

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

Trabajo Final de Licenciatura en Antropología

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y URBANAS:
NIÑOS Y NIÑAS EN EL ANDAR DE LA CIUDAD**

Estudiante: Mariano Pussetto

Directora: Mónica Maldonado

Co-directora: Guadalupe Molina

Agosto de 2017

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| AGRADECIMIENTOS | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| CAPÍTULO 1 | |
| Ingreso al campo: articulaciones entre escuela, museo e infancias | 11 |
| Presentación..... | 11 |
| La escuela y sus estudiantes | 15 |
| El museo | 18 |
| El estado nacional: escuelas, museos e infancias | 20 |
| Pensar las infancias | 26 |
| CAPÍTULO 2 | |
| La producción del espacio urbano. experiencias de <i>sectores populares</i> en la ciudad de alta gracia | 31 |
| La producción de la ciudad. Construcción del espacio socio-urbano en Alta Gracia | 31 |
| <i>De la estancia a la fundación de la villa</i> | 32 |
| <i>De los capitales ingleses</i> | 33 |
| <i>Del desarrollo industrial</i> | 36 |
| <i>De la toma de tierras y el presente</i> | 38 |
| Niños y niñas de <i>sectores populares</i> y subalternidad en la ciudad de Alta Gracia | 43 |
| CAPÍTULO 3 | |
| Experiencias educativas y formas de apropiación | 49 |
| El trabajo con talleres..... | 49 |
| Las sillas: objetos de significación y reflexión..... | 55 |
| El camino hacia la muestra final..... | 59 |
| Experiencias de niños y niñas..... | 67 |
| CAPÍTULO 4 | |
| Experiencias urbanas de niños y niñas | 73 |
| Transitar la ciudad | 74 |
| La muestra y la ciudad de Córdoba | 78 |
| Los límites urbanos | 80 |
| Caminar el barrio | 83 |
| Las canchitas | 87 |
| Volver a la escuela. Barrio y escuela, espacios en diálogo | 91 |

| | |
|---|----|
| REFLEXIONES FINALES | 93 |
| Experiencias educativas y urbanas | 93 |
| Sentarse a imaginar | 94 |
| “ <i>Un cambio de voz</i> ” | 95 |
| El andar de la ciudad | 96 |
| BIBLIOGRAFÍA | 98 |

AGRADECIMIENTOS

Escribir esta sección implica volver a pensar un proceso marcado por lo sensible. Si es valioso detenerme acá, es producto de ser este momento el tiempo justo para revisar el amor de lo cercano, de lo que permea, lo que trasciende, el valor humano de cada una de las personas que comparten mis días.

Empiezo, por ello, agradeciendo a todos los que hicieron posible este trabajo, a quienes confiaron en mí y a quienes, sin proponérselo, marcaron mi vida.

A los niños y las niñas con quienes construimos esta experiencia signada por el encuentro, la sorpresa y lo lúdico. Por hacer de esta etapa un proceso irreversible.

A mi familia, que me acompañó y acompaña en cada una de mis decisiones de vida. Que sin preguntar ni cuestionar, caminan conmigo. A mamá y papá, por darme todo, por ser ejemplo, por el amor infinito que construimos. Porque nadie en el mundo confía en mí como lo hacen ellos. A Fernando, mi hermano, a quien amo profundamente, por su forma de vivir la vida, por la complicidad y el entendimiento, por ser espejo y compañero. A Memé y Tati, mis abuelos, por el cariño incondicional.

A Anita, con quien paso los días más felices. Por su generosidad infinita y compañía. Por ser abrazo y cielo claro.

A mi directora, Mónica Maldonado, quien tan generosamente me invitó a ser parte de un equipo que habilitó todo un mundo en mí. Por permitirme andar junto a ella la totalidad de este camino antropológico. Por todas las enseñanzas, los consejos y la palabra justa, siempre.

A mi co-directora, Guadalupe Molina, por ser, antes que directora, familia. Por la generosidad y entrega ofrecida. Por invitarme a continuar aprendiendo juntos en este transitar.

A Olga Bartolomé, una de las personas más generosas que conocí. Por mostrarme, mediante su acción, que enseñar solo es posible con amor, que lo humano se encuentra por encima de todo y por su forma de reflexionar ante el encuentro con el otro.

Al resto de mis compañeras del equipo de investigación, Silvia Servetto, Carolina Saiz, Adriana Bosio y Roxana Mercado, quienes me enseñaron que investigar no es un proceso solitario.

A quienes formaron parte de este proceso educativo. Romina, Soledad, Alejandra, Mariano, Federico, Silvina, Luciana, Juan, por el trabajo en conjunto, por enseñarme a trabajar en equipo. A Adriana por permitirme ser parte. A Silvina y Erna, las maestras, que apuestan todo por el cariño a los niños y las niñas.

Al equipo de cátedra de Antropología en Contextos Urbanos de la FFyH-UNC, que me abrió sus puertas y, con ello, un campo entero de conocimiento. Especialmente a Miriam Abate Daga, por su permanente preocupación por nuestros procesos de aprendizaje y a Laura Freyre, por su generosidad, su alegría tan característica y los mates compartidos.

A los docentes que supieron sembrar preguntas fundamentales, que con su dedicación y entrega hacen de ese oficio un lugar maravilloso. Especialmente a José María Bompadre y Juan Barri.

A Horacio Esber, el primero en responder a mis curiosidades sobre la antropología, por su amistad.

Al Flaco y al Facu, amigos y compañeros de la vida, por su incondicionalidad.

A la Ro Rodriguez y a la Juli Gelerstein, por sus lecturas atentas y desinteresadas, por compartir este camino juntos y el cariño mutuo.

A mis amigos, que aunque tal vez no terminan de entender bien lo que hago aún se alegran por mí.

Por último, al Estado Nacional argentino y mediante éste a la Universidad Nacional de Córdoba, por la educación pública, gratuita y de calidad. Es mi compromiso no olvidar y construir en pos de garantizar ese derecho.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo final de Licenciatura en Antropología se refiere a las experiencias educativas y urbanas que construyen niños y niñas, haciendo principal hincapié en los modos de experimentar y apropiarse de los espacios públicos así como también de los propios procesos de aprendizaje. Para ello, se trabajó con estudiantes de 4to, 5to y 6to grado de una escuela pública primaria durante los años 2014 y 2015.

La investigación se desprende de un proyecto mayor que busca reconstruir experiencias infantiles y juveniles de escolaridad relacionadas a distintos contextos institucionales, históricos y sociales, y profundizar sobre las tramas de relación que construyen los sujetos que los habitan¹.

Este proyecto se inscribe en el campo de Antropología y Educación, en el que diferentes estudios etnográficos han abordado problemáticas vinculadas a infancias y escuela, en sus articulaciones con las políticas públicas, el Estado, la familia, la comunidad (Rockwell, 2011; Neufeld, 2011; Novaro, 2011; Padawer, 2011; Batallán, 2011; Milstein, 2009; Santillán, 2012; Cerletti, 2014). Estas investigaciones dan cuenta de la desigualdad social y educativa que atraviesa la educación pública, en contextos locales y regionales.

Asimismo, a nivel local, se han producido una serie de etnografías educativas (Maldonado, 2000; Servetto, 2014; Molina, 2013; Cragolino, 2011; Ávila, 2011; Falconi, 2016; Abate Daga, 2006) que reconstruyen dinámicas escolares y focalizan en distintos aspectos de la vida de la escuela y sus comunidades, atentos a la articulación de distintas escalas y dimensiones de análisis. Particularmente la línea abierta por Maldonado (2000) desarrolla un trabajo etnográfico con estudiantes, en su caso de escuela secundaria, que analiza relaciones sociales entre jóvenes y grupos escolares, y permite aprehender, desde sus propias voces, cómo disputan vínculos signados por la discriminación y el prejuicio racializado.

¹ “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Directora: Mónica Maldonado. CIFYH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. Subsidio SECyT – UNC. Período 2010 – 2017 - Código 05/F715.

Dentro de este marco mi interés se centró en las experiencias educativas que construyen niños y niñas y el vínculo que se traza con las formas de experimentar la ciudad que ellos/as tienen.

Comenzar a trabajar con infancias fue menos un deseo fundante que el efecto de un proceso que comenzó durante el transcurso del cursado de la carrera de antropología en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Este camino empezó en el año 2012 con el inicio de mis estudios y tuvo un marcado viraje al acercarme, en el año 2013, al equipo de investigación dirigido por Maldonado. “La educación”, en ese entonces, era un interés que ocupaba tiempo en mi cabeza y que pocas respuestas podía darle. Asimismo, la antropología hacía visible en mí el universo de la otredad y con ello afloraba un proceso irreversible de contradicciones, desencantos y, fundamentalmente, alegrías.

El rumbo de este transitar me llevó a formar parte de un proyecto educativo entre museo y escuela y fue así que llegué a trabajar con niños y niñas. En aquel tiempo, para mí, “infancia” sólo era una “etapa de la vida”.

La continuidad de este proceso desarmó mi sentido común sobre niñez y habilitó una serie de reflexiones en torno a los vínculos tejidos entre adultos e infantes durante dicho proceso. Esta experiencia y las consiguientes reflexiones me permitieron, principalmente, poner en tensión prácticas naturalizadas en las relaciones adulto-niño que operan desde una instancia de desigualdad.

Así fue que este trabajo se propuso partir del reconocimiento de las propias prácticas que construyen niños y niñas y pensarlos no como sujetos “a venir”, sino como sujetos que en ese momento están siendo en su contemporaneidad.

Siguiendo a Batallán (2011), podemos identificar una tendencia a la invisibilización de las prácticas y los pensamientos de niños, niñas y adolescentes en torno a la participación en el espacio público, entre ellos el escolar, debido a las limitaciones de las políticas públicas y a las orientaciones teóricas prevalecientes en las ciencias políticas, que los/as consideran como sujetos “indirectos” o mediados por el mundo adulto. Aquello que en el campo educativo se traduce en las acciones escolares destinadas a la instrucción de alumnos y alumnas, con fuerte carácter prescriptivo. Ello apunta a reforzar un posicionamiento adultocéntrico, es decir que coloca al adulto como parámetro desde el cual y en función del cual se desarrolla la vida social, naturalizando sistemas de relaciones y regímenes de verdad históricamente construidos. “Estar fuera de los regímenes de discursividad significa ser pues, un subalterno o hallarse en condición de subordinación, entendida en términos de clase, casta, género, oficio o, en

este caso, en términos de generación. Esto es importante, pues explica por qué la teoría social dominante excluye sistemáticamente el pensamiento y la experiencia de los niños” (Moscoso, 2008:4). Los discursos biologicistas y psicologistas han sido cruciales para determinar desigualdades entre las edades de la vida (Lenoir, 1998).

De esta forma, consideramos que es necesario comprender a niños/as como sujetos plenos en su contemporaneidad y desde sus propias voces, lo cual no implica percibirlos fuera del vínculo con el mundo adulto y de las formas instituidas heredadas de las generaciones precedentes.

Por último, el otro gran campo que se presentó ante mí en este trayecto fue el de la Antropología Urbana. Este irrumpió en un momento crucial durante el desarrollo de mi trabajo e hizo posible abrir preguntas y reflexiones en torno a las formas que tenían niños y niñas de transitar la ciudad, de experimentar sus propios espacios de socialización, así como también prestar atención a otras dinámicas urbanas que quedaban por fuera de sus recorrido cotidianos.

El hecho de formar parte de este proyecto educativo mientras cursaba mi licenciatura en antropología y comenzaba a esbozar el proyecto de tesis, hizo que mis preguntas de investigación fueran construyéndose codo a codo con la experiencia educativa junto a niños y niñas. Es posible que en este entrelazado hayan quedado pendientes distintas formas de abordar y profundizar esta tesis, pero también hizo posible una manera de construir desde la antropología y la educación, desde la investigación y la intervención, desde la niñez y el mundo adulto.

En un presente donde se (re)instala socialmente el debate en torno a la escuela pública y donde se construye de manera continua un sentido común que va en desmedro de ella, en el que algunos gobiernos y medios de comunicación los principales promotores de tales imaginarios, resultan trascendentales los estudios que proponen analizar lo que efectivamente sucede día a día en las instituciones educativas para disputar aquellos discursos de alta efectividad que permean un imaginario colectivo. De esta forma, acercarnos a lo que niños y niñas hacen con la educación y sus procesos de aprendizaje es fundamental para tensionar aquello que se dice con lo que efectivamente sucede en la escuela pública.

Esta tesis cuenta con cuatro capítulos que se proponen articular algunos conceptos teóricos centrales junto a los análisis que se desprenden del propio trabajo de campo. Así, se intenta abordar las experiencias educativas construidas por niños y

niñas mediante el vínculo que se teje entre museo y escuela, y los procesos urbanos que se ponen en diálogo con tales experiencias.

El *Capítulo 1: Ingreso al campo: articulaciones entre escuela, museo e infancias*, describe con mayor profundidad como fue mi ingreso a este proceso y presenta a los niños y las niñas que participaron del trabajo de campo así como también a la escuela y al museo. Asimismo se dedica un apartado con reflexiones teóricas acerca de la articulación que se produce entre escuela, museo e infancias, siendo algunos de mis referentes Maldonado (2000), Carli (2006), Puiggrós (2003), Blázquez (2012) Caruso y Dussel (1998), Costa y Gagliano (2005), entre otros.

El *Capítulo 2: La producción del espacio urbano. Experiencias de sectores populares en la ciudad de Alta Gracia*, se construye a partir de un recorrido que intenta dar cuenta de los procesos socio-urbanos que se produjeron a lo largo de la historia de la ciudad de Alta Gracia apoyado en los trabajos de Medina (2009) y Antonello (2004). En base a Thompson (1989), Lefebvre (1973, 1974), Harvey (2013), Modonesi (2010), Williams (2009), Assusa (2015), Fonseca (2005), se propone hacia el final, una articulación teórica entre la ciudad capitalista, la hegemonía y la subalternidad y lo vinculado a los sectores populares.

El *Capítulo 3: Experiencias educativas y formas de apropiación*, se inserta de lleno en las experiencias educativas que construyen niños y niñas, sus modos de apropiarse de los espacios y de las prácticas mismas. Los aportes de Rockwell (2006) se tornan fundamentales para pensar los conceptos de *apropiación, resistencia y subversión*, que la autora presenta y son retomados en este trabajo. Asimismo me valgo de lo trabajado por Dubet y Martuccelli (1998), Lahire (2007), Scott (2001) y Thompson (1989) para desarrollar lo vinculado al concepto de experiencia. De esta forma, en este capítulo se intenta abordar el efecto que produce la participación activa de las y los estudiantes en sus propias experiencias de aprendizaje haciendo hincapié en el vínculo entre museo y escuela.

Por último, las formas de experimentar la ciudad que tienen niños y niñas, junto al entramado dinámico que se teje entre barrio, escuela y museo, pudiendo dar cuenta de las continuidades que se trazan entre estos tres espacios, va a ser desarrollado en el *Capítulo 4: Experiencias urbanas de niños y niñas*. Los aportes de Mayol (2010), De Certeau (2010), Bourdieu (2002), Maldonado (2002) y Simmel (1986) son propicios para pensar los procesos urbanos, los modos de transitar y los límites socio-espaciales que se producen en el andar por la ciudad.

Para terminar, se exponen algunas reflexiones finales de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1

INGRESO AL CAMPO: ARTICULACIONES ENTRE ESCUELA, MUSEO E INFANCIAS

Este primer capítulo propone articular cuestiones que tienen que ver con la escuela, el museo y las infancias. Parto del proceso mediante el cual fui ingresando al campo y presento progresivamente a los niños y las niñas así como también a las instituciones escuela y museo con las que trabajé. Luego, dos apartados ahondan en la cuestión de las infancias, el primero realiza una resumida historización con respecto al estado y su vínculo con las escuelas y las infancias, el segundo está dedicado especialmente a esta última categoría y a las formas de comprenderla en el tiempo.

Presentación

Durante el año 2013, en el marco de una práctica como ayudante alumno en el proyecto de investigación titulado “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”², dirigido por Mónica Maldonado, tengo mi primer acercamiento al quehacer antropológico acompañando a una investigadora del equipo en su trabajo en terreno³. El eje de análisis era los vínculos entre escuelas rurales y el museo de la

² “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Directora: Mónica Maldonado. CIFFYH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. Subsidio SECyT – UNC. Período 2010 – 2017 - Código 05/F715.

³ La investigadora a la que hago referencia es Olga Bartolomé, Magister en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Todo su trabajo es indispensable para pensar el cruce entre museo, escuela e infancia.

Cfr. Bartolomé, O. (2014) “El vínculo entre museo y escuela un territorio fértil para aprendizajes e identidades”. Tesis de Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Estancia Jesuítica y Casa del Virrey Liniers de la ciudad de Alta Gracia⁴ en la implementación de intervenciones educativas. Asimismo, el museo también es el lugar de trabajo de la investigadora ya que se desempeña como coordinadora del área educativa.

Hacia finales de ese año, surgen dos demandas puntuales de dos actores sociales diferentes: el Museo Nacional de la Estancia Jesuítica y un grupo de maestras de una escuela pública primaria. La primera de ellas respondía al interés particular del museo por “*acercarse a la comunidad, y acercar la comunidad al museo*” (Directora del museo, diciembre 2013), para favorecer su apropiación como “*centro productor de cultura*” y revalorizar la posibilidad de participar en él, según me explica una trabajadora del Área educativa. De esta forma, se proponían incorporar otras voces y dar respuesta concreta a la inclusión de poblaciones históricamente excluidas. La segunda demanda provenía de algunas maestras de una escuela pública primaria de la ciudad dirigida al área educativa del museo. Las docentes manifestaban que tenían ciertas dificultades en incluir a las y los estudiantes en las dinámicas escolares y las propuestas de enseñanza. Concretamente solicitan su incorporación en alguna actividad que fortalezca los vínculos entre los niños, las niñas y la escuela.

En este contexto, me ofrecieron realizar, junto al área educativa del museo, un proyecto educativo que vinculara ambas instituciones con la pretensión de fortalecer la apropiación mutua de dichos espacios. Comenzar a trabajar en este proyecto, abre la posibilidad de dar inicio a mi quehacer antropológico, a inaugurar el proceso que me lleva a realizar esta etnografía sobre infancias, experiencias educativas y experiencias urbanas.

Como lo propone Rockwell (2009), las etnografías “parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan; producen como resultado un trabajo analítico, un documento descriptivo en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agrego, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad”⁵ (pág. 25). Dos años transcurrieron desde que fui a Alta Gracia por primera vez y la finalización del trabajo de campo que conjugó / entrelazó distintos

⁴ Alta Gracia es una ciudad de la Provincia de Córdoba, ubicada a 36 km al sudsudoeste de la capital provincial con una población mayor a los 45000 habitantes según Censo Provincial 2008.

⁵ Cfr. Bourdieu, P y Wacquant, L (1995) “Respuestas. Para una antropología reflexiva”

momentos: de planificación de actividades, de estar en el museo, de estar en la escuela, de conversar con niños y niñas, de coordinar las actividades con las maestras, de reflexionar con el equipo de investigación sobre la marcha de este proyecto.

Al comenzar a trabajar con la escuela en marzo del 2014, encontramos que los niños y las niñas no pueden dar cuenta de cuál es el Museo de la Estancia Jesuítica. Algunos no lo identifican, otros lo confunden con el Museo del Che y sólo algunos pocos lo conocen mediante un proyecto municipal denominado “Conocé lo tuyo”⁶ que tiene como fin realizar visitas escolares a espacios patrimoniales. Este “desconocimiento” del museo nos llama la atención, ya que, tras la declaratoria de las Estancias Jesuíticas como patrimonio de la humanidad por la UNESCO en el año 2000, Alta Gracia reconfigura su imagen institucional poniendo al Museo de la Estancia como el ícono de la ciudad.

En el año 2015 se consolida el trabajo mediante un proyecto de extensión. Este proyecto se sostiene con una beca otorgada por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y se titula “Identidades en foco. Una producción conjunta entre el museo y la escuela”⁷. Su objetivo es generar prácticas educativas que propicien la apropiación del Museo de la Estancia Jesuítica y Casa del Virrey Liniers como centro de producción cultural y espacio público. El otorgamiento de la beca de extensión permite un desarrollo más profundo y específico al proyecto, así como también implica la incorporación de una nueva institución estatal, la universidad pública.

A partir de los talleres realizados con las y los estudiantes en la escuela y el museo, surgen diversas valoraciones del barrio y la ciudad por parte de los niños y las niñas. Expresiones tales como “*esta plaza es de los chetos*”, mientras que otra es “*más nuestra*”, o aquellas que remiten a límites espaciales como “*vos vivís allá en la villa*”, constituyen indicios / pistas significativas que se producen en nuestras interacciones espontáneas. Ello me motiva a pensar sobre los espacios urbanos que estos niños y niñas transitan, sus modos de apropiación y significación, y los límites que trazan los sujetos en el tejido urbano.

⁶ El programa “Conocé lo tuyo” es realizado por la Municipalidad de Alta Gracia. Consiste en la recorrida de lugares históricos de la ciudad junto a las y los estudiantes de los 3° y 4° grados de las escuelas de Alta Gracia.

⁷ Este proyecto de extensión está dirigido por Mónica Maldonado, co-dirigido por Guadalupe Molina y se enmarca en el proyecto de investigación con subsidio Secyt denominado “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistórico”.

Producto de este proceso que lleva más de dos años, es que siento interés por investigar las experiencias educativas de niños y niñas de 4to, 5to y 6to grado de la escuela Martín Miguel de Güemes⁸ que se desarrollan en el marco de un proyecto educativo que enlaza tres instituciones estatales (escuela, museo, universidad) y el vínculo con las formas de experimentar la ciudad que tienen estos niños y niñas.

De esta forma, me propongo reconstruir y analizar etnográficamente las experiencias educativas que realizaron niños y niñas de la escuela Güemes de la ciudad de Alta Gracia, provincia de Córdoba, Argentina, y los modos de significar dichas experiencias. Asimismo, indagar en las formas de experimentar y apropiarse del espacio público, en una estrecha vinculación a la experiencia educativa.

De este objetivo principal se desprenden otros que acompañan el desarrollo teórico-metodológico de la investigación. Como objetivos específicos me planteo describir los modos de apropiación espacial de la escuela y el Museo de la Estancia Jesuítica que construyen los niños y las niñas, así como también recuperar los modos que tienen de significar los espacios públicos y las instituciones. Por último, historizar los principales procesos socio-urbanos de la ciudad de Alta Gracia, desde su fundación hasta la actualidad, para dar cuenta de continuidades y discontinuidades en las experiencias urbanas.

En torno a ello, algunas de las siguientes preguntas comienzan a encaminar mi investigación antropológica:

¿Cuáles experiencias educativas de niños y niñas se producen en este cruce de instituciones? ¿Cómo son esas experiencias? ¿Cómo las y los estudiantes vivencian estas experiencias? ¿Qué prácticas generan? ¿Cómo se apropian de las prácticas educativas propuestas por docentes y talleristas? ¿Cómo transitan la ciudad y qué formas de apropiación de la misma se produce en ese transitar? ¿Por dónde y hacia dónde transitan? ¿Con quién o quiénes? ¿Qué modos tienen estos niños y niñas de significar los espacios públicos y las instituciones? ¿Cómo significan en ese transitar la escuela, el museo, el barrio?

⁸ Se decidió colocar un nombre ficcional a la escuela con el propósito de proteger la identidad de la institución y de los niños y las niñas con quienes trabajo. Asimismo, no se busca trabajar con la escuela en sí, sino con las experiencias de niños y niñas que allí se despliegan.

La escuela y sus estudiantes

La escuela se encuentra ubicada al noreste de la ciudad, en el barrio que denomino Independencia, y a dos cuadras hacia el norte se encuentra el barrio que voy a llamar 17 de Agosto⁹. Ambos barrios son habitados por personas de sectores medios-bajos y bajos, que fueron ocupando estas tierras principalmente en la década de 1990.

Los orígenes de la escuela se remontan al 10 de junio de 1993, con primer grado en una casa ubicada en el barrio Independencia, y luego se suman 2º, 3º y 4º grado. En ese entonces se la conocía como Anexo de otra escuela de la ciudad. Años más tarde, a través del Programa 100 Escuelas Nuevas para Córdoba, se dota a este barrio de uno de estos nuevos edificios el 9 de abril del año 2001. Este Programa que comenzó a principios del año 2000 y que está destinado a la construcción de escuelas en toda la provincia de Córdoba, contiene un fuerte carácter homogeneizante en su estructura y funcionamiento.

La escuela Güemes se inaugura oficialmente el 17 de agosto de ese mismo año y recibe su actual nombre al año siguiente. Cuenta con seis aulas ubicadas a lo largo de un pasillo central que le prolonga un pequeño hall de ingreso en donde las y los estudiantes forman fila al comienzo y a la salida de clases, y hacia la derecha del mismo, hay un playón de gran tamaño destinado a diversas actividades que van desde actos escolares o actividades deportivas en días de lluvia, hasta actividades que se realizan fuera del horario escolar. Al ingresar a la escuela se puede percibir con facilidad esa estructura homogénea que caracteriza a las escuelas provinciales construidas en el marco del programa 100 Escuelas Nuevas para Córdoba, características que van desde la disposición de los espacios hasta el color amarillo de la pintura.

⁹ Los nombres de los barrios son ficticiales con el motivo de resguardar la identidad de la escuela.



1 Fotografía de la escuela desde el patio

Por dentro la escuela parece ser un lugar frío, su largo pasillo de unos cien metros aproximadamente que conduce hacia las aulas, los baños, la sala de maestras, la dirección, entre otras dependencias, tiene una cartelera de información al comienzo y luego paredes vacías con la pintura gastada; en medio de ese pasillo hay solo dos macetas con plantas ornamentales, con un banco arriba que aparentemente está para protegerlas. Las aulas, por el contrario, contienen muchos decorados realizados por las y los estudiantes, recortes pegados, afiches de diferentes contenidos y muchos dibujos, son algunas de las cosas que adornan las paredes.

La escuela también cuenta con una sala de informática, una sala de lectura y un patio con juegos como trepadores y subibajas, más dos canchas al aire libre, una de fútbol y otra de básquet. Desde el año 2010, se implementó la Jornada Extendida¹⁰ y el PAICOR¹¹. El programa de asistencia alimentaria es de vital importancia para la totalidad de los niños y las niñas. Así lo muestran algunas notas de campo:

A la salida de la escuela y posterior a un taller, me encuentro con Walter, estudiante de 5to grado, que camina hacia su casa y le pregunto si había terminado de comer, ya que me parece que salió antes del horario habitual. Me comenta que no le gusta la comida del día y que además, producto de

¹⁰ La jornada extendida se reglamentó en la Ley de Educación Nacional (2006) y en su artículo 28 afirma que las escuelas primarias deben ser de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la correspondiente ley.

¹¹ El Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.C.O.R.) es un programa provincial que se implementa desde el año 1984, en escuelas públicas de la provincia, y tiene como objetivo brindar asistencia alimentaria a las y los estudiantes.

que la comida llega a la escuela a media mañana y al no contar ésta con cocina, generalmente la comen fría. Ingenuamente le respondo que está bien, que mejor volverse a comer a la casa y me dice que no, que no le puede decir a su mamá que no comió, que se va a tener que aguantar el hambre hasta la noche. (NdC, sobre calle al costado de la escuela, marzo, 2014)

Este episodio marcó un primer choque entre mi sentido común y lo que verdaderamente Walter me dice. Ese desfase me enfrenta a aquella distancia que se pone en evidencia. El campo, en ese punto, me marca que estoy en una escuela en donde la realidad de Walter, en mayor o menor medida, es la misma para el resto, desayunan y almuerzan en la escuela.

Actualmente asisten 270 estudiantes distribuidos en dos turnos de seis secciones cada uno. Las edades de niños y niñas varían entre los 9 a los 13 años y éstos provienen de los dos barrios aledaños a la escuela. A partir de las observaciones y los relatos de las y los estudiantes se pueden ver ciertas características comunes, así como también singularidades que principalmente giran en torno a mayor o menor autonomía de cada niño/a. Una de estas características comunes es que el trabajo de los padres proviene del servicio doméstico, albañilería y/o changas, principalmente. Otra característica que se repite entre estos niños y niñas son las actividades extra escolares, los modos de recreación y los consumos culturales tales como la música, el deporte, los entretenimientos mediáticos, actividades lúdicas y demás, entendiendo a los consumos culturales como el “conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (García Canclini, 1999:42 en Carli, 2006:28)

Desde el primer encuentro, los niños y las niñas se muestran muy predisuestos a las actividades. Luego de pasado los primeros meses, cada vez que ingresamos a la escuela, somos recibidos con abrazos o con saludos con la mano o guiños cómplices si se encuentran en la fila al momento de izar la bandera o en alguna actividad con otra maestra. Al principio, al vernos, nos identificaban al grito de “*ahí vino el museo*”, pero luego, y principalmente al incrementar la cantidad de actividades desarrolladas en conjunto, comenzamos a tejer una relación de mayor confianza con cada uno/a. Los varones son los que más se acercan a charlar conmigo. Walter, Mauro, Tomi, Samuel,

de 5to grado, así como Lucas, Carlitos, Diego y Lázaro, de 6to grado, continuamente me comparten sus cosas y mantenemos largas charlas más allá de los talleres. Así logramos entablar una relación de gran confianza y franqueza. Este grupo de niños se constituirá en estudiantes focales con los que trabajaré con mayor profundidad lo vinculado a las experiencias urbanas.

Mi primer acercamiento a los niños y las niñas es a principios del ciclo lectivo 2014. Luego de coordinar junto a dos de las maestras de la escuela algunas posibles líneas de acción y tras una reunión general con el resto de las maestras, decidimos comenzar a trabajar con 4to, 5to, y 6to¹² grado turno mañana. Es posible unificar a lo largo de la investigación los tres grados, ya que toda la experiencia educativa se realizó en conjunto, salvo actividades puntuales en la escuela que, por cuestiones espaciales, se determinó trabajar por separado, aunque esto se dio en escasas oportunidades. En general en ambos grados hay una buena relación entre las y los estudiantes, aunque en un principio lo que más cuesta es la relación entre los grados, principalmente algunos varones, que a veces generan discusiones que derivan en situaciones de violencia entre ellos, como insultos o peleas, aunque estas se producen ocasionalmente.

El museo

La otra institución que es parte de esta intervención educativa es el Museo de la Estancia Jesuítica y Casa del Virrey Liniers, el cual depende de la Secretaría de Cultura de la Nación y su edificio es testimonio de diferentes momentos históricos. El museo se encuentra justo en el centro de Alta Gracia y ocupa una manzana aproximadamente. Al frente se ubica la plaza central de la ciudad y hacia la derecha el Tajamar, otra construcción Jesuita. La edificación del museo se destaca por tener enormes e imponentes muros que no sólo marcan una época, sino que también producen un importante impacto al querer ingresar. Como relatan los trabajadores y trabajadoras, este efecto sucede en recurrentes oportunidades con algunos visitantes que afirman “*que no sabían que podían entrar*”.

Esa construcción impactante contrasta con una ciudad que mayormente es chata, de casas pequeñas, sin grandes expansiones. Aunque por otro lado, el crecimiento

¹² Acompañamos a los niños y niñas de 4to, 5to y 6to durante el año 2014 y continuamos con 5to y 6to durante el año 2015.

urbano de las últimas décadas hacia las sierras, deja ver grandes chalets con enormes jardines que se asemejan (no en tamaño pero sí en despliegue y lujo teniendo en cuenta las diferentes épocas) al museo. Esta polarización urbana va a ser desarrollada en el capítulo dos, ya que es una marca distintiva e importante para pensar a niños y niñas, la ciudad y los modos de socialización.

La construcción de la Estancia fue realizada por la Compañía de Jesús en el siglo XVII. La creación de ésta forma parte de un sistema jesuítico que junto a otras estancias (La Candelaria, Caroya, Jesús María, Santa Catalina y San Ignacio de los Ejercicios) se construyeron para solventar con sus producciones al Colegio Máximo (hoy Universidad Nacional de Córdoba) en la actual ciudad de Córdoba.

Al ser expulsados los Jesuitas de América en el año 1767, la Estancia queda en manos de la Junta de Temporalidades y, luego de pasar por diferentes propietarios, en 1810 es comprada por Santiago de Liniers.

El siguiente dueño de la casa fue Juan Manuel Solares, quien en 1820 compra a la familia Liniers la residencia. Al morir, dona las tierras aledañas a la estancia para la construcción de una villa que, con el pasar de los años, se transformó en la actual ciudad de Alta Gracia.

La familia Lozada, descendiente de este último propietario, queda por más de 100 años como heredera de las construcciones jesuíticas y de los terrenos adyacentes.

En el año 1968 es expropiada por la Nación y desde el año 1971 se abren sus puertas y es conocido con el nombre de Museo del Virrey Liniers. Finalmente declarada como museo el 26 de agosto del año 1977.

La importancia del museo es significativa en la historia de Alta Gracia, que busca su patrimonialización a través del poder político cultural como una manera de generar un nuevo impulso a la ciudad. Así, en el año 2001 se logra la declaratoria de la UNESCO que designa al conjunto de Estancias Jesuíticas Patrimonio de la Humanidad. Uno de los cambios que provoca esta declaratoria es la denominación, ya que a partir del 2003 deja de llamarse “Museo del Virrey Liniers” y es nombrado como “Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers”. También es de relevancia la declaratoria del sistema jesuítico (estancias y manzana) como patrimonio de la humanidad, ya que a partir de ese momento la ciudad de Alta Gracia reconfigura su imagen institucional poniendo al Museo de la Estancia como la imagen de la ciudad. En cuanto a estas activaciones patrimoniales es importante destacar, siguiendo a Prats (1997), que los procesos de patrimonialización obedecen a dos construcciones sociales

que son complementarias; por un lado, está la sacralización de la externalidad cultural, es decir el proceso en el cual cada sociedad define una identidad en relación a un “otro” distinto; y por otro lado, se da la activación desde el discurso de ese patrimonio y a posteriori se pone en valor a través de la práctica. El poder político, como sujeto de activación patrimonial, entonces reconoce y se hace cargo de regular un patrimonio movilizado por la economía, la presión social, los intereses científicos, etc. otorgándole distintos valores de acuerdo a estos aspectos.

El estado nacional: escuelas, museos e infancias

Para contextualizar y poder profundizar lo desarrollado en el apartado anterior, me interesa realizar una breve historización sobre el vínculo que se fue construyendo en nuestro país, a lo largo de la historia, entre escuelas, museos e infancias.

En 1880 tras anexar toda la región patagónica, luego del genocidio a los pueblos indígenas denominado “conquista del desierto”, y trazar sus límites, se consolida el Estado Argentino. La sucesión de presidencias, Mitre - Sarmiento - Roca, llamada generación del progreso, marca una cohesión en la clase dominante de la época sobre el entendimiento de “gobernar es poblar”. La ampliación de la frontera agrícola, la creación de un código de comercio, un código civil, un código penal y una ley de educación fueron algunas de las estrategias de gobierno durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX.

La expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo y esta visión europeizante que caracteriza el contexto del surgimiento de los estados modernos, impone la legitimación de algunas prácticas y conocimientos sobre otros, constituyendo la colonización del conocimiento otro eje de dominación que invisibilizó las construcciones mentales y culturales de los diferentes pueblos no europeos y organizó las formas de control y explotación del trabajo.

Los estados modernos se basaron en una ideología de la exclusión que buscaba la pureza étnica e instauraron una única identidad legitimada. En este sentido los museos nacionales y las escuelas fueron dispositivos ideales para reafirmar una identidad única, indivisible, de tipo occidental cristiana, blanca, producto de un proceso histórico y de un pasado sin violencias, sin fracturas, armonioso. Los grupos subalternos fueron estigmatizados y reconocidos con una valencia negativa.

Como lo describen Caruso y Dussel (1998) en la Argentina de principios del siglo XX la nacionalidad era una cuestión central para lograr unificar a una población heterogénea. De esta forma, la cuestión nacional pasó a ocupar el lugar principal de todas las políticas culturales y educativas, convirtiendo a “las escuelas en la punta de lanza de la “argentinización” de la población. Se prescribió un conjunto de rituales “patrióticos” para todas las escuelas, se pautaron las fiestas patrias, se erigieron los héroes.” (1998:17) “La nación, también en nuestro caso, se definía por una cultura común y por tradiciones donde todos debíamos reconocernos.” (1998:18)

Como plantea Blázquez (2012), “a través de las prácticas administrativas, desde la creación de las Escuelas Normales y de los Colegios Nacionales hasta los ejercicios históricos y las fiestas solemnes, el Estado se constituye al fomentar el contacto entre grupos y ordenar las relaciones de modo tal que se (re)produzca su lugar central.” (pag, 18) De esta forma, los actos escolares son de vital importancia para que infancias heterogéneas se constituyan en una infancia homogénea.

[...] los actos escolares se presentan a sí mismos y contra toda evidencia empírica como manifestaciones espontáneas de un sentimiento patriótico. La tarea de los cuerpos burocráticos encargado de la educación será, entre otras, la de transformar a esta representación en una verdad. Organizando el tiempo, el espacio, los gestos, las emociones, los estímulos estéticos, el Estado se forma a sí mismo. En este sentido, los actos escolares son el Estado en su realización cotidiana, un ejemplo de la performatividad constante de su proceso de formación, de la nacionalización de los sentimientos y de la materialización de sujetos nacionales. (Blázquez, 2012:19)

Las décadas de 1940, 1950, estuvieron marcadas por una fuerte transformación social, que implicó el acceso de las clases populares a derechos sociales históricamente negados. Este período osciló entre conquistas sociales promulgadas por el gobierno peronista y el freno a ellas impuesto por parte de la oligarquía nacional consolidada desde la formación del Estado Argentino. Como afirma Puiggros (2003),

desde fines del siglo XIX, la discriminación educativa se había producido en forma piramidal; el desgranamiento tenía una alta correlación con las características sociales y culturales de los sujetos sociales que demandaban educación. Imperceptibles mecanismos de discriminación iban separando socialmente a los desertores de los concurrentes, a los "buenos alumnos" de los inadaptados, a los

bien educados de los mal educados. La reforma del primer gobierno peronista pretendía erradicar la discriminación. Por un lado, se daba una respuesta sin precedentes por su magnitud a la demanda de educación de los sectores populares. Pero por otro, se les diseñaba una zona especial del sistema, separada del tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad) por reglamentaciones y requerimientos. (pag, 137)

Las ideas pedagógicas del Primer Plan Quinquenal reflejaban una tendencia del nacionalismo popular y consideraba problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. La acción cultural sería transmitida por la enseñanza y por la tradición. Las escuelas y todas las instituciones educativas ocuparían un rol principal en la promoción de estas ideas. (Puiggros, 2003)

Como afirman Caruso y Dussel (1998) aquel optimismo pedagógico de amplio consenso a principios del siglo XX, hacia las décadas de 1960 y 1970, comienza a agrietarse. “Las escuelas eran agencias de la ideología dominante, que distribuían valores útiles para los grupos de poder. En suma: esa escuela “neutral” no existía.” (1998:95) Esta línea de pensamiento también marcó el carácter social de los museos¹³.

Nuevas miradas sobre la escuela aparecen configurando un campo de tensión diferente, los problemas sociales pueden volverse problemas políticos. Otras lecturas aparecen en torno a esto, pues si bien la escuela no puede garantizar la igualdad, al menos puede ayudar a generar espacios comunes de participación directa. Se reconoce que la ciudadanía no pasa sólo por la pertenencia a un estado, sino por un conjunto de derechos y prácticas participativas que se ejercitan. En este sentido, la sociedad civil más vertebrada y sólida acompaña con los reclamos de los derechos no cumplidos brindando una pertenencia real a todos los miembros de una comunidad, aceptando múltiples formas de interacción social (Puiggros, 2003).

Después de las crisis y transformaciones durante las década de 1980 y 1990,

El sistema educativo no puede ser analizado como un dispositivo panóptico que configura las identidades de los alumnos a partir de ciertas operaciones comunes, – mirada predominante y a la vez mítica del pasado educacional – sino que demanda un análisis de las formas y contenidos de la escolarización desde una perspectiva a

¹³ Para analizar el carácter social de los museos ver Navarro, Oscar (2011) “Ética, museos e inclusión: un enfoque crítico”. En Revista Museo y territorio, n° 4, 2011.

la vez localizada y general y la producción de infancia en dichos espacios y tiempos. Si la heterogeneidad de la estructura social de la Argentina no se divorcia de cierta heterogeneidad en aumento del sistema educativo, hay que destacar también su impacto en la producción de la infancia como categoría social no homogénea. (Carli, 2006:34)

Ante la evidencia de múltiples formas de modelos en la niñez y la importancia de considerar las distintas experiencias de los sujetos en la infancia, se cuestiona la homogeneidad del sujeto que construye –o busca construir- la escuela. “Un sistema atravesado por una creciente segmentación interna ya no generaba en la población infantil una experiencia común de escolarización” (Carli, 2006:35).

La década de 1990 fue moldeada por los lineamientos neoliberales que dominaron la escena de finales del siglo XX, la política educativa no fue una excepción. La estrategia educativa adoptada puede resumirse en una serie de puntos: la disminución de la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de la educación pública; el establecimiento de aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades; la transferencia de los establecimientos a jurisdicciones menores¹⁴; reducción de modalidades que no dan rédito económico inmediato, como la educación de adulto y las materias artísticas; restricciones sociales y territoriales en la extensión del servicio de educación pública. (Puiggros, 2003)

Otra problemática crucial en la reforma educativa fue la instalación acrítica de la idea de educación básica. Producto de ésta, tuvo lugar otra construcción de la infancia, a partir de la década de 1990, por el sistema educativo (Carli, 2006).

Mientras la educación “básica” en el espacio de la educación estatal se convirtió para buena parte de la población infantil en una moratoria de la exclusión futura de esos niños y no en el paso preparatorio y previo a una integración social promisorio al mundo del trabajo y la ciudadanía activa, en el espacio de la educación privada la noción de educación básica no asume las mismas implicancias restrictivas. La noción “básica” tiene desigual significación en el contexto de una sociedad no productiva con diversidad de ofertas escolares cada vez más orientadas por la demanda y menos por la direccionalidad política del Estado en la construcción de

¹⁴ En el año 1991 se aprueba la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos donde las provincias deben hacerse cargo de la educación. Mientras que en el año 1993 la aprueba la Ley de Educación Federal la cual reformó el sistema educativo de manera estructural, y lo atomizó en 24 pequeños sistemas, uno por cada jurisdicción, sin un criterio común.

una cultura común y con posibilidades de apropiación diferenciales por parte de niños y jóvenes. (Carli, 2006:39)

Los años noventa dejaron como resultado una población infantil en proceso de empobrecimiento, la cual asistió a un sistema educativo más segmentado y menos homogéneo en un contexto de creciente polarización social. “Las figuras del alumno no corresponderían a partir de allí a un universo simbólico común, sino a mundos sociales particulares” (Carli, 2006:39).

La crisis socioeconómica que atraviesa la Argentina desde el terrorismo de Estado en la década de 1970 y que tiene su punto más alto durante el estallido social en diciembre del 2001, dejó un “proceso de individualización del niño y de la infancia como colectivo social cada vez más segmentado [...] ligándose con el pasaje de una cultura pública a una sociedad íntima, en la que el virtual protagonismo adjudicado a los padres tiende a borrar la responsabilidad del Estado sobre el bienestar del conjunto de la población infantil” (Carli, 2006:39).

Hacia el año 2003 la Argentina comienza un nuevo periodo en vía de restaurar los daños socioeconómicos que produjeron las políticas neoliberales en el país. Una de las principales acciones que toma el nuevo gobierno del entonces presidente Néstor Kirchner, se dirige al campo de la educación, de esta forma, en el año 2006, se promulga la Ley de Educación Nacional N° 26.206. A diferencia de las leyes del menemismo o de los 90 que entendían a la educación como un servicio, la Ley de Educación Nacional comprende que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Esta ley plantea en su artículo 27 que la Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común. Algunos de objetivos son: garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. Asimismo, la Ley de Educación Nacional establecía el reconocimiento a Educ.ar Sociedad del Estado como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, quien tenía en su órbita las señales de televisión Canal Encuentro y Paka Paka. Este último está dirigido en su totalidad de contenido a niños y niñas. Desde el año 2016, luego de un nuevo cambio de gobierno producido en el años 2015, ambas

señales dejaron de pertenecer al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, para formar parte de la nueva estructura “Contenidos Públicos Sociedad del Estado” creada por el actual gobierno nacional.

En esta primera década del siglo XXI, se va a establecer un conjunto de normas sumadas a la Ley de Educación Nacional, entre ellas, la Ley de Financiamiento Educativo, el Fondo Nacional de Incentivo Docente, la Ley de Educación Sexual Integral, y la anteriormente mencionada Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

En la provincia de Córdoba, entre los años 2003 y 2013, se produce en el nivel inicial el mayor incremento de la matrícula en el sistema educativo provincial. Ello se debe en especial, a lo ocurrido en las Salas de 3 y 4 años, donde el Estado provincial ha tenido mayor presencia en los últimos años. Es importante señalar una tensión común a los diferentes niveles educativos

La ampliación en el acceso a la educación para los niños en esta franja de edad no ha implicado, en sí misma, una igualdad en las condiciones de escolarización. Los datos analizados muestran que el sector privado tiende, sistemáticamente, a construir y ofrecer mejores condiciones de escolarización con respecto a los estudiantes que asisten a escuelas de gestión estatal (U.E.P.C., 2013:29)

Mientras que en el nivel primario, se observan importantes avances en la disminución de la (sobre) edad¹⁵, la repitencia¹⁶ y el desgranamiento¹⁷. Sin embargo, “de manera constante, para el período analizado, los mayores obstáculos parecen concentrarse en las escuelas urbanas de gestión estatal, que poseen los mayores indicadores de repitencia y (sobre) edad, pero también de relación docente por estudiantes.” (U.E.P.C., 2013:30) Esta importante brecha entre quienes repiten y los que poseen (sobre) edad da cuenta de la persistencia de los problemas que tiene el sistema educativo para lograr que las y los estudiantes terminen sus estudios en los tiempos teóricos previstos.

¹⁵ Estudiantes con edad mayor a la edad teórica correspondiente al grado en el cual están matriculados.

¹⁶ Estudiantes matriculados al inicio del año como repitentes (no han cumplimentado los requisitos mínimos establecidos para aprobar el ciclo lectivo por los lineamientos normativos en vigencia y se encuentra inhibido para ingresar en el curso siguiente).

¹⁷ Indica el porcentaje de estudiantes que no egresan de determinado nivel educativo en el tiempo teórico considerado en relación a su cohorte.

La migración de la matrícula en escuelas de gestión estatal hacia las del sector privado estaría marcando los cambios en las preferencias de muchas familias que hasta entonces enviaban a sus hijos a escuelas de gestión estatal. (U.E.P.C., 2013)

De esta forma, “la diferencia entre sectores muestra los obstáculos que posee la escuela pública para promover la escolarización a edades más tempranas, sin poder construir simultáneamente condiciones adecuadas de enseñanza, vinculadas con la creación de unidades educativas, cargos docentes y administrativos, así como líneas de formación docente continua específicas” (U.E.P.C., 2013:29)

Pensar las infancias

La cuestión de la infancia tuvo un largo desarrollo a lo largo de la historia, aunque aún niños y niñas se encuentran encerrados en dicha categoría, la cual significa “sin voz” (Rockwell, 2006). Aun así, la forma de pensar la infancia fue transformándose con el paso de los años, manteniendo una estrecha relación con los procesos socio-históricos de la formación del Estado Argentino, así como también con la escuela y el sistema educativo.

Desde la fundación del Estado Argentino, “no hubo época de la historia argentina que no incorporara preocupaciones públicas sobre las infancias flotantes y marginales en los procesos de normalización de la niñez derivados de la constitución del sistema de instrucción pública” (Costa y Gagliano, 2005:69) Desde entonces se van a construir dos tipos de infantes, el niño por un lado y el menor por el otro. Esta escisión de la infancia es constitutiva de la formación del Estado Argentino. No hubo una sola infancia y luego menores; fue el mismo Estado, desde su constitución, que interpeló a una infancia escindida por él.

Las narrativas de la protección organizaron la legitimidad de las políticas públicas orientadas al campo de las *otras* infancias. Si la niñez *normalizada* era el fruto de la hegemonía que el Estado educador estableció entre familias y escuelas, entre padres y docentes, el mismo Estado se erige en *tutor* del menor a proteger. Hay niños socializados en espacios institucionales regulares, familias y escuelas, y hay menores registrados en situación irregular, cuyos cuerpos y almas han de ser gobernados por servidores públicos (Costa y Gagliano, 2005:74).

Las décadas de 1980 y 1990 posteriores al Terrorismo de Estado, fueron de estabilidad democrática y a la vez de un aumento exponencial de la pobreza. Como afirma Carli (2006)

El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años setenta al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años noventa, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permiten constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de identidades. (pag, 21)

Para la autora es importante demarcar una serie de puntos cruciales para pensar la infancia posterior a la dictadura militar. Mientras que por un lado se destaca el aumento exponencial de la pobreza, por otro lado se produce un proceso de concentración de la riqueza y con esto una profunda polarización social. “En la década de 1970 el 5% de la población vivía en hogares con ingresos bajo la línea de pobreza, en la década de 1980 subió al 12%, a partir de 1998 se incrementó notablemente superando el 30% y en 2002 llegó al 51%” (Carli, 2006:25)

Otro punto significativo es la visibilidad que adquiere la niñez producto del reconocimiento de los derechos del niño. En el año 1990, con la ley 23.849 se incluyó al ordenamiento jurídico de nuestro país la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y en 1994 se la incorporó a la Constitución Nacional. “La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue aceptada en nuestro país sin ningún debate interno dentro de las ciencias y las distintas disciplinas que abordan la problemática de la niñez y la adolescencia”. (Costa y Gagliano, 2005:116) Aunque la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño “dio lugar a cierta universalización de la identidad infantil en la medida que en la concepción del niño como “sujeto de derecho” se inscribieron signos mundiales que disolvieron las diferencias y desigualdades locales y territoriales” (Carli, 2006:21)

Ni la psicología, ni la sociología, ni la pedagogía, ni el arte han logrado que sus saberes hegemonizaran los múltiples universos de la infancia. Por cierto, una vez más, como lo hizo en el pasado, la ciencia jurídica volvió a delimitar el campo de

la infancia, nombró a los actores y fijó los horizontes de inteligibilidad (Costa y Gagliano, 2005:117).

Finalmente, Carli (2006), marca la creciente mercantilización de los bienes y servicios para la infancia a partir de esta época, “bienes y servicios que adquirieron valor de cambio, valor de uso y valor de signo en un escenario de acceso material desigual de la población infantil al consumo y de debilitamiento general de los espacios públicos” (pag, 22)

Como decíamos, en esta época la Argentina se presenta, como nunca antes en su historia, como una sociedad profundamente fragmentada con elevados niveles de desigualdad. De esta forma se torna imposible asegurar que los derechos de ningún grupo social –y la infancia no es una excepción- estén garantizados. Como afirma Costa y Gagliano (2005) “los derechos del niño más la inserción en el consumo globalizado crean el horizonte donde se pierden las determinaciones culturales de las infancias locales.” (pag, 117)

Costa y Gagliano (2005) retoman a Cristina Corea quien señala la existencia de dos infancias:

una peligrosa, la de los sectores populares; una en peligro, la de los sectores burgueses. Las prácticas de control y asistencia se ejercen sobre la primera, gobernadas por la noción de prevención; la educación y la protección están destinadas a intervenir sobre la segunda (pag, 87)

Desde otra perspectiva, Carli (2006), también define nuevas figuras de la infancia argentina producto de la notoria transformación del tejido social durante estas décadas. Para la autora estas figuras son: *el niño de la calle* y *el niño consumidor*. “La niñez en la calle encarnó la continuidad e irreversibilidad de la expulsión social de amplios sectores, y el consumo infantil las aspiraciones de las clases medias-altas en el nuevo escenario socioeconómico de los años noventa, aunque este imaginario de acceso al consumo permeó al conjunto de los sectores sociales.” (Carli, 2006:26)

En la cotidianidad de las prácticas institucionales se va formando la idea del menor como legajo, historia clínica, prontuario, entre otros, esta idea está en el centro de la distinción entre niño y menor. Así es que se va constituyendo un proceso de minorización, que no es tan sólo parte de una etapa de la vida, sino de un proceso de

subjetivación que acompañará a quienes transiten ese camino. Minorizar supone, no sólo el control y la asistencia, sino introducir a un sujeto en un circuito predestinado.

Aun así, y producto de la Convención de los Derechos del Niño, toma relevancia el paradigma del protagonismo de niños y niñas.

El paradigma del protagonismo permite resignificar el discurso de la participación intentando señalar la matriz conceptual y el lugar epistemológico desde el que se abre la posibilidad de una nueva sensibilidad, de una subjetividad que se constituye en el esfuerzo por el reconocimiento efectivo, en el emanciparse de todo aquello que nos supedita y merma nuestra autonomía como sujetos. La participación protagónica está sugiriendo una forma de entender la condición humana de cada niño y de la infancia en conjunto. Por ello no son intercambiables participación y protagonismo. No hay desarrollo de la condición protagónica sin participación, aunque no toda participación deviene en desarrollo y ejercicio del protagonismo (Cussiánovich y Figueroa 2009:92).

En el año 2005 se sanciona en Argentina la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, dicha ley, en su artículo primero, establece que tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

Sandra Carli (2006) afirma que si bien

por un lado se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, y en ese sentido éstos perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos (pag, 20).

Las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de la vida infantil (pag, 22).

De esta forma, retomando el paradigma del protagonismo trabajado por Cussiánovich y Figueroa (2009), “la infancia tiene que lograr ganar espacio que le permita avanzar en las posibilidades de participación protagónica, vale decir, con pensamiento propio, con acciones significativas en conjunto”. (pag, 88) Ambos autores comprenderán el protagonismo

como un proceso cultural, un modo de vida y simultáneamente como una síntesis de ideas que abre sentidos con valor emancipador y que constituye un campo simbólico en el que se va reconociendo la infancia que reivindica autonomía, exige respeto a sus derechos y plantea su derecho a participar con pensamiento y voz propia (pag, 90).

Estas medidas, que se dirigen directamente al conjunto de la(s) infancia(s), como las políticas educativas desarrolladas con anterioridad, influyen directamente sobre las infancias que se producen en el territorio nacional, y si bien las desigualdades se continúan produciendo y reproduciendo en todos los grupos sociales, nos encontramos, desde la salida de la crisis que dejó el gobierno neoliberal hasta, al menos, el año 2015, con un Estado con mayor presencia cuyos objetivos buscan acortar aquellas distancias entre las distintas infancias que se producen en el territorio nacional.

CAPÍTULO 2:

LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO URBANO. EXPERIENCIAS DE *SECTORES POPULARES EN LA CIUDAD DE ALTA GRACIA*

En este capítulo me propongo reflexionar sobre el proceso de construcción socio-urbana de la ciudad de Alta Gracia y ciertas categorías teóricas junto a su vínculo con niños y niñas de la escuela Güemes. Para esto, propongo dos ejes que puedan guiar la lectura: el primero reconstruye la historización socio-urbana de la ciudad de Alta Gracia, hasta centrarme en los barrios Independencia y 17 de Agosto en el presente; mientras que en el segundo, intento analizar teóricamente los conceptos de subalternidad, hegemonía y clase, para trazar un vínculo entre las niñas y los niños de 4to, 5to y 6to grado de la escuela pública primaria, los procesos socio-históricos y estos conceptos teóricos.

La producción de la ciudad. Construcción del espacio socio-urbano en Alta Gracia

Con la intención de hacer una reconstrucción socio-urbana de la ciudad de Alta Gracia, hasta llegar al caso puntual de los barrios Independencia y 17 de Agosto, considero importante tomar una serie de episodios que marcan la configuración de esta localidad. Estos episodios no deben entenderse como bloques aislados, sino que son parte de un proceso socio-histórico, relacional y dinámico, que nos permite leer la construcción desigual que opera en el presente en términos socio-urbanos en dicha ciudad.

Esta configuración permite poner en tensión las relaciones hegemónicas y subalternas dentro del proceso socio-urbano y la posibilidad de pensar la construcción

social de la población de los barrios Independencia y 17 de Agosto como *clase popular*. De esta forma, como plantea Thompson (1989), no podemos comprender la clase a menos que la veamos como una formación social y cultural que surge de procesos que sólo pueden estudiarse mientras se resuelven por sí mismos a lo largo de un período histórico considerable.

Para permitir dicha historización tomo cuatro momentos: de la estancia a la fundación de la villa; de los capitales ingleses; del desarrollo industrial; de la toma de tierras y el presente.

De la estancia a la fundación de la villa

Como se relata en el capítulo 1, la construcción de la Estancia Jesuítica fue realizada por la Compañía de Jesús en el siglo XVII. La Estancia de Alta Gracia fue un importante centro rural que mantuvo un nutrido intercambio con las demás estancias construidas en la provincia de Córdoba.

Luego de la expulsión de los Jesuitas de América en el año 1767, la Estancia de Alta Gracia es sucedida por distintos dueños. Uno de los más significativos fue Santiago de Liniers, quien habitó la casa por un corto periodo en 1810.

Hacia 1820, José Manuel Solares adquiere la Estancia y su territorio para vivir en ella durante los siguientes 48 años, retomando la producción agropecuaria, a la par que desarrolla una interesante tarea al servicio del bien público, como juez e impulsor de la educación. Recuperando parte de los objetos y acciones de la orden jesuítica, Solares lleva al territorio algunos de los progresos teóricos, técnicos y hasta los ideales utópicos del siglo XIX. La educación, el derecho de los obreros, las teorías sociales y urbanas, se transforman en gestión, escuelas, alumnos, censos, trabajo y la idea de un trazado urbano. Deja la idea como legado en su testamento, donde reconoce que existe un asentamiento que hay que organizar e institucionalizar.

Medina (2009) plantea que para esta época

en este orden social la diferencia entre las clases era más que considerable, y solo algo menor entre españoles y criollos, lo que indica que la condición de clase estaba claramente marcada en el territorio: la propiedad de la tierra, la pertenencia a una raza y a una religión aseguraban una protección legal y administrativa,

mientras que las otras clases dependían del trabajo que pudieran ejercer en el territorio, retribuido o no. La posición de clase se determinaba por el nacimiento y por la relación a grupos preestablecidos, en una sociedad dispuesta a rechazar cambios y gente advenediza. (2009:71)

De los capitales ingleses

El primer núcleo poblacional se había generado en torno a la Estancia, y sufrió a lo largo de los años una serie de transformaciones fruto de las influencias del medio, como el aporte de la llegada del ferrocarril y de la corriente inmigratoria que arribó a nuestro país a fines del siglo XIX. Desde el punto de vista de la organización urbana, Alta Gracia presentaba, a principios del siglo XX, dos zonas bien diferenciadas que dieron lugar al surgimiento de Barrio Sur y Villa Carlos Pellegrini¹⁸.

El Barrio Sur (el Bajo), que tenía como límite natural el Arroyo de Alta Gracia, respondió a la primera traza que se hizo en la villa, asentándose allí numerosas viviendas pertenecientes a familias tradicionales de Córdoba que llegaban a Alta Gracia en épocas de vacaciones.

La Villa Carlos Pellegrini (el Alto), surgió hacia 1906 ubicada en el sector noroeste. Fue loteada y vendida prácticamente en Buenos Aires y adquirida por un grupo social selecto que llegaba a Alta Gracia en busca de descanso o de salud para sus enfermedades. Su centro de reunión fue el Sierras Hotel, germen de la actividad social recreativa que convirtió a la pequeña Villa en uno de los centros turísticos más importante a nivel nacional. Asimismo, en el mismo año, y producto del vínculo con el Sierras Hotel, es que se construye la vía férrea que vinculaba a la ciudad de Alta Gracia con la Capital Federal a través de Córdoba, y permitía el traslado de los sectores adinerados de la burguesía porteña hasta el hotel serrano. Posteriormente se desarrolló el transporte ferroviario de cargas.

El Tajamar plantea una línea divisoria entre esta burguesía tradicional que construyó en torno al Sierras Hotel imponentes residencias de alta calidad arquitectónica con marcada influencia inglesa y francesa y creó un espacio urbano

¹⁸ Rebeca Medina (2009) en el desarrollo de su tesis de maestría va a referenciar estos sectores como “el Alto” (Villa Carlos Pellegrini) y “el Bajo” (Barrio Sur). Estas categorías hacen mención a su ocupación física y topográfica en la ciudad, las cuales pueden ser útiles para pensar el territorio.

propio, y las poblaciones que se instalaron del otro lado del Tajamar (hacia el oeste), con un desarrollo eminentemente comercial y con una población formada por criollos e inmigrantes españoles e italianos en su mayoría.

La primera expansión, dedicada al ocio y la inversión, ocupó las tierras del alto [mencionado como El Alto o Villa Carlos Pellegrini], con mejores visuales y más cercana a las sierras, espacio de una clase social también dominante que se relacionaba socialmente con los propietarios de la Estancia y empleaba los servicios de los habitantes del bajo.

Mientras la arquitectura y las costumbres del Bajo revelan una clase social baja y media, con lenguajes neoclásicos austeros, propios de criollos e inmigrantes, y alguna aristocracia cordobesa, el Alto desplegará en mayor medida historicismos académicos y pintoresquismos, inspirados en la Europa que pretendía recrear en sus espacios de ocio la clase terrateniente que la frecuentaba. (Medina 2009:75)

Las instituciones y comercios de la ciudad, en esta época, comienzan a asentarse en torno al conjunto jesuítico, definiendo un centro comercial. Sus habitantes son permanentes, nacidos y criados en Alta Gracia y realizan trabajos en los chalets y hoteles pertenecientes a la burguesía local. Rara vez abandonan el sitio, y mantienen relaciones de familia y amistad con los habitantes de las sierras.

Mientras que la zona de la Villa Carlos Pellegrini posee, principalmente, propietarios que provienen de otras regiones del país, son visitantes, turistas, permanecen pocos meses al año y establecen con los habitantes locales ciertas relaciones de comercio y servicio, pero no de sociedad o amistad.

Las formulas binarias se intensifican en esta época, comenzando por “El Bajo” / “El Alto”, diferenciando posiciones económicas, sociales y geográficas, que reflejan en pequeña escala idéntica situación a nivel provincial y nacional. En particular, el sistema jesuita, por la ubicación de su conjunto entre el bajo y el alto marcó en el territorio los primeros trazos de estos límites, a veces virtuales y otras veces materiales. Y más tarde el sistema del ferrocarril, al extenderse sobre el trazado urbano, reforzó con sus empresas esta específica identidad de la ciudad.

Es sensible la descripción de el Alto y el Bajo como “la villa” / “el barrio”: la villa es europea, refinada, culta, elegante, mientras el barrio es pobre, feo, folklórico, pero interesante, casi exótico. (Medina 2009:79)

Para Lefebvre (1974) el concepto de producción del espacio desarrolla otro ya muy conocido, clásico, reiterativo: el de producción, pero indica un cambio en la producción, en las fuerzas productivas; se pasa de la producción en el espacio a la producción del espacio. Lefebvre (1973) definía a la ciudad como centros de vida social y política donde se acumulan no sólo riquezas, sino conocimientos, técnicas y obras¹⁹. El autor plantea que la ciudad precede a la industrialización y afirma que la industrialización da inicio a la urbanización, y con ésta, la destrucción de la vida urbana. El proceso de industrialización es acompañado por la privatización de la tierra, que comienza a concebirse como una mercancía.

El capitalismo ya no se apoya solamente sobre las empresas y el mercado, sino también sobre el espacio. Tenemos también el ocio. Con la industria del ocio el capitalismo se ha apropiado de los espacios que quedaban vacantes: el mar, la playa, la alta montaña. Ha creado una industria nueva, una de las más potentes: la industria del ocio.

Por esta nueva industria, por esta producción del espacio nuevo, el espacio entero ha sido integrado al mercado y a la producción industrial a la vez que este espacio ha sido transformado cuantitativamente y cualitativamente. Así pues: integración al capitalismo de la agricultura y también de la ciudad histórica y extensión al espacio entero, comprendida la montaña y el mar, a través de la industria del ocio. (Lefebvre 1974:220)

En esta época Alta Gracia adquiere un importantísimo desarrollo a nivel turístico, pero dicho turismo se encuentra directamente vinculado a la salud, pues el clima del lugar es apropiado para la recuperación de la tuberculosis²⁰, tal como me cuenta una historiadora local.

¹⁹ Lefebvre se vale de dos conceptos de Marx para pensar la ciudad, los conceptos de valor de uso y valor de cambio. “La ciudad y la realidad urbana son reveladoras de valor de uso. El valor de cambio, la generalización de la mercancía por obra de la industrialización, tienden a destruir, subordinándosela, la ciudad y la realidad urbana, refugios de valor de uso, gérmenes de un predominio virtual y de una revaloración del uso.” (1973:20) Marx afirma que el valor de uso de las cosas se realiza en la relación directa entre la cosa y el hombre, mientras que el valor de cambio se realiza, por el contrario, sólo en el intercambio.

²⁰ La tuberculosis es una enfermedad pulmonar que hasta mediados del Siglo XX (cuando se crearon nuevos medicamentos) solía ser causante de muchas muertes. Hasta esta época se la trataba en lugares de descanso con climas secos. Entre otras cosas, cabe recordar que también la familia Guevara Lynch viene a Alta Gracia por problemas de asma de su hijo Ernesto “Che” Guevara en el año 1932 y viven en esta ciudad hasta 1943.

“a principios del siglo XX, ayudado por la llegada del ferrocarril y la creación del Sierras Hotel, empieza a haber un auge de la tuberculosis en Alta Gracia. Ascochinga, Santa María de Punilla, La Falda, son espacios que se reconocen como lugares a donde van a pasar su convalecencia los enfermos de pulmón. [...] Pero en Alta Gracia hay una negación total de la tuberculosis que incluso dura hasta el presente” (Victoria Vagni, entrevista, enero 2016)

Para esta época se va solapando la convalecencia del enfermo, con las grandes fiestas y reuniones que desarrollan las familias adineradas en el Sierras Hotel.

“[en esa época] había cinco hospitales, vos tenés hoy un hospital, y dos centros de salud para cincuenta mil habitantes. Tenés [en la primera mitad del siglo XX] 170 hoteles..., esta cosa de auge turístico de Alta Gracia, en el '45 se descubre la penicilina y desaparece el turismo de Alta Gracia” (Victoria Vagni, entrevista, enero 2016)

A mediados del Siglo XX la composición de la ciudad va a sufrir grandes transformaciones. Su auge turístico se va a ir perdiendo con el tiempo y va a comenzar a transformarse lentamente en una ciudad dormitorio, atada necesariamente a la actividad económica que se desarrolla en la ciudad de Córdoba.

Del desarrollo industrial

Entre 1940 y 1950 Alta Gracia se incorporó al proceso de industrialización que vivió el país. Es interesante recordar la organización de empresas locales ligadas a la minería, al ferrocarril, a lo textil y a la producción de bebidas en la ciudad, que aseguraron cierto desarrollo sustentable.

Años más tarde, luego de las políticas desarrollistas que tuvieron lugar en la década de 1960, esto se modificó ante el desarrollo de la industria metalmeccánica en Córdoba capital, en especial de la industria automotriz KAISER radicada a pocos kilómetros de Alta Gracia, de la cual pasó a depender la subsistencia local. Una nueva población obrera se instala en la ciudad y va a aumentar cada vez más la dependencia

laboral con la ciudad de Córdoba. Alta Gracia pierde definitivamente para esta época, sus características de ciudad turística, incluso su emblemático Sierras Hotel cierra en la década de 1980 (hasta su recuperación a principios del Siglo XXI)

La clase alta que antes era atraída por un destino turístico de jerarquía ya no regresa, pero se mantienen en el lugar profesionales y comerciantes con algún vínculo con las familias de los propietarios de la Estancia y del Alto, aunque con menor poder adquisitivo. La clase baja queda conformada con obreros y empleados, con algunos nuevos inmigrantes. Clase alta y clase baja se definen por características homogéneas, pero el hecho de nacer en el lugar puede acercar a las clases sociales diferentes, citadas para el período anterior. La movilidad entre clases es posible, si bien la pertenencia a los distintos espacios geográficos, sigue condicionando la condición y la posición del sujeto en el espacio social. Esta movilidad está ejemplificada en la conformación de otra clase, la clase media surgida gracias a los gobiernos de corte popular. Empleados y comerciantes integran esta clase media. (Medina 2009:86)

Las diferencias se encuentran en la conformación de las clases y los capitales antes mencionados, pero la oposición entre las poblaciones de un lado y del otro de la línea divisoria que instalaba el Tajamar subsisten, si bien también se registran acciones políticas que tienden a equilibrar las diferencias sin lograrlo: el equipamiento urbano comunitario (escuelas, hospitales, dispensarios, centros de atención al vecino, etc.), se ubican en el sector centro y oeste de la ciudad, pero el mercado inmobiliario sigue privilegiando el sector noreste.

Como propone Harvey (2013), las ciudades han brotado de la concentración geográfica y social de un excedente en la producción. La urbanización ha sido siempre, por tanto, un fenómeno relacionado con la división en clases, ya que ese excedente se extraía de algún sitio y de alguien, mientras que el control sobre su uso solía corresponder a unos pocos. “La urbanización ha desempeñado un papel crucial en la absorción de excedentes de capital, y lo ha hecho a una escala geográfica cada vez mayor, pero a costa de impetuosos procesos de destrucción creativa que implican la desposesión de las masas urbanas de cualquier derecho a la ciudad²¹.” (2013:45)

²¹ Para Lefebvre el derecho a la ciudad significa el derecho a la vida urbana, renovada, donde tiene prioridad el valor de uso. Se trata de un cambio de práctica social que proponga y justifique la centralidad de lo lúdico, poniendo la apropiación por encima de la dominación. Apropiación no entendida como

De la toma de tierras y el presente

En la década de 1990 en Argentina, se instala un proceso neoliberal que produce un gran impacto negativo en los trabajadores. El gobierno del entonces presidente Carlos Menem, adopta un paquete de medidas de reforma del Estado, y se desprende de empresas públicas como YPF, ferrocarriles, Aerolíneas Argentinas, agua, energía. Se descentraliza la salud y la educación, pasando su administración a las provincias, áreas de gobierno que se conciben como servicios y permiten un fuerte ingreso de capitales privados. Se decreta la ley de empleo que va a dar inicio a la flexibilización laboral, permitiendo contratos temporarios, generando un efecto de fractura en la clase trabajadora y una competencia entre sus integrantes.

Alta Gracia no está exenta del contexto y sufre el golpe de las medidas neoliberales. Impacto que se ve reflejado en el cierre del ramal del Ferrocarril Central Argentino en 1993.

De esta forma, el proceso neoliberal tiene como resultado una marcada polarización en las clases sociales: aumentan sustantivamente las poblaciones que se sumergen en la pobreza e indigencia, mientras que sólo una minoría se enriquece de manera considerable.

En la ciudad de Alta Gracia esta polarización en la distribución de la riqueza se ve representada notoriamente en el espacio urbano. Para fines de la década de 1990 dos hechos en el espacio sociourbano son testigos de estos polos opuestos que continúan con esa división de clases. Mientras que en la zona noroeste de la ciudad, hacia las sierras, adyacente hacia el oeste con las tierras que supieron ser del Sierra Hotel, se construye el Country Golf Club Potrerillo de Larreta, en su opuesto noreste, comienza un proceso de toma de tierras fiscales de parte de vecinos en emergencia habitacional. Previo a esta toma de tierras, se trasladó al barrio Independencia a las familias que habían ocupado el Sierras Hotel en busca de un lugar para vivir. Julisa, una niña de la escuela Güemes, me cuenta que ella vivió un tiempo, junto a otros vecinos, en el Sierra Hotel, *“pero después vino un señor y nos dijo que nos daba casa a los que no teníamos y ahora tengo la mía. El terreno es de mi mamá y la casa mía, porque si ella se muere queda para mí”*. (NdC, junio 2014)

propiedad, sino como el proceso según el cual un individuo o grupo se apropia, transforma en su bien, algo exterior.

Como sostiene Harvey (2013), la urbanización capitalista tiende a destruir la ciudad como bien común social, político y vital. “La urbanización no es sino la producción continua de un bien común urbano y su perpetua apropiación y destrucción por intereses privados” (2013:125), podríamos decir, en otras palabras, que en el contexto de producción capitalista el valor de cambio está continuamente dominando al valor de uso de la ciudad. “La ciudad tradicional ha muerto, asesinada por el desarrollo capitalista desenfrenado, víctima de su necesidad insaciable de disponer de capital sobre acumulado ávido de inversión en un crecimiento urbano raudo e ilimitado sin importarle cuáles sean las posibles consecuencias sociales, medioambientales o políticas.” (2013:14)

En lo que respecta a la toma de tierras, Tito Rivarola, un informante clave con el que pude entrevistarme, fue uno de los referentes al momento de producirse la ocupación de los terrenos. Me cuenta que la organización del Centro Vecinal de Independencia fue fundamental para la contención de los trabajadores desocupados y el consiguiente desarrollo de la actividad política en la ciudad.

En las proximidades del barrio Independencia, hacia el norte, se encuentran las tierras fiscales pertenecientes a la Empresa del Ferrocarril General Bartolomé Mitre, que fueron utilizadas hasta 1993 por el transporte de piedra. Por estar cerrado este ramal, el territorio comprendido en él queda sin ninguna explotación, de esta forma, los pobladores de los barrios más pobres de Alta Gracia encontraron la posibilidad de proceder a su ocupación para levantar precarias viviendas para el año 1995.

El proceso de ocupación de lo que pasó a ser el Asentamiento 17 de Agosto, lo que comúnmente los niños y las niñas denominan “la villa”, se llevó a cabo en etapas. La primera etapa corresponde al periodo previo a que el Centro Vecinal se pusiera al frente de la misma. Un grupo de 20 familias procedentes en su mayoría de la provincia de Misiones se estableció en las parcelas ubicadas en el sector noreste de la ladera sur de la vía férrea. Estas familias estaban constituidas por trabajadores forestales que cumplían sus labores en los pinares de la zona serrana próxima, conformando un grupo cerrado, que no estableció vinculaciones con los que, poco después, se instalaron en las parcelas vecinas. (Antonello, 2004)

Tiempo después, ya en 1997, a medida que la situación socioeconómica se fue endureciendo, se produjo lo que podría considerarse la segunda etapa de ocupación.

“Y el barrio siguió creciendo. Y yo era como un agente inmobiliario porque yo me encargaba de entregar los terrenos, pero no porque yo me creía dueño, sino porque era una cuestión de organización, y el referente era yo y el que vivía en el barrio era yo. Porque yo me separo y en el '96 me voy a vivir al barrio. Y en el barrio me iba a buscar la gente –*mire ando buscando un terrenito*. Cuando empezás a acordarte ya se había copado el barrio, había como 100 familias. Y bueno, yo los daba así para que no se pelearan, andaba con un cuaderno que decía, el número 7 es tuyo, el número 15 tuyo, y bueno, así se fue armando lo que es el barrio” (Tito Rivarola, entrevista, Alta Gracia, 2016)

Esta segunda etapa fue realizada por familias procedentes de los barrios más carenciados de Alta Gracia. Fue el mismo Centro Vecinal de barrio Independencia, junto al Movimiento Piquetero²², quien tomó la decisión de ponerse al frente de la toma de tierras, organizando a las familias que iban llegando a la zona, las que, mayormente, pertenecían a desocupados que sobrevivían con la realización de changas.

“Se apuntó a tres cuestiones, una la desocupación, otra la vivienda y otra la alimentación. Nosotros teníamos los comedores, roperos comunitarios. Y todos iban a trabajar por el plan. Y de esa manera influía para que tenga una actitud solidaria. Había huertas comunitarias, panificadoras.” (Tito Rivarola, entrevista, Alta Gracia, 2016)

El objetivo era lograr una ocupación ordenada, por lo que tras asambleas con participación vecinal, se organiza un loteo, dividiendo las tierras fiscales en parcelas de 10 metros de frente con la extensión de fondo existente hasta la vía, identificando a cada una de ellas para evitar superposiciones en el momento de producirse la ocupación. (Antonello, 2004)

²² El Movimiento Piquetero es un movimiento de trabajadores desocupados que surge en la década de 1990 en la Argentina producto de la gran crisis social y económica que atraviesa al país en esta época. La acción disruptiva, dinámica asamblearia e identidad piquetera, originaria de los piquetes y puebladas del interior del país, como también, los modelos de organización y militancia territorial, son lo que van a permitir la formación, la expansión y aun la posterior potenciación del Movimiento Piquetero. Ver: Svampa, M. (2005) “Capítulo 7: Crisis estructural y nuevas formas de resistencia” y “Capítulo 8: Las dimensiones de la experiencia piquetera”. En: *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Ed: Taurus. Bs As.

Ya iniciado el año 2000, el Asentamiento 17 de Agosto abarcaba aproximadamente 15 cuadras, en dirección SO-NE por todo el tendido de la línea férrea. Más de 150 familias las que se establecieron en la ladera sur de la misma.

En diciembre de 2015 el municipio de la ciudad de Alta Gracia declaró al Asentamiento 17 de Agosto como un barrio de la ciudad, aunque sus condiciones estructurales se mantienen intactas. Al presente el relevamiento indica que el barrio tiene 250 familias, lo que equivale a 900 personas viviendo en 17 de Agosto.

En las antípodas de este proceso de ocupación de tierras y desarrollo comunitario, la creación del Country señala otro proceso social, la formación de una zona urbana regulada, protegida y cercada, con todos los servicios. La creación del country es un proceso propio de los '90 que da cuenta de una polarización social que se profundiza y cristaliza en el espacio urbano y social con el correr de la década en nuestro país.

El Country Golf Club Potrerillo de Larreta, se ubica hacia el noroeste de la ciudad sobre las sierras y ocupa una superficie de gran tamaño con muy pocos habitantes. Dentro del mismo Country se encuentra una cancha de golf de 18 hoyos, atravesada por el arroyo Los Paredones que cruza la ciudad. El arroyo Los Paredones a la altura del ingreso del Country, está cercado, prohibiendo a los habitantes de la ciudad el ingreso a un tramo de aproximadamente 4 km. El colectivo social "Todos Por Nuestros Arroyos" de la ciudad de Alta Gracia, mantiene una lucha por la recuperación de este recurso natural en manos de privados mediante una medida cautelar ante la justicia. El mencionado colectivo denuncia, no sólo la imposibilidad de ingresar a un espacio público, sino también que, según consta en los datos otorgados en el informe de la Secretaría de Recursos Hídricos, el Country solicita por año 100.000.000 litros de agua, esto es, 273.972 litros por día. Comparativamente, sólo para riego pide el 87,29% mientras que el destino para consumo humano es del 12,71%. Los números son aberrantes y permiten proyectar que destinan para riego 240.410 litros de agua por día, lo cual equivale a lo que en una jornada utilizan 240 viviendas. El riego es para una cancha de golf sostenida para fines de lucro, lo cual redobla el abuso: se extrae agua de la que carecen muchos habitantes de la ciudad y encima se generan cuantiosos ingresos de dinero con su producto.



“Los resultados de esta creciente polarización en la distribución de la riqueza y el poder están indeleblemente grabados en las formas espaciales de la ciudad, en las que se van condensando progresivamente fragmentos fortificados, comunidades cercadas y espacios públicos privatizados bajo una vigilancia constante” (Harvey 2013:36).

Si la urbanización, entonces, tiene una relación directa con los procesos de producción capitalista, es totalmente lógico ver que, ante la consolidación de estos últimos, hay una relación directamente proporcional a la de la urbanización. Así “la urbanización del capital presupone la capacidad del poder de clase capitalista de dominar el proceso urbano” (2013:106)

La profunda desigualdad en el uso de los recursos (tierra y agua, los más mencionados) es una faceta de las desigualdades sociales y los conflictos que se entrelazan al logro de los derechos y a las condiciones donde se desarrollan los procesos de escolarización para las y los estudiantes de Alta Gracia. Las historias de niños y niñas con los que trabajamos están empapadas de las condiciones de existencia y tienen su transitar por la ciudad y la escuela, de esta forma nos preguntamos cómo viven y transitan niños y niñas su experiencia de subalternidad y qué hacen con ella.

Niños y niñas de *sectores populares* y subalternidad en la ciudad de Alta Gracia

La larga historia de la conformación urbana y social de Alta Gracia muestra una relación entre las clases hegemónicas y las subalternas. Mientras que las primeras ejercieron el control de la producción de la ciudad y se instalaron históricamente en el espacio predilecto para el negocio inmobiliario, las clases subalternas disputaron y ocuparon espacios menos privilegiados para poder asentarse y construir un hogar. Como plantea Modonesi, “el concepto de subalterno permite centrar la atención en los aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía: la experiencia subalterna, es decir, en la incorporación y aceptación relativa de la relación mando-obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de resistencia y de negociación permanente.” (2010:37)

Asimismo, la subalternidad mantiene una relación dialógica con la hegemonía,

una hegemonía dada es siempre un proceso. Y excepto desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura. Es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tienen límites y presiones específicas y cambiantes. En la práctica, la hegemonía jamás puede ser individual. [...] Por otra parte no se da de modo pasivo como una forma de dominación. Deber ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. (Williams, 2009:134).

E. P. Thompson, en el prefacio de “La formación de la clase obrera en Inglaterra” definió a la clase como:

un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente desconectados en lo que se refiere tanto a la materia prima de la experiencia como a la conciencia. Y subrayo que se trata de un fenómeno histórico. No veo la clase como una “estructura”, ni siquiera como una “categoría”, sino como algo que tiene lugar de hecho (y se puede demostrar que ha ocurrido) en las relaciones humanas (1989:1)

Así, puso énfasis en la clase como proceso activo y como relación histórica. De esta forma, el autor planteó que no debe localizarse la esencia de la clase en posiciones

estructurales sino en relaciones: las relaciones de explotación, conflicto y lucha que proporcionan el impulso a los procesos de formación de clases. La clase como relación implica la existente entre las clases y la existente entre los miembros de una misma clase.

Para Thompson “la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos de (y habitualmente opuestos a) los suyos.” (1989:2)

Meiksins Wood (1983) sostiene que una experiencia común es una experiencia vivida de las relaciones de producción, las divisiones entre los productores y los apropiadores y, más particularmente, de los conflictos y luchas inherentes a las relaciones de explotación. Así, afirma que es en el medio de esta experiencia vivida donde la conciencia social se moldea, y con ella, la disposición a actuar como clase. Para Thompson “la experiencia de clase está ampliamente determinada por las relaciones de producción en que los hombres nacen o en las que entran de manera involuntaria.”(1989:2) Así es que existiría una situación de clase que va dando lugar a condiciones de experiencias comunes.

“La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está.”(Thompson, 1989:2) Entonces, como afirma Meiksins Wood (1983) “el concepto de experiencia significa precisamente que las estructuras objetivas hacen algo a las vidas de las personas”.

De esta forma tomo los dos recaudos básicos metodológicos de Thompson que señalan Assusa y Michelli (2012):

- 1) el lugar central de la historia en el abordaje de la eficacia relativa de las presiones estructurales en contextos particulares; 1´) referido al mismo criterio, la necesidad de un estudio de lo popular situado históricamente, con límites y fronteras no definidas a priori, no definidas en abstracto, no sustancializadas; y 2) la comprensión de los procesos de producción y reproducción social y simbólica siempre signados por la complejidad, esto es, por el necesario carácter activo y recursivo de las prácticas sociales, incluso las de los dominados (pag, 10).

Los conceptos hegemonía y subalternidad son cruciales para una interpretación de la clase. Meiksins Wood (1983) afirma que, para Thompson, hegemonía no es sinónimo de dominación de una clase y sumisión de la otra. Sino que hegemonía encarna la lucha de clases y lleva la marca de las clases subordinadas, su actividad y su resistencia.

Para Raymond Williams

la hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. (2009:131)

Hegemonía y subalternidad no pueden entenderse como dos conceptos separados y ajenos, sino por el contrario, mantienen una relación dialógica, y uno no puede pensarse sin el otro.

El concepto de subalterno fue trabajado por Gramsci y “parte del supuesto de que, sin proponer un concepto específico, Marx dejó en el corazón de la problemática marxista la necesidad de caracterizar la subordinación como relación, como experiencia, como condición social y política subjetiva.” (Modonesi 2010:26)

Modonesi entiende lo subalterno, como expresión de la experiencia y la condición subjetiva del subordinado, determinada por una relación de dominación –hegemonía- y un bosquejo de una teoría de la subalternidad.

En términos thompsonianos, Gramsci conceptualizó la subalternidad como *experiencia de la subordinación*, expresada por la tensión entre la *aceptación/incorporación* y el *rechazo/autonomización* de las relaciones de dominación y materializada en una “disposición a actuar como clase” que combina espontaneidad y conciencia. (Modonesi 2010:51)

De esta forma, como propone Thompson (1989), la tarea es preguntarnos cómo las presiones determinantes de los procesos estructurados son experimentadas y manejadas por las personas.

La construcción de la categoría *niños y niñas de sectores populares*, está motivada por la intención de poner la clase en el centro del análisis, y desandar, a través de su historicidad y de sus singulares experiencias, lo vinculado al *mundo de lo popular*.

Como lo entiende Assusa (2015), retomando a Fonseca (2005), “la reconstrucción etnográfica de la vida popular implica una apuesta sobre la posibilidad de abordar ciertas dimensiones cruciales de la alteridad en la sociedad contemporánea: una forma de estudiar fronteras y diferencias cruciales a nivel local, en clave de desigualdad” (pag, 22).

Para Fonseca (2005) las posturas que defienden una “recusación de la clase social” como herramienta analítica, afirman que las sociedades contemporáneas ya no se dividen en clases sociales, y se inspiran en los paradigmas desarrollados para el estudio antropológico que optan por los recortes de raza, etnia, género, entre otros. También la autora plantea que los cambios en la organización política y en las ideologías políticas han influido en la desaparición de *lo popular* en las investigaciones que habían tenido un importante desarrollo en la década de 1980. De esta forma, Fonseca, oponiéndose a esta recusación, propone un enfoque analítico que pone a la clase como categoría de relevancia fundamental para la comprensión de la sociedad contemporánea privilegiando los estudios que giran en torno a *lo popular*, haciendo eje en las experiencias cotidianas de los sectores populares que puedan ser captadas por el método etnográfico. “Colocar la experiencia en el meollo de la teoría de cultura es una manera de introducir no solamente carne y hueso sino, también, conflicto, movimiento y ambivalencia dentro del análisis. En suma: presentar `diferencias` sin reificarlas” (Fonseca, 2005:133)

Para avanzar con la categoría *niños y niñas de sectores populares*, es necesario retomar a Bourdieu (1990) quien plantea que para la construcción de una teoría del espacio social es necesario realizar cuatro rupturas epistemológicas: ruptura con el sustancialismo que va en detrimento de las relaciones; ruptura con el intelectualismo, que entiende a la clase teórica como clase real; ruptura con el economicismo que reduce el campo social a lo económico; y ruptura con el objetivismo que ignora las luchas simbólicas en los diferentes campos. De esta forma es posible la construcción de un concepto de clases sociales como elemento explicativo²³. Para Bourdieu (1990) se puede presentar el mundo social en forma de espacio y los agentes se definen por sus *posiciones relativas*²⁴ en ese espacio.

²³ El autor denomina estos recortes como clases “teóricas” o “en el papel” (Bourdieu, 1990)

²⁴ “La posición de un agente determinado en el espacio social puede definirse por la posición que ocupa en los diferentes campos, es decir, en la distribución de los poderes que actúan en cada uno de ellos; estos poderes son ante todo el capital económico, el capital cultural, social y simbólico” (Bourdieu, 1990)

En este sentido las clases serían “conjuntos de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posiciones semejantes”. (Bourdieu, 1990:284)

El presente de niños y niñas de los barrios Independencia y 17 de Agosto los encuentra en una posición de clase que da lugar a experiencias comunes, atravesados por una historia de subalternidad, en donde, como miembros de sectores populares, son hijos e hijas de familias que han disputado el espacio urbano y, mediante la toma de tierras, la posibilidad de construir un hogar para vivir. La lucha de este grupo social aún continúa por obtener los servicios básicos (agua, luz, gas) y transporte, y las condiciones estructurales de una vivienda digna.

El ejemplo en espejo entre el Country ubicado en zona noroeste y los barrios ya mencionados en zona noreste es el reflejo de la histórica polarización entre estas dos clases, pero también es el reflejo de la desigualdad en este momento del contexto capitalista, en donde mientras el poder de clase capitalista domina el proceso urbano, y puede hasta incluso cercar bienes naturales y públicos para su uso exclusivo, los sectores populares se encuentran en el otro extremo, en donde aún no logran las condiciones para una vida digna.

Harvey plantea que “vivimos en ciudades cada vez más divididas, fragmentadas y proclives al conflicto. La forma en que vemos el mundo y definimos nuestras posibilidades dependen del lado de la barrera en que nos hallemos y del nivel de consumo al que tengamos acceso.” (2013:35)

De esta forma es necesario pensar a niños y niñas de los barrios Independencia y 17 de Agosto como miembros de sectores populares, con sus singularidades, y bajo una condición doblemente subalterna: subalternos en relación al lugar que han ocupado como clase históricamente, en esa relación dialéctica con lo hegemónico, y subalternos dentro de un sistema adultocéntrico que los posiciona también de manera desigual en relación a adultos.

Indagar en torno a lo que hacen niños y niñas con esa subalternidad implica, no sólo esta reconstrucción urbana y social de la ciudad, sino sumarle, como proponen Ezpeleta y Rockwell (1983), la particular dinámica que se produce entre escuelas y clases subalternas. “En la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. [...] El contenido escolar lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su

reelaboración fuera ya del control escolar”. Así, es necesario tener en cuenta la trama específica que se construye en la escuela Güemes. “La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija [entre Estado y clases subalternas], por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas”. (Ezpeleta y Rockwell, 1983)

Es a partir de acá que resulta posible avanzar en el análisis de cómo estos niños y niñas transitan por la ciudad y la escuela, de qué espacios y prácticas se apropian y cuáles no, qué experiencias construyen en sus propias dinámicas, en definitiva, cómo experimentan, con sus particularidades, el espacio urbano y escolar de Alta Gracia.

CAPÍTULO 3:

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y FORMAS DE APROPIACIÓN

En este tercer capítulo nos introduciremos de lleno en el trabajo de campo realizado con niños y niñas. A través de talleres, como herramienta metodológica, se va a ir desandando el proceso mediante el cual niños y niñas se apropian del Museo de la Estancia Jesuítica. Asimismo, una serie de episodios, tanto en la escuela como fuera de ella, van a dar cuenta de tensiones, negociaciones y movimientos que se ponen en juego cuando niños y niñas son protagonistas y constructores de sus propias experiencias educativas.

El trabajo con talleres

Como lo menciono en el primer capítulo, esta investigación se articula con una demanda del museo que busca incorporar a niños y niñas como parte de su comunidad, y otra de la escuela, que busca atraer a sus estudiantes con nuevas propuestas educativas que incluyan actividades culturales. Esto último, es producto de una demanda que niños y niñas realizan a la escuela. Las maestras afirman que *“no pueden sostener a los alumnos en el aula”*.

Estas circunstancias implicaron que indagar en las formas de experimentar y apropiarse del espacio público que tienen los niños y niñas de 4to, 5to y 6to grado de la escuela Güemes suponía una necesaria articulación con las demandas provenientes de las instituciones educativas. Esta articulación hizo que los talleres realizados con las y los estudiantes muchas veces se vieran permeados por temáticas que involucrasen algún contenido educativo propuesto por las maestras o las talleristas del museo. Si bien esto implicó un mayor desafío a la realización de mis objetivos, considero que tanto la

investigación como la experiencia educativa se vieron potenciadas una con otra. Asimismo, se buscó intercalar el espacio físico de los talleres entre la escuela, el barrio y el museo. Partíamos de la hipótesis que sostener el intercambio con este último, propiciaría la apropiación del patrimonio y su uso como espacio público.

La elección de los talleres como la principal estrategia metodológica para el trabajo de campo se corresponde a la búsqueda de un mayor acercamiento a los niños y las niñas, ya que, por su corta edad, es más difícil abordarlos sólo desde la palabra o la reflexión de una entrevista, que apelando al juego, al dibujo, al movimiento. Los talleres, en ese sentido, son habilitadores para un intercambio con mayor fluidez, y también para dejar abiertas instancias que luego se pueden retomar con cada niño/a para profundizar en pos de mis preguntas, cosa que efectivamente hago.

Durante el año 2014 realizamos un total de 10 talleres junto a las y los estudiantes, intercalando los espacios, mientras que en el año 2015 fueron más de 15 encuentros incluido un viaje a la ciudad de Córdoba. Los talleres consistían en una jornada de trabajo en la escuela o el museo, con alguna actividad específica previamente programada entre las maestras, las talleristas del museo y yo, y se sucedían unos a otros de manera articulada. Luego de cada taller, de forma personal, continuaba trabajando junto a los niños y las niñas sobre las cosas que habían salido en cada uno de esos encuentros y que yo consideraba oportuno ahondar. Para el desarrollo de esta tesis voy a tomar sólo algunos episodios que considero de mayor relevancia para realizar mi abordaje y poder responder mis preguntas de investigación.

Con el fin de empezar a conocer las voces de los niños y las niñas: qué piensan, cómo son, qué cosas les gustan y cuáles no, cómo es el lugar donde viven, qué actividades realizan, entre otras cosas, realizo un taller en la escuela. Dentro del aula propongo una primera presentación personal, así es que, mediante una ronda, cada uno debe decir su nombre y realizar algún gesto con el cuerpo sobre alguna actividad que disfruta hacer. Cantar, bailar, correr, jugar al fútbol, tomar mates, son algunas de las acciones que manifiestan niñas y niños. Luego, manteniendo la ronda, cada uno de las y los participantes comenta, sosteniendo un ovillo de hilo en la mano, qué le gusta y qué no de su barrio, *“lo que me gusta de mi barrio es que viven familiares míos, y no me gusta que rompan los juegos de la plaza”*; *“me gusta jugar al fútbol en la plaza”*; *“me gusta mi barrio por la naturaleza y la tranquilidad”*, fueron algunas de las cosas que dijeron.

Al terminar de hablar cada uno/a, sin soltar el hilo, pasa el ovillo al siguiente participante otorgándole la palabra. Al finalizar, se vislumbra una red entrelazada de todos los participantes que sostienen el hilo.

En el cierre de este primer taller, niños y niñas, dibujaron su barrio y luego comentaron sobre aquellos dibujos.



2 Dibujos realizados por niños y niñas

Algunos de los comentarios fueron:

“Me gusta porque hay canchitas de fútbol”; “Me gusta jugar al fútbol y andar en bici en la calle”; “Me gusta el barrio porque es tranquilo cuando no hay líos”, “Me gusta porque hay animales, hay caballos...”; “No me gusta que siempre hay tiros”; “Se cagan a tiros”; “Se chupan y se drogan”; “hay mucha basura”; “cuando llueve no se puede andar por tanto barro”.

(Taller, marzo 2014)

En este primer taller nos vamos conociendo con niños y niñas y va comenzando a tejerse un espacio más distendido, amable y divertido de comunicación.

La segunda instancia de encuentro se da en el museo y se realiza un recorrido por la muestra fotográfica “Memorias en la luz de Alta Gracia” de los hermanos Pujia. Aquella muestra expone los retratos tomados por estos hermanos en la primera mitad del Siglo XX en la ciudad de Alta Gracia. Tras el recorrido, se propone hacer un pequeño análisis de alguna foto a elección, y en grupos, las y los estudiantes describen

lo que ven en la imagen e intentar esbozar algún imaginario de la época o identificar algún espacio que se visualice en la fotografía. En ese marco observamos obras de otros artistas que intervienen espacios públicos y se propone intervenir una de las fotografías de la muestra. Este segundo encuentro es, a su vez, la primera vez que estos niños y niñas ingresaban al museo. Al comenzar la jornada con una ronda recordando el encuentro anterior, es muy llamativo ver sus posturas rígidas y en silencio, algo que en la escuela no se había producido. Esta característica, de un excesivo cuidado, continúa durante todo el encuentro, y sólo sobre el final, al momento de intervenir artísticamente la imagen propuesta, los cuerpos comienzan a tomar algo de soltura y el uso del espacio es más relajado. Este momento del taller, durante la intervención de la imagen, se da en el área educativa. Si bien es el mismo espacio en donde en un comienzo estaban rígidos y tensos también, a diferencia de otros espacios del museo, el área educativa permite mayor soltura. Acá no hay ningún sector por el cual no se pueda pasar o carteles que impidan tocar, además cuenta con mesas, sillas y objetos para realizar actividades como pintar, dibujar, leer, escribir, entre otras.

Para retomar el hilo de los relatos que niños y niñas manifestaban de su propio barrio en el primer taller, organizo un tercer encuentro que se realiza en la escuela. En el mismo propongo trabajar con una muestra fotográfica del Colectivo Manifiesto²⁵ sobre una temática social y documental, que muestra problemáticas barriales, inmobiliarias y de toma de tierras. Una vez recorrida y analizada la muestra vuelvo a plantear el barrio como tema. Ante la pregunta de “¿por qué cosas debería pelear el barrio?”, algunas de las respuestas de los niños y las niñas son: *“por la basura y las plazas descuidadas”*; *“por la falta de alumbrado público”*; *“falta de agua corriente”*; *“calles rotas que en días de lluvia no se pueden transitar”*;



3 Fotografía tomada por las/os niñas/os

²⁵ El Colectivo Manifiesto es un grupo de fotógrafas y fotógrafos que residen en Córdoba, Argentina y que a fines del año 2013 comienzan un proyecto colectivo de fotografía social que busca interpelar, protestar y reflexionar en torno a problemáticas sociales.

“por la instalación de red de gas natural”; entre otras. Después de esto, y dando continuidad al encuentro en el museo, se propone “jugar a ser Pujia”, y tomando la posición de fotógrafo, pensar en grupos qué desean mostrar del barrio en donde viven. Luego hacemos un recorrido por el barrio con los niños y las niñas junto a las maestras para conocer parte del espacio que rodea a la escuela. Durante el paseo conocemos “la plaza del mástil” y “la plaza de la música”, el recorrido es propuesto por las maestras, y durante todo el recorrido, muchos de las y los estudiantes señalan a donde viven o cual es el camino que toman para ir a la escuela. Entretanto los niños y las niñas recuperan lo que habían decidido en grupo para mostrar del barrio.

Ante la posibilidad de utilizar la fotografía como denuncia, algunos niños de 5to grado deciden realizar una fotografía representando el abuso policial, porque “*la policía nos golpea y somos menores*”. Otras niñas, retratan las calles en mal estado y la basura de las plazas. Por último, otro grupo decide representar las situaciones de presión que reciben de parte de adolescentes que los obligan a fumar cigarrillos y marihuana²⁶. Estas escenas son teatralizadas por los niños, y mientras que se ponen de acuerdo en cómo realizar la toma, se divierten y se ríen de sus propias acciones. Si bien dramatizan en torno a esto, también es objeto de diversión al momento de ser representado. Esto muestra el clima en el que se desenvuelven estos encuentros.



4 Fotografía tomada por los niños

²⁶ Estas, entre otras, son expresiones de niños y niñas en el transcurso de los talleres que dan cuenta de situaciones de abuso o violencia. Indicios interesantes de profundizar en estudios posteriores que, en esta oportunidad, no hemos podido abordar en su complejidad.

Antes de que lleguen las vacaciones de invierno, entre las maestras, las talleristas del museo y yo, proponemos realizar una intervención en la escuela como una forma de “apropiación” del espacio escolar. De esta manera trabajamos con el cuento “La silla de imaginar” de la escritora Canela. A partir de la lectura del cuento, y de acuerdo a su contenido, se les propone a las y los estudiantes una doble actividad. Por un lado, deben intervenir las paredes de la escuela para realizar la figura de una silla que los invite a imaginar, mientras que por otro lado, deben intervenir una silla escolar en donde luego se van a sentar a imaginar en qué lugar desean estar.

Al momento del cierre de la jornada las paredes de la escuela se encuentran intervenidas y tres sillas de la escuela están totalmente transformadas. De estas tres sillas, una es llevada al museo, mientras que las otras quedan en la escuela. Luego de esta actividad, los niños y las niñas proponen realizar lo mismo con las sillas que se encontraban en desuso, mientras que otros ofrecen llevar sillas de sus casas para sumarlas a las ya intervenidas.



5 Fotografías cedidas por el museo



Si bien considero que la apropiación no se produce en la mera intervención de un espacio, interpreto que realizar dicha acción en un espacio que, para estos niños y niñas, es cotidiano, contribuye significativamente al proceso de apropiación del mismo. Siguiendo a Portal (2009) considero que “en este proceso no sólo se le otorga sentido al espacio, sino que se generan elementos que favorecen la identificación y la pertenencia. Es un ejercicio en donde se extiende la identidad hacia afuera, al tiempo que se interioriza el espacio y su significación (hacia adentro)” (pag, 63)

Un episodio resulta de gran relevancia los días posteriores a este último encuentro. Por una decisión propia, niños y niñas deciden pasar grado por grado e invitan a todas las maestras y directoras a sentarse en esas sillas a imaginar. Así, les proponen cerrar los ojos y figurarse a dónde les gustaría estar, con quién o quiénes, haciendo qué. En la genuina acción de las y los estudiantes de sentar a las maestras a imaginar, y recordando la demanda de ellas al museo, me pregunto, recuperando a Rockwell (2006), si esta es una forma de subvertir el orden escolar. La autora habla de aquellos *intersticios*²⁷ del cotidiano escolar, que permiten aflorar, lo que ella llama, formas de “resistencia”, “apropiación” y “subversión”, generando prácticas y movimientos a tal fin. Si bien no hay un ejercicio reflexivo por parte de niños y niñas, ¿no puede esto, acaso, ser leído como una forma de dar vuelta aquel imaginario de “*no poder sostener a los alumnos en el aula*”? ¿Qué esperan que sus maestras imaginen sentadas en las sillas que ellos y ellas han intervenido? ¿Podemos conjeturar también que niños y niñas están esperando que imaginen nuevas actividades en el aula? ¿Sería esta una expresión de “subversión” (Rockwell, 2006) de su parte, de salirse de su rol de estudiante pasivo para ser quien ponga a la maestra en la silla de imaginar?

Las sillas: objetos de significación y reflexión

Luego del último encuentro, llega la propuesta del museo de realizar una muestra a fin de año en esta institución. Tras consultarles a los niños y las niñas qué les gustaría realizar y mostrar, en su totalidad concuerdan en las sillas.

²⁷ Rockwell, E. (2006) llama intersticios a aquellas ranuras, resquicios, cortes o incisiones del cotidiano escolar, partiendo de entender lo cotidiano como un modo especial de (re)apropiarse la experiencia. Así, se detiene a analizar tres procesos articuladores, *resistencia*, *apropiación* y *subversión*, para reflexionar teóricamente en torno a ello.

Mientras trabajamos para la exposición, organizamos un encuentro en el museo. A su vez, esta jornada sucede en conexión con un taller de telar que realizan, también en el museo, mujeres (algunas son las madres de los niños y las niñas con las que trabajábamos) de la comunidad. La necesidad de que las sillas sean usables, requirió de una trama particular cuyo conocimiento fue aportado por ellas. De esta manera, continuaron participando en el encuentro y en la continuidad del trabajo con las sillas otorgándoles firmeza.



6 Fotografías cedidas por el museo



En este nuevo encuentro en el museo pude observar como los niños y las niñas comienzan a tener un mayor conocimiento del espacio. Sus cuerpos ya no lucen tensos ni sus voces se mantienen bajas, casi murmurando como la primera vez, por el contrario, comienza a verse una mayor comodidad en el espacio.

Luego de trabajar interviniendo las sillas de la escuela, se propone realizar un recorrido por algunas salas del museo para observar las diversas sillas que se encuentran en él, sus usos en la historia y su capacidad simbólica de establecer jerarquías. Los niños y las niñas encuentran diferencias de estatus en las sillas representadas en el museo y dichas diferencias se encuentran fuertemente naturalizadas. En la sala “la evangelización y el arte” comparan la silla utilizada por el sacerdote, y las utilizadas por los indígenas o esclavos, y también comparan las sillas de las rancherías, donde vivían estos últimos, con las sillas que utilizó Liniers al momento de habitar la casa. En sus comparaciones dan cuenta de las desigualdades de estatus, pero estas desigualdades también se perciben enraizadas.

Mariano: ¿quién creen que usaba esta silla?

Niños/as²⁸: el cura

Mariano: ¿y cómo se dan cuenta?

Niños/as: Porque es más cómoda. Por los detalles. Por el material con el que está hecha

Mariano: ¿y esta otra?

Niños/as: los esclavos

Mariano: ¿por qué los esclavos y no el cura?

Niños/as: porque son todas iguales y la otra es más linda

(...)

Maestra: si llevaran la silla transformada por ustedes a la escuela, al lado de las otras que son todas iguales ¿quién creen que la debería usar?

Niños/as: la directora

(NdC, agosto 2014)

Vemos como la reproducción cultural que traen niños y niñas de su proceso de socialización también aparece en estas expresiones naturalizadas sobre las jerarquías sociales y los derechos heredados socialmente. Otro tema que surge en este encuentro es el tema de los cuidados a las materialidades de los espacios públicos tomando la silla como eje.

²⁸ Esta actividad fue coordinada por mí, por lo que me resultó un limitante al momento de registrar luego cuál de los niños o las niñas responde en cada momento, es por esto que no se encuentra especificada cada respuesta con quien la dice.

Mariano: ¿a dónde llevarían las sillas hechas por ustedes?

Niños/as: Al museo

Mariano: Por qué no a la plaza por ejemplo

Niños/as: porque la romperían

Niños/as: le cortan las patas y se las llevan

Tallerista: Podemos hacer en la plaza lo mismo que pensamos en el cole. Si hacemos entre todos sillas, quizás a nadie le gusta romper las sillas que son de todos. Quizás así aprendamos a cuidar, en la plaza o en donde sea. Esa podría ser otra alternativa para cuidar.

Maestra: a nosotros nos pasó en el aula, a sexto grado principalmente, ¿se acuerda? Teníamos el aula muy desarmada, fea.

Niños/as: y la arreglamos.

Maestra: Entonces les pregunté yo, qué podemos hacer porque es un lugar en donde vamos a pasar muchas horas.

Niños/as: pero lo adornamos nosotros.

Maestra: Este año yo no hice nada y lo adornaron ellos. Las chicas sobre todo fueron las que más trabajaron, porque cuando fuimos a pintar fueron solo mujeres, los varones brillaron por su ausencia. Una de las cosas que hicimos fue pintar las paredes, y además lo adornamos, ¿con qué?

Niños/as: con cosas del mundial, con cosas del mapa

Maestra: con láminas, después dibujaron sus rostros, depende la temática. Ahora estamos haciendo la biblioteca que va tomando forma, ahora les faltan las cortinas que las va a hacer una mamá, pero como que va teniendo su sello, porque lo van armando entre los chicos. Y lo que yo quería decir, es que veo, ¿no sé qué les parece a ustedes, chicos?, que me parece que está durando más el aula así.

Niños/as: sí

Maestra: porque la estamos adornando nosotros, sino era todos los días ver cosas tiradas, rotas. Por eso ahora podemos probar afuera.

Niños/as: sí pero tienen que tener patas de fierro para que no se las lleven.

Niños/as: no, pero van a cavar y se las van a llevar.

(...)

(NdC, agosto 2014)

Se puede percibir que entre los niños y niñas tanto la cuestión de la jerarquía como la de los cuidados y la seguridad tiene un fuerte carácter conservador. Sus respuestas representan una naturalización de estas cuestiones, y aunque las talleristas del museo y las maestras intenten proponer nuevas formas de cuidados, o reflexionar sobre las jerarquías, las y los estudiantes continúan respondiendo sobre lo que llevan aprehendido. Como propone Rockwell (2006)

Es tentador mirar a los niños y a los jóvenes resistiendo la hegemonía adulta y dominante, creando sus propios significados al recibir los múltiples mensajes inscriptos en su entorno, tanto escolar como social, creando puentes para comprender aquellos mundos hechos por los adultos. Podríamos pensar que de esta manera se liberan, por lo menos momentáneamente, de muchas mentiras y distorsiones recibidas, sobre todo por los medios. No obstante, es difícil que trasciendan los límites impuestos por quienes conforman ese mundo simbólico y material dentro del cual se desarrollan. Sus acciones y discursos reflejan las contradicciones de esa cultura dominante, recreando tanto las restricciones como la autonomía posible. [...] Por ello, la responsabilidad de crear otro mundo posible recae también en nosotros, los adultos. (pág, 50)

De esta forma, así como niños y niñas son capaces de producir acciones con una impronta transgresora, como por ejemplo lo realizado con las sillas en la escuela, también reproducen aspectos conservadores construidos socialmente.

El camino hacia la muestra final

A partir de este momento hacia la muestra en el museo, mantenemos múltiples encuentros enfocados a planificarla. Ya no van a tener la dinámica de taller, sino que son intercambios con mayor frecuencia para puntualizar cada uno de los detalles sobre el desarrollo de lo que se va a exhibir.

Mariano: Qué te produce la posibilidad de hacer la muestra

Martina: Alegría, emoción, curiosidad..., y también vergüenza.

Mariano: ¿Por qué vergüenza?

Martina- y porque imaginate, va a haber mucha gente, y está la silla y vos la tenés que explicar y te pone nerviosa. Te da vergüenza, pero a la vez te daría emoción porque vos estás contando lo que vos hiciste, y si le perdés el miedo no te da vergüenza contarlo. (NdC, Martina, septiembre 2014)

Los niños y las niñas comienzan a mostrarse con muchas expectativas hacia este día. A las actividades que realizamos se suman dos diseñadores y la encargada de las producciones audiovisuales del museo. Esto permite un intercambio más fructífero al momento de pensar la muestra, como también amplía el conocimiento de la totalidad de las personas que participamos en esta instancia. La principal “regla” fue respetar el deseo de las niñas y los niños en el armado de la muestra, tanto en lo que se iba a mostrar como en la forma de presentarlo, así como también la dinámica que tendría el día de la inauguración. Desde su título, hasta el lugar que ocuparía cada una de las sillas en la sala de exhibición, fue diagramado por las y los estudiantes.

“Para mí fue una experiencia inédita en lo que concierne a mi trabajo como diseñador, una porque nunca había participado en un proyecto de este tipo, con niños, y también por la misma participación que se le intentó dar a los chicos. No es un encargo como cualquier otro, en donde yo tengo que resolver algo, en donde yo vengo con mi planteo, con mi cabeza, con lo mío, sino que tenía que tomar lo que ellos hacían y en base a eso darle una cierta forma, pero el desafío era no transformar demasiado como para que no se pierda lo que ellos habían hecho, que se viera reflejada realmente su impronta.” (Federico, trabajador del museo, diciembre 2014)

Las producciones gráficas²⁹ que se ven a continuación son la invitación a la muestra y el folleto que se entrega a los visitantes de la misma. Su diseño fue llevado a cabo por las y los estudiantes, que acompañados de los diseñadores del museo, llegaron a la producción final de este material.

²⁹ Ambas imágenes fueron intervenidas de su original para conservar el anonimato de niños, niñas, escuela y barrios.

AUTORIDADES

Ministra de Cultura de la Nación
TERESA ADELINA SELLARÉS

Secretario de Gestión Cultural
SEBASTIÁN SCHONFELD

Directora Nacional de Patrimonio y Museos
ARACELI BELLOTA

Directora a Cargo del Museo
ADRIANA MARTÍNEZ

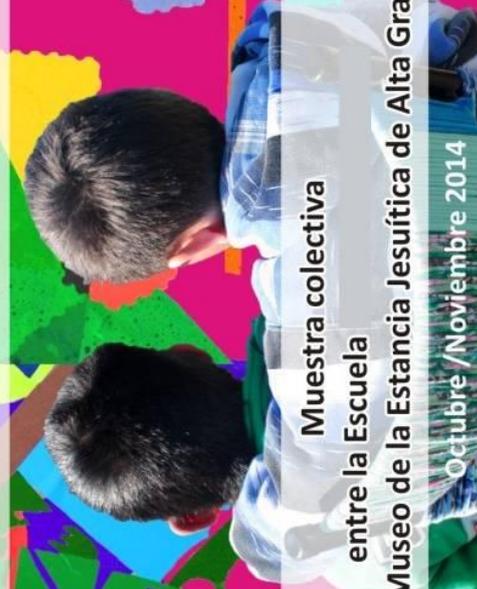


Proyecto: *Identidades en foco...una producción audiovisual entre el barrio y el museo.*

Responsables: MARIANO PUSSETTO, ALEJANDRA ZAMBRONI, SOLEDAD VIDELA, ÁREA EDUCATIVA DEL MUSEO.



"LA MUESTRA SE HACE POR UNO DE CAMBIO VOZ"



Muestra colectiva

entre la Escuela

y el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia

Octubre / Noviembre 2014



Te esperamos!!!
el día 30 de octubre a las 19 hs. en el Museo

Esta exposición es parte de un proceso colectivo realizado durante este año entre el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y la comunidad educativa de la Escuela del Barrio

En este intercambio nos desafiamos a contar juntos parte de nuestra realidad, a compartir y enriquecernos con otras voces y miradas, a crear un espacio más de encuentro con la comunidad de Alta Gracia.

Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers
Av. Padre Domingo Viera esq. Paseo de la Estancia. (5186) Alta Gracia - (Córdoba) Tel./fax: (03547) 421303
e-mail: difusion@museoliniers.org.ar - Web: www.museoliniers.org.ar

  Estancia Jesuítica Alta Gracia

El título de la exposición, “La Güemes se muestra por un cambio de voz”, es otorgado por los niños y las niñas sin la intervención de adultos, y parece resumir un proceso que inicia con aquella demanda de las maestras al museo. Si la acción de las y los estudiantes de sentar a sus maestras a imaginar nos despertó una serie de preguntas en torno a las posibles acciones de niños y niñas como formas de “resistencia”, “apropiación” y “subversión”, el título de la muestra refuerza nuestros supuestos en torno al giro que niños y niñas le dan a sus experiencias educativas. Para Rockwell (2006) “es posible encontrar resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo del fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción [...] Lo encontramos cada vez que

los niños se involucran realmente en la tarea de encontrarle sentido a su experiencia escolar cotidiana”. (pag, 32) En ese sentido, *mostrarse por un cambio de voz* parece nacer de la resistencia misma al ciclo que lleva al fracaso escolar y social, es hacerse cargo de sus experiencias educativas de manera renovada y otorgándoles nuevos significados.

Así como el *cambio de voz* deja ver una resonancia en los niños y las niñas, también produce un efecto desestabilizante en ambas instituciones y en las y los participantes adultos que estuvimos vinculados a dicho proceso.

En cuanto al museo, la posibilidad de concretar esta muestra, en donde niños y niñas son quienes, acompañados de sus trabajadores, construyen la exposición³⁰, produjo una serie de rupturas y problematizaciones hacia el interior de la institución. Sucede que, por primera vez, el museo deja de ser la única voz legítima que defina el qué y el cómo, y se permite oír voces no legitimadas anteriormente, que proponen, irrumpen y transgreden la homogeneidad institucional.

Las semanas antes de la inauguración de la muestra mantenemos encuentros en la escuela y en el museo principalmente, para concretar cada una de las actividades que se harán aquel día, con una especial atención de parte de las talleristas del museo por respetar el lugar asignado por los niños y las niñas a cada una de las sillas a exhibir en la sala principal.

El 30 de octubre de 2014 se lleva a cabo la inauguración de la muestra en la sala principal del Museo de la Estancia Jesuítica. En ella están presentes los niños y las niñas, sus familiares, las y los talleristas del museo, las maestras de la escuela (no sólo las que participaron activamente del proceso sino también otras) las directoras de ambas instituciones, la inspectora de las escuelas primarias de Alta Gracia y público en general.

Al llegar los niños y las niñas nos buscan, varios nos presentan a sus familiares, incluso también lamentan la ausencia de alguno de ellos. Se los percibe ansiosos y contentos esperando que lleguen todos para poder dar inicio.

En un primer momento, los niños y las niñas decidieron reunir a todas las personas que son parte del encuentro en el patio principal del museo y leen algunos escritos que habían preparado junto a las maestras:

³⁰ En el Museo de la Estancia las muestras son montadas por los/as mismos/as trabajadores/as de esta institución y no por las y los artistas dueños de sus obras.

“Hoy en este día quiero agradecer a un museo que me enseñó muchas cosas, vivimos momentos inigualables los que pasé con unos profes simpáticos, alegres y fenomenales y también a su directora que nos abrió las puertas de un museo especial que no se compara. ¡Gracias profes!”

“Este año descubrimos un museo que atrás de la historia, están personas que nos hicieron conocer el pasado y hacen posible, con amor, que aprendamos a soñar, crear y disfrutar de la vida con mis compañeros y maestras.”

“Porque en este año compartiendo cosas con ustedes son y serán inolvidables para todos nuestros compañeros, porque es estos dos años compartimos un montón de cosas extraordinarias y momentos fenomenales ¡Gracias por todo!”



7 Fotografía cedida por el museo

Luego se ingresa a la sala para dar inicio a la muestra en donde se proyecta un video que muestra gran parte del proceso trabajado a lo largo del año entre talleres. Al momento de ingresar a la sala niños y niñas rápidamente se sientan en las sillas montadas en la exhibición, girándolas o cambiándoles el lugar. Esto causa diversión entre las talleristas del museo que estaban preocupadas por respetar minuciosamente el lugar que las y los estudiantes le habían otorgado a cada silla. En ese sentido, niños y niñas no tienen tales preocupaciones sino, por el contrario, dejan ver que en el uso, en el movimiento, está presente el proceso de apropiación y rompen con la lógica del museo rígido e impermeable que es sólo para ser observado.



8 Fotografía cedida por el museo





9 Fotografías cedidas por el museo

El día de la muestra se manifiesta una desenvoltura de parte de los niños y las niñas en el museo nunca antes vista, se posicionan como anfitriones del encuentro y recorren la muestra junto a sus invitados, se toman fotos y les cuentan a las y los visitantes sobre los objetos exhibidos. En la finalización del evento un saxofonista junto a una percusionista realizan algunas canciones y al terminar algunos niños se acercan a tocar la percusión, otros corren por el patio del museo o continúan tomándose fotografías junto a sus invitados, mientras otros ofrecen bebidas y cosas para comer a los presentes.



10 Fotografía cedida por el museo

La muestra fue tan valorada durante el tiempo que se mantuvo en exposición, que al año siguiente el Museo Barrilete de la ciudad de Córdoba solicitó trasladarla a su propio espacio, lo que implicó, no sólo el reconocimiento hacia los niños y las niñas, sino toda una serie de significaciones en ellos y ellas que movilizaron una experiencia inédita en sus vidas. Esto será relatado en el capítulo siguiente con mayor detalle.

Experiencias de niños y niñas

En el proceso que se construye entre los niños y las niñas junto a las acciones educativas que promueven museo y escuela, entiendo que se produce una experiencia educativa en las y los sujetos. Comprendo que la experiencia no es producto de una simple intervención, sino que es algo que elaboran los propios niños y niñas tras un largo proceso en el cual se encuentran inmersos.

Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la socialización en la escuela contemporánea ya no puede ser vista como la sociología clásica la comprendió, como un proceso de interiorización de normas y de valores. Al admitir que la integración de las diversas “funciones” que se le atribuía a la escuela (repartir bienes culturales útiles, función educativa y función de socialización) ya no sirve, entonces, el proceso de socialización debe estudiarse en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella.

Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio de roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes (Dubet y Martuccelli 1998:63)

Dubet y Martuccelli (1998) definen la *experiencia escolar* como “la manera en que los actores, individuos y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar.” (pág, 79) Esta experiencia posee una doble naturaleza:

Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta

perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia [...] Por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (pág. 79)

Asimismo, el “cambio de voz”, en mención al título de la muestra, lo considero inobjetablemente una decisión política y la misma toma relevancia hacia los modos del trabajo interno en la escuela y el museo. Este hecho problematiza a las instituciones, con el desafío que implica dar lugar a otros saberes que están anclados en la comunidad escolar y barrial, interpelándonos como trabajadores de la educación y en nuestras prácticas laborales en diferentes espacios. Es en esa interacción con los otros que se produce una movilización interna y por lo tanto esos diálogos dan como resultado el aprendizaje como fenómeno institucional. También para las maestras, el trabajo conjunto, permitió “*escuchar de manera distinta a los alumnos.*” (NdC, maestra, noviembre 2014)

Como propone Rockwell (1995), “el contexto social y político impone límites y a la vez abre posibilidades de influir en las escuelas y de orientar direcciones o modificaciones futuras. [...] En la determinación de las transformaciones se encuentran en juego numerosas decisiones políticas, que son el trasfondo de otras tantas acciones técnicas o administrativas”. (pag. 56) En ese sentido, los logros y transformaciones no son sólo producto de voluntades personales sino que también se deben a que la experiencia educativa se desarrolló en un tiempo en el que se revalorizó la educación como derecho y bien público.

En su análisis de los tres planos para el estudio de las culturas escolares, Rockwell (2000) propone a la *co-construcción cotidiana* como un pilar fundamental para pensar las experiencias educativas. No se puede pensar a la escolarización como algo que las y los adultos le hacen a niños y niñas, sino que es necesario visibilizar la otra cara, aquella que muestra lo que niñas y niños hacen con la vida escolar, y las formas en que ellos contribuyen también a formar a las maestras.

La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. [...] En este plano, es importante situar la actividad como

proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. Por ello es posible decir que a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas (Rockwell, 2000:20).

De esta forma la co-construcción resultó parte de esta experiencia educativa en particular, y en ese movimiento doble, en el encuentro entre niños y niñas y adultos/as, se pudo articular una nueva dinámica al momento de “transmitir una cultura” y así recrearla de una manera novedosa. Aun así, el proceso de co-construcción permitió, además, reflexionar en torno a las relaciones que se iban tejiendo entre niños y adultos, y me permitió, particularmente, reflexionar en mi posición de etnógrafo adulto con respecto a niños y niñas estudiantes.

En relación a mis preguntas acerca de las experiencias educativas y de cómo niños y niñas significaban las instituciones, pude observar las transformaciones que se fueron produciendo en dichos sujetos a lo largo del año. Transformaciones que se vieron manifestadas desde la palabra, hasta sus propios cuerpos en la utilización del espacio. El museo, en ese sentido, permitió dilucidar un abanico de comportamiento que fue desde la rigidez, en los primeros encuentros, hasta la total libertad y espontaneidad manifestada con el correr del año, siendo la muestra final el momento consagratorio a tales observaciones.

Siguiendo los aporte de Mayol (2010) que entiende que la “apropiación implica acciones que recomponen el espacio propuesto por el entorno en la medida en que se lo atribuyen los sujetos, y que son las piezas maestras de una práctica cultural espontánea: sin ellas, la vida de la ciudad sería una vida imposible” (pág, 10), sumado a los aportes de Rockwell (2006) que propone que los niños y las niñas no sólo se apropian de espacios, también pueden apropiarse tiempos, palabras y saberes. “Los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo” (pág, 35). Es que considero que efectivamente los niños y las niñas han realizado una apropiación del museo, la escuela y de sus propios procesos de aprendizaje, entendiendo que apropiación es aquel proceso de interiorización y exteriorización de significaciones en estrecha relación con sus experiencias educativas.

Trabajar con el concepto de experiencia supone no desconocer que el mismo posee una dimensión temporal, en donde van a experimentarse transformaciones, y éstas, van a estar condicionadas por factores externos a los sujetos que construyen dicha experiencia. Para Lahire (2007) los públicos más jóvenes (niñez y adolescencia) “viven en un régimen cultural caracterizado por constricciones múltiples, más o menos interiorizadas bajo la forma de costumbres y de gustos personales.” (pág, 32) Así plantea que existen tres grandes constricciones: del grupo de pares, basadas mayoritariamente en los productos de la industria cultural; de la escuela, en materia de prácticas culturales legitimadas; y constricciones culturales parentales.

De esta forma, Lahire entiende que son tiempos marcados por socializaciones múltiples, esto implica comprender a niños y niñas “en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar.” (2007:23)

Por último, voy a recuperar los aportes de Thompson (1989) sobre el concepto de experiencia: “Su noción de experiencia conjuntó las ideas de influencia externa y sentir subjetivo, lo estructural y lo psicológico”. [Para Thompson] “la experiencia significaba “ser social”, las realidades vividas de la vida social, [...] y las dimensiones simbólicas de la expresión” (Scott 2001:56) “La gente no sólo experimenta su propia experiencia como ideas, dentro del pensamiento y sus procedimientos, también experimentan sus propias experiencias como sentir” (Thompson en Scott, 2001:56)

De esta forma, comprendo a la experiencia educativa de niños y niñas como un proceso diacrónico estructurado por socializaciones múltiples, con una fuerte agencia en el sentir singular y colectivo, que deja *marcas/huellas* (Rockwell, 1995) en las subjetividades de los individuos.

La investigación permitió observar transformaciones en todos los sujetos que fuimos parte de la misma. Una entrevista con la maestra deja ver el efecto de esa experiencia educativa:

Mariano: ¿Cómo viste y cómo viviste ese proceso en los niños? ¿Pudiste ver algunos cambios?

Maestra: Yo vi muchas cosas positivas, una de ellas es esto de que ellos se sienten parte del museo, se sienten parte y se sienten como anfitriones, esto de entrar y sentirse..., yo los he retado los días que íbamos que estaban los guardias de seguridad y ellos se mandaban a buscarlos a ustedes. Ellos

entraban con ese entusiasmo que nada que ver los primeros días que tenían un miedo, no entraban solos ni de casualidad, atrás nuestro, eso por un lado, que está bueno que ellos se sientan..., esto, como anfitriones en el museo, igual que si estuvieran en la Escuela. Ellos perciben que hay cariño y un verdadero interés, más allá de una cuestión de amistad que puedan sentir ellos con ustedes, pero ellos sienten y perciben, los padres y los chicos, que hay interés en ayudarlos, en compartir, en realizar cosas juntos, hay interés. Y yo creo que eso es lo que logra cambios. Distinto si fueran ustedes como han ido otras instituciones a darles una charla, enseñarles algo y se van, “chicos resuelvan esto”, “hagamos lo otro”, pero realmente acá se vio, y lo han contado los chicos de distintas formas, el interés. Y yo he visto eso, los chicos están más relajados en los talleres. Pero yo creo que el punto está en que este proyecto los hizo sentirse importantes, que son importantes. Y eso del interés, me parece que moviliza en cualquier ser humano, a uno le pasa porque todos necesitamos sentirnos útil e importante para hacer un montón de cosas. [...] Pero eso, esa intervención así de decir en algún momento yo fui importante para alguien, en la Escuela, en lo que sea, el museo, o demostré que podía hacer cosas. Sobre todo en estos chicos que tienen una mochila desde primer grado, “no sabés” “no podés” “no querés” “no te gusta” “no hacés nada” “no servís”, ver que pueden hacer cosas, y que pueden ser parte de un museo, de una actividad artística, que ellos en otro momento no se imaginaban que podían ser parte. (Entrevista maestra, diciembre 2015)

Este registro nos permite ver los efectos que puede producir una experiencia educativa articulada. Investigar en torno a ella nos obliga a introducirnos al cotidiano escolar, a las singularidades que no pueden ser explicadas desde miradas globales sino, por el contrario, es en esa cotidianeidad que es posible percibir lo que niños y niñas hacen con sus propios procesos de aprendizaje. “La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de “la reproducción”. Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad”. (Ezpeleta y Rockwell, 1983)

La manera en que las y los estudiantes se hicieron cargo del proceso educativo, lo tomaron y lo reelaboraron para poder torcer así un imaginario que los ubicaba como “incapaces”, “indeseados”, permitió vislumbrar, no sólo las consecuencias de la participación misma, sino la construcción de un proceso profundamente educativo y colaborativo. Posibilitó que niños y niñas colectivamente alteren esa “*mochila que llevan desde primer grado*”, ese lugar social que les toca y nadie desea ocupar.

Así como esta maestra cuenta que para los niños y las niñas participar de este proyecto implicó ser reconocidos y valorados, también para nosotros, los adultos, significó transformaciones en múltiples aspectos. Desde pensar un abordaje más amplio que los límites del aula al momento de construir el aprendizaje, hasta el desarrollo de diálogos más horizontales entre la totalidad de quienes forman parte de él.

La efectiva apropiación del museo y la escuela y el vínculo que se fue tejiendo entre las instituciones y los espacios públicos durante este primer año, me despertaron una serie de preguntas vinculadas estos últimos. La ciudad y el barrio, se presentaban ahora con mayor resonancia y el deseo de indagar sobre los modos en que niños y niñas transitaban estos espacios se consolidaba como un objetivo de investigación.

De esta forma, en el próximo capítulo, me propongo identificar los espacios de encuentro fuera de la escuela de los niños y las niñas y las actividades que realizan en dichos lugares. Así como también poder registrar los circuitos que recorren y capturar, desde sus relatos, los espacios habilitados y clausurados por los adultos a su cargo. Dicho de otra forma, analizar cómo los niños y las niñas experimentan la ciudad y el transitar entre barrio, escuela y museo.

CAPÍTULO 4:

EXPERIENCIAS URBANAS DE NIÑOS Y NIÑAS

Las experiencias educativas de los niños y las niñas se mostraron en un diálogo constante con las experiencias urbanas. Pensar las primeras de manera aislada sería trazar un recorte que limitaría su análisis, así como también, pensar lo barrial sin lo escolar, se ofrecería como un proceso discontinuado, ya que, como intentaré desarrollar en este capítulo, al momento de experimentar el espacio urbano, la escuela se torna un eje fundamental para los niños y las niñas. Analizar así la relación barrio³¹-escuela es trascender el recorrido cotidiano, de lunes a viernes, a la institución: implica una serie de prácticas y significaciones sobre el espacio escolar que va más allá de la actividad misma de ir a clases.

En este último capítulo se intentará dar cuenta de esa relación que niños y niñas construyen con el espacio urbano. Se comenzará por la ciudad de Alta Gracia de manera amplia, para luego retomar la muestra en la ciudad de Córdoba. A continuación, ingresaremos de lleno en los modos de transitar el barrio, haciendo especial foco en los límites, principalmente el que separa barrio-asentamiento, y en los vínculos que tejen niños y niñas entre el barrio y la escuela.

Por último, para avanzar en este capítulo, es necesario considerar los aportes de Michel De Certeau (2010) quien entiende el espacio como lugar practicado. Para el autor, son los caminantes los que transforman en espacio la calle, geoméricamente definida como lugar por el urbanismo. Es en el espacio y en el andar donde se produce una “triple función enunciativa: es un proceso de apropiación del sistema topográfico por parte del peatón; es una realización espacial del lugar; implica relaciones entre posiciones diferenciadas, es decir contratos pragmáticos bajo la forma de movimientos”

³¹ Cuando hago referencia al barrio en singular, me refiero a los barrios Independencia y 17 de Agosto. Su cercanía, continuidades históricas y el hecho de que los niños y las niñas que asisten a la escuela Güemes vivan en estos dos lugares, posibilitan ser pensados en singular al momento de hablar de lo barrial.

(De Certeau 2000:110) Esta triple función me es útil para pensar la manera en que los niños y las niñas transitan el espacio y mediante ese transitar le otorgan significado, que no pretende cristalizarse sino, por el contrario, se sostiene en constante fluctuación.

Transitar la ciudad

La ciudad de Alta Gracia fue uno de los ejes principales al momento de comenzar a indagar los modos de transitar que tienen los niños y las niñas. Sin querer abarcar la totalidad de este espacio -la ciudad-, ya que alcanzarlo todo es una tarea que excede los objetivos de este trabajo, me interesa investigar qué espacios son reconocidos, cuáles son frecuentados y cuáles otros son nombrados, aunque no por eso concurridos. El primer indicio de esto fue, como se describe en el primer capítulo, el desconocimiento que tenían las y los estudiantes acerca del Museo de la Estancia Jesuítica. Tras un primer año de trabajar juntos, y después de percibir la apropiación de aquel espacio por parte de los niños y las niñas, comencé a profundizar en estos modos de experimentar la ciudad, de vivirla, de esquivarla, de apropiarla o, directamente, desconocerla.

Un primer acercamiento fue mediante la utilización de mapas, y la construcción de los mismos, a través de diferentes dinámicas que iban desde dibujos hasta un mapa físico con el trazado urbano. Al momento de pensar la ciudad, diferentes espacios como *la escuela, la plaza del mástil, la heladería, los museos de la ciudad, el arroyo, las sierras, el parque infantil, el hospital, una iglesia, el supermercado Becerra y su cine, el tajamar, el reloj público, la terminal*, iban siendo identificados.

Lázaro: A mí no me dejan ir para el barrio Sabatini, porque cuando voy me buscan quilombo.

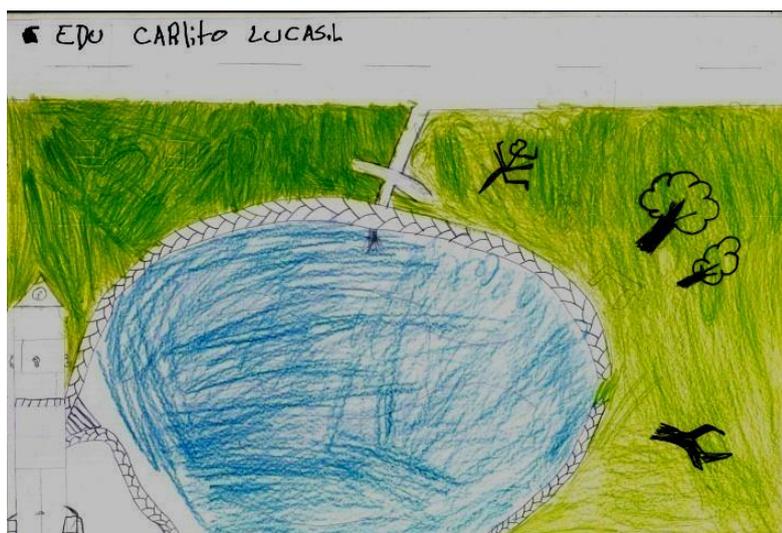
Lázaro: En el polideportivo nos juntamos todos los malabaristas. A veces voy, porque otras veces hago semáforo³².

Mariano: ¿Y dónde hacés semáforo?

Lázaro: Hago semáforo cerca de lo de mi abuela en Sabatini, y si no en el semáforo del Disco, o en el parque García Lorca. Lo hago como un trabajo, lo hago desde los seis o siete años. (Entrevista a Lázaro, agosto 2015)

Su actividad como malabarista lo vinculó a prácticas cotidianas en la calle y *hacer semáforo* era uno de los modos de transitar la ciudad, incluso de manera itinerante. Para Lázaro pasar muchas horas en la calle era algo cotidiano y la mayoría del tiempo tenía que ver con el hacer malabares. Los malabares lo vinculaban con otras personas de diferentes ámbitos y edades, y sumado a las escasas restricciones que recibe desde su hogar, en relación a otros niños/as, hacen que Lázaro tenga una gran autonomía en el transitar la ciudad y los modos de experimentarla.

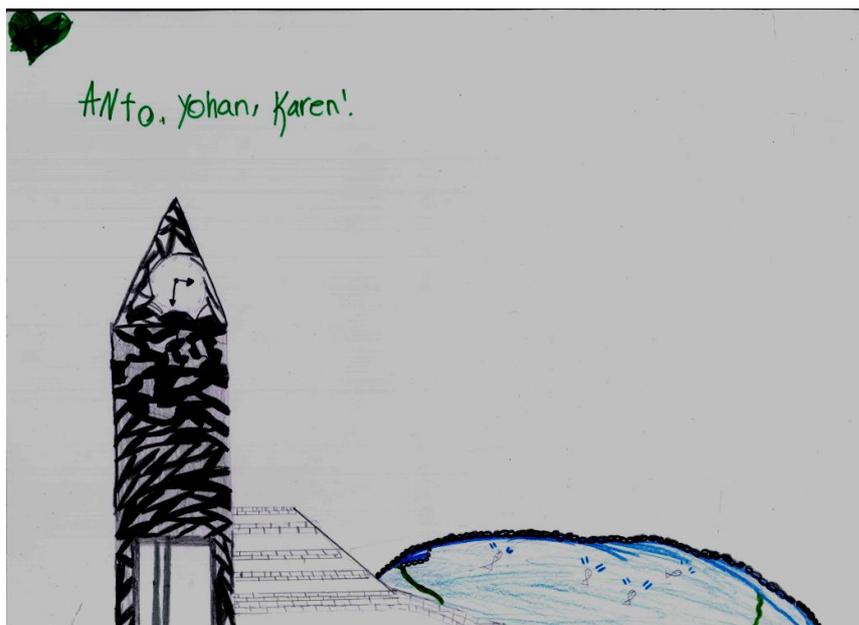
Con algún contraste y otras similitudes, se pudo observar dos espacios de la ciudad que resaltaban por encima de otros que también fueron nombrados pero mucho menos frecuentados. Por un lado, el tajamar³³ era concurrido por la gran mayoría de las y los estudiantes, algunos iban acompañados de familiares y otros solían hacerlo con amigos.



12 Dibujo del tajamar realizados por niños

³² *Hacer semáforo* es un trabajo que consiste en realizar malabares en el momento que se detienen los autos producto de la luz roja en el semáforo, y luego pasar la gorra para recolectar el dinero.

³³ El tajamar es un espacio público y abierto que se encuentra en el centro de la ciudad. Fue una construcción Jesuita y contiene un gran espacio verde a su alrededor.



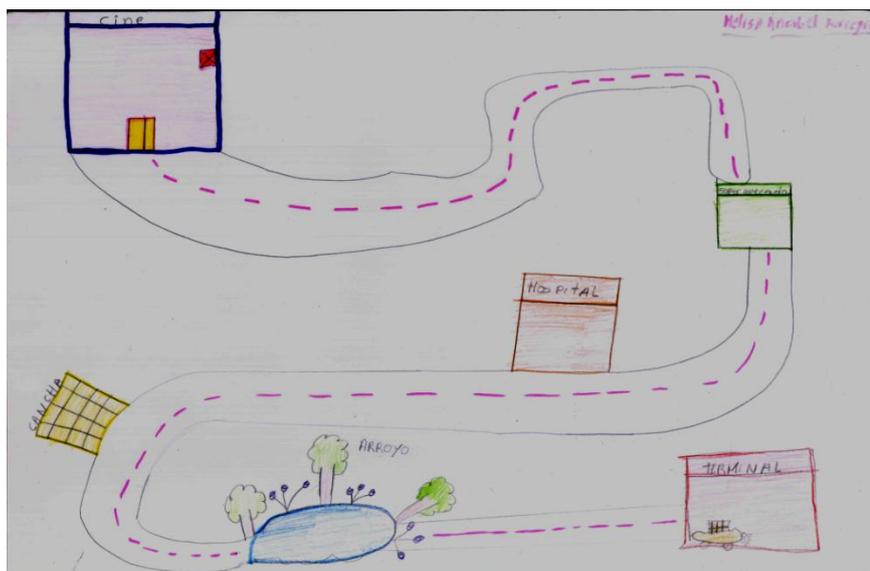
13 Dibujo del tajamar realizados por niñas

Pescar o ver como pescan, pasar el rato, ir a los juegos, eran algunas de las actividades que realizaban en aquel espacio.

Por otro lado, el supermercado Becerra podría pensarse como la contracara. Aunque también era frecuentado por la mayoría de los niños y las niñas y al igual que en el tajamar, algunos eran acompañados por familiares y otros lo recorrían con amigos, “El Becerra” resultaba un espacio vinculado al consumo, ya que no sólo es un supermercado, sino también el lugar del cine y tiendas de todo tipo de comercio. *Ir a pasear, hacer las compras, mirar las vidrieras,* eran las actividades que se destacaban.

Algunos van al cine, pero ésta no es una actividad que se repite en general, de hecho, durante el año 2015 una de las salidas que organizaron las maestras fue ir al cine y aquel día, para varios, implicó la primera vez que asistieron a una función cinematográfica.

Si bien ambos espacios se diferencian en público/privado, abierto/cerrado, actividad comercial/uso recreativo, también es posible percibir cierta continuidad entre ellos. La acción de *pasar el tiempo*, implicaba que dichos espacios posibilitaban un lugar de encuentro, con sus diferentes lógicas, pero con la capacidad de constituirse como espacios de significación en su uso .



14 Dibujo del Becerra y cine realizado por niñas

La muestra y la ciudad de Córdoba

Como anticipé en el capítulo anterior, a principios del año 2015 llega una invitación de “Barrilete, Museo de los niños” de la ciudad de Córdoba, para llevar la muestra del año anterior a este museo y exhibirla durante tres meses. Así es que, en noviembre de ese año, se monta “La Güemes se muestra por un cambio de voz” en dicho espacio. La posibilidad de realizar la muestra en Córdoba, no sólo los entusiasmaba por la acción misma de llevar su trabajo a otro museo, sino, principalmente, por el hecho de viajar a otra ciudad.

Mariano: ¿Estás contento de que vamos a ir a Córdoba?

Mauro: ¡Uh! Pienso siempre en eso, voy y le digo a Joel, hoy, tres días más, y vamos a Córdoba

Mariano: ¿Estás con expectativa?

Mauro: Mañana vamos a hacer dos días, ya

Mariano: Va a estar bueno, el Museo es muy lindo

Mauro: Yo nunca fui a un museo en Córdoba, lo único que conozco de Córdoba son los hospitales

(Entrevista a Mauro, septiembre, 2015)

La realidad que relata Mauro es similar a la que viven los/as otros/as. Para la gran mayoría, salir de Alta Gracia no suele ser una actividad frecuente. Córdoba, en particular, no es una ciudad que muchos/as conozcan, sino por el contrario, son pocos los que han podido viajar alguna vez, y el principal (y a veces único) motivo suele ser ir al hospital.

El día de la inauguración, el artista plástico Milo Lockett da un taller junto a los niños y niñas en donde se intercambian saberes, se hacen preguntas y participan de una jornada artística. Durante la mañana se desarrolla el taller con Milo Lockett y, hacia el mediodía, las maestras coordinan un almuerzo en Mc Donald donde, además de comer, también realizan juegos y actividades recreativas.

Hacia la tarde se lleva adelante la inauguración de la muestra de manera formal, que está abierta a todo público. En un primer momento se lee el cuento “La silla de imaginar” y luego se les pide a los niños y las niñas que cuenten cómo fueron construyendo la muestra. También se invita a algunos visitantes a que se sienten en las sillas y juegan a imaginar un lugar ideal.



15 fotografías cedidas por una participante de la jornada



Luego los niños y las niñas recorren el Museo, pudiendo disfrutar de todas las actividades que ofrece. Aquella jornada en “Barrilete”, con la compañía de madres y padres, el compartir en Córdoba todos juntos, marca una experiencia inédita para ellos, motivo por el cual siempre recuerdan lo vivido aquel día.

Los límites urbanos

Muchas de las reflexiones por parte de los niños y las niñas sobre el espacio público y sobre la construcción y las maneras de apropiarse de él se desprendieron de continuos talleres que giraron en torno a esos temas. También estas instancias mostraron la capacidad de acción que tienen las y los estudiantes en el andar por el barrio, el transitarlo, modificarlo y vivenciarlo de múltiples formas.

Una cuestión particular fueron los límites socio-urbanos, con la principal problemática que giraba en torno al barrio y el asentamiento.

Mariano: ¿A qué lugares suelen ir a jugar o pasear en Alta Gracia?

Mauro: Yo todos los sábados, al centro.

David: yo también, fui ayer.

Mariano: ¿Y qué hacen cuando van al centro?

Mauro: Yo entro a ver cualquier cosa, lo que me gusta voy y lo entro a ver.

Mariano: ¿Y con quién van?

David: Yo, con mi papá.

Mauro: Yo, con mi padrino.

Mariano: ¿Vos Tomi vas?

Mauro: No.

Tomi: Sí, algunas veces voy.

(risas de sus compañeros)

Tomi: Yo vivo cerca del camp.o

David: Nunca... Vivís para allá... ¡en la villa!

(risas)

David: Sí, dónde estaban las vías del tren.

(Continúan las risas, Tomi se enoja con sus compañeros que se burlan del lugar en donde vive)

(Entrevista con Tomi, Mauro y David, agosto 2015)

El registro brinda algunos elementos importantes para analizar cómo los límites socio-urbanos fueron desandando un entramado complejo y dinámico que cada uno de los sujetos (re)construía en sus experiencias urbanas. La demarcación *villa/barrio* era utilizada por los varones, principalmente, para burlarse de quienes vivían en la villa. *Vivir en la villa* estaba asociado por los niños con ciertas características negativas, tales como: *en ese lugar son todos choros* (NdC, mayo 2015). Tal como plantea Bourdieu (2002), “el espacio habitado funciona como una especie de simbolización espontánea del espacio social” (pag, 120).

La cuestión de los límites se vuelve un hecho de especial atención en la dinámica urbana y escolar. Como afirma Maldonado (2002),

“en diferentes momentos históricos se observa que la fuerza del *límite social* es más significativa y persistente que los contenidos culturales. Límites lábiles, generados en la interacción social, donde la característica de la misma es la asimetría en la relación. Unos tienen derechos de atribuir identidades (generalmente descalificatorias) y otros luchan por mantener su autoidentificación o tratar de esconder y negar su origen para no ser objeto de estigma y discriminación. La educación es uno de los espacios privilegiados de disputa de estos límites, tanto desde las políticas como desde la interacción entre los diferentes actores que conforman las instituciones.” (Maldonado 2002:58)

Indagar en las singularidades en el transitar de los niños y las niñas fue propicio para desarmar la idea de que las ciudades se presentan articuladas y “para todos/as”.

Mariano: ¿Qué son los límites?

Dieguito: ¿Llegar a algún lado?

Lázaro: Que te caguen a pedos.

Pato: Cuando tus padres te dicen “volvé a tal hora”.

Mariano: Y pensando en la ciudad, o en el barrio, ¿qué límites hay?

Julisa: Nuestra casa, el patio.

Mariano: La ruta, por ejemplo, ¿es un límite?

Todos/as: Sí.

Lázaro: Cuando te para la cana. Tenés que respetar porque si no te alzan.

Lucas: El límite entre la ciudad y el campo.

Carlitos: Cuando hay alambrado, tiene un dueño.

Carlitos: La propiedad privada

Pato: (señalando en el mapa) No se ven las vías del tren porque está el asentamiento, eso es un límite. Es un barrio chiquito dentro de otro

(NdC, taller en la escuela, Mayo 2015)

Los límites vinculados a las configuraciones espaciales que realizan los sujetos en la ciudad tienen un componente histórico, y por supuesto, una continua actualización. De esta forma, retomando a Simmel (1986), entiendo a los límites como hechos sociales con forma espacial. Para el autor, es el hecho sociológico el que establece la relación espacial.

Los límites espaciales constituyen fuertes marcas en las subjetividades de niños y niñas; el *límite social*, en este caso, produce distintos efectos en cada uno/a de ellos/as. Aunque ambos barrios, Independencia y 17 de Agosto, albergan a clases subalternas, *vivir en la villa* representa una gran marca estigmatizante. En ese sentido, los límites no sólo nos hablan de polarización de clases sociales como lo muestra el capítulo dos, sino que también se producen al interior de una misma clase. Escapar de esas marcas, para los niños y las niñas, es una necesidad, aun cuando para ello reproduzcan estas mismas estigmatizaciones.

Las diferentes percepciones de los espacios permitieron discutir sobre los espacios públicos y, tras reflexionar en varios encuentros, distinguir los espacios públicos de los espacios comunes. Partimos de estas diferencias a partir de la propuesta de Harvey (2013) quien entiende a los espacios o bienes públicos como objeto del poder estatal y de la administración pública; mientras que define a los espacios comunes como espacios colectivos y no mercantilizados, garantizado por la comunalización del espacio. Lo público, para el autor, se vuelve común cuando las fuerzas sociales se apropian de ella y la protegen y mejoran para su beneficio mutuo.

Llegar a una instancia de conocimiento y reflexión sobre estos conceptos permitió encontrarnos con estos registros de las y los estudiantes:

“lo colectivo es trabajar en grupo”; “lo público es de todos, lo privado tiene dueño y nos deja afuera”. Ante la pregunta sobre si los espacios públicos y los espacios colectivos son lo mismo, las respuestas fueron:

“si hay un lugar público hay que construirlo entre todos para hacerlo colectivo”; *“el museo es público porque puede ir cualquiera, pero lo hacemos colectivo cuando hacemos los talleres”*. Sobre lo que no puede falta para que un espacio sea colectivo, dijeron:

“estar todos incluidos”; *“poder opinar y charlar”;* *“juegos”;* *“música y baile”;* *“colaboración”*.

Estas últimas reflexiones están enmarcadas en las dinámicas propias de los talleres, motivo por el cual se pueden observar respuestas más cerradas y menos espontáneas, aunque considero que esto no le resta importancia ya que son parte de un proceso de aprendizaje que está siendo en estos niños y niñas.

Caminar el barrio

La indagación sobre las significaciones en torno al barrio de parte de los niños y las niñas permitió profundizar sobre la complejidad que anteriormente se visibilizaba en el análisis sobre la ciudad. La heterogeneidad de comportamientos y aprehensiones de lo barrial nos imposibilita inscribir un sujeto plural y mucho menos universal, pero, teniendo en cuenta ciertas características compartidas, como la edad y la clase popular, o las prácticas y experiencias escolares, es posible encontrar similitudes y diferencias en sus experiencias urbanas cotidianas que permitan mostrar el complejo entramado de lo social y la continua construcción de la ciudad y de sus experiencias por parte de los sujetos.

Siguiendo los aportes de Mayol (2010), entiendo al barrio como

“un dominio del entorno social, puesto que es, para el usuario, una porción conocida del espacio urbano en la que, más o menos, se sabe reconocido. El barrio puede entonces entenderse como esa porción del espacio público en general (anónimo, para todo el mundo) donde se insinúa poco a poco un espacio privado particularizado debido al uso práctico cotidiano de este espacio.” (Mayol, 2010:8) [De esta forma] *“El barrio es una noción dinámica, que necesita un aprendizaje progresivo que se incrementa con la repetición del compromiso del cuerpo del usuario en el espacio público hasta ejercer su apropiación de tal espacio.”* (Mayol, 2010:10)



16 dibujo del barrio realizados por niños

Al igual que en la ciudad, cada uno de los niños y las niñas trazaba diferentes formas de vivenciar el espacio urbano. Muchas de las formas de transitar están marcadas por los padres de cada uno/a, los permisos en relación al destino y a la hora.

Edu: Soy más de quedarme en mi casa porque a mí no me dejan salir por el barrio. Soy más de ir hasta la casa de mi tío a jugar con mi primo que viven a la vuelta.

Yami: mi papá no me deja salir muy de tarde porque pasa gente muy extraña.

Pato: vivo en la calle, yo. Si no estoy en la casa de mi tía estoy en la casa de mi abuela. A veces me junto con mi primo el Pablo y jugamos en la calle.

(NdC, agosto 2015)

Aunque Pato me cuenta que por el lado de las vías no la dejan ir porque “te roban hasta las orejas...”, pero cuando estamos en ese espacio por un recorrido que decidimos hacer con los niños y las niñas dice: “a mí me dio alegría por donde estábamos

caminando y el puente, también me gustan las montañas que se ven desde el puente”
(NdC, agosto 2015)

La inseguridad es algo que se repite de manera continua y muchas veces actúa como un límite más al momento de ocupar ciertos espacios. Las descripciones del barrio que realizan las y los estudiantes oscilan entre el barrio *tranquilo* y el barrio *quilombo*. Muchos relatos cuentan episodios de violencia y en su mayoría suelen ser asociados a dos grupos distintos que *tienen problemas entre ellos y la policía*.

Lucas: Del barrio no me gusta nada, quilombo nomás. Todos los días hay un quilombo. (NdC, agosto 2015)

Asimismo la tranquilidad del barrio se asocia con la cercanía al “campo”, al fin del trazado urbano. También algunos/as estudiantes destacan que viven cerca de sus familiares, primos, tíos, abuelos, y eso hace que sea un barrio en el que les gusta estar.

El límite villa-barrio se representa en un imaginario de peligro e inseguridad por quienes viven del lado del barrio, pero al momento de transitarlo con los niños y las niñas muchos de ellos/as lo sienten *calmo y lindo*. De esta forma, como plantea Bourdieu (2002) “el barrio estigmatizado degrada simbólicamente a quienes lo habitan, los cuales, a cambio, hacen lo mismo con él, ya que al estar privados de todas las cartas de triunfo necesarias para participar en los diferentes juegos sociales, no comparten sino su común excomuniación.” (pag, 124)

“La plaza del mástil” es un espacio muy frecuentado por parte de los niños y las niñas. Diversas actividades durante el horario escolar se realizaron ahí, ya que era la plaza elegida por las y los estudiantes, incluso hasta llevaron adelante un proyecto para plantar árboles en la plaza, ya que era, para ellos/as, una de las cosas que le hacía falta a dicho espacio. *Jugar al fútbol, tomar una gaseosa, pasar el rato, estar con amigos*, suelen ser actividades que realizan en la plaza del mástil. Asimismo, las maestras comenzaron a utilizar este espacio para diversos encuentros como jornadas barriales con otras organizaciones o instituciones, plantar árboles, y también para realizar el tejido de las sillas para la muestra realizada en el Museo de la Estancia en el año 2014. Este uso que le dan las maestras comienza luego de la primera salida por el barrio durante un taller en el año 2014.

“Nos pedían ir a la plaza del mástil y nosotros queríamos la otra, la más linda, después de recorrer el barrio con el Museo, nos dimos cuenta, que había que escucharlos de otra manera, que esa plaza era la suya y la otra

era la de `los chetos´ del barrio, y así empezamos a intervenir también la plaza”. (Silvina, maestra de grado, octubre 2014)

De esta forma, la plaza comienza a ser frecuentada también dentro de las horas de clases, mediante las actividades propuestas por las maestras.

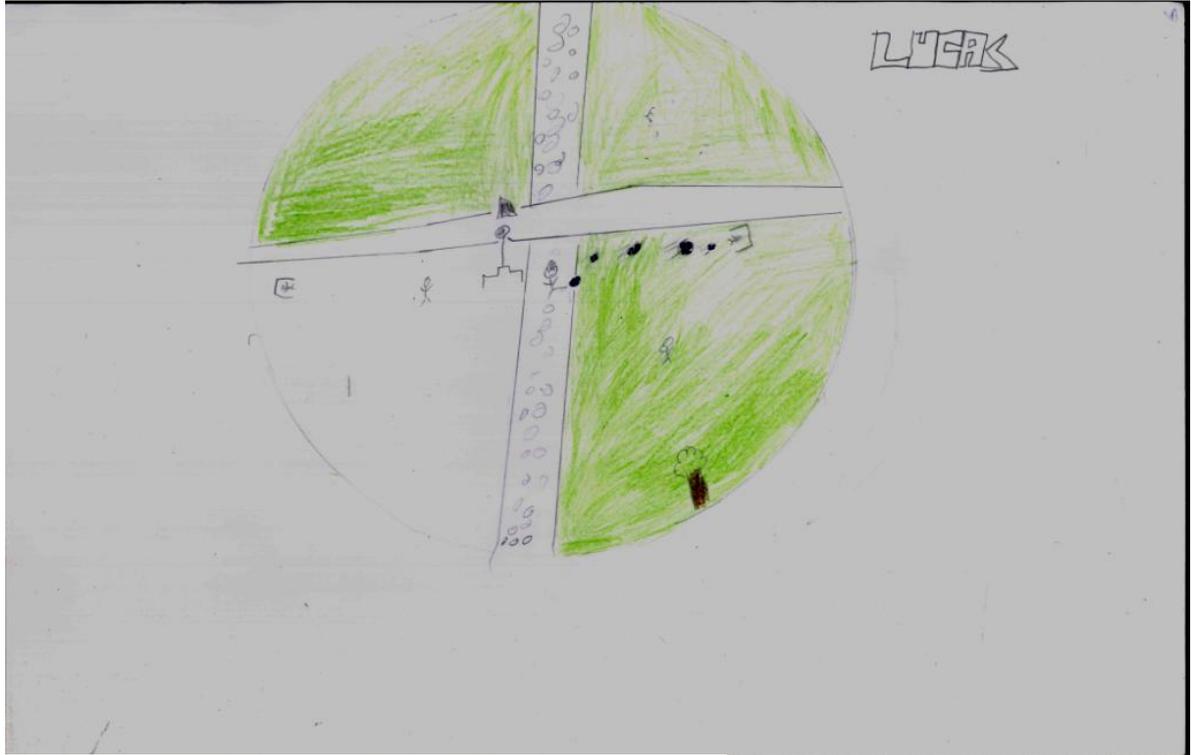
También algunos se vinculan con “la plaza del mástil” mediante otras actividades barriales, como me cuenta Yami:

Mariano: Yami, me contó la Silvi (maestra) que estuviste representando al barrio con el intendente. Contame un poco, ¿cómo fue eso?

Yami: Yo voy al merendero, y el miércoles pasado fuimos a la municipalidad y estuvimos desayunando con el intendente y vamos a..., el 29 o el 26, vamos a inaugurar la plaza del mástil. Le vamos a poner bebedero, tacho de basura, juegos, vamos a tener pelota, y esa tela que ponen la red en los arcos.

(Entrevista a Yami, septiembre 2015)

En los dibujos del barrio realizados por las y los estudiantes “la plaza del mástil” fue uno de los espacios que con mayor frecuencia estaba plasmado. Todo lo dicho por los niños y las niñas, más sus dibujos, daban cuenta de que “la plaza del mástil” era uno de los espacios elegidos por ellos y ellas fuera del horario escolar.



17 Dibujo de "la plaza del mástil"

Las canchitas

Todas las canchitas del barrio tienen en común ser un espacio rectangular, en donde se ubican, en sus lados más cortos, dos arcos de fútbol, ya que suele ser un espacio en el que principalmente se practica dicho juego. Si bien esta es la condición principal para ser considerado como canchita y se repite en cada una de ellas, no todas van a estar atravesadas por las mismas condiciones.

Lucas: Nosotros jugamos al fútbol en donde está la canchita ahora. Antes estaban los pastos así de altos, y se veían los palos que estaban ahí clavados. Y nosotros íbamos ahí a la iglesia. Y cortamos todo el pasto primero, limpiamos todo, y con unos fierros hicimos unos arcos y los pusimos.

Mariano: Vamos a organizar un partidito entonces

Diego: Pero acá en la escuela.

Mariano: No, yo quiero jugar ahí en el barrio.

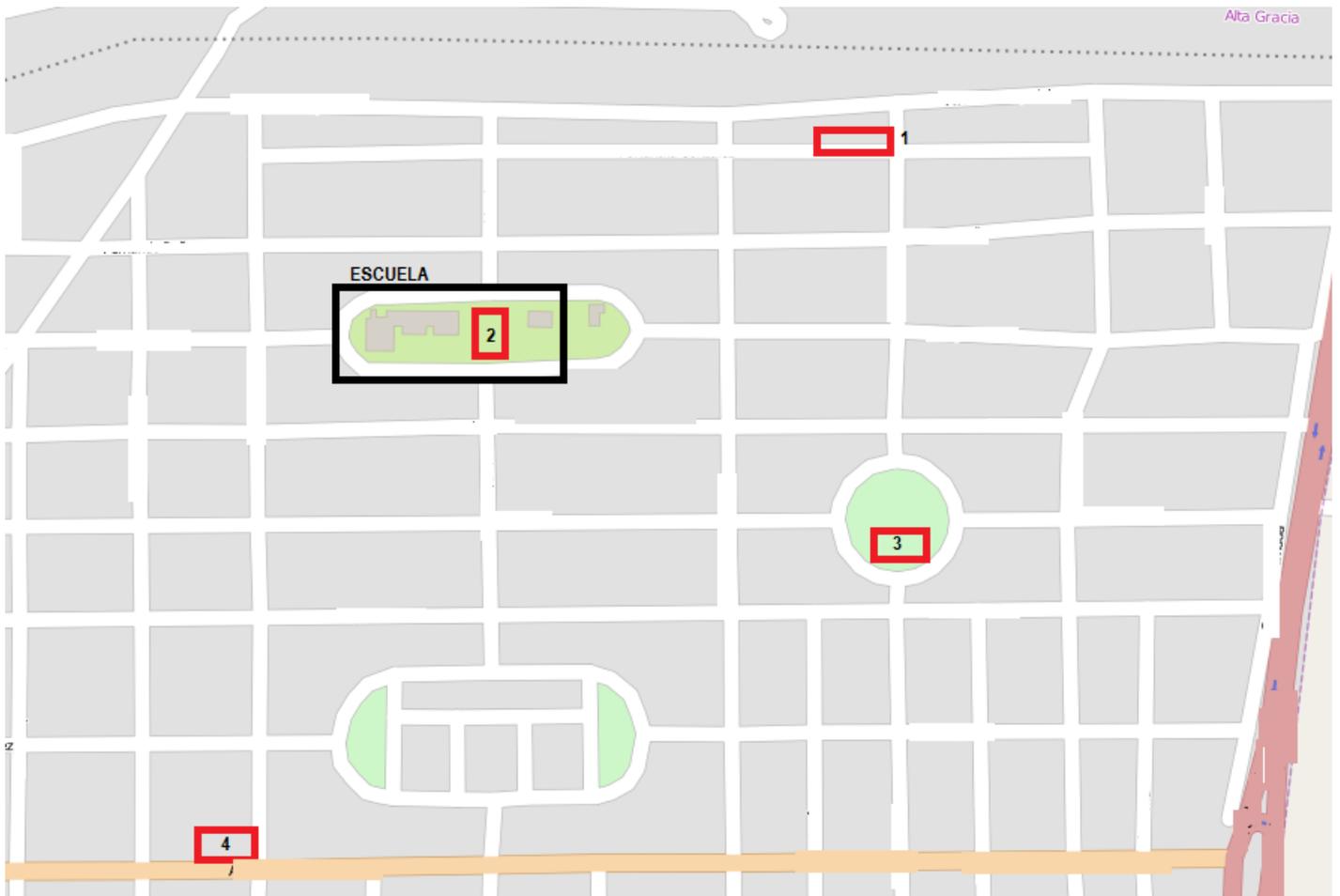
...

Lucas: ¿Vos no podés venir mañana, Mariano? Jugamos al fútbol acá en la escuela, en la clase de gimnasia”

(NdC, junio 2015)

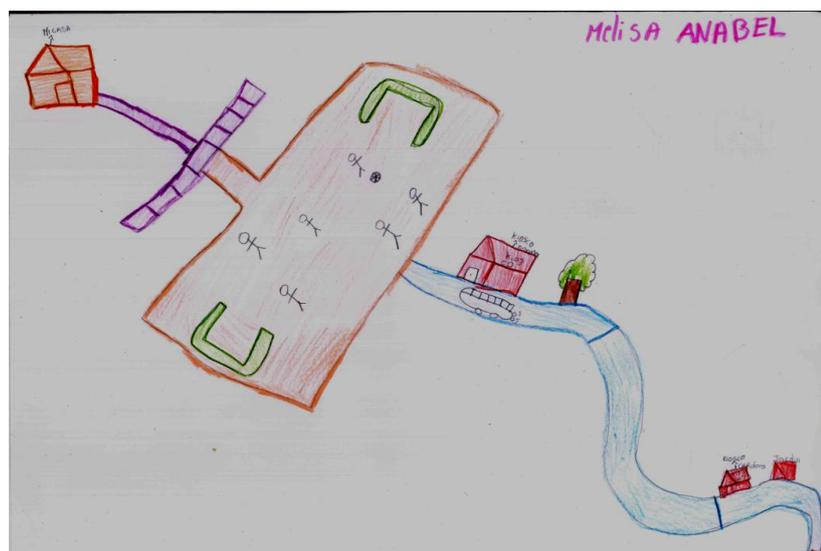
La charla la manteníamos, Diego, Lucas, Carlitos y yo. Días anteriores habíamos realizado una suerte de mapa del barrio. En éste, se debían dibujar los sujetos, objetos y lugares que los niños reconocían en el trayecto de su casa a la escuela. Con el dibujo frente a nosotros comenzamos a hablar sobre el barrio, las personas, los lugares en los que solían jugar, sus amigos, los conflictos, entre varias otras cosas. Gran parte de la charla se centró en la canchita del barrio. Contaron que el pastor de la iglesia, en donde ellos supieron ser monaguillos alguna vez, los había motivado a realizarla en el terreno baldío que se encontraba justo en frente a la iglesia. Así, luego de ponerlo en condiciones, lograron armar la canchita en la que suelen jugar al fútbol con muchos de los niños del barrio. “*Apenas ven el fútbol se suman una banda*”, me dice, Carlitos. Pero después de escucharlos hablar, mi pregunta era ¿por qué, si había tanto vínculo con esa canchita en el barrio, los chicos insistían en jugar conmigo en la canchita de la escuela?

En el barrio hay cuatro canchitas. Las cuatro comparten las características para ser consideradas canchas de fútbol, pero mantienen diferencias sustanciales en la significación que los niños realizan. Todas ellas están a un alcance no mayor a los 500 mts. de la escuela, que está ubicada en el centro del barrio.



18 Ubicación de las canchitas en el barrio. Fuente <http://www.openstreetmap.org>

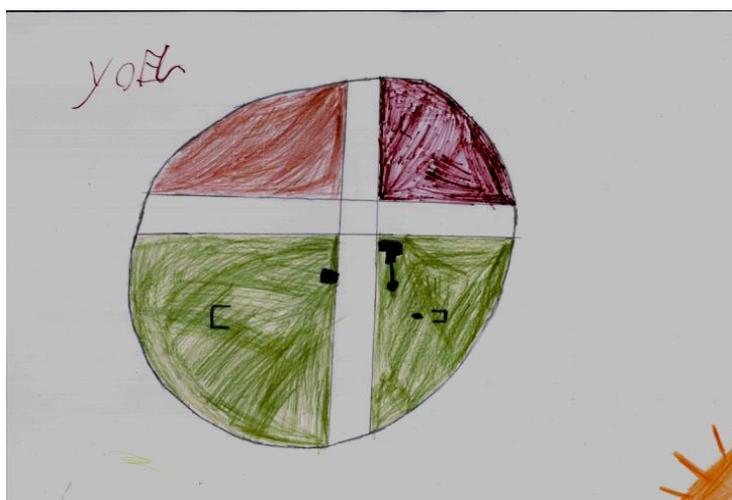
La canchita frente a la iglesia (n° 1 en el mapa barrial) es un espacio ubicado en un terreno baldío, que varios de los vecinos y vecinas fueron preparando para ponerlo en condiciones como cancha de fútbol. Allí suelen hacerse torneos barriales de fútbol y es frecuentado por niños y niñas para realizar dicha actividad en sus tiempos fuera del colegio.



19 Dibujo de la canchita sobre terreno baldío

Otra de las canchitas es la que se encuentra dentro de la escuela, en el patio (nº 2 en el mapa barrial). Este espacio suele ser utilizado por los niños y las niñas en los horarios de los recreo, en las clases de gimnasia y ratos libres dentro del horario escolar, principalmente.

La tercer canchita en donde los niños y las niñas suelen ir a jugar está en “la plaza del mástil” (nº 3 en el mapa barrial). Esta plaza es la más grande en el barrio y, como se ha dicho, fue espacio de múltiples encuentros con los niños y las niñas durante actividades escolares que proponíamos junto al Museo y las maestras.



20 Dibujo de la canchita en la plaza del mástil

Por último, la cuarta canchita es de propiedad privada, se llama “Los Pinos” y sólo se puede jugar ahí mediante un alquiler (nº 4 en el mapa barrial). Este lugar se encuentra ubicado hacia el sur del barrio, en el extremo opuesto al asentamiento. Los niños cuentan que a veces juntan plata entre muchos y van a jugar, pero no suele ser una actividad rutinaria, ya que es el dinero lo que limita su uso. Asimismo, cuando van a jugar ahí, sólo lo realizan por una hora, que es el tiempo que permite su alquiler.

Las canchitas comenzaban a vislumbrarse como espacios en disputa y fue precisamente eso lo que me permitió ver que, durante un tiempo, mis prenociones en torno a la escuela me hacían perder de vista qué estaba sucediendo en los niños y las niñas y el vínculo que estaban estableciendo con esta institución, en especial con el espacio de la canchita.

La canchita frente a la iglesia, junto a la canchita de “la plaza del mástil”, eran frecuentadas por los niños y las niñas fuera del horario de clases, entonces ¿qué había en la canchita de la escuela, que era elegida para jugar al fútbol conmigo, antes que en los otros espacios?

Mauro me cuenta que suele jugar al fútbol con un amigo en “la plaza del mástil”, o en la casa del amigo. Me dice que sale de su casa a la siesta porque después es peligroso, y que suele ser difícil jugar fuera de la casa cuando *hay quilombo*.

Lucas me cuenta que todos los días juegan al fútbol en la canchita que está frente a la iglesia o la que está en “la plaza del mástil”, pero cuando llegan los más grandes los echan y ya no pueden jugar. También, al igual que Mauro, me dice que hay un grupo de jóvenes que *viven haciendo quilombo*, algo que les impide poder jugar con tranquilidad. La canchita frente a la iglesia es un espacio de gran apropiación, pero en menor medida para la totalidad de los niños y las niñas.

Leo, Yoel y Lucas me cuentan que son de ir a “la plaza del mástil” a jugar. A veces juegan al fútbol, otras veces se sientan a tomar una gaseosa. Pero la mayor parte del tiempo juegan en sus propias casas.

La respuesta a mi pregunta sobre el por qué los niños y las niñas elegían la escuela antes que esos otros espacios para jugar conmigo comenzaba a aclararse tras compartir diversas charlas con ellos.

La canchita de la escuela se mostraba como el único espacio del barrio en donde los niños y las niñas eran los protagonistas únicos de ese espacio. Si bien, mayormente, debían respetar ciertos horarios escolares para su utilización, al momento de poder usarlo nada ni nadie podía sacarlos de ahí. Asimismo, al tener parte de un alambrado cortado, la canchita de la escuela también era usada por ellos durante los fines de semana. Por esto último, eran frecuentes las quejas de los niños y las niñas cuando otras personas del barrio (no estudiantes) se metían a jugar al fútbol, ya que *rompen la escuela*. De esta forma, la canchita de la escuela se diferenciaba de las otras ya que en ella no existían sujetos más poderosos capaces de echarlos, como sí sucedía en los demás espacios. De esta forma, estar dentro de la escuela les otorgaba un cierto marco de protección en relación a los *quilombos* del barrio o a jóvenes que abusaran de su fuerza y los pusieran en lugares de sometimiento. En la escuela, ellos eran los dueños y señores.

Volver a la escuela. Barrio y escuela, espacios en diálogo

Al comenzar a dialogar con niños y niñas mis preguntas se centraban en el espacio de las canchitas, poniendo una cierta distancia a cuestionarme sobre las

instituciones. Este “retorno” a la escuela que hacían continuamente los niños mediante el uso de la canchita, fue fundamental para (re)pensar esta institución como un espacio de empoderamiento de niños y niñas, así como también para profundizar mis preguntas en torno a las instituciones públicas y el barrio, no como espacios distantes, sino con una permanente interacción y vínculo por parte de las y los estudiantes en su continua apropiación y significación de los mismos. En este sentido, es imposible concebir la escuela como una isla ajena a lo que sucede en el barrio, no existe, para los niños y las niñas, tal fragmentación del espacio escolar/barrial. Por el contrario, hay continuidades que se perciben en el andar por el barrio junto a niños y niñas y en las actividades, juegos o charlas que se realizan dentro del aula. Un buen ejemplo de ello fue ver cómo para las maestras resultó indispensable, una vez visibilizados, continuar sus actividades cotidianas trazando esos vínculos, y al hacerlo, habilitar nuevas preguntas, dinámicas y actividades que continuaron esa relación dialéctica entre el adentro y el afuera escolar.

Ese “volver a la escuela” no sólo fue un disparador para percibir dicha institución como un espacio de empoderamiento de niños y niñas, sino que también significó una alerta para dejar de pensar las experiencias educativas como algo que se produce únicamente dentro del perímetro de la escuela y en el horario de clases. Experiencias educativas y urbanas conforman un entrelazado dinámico de significaciones y disputas por parte de niños/as y adultos/as, incapaces de ser leídas de manera aisladas. Los modos de socialización que se (re)producen en la escuela, las canchitas, la plaza del mástil, los límites barriales, dan cuenta de ello.

REFLEXIONES FINALES

La reconstrucción de algunas dinámicas y prácticas que niños y niñas realizan tanto en esta escuela de la ciudad de Alta Gracia como fuera de ella, ha permitido conocer y analizar experiencias educativas que construyen las y los estudiantes en el cotidiano escolar, así como también en el entramado con el Museo y el mismo barrio en el que ellos/as viven. Se trabajó principalmente a partir de sus propias voces y del registro de actividades donde eran protagonistas, teniendo en cuenta el vínculo que se trazaba entre estudiantes, maestras y talleristas del Museo.

Considero que adoptar una perspectiva etnográfica posibilitó profundizar en las experiencias educativas que construyen niños y niñas al permitir una mirada honda y sensible de los entramados que se tejen en estas instancias. Documentar tales experiencias enriqueció las mismas prácticas educativas propiciando aprendizajes múltiples.

A partir del trayecto construido junto a niños y niñas, en el marco de esta investigación, se brinda una serie de reflexiones finales que buscan resaltar las principales contribuciones que aporta esta tesis al estudio de infancia y escuela en la provincia de Córdoba.

Experiencias educativas y urbanas

Desde el inicio, hemos marcado en esta investigación las desigualdades sociales que se construyeron históricamente y que continúan produciéndose en la ciudad de Alta Gracia. En ese sentido, se dio cuenta de que las experiencias de las y los estudiantes con quienes trabajamos forman parte de las que atraviesan los sectores populares. Asimismo, esa subalternidad en la que viven estos sujetos es una subalternidad que no está dada: no sólo se construye históricamente, sino que niños y niñas la viven de manera dinámica. Fueron sus propias experiencias las que vislumbraron los diversos modos en que transcurren sus prácticas, de esta forma, niños y niñas se apropian de

nuevos espacios, viajan a otra ciudad, producen nuevos modos de aprendizaje. Los límites no son fijos y es desde las prácticas cotidianas que es posible analizar y descubrir los matices que se encuentran en cada una de estas experiencias de subalternidad.

Asimismo, se intentó problematizar en relación a la escuela y al Museo como constructores de infancias. Si estas instituciones son constructoras de las subjetividades de niños y niñas, es indispensable ver qué hacen las y los estudiantes con dichas instituciones.

La experiencia educativa que construyeron niños y niñas permitió comprender a Museo y escuela como terrenos de disputa política. Fue así, que las y los estudiantes permearon espacios y prácticas educativas logrando producir algunas transformaciones hacia los modos de aprendizaje.

Sentarse a imaginar

Aquel episodio que sucede en la escuela fue el primer sobresalto para dar cuenta de estas disputas que se producen hacia el interior de la escuela. Sentar a maestras y directivos a imaginar es analizado en este trabajo como un acto de *subversión* del cotidiano escolar, ya que fue este suceso el que trastocó el orden establecido. Al tomar la palabra y la acción, niños y niñas promovieron una manera de cuestionar contenidos y dinámicas educativas, así como también hicieron visible una pregunta fundamental, ¿no estaban acaso causando una nueva forma de encarar la escuela?

Salir del aula para originar una posible transformación es llevar la esfera de lo privado -lo que se produce en la clase-, al espacio público, al lugar de lo visible, donde efectivamente se disputa lo político. Entonces me pregunto, ¿puede este acto de *subversión* ser pensado como una acción o práctica política por parte de niños y niñas?

Si niños y niñas fueron capaces de llevar adelante este suceso, también tiene que ver que la experiencia educativa se construyó en un marco determinado que dio lugar a tal episodio. Es preciso tener en cuenta que existió una preocupación de parte de las instituciones mismas por dar lugar a estos procesos, como se puede ver, por ejemplo, al disponer del equipo del área educativa del Museo, dotado de recursos, para acompañar durante dos años esta experiencia educativa.

“Un cambio de voz”

El nombre que niños y niñas le otorgan a la muestra realizada en el Museo, parece condensar una serie de cuestiones que fueron entrando en tensión a medida que esta investigación avanzaba. *“La Güemes se muestra por un cambio de voz”* parece ser una suerte de metáfora del proceso educativo que comienza con una movilización de las maestras mediante una demanda y culmina con niños y niñas siendo protagonistas y constructores de sus propias experiencias educativas.

La acción efectiva de las y los estudiantes permite ver el efecto de apropiación que ellos mismos realizaron en aquel proceso. Los niños y las niñas construyen experiencias con lo que tienen a mano, en este caso, al acercar elementos culturales, dinámicas de trabajo y un lugar de producción, construyen una experiencia significativa particular que propicia su activo lugar social, sujetos de la educación con derechos a generar cultura/identidades en un sentido de mayor justicia para estos sectores subalternos.

Aun así, esta experiencia nace de una construcción colectiva entre adultos/as y niños/as. Este fue un pilar fundamental para propiciarla, pudiendo dar lugar al efecto de la interacción que producen los sujetos en el cotidiano escolar. Así, las actividades desplegadas fueron construyendo un diálogo para crear nuevas prácticas educativas, dando lugar a un proceso transformador. Asimismo, durante los dos años que duró esta investigación y en el medio de una coyuntura específica, es de destacar que las políticas educativas que se fueron implementando en la última década, tanto en escuelas como en museos, son habilitadoras de este tipo de innovación. Es en la articulación de vidas cotidianas y políticas públicas que se producen estas acciones particulares y es, ahí mismo, donde suceden valiosas transformaciones que no sólo movilizan a cambios en prácticas educativas, sino que alcanza significaciones impensadas para estos niños y niñas.

El empoderamiento no sucede sólo en la acción de las y los estudiantes, sino que tanto adultos, como espacios (escuela, barrio, Museo), posibilitan tal resultado. No se trata de recortar efecto a las acciones de niños y niñas, sino de dar cuenta que las experiencias educativas suceden en múltiples vínculos, tornándose así posible la transformación.

“El sentirse importantes”, como relata la maestra en una entrevista, es sustancial en el proceso de aprendizaje. El ser reconocidos parte, más que de una lógica vertical

que implicaría que un sujeto superior “reconoce” a otro inferior, del hecho de que niños y niñas fueron protagonistas y produjeron sus propias prácticas educativas. En ese sentido, el reconocimiento implica poner al otro en pie de igualdad y articular saberes en pos de una experiencia común.

El andar de la ciudad

Otro efecto directamente vinculado a la experiencia educativa que se pudo evidenciar mediante esta tesis fue el diálogo que se trazó entre escuela y barrio. Fue la investigación misma la que permitió dilucidar esa continuidad entre ambos espacios, así como también la extensión e incorporación del Museo a ese continuo. En ese sentido, los espacios no quedaron reducidos a una suerte de plataforma para la acción de niños y niñas, sino que fueron el efecto mismo de sus propias prácticas.

El espacio de *las canchitas* fue el lente propicio para dar cuenta de tal continuidad. Nuevamente los límites volvían a ponerse en tensión y ese adentro y afuera escolar no constituyó un núcleo cerrado de socialización. La canchita de la escuela, apropiada por niños y niñas fuera del horario y días de clases, hizo posible comprender que barrio y escuela entablan límites permeables que ofrecen mucha más continuidad de la que se cree.

Los modos de transitar y apropiarse que tienen niños y niñas permiten ver que las fronteras entre los espacios de la ciudad no son claras e impenetrables, sino, por el contrario, admiten grietas y porosidades susceptibles de ser permeadas por los propios sujetos. En este diálogo que entablaron escuela y barrio, la canchita permitió comprender a la escuela no sólo como un espacio de coerción, sino como un espacio para ser niños y niñas, un espacio propio que permite el vínculo de pares entre lo lúdico y el aprendizaje constituyéndose en un espacio para la infancia.

Para finalizar, entiendo que esta investigación se torna valiosa para desmentir la idea de que la escuela pública “no sirve”, ya que es, precisamente ella, quien permitió que estos niños y niñas hayan podido acrisolar una experiencia de cómo torcer una trayectoria que los posicionaba como sujetos “incapaces”. Es la educación pública, en tanto Museo y escuela, la que reconoce a estos niños y niñas y es a partir de ahí que resulta factible construir una experiencia educativa realmente transformadora y

significativa para sus propias vidas. Es justamente lo público lo que se pone en debate y es desde ahí mismo que estos/as estudiantes construyen sus experiencias, trazan vínculos, se apropian y (re)elaboran su aprendizaje. En ese sentido, niños y niñas también disputan los significados de lo público, cimientan sus vidas desde ese lugar y revalorizan este espacio para su bien común.

BIBLIOGRAFÍA

- ABATE DAGA, M. 2006. *Maestras de la Patagonia: transformaciones en la escuela, espacio femenino y estilos de vida en la zona petrolera: Plaza Huincul y Cutral-Có*, 1996. Córdoba: Ferreyra.
- ACHILLI, E. 2010. *Escuela, familia y desigualdad social*. Rosario: Laborde.
- ANTONELLO, J. 2004. *Consecuencia del saqueo en Argentina: La lucha piquetera*. Córdoba: Editorial Ferreyra Editor.
- ASSUSA G. y MICHELLI A. 2012. “Resistencia, moralidad y clase. Elementos para pensar lo popular desde E. P. Thompson”. *Question – Vol. 1, nº 33* (verano 2012)
- ASSUSA, G. 2015. *La “cultura del trabajo”: sentidos, clasificaciones y distinciones en torno al trabajo entre jóvenes de clases populares en Córdoba*. Tesis Doctorado en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- ÁVILA, S. 2011. *Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones*
- BATALLÁN, G. 2011. “La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación”. En: Batallán y Neugeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- BATALLÁN, G. y NEUGELD, M. R. 2011. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Biblos.

- BARTOLOMÉ, O. 2014. “*El vínculo entre museo y escuela un territorio fértil para aprendizajes e identidades*”. Tesis de Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC
- BARTOLOMÉ, O; PUSSETTO, M. 2014. “Museo, escuela y comunidad. Experiencias, identidades y apropiación patrimonial en contexto de desigualdad.” En: XI Congreso Argentino de Antropología Social “Edgardo Garbulsky” ISBN 978-987-702-121-9. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- BLAZQUEZ, G. 2012. Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- BOURDIEU, P. 1990. “Espacio social y génesis de las clases”. En *Sociología y Cultura*. México DF. Ed. Grijalbo. pp.281 a 309.
- BOURDIEU, P. 2002. “Efecto de lugar” en: La miseria del mundo. México, FCE.
- BOURDIEU, P. 2010. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires, Siglo veintiuno.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. 1995. Respuestas. Para una antropología reflexiva. México DF. Ed. Grijalbo.
- CARLI, S. 2006. "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001).Figuras de la historia reciente" En La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. 1998. De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.
- CERLETTI, L. 2014. Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja. Buenos Aires. Ed. Biblos.

- COSTA, M. y GAGLIANO, R. 2005. “Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas”. En S. Duschatzky. *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 69-119). Buenos Aires: Paidós.
- CRAGNOLINO, E. 2011. “Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y escritura en familias rurales.” En: Batallán y Neugeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- FALCONI, O. 2016. *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria*. Tesis doctoral. FLACSO
- FALCONI, O. y BELTRÁN, M. 2011. Condiciones de escolarización, participación política estudiantil y apropiación cultural: la toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba (2010). Córdoba: sociales. Conferencia. Huerta Grande. FFyH-UNC
- DE CERTEAU, M. 2000. “Andares de la ciudad” y “Relatos de espacio”. En: *La invención de lo cotidiano I*. México, ITESO.
- DUJOVNE, M. 2014. “Patrimonio Ciudadanía e Identidades”. Seminario virtual. *Programa Museo y Educación: Aproximaciones a una pedagogía crítica del patrimonio*. Facultad de Filosofía y Humanidades U.N.C
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. 1983. “Escuela y clases subalternas”. En; Cuadernos Políticos, Número 37. México DF. Ed. Era.
- FONSECA, C. 2005. “La clase social y su recusación etnográfica”. En: *Etnografías contemporáneas* n°1, Buenos Aires.

- GARCIA CANCLINI, N. 1999. *La globalización imaginada*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- GEERTZ, C. 2003 [1973]. *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- GRAVANO, Ariel (2005) *El barrio en la teoría social*. Buenos Aires. Ed. Espacio.
- GUBER, R. 2004. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Ed. Paidós, 2004.
- GUTIÉRREZ, A. 2010. “A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu” en: *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires. Ed. Siglo veintiuno.
- HARVEY, D. 2013. *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Salamanca. Ed. Akal.
- LAHIRE, B. 2007. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En: *Revista de Antropología Social* (págs.. 21-38) Buenos Aires: UBA.
- LEFEBVRE, H. 1973. *Derecho a la ciudad*. Barcelona. Ed. Península
- LEFEBVRE, H. 1974. “La producción del espacio”. *Papers: revista de sociología*, Año: 1974 Núm.: 3
- LENOIR, R. 1993. “Objeto sociológico y problema social”. En: *Champagne Patrick y otros, Iniciación a la práctica sociológica*. México. Ed. Siglo XXI Editores.
- LLOBET, V. (Comp) 2013. *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)

- MALDONADO, M. 2000. *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- MALDONADO, M 2002. “Diversidad y desigualdad: Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo”. En: Revista Páginas, nº 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor
- MAYOL 2010. “El barrio”. En De Certeau, Michel (2010) *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente.
- MEDINA, R. 2009. “*La construcción de la identidad en sitios culturales. Estudio de caso: Alta Gracia, espacio urbano, poder y conflicto*” Tesis de Maestría, Facultad de Arquitectura, Universidad Mayor de San Simón.
- MEIKSINS WOOD, E. 1983. “El concepto de clase en E. P. Thompson” en Cuadernos Políticos. nº36, México DF, Edición Era, abril-julio
- MILSTEIN, D. 2006. “Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños”, en Revista Avá Nº 11, PPAS Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Agosto de 2006, pp. 49-59.
- MILSTEIN, D. 2009. *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- MILSTEIN, D. 2010. “Escribir con niñ@s: una posibilidad de coautoría en la investigación etnográfica” en: Revista Reflexao e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.65-91, jul/dez. 2010
- MILSTEIN, D. 2013. “Cuerpos que se desplazan y lugares que se hacen. Experiencias etnográficas con niños en dos barrios populares de la Argentina” en: Revista Soc. e Cult., Goiânia, v. 16, n. 1, p. 69-80, jan./jun. 2013

- MILSTEIN, D. y OTASO, A. 2013. "Participación política de niños y niñas en la cotidianeidad de las escuelas". En: Revista Argentina de Estudios de Juventud. N° 7. ISSN 1852-4907
- MODONESI, M. 2010. Subalternidad, antagonismo, autonomía. "Capítulo 1: subalternidad". Clacso.
- MOLINA, G. 2013. *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- MOSCOSO, M. F. 2009. "La mirada ausente: Antropología e infancia". En: Aportes Andinos n° 24, 8 pp. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos.
- NAPOLEONI, C. 1976. Lecciones sobre el Capítulo IV Inédito. México: Ediciones Era.
- NAVARRO, O. 2011. "Ética, museos e inclusión: un enfoque crítico". En Revista Museo y territorio, n° 4, 2011.
- NOVARO, G. 2011. "Niños y escuela. Saberes en tensión". En: Batallán y Neugeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- PADAWER, A. 2011. "Jóvenes en imágenes. Aportes de la etnografía educativa para la discusión del pintoresquismo y el estigma." En: Batallán y Neugeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- PORTAL, M.A. 2009. "Las creencias en el asfalto. La sacralización como una forma de apropiación del espacio en la ciudad de México". En Cuadernos de antropología social N° 30. FFyL UBA.

- PRATS, LI. 1997. *Antropología y patrimonio*. Ariel Antropología. 2da. Edición 2004.
- PUIGGROS, A. 2003. *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Ed Galerna.
- PUSSETTO, M. 2016. “Entre niñez, estado y adultocentrismo. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista” En: *Revista Crítica y Resistencias*, N°2, ISSN: 2525-0841. Páginas 188-205 Córdoba, Argentina.
- PUSSETTO, M 2016. “Las canchitas. Niñez y espacio urbano”. En: V Jornadas de Estudiantes y Tesistas. Proyecciones en Investigación desde la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- ROCKWELL, E. 1995. “De huellas, bardas y veredas” En: *La escuela cotidiana*. México DF. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, E. 2000. “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”. En: *Revista Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 009, pp. 11-25. San Pablo, Brasil.
- ROCKWELL, E. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- ROCKWELL, E. 2011. “Los niños en los intersticios del cotidiano escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?” En: Batallán y Neugeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- SANTILLÁN, L. 2012. *Quiénes educan a los chicos. Infancia. Trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- SCOTT, J. 2001 [1992] “Experiencia”. En: *Revista La Ventana*, núm 13, p.43-73, julio 2001. Guadalajara, Jalisco, México

- SERVETTO, S. 2014. *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado. FFyH-UNC
- SIMMEL, G 1986 [1927] “El espacio y la sociedad” en *Sociología 2- Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid. Ed. Alianza.
- SVAMPA, M. 2005. “Capítulo 7: Crisis estructural y nuevas formas de resistencia” y “Capítulo 8: Las dimensiones de la experiencia piquetera”. En: *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires. Ed: Taurus.
- THOMPSON, E. P. 1995. *Costumbres en común*. Barcelona. Ed. Crítica.
- THOMPSON, E. P. 1989. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. “Prefacio”. Traducción de Elena Grau. Barcelona. Ed. Crítica
- U.E.P.C. 2013. *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba 2003-2013: historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos* . - 1a ed. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Editorial, Argentina.
- WILLIAMS, R. 2009. *Marxismo y Literatura*. Capítulo II: Teoría cultural. Buenos Aires: Las cuarenta.