriculares por dichas actividades. Estas posturas pueden estar relacionadas con la posición que ostentan las autoridades eclesíásticas en la institución, el *ethos* y, aducimos también, la centralidad de la iglesia en cada uno de los espacios escolares, como se analizará más adelante.

En tercer lugar, se contempló el *espacio áulico*¹⁷ de las alumnas y los alumnos, donde también se pueden dilucidar antagonismos. En los cursos de ambas instituciones prevalece la libertad para que las alumnas y los alumnos puedan sentarse con quienes prefieran. Cuando se indagó por la presencia de líderes en el grupo, en el caso A se detectó un liderazgo masculino en los tres cursos; en cambio, en el B existe mayor neutralidad en este sentido. En adición, las clases de educación física son diferenciadas en el establecimiento A; además, la mitad de las alumnas y los alumnos encuestados respondió que en ninguna de sus clases les habían mencionado cuestiones vinculadas con el machismo, el feminismo, la diversidad sexual o la violencia de género. En contraste, las alumnas y los alumnos del establecimiento B no presentaron extrañezas ante estos temas. Una de las docentes que trabaja en la institución aseguró que se dicta un taller de educación sexual¹⁸ en horario escolar, inclusive. La materia catequesis es un denominador común entre ambos colegios, pero en el espacio áulico A se orienta a entender la biblia y la teología, mientras que en el B se debaten problemáticas sociales, se realizan viajes y se discuten puntos acerca de la convivencia del grupo en el aula.

En el caso de las exalumnas y los exalumnos que iniciaron y culminaron el secundario en el colegio A, el cambio de lugar de estudios responde en un 100 % a la inexistencia de la modalidad humanidades y ciencias sociales en la institución B en el nivel polimodal, ya que solo concentra en su oferta la orientación mercantil-contable en los últimos años de estudio. Asimismo, las exalumnas y los exalumnos que han concurrido a ambas instituciones establecen una valoración distinta de sus trayectorias en estos establecimientos, lo cual se plasma en la tabla II.

¹⁶ Estas afirmaciones surgen tanto de la trayectoria escolar de uno de los autores como de la entrevista realizada a una docente de la institución.

¹⁷ Freire (2004) habla de un espacio pedagógico como componente de la situación educativa.

¹⁸ Dicho taller se corresponde con los lineamientos que propone la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI).

| Ex alumnos | Vivencias asociadas a ambos colegios |
|-------------------------|---|
| Entrevista 1: Amelia | “Sí, uno es más cerrado que otro, en uno la religión se daba de manera ortodoxa, formal. En el otro (el B) el espíritu era promover las buenas acciones, se hacía hincapié más en la convivencia, solidaridad y la alegría de ayudar al prójimo. Se realizaban exposiciones como micro-emprendedores con los trabajos de los alumnos, talleres extracurriculares como la ONU y tenían gabinete con psicopedagogo (...). En el colegio A, la formación religiosa, muy formal, se estudiaba, se evaluaba (...) y las dinámicas en el aula eran muy superficiales, mucha broma y discriminación por lo que hoy en día sigo conservando mi grupo del colegio B”. |
| Entrevista 2: Emiliano | “El colegio A parecía un adoctrinamiento (...). En cambio, en el caso B la religiosidad no estaba tan presente: digamos, no se rezaba todos los días o si se lo hacía era unas palabras breves, (no como esa larga introducción que daban las monjas todas las mañanas). Tampoco se iba a rezar el rosario y la confirmación era optativa (...). Las alumnas y los alumnos del colegio B tienen más calle y son más maduros.” |
| Entrevista 3: Fiorella | “En el colegio B me eduqué en un catolicismo crítico (...). Las referencias que tenía del A eran horribles. Es un colegio de monjas, las monjas son lo peor, son re estrictos, etc. Además de un cúmulo de malas experiencias familiares en ese colegio (...) cuando era solo de señoritas. Entré con la expectativa de encontrarme un colegio parecido al anterior por la proximidad, pero sinceramente era otro mundo (...), la rectitud y la prolijidad y sobre todo la estructura eran fundamentales. El colegio A, encerrado en sus ideas religiosas y de estándar de chico, no tenía las herramientas necesarias para resolver problemas de relación entre los alumnos ni para tratar cuestiones fundamentales para los adolescentes como la sexualidad (...). El colegio B me pareció mucho más humano (...), se fomentaba el concepto de grupo, de discusión y de equipo a pesar de las diferencias, que después es muy importante para la vida”. |
| Entrevista 4: Florencia | “El colegio B, si bien era privado, era muy familiar y de barrio (...): en el otro, había un nivel social más alto. En cuanto al nivel educativo era muy similar ya que ambos colegios son muy exigentes en cuanto al aprendizaje pero no en la cuestión de la disciplina”. |
| Entrevista 5: Ramiro | “No creo que haya grandes diferencias de identidad entre las dos escuelas, teniendo en cuenta que están bastante cerca geográficamente y que la franja social es la misma. Lo que sí existe es un sentido de pertenencia en las chicas y los chicos distinto (...). En el colegio A, lo que sí noté fue un clima un poquito más hostil entre los compañeros, donde las bromas y el famoso <i>bullying</i> eran algo más corriente”. |

Tabla II. Valoración por parte de exalumnas y exalumnos de ambos colegios.

Fuente: Larreche, 2015.

Cuando se les preguntó a las alumnas y los alumnos actuales de cada institución si encontraban diferencias entre sí, la respuesta fue un sí contundente. Por ende, no hay dudas en afirmar una dualidad en la vivencia de los sujetos de análisis, en los dispositivos institucionales que emanan de cada espacio escolar y en las dinámicas de las clases que conlleva a atribuir una percepción distinta de lo que es ser alumna o alumno de una u otra institución. La dualidad termina de demostrarse con el énfasis que realiza la subpoblación de exalumnas y exalumnos que concurrió a ambos colegios, explicitando una escala de jerarquías que condice con su experiencia no solo académica. Por último, este cúmulo de dualidades no es indiferente en lo que compete a las prácticas espaciales.

En última instancia, se detalla este análisis geográfico en torno a tres elementos concretos para corroborar que esta dualidad se prolonga al espacio:

- Plaza
- Iglesia
- Barrio

Como se describió antes, cada una de las instituciones está próxima a una plaza que presentan diferencias jerárquicas ya que la plaza Bartolomé Mitre, frente al colegio A se concibe como el corazón del barrio Villa Mitre mientras que la plaza Ejército Argentino, a la vuelta del colegio B, funciona como una plaza barrial accesoria a la central ya mencionada. Las distancias que se pueden corroborar entre dichos espacios públicos y las instituciones denotan un aspecto a tener en cuenta en términos de los flujos que se desencadenan. Una se posiciona frente a la institución, es decir, es una prolongación, esta premisa queda demostrada en los elementos patrimoniales que se suceden en el espacio verde; el monumento a la medalla milagrosa. por ejemplo, evidencia que la plaza y el colegio A están amalgamados y. por ende, la secuencia entre dos espacios es armoniosa (Fig. 3a). En cambio, la plaza del Ejército Argentino no se localiza en una instancia inmediata, sino que su espacio más próximo es la iglesia, que no forma parte del cuerpo edilicio del colegio B. En dicho espacio no se plasman elementos religiosos articuladores sino que se vislumbran objetos contrastantes con la institución eclesiástica, como los tanques de guerra (Fig. 3b) que interrumpen esa continuidad. Ambas plazas disponen de juegos infantiles y mesas que responden a los rasgos esperables de estos espacios públicos, pero la centralidad de la plaza Bartolomé Mitre se corresponde con la relevancia que reviste el colegio en el barrio.

De acuerdo a la observación, la plaza Bartolomé Mitre ostenta una actividad importante todos los días, acrecentándose durante los fines de semana, mientras que en la plaza de San Francisco la intensidad de los intercambios se produce entre semana, principalmente. Se podría sugerir que la primera actúa como un centro de recreación para los habitantes no sólo de Villa Mitre, sino de las villas en general. Esto se refuerza por el hecho de que circundante a la plaza hay una serie de locales que influyen en la comodidad de quienes la visitan: quioscos, bancos, teatro,

locales de ropa; mientras que, la plaza del Ejército Argentino es, sobre todo, una fuente de dispersión para los alumnos del colegio y no de recreación. La plaza Bartolomé Mitre es centro de actividades diversas y múltiples encaradas por una heterogeneidad de actores, donde los alumnos son los que menos importancia tienen en el espacio en cuanto a su mediación, lo cual se hace evidente en dos hechos vinculados con la iglesia que se describirán en el siguiente inciso.

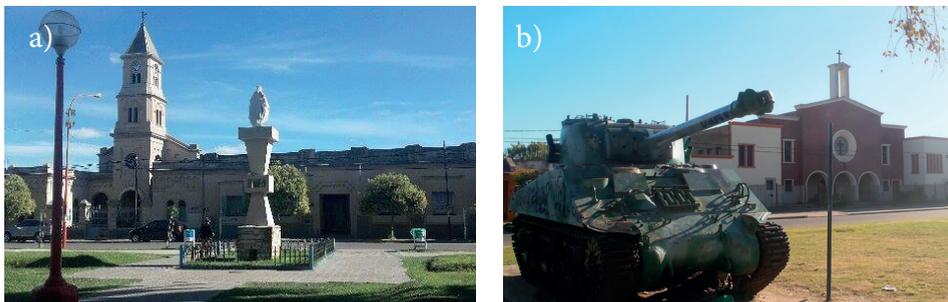


Figura 3. La iglesia y la plaza: continuidad y discontinuidad.

Fuente: Larreche, 2015

Como las instituciones de análisis son religiosas, la educación debe ser entendida considerando este factor y también debe ser preocupación en torno a su función de semblante de la iglesia en las actividades de los actores: por un lado, de las alumnas y los alumnos en particular y, por otro, de los habitantes del barrio en general. Existe una importante diferenciación en cuanto a los lugares que ocupan en relación con el edificio escolar lo que permite una vinculación de distinto grado. La disposición de la iglesia del colegio A es interna; la del colegio B es externa, es decir, ajena al radio de influencia institucional. Las consecuencias que conlleva cada situación determinan una actividad más o menos restringida en el seno escolar y social. La iglesia de Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa está oculta al habitante en general y es solo visible por los actores que deambulan en el colegio. De hecho, esta iglesia tiene un uso exclusivo para ellos, no se celebran misas de domingo como en otras parroquias y solo se abren sus puertas en celebraciones religiosas cuyos destinatarios más importantes son sus alumnas y alumnos y sus exalumnas y exalumnos. Si bien esto es importante desde los valores religiosos que imparte, su prolongación real en la plaza y, por ende, en el barrio es muy limitada. Su belleza se mantiene escondida y la iglesia es visitada solo en ocasiones puntuales. La otra iglesia, en cambio, promueve una relación más importante con la barriada y los miembros del colegio, porque su funcionamiento es similar al de otras de la ciudad. Estas dualidades se reflejan en las entrevistas llevadas cabo, donde se recalca que “la presencia de la iglesia es mucho más fuerte en el colegio A”; “la iglesia del colegio A es el lugar elegido durante varias ocasiones importantes de la institución educativa”.

Una de las facultades más importantes de la ciencia geográfica es la localización. Este aspecto abarca rasgos cuantitativos y cualitativos. Los primeros tienen que ver con las coordenadas geográficas y los segundos con lo que en geografía se denomina situación. Dicho criterio tiene significancia en relación con el contexto concreto en el que está inmerso. En este caso, los dos colegios constituyen puntos que se localizan en el barrio Villa Mitre, en la parte sureste de la ciudad de Bahía Blanca. En dicho barrio, los colegios se posicionan en distintos sectores; podría establecerse una *dicotomía centro-periferia*. Esta disposición conlleva efectos: el colegio A reviste un lugar privilegiado en el barrio. Es por esto, tal vez, que los villamitrenses reparan más en este colegio que en el que se encuentra en los márgenes, afianzando una jerarquía que ya le brindaba la plaza. En este sentido, la mirada del otro, a causa de su *protagonismo geográfico* puede ser también un aspecto que afianza un *modus operandi* más conservador en la institución A.

En la última parte de la encuesta, se consultó por el uso que hacen del barrio las alumnas y los alumnos exceptuando el desplazamiento hacia su colegio. En el caso del colegio A surgen algunos resultados que merecen atención. La totalidad de la muestra respondió que su residencia habitual se localizaba en el barrio Villa Mitre o lindantes como Bella Vista y Tiro Federal. Cuando se les consultó si les gustaba, el 100 % adujo que sí, pero cuando se hizo el mismo ejercicio con el colegio al que concurrían cotidianamente, se encontraron respuestas negativas en el caso de un importante porcentaje de alumnas. En el caso del uso que hacen de la plaza, los alumnos expresan un uso diario vinculado a otras actividades extracurriculares que llevan a cabo, como ir a practicar deportes, gimnasio o juntarse en el centro de la plaza a tomar mate. Las alumnas visitan la plaza principalmente después del horario escolar o entre semana pero cuando existe un espacio disponible previo a las clases de gimnasia o computación. No aparecen, en el caso de las alumnas, actividades dentro del barrio que no tengan relación con el colegio. El bajo porcentaje que manifestó que sí (12 %) indicó que se dirige al barrio Tiro Federal.

Se puede postular que en el colegio A prevalece una imagen aceptada por las alumnas y los alumnos respecto del barrio pero la disconformidad de las alumnas en cuanto a su colegio, suscita una discontinuidad en la identidad escolar. Los alumnos, por otro lado, manifiestan comodidad tanto en el espacio escolar como en el barrial ya que poseen un mayor alcance en sus prácticas que no quedan reclusas a su educación formal. Las alumnas, a pesar de que gustan del barrio, no ejercen territorialidad en un radio de acción que excede su colegio. En el caso B, las alumnas desandan mucho más el entorno: “lo lindo era que con mis amigos salíamos por el barrio, paseábamos, compartíamos deportes en la plaza del barrio con varones, escuchábamos música”.

Solo unas pocas alumnas del A han mencionado actividades no obligatorias que se concentran en otros espacios mediatos. Esta baja frecuencia de acción de las alumnas puede vislumbrarse en la observación en el terreno y principalmente en la

nocturnidad donde casi no se percatan. Esto puede tener sus causas en la presunta peligrosidad que significa que una adolescente mujer ande sola por la calle pero también en el innegable perfil de *barrio patriarcal*¹⁹ que posee Villa Mitre por lo menos en el corazón del espacio. Así, en el club solo se privilegian las actividades de los varones y estos patrones, en alguna medida, pueden perjudicar el devenir territorial de las alumnas que también son susceptibles de desventajas en su trayectoria escolar que, aunque sea planificado y manejado por hermanas (mujeres), estas distan de contemplar una mirada tolerante hacia sus alumnas en particular²⁰.

Este hecho es tangencialmente diferencial a las experiencias acuñadas por las alumnas y los alumnos del colegio B lo que subyace a este hecho es que en un mismo barrio emergen *geografías personales* singulares según se trate de alumnas de un colegio del centro o de la periferia. La situación-problema se esquematiza en la figura 4.

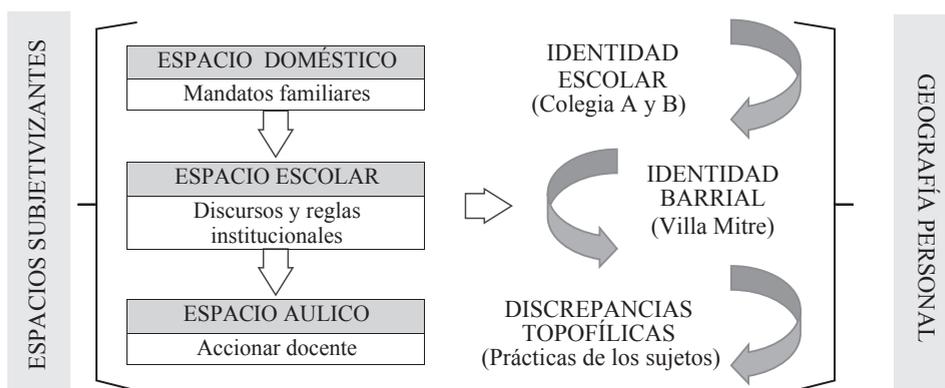


Figura 4. Síntesis de las principales categorías de la situación-problema.

Fuente: Larreche, 2015.

Reflexiones finales

En el proceso formativo los aspectos referentes al género son indispensables para impulsar un cambio social que se sustente en la equidad de la diferencia. En el camino para su consecución, es importante que la religiosidad de las instituciones educativas, objeto de estudio, sea lo suficientemente permeable para transmitir y discutir estas temáticas de género no solo en los espacios áulicos con la dinámica de propuestas didácticas y pautas de convivencia sino en el conjunto del espacio

¹⁹ Gerda Lerner (1986) define el patriarcado como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general”.

²⁰ En las encuestas a las exalumnas, se destaca la rígida disciplina de dichas autoridades que era sufrida mucho más por las alumnas no solo por llevar pollera muy corta sino uñas pintadas, cadenas o estar maquilladas.

escolar. Esto propiciará un funcionamiento más cercano a las realidades domésticas y psicológicas de las alumnas y los alumnos adolescentes, en detrimento de ser un espacio panóptico que vigila y adoctrina con discursos patriarcales y desalientan posiciones de género espontáneas, lo que sucede particularmente en el caso A. No obstante, se debe resguardar que las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales que acontecen (ley de matrimonio igualitario, concientización acerca del acoso escolar, programa nacional de educación sexual integral).

Los discursos de instituciones escolares deben primar por validar y amplificar un mundo más tolerante y plural en lo tangible e intangible para no fagocitar la discriminación que traerá aparejada una inferioridad, en términos de poder y uso del espacio, desde donde emergen esas reglas de juego injustas que llevan a la desterritorialización de una subpoblación.

Ser alumna o alumno no debe ser una condición-requisito para poseer un mayor poder territorial en términos de comodidad, sentimiento y representación que hace de los espacios efímeros un lugar perdurable tanto dentro como fuera del colegio como se ha demostrado en el colegio A. La estructuración de una sólida topofilia es una vía para promover experiencias subjetivas positivas que, gradualmente, repercuten en el sujeto que disfruta ese espacio concreto y no lo padece. “El valor del espacio no es independiente de las acciones que es susceptible de acoger” (Santos, 2000, p. 74). Por lo tanto, se corroboró la existencia de las discrepancias topofílicas en alusión al espacio escolar que prevalecen entre alumnas y alumnos de un colegio, sabiendo de la importancia de este espacio como instancia socializadora de un adolescente que está conformando su subjetividad. En el colegio A, las alumnas no construyen una dimensión de lugar, el cual solo se encasilla como un espacio (obligatorio) más de su desplazamiento diario, muchas veces, desechable.

Por otro lado, el barrio Villa Mitre, si bien es receptor de una gran afinidad por parte de los sujetos de análisis, se vuelve fragmentado ya que su vivencia no es equitativa en cuanto al carácter masculino que predomina la escena diurna-nocturna. Los alumnos del colegio A son los que dominan la plaza y ejercitan territorialidad en la oferta de prácticas que el barrio les brinda extracurricularmente, mientras que las alumnas no cuentan con espacios secundarios que permitan su gradual apropiación. Esto se manifiesta puntualmente en el colegio A, el cual está posicionado en el centro neurálgico del barrio y no así en el que actúa como periférico, donde no se percatan discontinuidades de la identidad escolar con la barrial.

La mirada geográfica cultural permite desde un enfoque de género yuxtaponer los distintos dispositivos subjetivizantes de las alumnas y los alumnos que se desprenden de tres espacios microlocales principales: doméstico, escolar y áulico para determinar, no solo si existen inconsistencias entre las jerarquizaciones en las relaciones sociales entre chicas y chicos impartidas sino en las actividades potenciales que pueden llevar a cabo en un espacio geográfico concreto. Resulta de

inmensa relevancia no menospreciar este tipo de análisis a la hora de comprender fenómenos de alcance local o nacional.

Finalmente, el barrio es un producto de la condensación de los microespacios que contiene y, por ello, es que la identidad barrial es susceptible de exponer diferencias. Se adhiere con que “el sentido de pertenencia e identidad, el ejercicio de la soberanía y la acción ciudadana, sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad” (Shmite & Nin, 2007, p. 184). Esta cuestión no solo influye en la demarcación relativa del barrio sino en las geografías personales de quienes lo componen pero que, muchas veces, no terminan de habitarlo.

Referencias

Barros, C. (2000). Reflexiones sobre la relación entre lugar y comunidad. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 37, 81-94.

Baylina Ferré, M. (1997). Metodología cualitativa y estudios de geografía y género. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 24, 123-138.

Bustos Cara, R. (2009). Apuntes del curso “Aportes de las ciencias sociales al desarrollo rural”. Maestría PLIDER. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

Cervelló, E., Villar, F., Jiménez Castuera, R., Ramos, L. & Blázquez Entonado, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 23, 311-321.

Claval, P. (1999). Los fundamentos actuales de la geografía cultural. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 34, 25-40.

Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE)*, 34, 21-39.

Collignon, B. (2010). De las virtudes de los espacios domésticos para la Geografía Humana. En Lindón, A. & Hiernaux, D. (Comp.), *Giros de geografía humana: desafíos y horizontes* (201-216). México: Anthropos.

Conde, A. (2012). Aproximación a la influencia del contexto socio-económico en la gestación del Barrio de Villa Mitre, ciudad de Bahía Blanca: De las vías para acá: cinco acercamientos a la historia de Las Villas. Bahía Blanca: Macedoña.

Cutillas Orgilés, E. (2011). Geografía de género. *Geografía Social y del Bienestar*. Alicante: OpenCourseWare UA

Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 317-328.

- Fernández Christlieb, F. (2006). Geografía Cultural. En Hiernaux, D. & Lindón, A. (Dir.). *Tratado de Geografía Humana* (220-253). México: Anthropos.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. París: Gallimard
- García Ramón, M. D. (1989). Para no excluir del estudio a la mitad del género humano. *Boletín de la AGE*, 9, 27-48.
- García Ramón, M. D. (2008). ¿Espacios asexuados o masculinidades y femi- nidades espaciales? Hacia una geografía del género. *Semata, Ciencias Sociais e Humanidades* 20, 25-51.
- García Ramón, M. D. y Caballé, A. (1998). Situating gender geographies: a Bi- bliometrical analysis. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 89 (2), 210-216.
- Gómez, S., López Pons, M. & Lan, D. (2009). El proceso de fragmentación terri- torial desde el género: el acceso a la escolarización en la ciudad de Tandil. *Revista Universitaria de Geografía*, 18 (1), 33-61.
- Guberman, D. (2015). *Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la Geografía escolar* (Tesis de Licenciatura en Geografía). Departamento de Geografía, Facultad de Historia y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita identidad?. En Hall, S. & du Gay, P. (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México: An- thropos.
- Jackson, P. (1999). ¿Nuevas geografías culturales?. *Documents d'Anàlisi Geo- gràfica* 34, 41-51.
- Johnston, R. J. & Sideway, J. (2004). *Geography and geographers: Angloamerican human geography since 1945*. Londres: Arnold.
- Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1 (1), 6-20.
- Lindón, A. y Hiernaux, D. (2010). *Los giros de la geografía humana: Desafíos y horizontes*. México: Anthropos, 175-200.

Little, J., Peake, L., y Richardson, P. (1988). *Women in cities: Gender and the urban environment*. Nueva York: Univeristy Press.

Lucero, P., Riviere, I., Desiderio, M., y Mascaretti S. (2001). *Trabajo, educación y territorio desde la perspectiva de género, en una ciudad intermedia en los noventa. En 8° Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Santiago, Chile.

McDowell, L. (1999). *Gender, identity and place: understanding feminist geography*. Cambridge: Polity Press.

Ockier, C. (1990). El barrio Villa Mitre. Una singularidad dentro de la trama urbana bahiense. *Revista Universitaria de Geografía. Departamento de Geografía*, 4, 1-39.

Pavcovich, P. I. (2011). *El Barrio. Lo social hecho espacio*. Villa María: Eduvim, 169.

Rodríguez Menéndez, M. & Peña Calvo, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112 (1), 165-194.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio geográfico. Técnica y Tiempo; Razón y Emoción*. Barcelona: Ariel.

Silva, S. M. & Lan, D. (2007). Estudios de geografía del género en América Latina: un estado de la cuestión a partir de los casos de Brasil y Argentina. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 49, 99-118.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

Tentón Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IPE.

Torres, A. (1999). Barrios populares e identidades colectivas. *Serie Ciudad y Hábitat*, 6, 11-27.

Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perception. Attitudes and Values*. Nueva York: Prentice-Hall.

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2015

Fecha de aceptación: 29 de abril de 2016

© 2017 por los autores; licencia otorgada a la Revista Universitaria de Geografía. Este artículo es de acceso abierto y distribuido bajo los términos y condiciones de una licencia Atribución-NoComercial 2.5 Argentina de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/deed.es_AR