

## **Territorio y desigualdad educativa: el caso de Caleta Olivia, Santa Cruz**

**Pérez, Andrés Felipe**  
**Venturini, María Eugenia**  
nfeperez@hotmail.com  
Unidad académica Caleta Olivia  
Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Este trabajo tiene por objeto presentar un análisis y caracterización de las relaciones entre espacio urbano y escuela desde los estudios de gubernamentalidad. El mismo es resultado de parte del proyecto de investigación “Dispositivo pedagógico, territorio y desigualdad. El caso de la EGB de Santa Cruz”, desarrollado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Caleta Olivia, dirigido por la Dra. Silvia Grinberg. Sugerimos que a partir del análisis de las relaciones entre las formas actuales de configuración del territorio urbano y las formas de vivenciarlo en la cotidianeidad escolar, podemos acercarnos a comprender como se expresa una de las facetas de la desigualdad educativa. Creemos en este sentido, que la serie territorio - escuela asume una forma de desigualdad social y educativa que, de manera metonímica, desplaza estigmas individuales de los estudiantes a una estigmatización de un colectivo territorializado. Dados los actuales escenarios y lógicas del capitalismo tardío y las particulares formas que en el plano local este se expresa, estamos asistiendo a la generación de nuevas formas de relaciones entre los sujetos y el Estado, novedosas prácticas de autogobierno y al crecimiento de la incidencia del mercado inmobiliario. Si las formas de distribución y agrupamiento de la población dan cuenta de las distancias sociales entre los distintos grupos sociales, teniendo en cuenta los nuevos escenarios creemos que en esta región se estarían produciendo procesos de fragmentación social y territorial. En las nuevas configuraciones territoriales, y asumiendo que los emplazamientos escolares son escenarios de inscripción de las escuelas, esto supone la expresión de estas lógicas en la cotidianeidad escolar. Asimismo entendemos que las percepciones que los actores escolares tienen del emplazamiento escolar producen efectos en sus prácticas y experiencias cotidianas, percepciones que serían producto de las posiciones que estos actores tienen sobre ese territorio. En función de antedicho, en primer lugar nos acercaremos al proceso de territorialización urbana que está demarcando y son expresión, desde nuestra hipótesis, de las actuales formas gubernamentales en la administración contemporánea de la población. En segundo lugar, analizaremos cómo este proceso se expresa en el sentir y el hacer cotidiano de la vida escolar a partir de las caracterizaciones que los propios sujetos que circulan por dicha territorialidad explicitan. Para ello, se trabajará desde el análisis e interpretación de datos empíricos relevados en escuelas primarias de la ciudad de Caleta Olivia. En tercer lugar se realizarán algunas conclusiones al respecto.

**Palabras claves:** Territorio - Desigualdad Educativa - Gubernamentalidad- Escuela

## **Introducción**

En estos tiempos estamos presenciando un conjunto de modificaciones en la espacialidad urbana ligadas a nuevas estructuraciones de la dinámica social y la globalización económica. Estructuraciones relacionadas con la transnacionalización de la economía en la producción de bienes y servicios, la crisis y los cambios en la esfera laboral, y los nuevos parámetros culturales del capitalismo tardío, entre otros rasgos del actual orden mundial.

Siguiendo estudios sobre la configuración del territorio a partir de nuevas maneras de circulación económico-cultural y de la crisis de los sistemas simbólicos de control, entendemos que en la provincia de Santa Cruz se están produciendo nuevas y variadas formas territoriales de gestión de la población.

Este proceso también estaría atravesando a la escuela que inscripta en un determinado territorio adquiere sentidos atribuidos por este, a la vez que la escuela es productora de significaciones sobre ese escenario. Así, entendemos que el emplazamiento de la escuela no está separado de la trama escolar sino que necesariamente es constitutiva de esta.

Nuestro objetivo en este trabajo es presentar algunas formas en que los actuales procesos de configuración territorial se articulan y expresan en los modos de vivir la cotidianidad escolar desde la perspectiva de los actores en el desarrollo de una lógica fragmentada del territorio urbano.

Los datos que aquí se analizan se obtuvieron a través de encuestas administradas a docentes, padres y estudiantes de 25 escuelas en seis localidades de Santa Cruz y a través de un Sistema de Información Georeferencial con datos censales y socioeducativos.

### **1- Configuración territorial y fragmentación en emplazamientos escolares**

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, pues desde el inicio mismo de la organización social y productiva moderna estas 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 hegemónica por el capitalismo en todas sus fases.

Para Harvey (2007) el actual capitalismo rota espacios concretos en pos de nuevas y mejores ganancias, haciendo del espacio una categoría cada vez más abstracta y de cálculo. De este modo el capitalismo crea, genera “soluciones espaciales” para su funcionamiento, reconstruyendo una geografía a su propia imagen. Construye un paisaje geográfico concreto, un espacio producido para el transporte y la 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.

Desde los aportes teóricos que consideran al territorio como producto y productor de prácticas sociales históricamente configuradas que expresan relaciones de poder, (Foucault 2006; Harvey 2004, 2007; Moore 1986; Massey 2005) suponemos se está produciendo una nueva configuración del territorio a partir de cambios que se están dando en las formas de circulación y agrupamiento de la población y de la crisis de los sistemas tradicionales de control, habilitando de este modo nuevas formas de gestión de los sujetos. En este sentido, nuevas configuraciones en la espacialidad son en realidad expresiones de nuevas formas en los dispositivos de poder. Por lo tanto, si consideramos que en la actualidad la Patagonia vive 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 Renato Ortiz (2005) sería la forma en que arraiga la globalización en un territorio en particular, en el que se articulan diferentes niveles y escalas de la realidad social.

Para el contexto que nos ocupa importa recordar que en los años noventa en el marco de las diferentes reformas estatales, los espacios que otrora habían sido diagramados para la circulación de productos de las empresas del Estado por un lado y para la circulación de la población por otra, pasaron a ser territorios administrados localmente y con ello también formaron parte del emergente mercado inmobiliario en las ciudades mayormente pobladas<sup>1</sup>. De este modo empezaron a constituirse nuevos espacios urbanos; por un lado los terrenos que se valoraron en alza por su ubicación y por contar con todos los servicios, los que fueron adquiridos por sectores sociales con mayor poder adquisitivo. Y por el otro, los territorios habitados por la población que no podía acceder a las viviendas construidas por el estado y mucho menos por vías particulares. Esto en un proceso de pauperización de amplios sectores de la población, con demandas explícitas que impulsaban al estado provincial, nacional y municipal a lanzar planes de asistencia social. Planes que tendrán como características dentro aquel planteamiento gubernamental, “la focalización” de la asistencia social y la convocatoria al 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 habitantes. Nuevas fronteras y delimitaciones territoriales se levantan en las ciudades. Por un lado clases medias y medias altas que buscan y demandan al mercado inmobiliario espacios “seguros” y de “calidad” para el “buen vivir” o para una conveniente inversión inmobiliaria. Y por el otro la oferta insuficiente del Estado combinada con prácticas de autogestión para la habitabilidad de parcelas sin infraestructura básica de nuevos flujos poblacionales que desarrollarán su vida en territorios devaluados, considerados de “riesgo”. Espacios

---

<sup>1</sup> Pérez, Andrés “De la escuela del pueblo a la escuela del barrio. Educación y subjetividad en un contexto de reconfiguraciones territoriales a principios del siglo XXI. El caso de Caleta Olivia”. En Grinberg, S, Roldán, S y Cestare M. (comp.) Actas de VI Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. UNPA. Caleta Olivia. 2007

surgidos a partir de las demandas de obreros desocupados o subocupados, “piqueteros”<sup>2</sup>, “madres solteras”, o nuevos migrantes sin redes de contención, los cuales serán entre otros, los elementos emergentes del nuevo y polarizado paisaje urbano.

Vemos así como el territorio es un producto sociohistórico en la que se expresan relaciones sociales de poder y en el que participan actores políticos generadores 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 capaz de regular las prácticas y formas de vida de quienes lo habitan. *“En el contexto de prácticas específicas, la organización del espacio puede sin duda definir relaciones entre personas, actividades, cosas y conceptos”* (Harvey 2004: 241).

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 fragmentos *“como resultado de la agravación de las desigualdades sociales, de formas no solidarias y reagrupamientos por afinidad”* (Prevot-Schapira 2001: 39).

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

Asimismo desde la perspectiva de los estudios de la gubernamentalidad entendemos que se estaría configurando una nueva territorialidad de los emplazamientos escolares. En estos las características estarían dadas por formas de circulación y de relaciones con escaso margen para saltar las vallas que marcan los límites simbólicos y materiales de unos y otros territorios, de unas y otras prácticas sociales y educativas que remiten a distintas calidades de vida. Es decir, que los agrupamientos poblacionales son formas de expresión de las distancias sociales que se producen al calor de las luchas de poder en el mercado laboral y cultural y que se materializan territorialmente.

## **2- Expresiones de fragmentación social y educativa en clave territorial**

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, creemos nos puede brindar algún acercamiento a la

---

<sup>2</sup> 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.

compresión de 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 a través de 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 trabajan.

Para la lectura de los cuadros es necesario considerar que los mismos representan la distribución territorial de las respuestas, por ciudades grandes y ciudades chicas y por índices de privación material de la población (IPMP).

De manera que en los cuadros las respuestas se ubican en distintos territorios según el tamaño de las localidades y según la medición de 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.

### **3- De la casa a la escuela y los caminos no recorridos**

Las escuelas de la muestra fueron creadas en distintas décadas, que van 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 60 las escuelas se ubicaban en zonas a las que llegaban niños y niñas de diferentes lugares y distancias. Después de los 60 las escuelas comenzaron a instalarse en zonas de barrios 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.

Si, como decíamos anteriormente, una de las características del territorio está dada por la forma en que circula la población en distintos momentos de su configuración sociohistórica, para una mejor caracterización del dispositivo pedagógico inscripto en un determinado territorio es necesario conocer las actuales formas de circulación que tienen los niños y jóvenes en el emplazamiento escolar.

De manera que a través de una encuesta les preguntamos a los estudiantes a qué distancia viven de la escuela en la que estudian. Así, obtuvimos 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 el siguiente cuadro la columna del total así lo demuestra:

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

Cuadras entre escuela-hogar estudiantes	Ciudades Grandes				Ciudades chicas			Total
	Bajo IMP	Medio Bajo IMP	Medio Alto IMP	Alto IMP	Bajo IMP	Medio IMP	Alto IMP	
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: PICTO - UNPA 31222, 2008

Haciendo una lectura territorial podemos notar que, en ciudades grandes 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 de educación primaria 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 con bajo IPMP, el 40 % de sus matrículas corresponden a alumnos que viven de 1 a 10 cuadras de la escuela.

Es de notar que en ciudades grandes, 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 la mayor proporción de su matrícula vive en zonas más alejadas de la escuela. 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 siguiente tabla muestra el radio de influencia de estas escuelas:

**Cuadro 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

Fuente: Elaboración propia PICTO - UNPA 31222

En el cuadro 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 60' 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, al menos en lo que refiere al ir a la escuela, tanto de los chicos como de sus padres.

Como señalábamos antes, la organización del espacio puede definir las relaciones entre las personas (Harvey 2004), de manera que también nos interesamos en conocer las formas de sociabilidad que en el territorio del emplazamiento escolar se producen y las dinámicas barriales que se materializan en las relaciones interpersonales. Por ello les preguntamos a los estudiantes ¿tus amigos son del barrio donde vivís?.

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

Cuadro 3: Respuestas de estudiantes a “¿tus amigos son del barrio en el que vivís?” expresado en porcentajes, por ciudades grandes y ciudades chicas e índice de privación material, sobre 2790 encuestas.

Respuesta	Ciudades grandes				Ciudades chicas			Total
	Bajo IMP	Medio Bajo IMP	Medio Alto IPM	Alto Alto IPM	Bajo IMP	Medio Alto IPM	Alto IMP	
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: PICTO- UNPA 31222, 2008

Aquí podemos observar que en las ciudades grandes 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.

El próximo cuadro 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.

Cuadro 3: Rta estudiantes a ¿tus amigos van a la misma escuela? sobre 2790 encuestas expresadas en porcentaje

Respuesta	Ciudades Grandes				Ciudades Chicas			Total
	Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPM	Alto IPM	Bajo IPM	Medio IPM	Alto IPM	
	Si	55	51	75	68	61	68	
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: PICTO - UNPA 31222, 2008

Analizando los datos relativos a los amigos que van a la misma escuela hallamos que en las ciudades grandes los alumnos de los sectores populares, tienen amigos que van a la misma escuela entre un 75 % y 68 % . 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 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. Al menos en el caso de los niños de los sectores populares, se observa que su vida parece transitar por el espacio del barrio y la escuela.

En lo que refiere a las ciudades chicas notamos 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.

#### 4- 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 el cuadro 5

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

Respuesta	Ciudades grandes				Ciudades chicas			Total
	Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPM	Alto IPM	Bajo IPM	Medio IPM	Alto IPM	
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: PICTO - UNPA 31222 / 2008

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 el cuadro en clave territorial, en las ciudades grandes 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.

Vemos que en las ciudades grandes como en las chicas 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.

A partir de las respuestas de los docentes notamos una estigmatización del emplazamiento escolar de los sectores populares, que implica a quienes viven y hacen el barrio, pues el territorio es producto y productor de quienes lo habitan.

Desde la mirada de 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 41,5 % respondió lo contrario.

El siguiente cuadro presenta la información referida:

Cuadro 6: 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

Respuesta	Ciudades Grandes	Ciudades Chicas	

								Total
	Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPM	Alto IPM	Bajo IPM	Medio IPM	Alto IPM	
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 sobre base de datos y mapeo georreferencial PICTO 31222

En las ciudades grandes los padres que refieren a emplazamientos escolares con medio alto y alto índice de privación tiene el 49 % y el 34 % respectivamente de 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 lo perciben favorables en el orden del 54 % y 57 %.

Una tendencia similar se observa en las ciudades chicas, mostrando paridad entre bajo y medio IPM y una notable diferencia con el alto IPM.

Comparando las percepciones de padres y docentes podemos notar que los padres en casi todos lo emplazamientos escolares tienen una visión más favorable del contexto escolar que los docentes.

A los estudiantes les preguntamos por la caracterización que hacen del barrio de la escuela, cuyas respuestas presentamos en el siguiente cuadro,

Cuadro 7: Respuesta de estudiantes a ¿cómo caracterizarías el barrio de la escuela? según patrón territorial e IPMP, expresada en porcentajes, sobre 2790 encuestas

Características del barrio de la escuela		Ciudades Grandes				Ciudades Chicas			Total
		Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPM	Alto IPM	Bajo IPM	Medio IPM	Alto IPM	
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: PICTO - UNPA 31222, 2008

En el cuadro podemos ver que los estudiantes tienen una valoración positiva del barrio de la escuela que representa casi el 43 % del total de las respuestas. Las valoraciones positivas agrupan adjetivaciones positivas y ubicación positiva de la escuela. 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.

### Algunas conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos asumido 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:

respecto de la configuración del emplazamiento escolar:

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.

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.

Respecto de las percepciones sobre el territorio escolar

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 %.

El 52 % del total de padres encuestados cree que el contexto favorece la calidad educativa de la escuela.

Los padres en general tienen una valoración positiva del territorio escolar en un 49 % y los estudiantes en un 42,77 %.

Basados en los datos expuestos, creemos que habría una relación 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 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.

## BIBLIOGRAFÍA

- Appadurai, A, 2001, La modernidad desbordada. FCE, Buenos Aires
- Corbetta, Silvina (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 <http://www.rieoei.org/deloslectores/1520Corbetta.pdf>
- Deleuze, G, 1991 ¿Qué es un dispositivo? en AAVV. “*Michel Foucault, filósofo*”. Gedisa. Barcelona.
- Foucault, M, 2008, El nacimiento de la biopolítica, FCE, Buenos Aires.
- 2006, Seguridad, Territorio y Población, FCE, Buenos Aires
- Grinberg, S, 2008 *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- Harvey, D, 2007. Espacios del capital, Akal, Madrid.
- Harvey, D, 2004 La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu. Bs. As.
- Ortiz, R, 2005, Otro territorio, ensayos sobre el mundo contemporáneo, UNQ Buenos Aires.
- Prevot-Schapira, 2001, Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. En Perfiles Latinoamericanos, diciembre, n° 019, FLACSO, DF México.
- Redondo, P, 2004. Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.
- Ricoeur, P, 2000. La memoria, la historia, el olvido. FCE, Buenos Aires .
- Rose, N, 1996, ¿La muerte de los social? Reconfiguración del territorio de gobierno. En Economy and Society, vol 25 n° 3, august, UK. Traducción Ana Grondona y Silvia Grinberg.
- Sennet, R, 2009, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.
- Tiramonti, G, 2004, La trama de la desigualdad educativa, Mutaciones recientes en la escuela media, 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

