

Territorios y experiencias educativas: disputando desigualdades en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires

Victoria Gessaghi*

 <https://orcid.org/0000-0002-8077-3243>

Natalia Lozano**

 <https://orcid.org/0000-0002-0153-9935>

Josefina Yabor***

 <https://orcid.org/0000-0003-2096-4053>

Ana Ziliani****

 <https://orcid.org/0000-0002-1857-4438>

Recibido: 28 de junio de 2021

Aprobado: 24 de septiembre de 2021

Resumen

Diversas investigaciones documentaron la forma en que el acceso regresivo a la ciudad condiciona los resultados educativos. En la literatura especializada, el “territorio” es presentado como un área predeterminada (identificada, localizada, delimitada) cuyas características y, sobre todo, cuyas carencias condicionan la vida de las poblaciones que allí habitan. Partiendo de la tradición de la antropología y la educación latinoamericana, este artículo describe una experiencia etnográfica realizada entre los años 2015 y 2019 en tres escuelas de la Comuna 4 de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de la preocupación de distintos adultos por el pasaje de los/as niños/as de la escuela primaria a la secundaria. En el trabajo de conversar sobre los sentidos

*Doctora en Antropología Social, Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PAE-FFYL, UBA). e-mail: victoriagesaghi@gmail.com

Financiamiento: Proyecto Ubacyt 20020170100675BA “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar” Programación 2018-2020, Directora María Rosa Neufeld y Maximiliano Rúa.

**Profesora en Ciencias Antropológicas, Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PAE-FFYL, UBA). e-mail: Natalia.l.lzn@gmail.com

***Profesora en Ciencias Antropológicas, Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PAE-FFYL, UBA). e-mail: josefinayabor@gmail.com

****Profesora en Ciencias Antropológicas, Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PAE-FFYL, UBA). e-mail: anaeziliani@gmail.com



y las expectativas que dichos adultos construyen en torno de las experiencias formativas de los/as estudiantes, los sujetos describen una diversidad de prácticas que trazan una cartografía barrial y configuran determinados “adentros” y “afueras”, ciertos modos de “estar” o “salir” del barrio que exceden las localizaciones delimitadas que garantizan u obstruyen el acceso a un conjunto de recursos y beneficios y que, por el contrario, hacen evidentes las disputas y resistencias de las propias condiciones materiales de vida. El territorio se configura aquí como un proceso dinámico, diverso e histórico, cuya cartografía solo puede realizarse a partir de documentar las experiencias de los sujetos que le dan existencia. El artículo busca mostrar que la asociación entre “territorio” y experiencia educativa no es lineal sino que está atravesada por múltiples mediaciones y mutua co-construcción.

Palabras clave: territorio, experiencias educativas, desigualdad, pasaje primaria-secundaria

Educational experiences and territory: resisting inequality in the south of Buenos Aires city

Abstract

In the Buenos Aires city, various investigations documented the way in which regressive access to the city conditions educational results. In this specialized literature, the “territory” is presented as a predetermined area (identified, located, delimited) whose characteristics and, above all, whose shortcomings, condition the life of the populations that live there. Following anthropology and education Latin American tradition, this article describes an ethnographic experience carried out between the years 2015 and 2019 in three schools of the commune four of the Buenos Aires city. When discussing the expectations adults build around the formative experiences of students finishing primary school and entering secondary education, teachers and parents describe a diversity of practices that draw a heterogeneous territory cartography. They configure certain “insides” and “outskirts”, certain ways of “being” or “leaving” the territory that exceed delimited locations that guarantee or obstruct access to a set of profits and resources. On the contrary, they dispute and resist the determination of material living conditions. The territory is configured here as a dynamic, diverse and historical process, the mapping of which can only be carried out by documenting the experiences of the subjects that give it existence. In this sense, the article seeks to document that the association between “territory” and educative experiences is not linear but multiple determined and mutual co-construction.

Keywords: territory, educative experiences, inequity, primary and secondary education transition

Introducción

Los estudios acerca de la relación entre experiencias educativas y desigualdad social otorgaron recientemente un carácter explicativo central al “territorio” (Arriagada Luco & Rodríguez Vignoli, 2003; Filgueira, 2001; Fornazaric Aranda, 2012; Groisman & Suárez, 2009). En la Ciudad de Buenos Aires, diversos trabajos señalan que el acceso regresivo a la ciudad afecta la estructura de oportunidades de las poblaciones (Di Virgilio & Serrati, 2019) y que el origen social y el lugar de residencia condicionan los resultados educativos (Alcoba, 2012). Dalle (2012) mostró la relación entre el nivel educativo del jefe de hogar, la región de nacimiento, la residencia actual, “el efecto barrio” —en tanto acceso diferencial a la oferta educativa— y la estructura de oportunidades futura. Otros trabajos vinculan las desigualdades educativas y el territorio a partir de: la relación entre la oferta educativa y la demanda, la distancia entre las escuelas y los hogares, la cobertura y la eficiencia del sistema, la distribución de la oferta, las características de los hogares (necesidades básicas insatisfechas, nivel educativo del/de la jefe/a de hogar, entre otros) (Di Virgilio & Serrati, 2019; Groisman & Suárez, 2009; Steinberg & Tofalo, 2018) y la mayor o menor cristalización de circuitos o fragmentos educativos (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Veleda, 2012).

El “territorio”, en esta literatura especializada, es un espacio con límites fijos y pre-establecidos que, en consecuencia, puede ser medido y remite a un área predeterminada (identificada, localizada, delimitada) donde se encuentra una población objeto. Como señala Lindón (2007) estos abordajes observan el espacio urbano desde afuera de la experiencia espacial, desde afuera del sujeto habitante. Este artículo, en cambio, busca contribuir a los análisis que consideran el territorio como una dimensión relevante de las experiencias educativas e invita a pensarlo a través del registro de los modos en que los sujetos que, cotidianamente, viven y hacen las escuelas, construyen territorialidades a partir de la materialidad espacial pero también a través de sus prácticas y relaciones en una trama histórica. En este sentido, el territorio en tanto categoría analítica¹ no se reduce a un soporte material, algo con existencia previa a las relaciones sociales. Como intentaremos mostrar aquí, la producción social del territorio es el resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación (simbólica y material) espacio-temporales en una trama de lazos sociales atravesados por relaciones de desigualdad.

Seguimos la tradición de la Antropología y Educación (Rockwell, 2009) que tempranamente conceptualizó el territorio como una trama de relaciones entre múltiples sujetos y actores en constante producción (Neufeld & Thisted, 1999); y definió a la ciudad como espacio mayor constituido por diversas tramas socioterritoriales que se construyen a través de complejos procesos que intersectan factores de distinto orden: espacial/geográfico, social, étnico, económico; tramas que expresan construcciones de sentido en torno al “otro”; sentidos y representaciones históricamente sesgadas por procesos de estigmatización (Montesinos & Pallma, 1999). Montesinos y Sinisi (2003) abordaron las imbricaciones entre la construcción de identidades estigmatizadas, las instituciones escolares y las diversas y desiguales formas de apropiación del espacio urbano presentes en la Ciudad de Buenos Aires. Cerletti (2014) mostró la existencia

¹ “Territorio” es también una categoría social polisémica disputada por sujetos, instituciones y políticas: estatales, militantes, docentes, entre muchos otros. Utilizamos comillas para distinguir la categoría social de la analítica.

de una variada oferta en los barrios populares de la ciudad y se preguntó por las decisiones en torno de la oferta educativa que, como resultado de una trama de relaciones, construían las familias. Sinisi (1999), Bernadi (2005), Nemcovsky (2005), Cravino (2006), Cragnolino (2006), Ominetti (2008), Achilli (2005a, 2005b, 2013), Lischetti (2010) y Neufeld (2010) discuten la articulación entre trayectorias educativas y los distintos procesos y experiencias de la vida urbana. Hirsch (2010); Neufeld & Thisted (2015), Juanolo et al. (2016), López & Juanolo (2016), Santillán (2012), entre otros, recuperan el estudio de las experiencias formativas territorializadas desde una perspectiva relacional.

Este artículo se acerca a una experiencia de investigación etnográfica llevada adelante entre los años 2015 y 2019 en tres escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires a fin de documentar cómo los sujetos y las escuelas construyen y significan territorialidades que configuran la vida cotidiana escolar de modos que no pueden ser descriptos según un inventario a priori de características y recursos situados en un espacio geográfico. Las interpretaciones se construyen a partir de categorías analíticas y descripciones etnográficas (Rockwell, 2009) y de entrevistas en profundidad realizadas a supervisores, directivos, docentes y equipos de orientación escolar, observaciones de clases, talleres y recreos, actos y actividades con familias, visitas a organizaciones barriales.

Las escuelas que integran este relato se han visto fuertemente interpeladas por las demandas que impone la nueva Ley de Obligatoriedad Escolar N° 898² en un contexto de profundización de la desigualdad social. En la intersección entre la normativa, las políticas, la demanda de los sectores populares y las expectativas de docentes y adultos a cargo de niños/as, garantizar el “pasaje” de un nivel educativo a otro se impone como un problema a resolver. Contactados por los directivos de tres escuelas de la Comuna 4 de la Ciudad de Buenos Aires “preocupados por el pasaje”, la convocatoria se volvió una invitación a repensar la vinculación entre la construcción de territorialidades y la experiencia educativa.³

El artículo se inicia describiendo la Comuna 4 y sus transformaciones para dar cuenta de cómo el territorio delineado en los mapas oficiales no es el mismo que es demarcado y significado por los sujetos que entran en relación. “El barrio”, “la villa” o los trazados del “territorio villero” documentan una multiplicidad de sentidos y modos de nombrar el espacio que dan cuenta de experiencias, trayectorias e intereses disímiles. Seguidamente, se registran los sentidos cotidianos que las escuelas construyen en torno del barrio y de la villa y su articulación con las expectativas que sostienen para los/as niños/as que las habitan. Asimismo, se describe la trama de relaciones que tejen los sujetos sociales para garantizar experiencias educativas valoradas que

²La ley establece que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde los 4 años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria.

³En el año 2015, nuestro equipo de trabajo que realizaba actividades de extensión universitaria en la zona fue interpelado por un grupo de docentes y directivos de las tres escuelas presentadas en el artículo, acuciados por la necesidad de no perder alumnos en el camino de la primaria a la secundaria. Desde ese momento, el equipo diseñó talleres de trabajo con los/as estudiantes para, tal como fue solicitado, “acompañarlos en el pasaje”. Al mismo tiempo se planificó una investigación de corte etnográfico que nos permitiera comprender esa problemática social. Las escuelas que participaron del estudio no fueron seleccionadas a priori, sino que se volvieron relevantes en el contexto de la investigación. Como todo abordaje antropológico no se pretende “representatividad”, sino el registro y la descripción densa de la construcción cotidiana de los procesos sociales a partir de un presente historizado (Rockwell, 2009).

exceden localizaciones fijas o con fronteras delimitadas; y se documentan sentidos en torno a salir o permanecer en el barrio como formas de disputar o resistir y negociar las relaciones de desigualdad. Así, se busca mostrar que lejos de ser un a priori que determina las oportunidades de vida de los sujetos, la relación entre territorios, educación y desigualdad sólo puede ser aprehendida en toda su complejidad a partir de una cartografía que recupere las prácticas y las experiencias de los sujetos que dan existencia cotidiana a múltiples y diversas territorialidades.

Mapas y cartografías: Barracas, el barrio, la Villa y el “territorio villero”

Desde 1970 en adelante, y con distintas modulaciones a lo largo del período, la Ciudad de Buenos Aires experimentó un proceso de gentrificación agudo y feroz. Como señala Rodríguez (2015), las políticas neoliberales produjeron un modelo de desarrollo urbano que indujo procesos de reorganización socioespacial complejos y profundos. Mercantilización extendida, privatizaciones, transformaciones en las funciones regulatorias del Estado acompañaron la expulsión de los sectores populares a partir de desalojos masivos y forzosos y de la liberalización de alquileres, agudizando la fragmentación del tejido social y urbano. Estos procesos, que sustituyen la presencia de la clase trabajadora en los barrios por otros sectores y actividades destinados a clases medias y altas, son de disputa socioterritorial —material y simbólica— y de naturaleza política y son inteligibles a partir del análisis de las transformaciones de las clases y el papel que juega la localización urbana en las mismas (Rodríguez, 2015). Sin embargo, como también señala la autora, esta dinámica socioespacial capitalista se configura a partir de diversas y cambiantes articulaciones entre Estado y mercado a las que se le contraponen las luchas de sujetos que, con distintos grados de organización, se posicionan, resisten sus efectos y se apropian de los diversos aspectos materiales y simbólicos que constituyen la vida cotidiana.

En la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, las marcas del neoliberalismo se experimentan material y simbólicamente con más virulencia que en otras zonas de la misma jurisdicción. El barrio de Barracas, en la Comuna 4, posee una población total de 218.245 habitantes censados en el año 2010.⁴ La zona reúne el mayor porcentaje de hogares de la ciudad con niveles de ingreso menores a la Canasta Básica, 41%, y de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), 17.4%. La comuna en cuestión presenta los peores índices de hacinamiento: para el año 2013 fueron de 25,7% (Juanolo et al., 2016).

Los datos educativos muestran que, si bien la Ciudad de Buenos Aires es el distrito más rico de la Argentina, la distribución de los recursos no es homogénea. La Comuna 4 tiene el índice más alto de analfabetismo de la ciudad (0,8%) y un alto porcentaje de jóvenes que no han completado los estudios primarios (10,5%) ni secundarios (60,1%) (Dirección General de Estadística y Censo, 2013). Las elevadas cifras en cuanto a la sobreedad, la repitencia y la deserción escolar en las escuelas primarias del distrito, superiores al conjunto de la ciudad, ya vienen siendo denunciadas desde 2001 por la Defensoría del Pueblo. En la escuela media, los niveles de sobreedad (62% de la matrícula) y de salidos sin pase (18% de los/as alumnos/as) son los más altos de la ciudad. La repitencia se eleva a casi el 21% de la matrícula y sólo el 29% logra promover el año al finalizar las clases. En el 2012, la Comuna 4 tuvo la menor tasa de asistencia escolar (población de 5 a 17 años) respecto de las otras comunas,

⁴En todos los casos, las fuentes estadísticas utilizadas son las más actualizadas a diciembre de 2020.

siendo de 91,8%, mientras el promedio para toda la ciudad es de 96.9%. Asimismo, posee el menor promedio de años de escolarización de la población de 25 años y más (Dirección General de Estadística y Censo, 2013). La Villa 21-24 - NHT Zavaleta se encuentra emplazada en esta comuna: aloja a unas 45.000 personas, 11.300 familias y tiene una tasa anual de crecimiento del 20% (Neufeld, 2015).

Las tres escuelas que visitamos a lo largo del trabajo de campo están ubicadas en distintos puntos geográficos del barrio porteño de Barracas. Hasta el año 2015, en los mapas oficiales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, estas escuelas —como todas las demás de la ciudad— aparecían referenciadas como puntos anclados en una urbanización uniforme contenida por límites barriales bien especificados, homogéneos, invariables. En estos mapas, Barracas era representada en su totalidad como cualquier otro barrio porteño en un diseño cartográfico donde priman las líneas rectas y curvas (su calles y avenidas) que conforman fragmentos grises más o menos cuadrados (“manzanas” en términos de urbanización) y por otros fragmentos verdes de forma variable que apelan a los llamados “espacios verdes”, en la voz oficial, indicando la supuesta presencia de plazas o parques públicos. A partir de ese año, en respuesta a un largo reclamo sostenido por diversas organizaciones sociales arraigadas en las villas más extensas de la Ciudad de Buenos Aires, se incorporan en los mapas oficiales los “territorios villeros”: trazados surgidos a partir de proyectos locales de cartografía barrial (como la plataforma en línea “Caminos de la Villa” creado —en sus inicios— por y para vecinos/as de la Villa 21-24 - NHT Zavaleta) que no necesariamente se ajustan a los límites delineados desde las oficinas estatales. En el caso de Barracas, por ejemplo, el “territorio villero” se extiende hacia el sentido sur del barrio ocupando buena parte del límite de la ciudad con la zona sur del Gran Buenos Aires (Partido de Avellaneda). Como resultado de ese proceso de lucha, allí donde los mapas presentaban grandes manzanas de “espacios verdes” delimitados por calles o avenidas, a partir del año 2015, el trazado oficial presentará cierto cambio cualitativo en la morfología del territorio cartografiado y visibilizará espacios comunes importantes y significativos para la población local como las escuelas, algunos centros culturales, los clubes sociales y deportivos, los centros de salud, las capillas, etc.

A su vez, el territorio nombrado como “Villa 21-24” por las personas “de afuera de la villa” invisibiliza la multiplicidad de barrios a los que los residentes adscriben su procedencia y la ubicación de sus viviendas. El Ceibo, Loma Alegre, Robustiana, Zavaleta, Tres Rosas —entre otros espacios que nos fueron nombrados durante el trabajo de campo— lejos de estar mencionados y delimitados en los mapas oficiales son representados desde una cartografía homogénea condensada y contenida por el nombre Villa 21-24, que opaca la diversidad —barrios internos— que los sujetos distinguen en el territorio y las fronteras simbólicas de “adentro” y “afuera” de la villa que expresan cotidianamente. Estos barrios “dentro” o “fuera” de la “villa”, dentro del “Barrio de Barracas”, o en el “territorio villero” son modos de nombrar una diversidad de paisajes, circuitos y experiencias cotidianas que se apropian y disputan la orientación de las cartografías oficiales a la vez que construyen diferenciaciones sociales.

Por otro lado, las escuelas en las que realizamos trabajo de campo están localizadas como puntos aislados en el mapa oficial de Barracas. Sin embargo, los sujetos las referenciaban y distinguían como “del barrio” (ubicadas en el centro geográfico y simbólico de la Villa 21-24), en el “límite” de la Villa 21-24 o “fuera” del “territorio villero”. En este sentido sostenemos que los límites, las fronteras, los centros y las periferias delineadas en dichos mapas son dinámicas y pueden ser disputadas a partir de los sentidos y las prácticas que histórica y relacionamente configuran la experiencia de

los sujetos. Los modos de cartografiar la comuna y la Villa 21-24 que nos fueron relatados a lo largo del trabajo de campo nos dan pistas acerca de las luchas en torno a la producción y apropiación de la trama urbana, en donde el territorio se va delineando a partir de la experiencia de los sujetos que entran en relación. La multiplicidad de mapas —villero, oficiales, etc.— permite asomarse a los diversos modos en que los sujetos construyen cotidianamente territorialidades a partir de disputar las posiciones donde son ubicados y los conflictivos procesos de identificación que esos posicionamientos configuran, las luchas por los sentidos otorgados al espacio y la apropiación del mismo. Así, la simultaneidad de formas de experimentar el espacio que se hace visible en los diversos modos de nominar “el barrio”, “la villa”, el “territorio villero”, es decir, la multiplicidad de modos de “nombrar” el espacio representado en los mapas, recoge la historicidad de las relaciones que se establecen entre sujetos con trayectorias diversas, experiencias heterogéneas y múltiples intereses.

Territorialidades discontinuas y simultáneas: la escuela viajera

La escuela A está emplazada en una zona de galpones, logísticas, hoteles y pensiones familiares, y viejas casas de propiedad horizontal convertidas en inquilinatos informales como “casas tomadas” en donde suelen vivir familias enteras en una sola habitación y condiciones edilicias muy precarias (Bugallo et al., 2017). Tiene más de 100 años, pero a pesar de esta larga historia aún no cuenta con un edificio propio. Funciona en una vieja casona “fuera de la villa”, alquilada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y reformada para el uso específico escolar. Es de jornada simple y aunque no tiene comedor en sus instalaciones, todos los días los/as alumnos/as reciben una vianda fría al mediodía. Si bien es una institución pequeña, de siete secciones por turno y grados de no más de veinticinco alumnos, los directivos plantean un sobrepoblamiento en relación al tamaño de las aulas.

Actividades como educación física son difíciles de realizar en el edificio de la escuela debido a que no cuentan con un espacio suficiente. Los más chicos tienen las clases en el patio central y los más grandes van a predios que la conducción de la institución consigue en otras instalaciones como, por ejemplo, una canchita bajo una autopista. Asimismo, los/as chicos/as de cuarto grado tienen natación en la pileta de un club asignado por la supervisión de Educación Física del distrito. En varias ocasiones, la conducción de la escuela se involucra en la búsqueda de los espacios más adecuados para estas actividades. A lo largo del trabajo de campo, registramos cómo se despliega la red de vínculos y relaciones que, a partir de la experiencia de sus docentes y directivos, se trama en el distrito.⁵ En distintos momentos, el director negoció con otras organizaciones para realizar actividades, o consiguió la cancha para educación física o tramitó un cambio de natatorio cuando tuvo la posibilidad de gestionar otro con mejores condiciones edilicias que el asignado por la supervisión.

Es habitual que los sujetos que forman parte de esta escuela, su director en particular y algunos/as docentes, se vinculen y tejan relaciones con otros sujetos de distintas escuelas y organizaciones del “territorio villero”, creen lazos y negocien recursos posibles. Así, las experiencias formativas que transcurren en la escuela no terminan en el edificio donde están las aulas sino que continúan donde sea que los directivos consigan lugar que permita mejorar o ampliar las posibilidades que brinda la escuela. A lo largo de los años, en muchas ocasiones nos contaron sobre la multiplicidad de actividades organizadas con un centro de salud cercano, con otras escuelas, con los

⁵Distrito alude a otro de los modos que asume el territorio en el lenguaje del Estado, en esta ocasión a través del sistema educativo.

centros de jubilados, sobre los grupos de teatro de docentes, etc., ampliando así la red de sujetos que forman parte de la experiencia educativa de la escuela. A partir de la trama de relaciones que tejen a lo largo de sus trayectorias como docentes en escuelas del distrito, de la vinculación con los/as niños/as, las familias y las organizaciones de la zona, pero sobre todo, de las experiencias compartidas de militancia sindical o política de muchos de ellos, docentes y directivos han establecido redes de intercambio y colaboración. Se construyen vínculos con centros de apoyo del barrio ante la necesidad un espacio para una actividad escolar o por la preocupación por promover la permanencia de los/as chicos/as en la escuela y evitar el abandono, pero también se consolidan lazos con ciertos docentes y directivos de las instituciones medias del “barrio” con el objetivo de garantizar el “pasaje” a ese nivel educativo, respetando las necesidades de una población que se considera que no será comprendida fuera de ese espacio social.

Aquí, “el barrio” es una construcción territorial que se configura —a la vez que contribuye a delinear— a partir contradictorios y disputados procesos de identificación. La posibilidad de trabajar y jugar en espacios abiertos, de vincularse con otros/as niños/as de formas diversas, de abordar contenidos curriculares de maneras novedosas se liga a la “necesidad” de “determinados/as estudiantes”. La gran mayoría de los/as chicos/as viven en la villa 21-24, cuyo extremo noreste queda a una veintena de cuadras de la escuela y a la que los/as docentes suelen llamar “el barrio”. En conversaciones con maestros y directivos de la escuela se menciona al “barrio” como una “zona jodida”, asociado a situaciones de adicción, encarcelamiento o asesinato de familiares, a altos niveles de violencia (ya sea en las casas o en las calles), etc. La escuela se presenta como “rara, abierta y viajera” como una “necesidad” que se impone si se va a trabajar en ese barrio, con esos alumnos/as y esas familias, de estos lugares:

Estas escuelas de esos lugares te obligan a trabajar con las familias: claro, tenés que salir de las reglas, te salís del sistema y te tenés que salir porque no hay otra posibilidad, sino estás pintado como docente (...) en estos lugares no te queda otra, o trabajas en comunidad con la familia o andate a otro lado porque no podés trabajar. (Entrevista a director escuela A, junio 2015)

La escuela A siempre es descrita como “particular” o “rara”. Ciertas prácticas que exceden el trabajo docente formalmente delimitado parecen llenar de sentido esa caracterización: desde excursiones y viajes, actividades para financiar dichas salidas (como kermeses, festivales, rifas, kiosco y matinées, cooperadora activa), hasta otras como actividades literarias con “mapadres” de alumnos/as, talleres de Educación Sexual (para mapadres), entre otras. Trabajar en esta escuela y participar de estas actividades, más allá de ser propuestas por la conducción, aparece como una elección vinculada al trabajo con niños/as de sectores populares.

El territorio, en tanto categoría analítica, es el resultado de conflictivos y heterogéneos procesos de apropiación y delimitación cotidiana de espacios que no suponen una existencia fija ni contigua. El territorio se experimenta como una red móvil, dinámica, de espacios y de sujetos que, en el caso analizado, habilita estrategias compensadoras ante la falta de recursos. También, involucra procesos de identificación respecto de quienes son los sujetos de derecho de la educación. En conflicto, porque se articulan con otras territorialidades en donde los sujetos son definidos de otras formas, a veces estigmatizantes o victimizantes. También son el resultado de la articulación de múltiples unidades espacio-temporales. Es decir que, por un lado, la construcción de territorialidades puede tener un carácter permanente o puede tener una existencia periódica. En ese sentido, dejamos planteado el interrogante acerca de si la forma

particular de construir el territorio en esta escuela se despliega durante el tiempo en que esta conducción estuvo a cargo de ella. No necesariamente debería perpetuarse así. Por otro lado, en cada sitio, simultáneamente, las personas conviven con diferentes espacialidades, con diferentes formas de experimentar o vivir el espacio (Lindón, 2007), a veces en tensión. Así, en la delimitación del territorio que los sujetos trazan cotidianamente, construyen un nosotros, un *estos chicos/as* y *estas familias*, un adentro y un afuera, es decir una multiplicidad de territorios. Esto se expresa en la necesidad de “salir”, de constituirse en una escuela viajera. Esa “realidad en la que están insertos” y las múltiples representaciones que de ella se hacen los/as docentes es aquello que es movilizado y articula prácticas concretas que hacen su quehacer cotidiano: el vínculo con otros actores e instituciones de la zona para ampliar las posibles experiencias que la escuela puede ofrecer a los/as chicos/as, las salidas, los viajes y las actividades para financiarse, todo el dispositivo se construye sobre un entramado de relaciones que se fundamenta en las formas diversas de entender el territorio y su gente.

Myriam nos cuenta que se van a Córdoba. “Es una escuela viajera”, dice. Habla de viajes de años anteriores a Tandil, Chapadmalal, El Palmar. Un nene una vez preguntó si iban a ir a Paraguay. Cuando fueron a Tandil llevaron a los alumnos de primer grado. Los nenes decían haber subido una montaña enorme. “Terminamos agotados pero nos moríamos de amor”, dice Myriam. Hace dos años fueron a Chapadmalal y una mamá los acompañó. Se le llenaron los ojos de lágrimas porque no conocía el mar. “Volvemos hechos pelota, pero ¿qué más querés?”. (Registro de campo con secretaria en visita a la escuela, agosto 2015)

Situada “fuera de la villa”, directivos y algunos/as docentes viven la escuela A como una escuela “del barrio” que intenta salir de él. A partir de sus particulares trayectorias como profesionales y su compromiso político configuran sentidos y prácticas dinámicos, múltiples y en tensión en torno al territorio. Producen a partir de ellos, conflictivos procesos de identificación desde los cuales disputan las condiciones materiales dadas y configuran una experiencia escolar singular.

Salir o quedarse en “el barrio”: apropiación territorial y desigualdad

“La escuela que pidió el barrio”

Preocupados por el crecimiento demográfico local y por la falta de escuelas medias que “contengan” a los/as chicos/as egresados/as de las primarias de la zona, en el año 2007, distintos sujetos del barrio (habitantes, familias, el centro de formación profesional, según cuentan en la escuela) se organizan para exigir al Estado que se construya una escuela media local. La demanda exigía que la escuela funcionara en unos inmensos galpones del Estado nacional que al momento se encontraban abandonados y llenos de basura.

A la falta de vacantes para el nivel se le sumaba la percepción de las dificultades para viajar hacia escuelas más lejanas por el costo del colectivo o, incluso, los posibles problemas para salir del barrio no urbanizado en condiciones climáticas adversas. Asimismo, los/as docentes señalan que quienes asisten a esta escuela media traen consigo “trayectorias especiales, difíciles”, lo que muchas veces implica no tener afianzados contenidos curriculares mínimos. Pero estas situaciones, remarcan, se sitúan en un contexto en el que llegar a la institución (y permanecer en la misma) no es sencillo. Las distancias, las limitaciones en el transporte, la emergencia alimentaria, los problemas de salud por la cercanía al Riachuelo, las malas condiciones de los

pasillos e incluso de las propias viviendas luego de una lluvia, son circunstancias que dificultan la continuidad en la escuela.

La escuela B se inaugura finalmente en el año 2009, como parte del “Polo educativo Barracas”. Las causas y el proceso de origen de la escuela son a veces narrados como fruto exclusivo de la lucha docente y de la movilización colectiva (La Junta Vecinal) o también como consecuencia de las demandas del barrio y las condiciones de posibilidad que el Estado otorgó. En otras ocasiones las narrativas coinciden en evidenciar que en el proceso de creación de “la media B” múltiples sujetos desplegaron estrategias de interpelación e interacción con el Estado como prácticas de la lucha por el derecho a la educación y a la ciudad.

La B es una escuela que nace de un pedido del barrio porque el barrio tenía dos escuelas primarias, pero no tenía escuela secundaria. Entonces los vecinos mismos empiezan a pedir una escuela secundaria y la B nace del barrio. (Entrevista a docente escuela B, abril 2017)

Tiempos previos a la construcción, residentes integrantes de distintas organizaciones, docentes y sindicatos debatían si en ese espacio había que construir una escuela media o más viviendas. Según cuenta una de las docentes, también se creía que la construcción de una escuela media “dentro de la villa” era una forma más de aislarlos del resto de los barrios de la ciudad.

Desde sus inicios, en el año 2009, la participación de docentes, organizaciones barriales y sujetos junto al Gobierno de la Ciudad en la construcción del edificio hizo que la escuela B fuera conocida como “la media del barrio”. Sin embargo, esa caracterización condensaba sentidos contrapuestos. Por un lado, la escuela fue pensada y concretada a partir de una demanda popular y en vinculación con ciertas representaciones acerca de quiénes eran y qué necesitaban los/as jóvenes “del barrio”. Por el otro, “ser la media del barrio” sintetizaba sentidos asociados a la precariedad de las condiciones urbanas habituales en la Villa 21-24. Esta idea tomó cuerpo a partir de la cuestión edilicia ya que cuando empezó a funcionar, la escuela ocupaba parte de galpones gubernamentales abandonados y el resto del espacio que completaba el predio estaba en condiciones muy precarias y con basura. A las dos aulas separadas por paredes de durlock que inicialmente conformaban la escuela, se sumaba que no había cloacas por lo que se alimentaba la idea de que se estaba armando una escuela con las características del barrio: “sin cloacas, paredes precarias, poca luz y hacinamiento”.

Ser “la media del barrio” le atribuía el estigma de no ser una buena escuela. Estigmatización que, según relatan, se combate cotidianamente ya que, por su localización en la villa, la calidad educativa de la escuela sería menor o insuficiente:

En el primer año, en el 2009, teníamos dos primeros por turno, la inscripción se había hecho en el Centro de Formación Profesional, porque la escuela no estaba hecha, no tenía ni paredes y era la “escuela de los fisuritas”, “de los drogadictos”, “de la falopa”, “de la merca”, “la escuela de la violencia”, se estigmatizó todo, digamos, eh... Entonces había que luchar contra todo eso. (Entrevista a docente escuela B, abril 2017)

Desde sus inicios, la escuela asumió el desafío de “demostrar” que es una “buena escuela”. La forma inicial que encontró el director de aquel momento para luchar contra esa estigmatización fue:

Participar de todas las organizaciones del barrio, de las mesas de seguridad, de las mesas de trabajo (...). Es una escuela que está siempre comprometida con el barrio, que funciona en red siempre, para todo (...) todas las organizaciones que tienen apoyo, actividades para los pibes, se vincula siempre. Porque es lo que nos ayuda al sostenimiento de los chicos en la escuela. (Entrevista a docente escuela B, septiembre 2017)

Diez años después de su fundación, el edificio de la escuela no se parece en nada al edificio oscuro y precario inaugurado en 2009. Sin embargo, para llegar a “la mega escuela” actual hubo que recorrer un largo trecho de luchas hasta que, en el año 2014 comenzaron las obras de construcción del nuevo edificio que finalizarían cuatro años más tarde. La escuela cuenta ahora con una sala de grabación, dos salas de música totalmente acondicionadas para la orquesta estable de la institución, aulas luminosas, espacio para los talleres de arte, biblioteca, aula multimedia, laboratorio de biología, comedor, dos patios para realizar educación física, cancha de vóley, tela para hacer circo y una palestra.

En los relatos de los sujetos con los que entramos en relación, las distintas etapas de construcción del edificio tuvieron una importante incidencia para cambiar el supuesto de que “en la escuela de la villa no se aprende”. Este aspecto es señalado como fundamental ya que se pasa de un lugar pequeño y hacinado a un lugar amplio; de un espacio sin luz natural a un edificio lleno de ventanas desde donde poder ver lo que también sucede afuera. La construcción del espacio se realizó pensando en los contenidos que se iban a desarrollar en la escuela. En este sentido, el profesor de matemática nos contaba:

La escuela fue ganando un lugar en el barrio. En sus orígenes era una escuela no querida, después pasó a ser una escuela denostada y luego fue una escuela con una impronta y un lugar ganado a través del sacrificio y el trabajo. (Entrevista a docente escuela B, mayo 2018)

La media B surge fruto de la demanda de los sectores populares del barrio y articula el trabajo de pobladores, organizaciones barriales, docentes, entre otros. Su historia vuelve visible prácticas cotidianas de apropiación simbólica, cultural y material de los barrios y de la ciudad. Desde un principio, algunos sujetos creían que la construcción de una escuela media “dentro de la villa” era una forma más de aislar a los/as estudiantes del resto de los barrios de la ciudad y reforzar las dificultades que ya tenían para continuar sus trayectorias educativas. En tensión irresuelta con estas representaciones, las luchas por un edificio adecuado expresan disputas y apropiaciones por el reconocimiento y la valoración social de los sujetos que hacen cotidianamente la escuela. Al mismo tiempo, ponen en cuestión los supuestos del sentido común que asimilan a esta zona de la ciudad con la carencia, la pobreza y la falta. El “territorio”, en este caso representado como “el barrio”, se construye como un espacio de disputa permanente, de apropiación y resistencia a las condiciones de desigualdad que en la Ciudad de Buenos Aires toman contornos explícitos.

¿Una secundaria dentro o fuera del barrio?

La escuela primaria C se ubica fuera del “territorio villero” cartografiado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A pesar de ello, es reivindicada como “escuela villera” en razón de la procedencia de quienes estudian allí —en su mayoría habitantes de la villa— y dada las experiencias de militancia en el movimiento de Maestros Villeros⁶ de algunos de sus docentes.

⁶ El movimiento de Maestros Villeros surge en el marco de conflictos salariales en el año 2017. Nuclea a docentes de distintas villas o barrios de la ciudad con un “posicionamiento pedagógico y político”.

Ubicada en el extremo nordeste de la 21-24, e identificada por algunos/as habitantes como “en el límite del barrio”, el frente de la escuela se posiciona de cara al cruce de anchas avenidas averiadas por el tránsito pesado que es constante. Desde la puerta de la escuela el paisaje es amplio y la vista se alarga. Las construcciones son bajas y de paredones extensos. El contrafrente del edificio, en cambio, ofrece una vista de contraste. Allí donde termina la escuela se despliega, en palabras del director, “el paisaje villero”: calles angostas y el tránsito de las personas hegemoniza el movimiento. Viviendas de dos o tres pisos de construcción de ladrillo hueco y cemento a la vista cercan las veredas que por momentos no se distinguen de la calle por donde circulan autos y también personas. El edificio con ladrillos a la vista y rejas es un ejemplar típico de las construcciones escolares desarrolladas durante la última dictadura militar argentina. Tiene 14 aulas destinadas a los cursos que van de 1ero a 7mo grado con divisiones “A” y “B”, con salones de materias especiales (música, computación, etc.) y con un amplio comedor. Decenas de retratos de Santiago Maldonado⁷ pintados con lápices y crayones nos reciben a diario durante la experiencia de campo del 2017.

La mayoría de la población infantil que asiste a la escuela pertenece a familias habitantes de “la villa de los paraguayos”.⁸ Durante el transcurso de las entrevistas, la cuestión de la nacionalidad de las familias que forman parte de la escuela está presente en las preocupaciones expresadas sobre el pasaje de los/as egresados/as de séptimo en los futuros colegios secundarios. El director de la escuela nos dice:

Me gustaría que los chicos puedan ir a ver otras escuelas que no son de la zona, para abrir el panorama. Por ejemplo, Parque Avellaneda y El Botánico, porque muchos chicos acá son hijos de paraguayos, y se me ocurre que ahí pueden tener cierta cercanía con la tierra. (Entrevista a director escuela C, marzo 2018)

A la hora de elegir un colegio secundario, al igual que en la escuela B, las preocupaciones expresadas por el directivo giran en torno a la permanencia en este nivel. Esta preocupación aparece asociada a la posibilidad de que se encuentren con contenidos curriculares significativos vinculados a sentidos identitarios que él recupera y que considera necesario preservar como “estrategia de resistencia” frente al escaso reconocimiento que tendrían estos alumnos en una sociedad desigual pero que, según cree, les permitiría acceder a una vida mejor:

No hay muchas técnicas cerca y estaría bueno que los chicos puedan ir a escuelas que se relacionen con sus historias y con los oficios de sus padres. Escuelas relacionadas con la agricultura, o con la albañilería, pero no hay muchas técnicas cerca, y las que hay no tienen la orientación de Maestro Mayor de Obras. (Entrevista a director escuela C, marzo 2018)

Frente a la falta de escuelas técnicas en la zona donde los/as chicos/as estén doblemente “contenidos” (por estar en el barrio y por recuperar saberes aparentemente vinculados con sus experiencias familiares) se instala, entonces, la cuestión de la lejanía como una problemática que involucra el “salir de la villa”:

Los chicos que van a las escuelas lejanas tienen que estar muy enganchados con la propuesta de la escuela. Teníamos un chico que iba a una escuela lejana orientada en artes, pero es un chico con muchas habilidades para lo artístico, agarra una zapatilla, le tapa los agujeritos y hace música. (Entrevista a director escuela C, marzo 2018)

⁷ Desaparecido en 2017 luego de un procedimiento realizado por la Gendarmería Nacional.

⁸ Otro de las denominaciones de la Villa 21-24 que da cuenta de procesos de identificación en contextos de desigualdad.

Los sentidos en torno a la cercanía o lejanía de los posibles colegios secundarios aparecen también, en las representaciones de los/as docentes y directivos, como una variable condicionante en la decisión acerca de a qué escuela ir. Como en la escuela B, la cuestión espacial se expresa en preocupaciones que abarcan una dimensión geográfica y las posibilidades de acceso —transporte público y trayectos— y una dimensión simbólica sobre las entradas/salidas del barrio asociada a los contenidos curriculares y a la contención como elementos garantes de la permanencia en la secundaria. El director nos menciona otros colegios en zonas más acomodadas de la ciudad:

Están lejos, pero de acceso directo. El tema es la movilidad. Salir de acá no es tan fácil porque sólo hay dos colectivos (...). También sería bueno que sean colegios contenedores, más allá de la especialidad curricular —botánica o construcción—, en el sentido de que comprendan la situación social y personal de los pibes. (Entrevista a director escuela C, marzo 2018)

La preocupación por “la contención” explica las prácticas de articulación y seguimiento de casos que la escuela primaria C mantiene con algunas escuelas cercanas —específicamente con la escuela B— que suelen recibir a sus egresados. Sin embargo, la cercanía no se presenta unívocamente como un elemento suficiente para el trabajo conjunto entre las instituciones de la zona. Conversando sobre las posibles visitas a otras escuelas, le mencionamos al director las visitas guiadas que ofrece una escuela del centro de Barracas para los/as egresados/as de séptimo grado y nos dice al respecto:

Tengo una idea de que la escuela D no es muy contenedora. Con la B nos comunicamos, trabajamos juntos y hacemos seguimientos de algunos casos. El D no es muy contenedor porque en los casos problemáticos la escuela busca desligarse de esos alumnos antes que desplegar estrategias contenedoras para ellos. (Entrevista a director escuela C, marzo 2018)

Entender el territorio como una trama construida a partir de sujetos que entran en relación, que no puede reducirse a la oferta o a los indicadores sociales que caracterizan los barrios y sus instituciones, abre a la posibilidad de documentar el modo en que esa trama enriquece, o no, la experiencia educativa. En su vida cotidiana, directivos, docentes, asesores, organizaciones barriales movilizan estrategias, crean lazos y redes de ayuda mutua para poder llevar a cabo su tarea cotidiana y hacer efectiva la escolaridad. La relación del director de la escuela C con los directivos y docentes de la escuela B, muchos de ellos compañeros organizados y movilizados, y sus conocimientos de otras instituciones habilitaría, según sus propios relatos, la posibilidad de un “pasaje exitoso” entre el nivel primario y el medio.

Las posibilidades de “permanecer” o “salir” del barrio cobran centralidad en un imaginario que, ante todo, expresa preocupaciones por el ingreso, la permanencia y la expulsión de aquellos/as que atraviesan el pasaje a la escuela secundaria. La tranquilidad que brinda el trabajo colectivo de articulación con escuelas de “adentro” de “la villa” —representado como “contención”—, convive con el deseo de que “salgan de la villa” y se aproximen a contenidos curriculares vinculados a sus historias de vida, y a la posibilidad de conocer otros espacios geográficos y simbólicos. “Salir” implica acceder a otras oportunidades: una de las maestras de séptimo grado de la escuela nos cuenta que desde hace un tiempo colgaron en el aula un mapa de la Ciudad de Buenos Aires identificando escuelas en los distintos barrios.

Salir a conocer las escuelas puede hacer que los chicos también vayan conociendo otras ofertas culturales que da la ciudad. Es importante que no se queden siempre en el barrio, como si fuera un gueto. La idea era que fueran a una secundaria fuera del barrio. (Entrevista a docente escuela C, septiembre 2017)

Esta opción, sin embargo, es muchas veces desalentada por temor a que las dificultades de acceso al transporte público sumadas a la “falta de contención” de los colegios “de afuera de la villa” o lejanos culminen en el abandono de la escuela media. Las tensiones que los/as entrevistados/as señalan respecto de la necesidad de “salir del barrio” y la posibilidad de “perdersé” en el trayecto expresan disputas, negociaciones, resistencias a las condiciones de desigualdad en las que los sujetos viven su vida cotidiana, que se construyen a partir de sentidos y representaciones condensados en el acceso a “experiencias distintas”. Expresan, también, conflictivos procesos de apropiación material y simbólica del territorio y dan cuenta de cómo en su construcción están involucrados complejos y contradictorios procesos de demarcación y de identificación de territorialidades diversas.

Reflexiones finales

Lejos de ser un una abstracción que contiene sujetos e instituciones con atributos particulares, el territorio se presenta en nuestros registros como el resultado de un entramado históricamente producido a partir de las relaciones que construyen los sujetos sociales en su vida cotidiana. Como se describió a lo largo del artículo, el territorio no puede pensarse por fuera de las relaciones que construyen los sujetos que hacen y viven la escuela cotidianamente para sostener la trayectoria educativa de los/as estudiantes. Al contrario, los vínculos y los intercambios entre directivos y docentes, que se conocen previamente por su experiencia laboral en las escuelas del distrito o por su participación en espacios de militancia política común y con otras organizaciones sociales, son centrales en su configuración. En ese sentido, el territorio es un proceso cuya cartografía solo puede realizarse a partir de documentar las experiencias de los sujetos concretos y las relaciones que le dan existencia.

El territorio entendido como jurisdicción, como terreno o suelo en los mapas oficiales no es el mismo que es demarcado, delimitado y significado por los sujetos que entran en relación. Esto obliga a recuperar una multiplicidad de sentidos y modos de nombrar el espacio que dan cuenta de experiencias, trayectorias e intereses disímiles. Heterogéneas construcciones territoriales conviven en simultáneo entrando, a veces, en disputas y contradicción. Así, “el barrio”, “la villa” o los trazados del “territorio villero” se contraponen con otras cartografías que invisibilizan las condiciones y la historicidad de las relaciones sociales en la zona.

El artículo documentó las variadas y a veces contradictorias formas en que la experiencia educativa configura y es configurada por la producción de distintas territorialidades que definen un “nosotros” y atribuyen sentidos a los “otros” participando de disputados procesos de estigmatización y de identificación respecto de quienes son los sujetos de derecho de la educación. En este sentido, el territorio —en tanto categoría analítica— no es un soporte material, algo con existencia previa a las relaciones sociales, sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso constitutivo del entramado de relaciones sociales en el que los sujetos disputan, resisten y negocian sus condiciones materiales de existencia, es decir, las relaciones de desigualdad.

Un análisis que reduzca la geografía barrial a la oferta escolar o la cobertura por nivel perdería de vista que en una misma comuna, cada institución y los sujetos que la concretizan configuran territorialidades múltiples y simultáneas, fijas o discontinuas, permanentes o periódicas a partir de la trama de relaciones en las que se insertan en función de, entre otras cuestiones, las representaciones y expectativas que construyen respecto de complejos y contradictorios procesos de identificación de un nosotros/otros, de demarcaciones en torno de móviles y cambiantes adentros y afueras. El recorrido que trazamos aquí revela que la asociación entre “territorio” y experiencia educativa no es lineal sino que está atravesada por múltiples mediaciones. Experiencias educativas y territorialidades se vinculan en procesos relacionales de mutua y dinámica co-construcción.

Referencias

- Achilli, E. (2005a). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (Comp.). (2005b). *Vivir en la Ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Laborde.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33-48). Manantial.
- Alcoba, M. (2012). *Desigualdad social, circuitos educativos y proceso de estratificación: los condicionantes del logro educativo y ocupacional en Argentina (1950-2007)* (Tesis para optar al grado de Maestra en Población y Desarrollo inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arriagada Luco, C., & Rodríguez Vignoli, J. (2003). *Segregación residencial en áreas metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política*. CEPAL.
- Bernadi, G. (2005). “Y la escuela cuando la pudieron hacer, la hicieron”. Algunas notas sobre procesos de escolarización y desplazamientos territoriales. En E. Achilli (Comp.), *Vivir en la Ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 225-231). Laborde.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño Dávila.
- Bugallo, M., López, L., & Lozano, N. (2017, 4-7 de diciembre). *Miradas de la escuela secundaria desde la primaria: prácticas docentes en séptimo grado* [Ponencia]. XII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Posadas, Misiones, Argentina.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Biblos.
- Cragolino, E. (2006). Estrategias educativas en familias del Norte Cordobés. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 30, 69-84.
- Cravino, C. (2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dalle, P. (2012). Clases sociales, estratificación y movilidad en las sociedades latinoamericanas del siglo XXI. El cambio social en cuestión. *Entramados y Perspectivas*, 2, 9-13. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/42/44>
- Di Virgilio, M. M., & Serrati, P. S. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. UEICE.
- Dirección General de Estadística y Censo (2013). *Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires 2012*. <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=38174>
- Filgueira, C. (2001). *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina*. CEPAL.
- Fornazari Aranda, J. C. (2012). Procesos segregatorios y segmentación educativa. *Síntesis*, 3, 1-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/8235>
- Groisman, F., & Suárez, A. L. (2009). Residential segregation in Greater Buenos Aires. En B. R. Roberts & R. H. Wilson (Eds.), *Urban segregation and governance in the Americas* (pp. 39-54). Palgrave Macmillan US.
- Hirsch, M. (2010). “¿Ya decidiste?”: Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria. En M. R. Neufeld, L. Sinisi & J. Thisted (Eds.), *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 201-217). Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

- Juanolo, F., Krojzl, J., Monti, L., Paoletta, H., Rodríguez Bustamante, L., Rúa, M., & Yabor, J. (2016). Las negociaciones del "club". Construyendo prácticas "compartidas" en dos instituciones del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Redes de Extensión*, 2, 27-34. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/index>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-Unesco.
- Ley N° 898. Ley de Obligatoriedad Escolar. 17 de septiembre de 2002. Buenos Aires, Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_898_caba.pdf
- Lindon, A. (2007). Espacialidades, desplazamientos y transnacionalismo. *Papeles de Población*, 13(53), 71-101. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8619>
- Lischetti, M. (2010). El derecho a la ciudad. En E. Achilli, *Vivir en la ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes* (pp. 63-75). Laborde.
- López, M. L., & Juanolo, F. (2016). Centros de Actividades Infantiles. Políticas Educativas en primera persona. *Boletín de Antropología y Educación*, 7, 10-12.
- Montesinos, M. P., & Pallma, S. (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia. En M. R. Neufeld & J. A. Thisted (Comps.), *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-89). Eudeba.
- Montesinos, M. P., & Sinisi, L. (2003). Pobreza, niñez y diferenciación social. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 24(1), 63-81. <https://doi.org/10.34096/runa.v24i1.1264>
- Nemcovsky, M. (2005). Memoria y Ciudad. Una aproximación teórico-metodológica. En E. Achilli et al. (Comps.), *Vivir en la Ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 101-109). Laborde.
- Neufeld, M. R. (2015). *Escuelas en la encrucijada: transformaciones urbanas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires* [Ponencia]. XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Social de la Universidad de Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Neufeld, M. R. (2010). Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En E. Achilli et al. (Coords.), *Vivir en la ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes* (pp. 329-339). Laborde.
- Neufeld, M. R., & Thisted, J. A. (Comps.).(1999). *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba.
- Ominetti, L. (2008). *Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil. Primeras aproximaciones* [Ponencia]. IX Congreso Argentino de Antropología Social, Posadas, Misiones, Argentina.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, M. (2015). Estado, clases y gentrificación. La política urbana como campo de disputa en tres barrios de la Ciudad de Buenos Aires. En V. Delgadillo, I. Díaz & L. Salinas (Coords.), *Perspectivas del estudio de la gentrificación en México y América Latina* (pp. 205-228). UNAM.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Biblos.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld & J. A. Thisted (Comps.), *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Eudeba.
- Steinberg, C., & Tofalo, A. (2018). La Ciudad Autónoma de Buenos Aires como objeto de análisis de las desigualdades educativas, sociales y territoriales. En V. Dabenigno, T. Vinacur & M. Krichesky (Eds.), *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa* (pp. 110-123). Eudeba.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Manantial.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa: entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. La Crujía.