



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI)
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe
(TerritoriAL)

DIEGO NICOLÁS FERRARI

**La escuela pública en las periferias urbanas: territorio en disputa y configuración de
identidades colectivas.**

La experiencia de la escuela secundaria de Colonia Urquiza, La Plata, Buenos Aires,
Argentina.

SÃO PAULO

2016

DIEGO NICOLÁS FERRARI

**La escuela pública en las periferias urbanas: territorio en disputa y configuración de
identidades colectivas.**

La experiencia de la escuela secundaria de Colonia Urquiza, La Plata, Buenos Aires,
Argentina.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientador: Prof. Silvia Beatriz Adoue

SÃO PAULO

2016

Ferrari, Diego Nicolás.

F375 La escuela pública en las periferias urbanas : territorio en disputa y configuración de identidades colectivas : la experiencia de la escuela secundaria de Colonia Urquiza, La Plata, Buenos Aires, Argentina / Diego Nicolás Ferrari. – São Paulo, 2016.
151 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Silvia Beatriz Adoue.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), 2016.

Bibliografía

1. Geografía rural. 2. Desenvolvimento rural. 3. Comunidades agrícolas – Argentina. 4. Educação e Estado – Argentina. 5. Periferias urbanas. 6. Identidade social. I. Título.

CDD 301.350982

DIEGO NICOLÁS FERRARI

La escuela pública en las periferias urbanas: territorio en disputa y configuración de identidades colectivas.

La experiencia de la escuela secundaria de Colonia Urquiza, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientadora: Prof. Silvia Beatriz Adoue

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silvia Beatriz Adoue (Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”)

Prof^a. Dr^a. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (Universidade do Estado da Bahia)

Prof. Dr. Murilo Leal Pereira Neto (Universidade Federal de São Paulo)

São Paulo, 23 de março de 2016.

AGRADECIMENTOS

A la gente que camina la Colonia Urquiza, los que viven y los que trabajan. Al SUTEBA La Plata, y especialmente a quienes mantienen la preocupación por la educación, yendo mas allá de las luchas corporativas.

A quienes con sus anécdotas de lucha a través de su cotidiano, se animaron a repasarlo en voz alta y a pensarlo juntos, intentando encontrar las cuestiones estructurales que se expresan de alguna forma en esa superficie. A quienes participaron de los eventos colectivos organizados para el desarrollo de esta investigación.

A los que escribieron antes sobre ese territorio y que han hecho aportes de importancia fundamental, dadas las condiciones que asumió finalmente mi proyecto.

Larga vida a *“Los de atrás vienen conmigo”*, para que desde la autonomía sindical se siga impulsando la identificación de los docentes con su espacio de trabajo; para que todos sepamos ser parte de una comunidad educativa con la capacidad de construir unidad en la acción, y transformar su territorio.

A quienes hacen de su cotidiano en las periferias, una resistencia creativa. Esa resistencia que da esperanza para pensar y construir nuevas territorialidades, donde el centro esté puesto en la humanidad, y no en la producción de mercancías.

Poética escolar

(Às educadoras e aos educadores do compromisso)

Açailândia, Setembro de 2010

Que poesia daria conta de traduzir conflituosa tarefa de educar?

Que poética se faz necessária para revirar a escola, a colorindo com os questionamentos da infância, a irreverência da juventude e as incertezas de toda uma vida?

Que disputas ocupam o universo escolar?

Quem determina os caminhos?

Que realidade concreta o conhecimento produzido tem ajudado a desvelar?

Quais os sacrifícios necessários aos educadores que ensinam: que conhecimento não deve ser reproduzido, que a escola deve estar em movimento, que o saber deve desvendar o desconhecido, e que o mundo precisa ser reconstruído?

Desejo uma poética escolar, feita de povo, consciência e multidão.

Capaz de inquietar a escola e provocar mudanças na educação.

(LOPES, 2011, p. 47).

RESUMO

O trabalho se propõe estudar o vínculo estabelecido entre comunidade educativa e escola pública na periferia urbana – semirural da cidade de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Partindo das significações e representações dos diferentes atores da comunidade sob a escola de ensino meio N° 40 da Colonia Urquiza, pretende-se indagar como a participação da comunidade faz da escola um território em disputa e de construção de identidades coletivas. Destaca-se a presença, como integrantes da comunidade, de diferentes movimentos sociais de professores, de horticultores, e também diferentes coletividades de países migrantes produtores na região, e que em determinadas conjunturas, confluem no território escolar formando uma lógica contrahegemônica.

Palavras-chave: Escola. Território. Comunidade Educativa. Identidades; Movimentos sociais.

ABSTRACT

The following research proposes to study the relationship of the educational community and the public school in the semi-rural urban periphery outside the city of La Plata, Buenos Aires, Argentina. It will look into the significance and representations of the different actors in the community in regards to the public school No. 40 of the Colonia Urquiza. Specifically, it looks to investigate what affect the community's involvement has in a disputed territory and in the construction of collective identities. It is worth noting the entire presence of the community, of the different social movements as well as professors, farm-workers in addition to the different collectives and groups from migrant communities that moved and stayed as producers in the zone, and in various conjunctures influence the outer-hegemonic logic of the area.

Keywords: School. Territory. Educational community. Identities. Social Movements.

RESUMEN

El presente trabajo se propone estudiar el vínculo que se establece entre la comunidad educativa y la escuela pública en la periferia urbana-semirural de la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Partiendo de las significaciones y representaciones de los diferentes actores de la comunidad, sobre la Escuela Secundaria N° 40 de la Colonia Urquiza. Se pretende indagar en qué medida la participación de la comunidad hace de la escuela un territorio en disputa y de construcción de identidades colectivas. Cabe destacar la presencia de diferentes movimientos sociales tanto de profesores, como de quinteros y medieros, sumado a diferentes colectividades de inmigrantes que se asentaron como productores en la zona, y que en determinadas coyunturas, confluyen en el territorio escolar conformando una lógica contrahegemónica.

Palabras clave: Escuela. Territorio. Comunidad Educativa. Identidades; Movimientos sociales.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Figura 1 – Localización Geográfica de la Microrregión del Gran La Plata al interior de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.....	29
Figura 2 – Formación del Cinturón Hortícola Bonaerense.....	32
Figura 3 – Formación del Archipiélago Hortícola Bonaerense.....	34
Figura 4 – Zonificación de Usos del Suelo del Partido de La Plata según Ordenanza 9231/00 de Ordenamiento Territorial y Usos del Suelo.....	37
Figura 5 – Zona Hortícola ciudad de La Plata.....	38
Figura 6 – Periodos migratorios en la horticultura.....	41
Figura 7 – Delegaciones de la ciudad de la Plata.....	56

SUMÁRIO

1	INTRODUCCIÓN.....	13
1.1	Sobre el autor.....	13
1.2	Sobre la metodología.....	15
1.3	Sobre el mapeo colectivo.....	18
1.4	Sobre la escuela pública como territorio en disputa y la construcción de identidades colectivas.....	20
2	COLONIA URQUIZA, EL TERRITORIO HORTÍCOLA Y SU ESCUELA....	25
2.1	La ciudad de La Plata, sus inicios e influencias.....	27
2.2	La zona periurbana y la dinámica del territorio hortícola.....	30
2.2.1	El inmigrante y el ascenso social.....	39
2.3	Las particularidades de la Colonia General Justo José de Urquiza.....	45
2.3.1	La comunidad japonesa.....	51
2.3.2	La Escuela Japonesa La Plata, Nihongo Gakko.....	54
2.4	La escuela pública de Colonia Urquiza.....	56
2.4.1	La necesidad del edificio propio.....	62
2.5	Las diferentes miradas sobre un mismo territorio.....	63
3	LA ESCUELA PÚBLICA COMO TERRITORIO EN DISPUTA.....	67
3.1	El territorio escolar.....	69
3.1.1	La multiterritorialidad escolar.....	72
3.1.2	La escuela como territorio del cotidiano.....	76
3.2	La Obligatoriedad y la dinámica Centro-Periferia, Segmentar para incorporar.....	79
3.2.1	Algunas características de las escuelas de periferia.....	85
3.3	Los sujetos colectivos y la disputa del territorio escolar.....	88
3.3.1	Los protagonistas del cotidiano escolar en colonia Urquiza.....	97
3.3.1.1	Las familias de Colonia en y desde la escuela.....	97
3.3.1.2	Profesores y auxiliares trabajadores de la educación.....	99
3.3.1.2.1	La docencia y el territorio de su trabajo.....	103
3.4	La disputa del territorio escolar en Colonia Urquiza.....	107
3.4.1	Los diferentes proyectos y la función de la escuela.....	109
4	LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD COLECTIVA.....	112
4.1	Crónica de la acción directa y la conquista del edificio para la ESB 40.....	119

4.1.1	El relato de los hechos colectivos.....	121
4.1.2	Las reflexiones sobre la conquista.....	124
4.2	La acción educativa, transformando el territorio.....	126
4.3	Acción directa como instancia de enseñanza aprendizaje.....	130
4.4	Identidad y conciencia de clase.....	133
4.4.1	La conformación de un “Nosotrxs” en la periferia.....	136
4.4.2	Flujos y reflujos, la fragmentación y las dificultades de unidad en la acción.....	137
5	CONSIDERACIONES FINALES.....	141
	REFERENCIAS.....	143
	APENDICE A – EL MAPEO COLECTIVO.....	146
	APENDICE B – ESQUEMA BASE DE LAS ENTREVISTAS ABIERTAS...150	
	ANEXO A – EL PROYECTO “LOS DE ATRÁS VIENEN CONMIGO”....	151

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Sobre el autor

El autor, es formado en Servicio Social, en un Instituto terciario privado y religioso: “Instituto Monseñor Lodigiani. Cáritas”, en una de las ciudades donde la Universidad Pública en Argentina se desarrolla con mayor extensión y calidad.

Realiza sus reflexiones basado en la experiencia desarrollada como militante del Frente Popular Darío Santillán (FPDS), y relacionando esta militancia en el movimiento social con su experiencia laboral como Orientador Social (OS)¹, integrante de Equipos de Orientación Escolar (EOE) en escuelas primarias de la periferia urbana de la ciudad de La Plata. Antes de su llegada a Brasil, se destacaba como activista en el Sindicato Único de Docentes de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA). Estos EOE están conformados en la mayoría de las escuelas públicas de la periferia, en muchos casos dividiendo su intervención entre la escuela primaria y la secundaria de una misma zona a través de la figura contractual de la extensión de un único cargo (precarización laboral del equipo profesional).

Como expresión de la multisectorialidad en el FPDS, el sector de trabajadores/as asalariados/as fue el último en desarrollarse como sector. Por lo que varios de sus militantes participaban anteriormente de otros sectores. En el caso del autor, se desempeñaba previamente en el “sector territorial” de la organización que apuntaba a la organización de las familias en las periferias urbanas, principalmente a partir de la problemática del empleo, y ampliando las prácticas autogestivas en cuestión de educación, salud, vivienda, economía solidaria, etc. Desde la militancia sindical, en la concepción abordada en su momento por el FPDS, “se disputa y se construye poder popular desde las agrupaciones de trabajadores docentes en el marco del sistema público-estatal” (LA FRAGUA, 2010). El autor integró desde los inicios este sector sindical.

Desde mediados del año 2007 (año de marcadas y trascendentes luchas docentes en Argentina que encuentran su punto máximo en la manifestación donde se produce el asesinato del Prof. Carlos Fuentealba en Neuquén), se organizan en el FPDS docentes trabajadores de escuelas públicas, tanto de nivel inicial, primario, secundario y terciario.

¹ La Modalidad de Pedagogía Social y Psicología Comunitaria es una entidad estatal que, perteneciente a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires asume la tarea de la inspección de los Equipos de Orientación Escolar (Equipos interdisciplinarios que incluyen Orientadores Sociales -Asistentes sociales, Sociólogos/as o Antropólogo/as-, Orientadores Educativos -Psicólogos/as o Psicopedagogos/as- como equipo profesional básico, incorporando Orientadores de los Aprendizajes, Médicos/as y Fonoaudiólogos/as en algunas instancias de la escuela primaria).

Desde estas agrupaciones de trabajadores conformadas inicialmente en algunas ciudades de la provincia de Buenos Aires que luego se fueron expandiendo a otras provincias, se le da centralidad a la lucha por la dignidad del salario, las formas y condiciones del trabajo escolar, los derechos como trabajadores/as y la lucha por la salubridad y contra la precarización de la vida de los y las docentes desde una perspectiva de clase. Se hace hincapié en el trabajo de base, escuela por escuela, y se impulsa la profundización del vínculo de la escuela con las organizaciones del territorio, sobre todo en las escuelas de la periferia. Se promueve la democracia sindical, disputando espacios en el sindicato contra la burocracia y se impulsa la superación del corporativismo que aparece como vicio histórico en el ambiente sindical.

El autor considera importante en esta instancia poder compartir algunas definiciones en las que fue formándose, a partir de la experiencia cotidiana, pedagógica, laboral y militante. La elaboración colectiva de estas definiciones no excluye al autor de asumir los enunciados como afirmaciones propias que constituyen supuestos a la hora de comenzar la investigación:

Asumimos la lucha contra las diferentes formas de opresión desde una construcción de poder popular que reconoce algunos criterios básicos valorados como conclusiones aprendidas a través de años de lucha de los sectores populares: la autonomía de cualquier estructura estatal, sindical, religiosa o partidaria; la democracia de base como forma de definir los rumbos de nuestros esfuerzos colectivos; la formación y la lucha, entre otros.

[...]

Creemos en la escuela pública y estamos convencidos de que es posible trabajar en ella desde la concepción de la educación popular. Pensamos que educar es una tarea inherentemente política además de un acto de amor. Disfrutamos vinculándonos con los pibes, sabiendo qué piensan, qué escriben, qué les gusta leer, en fin, disfrutamos compartir nuestro tiempo con ellos y ellas.

La escuela es uno de los pocos espacios públicos que ha logrado resistir la avanzada destructora del neoliberalismo gracias a la lucha que diariamente damos los trabajadores y trabajadoras de la educación junto a la comunidad que sigue proyectando en la escuela muchos valores en tanto espacio público.

En este sentido, la escuela tiene un montón de potencialidades, de grietas desde donde trabajar. Pero sólo tiene sentido defenderla para transformarla. Creemos que la transformación de la escuela pública –que de inclusiva y popular poco tiene- en un lugar más justo, donde construir nuevos hombres y mujeres, nuevas formas de enseñar y aprender, donde podamos crear poder popular, debe ser la tarea política prioritaria de todo docente aún cuando el sistema atente contra los lazos que la comunidad y sus docentes van construyendo cotidianamente.

La transformación de la escuela pública y la lucha por mejores condiciones de vida para todos y todas es lo que le da sentido a la tarea docente hoy. La escuela pública vinculada a la comunidad y al sindicato -gobernados con democracia directa y participación- son herramientas insustituibles en la lucha prefigurativa por el cambio social, en la construcción, acá y ahora, de la sociedad que queremos.

Pensamos, entonces, que este cambio social del que hablamos no se hace desde arriba, desde los dirigentes, desde la vanguardia, sino desde abajo, desde los debates más chiquitos, los que parecen intrascendentes. Se hace desde las prácticas cotidianas y las pequeñas decisiones.

Pensamos en abordar colectivamente las problemáticas que nos son comunes y por eso, junto a otros docentes nos organizamos sindicalmente para luchar por un salario y condiciones laborales dignas con el fin de que esto redunde en una mejor educación. En este sentido, pensamos actividades que van más allá de estas dos reivindicaciones básicas y apuntamos a cuestionarnos nuestra militancia en las aulas y en la escuela. Por eso elaboramos y sistematizamos estos materiales pedagógicos para trabajar en el aula que intentan cuestionar el rol de la escuela, sus contenidos y formas de abordarlos.

Porque la dinámica humana nos ha mostrado que la historia no terminó, que es posible pelearle al mundo un lugar, que es posible pensar en un futuro para todas y todos, y la escuela –en tanto nos permite llegar a muchísimas personas- es un lugar privilegiado para hacerlo.²

Es preciso mencionar que, por diversas razones, el autor debió mudar de la ciudad en la que vivía, dos veces desde el inicio de la maestría: Comenzó viviendo en la Escuela Florestán Fernandes, Guararema, (São Paulo, Brasil); volvió a vivir en La Plata (Buenos Aires, Argentina), y actualmente vive en Rio de Janeiro, (RJ, Brasil). Y cabe resaltar también que actualmente no forma parte de ningún movimiento social de manera orgánica, sino que colabora en diversos aspectos, con varios colectivos organizados entre los considerados movimientos sociales, tanto en Brasil como en Argentina, insertándose con mayor vehemencia en el último tiempo (incluso con motivaciones terapéuticas, a través del programa “Clínicas do Testemunho” de la Comissão Estadual da Verdade do RJ) en movimientos de Derechos Humanos centrados en la reparación histórica de los daños producidos por el terrorismo de estado implementado por las dictaduras en América Latina, y su repercusión en la actualidad, particularmente contribuyendo en el grupo creado recientemente en Rio de Janeiro: “Filhos e Netos por Memória, Verdade e Justiça”.

Por último es importante destacar que, actualmente, el autor se encuentra revalidando el diploma de Asistente Social, en la Escuela de Servicio Social de la Universidad Federal de Rio de Janeiro.

1.2 Sobre la metodología

Como elemento dado en la investigación se observa, la actuación docente a través del sindicato como uno de los aparatos privados de ideología, en términos gramscianos, que

² Elaborado colectivamente por las agrupaciones docentes del FPDS, llamadas “La Fragua” en el 2011.

inciden en la disputa del territorio escolar de manera contra-hegemónica, concibiendo su actuación tanto en el aspecto contractual del trabajo (salario, condiciones laborales) como en su aspecto orgánico, de manera multiescalar y multidimensional. De la misma forma, como se reafirman los supuestos elaborados de manera colectiva por ese sujeto, es necesario destacar que: Se concibe la escuela como un territorio donde se desarrolla una disputa entre una lógica estatal universal por un lado, y una lógica comunitaria por otro. Y al mismo tiempo se analiza la *identidad* como un elemento que se construye cotidianamente en esa disputa. Estas afirmaciones se fueron modificando al encuentro con la realidad observada y con la bibliografía.

Así los objetivos del proyecto inicial se fueron moldeando hasta la actualidad en que con la investigación aparece la propuesta de: “Conocer de qué manera la escuela, como territorio cotidiano en disputa, contribuye a la construcción de identidad de todos sus actores.”

En un comienzo se planteó como objetivo de trabajo un estudio comparativo en diferentes escuelas la ciudad de La Plata. Debido a la práctica sindical, que vinculaba a diversas experiencias escolares, podían encontrarse puntos comunes para el análisis teniendo en cuenta la factibilidad de vivir en la misma ciudad, tomando un diseño de investigación del tipo etnográfico. Entonces se inició con el abordaje del trabajo de campo, a través de la militancia del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA), militantes de movimientos sociales piqueteros como el Frente Popular Darío Santillán – Corriente Nacional, y vecinos/as de diferentes comunidades de la periferia urbana de la ciudad de La Plata. Debido al cambio de lugar de residencia del autor, el proyecto se adaptó a un diseño cualitativo, y se focalizó en la investigación de un estudio de caso. Se eligió a la comunidad educativa de la Escuela Secundaria N° 40 de Colonia Urquiza (Partido de La Plata) para desarrollar la investigación, teniendo en cuenta las características rurales del sujeto que habita en ese barrio periférico, la actividad productiva y el proceso de lucha dado de conjunto para la construcción de un edificio escolar.

Durante 3 meses, el alumno visitó y participó de actividades frecuentemente en el territorio de Colonia Urquiza. En primera instancia se procedió a un acercamiento al cotidiano de la comunidad, a través de la observación participante. Progresivamente se fue focalizando en la escuela secundaria y la función que cumple en el territorio, previa autorización de las autoridades del establecimiento educativo.

Se llevaron a cabo entrevistas a diferentes actores de la comunidad, utilizando como estrategia las “entrevistas abiertas”, con la intención de dar libre expresión a la subjetividad de los actores comunitarios, resaltando particularmente la reconstrucción histórica del vínculo de

los diferentes actores del territorio en relación con la escuela pública. Entre los entrevistados constan: el director de la escuela Escuela Secundaria N°40, profesores, preceptores, personal del equipo de orientación escolar, personal de limpieza y mantenimiento de la escuela, alumnos del secundario, madres de alumnos que viven en la comunidad, directora y maestras de la escuela primaria, trabajadora social de ONG que actúa en el territorio, personal del destacamento policial de la zona, directora de la escuela privada de la comunidad japonesa asentada en el territorio de la Escuela Secundaria N°40, personal del centro de salud barrial, productores hortícolas de la zona, activistas sindicales, inspectora de la modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social de la Dirección General de Escuelas. Se obtuvieron un total de 26 entrevistas reuniendo un total de 23 hs 35min de registro en audio. En la entrevistas se hizo hincapié en la historicidad del territorio, la función de la escuela en la comunidad, la forma y los niveles en que se produce la participación comunitaria, la transformación partir de dicha participación en el conflicto. En la elaboración de la disertación se busca poner en diálogo las diferentes perspectivas que se configuran a través de las interpretaciones de los sujetos.

Cabe destacar que durante el proceso de investigación, se produjeron dos artículos que aportaron a la incorporación y aplicación de los conceptos usados para definir el territorio escolar como un territorio en disputa: el primer artículo es producto de la participación en el proyecto de “Residencia Agraria” en el Territorio de la Ciudadanía Cantuquiriguaçu en el estado de Paraná, donde se convivió durante un mes con la comunidad en dos oportunidades diferentes. El segundo responde a las vivencias de las situación en la actualidad de Río de Janeiro y las problemáticas en las escuelas de periferia urbana a partir de las disputas entre el paradigma policíaco y de control (a través de la implementación de las UPP en territorio escolar) y la concepción de la educación como derecho.

Otra actividad en el marco de la investigación, y que contribuyó a trabajar los mismos conceptos en un territorio diferente fue en el marco del proyecto de “Escola Territorializada” del colégio estadual Teófilo Moreira da Costa, de Vargem Grande, Rio de Janeiro. Allí se realizó un taller sobre escuela, territorio y agroecología con la “Turma 1001”. A través del mismo se transfirió varios de los datos obtenidos y las reflexiones realizadas durante el proyecto de investigación. Vargem Grande y Colonia Urquiza son territorios con variados elementos semejantes: la relación de periferia con respecto a los centros urbanos (metrópolis), la producción agrícola, la utilización de agrotóxicos en sus producciones, la existencia de una escuela pública en contraste con otra escuela privada, y la ausencia de un edificio destinado para el colegio estadual, que se encuentra funcionando en el turno noche dentro del predio

pertenece a la escuela municipal de enseñanza fundamental. Fruto de taller realizado, los estudiantes de Vargem Grande escribieron cartas a los estudiantes de Escuela Secundaria N° 40 con la intención de continuar el intercambio de ideas sobre cómo participar en las problemáticas que sus territorios y establecer ese vínculo epistolar. El grupo que forma parte del proyecto “Escuela territorializada” tiene articulaciones con la “Red carioca de agricultores urbanos”. Actualmente se encuentran en la elaboración de un artículo que detalla el aporte del taller llevado a cabo. El artículo lleva el nombre de “Ser tão carioca: Os brios socioambientais de um território em disputa”.

1.3 Sobre el mapeo colectivo.

Siguiendo algunas reflexiones plasmadas en el artículo final de la disciplina “Cartografía para Análise e Discurso Territorial”, se define a la Cartografía Social como una herramienta de trabajo comunitario, que permite pensar los territorios cotidianos (barrio, ciudad, escuela). La Cartografía es realizada a partir del debate colectivo y del relato de las experiencias de vida de cada uno en esos espacios. La “Cartografía Crítica”, brinda elementos para pensar esta actividad como constitutiva de ciertas relaciones sociales, como lo afirma Girardi (2008).

El mapa es la representación del mundo según la visión de su autor, y por eso es una elaboración útil a todas las corrientes teóricas de la Geografía. Para la geografía Crítica, debe ser comprendido como una más de las formas para discutir las desigualdades socioespaciales e intentar alterarlas. (GIRARDI, 2008, p. 60).

La metodología de mapeo comunitario está vinculada a los principios de investigación acción. Aquí el mapa aparece no sólo como fin, sino a su vez, como medio, permitiendo el juego entre el universal abstracto y el particular concreto, el del territorio cotidiano que los sujetos viven y transforman.

Es necesario pensar la cartografía social como una herramienta para la detección, sistematización y la orientación en el plan de las futuras acciones. Los productos finales de la cartografía social en la escuela, con la participación de padres y madres, además de los alumnos y profesores, van más allá de la presentación de escenarios y más allá de la presentación de mapas. Se considera que la Cartografía Social tiene en su metodología la posibilidad de hacer preguntas que son el motor de pensamientos liberadores para la población oprimida, como por ejemplo: ¿Cuáles son los lugares más importantes de la localidad? ¿Qué usos tienen estos lugares? ¿Cuáles de estos lugares son puntos de referencia

para localizarnos? ¿Cuáles son las zonas con más comercio? Diferenciación entre comercio formal e informal, tipo de productos y servicios ofrecidos. ¿Cómo son sus calles? ¿Hay parques? ¿Qué es lo que más le gusta de vivir y trabajar en la localidad? ¿Cuáles son los barrios o lugares más agradables? ¿Qué tienen estos barrios, qué los hace agradables? Y las preguntas sobre el sujeto son importantes porque ayudan a identificar la problemática social existente en el territorio. ¿Quién participa? ¿La realidad de quién es la que se va a expresar? ¿Quién usará las informaciones del mapa y para qué? Entre las preguntas, se debe elegir aquellas que sean más significativas para la población con la que se trabaja, pero desde ya tienen en su germen la problematización de su realidad y la identificación de su posición en la estructura social. Una de las cuestiones centrales de la cartografía social es que permite visualizar - y eventualmente integrar - diferentes perspectivas que conceptualizan el fenómeno, y cómo estas interactúan o se interrelacionan. La cartografía social como enfoque tiene su potencia para el análisis de las políticas educativas en la búsqueda de las implicaciones de la multiplicidad de discursos o perspectivas discursivas, así como su interrelación, constituyéndose como una herramienta de análisis sumamente valiosa que puede ser combinada con otros métodos y técnicas para el estudio crítico de diversos problemas educativos.

En la Colonia Urquiza el mapeo colectivo se fue completando durante varios días, y con grupos diferentes. El grupo principal con el que se inició la dinámica fue el de ciclo superior del turno mañana y se invitó a participar a padres, madres y profesores. El mapa inicial fue expuesto en el pasillo del establecimiento escolar donde funciona el ciclo básico y se convidó a los diferentes actores para que lo completen de acuerdo a sus impresiones. Para colocar en el mapa, era necesario, identificar el lugar que se quería marcar, señalarlo de forma significativa, y adjetivarlo, de manera que en el mapa quede plasmada la opinión sobre lo que se estaba mapeando. Así quedaron por ejemplo, leyendas como “arroyo contaminado”, “único recorrido de micro”, “Calle principal oscura”, “Futuro edificio de la Escuela Secundaria N° 40”, Fueron relevadas y adjetivadas, algunas instituciones como: Fundación Emanuel, Guardería, Salita de Salud, Escuela, Policía, Almacén, empresa de transporte, cooperativa de Bolivianos (ARBOL), Mercoflor, la radio paraguaya, la “escuela de los japoneses”, etc.

La dinámica para el trabajo en conjunto se siguió a partir del texto, extraído del “Manual de mapeo colectivo” del grupo Iconoclasistas:

El mapa no es el territorio. Es una imagen estática a la cual se le escapa la permanente mutabilidad y cambio al que están expuestos los territorios. El mapa no contempla la subjetividad de los procesos territoriales, sus

representaciones simbólicas o los imaginarios sobre el mismo. Son las personas que lo habitan quienes realmente crean y transforman los territorios, lo moldean desde el diario habitar, transitar, percibir y crear. Hacemos el ‘mapeo’ como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos. Por eso decimos que el mapeo es un medio, no un fin. Debe formar parte de un proceso mayor, ser una ‘estrategia más’, un ‘medio para’ la reflexión, la socialización de saberes y prácticas, el impulso a la participación colectiva, el trabajo con personas desconocidas, el intercambio de saberes, la disputa de espacios hegemónicos, el impulso a la creación e imaginación, la problematización de nudos clave, la visualización de las resistencias, el señalamiento de las relaciones de poder, entre muchos otros. La construcción de un mapa constituye una manera de elaborar relatos colectivos en torno a lo común, monta una plataforma que visibiliza ciertos encuentros y consensos sin aplanar las diversidades, pues también quedan plasmadas. Y es un modo de producir territorio, pues es a partir de la institución y renovación de las formas espaciales y los mecanismos de percepción del tiempo que nutrimos y proyectamos nuestro accionar.³(ICONOCLASISTAS, 2010).

1.4 Sobre la escuela pública como territorio en disputa y la construcción de identidades colectivas.

La escuela constituye uno elemento central en las disputas por la construcción de hegemonía en el actual bloque histórico. En continuo crecimiento y expansión, la escuela pública se encuentra atravesando una crisis con respecto a su función en la sociedad como institución del estado. Es un territorio construido día a día por trabajadores e hijos de trabajadores que -atravesados por un mandato hegemónico- se encuentran en una disputa cotidiana entre sus expectativas y las impuestas de por el modelo hegemónico.

La escuela hoy, y en particular la escuela secundaria, se encuentra en la tensión de clasificar y masificar su población. El camino a la obligatoriedad de la enseñanza media, impulsado desde los organismos internacionales, produce una tensión entre su función selectiva y la de inclusión.

A inicios del siglo XXI varios países de la región han avanzado en la pretensión de instalar la obligatoriedad de la enseñanza en el nivel medio. Esta prolongación de la escolaridad para la población, encierra dentro de la lógica hegemónica un abanico diversificado de propuestas educativas destinadas a diferentes grupos sociales que se incorporan a la escuela.

En ese abanico abierto por el mandato de inclusión, no es lo mismo hablar de escuelas

3 <http://www.iconoclasistas.net/properties/manual-de-mapeo-colectivo-en-pdf/> Accesado en 28-02-2016

de la periferia, que de escuelas del centro de las grandes ciudades. Las diferentes ofertas educativas, sumadas al avance de la privatización de la enseñanza, llevaron a la consolidación de diversas trayectorias escolares que generan el encierro de los diferentes sectores sociales en instituciones socio-culturalmente homogéneas.

La población que habita la Colonia Urquiza, en la periferia de la ciudad de La Plata, (Provincia de Buenos Aires, República Argentina) tiene su génesis en la mitad del siglo pasado, durante la industrialización del país; cuando familias enteras de campesinos del interior y de países extranjeros migraron a la ciudad. Este movimiento migratorio, no ha terminado en nuestros días. En la escuela pública de Colonia Urquiza, donde sostenida y cotidianamente confluyen tradiciones culturales del campo y de la ciudad, un sector importante de la población escolar que llega actualmente es descendiente de migrantes campesinos bolivianos.

Desde el surgimiento planificado de la ciudad, la producción de verduras y hortalizas estuvo destinada a las regiones periféricas. La zona de la periferia urbana platense es la región mas importante de lo que fue denominado como el Cordón Hortícola Bonaerense (CHB), con el mayor número de producción y superficie hortícola de la región. Varios autores ponen en duda la actual homogeneidad estructural y continuidad espacial de ese cordón y prefieren denominarlo como archipiélago. En Colonia Urquiza la idea de archipiélago es la que mejor representa la situación. Como territorio productor de hortalizas la colonia va quedando aislada a partir del crecimiento de los emprendimientos residenciales privados en los barrios linderos.

Hay una doble presión sobre ese territorio. En un sentido existe una presión “urbana”, dada en los últimos tiempos en Argentina, por la fuerte inversión residencial y de recreo en la periferia del AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires), que impulsa la construcción de viviendas en áreas que antes eran rurales. Por otro lado existe el mismo efecto en la dirección contraria, desde la “frontera agrícola”, al igual que en varias ciudades de la Argentina, a causa del crecimiento de la producción de la soja y su alta rentabilidad post-devaluación (2002), generando un efecto de “compresión”.

La escuela pública de la Colonia nació con fuerte iniciativa y trabajo de la comunidad de colonos. En la actualidad, tres generaciones después, está abandonada por sus fundadores y habitada por hijos de trabajadores peones, medieros, o arrendadores, en gran parte del interior del país, bolivianos o paraguayos. Los dueños de las tierras de la colonia, en su mayoría japoneses o de descendencia italiana o portuguesa, han optado por la enseñanza privada y envían a sus hijos a escuelas de Romero, el barrio más cercano. Con estas características, sumada a la precarización laboral sufrida por los docentes de las escuelas públicas en la

región, el cotidiano escolar se configura como el de una escuela de periferia.

Mas allá de la diversidad cultural, en Colonia Urquiza, la escuela pública reúne hoy a los que trabajan la tierra sin ser propietarios. La inclusión de estos jóvenes en la escuela pública es a la vez la segregación de los hijos de los dueños de las tierras, con quienes no realizan actividades y no forman ningún tipo de vínculo.

Desde la perspectiva de la geografía crítica se aborda la noción de territorio como una construcción social e históricamente determinada, y no solamente desde una perspectiva física y natural. Las relaciones sociales que se producen en el cotidiano van configurando y son configuradas de forma dialéctica por el territorio en el que se desarrollan. El abordaje de la conflictividad como un rasgo inseparable de los procesos de territorialización, desde una perspectiva multiescalar y multidimensional, es la llave para analizar en qué medida la escuela de la periferia contribuye a la conformación de identidades colectivas.

Suele concebirse a la escuela pública estatal como mero aparato reproductor de la ideología dominante. Desde la perspectiva adoptada el estado no es un mero aparato de gobierno, es la expresión de una determinada relación de fuerzas, dinámica. Las instituciones estatales, y entre ellas la escuela pública, son parte del estado capitalista, como "trincheras" que ocultan el elemento económico del modo de producción basado en la explotación del hombre por el hombre. En términos gramscianos, la escuela forma parte de un conjunto de instituciones llamadas "privadas", agrupadas en el concepto de Sociedad Civil y que corresponden a la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en la sociedad. Junto con la escuela, también la familia, las iglesias, los sindicatos, los partidos, los medios masivos de comunicación, son algunos de estos organismos definidos como espacios en los que se miden esas fuerzas en relación. Cada una de esas instituciones son el escenario de la lucha política de clases, donde se estructura la hegemonía de una clase, pero también en donde se expresa el conflicto social permanentemente.

En diferentes escalas, los aparatos privados de hegemonía disputan y son disputados en esa relación de fuerzas. Desde la perspectiva de las multiterritorialidades, tanto la política educativa, como la escuela del barrio en la periferia constituyen un territorio en disputa cotidiana.

La identificación de la comunidad educativa en las escuelas de periferia, como un conjunto unificado por intereses comunes, transcurre en una permanente relación contradictoria. En la mayoría de los casos se da un desencuentro entre la subjetividad del docente que habita en el centro de las ciudades con las poblaciones de la periferia donde su actividad se territorializa. Por otro lado, la precarización salarial y de las *condiciones* de

trabajo de los docentes, impide la identificación del docente con el territorio, ya que cada profesor termina dando clases en varias escuelas sin poder participar de actividades escolares en un territorio mas amplio que la propia sala de aula de su curso. Por otro lado, cuando los profesores consiguen permanecer con bastante carga horaria en la misma institución, dado el proceso de proletarización de la docencia,⁴ se producen situaciones en las que se supera la jerarquía institucional y se produce la identificación con los otros sectores de la comunidad educativa.

El Estado utiliza la red escolar como un mediador de políticas asistenciales (asignación universal, comedores escolares, etc) aprovechando la amplia extensión del sistema de escolaridad pública en la Argentina (donde cada barrio de la periferia urbana tiene un edificio-escuela, mas o menos precario), y el carácter obligatorio de la educación escolar. La actual situación del sistema educativo en escala macro, incluye programas especiales con la progresiva fragmentación del sistema educativo en pos de la atención de problemáticas focalizadas. Impacta en la función que los profesores cumplen en la comunidad educativa y en el territorio de la escuela.

Al mismo tiempo, en determinados tiempos históricos la escuela pública en contextos periféricos, ha sido lugar de auto-organización de la población en respuesta a problemáticas sociales profundas. A modo de ejemplos se destaca la función de las comunidades educativas en la reconstrucción del tejido social en el período de la crisis generada por el neoliberalismo, y el rol de los sindicatos de docentes en la resistencia a la privatización y a las reformas impulsadas por el gobierno argentino durante la década de 1990. Otro ejemplo emblemático en la ciudad de La Plata, fue la función asumida por el territorio escolar durante la gran inundación del 2 de Abril de 2013. También pueden enumerarse experiencias de solidaridad de escuelas de periferias en procesos de ocupación de terrenos para vivienda. Así como la acción de la comunidad educativa en situaciones de violencia de género, o en respuesta a problemáticas ambientales en el barrio. La iniciativa de los trabajadores de la educación y del resto de la comunidad en estos casos es fundamental.

La reivindicaciones puntuales en el territorio escolar (escala micro) abren la posibilidad a la participación y la confluencia de profesores, alumnos, y padres y madres (es mayoritaria la participación de las mujeres) en unidad. En ese sentido, no es ocioso investigar el papel que la escuela desempeña en la resistencia cultural y social para grupos de la periferia de la

4 Se entiende como “Proceso de proletarización de la docencia” al conjunto de fenómenos que caracteriza la precarización de este trabajo (salarios escasos, fragmentación de la jornada laboral, superexplotación que impide la construcción de un vinculo pedagógico, etc), y al crecimiento de su sindicalización y la repercusión de sus actividades de lucha.

ciudad.

La “conflictividad” tiene su expresión en cada territorio donde transcurre la vida cotidiana, y no siempre se expresa como enfrentamiento directo ni con carácter de clase social. El interés especial está puesto en observar cómo se desarrolla ese movimiento particularmente en la escuela pública, donde confluyen los niños y jóvenes habitantes de zonas periféricas. Familias productoras agrícolas, familias que trabajan en las producciones de otras familias, familias de cartoneros, de trabajadores precarizados de la construcción, de movimientos sociales que luchan por la conquista de políticas públicas. En la escuela confluyen también los profesores/as, maestros/as y porteros/as, trabajadores cada vez con mayores niveles de precarización. ¿Cómo se expresa esa conflictividad en la escuela de la periferia urbana?

En este trabajo se aborda en profundidad el proceso de organización, demanda, disputa y posterior conquista, por parte de la comunidad educativa, del edificio de la Escuela Secundaria N 40, que, al igual que muchas otras escuelas secundarias periféricas de la ciudad de La Plata, funcionaba en el predio de la escuela primaria con un grave problema de hacinamiento y superpoblación escolar. Se intenta describir la organización comunitaria y la conformación de la identidad colectiva sólo a través de la acción directa en la conflictividad como factor determinante.

El trabajo intenta poner en diálogo la perspectiva que los diferentes actores poseen con respecto al territorio escolar y su contexto. No acaba en sí mismo. Intenta sentar las bases para volver a preguntarse, en qué medida la construcción de identidad colectiva, a través del territorio escolar periférico, aporta herramientas para el fortalecimiento de las resistencias a la desterritorialización que implica el avance de la dinámica del capital dado por el crecimiento del fenómeno urbano y las grandes metrópolis.

2. COLONIA URQUIZA, EL TERRITORIO HORTÍCOLA Y SU ESCUELA.

As classes não se constituem somente de economia, mas também do calor do lar, da socialização e da cultura. O camponês carrega sua condição nas costas quando deixa para trás a sua economia doméstica e migra em vaivém ou se aproxima imediatamente das cidades.

Os novos camponeses. Armando Bartra Vergés (2011)

Colonia Urquiza, es un territorio caracterizado por su población conformada, en su mayor parte, por inmigrantes de diversos países, y por el trabajo con la tierra. Con características particulares, el surgimiento de la Colonia puede datarse en la mitad del siglo pasado, como producto de la confluencia de una política de migraciones y de fomento a la producción hortícola en áreas periurbanas. Desde entonces el territorio enmarcado en la zona periurbana de la ciudad de La Plata, a su vez forma parte también de lo que fue llamado como Cordón Hortícola Bonaerense y ha acompañado con ritmo particular los cambios que esa región fue sufriendo.

Algunos autores como Raffestin (1993), consideran al espacio como pre-existente al territorio y base material para su desarrollo. Otros, como Santos (1996) vinculan el concepto de “espacio social” de manera indiferenciada temporalmente al de territorio, completándose, enriqueciéndose mutuamente. Lo que une estas perspectivas teóricas es la inevitable existencia de relaciones sociales para la configuración del territorio. En el presente estudio, se aborda la realidad del territorio escolar, a partir de la cuestión en común que ellas desarrollan: la existencia en el espacio social de las relaciones sociales, como productoras y condicionadas, al mismo tiempo de forma dialéctica, por ese territorio.

Comprendemos al territorio no como un dato de la naturaleza sino como resultado de un proceso de institución librado en el seno de las luchas sociales; camufladas en el territorio perviven las relaciones como una suerte de nutriente de las raíces que mas tarde alimentarán la vida del espacio social. No existe territorio sin esas relaciones sociales y éste constituye, actualmente, un ámbito manifiesto de las luchas de clases. (STRATTA y BARRERA, 2009, p. 29)

En la bibliografía sobre la geografía crítica se destaca la necesidad de caracterizar la multiplicidad de territorios que existen dentro del territorio, destacando la multidimensionalidad y multiescalaridad: con implicancia en lo económico, político, cultural y de la naturaleza; y en diferentes escalas geográficas. Así una acción política puede desdoblarse analíticamente en varias escalas: Internacional, nacional, regional o local. Desde una mirada que destaca el proceso dialéctico, el territorio pasa a ser producido por la práctica

social y al mismo tiempo, ser un producto consumido vivido y utilizado como medio.

Para superar la concepción del territorio como uno, singular, discutimos diferentes formas del territorio, como pluralidad. Tenemos territorios materiales e inmateriales: los materiales son formados en el espacio físico y los inmateriales en el espacio social a partir de las relaciones sociales por medio de pensamientos, conceptos, teorías e ideologías. Territorios materiales e inmateriales son indisociables porque uno no existe sin el otro y están vinculados por la intencionalidad, la construcción del territorio material es resultado de una relación de poder que es sustentada por el territorio inmaterial como conocimiento, teoría o ideología. (FERNANDES, 2006, p. 34)

En la misma perspectiva, cabe resaltar también la necesaria observación de un abordaje histórico sobre el territorio. El conocimiento de la historicidad de los territorios a ser estudiados es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. La política desarrollada por los actores en el territorio, sólo se constituye como construcción orgánica cuando tiene arraigo histórico.

A partir de esa historicidad, se retoma el análisis de las relaciones de poder en la actualidad, y se focaliza en la práctica espacial. Para sentar las bases del análisis en los siguientes capítulos, ya que el territorio es importante, no sólo como espacio propio del estado-nación, sino también de los diferentes actores sociales, lo que configura la manifestación del poder de cada uno sobre un área precisa.

La concepción del territorio como construcción social, como conjunto de relaciones sociales, nos presenta el desafío para este primer capítulo, de tener que definir qué dinámicas sociales, económicas y políticas lo construyen y conforman en un contexto histórico determinado. Cuáles son las relaciones que establecen entre ellas que dan forma e identidad al territorio, qué contextos históricos lo han determinado.

Las relaciones sociales dominantes en el sector se corresponden con el modo de producción capitalista. Por más que se busque, en relatos de las personas que habitan la región, o se investigue en trabajos de diferentes autores. Todos los datos marcan desde los inicios de la actividad, un sujeto jurídicamente libre, que puede buscar la forma de reproducir su vida al movilizarse por los diferentes territorios. Y en la mayoría de los casos se destaca que lo hace motivado por ascenso social.

Es por ello que a la hora de denominar a los sujetos de la horticultura platense en el presente estudio, al igual que lo realizan otros autores para la región, se propone la formulación clásica del marxismo para las relaciones sociales capitalistas. No se partió de tipos ideales sino que se lo hizo a partir de los resultados que arrojaron los datos de la realidad a partir de diferentes exploraciones.

En función de estas concepciones teóricas, iremos avanzando en este capítulo en la descripción de las características que el territorio de Colonia Urquiza asume a partir de su relación con la totalidad del territorio y la división internacional del trabajo. En dicha descripción se utilizarán las miradas de los propios actores en el territorio, y sobre el final del capítulo, la descripción se centrará en la situación de su escuela, abordada también desde esta perspectiva territorial.

2.1 La ciudad de La Plata, sus inicios e influencias

La ciudad de La Plata se constituye desde su nacimiento como la nueva capital provincial que no se asienta sobre una ciudad preexistente, sino que se construye primero en la mente de sus creadores y luego en un espacio ocupado por comerciantes, estancieros, arrendatarios inmigrantes, peones rurales y pueblos originarios.

Al calor de la consolidación del Estado Nación Argentino, junto con la expansión de las relaciones capitalistas en el territorio, se pensó entonces fundar una ciudad desde sus cimientos, cuya función primera era la de administrar la provincia.

Fue durante la presidencia de Julio A. Roca, después de la Batalla de Pavón de 1861, y concluidas las luchas por el poder entre la burguesía de Buenos Aires y la del Interior, que el congreso sancionó la Ley de capitalización de Buenos Aires, y la Legislatura bonaerense no tuvo otro camino que ceder el ejido de la ciudad a la Nación (LP, 1982).

La Provincia de Buenos Aires se había quedado sin capital. Así, el poder ejecutivo provincial creó una comisión con el fin exclusivo de evaluar una diversidad de lugares aptos para la ubicación de la nueva ciudad. Luego de un estudio geo-económico del terreno, para evaluar si el territorio era apto para los fines políticos y productivos que tenía la clase dominante, se eligió el paraje llamado Lomas de la Ensenada de Barragán como el sitio ideal para la fundación de La Plata. Las tierras fueron expropiadas e indemnizadas a sus anteriores dueños (incluso se pagó por cada árbol de la estancia de Iraola, donde hoy se ubica el bosque y pulmón de la ciudad).

Con anterioridad a la fundación, el sitio estaba ocupado por aproximadamente 20 propietarios de grandes estancias, parte de ellas subdivididas en pequeñas explotaciones y arrendadas a inmigrantes que se dedicaban a la agricultura y la ganadería (GARCIA y LEMMI, 2011) Junto a estos arrendatarios, los otros habitantes de esas extensiones eran los pobladores de Ensenada, los trabajadores de los saladeros de Juan Berisso y Antonio Cambaceres y Tolosa, una pequeña localidad de 7.000 habitantes. Existían también en la

frontera sudoeste habitantes indeseados –tribus araucanas- a las que el ejército de Julio A. Roca “pacificó”⁵. En los primeros años de 1880 se define que esas tierras tendrían el destino de ser lugar de edificios de la administración pública y residencia de funcionarios. Se diseñó y organizó íntegramente una ciudad también para autoabastecerse de alimentos, la zona hortícola de la ciudad también fue planificada.

La idealidad de la ciudad pensada y planificada no tomó forma de manera inmediata ni lineal. La construcción real de la ciudad llevó varios años y en muchos casos, la dinámica de las relaciones sociales que se iban instaurando modificaba el trazado planificado de la misma. Desde el punto de vista del perfil de sus habitantes, la ciudad que había sido pensada como espacio para la elite política y económica de la provincia más poderosa del país, se pobló de trabajadores.

En primer lugar de la mano de los peones albañiles y obreros de los hornos de ladrillos, luego se incluyen los de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) y de los frigoríficos.

A su vez, los inmigrantes que se dedicarán específicamente a la horticultura arriban a la ciudad en el período de entre guerras, huyendo de los problemas económicos que producto de las guerras afectaban a las clases campesina y trabajadora en Europa. En la región platense, prevalece la incorporación de inmigrantes (la mayoría Italianos) con un origen campesino, con saberes acumulados en el trabajo de la tierra y que vienen a instalarse directamente a las quintas, convocados por algún familiar o paisano de su lugar de origen.

Con el crecimiento de la ciudad, a partir del aumento de la vida pública y universitaria, como de los trabajadores de YPF y de los frigoríficos, se produce una mayor demanda de hortalizas que convirtió a esta producción en un nicho económico.

A nivel nacional, la lógica de secuencias de intensidades decrecientes en el uso del suelo, partiendo desde el “borde” de la ciudad estaba reglamentada en la Ley de Inmigración y colonización ya desde 1876⁶. Para el caso de la ciudad de La Plata las quintas tenían entre una y cinco manzanas de superficie; el propietario debía cercar su perímetro con un alambrado de cinco hilos, labrar un mínimo del 25% de la superficie y plantar árboles. Las pequeñas huertas en los fondos de las casas junto a la cría de aves fue una práctica común que se extendió hasta principios del siglo XX, costumbre que se irá perdiendo con el crecimiento

5 Eufemismo utilizado por el gobierno de la época y por parte de la historiografía, para denominar las masacres producidas con los pueblos originarios en la conquista de nuevos territorios.

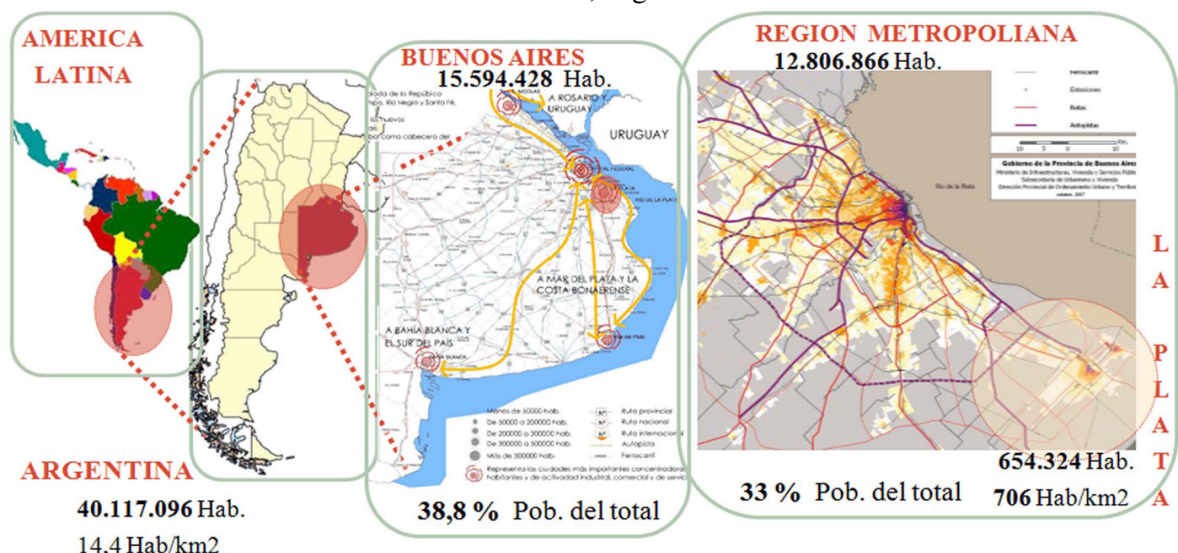
6 Dicha ley, sancionada durante el gobierno de Nicolás Avellaneda, tiene una destacada importancia en la política nacional de fomento a las inmigraciones, y el vínculo directo que los inmigrantes tienen con el trabajo con la tierra.

urbano y el cambio en el ritmo de vida.

La ciudad de La Plata crece al mismo ritmo y con las mismas dificultades y tendencias que la Nación Argentina. El censo agropecuario de 1914 da cuenta de la existencia de 165 explotaciones dedicadas específicamente a la producción de frutas y hortalizas en La Plata, abarcando una superficie de 518 hectáreas. La mayoría de las explotaciones se encontraban dirigidas por migrantes italianos (78%), en segundo lugar argentinos (10%) y españoles (8%), en las cuales prima la utilización del trabajo de los miembros de la familia por sobre el de los peones. El 92% de las explotaciones no supera las 25 hectáreas de superficie. (GARCIA y LEMMI, 2011, p. 257)

Dado su carácter de “ciudad pensada”, y su urbanización más lenta y ordenada la ciudad de La Plata mantiene una relación peculiar entre lo rural y lo urbano, intentando reducir su incompatibilidad. Observaremos cómo este fenómeno es reforzado en 1978, cuando la Municipalidad de La Plata sanciona una ordenanza que busca proteger el uso rural del suelo. Es así que la urbanización hasta el momento, en la ciudad continúa con cierta planificación, reduciéndose comportamientos excesivamente especulativos en relación a la tierra.

Figura 1 – Localización Geográfica de la Microrregión del Gran La Plata al interior de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.



Fuente: FREDIANI (2010).

Actualmente la ciudad de La Plata tiene un crecimiento destacado en la provincia y a nivel nacional. El crecimiento es motivado y repercute al mismo tiempo en el aumento de su población, el surgimiento de obras importantes de infraestructura en la región como la zona

portuaria de Berisso, y la importancia política que asume la capital de la provincia más influyente del país. Esta realidad urbana dinámica de la ciudad de la Plata, influye en la dinámica asumida por su territorio periférico.

2.2 La zona periurbana y la dinámica del territorio hortícola

La periferia urbana es siempre un territorio en permanente transformación. Normalmente, el territorio cambia, con el correr del tiempo se extiende, se relocaliza. Tiene una difícil definición conceptual y delimitación, por ubicarse entre medio de dos tipos geográficos bien definidos, campo y ciudad, asume una condición de territorio transicional. Finalmente, el territorio periurbano, no es ni campo, ni ciudad, pero al mismo tiempo conforma una trama compleja y dinámica que tiene un poco de cada una de las dos realidades.

La relación directa de estos territorios de la periferia con la realidad de la dinámica de la ciudad, hace que se torne de una importancia vital la actividad rural que allí se desarrolle, desde el punto de vista ecológico. Es decir, cuando el periurbano representa aquel espacio donde, partiendo de los bordes de la ciudad, se registra una secuencia de intensidades decrecientes en el uso del suelo:

En definitiva, desde un punto de vista ecológico se trabaja a la ciudad como un complejo fuertemente relacionado con su periferia, porque depende de ella para proveerse de distintos tipos de energías. Teniendo en cuenta que hasta aquí se ha considerado al periurbano como una frontera asimétrica en la que la ciudad domina al campo y no a la inversa, es interesante señalar que ecólogos como Jorge Morello y María Di Pace sostienen, en cambio, que los procesos urbanos y rurales se atenúan recíprocamente. (BARKSKY, 2005)⁷

A su vez, en la mayoría de las veces, la población que habita las periferias urbanas, es también una población periférica desde el punto de vista económico social. La precariedad de las viviendas, calles, servicios públicos, espacios públicos de recreación, en las periferias urbanas empobrecen la calidad de vida de sus habitantes. Con respecto al mundo del trabajo, en las periferias urbanas es donde habitualmente se ubica la población que es víctima del desempleo estructural, con estrategias de supervivencia.

Existe un fenómeno en el último tiempo que tiene que ver con una nueva reconfiguración del territorio periurbano, y que son las viviendas en barrios residenciales cerrados, pertenecientes a integrantes de las clases dominantes. El análisis de este fenómeno en profundidad excede la posibilidad de este trabajo, pero es necesario marcar que en la

⁷ Disponible: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-36.htm> 10/02/2016

ciudad de La Plata, particularmente en la zona norte, y noroeste, está proliferando este tipo de transformación de la periferia.

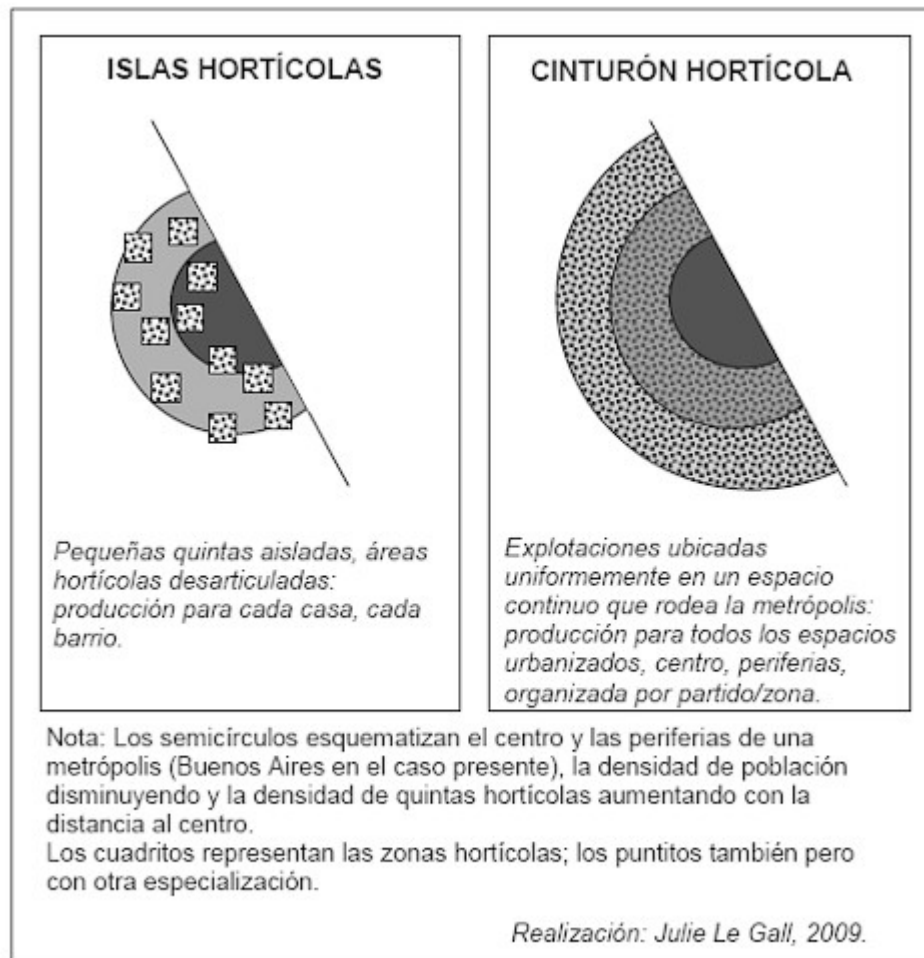
La planificación del espacio urbano por parte del poder público es violentada y dominada por la dinámica impuesta por los intereses (privados) del capital, para su reproducción. Las clases dominantes construyen nuevos territorios para desplegar y efectivizar su dominio (Harvey, 2008). Ese movimiento de la lógica del capital, desplaza la producción hortícola a una actividad periférica con respecto a los centros urbanos. Un elemento fundamental, para el análisis del territorio observado, es el sujeto campesino migrante, como un elemento constituyente y con función primordial para que se concatene la actividad hortícola en las periferia urbanas. Pero eso lo veremos en el próximo apartado.

De alguna manera repitiendo lo que ya fue formulado, pero con el objetivo de sintetizar se puede afirmar que: la descripción del territorio periurbano platense, resultaría incompleta o bien dificultosa si no se tuvieran en cuenta las particularidades que enmarcan al territorio, no sólo espacialmente sino que también temporalmente. Es decir, el territorio periurbano platense tiene una trayectoria temporal y no se encuentra aislado de los procesos que se generan a nivel local (partido de La Plata), regional (Gran Buenos Aires) nacional y aun mundial.

La primera manifestación de la horticultura en la Argentina fueron las huertas, pequeños lotes de tierra contiguos a las casas ubicadas en la misma ciudad que servían para autoabastecerse de productos frescos, así como para eventualmente vender los excedentes. Con la profundización del capitalismo y el crecimiento del mercado interno a lo largo del siglo XX, comienza a desarrollarse una producción de hortalizas que supera el mero autoconsumo, pasando a ser el objetivo principal o fin de producir mercancías para abastecer a la urbe de verduras frescas. Es así que surgen las quintas, explotaciones puramente empresariales, que con el tiempo requerirán de porciones de tierra más extensas y se relocalizarán en la periferia de las grandes urbes, conformando los denominados Cinturones Verdes. (MIEREZ et al, 2009, p. 68)

El Cordón Hortícola Bonaerense se constituye como sector con un modelo de desarrollo territorial compartido. Se establece una dinámica semejante en las relaciones sociales y el vínculo con la tierra con intensidades decrecientes progresivamente según la distancia con el centro de la metrópolis.

Figura 2: Formación del cinturón Hortícola Bonaerense



Fuente: Mierez et al. (2009)

A mediados del siglo XX, en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la transformación del espacio periurbano fue muy dinámica y acabó expulsando la actividad agrícola. En sus alrededores, el explosivo crecimiento observado durante la industrialización por sustitución de importaciones (ISI) en los años '40 y '50 generó toda una serie de incompatibilidades con la tarea agrícola que permitió un fuerte y desordenado avance de la urbe. Esto tuvo a su vez impacto en el aumento de los precios de la tierra generada por la actividad especulativa. Paralelamente, esto generó una fuerte incertidumbre en los quinteros existentes que rodeaban a la Ciudad de Buenos Aires y su conglomerado ante la posibilidad de tener que abandonar el lugar, por los perjuicios que representan la contaminación industrial del agua, aire y suelo y por otras problemáticas de la urbanización.

El avance de la acumulación capitalista y su modelo de organización societaria expresado en el formato de metrópolis genera una doble presión sobre el territorio periurbano:

por un lado el crecimiento de la ciudad, por la fuerte inversión en espacios de recreo y residenciales en la periferia del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). En la pos-devaluación (2003-2004 en adelante), coincidente con el auge de los precios agrícolas internacionales, el crecimiento del monocultivo de la soja llegó hasta los límites del AMBA, este doble crecimiento generó una presión sobre lo que por décadas fue el sector hortícola. Durante el periodo neoliberal de la década del 1990, llamado de “apertura económica”, (o sea desregulación), se da un doble movimiento en zonas del conurbano bonaerense que revalorizó el espacio periurbano desde lo público y lo privado, y permitió la adopción de nuevas tecnologías para los productores de la zona sur.

O sea, los cambios repercuten directamente en la producción hortícola, de la misma forma que existe una presión “urbana” sobre parte del Cinturón Verde Bonaerense (CVB), también se advierte el mismo efecto pero en dirección contraria desde el sector “agrícola”. Se generó un efecto de “compresión” que contribuyó a modificar el periurbano de lo que alguna vez fue el CVB, eliminando los nexos territoriales entre las superficies de producción hortícola al separarlos por el crecimiento de conglomerados urbanos, reduciendo la superficie plantada e intensificando su producción a través de nuevas tecnologías. Dada esta situación, es que algunos autores ponen en duda la actual homogeneidad estructural y continuidad espacial de ese cinturón, y proponen el cambio de la denominación de Cordón a la de archipiélago, islas hortícolas, conectadas por circuitos de información y comercialización.

Figura 3: Formación del Archipiélago hortícola Bornaerense.



Fuente: Mierez et al, (2009)

En referencia a la producción hortícola en el periurbano platense, puede encontrarse testimonios e documentación de su planificación desde la fundación de la ciudad. Los testimonios dan cuenta de una primera tenencia precaria de las tierras, es decir, alquileres sin contrato alguno, o bien hasta ocupaciones de tierras fiscales. Sin embargo, con el crecimiento de la ciudad y de la especulación inmobiliaria, las quintas ubicadas dentro del espacio urbano serán desplazadas finalmente sobre la periferia. Así, la producción de hortalizas comienza a concentrarse en las zonas contiguas a Los Hornos y Gorina, llegando a Abasto, Olmos, Romero, e incluso superando ampliamente los límites que se habían trazado para la ciudad con el fin de proveer de alimentos frescos en general a la metrópolis bonaerense. De esta forma, durante décadas fueron conformando el Cordón Hortícola Platense y consolidando la zona como una de las principales en el mercado.

Actualmente, en el marco de las transformaciones citadas, y a través de algunos factores que se enumeran más adelante el periurbano platense constituye la región hortícola más importante, tanto del archipiélago hortícola Bonaerense como de toda la provincia, y una de las proveedoras de hortalizas frescas más relevantes del país⁸. Allí se mantiene una importante actividad agrícola que abastece no sólo la ciudad sino también el resto del AMBA.

⁸ Para una mayor profundización ver GARCIA, 2010.

Podemos encontrar en esta área, características propias del medio rural.

Dos procesos convergen para que ello suceda: la retracción productiva del Oeste y Norte del Cinturón Hortícola Bonaerense por el avance urbano, y la intensificación de la producción en La Plata, tanto por la incorporación de capital (tecnología del invernáculo) como de la mano de obra (del migrante boliviano). (GARCIA y LEMMI, 2011, p. 271)

La producción hortícola en La Plata se consolida, entre otros por la baja competencia con otras provincias dada la precarización sufrida por los medios de transportes (privatización y abanono de los trenes entre los años 80 y 90) que impidieron mantener el abastecimiento a la capital con productos de calidad. Lo que sumado a la baja de la productividad observada en el resto del Cinturón Hortícola Bonaerense y el aumento de la población generó elevados precios y también facilidad de venta. En este proceso, el territorio hortícola platense se expandió.

La consolidación de la horticultura platense se basaba en su capacidad de producción (criterio cuantitativo). Llegado al límite, se dan condiciones para un nuevo salto, que varios autores califican como cualitativo, ya que lo que produce es un aumento es una mayor intensificación de la producción: La llegada del invernáculo.

En la zona hortícola de La Plata se comenzó a usar invernáculos desde la década del '80. En esa época, los migrantes europeos dejaron de adquirir tierras, para invertir en tecnologías.

El invernáculo es un paquete tecnológico que estructura la organización social y productiva de la quinta. Entre las características más sobresalientes de esta tecnología, se destacan su mayor productividad, lo que repercute en quintas más pequeñas, con una diferenciación vía calidad, y la obtención de primicias y hortalizas tardías. De esta forma, la diferenciación que la región ya tenía vía el eje productivo se articula ahora con la tecnología del invernáculo, y quiebra la tradicional homogeneidad tecnológica del Cinturón Verde Bonaerense. (GARCIA, 2010, p. 79)

Estas “ventajas” tienen como contrapartida y deben ser analizadas teniendo en cuenta la mayor demanda de mano de obra que esta tecnología implica, como así también su mayor costo (de inversión y de producción). Y sin lugar a dudas, la mayor contra que la técnica tiene es el uso excesivo de agrotóxicos. La ciudad de La plata se ubica como líder en la región en los riesgos provocados por la utilización de químicos en la plantación de alimentos. El invernáculo tiene una relación directa con este ataque desmedido al medioambiente. Según la Trabajadora Social del centro de salud de la Colonia Urquiza: *“se detectan innumerables casos de problemas de salud por la aplicación de tóxicos y venenos, como broncoespasmo,*

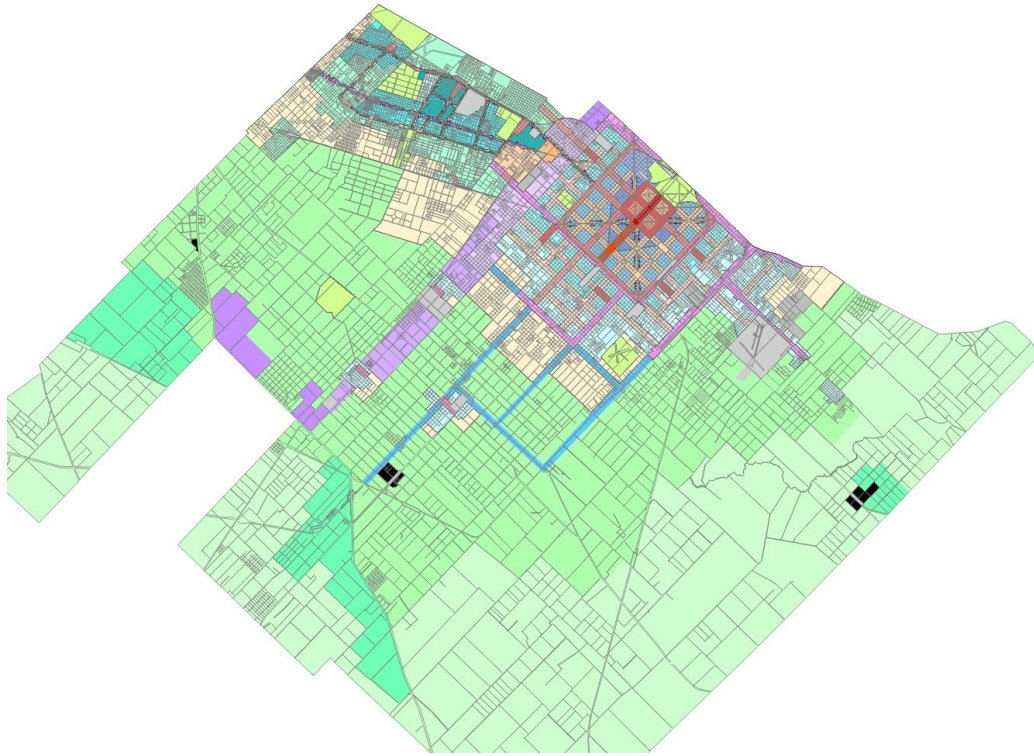
problemas en la piel, respiratorios, etc.”⁹.

Los productores de la región platense pusieron el acento en arrendar, para no inmovilizar capital, e implantaron invernáculos en esa tierra que ocupaban transitoriamente. Con la implementación del invernáculo obtuvieron los cambios en la calidad y comercialización que el mercado demandaba para la región. Tuvieron que recurrir a préstamos bancarios para poder hacer frente a las inversiones que la producción requería. Muchos de ellos sólo gestores de la producción pudieron sobrevivir gracias a la llegada de un nuevo sujeto: el inmigrante de origen boliviano, aportando el trabajo asalariado que permita reproducir el capital.

Otro de los motivos que explican estas características asumidas por el periurbano platense, es la existencia de una ordenanza municipal que impide la instalación de emprendimientos urbanísticos (Clubes de campo, countries, barrios privados, etc) en determinadas zonas de la periferia urbana. Se trata de la Ordenanza Municipal 9.231/00, la cual tiene como antecedente la ordenanza No 4495 del año 1978 y en lo sucesivo modificada por las ordenanzas 9380/01, 9664/03 y 9878/04. El Art. 268o regula los usos admitidos para el Área Rural-Zona Rural Intensiva, definidos como “sectores pertenecientes o próximos al cinturón verde platense”. Concretamente se declara dicha área como “...de protección para el uso hortícola y por lo tanto se prohíben nuevos usos que no se correspondan con las actividades agrícola, hortícola y servicios asociados a ella...”. Con ello se busca “...la consolidación de su perfil productivo promoviendo el uso intensivo del suelo con actividades de tipo agrícola”.

9 Las citas textuales retiradas de las entrevistas serán grafadas con *itálico* y entre comillas, para mejor diferenciación de las citas bibliográficas. Para mayor información se puede consultar la reciente nota del diario “El Día” de la Ciudad de La Plata. <http://www.eldia.com/informacion-general/alerta-por-agroquimicos-la-plata-es-por-lejos-la-zona-de-mayor-peligrosidad-58449> Consultado 28/5/2015.

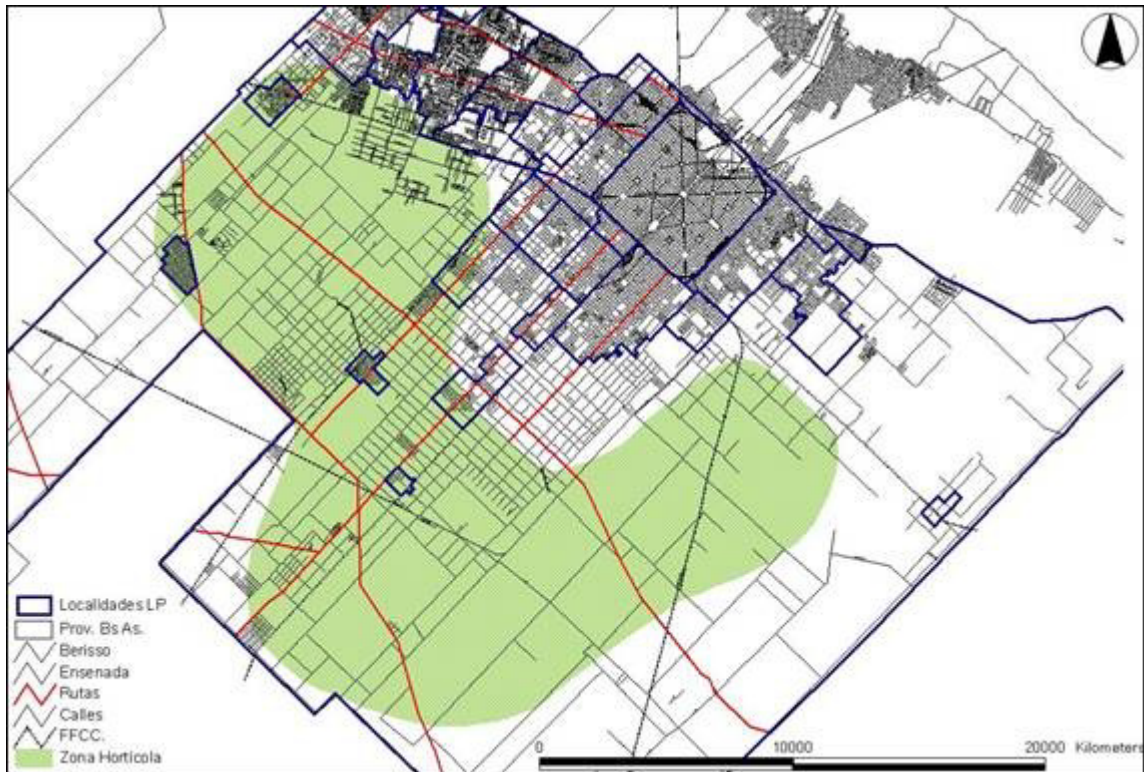
Figura 4. Zonificación de Usos del Suelo del Partido de La Plata según Ordenanza 9231/00 de Ordenamiento Territorial y Usos del Suelo.



Fuente: Dirección de Planeamiento Urbano de la Municipalidad de La Plata

Los espacios de recreo y urbanizaciones cerradas en La Plata se ubican, coincidentemente con los de la ciudad de Buenos Aires, en la zona Norte, justamente en los intersticios de las nuevas vías de comunicación (RINGUELET, 2000). De esta manera, el aglomerado y la disputa de la tierra afectan a zonas Norte y Noroeste como City Bell, Las Banderitas, Los Porteños, San Facundo, Grand Bell, etc. y no al área típica hortícola platense, que se abre en abanico en dirección Sudoeste.

Figura 5. Zona Hortícola ciudad de La Plata.



Fuente Ringuélet (2000)

Progresivamente una parte importante del Cinturón Hortícola Bonaerense reduce su importancia incrementándose consecuentemente cada vez mas la trascendencia de la zona sur como espacio de producción de hortalizas. A su vez, otros elementos estructurales del desarrollo territorial como ser el tren, los mejores caminos y los medios de transporte progresivamente más eficientes, le permitirá al cinturón hortícola platense absorber un mayor porcentaje de la demanda del mercado metropolitano bonaerense en crecimiento. La zona de La Plata hoy es la región mas importante de lo que fue denominado como el Cinturón Verde Bonaerense (CVB) con el mayor número de quintas y superficie hortícola 738 EH y 2.645 has.¹⁰

Consolidada la producción hortícola en estas zonas del periurbano platense, esta mantiene la condición de transición, en este caso con respecto a la propiedad, la pose y los sujetos responsables del uso del suelo. Un trabajo del Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires caracterizaba de la siguiente manera la estructura social y productiva en La Plata:

¹⁰ Fuente: Censo Hortiflorícola de Buenos Aires 2005.

El 70% de los productores eran propietarios de sus huertas, ocupando un 75% del total de superficie hortícola. Los arrendatarios representan el 12% (con un 17% de la superficie), y los medieros el 15% (con un 8% de la superficie). El productor y su familia contribuían con casi las dos terceras partes de la fuerza de trabajo empleada en la producción. En la zona predominan las huertas pequeñas: más del 55% de las quintas tenían una superficie de 2 a 6has, y entre ellas las huertas de entre 2 y 4 has representan el 35% del total. La forma predominante de comercialización es la entrega en consignación en mercados concentradores. (MAA, 1974 apud GUTMAN et al, 1987, p. 134)

Actualmente, la mayoría de los propietarios descendientes de inmigrantes ultramarinos mantiene la propiedad de sus tierras, pero no la trabaja de forma directa. Mudan su actividad laboral principal a la comercialización, ya sea en gran escala o minorista, manteniendo relación con la producción a partir de arrendamientos o medierías.¹¹ En este sector es importante la presencia de los migrantes latinoamericanos, principalmente bolivianos, que ya en el censo Hortiflorícola del 2005 representan un 35% de la mano de obra de la zona. La zona en cuestión, aporta al país el 60% de la producción de flores de corte, se cultivan más del 90% de los alcauciles, el 80% del apio del país y es el centro de la producción del tradición del tomate platense. Además se cultivan una gran diversidad de hortalizas, tales como, acelga, espinaca, berenjena, coliflor, lechuga, pimiento, rábano, brócoli, cebolla, nabo, puerro, zanahoria, chaucha y remolacha, también se cultivan algunos cereales, como el maíz.

2.2.1 El inmigrante y el ascenso social

Las actividades hortícola y agrícola en general, desde el nacimiento de la nación, fueron asumidas por los migrantes. Desde los inicios, los italianos fueron quienes lideraron la producción hortícola en la región metropolitana y cabe destacar que el denominado Cordón Verde Bonaerense, surge aproximadamente desde los años 1940, coincidiendo con la llegada de la segunda oleada de migrantes durante la 2da guerra mundial.

En la ciudad de La Plata, italianos y portugueses, se dedicaron a la horticultura, y para

11 En la Argentina se reserva el término de huerta para la actividad familiar y se emplea la expresión “quinta” para la actividad comercial. Ambas a la vez se distinguen de la chacra, americanismo de “granja”, que se ubican en áreas claramente rurales y se dedican además a la ganadería menor y mayor en pequeña escala. Y el sistema de “mediería” funciona de la siguiente manera: el mediero (también llamado medianero) aporta la mano de obra, mientras que el propietario de la parcela contribuye con el capital necesario para la materia prima, maquinaria, abonos. Los gastos por servicios se comparten. En cuanto a las ganancias obtenidas, en general se reparten un 70% para el dueño y el 30% restante para el mediero. Todo sin ningún tipo de legalidad que ampare la actividad.

ellos, el paso al arrendamiento y luego a la propiedad de la tierra no les llevó más de 10 años. Provenían de una Europa crítica y en guerra. Campesinos empobrecidos en sus territorios y sin trabajo comienzan a reubicarse y conformar nuevas territorialidades en los países que los recibían. Trabajando el núcleo familiar completo, durante el día entero y comenzando a dar los primeros pasos en su escalera de ascenso social.

Su función en el proceso productivo los posiciona en diferentes lugares, a veces como peones, trabajadores rurales, más cerca del proletariado por el hecho de recibir un salario. En todos los casos, más allá de varias experiencias de ascenso social y su relación variada de propiedad con la tierra, se mantiene una contracción del consumo (austeridad), la propia mano de obra y el trabajo de la familia.

Su trabajo en la horticultura bonaerense se inicia como peón, logrando, muchos de ellos, ascender en la escala social, pasando por la mediería¹² y llegando a la organización de la producción, a veces hasta el comercio directo mediante su propio puesto en los mercados del AMBA.

El relativo éxito en la adquisición de la tierra como propia, repercute directamente en la producción, profundizando formas de organización capitalista manteniendo la austeridad en el consumo, buscando fuentes de financiamiento para la reinversión, pero sobre todo utilizando la mano de obra asalariada para asegurar la reproducción del capital.

Es decir, que si se suma la existencia de tierra disponible, las posibilidades de trabajar el núcleo familiar completo, los bajos costos de los medios de producción que eran muy elementales, los precios de las hortalizas elevados y la baja competencia, todo esto permitió obtener mayores ganancias y por lo tanto un mayor poder de acumulación y reinversión en compra de tierras, agregando a ello también las políticas estatales facilitadoras abiertas a partir de los años 40. En un período que abarca poco más de 30 años, desde 1935 a 1968 aproximadamente, los migrantes europeos pasaron de ser peones a pseudo-medieros, para luego llegar a ser burgueses -ya sea vía arrendamiento o como propietarios- hasta finalmente convertirse en patrones que ya no aportaban trabajo físico en la quinta, cumpliendo sólo una función gerencial.” (LEMMI, 2011)¹³

El acceso a la tierra tuvo una relación directa con las políticas agrícolas favorables de los años 40 y 50. Tales como el congelamiento de los arrendamientos (1942 hasta 1968) que provocó el acceso a la propiedad de muchos arrendatarios. (BARSKY y GELMAN, 2005). Y un efecto similar tuvo la política oficial de promoción de procesos de colonización a través

12 El sistema de "mediería" es ilegal. Se lo utiliza para encubrir una relación de trabajo asalariado evitando así su registro. Retribuir el trabajo con un porcentaje de lo producido tiene la ventaja de flexibilizar el valor de la fuerza de trabajo, así también no cumplir con las cargas sociales y los derechos laborales que implican más costo en dinero y menos trabajo.

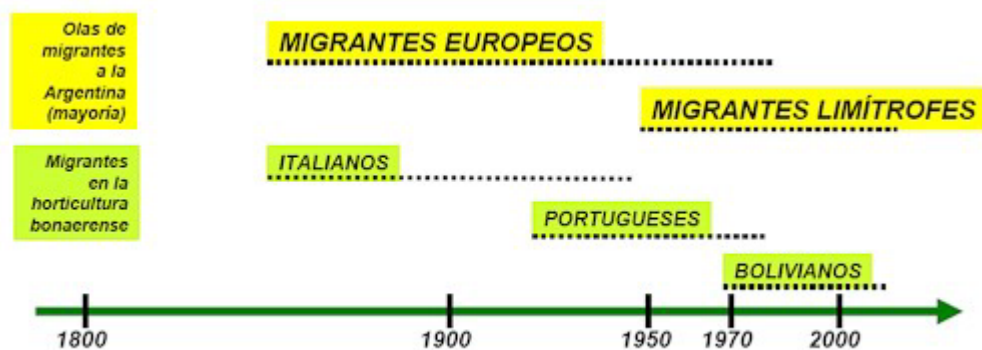
13 Disponible en <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v12n23a16/198> 04/01/2016

del Consejo Agrario Nacional (CAN).

Si bien los descendientes de los primeros migrantes lograron acceder a la propiedad de los medios de producción, a mediados de la década del '90, la nueva etapa que atravesaba el capitalismo los obligó a dar un salto cualitativo en las formas de producción. Muchos de ellos, como gestores de la producción, pudieron sobrevivir, como fue relatado anteriormente, gracias a la explotación de un nuevo sujeto con experiencia campesina, que ofrecía gran disponibilidad para la oferta de mano de obra barata y familiar: el migrante de origen boliviano.

En la segunda mitad del siglo XX se modificó el origen de la migración en todo el país y en los diferentes rubros del mundo del trabajo, los desplazamientos provenientes de los países limítrofes superaron a los de ultramar. En el CVB se protagonizó esto por la llegada del trabajador boliviano.

Figura 6: Períodos migratorios en la horticultura.



Fuente: GARCIA y LEMMI (2011)

Según relato de integrantes de la Asociación de Residentes Bolivianos (ARBOL) en el año 2014 eran 65 mil los bolivianos que vivían en la ciudad de La Plata. Desde principios de los años '80 comenzaron a arribar a la zona en busca de trabajo en la horticultura migrantes de Bolivia. En primer lugar, a partir de nuevas prácticas de subsistencia como medieros, o trabajo asalariado. Los ex-campesinos bolivianos en La Plata llegan en los años 90, mayoritariamente de Tarija, incentivados por un tipo de cambio sobrevaluado. En los 80 en Pilar (zona noroeste del CVB), la mayoría proviene de las regiones bolivianas de Potosí, o Sucre. Esta distribución espacial obedece entre otras cuestiones a las redes de territorios que se establecen entre lo que sería el espacio receptor y la región de origen.

En un primer momento venían a Argentina a trabajar en la horticultura para un patrón portugués o italiano, aportando un elemento fundamental para el ascenso social de los primeros migrantes: el trabajo asalariado. En los últimos 15 años, la migración continuó y hasta se profundizó, pero en este caso venían para trabajar bajo el mando de patrones compatriotas bolivianos. Y en los últimos tiempos, en los que resulta más costosa la mano de obra boliviana de carácter temporal, debido a una leve pero significativa reactivación económica en Bolivia; los propios productores bolivianos decidieron no pagar por jornal, sino por tanto y realizar los contratos de mano de obra en la informalidad. La ausencia de control estatal del mercado del trabajo en Argentina, sumado a políticas públicas, como el plan Patria Grande que aceleran los trámites de documentación para extranjeros en Argentina son facilitadores en esta consolidación de ese modelo productivo.

Mientras que en el proceso de conformación del CHB tuvo gran influencia el horticultor italiano, en los actuales “tiempos de boliviano”, resulta ineludible destacar el rol de este migrante limítrofe en la ruptura y consolidación del nuevo “archipiélago hortícola”. De acuerdo con su origen en Bolivia, sus redes sociales y económicas, su fecha de arribo al país, y el grado de organización territorial de la zona (Sur o Norte) donde se instalaron, los migrantes bolivianos desarrollaron estrategias personales y colectivas, impusieron sus propios territorios y sus formas de actuar en la producción y comercialización hortícola de Buenos Aires. De esa manera, no sólo participaron en la reestructuración socioterritorial del sector, sino que resultaron claves de su renovación, desde adentro, desde abajo. (MIEREZ et al, 2009, p. 74)

Desde la perspectiva del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la Escuela Primaria n° 57 de Colonia Urquiza, algunos de los motivos de los migrantes de países limítrofes se basan en el *“reconocimiento de todos los beneficios sociales que tienen acá, la escuela pública, el trabajo en las quintas, en salud. En su país que muy diferente.”*. Y destaca también las diferencias existentes entre migrantes de diferentes países, pero sobre todo, desde el EOE se percibe la relación laboral que configuran las condiciones de vida: *“Hay una diferencia grande entre los que trabajan para los japoneses o los que pueden alquilar un terreno. Los Bolivianos que trabajan el terreno arrendado con su propia producción hasta se compran muy buenas camionetas”*. Las integrantes del equipo multidisciplinario de la escuela, describen cómo se produce en los últimos años una nueva oleada migratoria en la región, viniendo a trabajar en plantaciones de tierras arrendados por paisanos de su propia región en Bolivia: *“terminan ellos siendo explotadores de sus propios paisanos, yendo con las propias camionetas a buscar trabajadores y los traen en la condiciones en las que ellos trabajaban antes”*. Por otro lado, el mismo fenómeno, en palabras de un integrante de la cooperativa “Motomendez”, con-

formada por inmigrantes bolivianos: *“Bolivianos que empiezan a ser propietarios de las tierras, pero no es mucho, son mas japoneses, portugueses que acá tienen esa única función, ser dueños.”*

La Fundación Emanuel, es la Organización no Gubernamental, que sede parte de su espacio físico para que puedan funcionar la mitad de los cursos de la Escuela Secundaria n° 40 de la Colonia, ofrece talleres de apoyo escolar y un trabajo de acompañamiento a la población de la Colonia Urquiza. Según la Trabajadora Social de la ONG, la situación del trabajador en las quintas se repite independientemente de la procedencia de quien guíe el proceso productivo:

“Las condiciones en las que viven la mayoría de los trabajadores de las quintas son deplorables, lo que pasa es que no se ven. Hay diferentes niveles: en algunos casos hay bolivianos que arriendan y son independientes y otros que no, los dueños que son los hijos de los japoneses o italianos que vinieron antes, los llaman les dan la casillas muy precarias, tienen que trabajar en contacto directo con los químicos (a veces toda la familia), hay casos de incendios. Lo que también pasa mucho es que cuando ellos logran subir un escalón es el mismo trato que les dan a sus compatriotas que están llegando”.

Tan significativo como el ciclo de los italianos (“gringos”) es el que se da a partir de los años '90, en donde la horticultura sufrirá su crisis más importante. Si bien los descendientes de los primeros migrantes lograron acceder a la propiedad de los medios de producción, la nueva etapa que atravesaba el capitalismo los obligó a dar un salto cualitativo en las formas de producción a través de profundizar en la técnica del invernáculo esta vez para no perder competitividad.

A partir de esa crisis, productores bolivianos asumen el protagonismo en la región. Al igual que los pioneros italianos su comenzarán su escalera de ascenso social a partir de su trabajo como peón para luego pasar a mediero donde empleará a toda la familia en las labores. Principalmente tras el comienzo del nuevo siglo, acceden al status de productor, aunque sin ser propietarios de la tierra. Para ellos la contracción del consumo es una constante, en una primera instancia por obligación por causa de los magros salarios; y en una siguiente etapa como productores es también un elemento característico en función del ahorro para la reinversión en tecnología o en otros pasos de la cadena productiva.

En la opinión del Director de la Escuela Secundaria n° 40 de Colonia Urquiza¹⁴:

“Para los migrantes bolivianos en esta región el acceso a la tierra (a la propiedad), es un vínculo que va desde la mediería, el peonaje, y después los arrendatarios que logran sacar un producto mayor. Propietarios hay pocos.

14 La opinión fue expresada durante una entrevista que se realizó en el pasillo del predio escolar, donde tiene ubicado su escritorio de dirección. La entrevista fue interrumpida en varias oportunidades mientras el director saludaba a cada uno de los estudiantes o profesores que pasaban para sus aulas.

En un momento se pensó que esto era golondrina, pero desde aproximadamente el 2005 para acá, se ve que la mayoría se han quedado.”

Cuando necesitaron créditos para compra o arrendamiento de tierras, inversión en tecnologías, etc, obtienen una posibilidad diferenciada de financiamiento por parte de la comunidad boliviana.

Los migrantes Bolivianos dieron un paso más todavía en la disputa por el control del proceso productivo y comercial de hortalizas en la región, implementando la venta directa desde las quintas. Acompañaron el avance que otros productores de la región ya habían logrado en los mercados mayoristas de concentración y distribución de frutas y hortalizas frescas. Esto permitió una diferenciación con otras regiones del Cinturón Verde Bonaerense (CVB) donde se priorizó la producción a campo, y las intermediaciones en el comercio son mayores (GARCIA, 2010).

Desde la perspectiva de una maestra de la Escuela Primaria n° 57 de Colonia Urquiza se observa lo siguiente:

“Antes la mayoría eran medieros. Arrendaban una parte del campo iban a medias, ahora muchos han comprado tierras, otros la alquilan y ellos mismos hacen la producción o toda la cadena porque tienen puestos en el mercado también, beneficios económicos para ellos. El cambio económico los benefició, los ves en las camionetas, en los autos con los que traen a los chicos en la escuela. Se instalaron en el país de otra forma traen otros para trabajar, no como antes”

Dicho ascenso social, por el momento, no les permite salir de la situación geográfica de periferia urbana. La realidad de precariedad de los servicios, de agua, iluminación, calles, escuelas, atención de la salud, etc, en estos territorios de la periferia urbana, configura condiciones determinantes que van más allá de su condición como productores. Particularmente a aquellos productores de origen de países limítrofes, países periféricos en la división internacional del trabajo, se mantienen en lugares periféricos con respecto a la vida cotidiana desarrollada en el territorio.

Para uno de los inmigrantes “colonos”, que desembarcó en Argentina con su familia en la década del 1940, integrante de una de las familias fundadoras de la Colonia Urquiza, y actual miembro de la cooperadora de la Escuela Primaria n° 57, la camada de migrantes que llegó a la Argentina proveniente de países limítrofes no tiene la misma conducta que aquella que vino desde ultramar:

“Después vino la inmigración boliviana ellos alquilan, no les vendieron la tierra, y hay mucha gente. Ellos no son como nosotros. Ahora el boliviano alquila el lugar y toma otra gente para trabajar y le hace una vivienda rápido. No es el propietario el que hace esas casas con piso de tierra. Si

fueran los propietarios le hacían la casa con baño, agua caliente todo. Y ahí ellos se conforman viven de esa forma mas precaria, trabajan por porcentaje, o como subcontratista.”

El sujeto social del Cordón Hortícola Platense, tiene fuertes elementos de campesinado que se expresan a nivel cultural inclusive en la actualidad. Según destaca la Trabajadora Social de la Fundación Emanuel: *“Es notable que mucho de lo que desarrolla en este territorio a nivel productivo es traído por práctica ya realizadas por los inmigrantes en sus lugares de origen.”*

En ambos casos de ascenso social, el trabajo familiar, práctica común en su identidad campesina, es un aporte fundamental para el desarrollo de la actividad. Es coincidente en los relatos de varios entrevistados la observación sobre el alto porcentaje de trabajo infantil que se observa desde la escuela. Así como también el trabajo de las mujeres en las quintas, llevando al extremo la explotación de la doble jornada laboral, dado el protagonismo de las mujeres en las tareas domésticas. Pero con esta explotación de la propia familia no es suficiente para alcanzar los niveles de acumulación que ciertas inversiones exigen. Como fue visto en más de una oportunidad hasta el momento, es importante volver a destacar que el elemento que se destaca en los procesos de ascenso social es el trabajo asalariado.

Ambas escaleras de ascenso social, la "gringa" y la "boliviana", dan cuenta de ese primer escalón que es el trabajo asalariado, trabajo para otros. Los datos sobre el arrendamiento como forma predominante en los últimos diez años y el hecho de que el 40% de los censados haya declarado utilizar trabajo asalariado permanente dan cuenta de esta situación. (LEMMI, 2011)¹⁵

Al mismo tiempo, es muy poco frecuente que la fuerza de trabajo en una explotación hortícola provenga sólo de la familia, pasadas las dos hectáreas se necesitan como mínimo, en momentos claves de la producción, al menos cuatro trabajadores. (GARCIA, 2010)

2.3 Las particularidades de la colonia “General Justo José de Urquiza”

“Colonia Urquiza” es el nombre que asume el territorio situado en las proximidades de la localidad de Melchor Romero, en la circunscripción VIII de la zona sur del Partido de la Plata. La delegación platense de Melchor Romero tiene su origen en la instalación de una estación del Ferrocarril Oeste de Buenos Aires y la creación del Hospital Melchor Romero, actualmente denominado Hospital Interzonal Especializado en Agudos y Crónicos Neuropsiquiátrico "Dr. Alejandro Korn". El radio ocupado por la Colonia va desde las calles 178 a la Ruta Provincial número 36 y desde la calle 513 hasta la calle 448. Cubre una superficie de

15 Disponible en <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v12n23a16/198> 04/01/2016

724 hectáreas.

El nacimiento de la Colonia es basada en la política pública. A partir de la ley de nacionalización de grandes latifundios, durante el gobierno de Juan Domingo Perón, terratenientes de una zona circundante a Melchor Romero deciden negociar sus tierras. Surge así, pensada por el CAN como parte de su política de colonización, resultado del segundo plan quinquenal que dividió el territorio en 85 parcelas cuya superficie oscila entre las 5 y 13 hectáreas, para que grupos de diversas nacionalidades europeas se instalaran y desempeñaran la actividad agrícola. Las primeras familias que de este modo adquirieron tierras en Colonia Urquiza fueron en su mayoría de origen italiano. *“Los primeros migrantes venían y no había luz ni agua ni nada, y tampoco había calles, el gobierno los dejaba y después de la primera cosecha les cobraba lo que sería la primer cuota para empezar a comprar el terreno”*, cuenta una maestra que hace 23 años que trabaja en la escuela de la Colonia

Según el relato de uno de los más viejos habitantes de la Colonia Urquiza:

“...eran 84 casas como esta en la Colonia inicial, hasta ahí nomás, después fuimos construyendo. La historia era para poblar, era para gente que sabía de campo. Por declaración jurada tenías que decir que trabajabas la tierra. Se adjudicó a pagar en 17 años. La colonia inicial, ya era una buena comunidad, muchos ya eran japoneses, esa camada que vino en el 52, 54. Después vinieron mas”

La Colonia sufre un cambio con la llegada de los japoneses. Japón devastado por la segunda guerra mundial, fomenta la inmigración y en el caso Argentino se firma un convenio entre los gobiernos cuyo objetivo consistía en fomentar la actividad rural.

Para la conformación de la actual comunidad nipona en la Colonia se reconocen tres afluentes diferenciados: Los primeros inmigrantes tenían conocimiento sobre agricultura. Mediante el acuerdo de colonización entre los gobiernos de ambos países (1961) arribaron técnicos agropecuarios nipones formados en Estados Unidos (California). Ellos se establecieron conjuntamente con sus familias. Se constituyeron una elite con conocimientos agropecuarios específicos, fueron seleccionados por el gobierno para emigrar del Japón. En segunda instancia, para la misma época, llegaron migrantes contratados por medio del Acuerdo de Migración realizado en 1963. Estos migrantes no tenían conocimientos agropecuarios específicos y por ello en un principio trabajaron como peones y/o medieros. Por otro lado, el asentamiento nipón en la zona se fue completando por la migración libre, por llamada de familiares y vecinos, a través de las redes informales de parentesco y de paisanaje. Dado el éxito de la producción en la Colonia, arribaban desde Japón y desde otros países latinoamericanos como Brasil, Paraguay, Bolivia y República Dominicana.

Según el testimonio informal de un estudiante de la Escuela Secundaria n° 40, durante el recreo: *“éste era conocido como el lugar de los japoneses porque era así, hacían ellos todo, arreglaban las calles, todo. Ahora lo tomó la municipalidad y no arregla mas las calles”*.

También a partir de 1960, comenzaron a afluir a las quintas locales trabajadores provenientes de las provincias del norte del país, principalmente santiagueños, seguidos por salteños y jujeños. Antes de migrar, practicaban un tipo de agricultura familiar de subsistencia, al igual que los migrantes anteriores. Estos trabajadores fueron contratados por los primeros inmigrantes y sus descendientes, tal como sucedía en el resto de la región.

En períodos más próximos han llegado a la colonia otros grupos de inmigrantes provenientes de países limítrofes como Bolivia y Paraguay, asumiendo en la colonia, las mismas características descritas anteriormente para el Cinturón Verde Bonaerense (CVB).

Aquellos miembros de estos grupos que han llegado hace más tiempo y han logrado un progreso socio-económico ascendente, se han sumado a algunas de las instituciones existentes, como por ejemplo las Cooperativas de Floricultores, creada en 1951 por inmigrantes japoneses. Sin embargo, no es lo común, no se ve una integración entre las diferentes comunidades que habitan la Colonia. Y dicha movilidad socio-económica entre algunos individuos no se traduce en un bienestar comunitario, ni tampoco en acciones tendientes a la organización de los grupos. En su gran mayoría, las comunidades boliviana y paraguaya de la zona de Colonia Urquiza no han logrado organizarse más allá de las redes sociales informales del parentesco, y no visualizan este hecho como una problemática.

Si bien se encuentra situada en la localidad de Melchor Romero, y depende en gran parte de esa localidad jurídicamente para insertarse en el Partido de La Plata, la Colonia Urquiza fue ganando autonomía como territorio obteniendo sucursales de servicios como la Cooperativa Telefónica de Abasto, el destacamento policial y municipal, escuela, sala de sanidad, diferentes locales comerciales por lo que con el correr de los años fue obteniendo un flujo de transporte y circulación de personas no tan determinante con respecto al centro platense, y mas integrado al conurbano bonaerense.

Con respecto a las condiciones de las calles, la observación de la Trabajadora Social de la Fundación Emanuel está volcada directamente a la participación en la propia institución y en la escuela: *“...Las calles donde vive la mayoría de la población son de tierra, y si no tienen grandes camionetas es imposible transitar cuando llueve. Son muchísimos menos los chicos que asisten a la escuela, y por lo tanto también vienen muchos menos a traer sus*

hermanos a la Fundación.” A su vez, la misma preocupación por las calles de la Colonia, sólo que motivados por cuestiones diferentes, fue descrita por el oficial del destacamento de policía de la Colonia: “Los caminos son intransitables, Y mucho más dentro de las quintas. Hay familias que viven ahí dentro, entonces se plantea una dificultad para saber cuántas familias viven”.

Caminando por la Colonia, por esas calles de tierra entre plantaciones de invernáculos, se ve un fuerte contraste entre grandes casas, con hermosos jardines, camionetas lujosas de último modelo; y en los fondos de esas casas, a veces, en algunos casos se llegan a visualizar las casillas de madera en las que vive la población que trabaja en la quinta. También suele encontrarse un conglomerado de material con varias puertas, una cercana a la otra que sugiere diferentes cuartos donde viven familias y comparten el baño que se encuentra en frente de esa construcción.

Esa diferenciación social entre los sectores medios, propietarios de las tierras, cuyas residencias suelen ser casas parquizadas; y los peones y medieros que residen en precarias casas de madera al interior de las quintas, se ha profundizado mucho en los últimos 30 años (Ringuelet, 2000).

Según relatos de una maestra de la escuela primaria, que confirma en entrevista lo que muchos vecinos, estudiantes y profesores han comentado en conversaciones informales, en algunas quintas de la zona de Colonia Urquiza se viven condiciones de “*trabajo esclavo*”:

“...La quinta esa que parece un campo de concentración... Si son citados por la escuela no pueden participar o les descuentan el día, tienen que comprar solo lo que les venden en el mercadito de la quinta, porque no pueden ingresar a la quinta, donde está su vivienda, con cosas compradas fuera. Yo pude entrar solo una vez cuando era directora de la Escuela Primaria, (...) tenía 300 personas para un baño solo.”

La trabajadora social del centro de salud, reafirma estos dichos:

“...Han llegado acá mujeres de esas quintas donde la echaron sólo por estar embarazadas, y se quedaron sin casa y sin nada, porque estaban sin nada ahí adentro. Incluso cuando vienen a consultarse, les descuentan el día cuando vienen acá a la salita, no los dejan relacionarse entre ellos”.

Cuando se escucha a los habitantes mas antiguos de la colonia reconocer este tipo de explotación del trabajo, la mención es siempre acompañada de su tiempo histórico: “...antes no era así, no había nada de eso”.

Hay una división del territorio incluso en las cuestiones productivas. Con el tiempo la floricultura resultó ser una actividad más lucrativa y fue ganando espacio. Los cultivos de hortalizas se dejaron de lado por parte de los primeros propietarios, restando esa actividad

para los arrendatarios provenientes de países limítrofes.

La actividad principal de las familias japonesas de Colonia Urquiza, es la floricultura. constituye una rama de la horticultura que se dedica al cultivo de las flores con fines ornamentales e industriales. Se destacan el cultivo de rosas, crisantemos, claveles, azucenas, fresias, liliun, lisianthus y otras especies. En la Colonia Urquiza se produce el 70% de la flor de corte del país.¹⁶ Algunas de estas plantas solo se pueden cultivar en invernaderos debido a las especiales condiciones ambientales que requieren. En general, cada grupo familiar tienen entre 40 y 50 invernáculos. En la actualidad, unos pocos poseen 100 invernáculos. Dentro de la unidad productiva el trabajo se realiza con mano de obra de origen boliviano o paraguayo. La actividad de los descendientes de japoneses se concentra en la organización, administración y las finanzas. (CAFIERO y CERONO, 2013). Es muy común, en la producción floricultora el sistema de mediería, especialmente para la producción de crisantemos, claveles y clavelinas que no requieren de tratamientos especializados.

Colonia Urquiza es una de las regiones más importantes a nivel nacional en cuanto a producciones florícolas. De acuerdo a los datos proporcionados por el Censo Hortiflorícola 2005 del Ministerio de Asuntos Agrarios, el Partido de La Plata cuenta con 309 explotaciones y 270 hectáreas cubiertas con invernaderos dedicados a la floricultura. A su vez, el desarrollo de la producción alcanza a 130.000.000 de varas florales, junto a 1.200.000 de plantines para jardinería y 100.000 árboles, arbustos y plantas vivaces, en una superficie de 150 hectáreas que comprende producción de flores de corte y bajo cubierta. Esto lo ubica como el municipio productor florícola más importante de la provincia y del país.

Para la comercialización, la comunidad nipona dio un salto importante hace 8 años en la creación del Mercado Mercoflor. Se trata de un predio de ocho hectáreas, situado en las proximidades de la colonia Urquiza, sobre la ruta 36. Se trata del principal mercado de flores del país. Fue fundado en 1998 y cuenta con 200 puestos de venta de flores y 40 de venta de plantas. Y también comercializan a través de la Cooperativa Argentina de Floricultores Ltda., que representa al Mercado central de flores de Buenos Aires como sucursal.

Retomando sobre la cuestión de la integración de las diferentes comunidades, se observa que en Colonia Urquiza la dispersión de los asentamientos y las posibilidades de encuentro con el otro, por la falta de espacios públicos (plazas, parques, u otros). Una de las preceptoras del turno mañana de la Escuela Secundaria N° 40 observó a la pasada mientras otros comentaban sobre el encuentro de béisbol que sucedería en el fin de semana en el predio

16 El porcentaje restante proviene de Escobar, Garín y en menor medida de Corrientes y Santa Fe.

de la Escuela Primaria n° 57: *“En todo Colonia Urquiza no hay una plaza, un espacio donde compartir.”* Expresando su preocupación por la utilización el espacio público en la Colonia.

Según la Trabajadora Social de la Fundación Emanuel: Uno de los desafíos que trae el hecho de que la Colonia Urquiza sea una tierra de migrantes es el abordaje de la interculturalidad:

“...Uno de los objetivos de los talleres en la fundación es acercar las diferencias interculturales que existen en la comunidad. Pero es muy difícil: A los japoneses ni los ves en los espacios públicos de la Colonia, sólo en sus clubes, sus autos y sus casas. Los paraguayos con su idioma son de juntarse mucho entre ellos, y a veces los bolivianos también usan el quechua. A través de la Escuela es desde donde se puede lograr mayor integración.”

La Escuela Japonesa Nihongo Gakko, está ubicada sobre la única calle asfaltada, en el centro geográfico de la Colonia Urquiza, frente al destacamento policial. Su directora realizó una comparación sobre la actualidad de las diferentes corrientes de migrantes que poblaron la Colonia:

“Ahora los que están viniendo de otros países hacen lo que hicieron nuestros abuelos, son ahora los de otros países los que trabajan como hicieron los abuelos. Ahora es muy raro que vayas caminando y te encuentres con un nikké, ahora es todo argentino, o boliviano o paraguayo. Antes si, en la generación de los 80 los encontrabas, ahora todos andan en auto, y no están en el trabajo de la tierra en la calle los Nikke.”

Y frente a la pregunta de la relación existente entre las diferentes comunidades, pensando en una integración reafirmó:

“...La relación es esa, que ellos están haciendo ahora el trabajo que hicieron los abuelos, que algunos trabajaron como peones. Actualmente es mas acelerada la situación, consiguen auto antes. Ellos son mas trabajadores, trabajan día y noche. Con la revolución tecnológico y todo ha cambiado, la gente del campo se va a vivir a las ciudades. Ya no hay gente que trabaja la tierra, por eso tiene que venir esa otra gente.”

Existe una creciente migración de paraguayos desde la década del 90 a esta parte. Si bien en la mayor parte del conurbano bonaerense, los paraguayos se dedican mayoritariamente a la construcción civil, en la Colonia, están directamente vinculados a la floricultura. Los paraguayos de la Colonia Urquiza trabajan como peones y o como medianeros, en los invernáculos de flores de algún dueño-productor japonés. En pocas palabras, el trabajador boliviano de la cooperativa Motomendes reconoce: *“acá el patrón es el hijo del japonés o del portugués.”*

Finalmente, rodeado de compañeros y compañeras de ascendencia boliviana y

paraguaya, en medio del patio de la escuela, frente al pedido de descripción de la colonia Urquiza, un alumno de 3er año de la ES 40, nieto de argentinos migrantes del interior del país sintetizó:

“[...]Es más que nada un barrio de mucho campo. No hay zona céntrica. Pero si hay muchos adolescentes y niños por eso la necesidad de la escuela. También hay muchas colectividades de migrantes, hacen más grande la “colonia”, es bastante raro, es muy peculiar estar en un barrio así, porque conoces bastantes culturas diferentes y en cada lugar hay muchas historias. Es algo bastante lindo, y también tiene muchas problemáticas como la falta de infraestructura, la falta de hospitales[...].”

En la Colonia Urquiza, donde los inmigrantes de países centrales en la división internacional del trabajo asumen la propiedad de los medios de producción y los migrantes países de economía periférica venden su fuerza de trabajo, también las instituciones tienen esa función segmentada y complementaria. Vale aclarar que esta situación está estrechamente vinculada a los procesos históricos de esos países y su desarrollo económico y no por el simple hecho de la nacionalidad de origen que los sujetos puedan asumir como determinante. Veremos más adelante las funciones asumidas por las escuelas del territorio. Antes es necesario abordar la descripción de la conformación de la comunidad japonesa, que forma parte de las clases dominantes en el territorio de la colonia.

2.3.1 La comunidad japonesa.

La apropiación territorial y simbólica de la zona de Colonia Urquiza por parte de la colectividad japonesa es notoria. Se destaca la existencia de instituciones propias que además de ser eje de la sociabilidad de dicho colectivo, se han transformado en puntos de referencia emblemáticos de la Colonia. Por ejemplo la Asociación Japonesa La Plata, la Escuela Nihongo Gakko, la Cooperativa Argentina de Floricultores (creada en 1940 por 32 floricultores japoneses) y el Mercoflor. Por otro lado los únicos dos supermercados de la zona pertenecen a personas de origen nipón. Del mismo modo, el establecimiento recreativo privado más importante de la zona es el Campo Libre Mizujo, que recrea un jardín japonés.

En palabras de una ex-directora de la Escuela Primaria n° 57 de la Colonia:

“...Los japoneses no venían de la misma forma que venían los otros europeos que venían a hacer la América. Esos venían sin nada y el gobierno de acá les dio una mano. El Japonés ya venía con sus capitales, por eso acá en Colonia Urquiza son unos de los que están más fuertes”.

El acceso de la propiedad de la tierra y el ascenso social conquistado son una base

material fundamental para la construcción de esa hegemonía en el territorio. De inquilinos de la tierra, los primeros inmigrantes japoneses se convirtieron en propietarios de las mismas, gracias a un sistema de préstamos conocido como Tanomoshi¹⁷ que se sorteaba todos los meses entre los miembros que conforman el grupo y que da cuenta por otro lado, de los lazos de cooperación y de solidaridad que une a la comunidad nipona. Este sistema ya no se practica dentro de la comunidad japonesa de la colonia.

Según la opinión de un trabajador auxiliar de la Escuela Primaria n° 57: “[...] a los japoneses los ayudan desde la embajada para irse. En cambio, los de acá cerca salen porque ellos quieren”. De hecho, algunas otras informaciones dan sustento a esa opinión, confirmado por un productor de la comunidad nikké en la zona “[...] la embajada de Japón realizó la donación de un camión la embajada, dio un camión nuevo para la cooperativa de flores en el inicio del año”. Se trata de procesos migratorios completamente diferentes, con la injerencia del estado o no en dicho procesos, debido a procesos históricos diversos.

El vínculo permanente con su país de origen y el apoyo estatal en la distancia sostenido desde los inicios hasta la actualidad les brinda un diferencial en la competencia productiva. Actualmente, los floricultores reciben asesoramiento de un ingeniero agrónomo que viene desde Japón y por medio de charlas, informa de las nuevas técnicas que se están aplicando a la producción de flores. Algunas familias han enviado a sus hijos a Japón para adquirir los conocimientos más modernos en lo que hace a la actividad. Y van adoptando progresivamente algunas mejoras como por ejemplo, la iluminación en los invernáculos que permite un mayor rendimiento en cada cosecha y también obtienen mejores condiciones para la comercialización.

Un habitante de la colonia, japonés, propietario de uno de los supermercados, reflexionó de manera contundente al respecto:

“Entre los japoneses también hay diferencias entre sí. Porque algunos ya dueños trajeron a otros a trabajar en sus tierras y esa diferencia nunca cambió. Ahora lo que es diferente es que ese japonés que vino y estaba trabajando es el que puede tener el comercio, como yo. Igual son pocos los japoneses que trabajaban y se quedaron, muchos volvieron a Japón. Era más barato traer bolivianos. Los japoneses que hay son dueños.”

Para varios autores, la Colonia Urquiza se caracteriza por ser el “pequeño Japón”, un espacio de reproducción de la cultura nipona. Esos autores, sin problematizar sobre la asimetría de las relaciones establecidas en el territorio, afirman que con mayor cantidad de

¹⁷ Es la denominación de un sistema de círculo cerrado de ahorro, lo han utilizado como capital inicial para comprar tierras o una casa. Es una práctica muy antigua que se transmitió desde Asia. Para los inmigrantes fue la única forma de acceder a créditos. Quienes participaban eran, familiares o amigos. La base del sistema es precisamente la confianza mutua.

tiempo libre, las nuevas generaciones tienen una mayor capacidad de mantener viva la cultura nipona:

[...] ello se vislumbra en la cotidianeidad de nuestros informantes que se permiten por ejemplo levantarse más tarde, pueden dedicarse a la lectura de literatura o historia japonesa, a la práctica de baile (Odori), caligrafía japonesa con pincel (Shodo), dibujo con pincel (Sumie), bordado (Shishu) y arreglos florales (Ikebana) en el caso de las mujeres y en el caso de los hombres juegos de estilo gate ball, park golf, golf y béisbol entre los más jóvenes y los mayores prefieren reuniones de camaradería en las que se incluyen juegos de mesa, karaoke y algunos tragos. (CAFIERO, 2014, p. 38)

Los japoneses cuentan con su propio club en la colonia, su fundación data del 29 de junio de 1963, pero la sede que se utiliza en la actualidad es de 1971. En 1977 pasa a llamarse “Asociación Japonesa La Plata” (AJLP), su actual sede, con una enorme y muy bien equipada cancha de Béisbol, y espacio para otros deportes, y actividades recreativas y culturales, fue inaugurada en 1980.

Contrastando con la falta de espacios recreativos en el territorio, la comunidad Japonesa se ha destacado, entre otras cosas por la práctica del deporte en el predio de su propio club.

[...] podemos vislumbrar como va creciendo el deporte en las afueras de La Plata, precisamente en Colonia Urquiza, donde se gestó el último campeón de la temporada 2003 del torneo oficial de béisbol. Un deporte de raíces norteamericanas pero que prendió fuerte en Buenos Aires. La Asociación Japonesa La Plata, cuenta con las instalaciones y los deportistas capaces de poner a la ciudad en el primer plano del béisbol argentino. En el corazón de Colonia Urquiza, entre quintas de flores y hortalizas, emerge un diamante o cancha como en las grandes ligas norteamericanas.¹⁸

Uno de los eventos culturales más famosos y conocidos de la Colonia Urquiza es el festejo de Bon Odori. Es un festival de música y danzas tradicionales de la comunidad nipona que se realiza anualmente. Tradicionalmente se realiza para los cambios de estación relacionado con las cosechas. Con fomento y patrocinio estatal, actualmente la celebración del Bon odori en Colonia Urquiza, como atracción turística en ascenso convoca miles de personas de diferentes culturas y se caracteriza como el evento masiva que le ha dado referencia a la colonia en toda la zona metropolitana. Lo recaudado en este evento financia el funcionamiento de la escuela Nihongo Gakko.

18 <http://www.eumed.net/rev/japon/22/beisbol.html> consultado 4-5-2015. (CAFIERO, 2015)

Para el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Primaria n° 57, ese evento tiene como centralidad a la comunidad japonesa, no sólo de la Colonia, sino de otras partes del conurbano bonaerense. Tuvo un pasado mas popular, con mayor participación de todos los colonos:

“...el único evento que ellos (los habitantes de la Colonia) tienen más popular es el Bon Odori. En realidad, antes era más popular y ahora se convirtió en un mega evento que ni siquiera es accesible para la comunidad, los que no son japoneses en vez de disfrutar la fiesta trabajan cuidando los autos que llegan, o vendiendo cosas, etc. (...) Las quintas de los japoneses acá son cerradas con rejas de 5 metros, no permiten el ingreso. Los japoneses son más cerrados que otro tipo de comunidades”.

2.3.2 Escuela Japonesa La Plata, Nihongo Gakko.

En el centro de la colonia, al lado del club, se encuentra la Escuela Japonesa de la Colonia Urquiza. En un primer momento funcionó en una cabaña en el campo de una de las familias migrantes. Para los inmigrantes japoneses que se instalan en colonias, lo primero es la creación de una escuela, como forma de conservar el idioma y como mecanismo de reproducción cultural y de comunicación. Más tarde fue fundada en 1969 con personería jurídica, y el establecimiento en el cual funciona actualmente fue inaugurado en la década del '90.

Uno de los requisitos fundamentales para asistir a la escuela es que las familias participantes sean descendientes directos de japoneses¹⁹, y que deben asociarse a la Asociación Japonesa La Plata (AJLP). Desde el año 1980 viajan profesores desde el Japón para dictar las clases y “*jerarquizar la enseñanza*”.

Según la propia directora de la escuela, el objetivo central de la escuela es “*la formación integral en lo que respecta a valores y principios que les permitan enorgullecerse de sus raíces japonesas*”.

“Esta escuela es privada. Es para conservar el idioma y la cultura japonesa para los chicos que son nikkei de cultura japonesa. Los chicos que vienen ahora, la mayoría no estuvieron en Japón, no entiende japonés, pero vienen porque quieren saber algo de Japón. En la casa misma no hablan japonés. La motivación es ir a Japón para los padres y los chicos.”

En comparación a otras escuelas japonesas de Argentina, la escuela de Colonia Urquiza está muy bien conceptuada y se destaca en la enseñanza del idioma. La escuela está articulada también con otras experiencias y comunidades japonesas del conurbano de Buenos

¹⁹ Esto fue modificado en los últimos años, por pedido de la comunidad, para aceptar niños no japoneses (son minoría), siempre y cuando fueran presentados por dos familias japonesas o descendientes y que pertenezcan a la Asociación Japonesa La Plata.

Aires. A través de eventos como por ejemplo:

“...el festival de la canción es un concurso en donde participan todos japoneses de distintos clubes, de Varela, Burzaco (...) todas comunidades japonesas, con canciones japonesas. A final de año será aquí, tendré 45 chicos de primaria y unos 20 del secundario más adultos. Padres que vienen y participan, le enseñamos a los padres también.”

Se observa cómo a través de la escuela, y los clubes, la comunidad japonesa construye un propio territorio, que asume una escala diferente, y de alguna manera mantiene la forma de Archipiélago antes descripta para la producción del Cinturón Verde Bonaerense (CVB).

Las edades de los alumnos varían. Ingresan, al igual que en la educación formal, a los 6 años. La frecuencia de las clases también varía, por ejemplo los alumnos de 6 a 11 años, lo hacen tres veces por semana un total de 9 horas, los de 12 a 15 y en adelante, lo hacen solo una vez por semana. Antes de comenzar la jornada se realizan ejercicios físicos (radio “*Taiso*”), que se prolongan aproximadamente 10 minutos en la cancha de deportes. Los alumnos preparan junto a sus docentes celebraciones correspondientes a Japón como: el día de la niña Hina Matsuri (3 de marzo), el día del niño Kodomo no hi (5 de mayo), el día del abuelo Keirokai (3er domingo de mayo) además de concursos de dibujo, lectura y recitación, Tanabata matsuri (adornar en bambú), escribir un deseo a las estrellas (7 de julio) y el Gakugeikai (actuación, canto, baile, recitación) como cierre del ciclo lectivo. Las familias, participan activamente en los festejos como el Undoukai y el Bon Odori.

En la Colonia Urquiza son 120 familias de origen japonés y el 95% de esas familias esta vinculada a la escuela. Hace dos décadas, la escuela tenía unos 130 alumnos de promedio, y últimamente fue bajando la matrícula, porque muchos se han vuelto a Japón.

A la hora de pensar en las problemáticas mas grandes tiene toda la población de Colonia Urquiza, y que se pueden percibir desde la escuela, la directora afirma: *“La parte económica, los padres quieren que sus hijos vuelvan a Japón y puedan vivir mejor, y una educación que les dé un poco de valores morales.”*

Si bien no se obtiene un título, el diploma de los 6 años cursados abre las puertas para poder obtener una beca. En caso de que los alumnos cursen 9 años o más, pueden rendir un Examen de Aptitud de Idioma Japonés de Japan Foundation que tiene validez internacional.

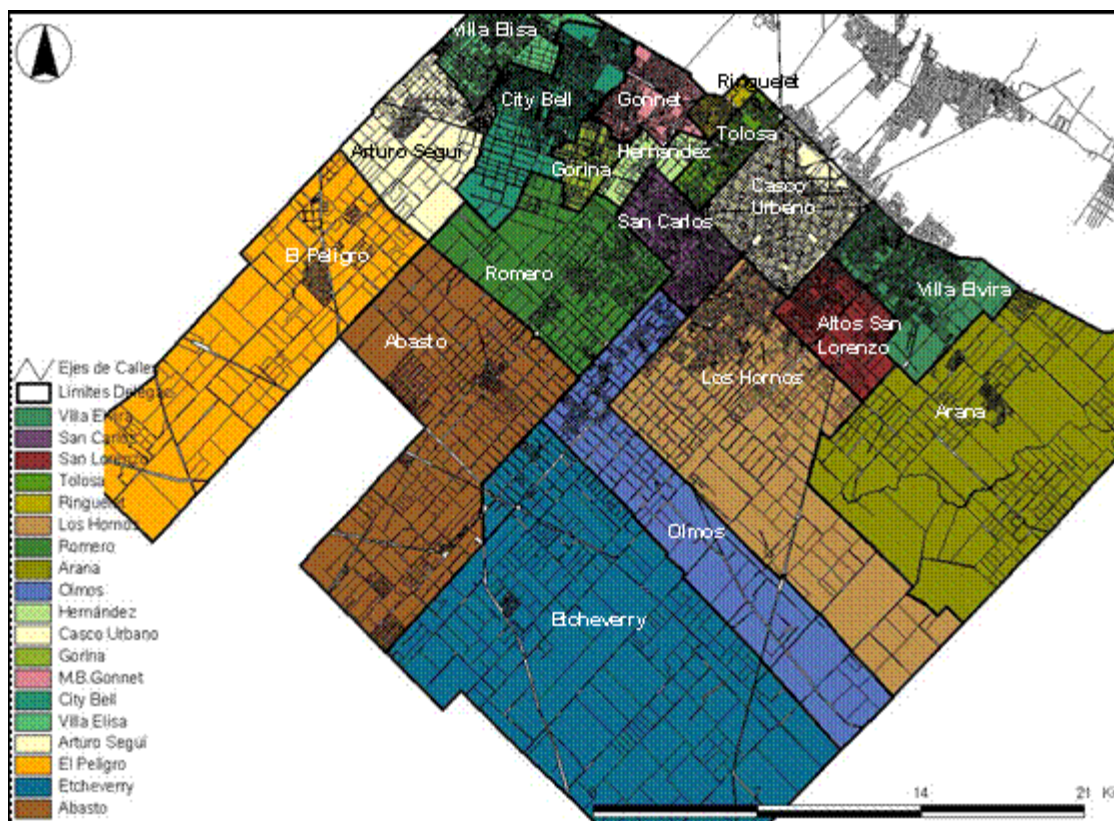
La escuela es privada y no recibe subsidio estatal. Tiene una cooperadora que integran los padres de los alumnos, y mediante el pago de una cuota mensual se obtienen los recursos necesarios para abonar los salarios de profesores y maestros. A comienzo del ciclo lectivo se realiza una asamblea de padres y se designa una comisión que dura un año en función.

“Esta comisión es la organizadora de las actividades del año, convoca a

reunión de padres antes del inicio del ciclo para explicar cómo son las clases de idioma, cómo son las actividades extracurriculares, por ejemplo deportes, oratoria, y además para entregar a cada familia el cronograma previsto y los útiles que los niños deben llevar el primer día de clase. Antes de que se inicien las actividades en la escuela, también las familias son convocadas para la limpieza de la Institución”.

La comunidad Japonesa siempre pensó en la escuela, desde que llegó a Colonia Urquiza. No siempre pensó en una escuela de este tipo. Los primeros colonos japoneses son fundadores de la única escuela de educación formal de la Colonia. Y hasta los años 1990 permanecieron participando de aquella escuela, incluso en las cooperadoras escolares. A la salida de la escuela Nihongo Gakko, la madre de uno de los estudiantes informa: “*Los padres de los chicos que vienen acá, antes iban a la escuela 57. Ahora los chicos van todxs a la privada allá en Romero y en contraturno vienen acá.*”

Figura 7: Delegaciones de la ciudad de la Plata



Fuente: FREDIANI, 2010

2.4 La escuela pública de Colonia Urquiza

En la intersección entre las calles 492 y 186, a 10 km del centro de la ciudad de La

Plata. Se encuentra la única escuela de educación formal de la Colonia Urquiza. Fundada por pedidos e iniciativas de los colonos. A mediados de la década del 1960.

“Los primeros pobladores, piden los materiales y construyen con sus manos esta escuela” relata informalmente, en referencia al edificio de la Primaria, una integrante de la cooperativa escolar, esperando la salida de sus hijos en el final de la jornada de la Escuela Primaria n° 57. *“Mi padre fue uno de los que participó de la construcción, ladrillo por ladrillo”* dice un hijo de inmigrante Italiano que también estaba esperando a su hijo a la salida del Jardín de infantes.

Uno de los primeros inmigrantes de ultramar, llegado a la Colonia en la búsqueda de un territorio donde reconstruir su vida y la de su familia, relata:

“...En el 40 era todo tierra, no había luz no había asfalto. En ese momento mucha gente no podía mandar chicos a romero. Entonces fuimos fundadores de la escuela. Esa escuela funcionó muy bien venían todos caminando desde las diferentes quintas. Los primeros años directores, porteras, era parte de la comunidad, eran auxiliares de acá, solo de afuera venían los docentes, porque no había docentes en la colonia. Las maestras venían de carreta. O de tractor las traíamos cuando llovía, porque en esas calles no se podía pasar.”

El gobierno de la provincia de Buenos Aires, les pidió un censo a los colonos, y se comprometió a construir la escuela si existían al menos 80 alumnos. La escuela primaria en Colonia Urquiza comenzó con 120 estudiantes. El lugar dónde construirla fue elegido por los vecinos, padres y madres de los estudiantes, que sólo esperaron que el camión municipal descargue los ladrillos para en el mismo día empezar a construir el edificio. Un hombre de avanzada edad que estaba en la puerta de la escuela esperando por la salida de su nieto expresó: *“En Abril del 65, con gran fiesta y músicas de muchas nacionalidades diferentes inauguramos la escuela”*

La historia del acceso a la enseñanza secundaria para los hijos y las hijas de los colonos aparece recién después de la llegada del asfalto a la calle principal de la Colonia en el año 1975. Hasta ese momento, sólo se podía llegar a la localidad de Romero a través de carreta y el trabajo en el campo era la continuidad para la enseñanza primaria.

Con la implementación de la ley Nacional de Educación de Argentina (2003) se funda la Escuela Secundaria N° 40 (ES 40). Hasta ese momento sólo se tenía hasta séptimo grado de escuela Primaria. Sin edificio propio desde entonces la Escuela Secundaria N° 40 funciona dentro del edificio de la Escuela Primaria n° 57. Año tras año aumentó uno o dos cursos y fue quedando superpoblada. Al punto que el espacio físico de la dirección consta de un escritorio en el pasillo que comunica las salas de clases. A partir del 2008 hasta el 2012 se pasa a tener

por primera vez 4to año, hasta ese momento no había ciclo superior. A su vez la escuela abarca dos cursos por año ofreciendo dos orientaciones, ciencias naturales y sociales. Actualmente tiene 320 alumnos divididos en secciones. Es el 2014 el primer año que la escuela alcanza los dos 6tos años funcionando.

Por relato del actual director de la Escuela Secundaria N° 40 , quien entró en Julio de 2012:

“...Cuando yo comencé en la tarea, no había 5tos ni 6tos. La Escuela secundaria se amplía pidiendo la creación del ciclo superior, por una definición de los docentes. Porque la necesidad ya estaba instalada. Fue mucho esfuerzo abrir más cursos con el mismo personal, pasamos de tener 214 alumnos a tener 320. La gestión anterior dio un primer paso muy bueno abriendo los 4tos años. La falta de ciclo superior en la Colonia, para muchos chicos significaba deserción”.

Hasta la mitad del año 2014 al menos, la Escuela Secundaria N° 40 funciona en dos espacios físicos diferenciados: Un grupo desarrolla su cotidiano escolar en las aulas de un pasillo cedido por la Escuela Primaria N° 57, y otra parte (los cursos superiores) tienen clases en el local cedido por convenio entre la Dirección General de Escuelas y con la Fundación Emanuel (ONG de la zona, propietaria de las instalaciones). Por un lado el hacinamiento, por otro el aislamiento del resto de la institución, y la ausencia de puertas en las aulas, pizarrones y divisiones entre los diferentes cursos: - *“Somos una escuela que está partida y por eso estuvimos luchando”*. Anunció un estudiante durante el recreo cuando supo que había visitas en la escuela. y fuimos a luchar.

Construida por la comunidad japonesa, hoy la escuela pública de Colonia Urquiza es un territorio totalmente diferente del que aquellos inmigrantes fundaron 50 años atrás. Queda en su espacio físico, una rugosidad que expresa parte de la cultura de sus constructores: Canteros en el patio, macetas que eran destinadas a flores. Hoy, sin japoneses en la cooperativa escolar, y ningún estudiante descendiente de japoneses (ni en la primaria, ni en la secundaria). Los canteros permanecen en la escuela, sin flores.

Otra de las marcas del paso de los japoneses, que quedan en el territorio escolar puede ser la cancha de béisbol. Hay en el Patio de la Escuela Primaria n° 57, una cancha de béisbol que no es común de encontrarse en otras escuelas. La Escuela Secundaria N° 40 utiliza mucho ese espacio, y el profesor de educación física ha realizado proyectos especiales en los que abre la escuela los sábados para que los estudiantes practiquen el deporte, incluso se realizan encuentros deportivos con otras escuelas públicas de la ciudad, y han participado de competencias a nivel provincial. Pero a la hora de preguntarle sobre el intercambio con el club japonés que tiene unas maravillosas instalaciones de béisbol a 3 cuadras de distancia, la

experiencia es nula. No hay encuentros deportivos con los japoneses, y luego de negarla sistemáticamente, en alguna ocasión sí, les han prestado la cancha para algún evento.

“[...] El problema es la deserción. El trabajo en las quintas. Por eso dejan de venir. Si no hubiera escuela secundaria en Colonia Urquiza esos chicos no terminarían.” reflexionó la preceptora del turno mañana de la Escuela Secundaria n° 40. Los niveles de deserción escolar en la Secundaria superior cambiaron mucho desde el 2012. Cuando no estaban construidas todavía las divisiones, dependían del sistema de transporte público precario con el que cuenta la Colonia, para viajar hasta algún colegio público en Romero, y terminaban desistiendo en la mayoría de los casos. Igualmente, la relación de la escolaridad de los habitantes de la Colonia, y la problemática del transporte sigue siendo estructurante. Los micros quedan llenos en horario escolar y siempre es una disputa desde la escuela, la presión para que la empresa pueda ampliar la frecuencia. Existen relatos y experiencia que fueron muy significativas en la escuela primaria con respecto a su relación con el transporte público, y que serán abordadas más adelante en el trabajo.

La articulación entre la escuela primaria y secundaria es cotidiana y, al compartir el edificio se torna inevitable. Dependió mucho de las decisiones tomadas por quienes se encontraban ejerciendo los puestos directivos en las diferentes etapas. Actualmente en la opinión de una maestra de la Escuela Primaria N° 57: *“La articulación con la primaria es buena, y depende del directivo, antes no querían ni que pisen esta parte del edificio, después se llegó al entendimiento que es nuestra prolongación”*.

Desde la escuela pública se propone la articulación con otras instituciones de la región. Con la iniciativa que surge de las Redes de articulación Institucional y Comunitaria (RIEC), propuestas oficialmente desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) de la Dirección General de Escuelas, para promover un abordaje interinstitucional sobre las diferentes problemáticas sociales que se detectan en la escuela. Se han formado en varias localidades de la ciudad y de la provincia. Particularmente en Colonia Urquiza, llamada *“Mesa Barrial”*:

“...Se formó por que se venía dando un problema de superposiciones de intervenciones. En vez de cada institución atender la problemática de una familia, el esquema de la mesa puede servir para pensar una intervención entre varias instituciones dentro del mismo territorio. A partir de un caso empezamos a juntarnos por iniciativa de la escuela, y después empezamos con un proyecto, que ahora quedó en la nada. La burocracia fue comiendo esa posibilidad de articulación”.

La mesa barrial, conformada por trabajadores de diferentes instituciones de la zona, hasta el 2014 no había conseguido establecer objetivos permanentes en su intervención. En su

proceso de intervención fue superando del abordaje familiar interinstitucional hasta la realidad de problemáticas comunes que estructuran las necesidades de la comunidad. Empezó a pensar y ayudó a organizar la participación comunitaria. Desde la Fundación Emanuel también se reconoce este lugar central que tiene la escuela en la articulación:

“La idea es acompañar la escuela y después que sea un espacio de contención de recreación, etc. Es una comunidad que le cuesta participar un montón, para hacer un evento es complicado, por la forma de trabajo que ellos tienen. En la escuela tal vez sea mas simple por el tema de que obligatoriamente todos van para allá.”

Una de las madres de los estudiantes, al salir de una reunión con la maestra en una breve entrevista deja claro el lugar central que, desde su perspectiva, la escuela tiene para el encuentro de la comunidad: *“Para mí la escuela es el centro, el núcleo, para los chicos y la comunidad. Es el lugar de reunión en diferentes eventos, donde los vecinos participan”*.

Según los registros de la Escuela Secundaria N° 40, la población escolar el 20% de los estudiantes son extranjeros (Bolivianos y paraguayos.), y el 60% son hijos de extranjeros. O sea, existe un 80% de influencia de extranjeros. La mayoría son bolivianos. Hay algunas rugosidades (SANTOS, 1993) que permanecen todavía en la escuela con respecto a las características de sus habitantes: Casi todos los estudiantes y sus familias están vinculados al trabajo con la tierra, entre productores que arriendan el campo, medieros o peones para trabajar; y los profesores no viven en la Colonia Urquiza.

El relato del director de la Escuela Secundaria N° 40 sobre las características asumidas por el sujeto mayoritario en la matrícula de la escuela, es contundente:

“...La matrícula del colegio fue variando, y era la primaria todavía, porque secundaria no existía. A medida que iban llegando bolivianos y paraguayos, se fueron yendo los hijos de japoneses, de portugueses y italianos, prácticamente desaparecieron de dentro de la escuela. Quedaron estos otros que vienen a ser la mano de obra de las unidades productivas. Es la matrícula que tenemos hoy”.

Uno de los estudiantes entrevistados explicó porqué le parecía una situación contradictoria pero al mismo tiempo lógica que no haya japoneses en la escuela pública:

“[...] Colonia Urquiza es conocida por ser la colonia de los Japoneses. No hay nadie de ellos en la escuela pública. En el Jardín si hay japoneses, pero en la primaria no. Escuela la que van es de la Divina Gracia en Romero. Van porque es una escuela privada y tienen auto para ir. Ahí tienen clase siempre”.

En clara alusión a los días sin clases que durante los últimos años se han hecho frecuentes en la provincia de Buenos Aires. Tanto por los paros del gremio docente, como por

los días en los que se deben suspender las clases por problemas edilicios como por ejemplo falta de agua.

La mayoría de los estudiantes trabaja, ejemplificado en este comentario que una profesora de la Escuela Secundaria n° 40 soltó en la sala que funciona como preceptoría: *“Por ejemplo, en mi curso, 24 de los 28 chicos que yo tengo en primer año de la Escuela Secundaria n° 40 trabajan”*. Para las maestras de la Escuela Primaria n° 57, la situación despierta una preocupación pedagógica: *“Son muy pocos los alumnos que no trabajan. No hay tiempo fuera de la escuela para hacer los deberes porque sería el tiempo del trabajo con las familia en la quinta”*.

No existe ningún profesor, entre los que integran el plantel de la Escuela Secundaria n° 40, que viva en la Colonia Urquiza. Lo mismo sucede entre las maestras de la Escuela Primaria n° 57. Es una constante entre los directivos de ambas escuelas, del jardín de infantes, el centro de salud y otras instituciones estatales. Los profesionales, y lxs trabajadores estatales en su gran mayoría vienen de afuera de la Colonia.

En educación, la situación de precarización laboral y proletarización docente que se vive como tendencia general en la profesión, tiene dos características que son amortiguadas por la realidad de la Colonia. Los profesores de la escuela pública en Colonia Urquiza reciben un plus salarial al encontrarse alejada del centro. Esto permite un plantel bastante estable en comparación con otras escuelas, donde la rotación de los educadores es muy alta y se dificulta profundamente la construcción de vínculos mas permanentes entre los docentes y el territorio.

El profesor de historia y delegado sindical de la escuela expresa su identificación con el territorio de la escuela:

“[...] Trabajé cuando la escuela sólo tenía la secundaria básica hasta 3er año, entre 2008 y 2010, y en este segundo período empecé en el 2011. Ahora voy 3 veces por semana y el año pasado era todos los días. Viajar para dar clase en Colonia Urquiza es diferente, el sonido te marca que llegas a la escuela, sentís los olores, todo te predispone y tu lugar de laburo es ese y es un lugar de dimensiones humanas.”

Otros profesionales también expresaron su gusto por el lugar de trabajo: *“Este es el paraíso, para los que trabajamos en otras escuelas sabemos que no es fácil tratar con jóvenes. Acá es una gran familia, no tienen los vicios de otros chicos.”* Comentó en una entrevista la preceptora que trabaja todas las tardes en la sede de la Escuela Secundaria N° 40, que funciona en la Fundación Emanuel. Una maestra de la Escuela Primaria N° 57, por su parte caracterizó de la siguiente: *“La escuela es todo acá. Yo me puse a pelear también para conseguir escuela secundaria. La idea es que se use el espacio. Acá no hay centro cultural,*

no hay plaza, lo único que tienen es esto”.

Un grupo de estudiantes del ciclo superior de la Escuela Secundaria n° 40 en el recreo comentan: *“Yo, con el Gonzalo acá, vivimos en la escuela, lo único que falta es dormir acá, pero vivir, ya vivimos, si hasta los sábados, y a veces domingo venimos a jugar fulbito acá.”* Para llegar hasta la escuela, Gonzalo tiene una hora y 15 minutos de caminata por calle de tierra. Otro estudiante, de ciclo superior, reflexionó en entrevista, durante la reunión del proyecto “Los de atrás vienen conmigo”:

“La escuela es uno de los lugares donde se concentra la mayor cantidad de gente. La escuela cambia al barrio porque antes era solo secundaria básica forma hasta que vas a la universidad. Se ve que mucha gente mas ahora sigue estudiando. Hay profesores muy comprometidos con los chicos y con las cosas que le gustan a los chicos, bueno también están los que no le importa nada. Nunca se cierra, puedes estar un sábado en un taller, o haciendo un deporte, o formando parte de 'los de atrás vienen conmigo'. Es un lugar muy importante para mí, para toda Colonia Urquiza.”

'Los de atrás vienen conmigo', es un proyecto impulsado desde el distrito platense del sindicato de profesores (SUTEBA LP) y que se implementa en las escuelas con el objetivo de vincular a grupos de estudiantes con las problemáticas que se viven en su territorio. Participando de ese proyecto varios estudiantes de diferentes cursos de la Escuela Secundaria N° 40, se reúnen con algunos profesores para impulsar algunas acciones para dar respuestas a necesidades colectivas que aparecen en el territorio. En el 2014, el proyecto en Colonia Urquiza está enfocado para atender la situación de adolescentes embarazadas.

2.4.1 La necesidad del edificio propio.

Una de las situaciones más llamativas y recurrentes entre quienes habitan o trabajan en Colonia Urquiza, es la falta de un edificio propio para la Escuela Secundaria: *“...el colegio es muy chico y no tenemos salones. Pasamos de grado y siempre era el problema de dónde íbamos a estar”.* Relata un estudiante del ciclo superior.

Desde la dirección de la Escuela Secundaria n° 40, el director de la escuela atiende a las autoridades, entrevista padres, profesores, investigadores, atiende proveedores y al mismo tiempo saluda a los alumnos en la entrada y salida de la escuela, les pregunta por su familia o por el impacto que les haya causado la derrota de su equipo de fútbol preferido en el fin de semana pasado. Todo esto, en el pasillo. La oficina de dirección de la Escuela Secundaria n° 40 es un escritorio en el pasillo. El director está preocupado con el problema de las condiciones de enseñanza que el territorio escolar, desde su espacio físico impone, y evalúa:

“La Fundación Emanuel, acá a 5 cuadras, donde están teniendo clases los chicos de la Secundaria superior, es un lindo lugar, pero no es apto para dar clases”.

“Lo único que tiene la escuela secundaria, son dos salones que hicieron este año, después está funcionando en dos lugares prestados. Funciona en los papeles y por los trabajadores que tiene nombrados que se esfuerzan por hacerla andar.” Informó un trabajador, auxiliar docente de la Escuela Secundaria n° 40, que cotidianamente desdobra su tarea por tener que realizarla en dos sitios diferentes.

En el distrito de La Plata, y en la provincia de Buenos Aires en general, existe un problema estructural con respecto a los edificios de las escuelas secundarias. Dictada la obligatoriedad de la escolarización para los jóvenes hasta la secundaria superior, no existió la base real, material de dónde realizar esa actividad pedagógica. Como resultado se superpoblaron los edificios de las Escuelas Primarias, poniendo a funcionar a las Escuelas Secundarias en el mismo territorio físico, causando un sin número de problemáticas.

La conflictividad, desde entonces hasta la actualidad, es resultado de esta situación vivida cotidianamente en las escuelas de la periferia urbana. Se expresa sistemáticamente a través del accionar de los diferentes actores del territorio escolar que muchas veces gana el espacio público.

Asimismo, padres de alumnos dieron a conocer casos de escuelas que deben funcionar en predios prestados, como también en otras instituciones educativas. En este sentido, cabe mencionar el drama que viven alumnos de la escuela secundaria 40, de Colonia Urquiza, quienes señalan que el establecimiento funciona en la fundación Emanuel, la cual carece de espacio suficiente para dar clases, que las de educación física deben ser dictadas en otro lugar, que no hay puertas para las aulas- que son de 4x 5 y que además de alumnos tienen biblioteca, laboratorio y depósito en el mismo salón-, sin perjuicio que desde ayer se ha restablecido el servicio de gas.²⁰

La Escuela Secundaria N° 40 es una de las escuelas de la ciudad que vive y expresa esta conflictividad. En periódicos locales pueden encontrarse algunas de las acciones realizadas en el espacio público, exigiendo al gobierno provincial la mejora de las condiciones de enseñanza.

2.5 Diferentes miradas sobre un mismo territorio.

²⁰ Cobertura diario el día de la ciudad <http://www.eldia.com.ar/edis/20140425/Reclamo-docentes-padres-estado-escuelas-Region-20140425160418.htm>. En otro de las notas recientes también puede observarse la situación de la ES 40 en el marco de una conflictividad mas generalizada. <http://www.eldia.com/la-ciudad/salen-a-arreglar-escuelas-tras-fuertes-reclamos-de-los-padres-34227>

La conflictividad está en la naturaleza del territorio. El territorio es un espacio político por excelencia. La creación del territorio está asociada a las relaciones de poder, de dominio y control político. Los territorios no son solo espacios físicos, son también espacios sociales, espacios culturales donde se manifiestan las relaciones y las ideas transformando en territorio, hasta las propias palabras. Las ideas son productoras de territorios con sus diferentes y contradictorias interpretaciones de las relaciones sociales. (FERNANDES, 2004, p.18)

Sobre el final de este primer capítulo, se presentan con mayor centralidad las diversas perspectivas que se encuentran en el territorio. La percepción de la realidad de Colonia Urquiza y de su escuela es diferente según el actor que observe y analice. Se enunciarán algunos de los relatos contradictorios y dinámicos que se han encontrado en el trabajo de campo, a modo de ejemplificar, esta idea que atraviesa todo este trabajo, la intención de poner en diálogo las diferentes perspectivas de los actores que construyen el territorio de Colonia Urquiza en el cotidiano.

El destacamento de policía, se encuentra justo en frente al club japonés. El oficial del destacamento, en una entrevista en su oficina, abajo de la estufa y con las manos apoyadas encima de la barriga, expresó:

“Es un pueblo amplio en cuanto al territorio y una moderada población. La mayoría de los habitantes son tercera generación de japoneses, y también suele haber, como son campos de cultivos, de hortalizas y de flores, estee, personas de nacionalidad boliviana, y paraguayos, con sus costumbres, vos vistas ¿No? [...] En este territorio hay una escuela, la Nihongo Bakko, acá en frente. Es muy buena, con campo de deportes, los niños aprenden muchos valores, y nunca hay problemas. Es para personas que son descendientes de japoneses. Y después tenemos escuelas públicas, que no están identificadas como la Nihongo Bakko de Colonia. La diferencia es que para la otra escuela el punto de atracción para incentivar a los chicos es el comedor. Y en cuanto a la calidad de los docentes no puedo opinar porque no vivo acá. [...] La esquina de la escuela pública es el punto de conflicto, donde se acercan al final del día los otros chicos que no van a la escuela y se juntan a jugar en el pool, etc.”.

Entre las versiones de la maestra que hace 23 años que trabaja en el territorio, y el policía que hace un año que está ejerciendo como oficial del destacamento, hay visiones claramente diferentes. Por ejemplo respecto de la motivación por la cual los niños y jóvenes asisten cotidianamente a la escuela: *“vienen acá para no trabajar en las quintas”* dice la Maestra. *“Van a la escuela para comer”* relata el policía. Y hay también otros actores en el territorio que aportarán otras miradas posibles muchas veces contradictorias. Siguiendo el relato del policía:

“Las problemáticas, del barrio se ven en la escuela. No en Nihongo Bakko, pero en las públicas se pelean, en las públicas vienen los que no estudian y

se juntan también con otros de otros barrios, tuvimos que pedir que saquen el pool que había en el local de la esquina de la escuela, de manera preventiva.”

Las diferentes miradas sobre la escuela pública desembocan en acciones diferentes para la transformación de su cotidiano. Como fue descripto, el trabajo familiar es un componente estructurante en la Colonia. Desde la escuela ese fenómeno se percibe con diferentes denominaciones: “*Estudiantes que trabajan*”, “*Trabajo infantil*”, “*explotación por parte de los padres*”, o por el contrario como dijo una preceptora del turno tarde: “*el 90 por ciento trabajan, no me parece mal. Este lugar tiene mucho que ver con todo esto, por el hecho de trabajar también cambian los valores. Es por eso que se portan tan bien en la escuela.*”.

Desde la perspectiva del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Primaria N° 57, la mirada de la Colonia Urquiza “desde afuera” simplemente como “la colonia de los japoneses. Aunque invisibilice otros actores que componen las relaciones sociales del territorio, tiene una explicación concisa:

“...esta escuela era conocida como la escuela de los japoneses. Porque ellos fueron los primeros que estuvieron en la escuela. Cuando se empezaron a afianzar como comunidad, sacaron todos los japoneses de acá armaron su propia escuela ya la que solo pueden ir hijos directos de japoneses, son como mas sectarios, y son también los dueños de las plantaciones y de las fincas y son los más explotadores en la producción de flores, donde la mayoría de los trabajadores son paraguayos en realidad.”

Las diferentes perspectivas también aparecen a la hora de pensar la función de la comunidad y la escuela japonesa en el territorio. Algunos alumnos de la Escuela Secundaria n° 40 en entrevistas se pronunciaron en contra de la referencia ganada por la escuela Nihongo Gakko: “*¡Esa no es la escuela de la Colonia Urquiza! ¡Esa es de los japoneses! ¡La escuela de Colonia Urquiza es la nuestra!*”. Y la discusión se abrió en el aula sobre si “*los argentinos discriminan a los japoneses, o ellos discriminan*”, o si “*nadie discrimina y simplemente es así*”:

- “*Ellos tienen su propia escuela, es discriminación porque si no sos japonés no podes entrar en la escuela.*”.
- “*No hay japoneses trabajando de peones... Tienen los supermercados. Ellos son dueños de quintas propias, te contratan para que trabajes para ellos. Eso pasa porque se adueñaron de las tierras, hace mucho, cuando no había nadie, los inmigrantes se quedaron con ellas la mayoría*”.
- “*Por ejemplo béisbol. Tienen su club y solo para japoneses. Las demás comunidades no hacen lo mismo. Nosotros intentamos hablar con ellos pero no los vemos, si solo pisan las calles de la Colonia con las ruedas de sus autos*”
- “*En los únicos momentos en que podríamos interactuar con ellos son las*

fiestas que ellos organizan, pero la entrada es muy cara. Qué le vamos a hacer?”.

En la descripción de la trabajadora social del centro de salud se encuentran algunas cuestiones similares: *“Los japoneses son dueños de las quintas, no los vez por acá en el centro de salud. Vos ves la disparidad de las casas que ves caserones enormes y casas que son 4 chapas. Adivina en cuál viven los japoneses?”.*

Un vecino de la Colonia, que trabaja en quintas desde hace 20 años, pidió que no sea publicado lo que él estaba opinando al respecto de la existencia o no de trabajo esclavo en la región. Y a su vez siguió dando su perspectiva sobre diversas cuestiones características del territorio, para concluir diciendo:

"Viste fotos del Bon Odori. Son pintorescas, muy bonitas... y, el capital sabe como atraer... es por eso que esta es la colonia de los japoneses que sólo pisan sus casas, y su escuela porque andan arriba de los autos todo el tiempo, ni siquiera están como capataces en las quintas, ponen a otro para manejarlas. Ellos sólo aparecen en las propagandas del barrio y ponen la carita allá en el Mercoflor."

La conflictividad permanece latente en los discursos y percepciones que se tienen sobre “el otro” con el cual se constituye la relación social que configura el territorio. Esa conflictividad está basada en experiencias concretas de vida, en vivencias de la opresión. No se expresa en enfrentamiento directo.

Las posibilidades de encuentro, la identificación como sujeto colectivo, la dispersión o concentración, la toma de conciencia, la dinámica de las relaciones de fuerza, la capacidad de realizar acciones directas, concretas y la orientación que el fruto de esas acciones asumen posteriormente, son algunos de los factores que asume esa conflictividad permanente. En los próximos capítulos analizaremos cómo la escuela, desde una perspectiva territorial, tiene un rol central a la hora de canalizar esta permanente conflictividad, en pos de la revalidación de la hegemonía, o la articulación de propuestas contrahegemónicas.

Tomando como motor la cita de Fernandes (2004), utilizada anteriormente, y destacando que las ideas son productoras de territorios a partir de las relaciones sociales. Es que se ponen en diálogo estas diferentes visiones sobre el territorio, y particularmente sobre la escuela, intentaremos pensar cómo esas ideas en diálogo producen el territorio escolar en el cotidiano, y al hacerlo, reafirman la constitución de identidad. Es que cada actor observa el territorio desde una función colectiva que cumple en él. Esa identidad que está constituida en experiencias concretas, pueden ser resignificadas a través de nuevas acciones que cargan nuevos sentidos.

3 LA ESCUELA PÚBLICA COMO TERRITORIO EN DISPUTA

Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.

A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação do lugar.

Milton Santos

Este capítulo se propone analizar la escuela pública a partir de una perspectiva territorial. Para pensar la escuela como un territorio es necesario poner en diálogo perspectivas teóricas de la geografía y de las ciencias de la educación. A su vez se considera que el territorio escolar se encuentra en una cotidiana disputa entre diferentes proyectos societarios.

Frente a la crisis actual del modelo societario, expresada en un sinnúmero de problemáticas, se encuentran múltiples discursos de formadores de opinión en diferentes escalas, que depositan en la educación, la “responsabilidad sobre todos los males” y al mismo tiempo como “el camino para la salvación”. Los sistemas educativos estatales son el principal destinatario de esta ambigua demanda. Constituyen en las sociedades actuales, una extensa red de escuelas públicas que ejercen su actividad cotidiana en territorios de variadas características: escuela rurales, del campo, urbanas del centro y de las periferias, etc. A pesar de esta variedad, las diferentes escuelas comparten varios elementos en común, la escuela es el territorio destinado específicamente a la realización del hecho educativo en el que se constituye el vínculo pedagógico.

Desde su nacimiento, en el marco de la consolidación de los estados modernos y la necesidad de laicizar la educación, la escuela surge como respuesta a parte de las problemáticas emergentes de la cuestión social. El mandato fundacional del dispositivo escolar, sostiene que su función es la transmisión de saberes y valores de una generación a otra. Nace a través de la necesidad por parte de las clases dominantes de legitimar el nuevo modo de producción capitalista, que tiene la particularidad histórica de generar en un mismo proceso la riqueza y la pobreza. Con el correr de los años, y la masificación del dispositivo escolar, la escuela se constituye en un territorio que presenta la posibilidad de desarrollar diferentes tipos de territorialidades y que es necesario analizar en profundidad. Desde una perspectiva que pone el foco sólo en este mandato fundacional, la escuela se reduce a un simple aparato ideológico del estado, alimentando una mirada lineal y unidireccional de los procesos que construyen la dinámica pedagógica.

Por el lado de la geografía, Ratzel (fundador de la geografía política), instaló el concepto de territorio como “espacio de gobernancia”, definición que señala al Estado como el “único actor de poder”, y al mismo tiempo, al territorio nacional como la unidad de análisis. En términos de Raffestin (1993, p. 22), a través de estas concepciones del determinismo geográfico, “se instaló una geografía política unidimensional, que no quiso ver en el hecho político mas que una expresión del Estado”.

En el territorio escolar, se logran imponer significados, sentidos y valoraciones como legítimos. Esas valoraciones, sentidos y significados, al asignarse a hechos históricos y a rasgos característicos de ordenes socioculturales, pueden transformarse en relaciones de fuerza. Es así que desde la escuela se produce cotidianamente el reconocimiento de la cultura dominante como legítima.

Las concepciones nombradas anteriormente, de la política educativa y de la geografía no solo que desconocen la potencialidad existente dentro del territorio escolar, como territorio del cotidiano donde se construyen relaciones sociales y se produce conflictividad; sino que también, dichas concepciones de escuela y de territorio, homogeneizan las diferentes escuelas que el propio sistema segmenta para su desarrollo.

La opción teórica que se realiza en el presente trabajo es por un análisis territorial multiescalar y multidimensional, en el marco de la Geografía crítica. Esta mirada permite observar con perspectiva histórica, en el cotidiano escolar la existencia de relaciones sociales dinámicas, que producen conflictividades. Las conflictividades motorizan un proceso histórico abierto. La perspectiva elegida concibe a la población escolar (familias, alumnos/as, profesores/as, maestros/as, directivos y auxiliares) como actores creativos, protagonistas en el cotidiano escolar y no como meros reproductores acrílicos. Se tienen en cuenta las relaciones de poder asimétricas actuales, y que la escuela basa su trabajo en el ejercicio de un poder simbólico. La violencia simbólica juega un rol esencial en la legitimidad de las relaciones sociales. Pero, aun así, se considera que el sistema escolar (territorio multiescalar y multidimensional) no está totalmente determinado y en cada territorio escolar, en cada escuela, de cada barrio se abren nuevas brechas.

Las temporalidades y los territorios son múltiples y superpuestos, determinados por las fuerzas de lo local y por fuerzas externas, ligadas a las dinámicas económica, política y cultural, en los niveles nacional e internacional. Si el mundo es lo que somos, somos lo que el mundo es, la historia del mundo es la historia de los lugares. (SAQUET 2003 apud SAQUET 2007 p. 130).

Asumiendo esta perspectiva teórica, se propone un análisis relacional. Ya que la

escuela, en tanto territorio de recreación cultural, y por lo tanto de tensión social (conservación/contestación/lucha), está en interdependencia con otros sistemas sociales y económicos; por lo tanto, no puede ser analizada como organización separada del contexto socioeconómico donde está situada.

No se puede considerar de la misma manera una escuela de centro, que una escuela de la periferia; una escuela privada o una pública, por mas que ellas mantengan una forma escolar en común. Estos territorios escolares tienen, histórica y actualmente, funciones diferentes y desarrollan cotidianidades específicas con diferentes repercusiones en los procesos subjetivantes.

[...] la acción política que organiza nuevos espacios públicos parte desde el territorio y desde allí interroga a los sujetos. No son quienes tienen resuelto el ámbito de las necesidades quienes toman las decisiones, sino que es la urgencia la que los mueve. Son los propios sectores expropiados quienes necesitan consumir nuevas formas de lo público a partir de las cuales entablar la acción política. (STRATTA y BARRERA, 2009, p. 67)

Se concibe la “escuela” como un territorio heterogéneo que, puede servir a favor de la reproducción de la ideología dominante o bien, facilitar los procesos de politización de los sectores populares subalternos. Se intenta pensar, de qué manera el cotidiano escolar, particularmente de las periferias, puede constituirse como un territorio inmaterial en disputa para la construcción de subjetividades emancipadoras.

3.1 El territorio escolar

La relación pedagógica, como toda relación social, se realiza en el tiempo y en el espacio. De esa manera desarrolla un territorio específico: La Escuela. Ese territorio no se encuentra aislado, sino que fuertemente enmarcado en otros territorios donde se realizan las actividades sociales.

En un primer momento, la enseñanza-aprendizaje como proceso, se desarrollaba en las casas de los educandos, o de los educadores. Era una actividad realizada por una persona en particular a partir de la propia experiencia y con sus propios medios. El espacio físico en el que se constituía la relación pedagógica no requería de demasiadas especificidades.

Con el correr de los años, se produce la consolidación de los estados nación y el condicionamiento a las relaciones sociales que impone el capitalismo como modo de producción hegemónico. Con ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje se modifica notablemente:

La enseñanza adopta así la forma de cooperación, la primera forma de

subordinación formal del proceso de trabajo a las relaciones capitalistas. A pesar de la escasa división del trabajo, esta forma se caracteriza ya por la aparición de una jornada de trabajo media y combinada, como primera forma de estandarización del trabajo, a partir de la reunión de un mismo grupo de trabajadores al mismo tiempo, en el mismo espacio y bajo un mismo mando, y por la concentración de medios de trabajo que adquieren así carácter ya no individual, sino social. (DONAIRE, 2009, p. 105)

Es un proceso cuyo desarrollo implica la confluencia de varios docentes en un mismo establecimiento que reúne los medios necesarios para la producción de la enseñanza, (o al menos, teóricamente, debería reunirlos). En dicho establecimiento, se constituye lo que en este trabajo será llamado como “territorio escolar”.

Claude Raffestin afirma que el territorio es un espacio donde se proyectó un trabajo, puede ser en forma de energía o de información, y que, por consecuencia rebela “relaciones marcadas por el poder”. En otras palabras también del autor: “El actor territorializa el espacio” (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

En las comunicaciones de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires se puede observar una definición oficial del territorio escolar que encierra una mirada unidimensional del territorio como espacio de gobernancia:

La escuela como espacio público de traspaso del legado cultural de las generaciones adultas a las jóvenes es un espacio de construcción de lazos: lazos sociales y culturales a través de los cuales los adultos, de manera sistemática, realizan la labor de transmisión de ese legado.²¹

La definición de “espacio público”, al igual que otras definiciones de territorio, por parte de órganos gubernamentales, y agencias multilaterales, no consideran las conflictualidades existentes ni tienen en cuenta la multidimensionalidad del territorio, ni su multiescalaridad. De esta forma imponen una definición, como campo de discusión teórica, que no permite un debate efectivo para la transformación de la multiterritorialidad que asume lo real, y genera efectivamente reacciones fisiológicas, orgánicas al status quo.

Desde las diferentes concepciones teóricas, existen perspectivas que brindan herramientas para esta concepción teórico-política. Por ejemplo, Robert Sack (citado por SAQUET, 2009, p. 53) considera que la territorialidad es “resultado de estrategias para afectar, influenciar y controlar personas, fenómenos y relaciones”. Entonces, arriesgando una aplicación directa (tal vez lineal) de esa concepción para el territorio escolar, podemos concebir el subterritorio del aula, dentro de la escuela, como un dispositivo de poder para

21 Comunicación N°11 de la dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 2009

controlar los movimientos de los alumnos. Incluso sus relaciones definiendo donde se sienta cada uno, a lado de qué compañero/a, etc. En otro nivel, el dispositivo de trabajo docente durante los tiempos de recreo y la definición que indica de los preceptores (o las maestras) deben estar atentos al cuidado de los/as niños/as y por eso no pueden agruparse a conversar. O, un ultimo ejemplo utilizando otra escala del territorio escolar: el sistema educativo impide a los profesores de las escuelas secundarias identificarse con una sola escuela, teniendo que dar clases en varias para poder cubrir un salario digno. Todos estos ejemplos serían simples elementos diciplinantes y de control por parte del estado en “su” territorio de gobernancia.

Si bien Sack, realiza una contribución importante para pensar el territorio al afirmar: “Son los resultados de las relaciones sociales que dan vida y secuencia al territorio” (SAQUET 2007, p. 51) entiende que hay un único poder hegemónico que ejerce el control, y desestima la conflictividad que se puede observar en la experiencia cotidiana, y que surge del malestar en la escuela. Es peligroso el predominio de esa concepción unidimensional totalitaria del poder. La cosificación del poder lleva a ubicarlo en lugares o personas concretas²², siendo que el poder efectivamente se construye en las relaciones sociales, en la dinámica establecida entre las personas y las cosas y la capacidad de afectar, transformar o conservar alguna porción de la realidad a través de esa relación.

En esta concepción, el territorio escolar pasa a ser una entidad homogénea, impenetrable. Entonces para quien resiste a lo que es impuesto por las clases dominantes, e incluso se atreve a pensar en la construcción de alternativas, el lugar para la construcción de contrahegemonía es el afuera. Desde estas concepción unidimensional del territorio²³ la disputa sólo puede producirse desde el afuera.

Así se crean espacios “autónomos” de educación liberadora, que en algunos casos niegan, y en otros cuestionan de manera testimonial el territorio de la escuela pública. Surgen otras formas de pensar la escuela, nuevas pedagogías alternativas de variados orígenes ideológicos, que no conciben el territorio de la escuela pública como permeable para la disputa. Esos proyectos ocupan espacio alternativo, diversificando el sistema escolar a través,

22 La figura de la directora por ejemplo. El poder que ejerce la dirección, se refuerza con un mito del tipo: -“con ese director ahí no se puede hacer nada”. Por mas que la extremada jerarquización de la organización escolar sea una estrategia real de control y poder, la instalación de esta idea fuerza imposibilita la organización de colectivos o sujetos que con intereses diferentes e incluso antagónicos al de la dirección, puedan realizar acciones contrahegemónicas que permitan la acumulación de un contra poder y orienten las acciones educativas en territorio escolar hacia otros horizontes.

23 Muy presente por cierto en varios actores y formadores de opinión de diversas ideologías, que acostumbran a observar de manera obsesiva las políticas estatales y construir en función o en oposición a este actor, incluso reproduciendo la lógica discursiva, en lugar antes que situar la problemática en la realidad concreta.

por un lado a través del sector privado, de la mercantilización de la oferta educativa, garantizando mayor calidad y transformando la educación en mercancía; o en otras ocasiones, generando territorios “autónomos” desde una perspectiva emancipatoria en mayor o menor grado, pero que acaban aislándose como experiencia testimonial, perdiendo su capacidad transformadora.²⁴ El conflicto, de esa forma, es concebido entre diferentes unidades espaciales, que confrontan entre sí, con una relación de fuerzas absurdamente asimétrica, y muy poco dinámica. Esto puede ser útil para esconder, en el análisis, lo que sucede en el campo de lo real: el conflicto entre clases dentro del territorio escolar.

3.1.1 El Multi-territorio escolar.

Como ya fue dicho, se propone pensar el territorio escolar desde una perspectiva, multiescalar y multidimensional. Esto es, analizando a su vez la existencia de diferentes tipos de territorio dentro del territorio.

La escuela territorializada es aquella que se encuentra inserta a través fuertes lazos en su comunidad. A su vez es permeable a la dinámica social que se produce en su barrio, en su localidad. se expresa también en el territorio escolar, una territorialidad propia pensada desde otras escalas del sistema escolar, la política educativa a nivel provincial, nacional o incluso internacional, encuentras su expresión en cada escuela del barrio a través de factores estructurantes del territorio escolar.

De manera didáctica pueden esquematizarse tres niveles de la multiescalaridad en la disputa en el sistema escolar: La política educativa en el campo internacional, muchas veces definida por agentes internacionales privados y supranacionales siguiendo la dinámica del capital globalizado. Los procesos de reglamentación local de las políticas educativas, que constituye un territorio menos específico después de la implementación de las reformas neoliberales (en algunas temáticas asume territorios nacionales y en otros provinciales); y cada territorio escolar (edificio situado y en relación con un barrio, centro urbano, campo, etc), donde en el cotidiano se desarrolla la relación pedagógica y se realiza en lo concreto el trabajo pedagógico.²⁵

24 Entre las experiencias se pueden identificar propuestas pedagógicas conservadoras y mercantilistas desde su concepción original, pero también propuestas progresistas de pedagogía alternativa, y hasta experiencias educativas de colectivos de izquierda han realizado este mismo movimiento interpretativo. El desarrollo de este punto es importante y necesario pero excede las posibilidades de este trabajo.

25 Es necesario aclarar, que como riesgo de la trasposición didáctica, puede esquematizarse demasiado el análisis al punto de no percibir que la condición de multiescalaridad del territorio es a

La escuela es la resultante de la confluencia de múltiples fuerzas históricas, confrontando o complementándose, en distintos grados, influida por distintos sectores sociales en tanto la conservan y /o modifican. Pensar la escuela como territorio es pensar en el gobierno de la educación, en la incidencia de la escuela para con el barrio que habita, y en la presencia de las fuerzas organizadas dentro del territorio escolar. Implica también caracterizar las diversas escalas y los colectivos actuantes en los diferentes territorios materiales e inmateriales que conforman el territorio escolar.

Enumerar y caracterizar los diferentes sub-territorios del territorio escolar es una tarea estratégica para los actores que protagonizan esa disputa en las diferentes escalas. Tanto subterritorios de carácter material e inmaterial, se entremezclan incidiendo uno en el otro. Cito algunos: La organización del patio, la infraestructura escolar (la dimensión de las aulas, servicios de agua, luz, mantenimiento del edificio, en fin: condiciones pedagógicas), la ornamentación del lugar, las carteleras informativas, los actos escolares, el Proyecto Pedagógico Institucional y la metodología usada para escribirlo, los documentos escritos de la cotidianeidad escolar²⁶, el currículum, el centro de estudiantes, las reuniones de padres, las relaciones con otras instituciones de la comunidad educativa, y una infinidad de otros dispositivos de participación posibles a ser creados. Cada una de estas instancias, son subterritorios, donde actúan las personas que piensan y forman el territorio escolar cotidianamente.

Por ejemplo, el proceso de elaboración del Proyecto Pedagógico Institucional construido colectivamente desde la comunidad educativa, puede recrear una nueva forma escolar, una nueva forma de organización del trabajo en la escuela, que instaure otro tipo de relaciones, otra territorialidad. La organización estudiantil también es otro materializada en tiempo y espacio, implica una territorialidad diferente a la que denota su ausencia en algunas escuelas. Lo mismo sucede con las reuniones de madres, y/o grupos permanente de participación de madres y padres en la escuela.

La importancia del territorio inmaterial está en la comprensión de los diferentes tipos de territorio material. Nosotros transformamos las cosas, construimos y producimos objetos en la producción del espacio y del territorio. Pienso el territorio inmaterial a partir de la misma lógica del

la vez continuo y no está separado. Entre los niveles hay conexiones fluyentes que también son campos de intervención de los diversos actores y constituyen sub-territorios de análisis. Por ejemplo: ¿Cómo una política pasa del campo de políticas educativas internacionales y se aplica en cada territorio Nacional-regional y después en cada escuela? Esos “puentes” también son territorios en disputa, dependen de la acción de los sujetos para ser consolidados o modificados.

26 El formalismo ocupa un lugar central dentro de la dinámica institucional. Importa si está escrito, existe si está escrito. La forma de escribir, el qué escribir, y cómo informar a las diferentes instancias responde a diferentes proyectos y formas de concebir la educación.

territorio material, como la determinación de una relación de poder. Esa determinación debe ser comprendida como definir, significar, precisar la idea o pensamiento, de modo a delimitar su contenido y convencer los interlocutores de su validez. (FERNANDES, 2009, p. 15)

Y a su vez se puede dividir los sub-territorios escolares inmateriales, cultura escolar, curriculum, etc. Y las formas que asume la participación comunitaria pueden ser entendidos como procesos de territorialización, o desterritorialización en esa disputa territorial. Esos sentidos producidos de los que habla la autora pueden verse también como un territorio inmaterial en el que diversas ideologías disputen a través de movimientos de territorialización, y de desterritorialización.

Hay una serie de rasgos que caracterizan la actualidad del territorio escolar: Algunos provienen de la forma escolar concebida desde su mandato escolar, y como tendencias hegemónicas ganan la disputa cotidiana y, en un proceso de territorialización, instauran un sentido común, sobre lo es que la escuela pública. Tienden a naturalizarla como la única forma escolar posible. Entre esos rasgos se puede encontrar: Un currículum graduado, es decir una determinada secuencia con la aprobación de las materias, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidades temporales; el saber escolar separado en gajos o ramos de enseñanza (escuela secundaria), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, la formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza; la preocupación general por el orden y el disciplinamiento con una fuerte presencia de la lógica meritocrática; dispositivos de evaluación, examen y acreditaciones; el individuo como unidad de formación; el distanciamiento de la vida “mundana” o fuera de la escuela, y la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social; la condición de preparatorio para lo que vendría después.

Algunas características condicionantes del territorio escolar puede ser la estructura jerárquica y la rotatividad que se imponen en la gobernabilidad de la institución, y actúan como un reaseguro para la lógica estatal universalizante, impidiendo una gestión mas democrática y participativa de la escuela. Por contrapartida, la permanencia en la institución durante tiempos prolongados de algunos docentes o auxiliares incide en la construcción de poder dentro de la institución escolar, el conocimiento de la comunidad escolar genera la capacidad de reorganizar y reorientar las acciones pedagógicas.

Un ejemplo que podemos usar es el del sub-territorio de las normativas, el registro escrito y la burocracia que condicionan el cotidiano de la escuela. En las escuelas públicas de argentina es creciente el hecho de que todo lo que sucede en el cotidiano escolar debe ser registrado por escrito: informes de los Equipo de Orientación Escolar, de la sala de aula, de

las diferentes reuniones, etc. Hoy las relaciones sociales en la escuela están mediadas por el papel, y las iniciativas pedagógicas, por la responsabilidad civil.

En entrevista, la trabajadora social del centro de salud caracterizaba la relación con la escuela al respecto:

“...tienen una estructura extremadamente jerárquica que entorpece la intervención directa, el profesional debe correrse de lo establecido en la norma. Lo del acta, me causa gracia, todo tienen que registrarlo y elevarlo a su inspectora, y esperar que las habilite para intervenir. Como si la inspectora supiera de todo lo que pasa en el día a día de todas las escuelas, la palabra de ella es sagrada. Esto limita la posibilidad de intervención. El EOE muchas veces tiene que correrse de esas normativas para poder intervenir en cuestiones obvias.”

El registro escrito en ese contexto se constituye como uno de los canales por los que se retroalimentan las diferentes escalas del territorio que ocupa el sistema escolar. Y se visualiza en el relato la función de control que el carácter jerárquico del sistema escolar cumple. Al mismo tiempo se observa que para vincularse efectivamente con las necesidades de la población, el trabajador del sistema escolar debe “correrse” de las normativas establecidas.

En una conversación en la preceptoría de la Escuela Secundaria N°40, una profesora de geografía comentaba: *“a mí me gustaría hacer excursiones con los chicos, pero es imposible llenar esos papeles que piden, y asumir con la responsabilidad de todo lo que pueda pasar. Está todo armado para que finalmente no los chicos no salgan de las cuatro paredes del aula”*. Por otro lado, el profesor de educación física de la misma escuela ha realizado varios viajes con los estudiantes para participar en diferentes competencias, asumiendo los perjuicios que puedan pasar frente a la responsabilidad civil.

Algunas estudiantes de la Escuela Secundaria N° 40 que integran el seleccionado de fútbol, valoraban muy positivamente la experiencia que la escuela les brindó al respecto, cuentan que viajaron a Mar del Plata y que la escuela se trajo premios en medallas de su participación en aquella ciudad: *“Algunos profes hablan y hablan, pero Luis no habla, hace, él rompe toda la burocracia”*. Luego cuentan cómo, a través de la cooperativa de la escuela, con participación de grupos de padres, consiguen elementos para la práctica del fútbol en la escuela. A su vez la propuesta de la educación física en la Escuela Secundaria N° 40, tiene una adaptación curricular, a veces hecha simplemente de palabra entre el profesor y los estudiantes, que permite que los chicos vengán en diferentes horarios a la escuela. Incluso los sábados.

Normalmente los profesores no asumen esos riesgos. Y la lógica estatal se impone a través de las presiones de su estructura y lo estricto del reglamento. Quebrar la regla impuesta

por la lógica del estado, por parte del profesor de educación física, sólo generó un avance en la legitimidad de la escuela en las opiniones en el territorio. Una madre comentaba a la salida de la escuela: *“Esta escuela esta muy abierta sobre todo a través del deporte”*, y su discurso se complementa con la valoración de los preceptores que en una charla informal valoraban al respecto: *“es una forma de sacarlos de los malos vicios y del trabajo en la casa”*.

Por otro lado, para lograr esto el profesor debe incrementar su jornada laboral durante varias horas más de las que son reconocidas por su salario. Este tipo de accionar se vincula directamente con aquel viejo mandato de la profesión docente como una vocación, que permanece con fuerza en el cotidiano escolar. El apelo al voluntarismo de los docentes, en un contexto en que la proletarización está consolidándose. Se volverá sobre estas reflexiones mas adelante.

3.1.2 La escuela como territorio del cotidiano.

Este trabajo se propone comprender a la escuela también como “territorio del cotidiano”. La condición de cotidianidad del territorio escolar le imprime un carácter estratégico a la hora de la disputa por la conformación de subjetividades. Como ya hemos visto, el territorio del sistema escolar es mucho más amplio que la escuela, la escuela es un subterritorio dentro del mismo. La escuela como dispositivo asume centralidad en la gobernancia, pero no es más trascendente en cuanto a lo educativo que otros territorios como el hogar, el barrio, el local del movimiento social, el club o la iglesia, donde también se constituyen fuertes componentes subjetivos de la identidad.

En la cotidianidad se conserva la interrelación de las acciones y la unidad de los sujetos que habitan el territorio. Es en el cotidiano, donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social:

El territorio del cotidiano es al mismo tiempo aquel de la tensión y de la distensión, aquel de una territorialidad inmediata, banal y original, previsible e imprevisibles [...] territorio de los hechos de crónica [...]. A ese territorio corresponde un lenguaje cotidiano [...]. El cotidiano es vivido simultánea, territorial y lingüísticamente. Es el habitar por excelencia, riqueza y pobreza, banalidad y originalidad, potencia e impotencia, al mismo tiempo [...] (RAFFESTIN, 2003 p 6-7 apud SAQUET, 2007, p. 150)

Desde lo real vivido, hasta el imaginario popular e institucional de la escuela, en las diferentes dimensiones y escalas del sistema escolar se puede concebir a la escuela como un territorio del cotidiano. Esta característica imprime una dinámica determinante a las conflictividades vividas en el territorio. La dinámica de los procesos de territorialización,

des-territorialización y re-territorialización (TDR) sobre el territorio escolar (material/inmaterial) se miden en el día a día.

Trayendo a colación parte del relato que el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Primaria N° 57:

“Hay un pulseada constante de ver quien dirige. Todos los días pasan cosas en la escuela, y depende de quién esté presente es la forma en que se resuelve el problema. Hay una puja entre Titulares hace muchísimos años instaladas, conocen la interna, la comunidad, los mínimos detalles, manejan mucha información, que eso es un lugar de poder. Hubo en los últimos años una rotación importante de directivos. Esto influye también en el vínculo con las otras instituciones del barrio, y con los padres, que vinculan a la escuela con las maestras que permanecen”.

Según la planificación de la política educativa, pensada y diseñada en diferentes escalas del sistema escolar, la estructura jerárquica y rigurosa responde a cualquier situación que se produzca en el territorio escolar. Pero en la práctica, se producen situaciones cotidianas que ponen en cuestión lo planificado en altas esferas. En este caso, en el marco de esa estructura jerárquica de la Escuela Primaria N° 75 se da una disputa, con ese otro poder que viene de habitar el espacio y los docentes que están hace mucho mas tiempo, y al ser reconocidos por la comunidad, marcan el ritmo de la escuela territorializada.

La escuela territorializada es diferente a la escuela que puede planificarse desde escritorios que funcionan en otras escalas del sistema escolar. Existe una interrelación de la escuela con contextos multidimensionales (economía, cultura, política, naturaleza) regionales, nacionales e internacionales que en una relación dialéctica, en función de la perspectiva de totalidad, se disputan el dominio de la sociedad. Eso propicia que las escuelas sean redes de conflictos propios y conflictos de la sociedad en general. Desde el de vista de este trabajo la escuela es un territorio producido en el cotidiano por sus actores. En definitiva, condicionado por algunos factores comunes a en una escala macro, el territorio escolar se construye, escuela por escuela y día a día por los actores que asumen esa territorialización, también en su trabajo cotidiano.

No se trata del “espacio”, sino de un espacio producido por el autor, que comunica sus intenciones y la realidad material por intermedio de un sistema sémico. Por lo tanto el espacio representado no es mas el espacio, sino la imagen del espacio, o mejor, el espacio visto y/o vivido. Es en suma, el espacio que se tornó el territorio de un actor. (SAQUET 2007, p. 58)

Una preceptora del turno tarde de la Escuela Secundaria N° 40, recibe cotidianamente algunos egresados de la escuela que están intentando continuar sus estudios en nivel terciario y les ayuda en sus tareas de estudio. En el territorio escolar (nuevamente por fuera de lo

planificado en otras escalas), en medio de esta práctica pedagógica, delante de varios estudiantes, la preceptora comenta en una conversación informal: *“las preceptoras somos todas maestras y vienen para que las ayudemos, como en su familia hay mucha ignorancia, ellos vuelven a buscar esa referencia, y claro, se encuentran con millones de cosas en la universidad que no vivían acá adentro”*. En esta intervención podemos observar varias cuestiones: por un lado podemos observar la desvalorización de los saberes populares que la docente expone, delante de los estudiantes, sobre sus propias familias. Por otro lado el sentido de pertenencia y la identificación de los estudiantes con el territorio escolar, tornándose un territorio cotidiano inclusive cuando ellos no lo integren como estudiantes.

Se destaca la construcción de subjetividad que se produce en un territorio-vivido cotidianamente y tan cargado de sentidos como es el territorio escolar.

El vínculo con el territorio escolar para las familias, se da hoy de maneras muy variadas, por ejemplo por otras políticas públicas a partir de las cuales, el Estado utiliza la extensión del sistema educativo y el carácter de obligatoriedad de la educación formal, como canal para su implementación.²⁷ También otros trabajadores de la educación, auxiliares forman parte del cotidiano escolar y configuran el territorio. *“La escuela es el espacio donde se encuentran los vecinos para intercambiar lo que viven en el día a día.”* Comentaba un integrante de Asociación de Residentes Bolivianos (ARBOL) mientras esperaba la salida de su hijo de la escuela. Como veremos mas adelante, el encuentro en si mismo aporta muchos elementos para la conformación de la subjetividad.

Con base en la articulación del territorio construido, es que existe la capacidad de transformarlo. Esa articulación ve potencialidades en el uso de la información, de la educación y de la comunicación en la búsqueda de nuevas formas organizativas, comformando redes de solidaridad y resistencia. La escuela construye esas redes al ser territorio del cotidiano, tiene esa potencialidad y protagonismo en la articulación.

Las diferentes formas de organizar el territorio, se observan en el paisaje. El paisaje escolar, en gran medida determinado por las formas escolares definidas en otras escalas del sistema escolar, se expresa en la escuela. Puede identificarse en sus muros, su nombre, hasta los actos escolares forman parte de ese paisaje. *“Porque acá es fiesta cuando hay un acto escolar... venían de punta en blanco, pero esto se está diluyendo”*, comentaba un auxiliar de la

27 Son variadas las posibilidades de ejemplificar. Focalizando particularmente en Argentina, desde los comedores escolares que se instalaron en los años 90 como política de asistencia contra la desnutrición, hasta la actual Asignación Universal que necesita del sello de la institución escolar para ser avalada; pasando por varios otros programas de prevención de salud que suelen implementarse desde las escuelas.

Escuela Primaria N° 57.

El paisaje escolar da cuenta de lo que se vive cotidianamente en la escuela. Por ejemplo, el escritorio del director en medio de pasillo, es un elemento del paisaje que denota varias cuestiones de la dinámica del territorio en el cotidiano de la Escuela Secundaria 40. Los guantes de béisbol colgados de un armario en la preceptoría, los canteros vacíos en el patio (“rugosidad” en términos de Milton Santos, que muestra la historicidad enmarcada en el cotidiano escolar por el paso de los japoneses), las carteleras gremiales en referencia a las medidas de lucha, y los cajones de verduras que un padre dejó en la entrada de la puerta; son algunos elementos del paisaje que describen la dinámica asumida por el cotidiano del territorio escolar.

Cabe destacar en esta altura del trabajo, que en altas escalas del sistema escolar existe una planificación como parte de la política educativa y que se plasma en diferencias fundamentales entre varios tipos de territorio escolar. Desde el cotidiano escolar, se puede observar cómo la fragmentación del sistema educativo y la profundización de la privatización –especialmente en los años de la década de 1990- ha generado escuelas ricas para ricos (incluso dentro del sistema público-estatal, existe un paralelismo de escuelas ricas, financiadas con subsidios del Banco Mundial) y escuelas pobres para pobres (vaciadas incluso de contenido y orientación). Estas escuelas son las que se denominan como escuelas de centro y de periferia.

3.2 La Obligatoriedad y la dinámica Centro-Periferia, segmentar para incorporar

En los últimos tiempos en escala internacional viene aumentando el sistema escolar en su extensión. Progresivamente varios gobiernos de América Latina han dictado leyes que definen la obligatoriedad de la escolarización hasta niveles de enseñanza media.

Este fenómeno implica una reformulación del mandato para la escuela media. Anteriormente la escuela secundaria estaba destinada a una tarea de formación preparatoria para la elite profesional, y por lo tanto asumía una función de selección. Hoy en día, su función cambió y en la mayoría de los discursos oficiales aparece el mandato de incorporar a la población excluida, a través de la escuela pública. Entonces el nuevo mandato es “todos dentro de la escuela”, pero claro, no se trata de la misma escuela.

La sociedad no brinda tampoco una escuela de igualdad de oportunidades para todos. La fragmentación educativa, que implica escuelas de mejor calidad en los centros y de baja calidad en las periferias, provoca todavía

mayor desigualdad, dotar de una mayor preparación intelectual y profesional a los mas privilegiados, los confirma, los apuntala, en sus privilegios. (SOUTHWHELL, 2012)

El territorio escolar es un dispositivo que permite por un lado enseñar a muchos a la vez y al mismo tiempo desarrollar el ejercicio del poder disciplinario. Es decir, es la construcción de una realidad colectiva, que puede potenciar la competencia o, en su lugar, el cooperativismo. Puede dinamizar las inquietudes pedagógicas en pos de la superación, o precarizar los vínculos al punto de vaciarlas de sentido.

Cabe resaltar, como lo hace Barbosa (2007), el poder de la escuela, como la única institución de la modernidad a la que todos los/as niños/as y jóvenes frecuentan todavía. Su carácter de obligatorio le permite tener siempre un vínculo de la población en la institución. En palabras de la trabajadora social del centro de Salud de Colonia Urquiza, la obligatoriedad actúa como un facilitador para la intervención profesional con las familias, ya que *“existen problemáticas que por ahí desde la escuela se ven, y desde el centro de salud no, porque por ejemplo, de una familia con 5 hijos, los 5 van a la escuela, y sólo uno se atiende en el centro de salud”*.

El sistema escolar en Argentina es una red extensa de escuelas que alcanza llegar a casi la totalidad de la población. Es el sistema mas desarrollado de América Latina. Más allá de los diferentes niveles de precariedad, cada barrio, de cada ciudad de Argentina, tiene una escuela de referencia, principalmente en el nivel primario.

Millones de niños conocen al Estado por su escuela. Lo conocen por su salón de clase y su patio. Por las enseñanzas de sus maestros, por el trato que reciben, por el conocimiento al que acceden, por el baño donde pueden lavarse las manos. En la escuela se adquiere información, pero también algo más: sentido de pertenencia. Ése es el sentido republicano de la escuela y, en particular, de la escuela pública: cultivar una experiencia viva del ‘nosotros’. Esas características asumidas por el territorio escolar son las que posibilitan pensarlo como espacio de identidad o de identificación (MEDEIROS 2009)²⁸, en el capítulo siguiente se profundizará sobre estas cuestiones.

Desde 2006, la Argentina tiene un marco normativo que reestructura el sistema educativo a nivel nacional. Tras las leyes de transferencia educativa (Ley N° 24049 /94), la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93 ya derogada), en los últimos años, la Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo y avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. Con estas

28 <http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/sernne/artigo9.pdf> . Disponible 24/06/2015.

modificaciones se presenta un marco progresista de definiciones que contempla la defensa de la educación como un derecho social, un bien de democratización cultural. Al mismo tiempo se continúa habilitando la práctica concreta de la mercantilización que distribuyendo el recurso de la certificación del saber, transforma la educación en mercancía.

El desarrollo actual del capital requiere de la amplitud y de la diversificación de este sistema escolar. Incluir primero, garantizar la presencia de todos hasta determinadas edades dentro de un territorio escolar. Luego diversificar, segmentar, fragmentar ese sistema en trayectorias escolares completamente diferentes para los diferentes sectores sociales, con el fin de educar en el sentido de segregar de manera más efectiva. Es así que en esa masificación y extensión del sistema educativo asume características diversas en las escuelas de centro o de la periferia.

De esta forma, desde las estructuras de poder de la sociedad, la estrategia de segmentar para incorporar está naturalizada, no se pone en cuestión, no se propone romper ese proceso de construcción de un mundo fragmentado donde las poblaciones viven vidas paralelas que difícilmente se crucen entre sí. La escuela para estas concepciones es una herramienta más para reproducir ese mundo fragmentado.

Desde una perspectiva oficial, en el marco de una política socioeconómica neodesarrollista, de la mano con la extensión de la obligatoriedad se propone a una escuela con vínculos con el territorio, que es diferente a pensar la escuela territorializada. La funcionalidad del territorio escolar no tiene fines emancipatorios, sino de simple contención.

Según palabras del propio ministro de educación de Argentina Alberto Sileoni:

Los buenos directores entran en un contacto muy estrecho con el territorio, saben rápidamente, dos meses después de asumir en una escuela, cuáles son los resortes territoriales, eh, la policía, la salita, la sala de fomento, las barras, las esquinas. Eso hay que saberlo... Bueno, probablemente, no te lo enseñen en el profesorado, pero tampoco es un añadido de tu formación, es esencial a tu formación de educador de la escuela secundaria.

El ministro insiste en esa misma perspectiva que resalta la mística del rol docente, y que encierra su autoexplotación, en contextos, como ya fue dicho de una creciente proletarización de la tarea pedagógica en el dispositivo escolar. Aparece un nuevo mandato para la función docente: Vincularse al territorio. Desde una perspectiva en que la escuela no formara parte del mismo.

“Hoy la escuela es un centro de escucha y la escuela, en el barrio, es un espacio donde se escuchan las necesidades e intereses de la comunidad y pretende dar respuestas a

esas necesidades”, se escucha decir a un profesional en un video del canal Encuentro.²⁹ La escuela territorializada es necesariamente una escuela que tiene que escuchar. Y transformarse a partir de eso que escucha. Esa transformación no puede realizarse sin tener en cuenta la conflictividad como un motor. El sentido, la orientación de esa transformación puede apuntar a diferentes horizontes y configurar nuevas formas de territorialidad, nuevas formas de organizar el territorio escolar. En esas diferentes posibilidades es que en el cotidiano se produce una disputa.

Sucede que la sociedad capitalista no vive apenas de los intelectuales orgánicos al propio capital, ella depende también de formar cuadros entre los integrantes del proletariado, esto torna la escuela de los trabajadores un espacio de disputa, visto que ella es un espacio privilegiado para la formación de intelectuales que garanticen la reproducción de la sociedad capitalista. (FREITAS, 2008, p. 103)

No se puede caracterizar el territorio de la escuela pública sin reparar la diferencia significativa existente entre las escuelas que son planificadas para diferentes fragmentos societarios. Estos diferentes territorios escolares atienden también a una población diferenciada por su origen sociocultural.

En el proceso de apropiación y producción del espacio geográfico, donde las partes se relacionan desigualmente entre si y con el todo, se da un desarrollo desigual entre lugares, actividades y personas en el interior de una sociedad cada vez mas mundializada. Los tiempos son múltiples. Lo nuevo no llega a todos los lugares en el mismo momento histórico. Es mas, es de las desigualdades socioeconómicas y político-culturales, en el espacio, que el capitalismo se renueva cada vez mas fuerte.” (SAQUET, 2000. Apud SAQUET 2009 p. 36)

Entendiendo los países mas desarrollados y los de menor PBI, o a lo urbano en relación con lo rural, a las grandes ciudades en relación a ciudades de poblaciones menores, o incluso de manera mas pronunciada, identificando diferentes territorios dentro de una misma ciudad, el par centro-periferia actúa a través de esta misma lógica.³⁰

Es necesario destacar que, profundizando un modelo preexistente en la Argentina

29 Mas allá de una valoración sobre esta herramienta utilizada por el gobierno del sistema escolar en Argentina, a través del mismo, se interpreta la visión oficial del territorio escolar. Visión oficial del mandato para el territorio escolar. http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=123702 accesado 6/3/2015

30 Realizando una arriesgada relación que precisa de algunas mediaciones que no alcanzaron a desarrollarse en este trabajo, podríamos atrevernos a pensar que el desarrollo desigual y combinado del capital descrito por Trotsky, y retomado y profundizado por Florestán Fernandes; el mecanismo observado desde la economía por la teoría de la dependencia y que desembocó en la creación del concepto de “superexplotación del trabajo” de Rui Mauro Marini, es el mismo que define las características que tienen para el capitalismo, las escuelas de centro y las de periferia, hasta pueden encontrarse objetivos diferenciados para dichas escuelas.

desde los años 90, se ha profundizado en la actualidad un recorrido escolar diferenciado, con escuelas de mayor precariedad (edilicia, y pedagógica) para pobres y escuelas de mayor calidad educativa para ricos. Esta diferencia se da tanto en el campo de la educación privada como en el de la educación pública. Geográficamente, esta división del circuito educativo en Argentina se encuentra claramente diferenciado en la relación centro/periferia. “*Todo llega a los colegios del centro y acá en Colonia nada*”, reclamaba en la entrevista, uno de los estudiantes de la Escuela Secundaria N° 40.

Según los datos de la mercantilización de la enseñanza y el avance de la privatización, y pensando en las características que el territorio escolar asume en las escuelas privadas, se puede afirmar en general, que la enseñanza privada esta vinculada a lo que en el presente trabajo se llama de “escuelas de centro”. Existen al mismo tiempo, en la ciudad de La Plata, varias escuelas estatales de centro que funcionan con una lógica selectiva, como puentes en la estratificación social de clases.

Los “beneficios” que la escuela de centro garantiza para los padres, se realizan como tales al ser comparados con la escuela periférica. En el discurso de los padres a la salida de la escuela se escucha frecuentemente: “*Allá no tienen paros de los docentes*”, y “*no se suspenden las clases por problemas edilicios.*” Por eso la lógica de la precarización de las escuelas públicas aumenta la demanda en las escuelas privadas directamente.

La marca de pasar los años de infancia o juventud de la escuela con determinado grupo social parece permanecer a lo largo de la vida, y abrir oportunidades completamente diferentes.

Las propias cifras del Ministerio de Educación Nacional, marcan el crecimiento de la matrícula y de los subsidios al sector privado. Incluso se destaca su crecimiento mayor, a partir del 2003 en el marco de un proyecto neodesarrollista, en comparación a lo que fue en los años 90 de neoliberalismo (SOUTHWELL, 2012). Y progresivamente el mercado, a través del crecimiento educación privada, transforma el rol que inicialmente tenía el Estado, vendiendo la instrucción como una mercancía que promete la producción de sujetos con capacidad de integración y reproducción de la dominación técnica e ideológica.

Para las escuelas públicas de periferia, la función que reserva el estado es otra: “*nos gustan las escuelas valientes, las que no echan a los chicos, las que los contienen, en el mejor sentido profesional de la palabra*” (SILEONI, 2013).³¹

Haciendo un recorte sobre el territorio de Colonia Urquiza, se observa que la

31 Disponible: http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=aa9fc9fd-0873-430a-bcf5-1e5b37862eb6 accesible el 11/12/2015

comunidad japonesa, al optar por la educación privada para la formación de sus hijos, es un ejemplo más de la búsqueda de escuelas de centro para la formación de la elite. Particularmente en Colonia Urquiza, la escuela Nihongo Gakko, asume la función de selección elitista, destinada para las escuelas de centro. La función no está dada simplemente por su condición de escuela privada, sino por su función pedagógica de formadora de elite. *“Los japoneses hicieron con la escuela pública de Colonia Urquiza lo mismo que la clase media argentina, la abandonaron. Parece que como no están los japoneses, la escuela bajó el nivel, y no... no es así. Se da por una cuestión de segregación social, el sentido común dice: si tenes la posibilidad anda a una escuela mejor, aprovecha”* (entrevista al profesor de historia).

Hoy en la escuela pública de Colonia Urquiza, la comunidad boliviana y algunos paraguayos le dan la propia impronta que estos inmigrantes de países limítrofes ocupan en la sociedad Argentina: *“Hoy la comunidad boliviana y paraguaya le dan la identidad a la escuela de la colonia”*, dice la directora de la escuela primaria, y desarrolla: *“Hay pibes que laburan y faltan a la escuela, hay sobreedad (niños mayores que han repetido varios años), y llegan hambreados a veces buscando la comida en la escuela. Eso en otras épocas no era así”*.

La escuela japonesa en el barrio tiene otras características. Habitada en su cotidiano por familias que son propietarias de las tierras, se convierte culturalmente en una referencia para afuera de la colonia. Es referencia para a la cultura japonesa de inmigrantes que viven en otras regiones de la zona metropolitana de Buenos Aires. *“Esta escuela es privada es para conservar el idioma y la cultura japonesa para los chicos que son de cultura japonesa, nikke”*, dice su directora, *“Los chicos que vienen ahora, la mayoría no entiende japones, pero vienen porque quieren saber algo de Japón”*. Profundiza el ser japonés que define la identidad de propietarios para los habitantes de la región.

Según uno de los primeros habitantes de la colonia, inmigrante ruso y fundador de la Escuela Primaria N° 57, las dos escuelas tienen roles diferenciados, para mantener raíces culturales que son diferentes:

"Antes era distinto, ahora la escuela es para entretener y retener los jóvenes ocupados en la escuela. Yo volví a la cooperadora de la escuela porque van a ser 50 años de creación y creo que hay un gimnasio. Las tradiciones se mantienen durante mucho tiempo, y en la escuela tienen que vivirse. Cuesta mucho para integrarse, el idioma es importante. Yo enseñé ruso, quería que mi nieta aprenda japonés. Pero no se pudo, porque en la escuela de ellos sólo pueden entrar hijos o nietos de japoneses".

3.2.1 Algunas características de las escuelas de periferia

Por razones de foco en el objetivo de esta investigación, puntualizaré sobre las condiciones precarias del territorio de la escuela periférica. Desde lo material, la infraestructura escolar precarizada condiciona la calidad educativa. Se observa entre otras cuestiones, la ausencia de espacios para trabajar con audiovisual, las aulas construidas en pasillos, goteras, humedad, frío en invierno, y calor en verano; falta de materiales pedagógicos, superpoblación, falta de agua, de luz, o incluso de sistema cloacal. “*Las problemáticas de infraestructura son fuertes y reales, sobretudo para la Secundaria 40, y repercuten en la primaria a veces no pudiendo dar clases por falta de agua*” (relato de maestra de la Escuela Primaria N° 57).

Las características particulares que asume la escuela pública en las periferias urbanas, (territorios semi-rurales) implica una reformulación del espacio escolar y la función social de la escuela entra en crisis. “La escuela recibe un nuevo contingente de chicos que la constituyen, que traen consigo una realidad ya marcada y difícilmente modificable” (Duschasky, 1999, p. 31). La población que asiste a esta escuela es también una población periférica, lógicamente desde la ubicación de su vivienda o su localización en el mercado de trabajo, muchas veces población víctima del desempleo estructural que azota las periferias sistémicas desde hace décadas inclusive los propios alumnos tienen que trabajar, cosas que no suceden en las escuelas de centro.

Sobre la calidad de estas escuelas, integrantes del EOE daban una declaración contundente:

“Hay pibes que llegan a la secundaria sin saber leer, es fuerte... Es que la función de estas escuelas es otra. En ninguna escuela privada le darían a nadie el certificado de haber terminado la escuela primaria si no sabe leer. Acá sí, el estado certifica que pasaste por esta escuela, no importa lo que hayas aprendido, estuviste acá adentro.”

El relato caracteriza lo que implica la diferencia en la trayectoria escolar de un joven de la periferia con respecto a uno de centro.

A su vez, también integrantes de la comunidad educativa, los docentes que trabajan en los medios populares, conocen la faz cotidiana del sistema educativo: los repetidores, los desertores, los que se ausentan porque “*no tienen zapatillas*”, los desayunos de solamente mate cocido y los cuadernos maltrechos porque la lluvia entró dentro de la casa. Y su precarización laboral, que redundaba en la acelerada “proletarización” (DONAIRE, 2009) de su trabajo, permite abrir procesos de identificación con el resto de la comunidad educativa, en

contextos donde en el cotidiano dominaba la diferenciación a partir de orígenes culturales diferenciados.

Un profesor de filosofía, e integrante del SUTEBA La Plata, decía en entrevista, que es necesario actualmente pensar *“la escuela pública como factor residual del sistema”*. El profesor destaca que se encuentran en la escuela, diferentes niveles de la misma precariedad, salarial, barrial, escolar. Los docentes de estas escuelas, muchas veces habitan los centros, y por su realidad laboral, son interpelados como militantes. El carácter de esa militancia se diferencia mucho sobre si es por la filantropía, donde “el otro” (el estudiante, la familia) es un ser que necesita ser ayudado, o por su identificación y experiencia de clase.

El trabajador de la educación en las escuelas de periferia es, en términos de Myriam Soutwhwell: “un actor dispuesto a entregarse a su tarea apelando a un conjunto de recursos entre los que se destacan la 'voluntad' de llevar adelante su propuesta sin ahorrar esfuerzos” (2012, p. 51).

El docente de escuela periférica, sin proyecto de clase, reproduce, reedita, una “mística pedagógica” que se encuentra en los orígenes como motor de la tarea pedagógica.³² Tal vez por el hecho de ser un territorio movido por la urgencia, la escuela periférica es muy rica en experiencias que no necesariamente están en diálogo con los discursos hegemónicos puros o las retóricas escolarizadas.

“Lo que uno vive todo el tiempo son situaciones, no solamente altamente conflictivas ni de tensiones, sino que conmueven emociones, afectos, pasiones, pensamientos. Situaciones que resuenan en cuerpos y no en aparatos escolares. En el mejor de los casos, se producen problematizaciones colectivas, ganas de pensar algo y armar algo con eso”
(Testimonio verbal de una profesora de una escuela de la periferia urbana)

En las escuelas de la periferia, en la actualidad también se da un tipo de reproducción diferente. Si antes se daba simplemente la reproducción ideológica, hoy se profundiza reproduciendo la precariedad en estas escuelas de la periferia. Es una nueva expresión perversa del sistema, mantener en condiciones precarias el trabajador de la educación, para que en el vínculo pedagógico reproduzca esa precariedad en el ambiente escolar.

“La desidia es el gran problema hoy. El gremio ve al docente como víctima, y a veces lo desresponsabiliza, si el docente dentro de la sala. No sé si es posible 17 que vos como docente puedas hacer algo diferente en esa situación. En la medida de que lo puedas hacer consciente. Cuesta mucho hacer grupos de trabajo, porque vos también estas precarizado, no tener una mirada de prejuicio para la comunidad en la que estás trabajando.”
(entrevista profesor de Filosofía, SUTEBA La Plata)

32 En el momento en que estamos viviendo un proceso de proletarianización de la profesión docente, resulta de vital importancia, para la propuesta hegemónica reproductivista, el refuerzo de este tipo de discursos desde los lugares de poder. (DONAIRE, 2009)

Para el estado, la escuela pública de la periferia es polifuncional, muchos programas de políticas sociales son implementados e controlados a través de la escuela. Decía la Trabajadora social del centro de salud en una entrevista:

“No le dan importancia a la educación, ahora si, hay varios que vienen a la escuela por la asignación universal. Es una comunidad golondrina, pero la permanencia en la escuela les asegura un ingreso por mes que no lo tienen solo trabajando con la quinta.[...] Para la articulación entre la salita y la escuela ayudó mucho el Prosane, que es un programa de salud preventivo”.

La escuela pública en las periferias urbanas para el estado es el territorio articulador de las políticas públicas de asistencia social.

Tal vez sea meritorio pensar estas escuelas como espacios de oportunidad, de confluencia de un colectivo para la creación de alternativas: “Para los jóvenes de la periferia urbana, en muchos casos, la escuela constituye una posibilidad, un encuentro, que más que cerrar el campo experimental, define umbrales de nuevos encuentros” (DUSCHATZKY 1999 p. 80).

Incluso, para la consolidación del vínculo entre el equipo docente y para la actividad gremial, las escuelas periféricas presentan una realidad diferente:

“Cuando fui a Colonia Urquiza no sabía ni cómo llegar, y lo primero que encontré fue solidaridad entre los compañeros, para llegar hasta el lugar. Incluido el director como un compañero más. Es una escuela mas chica, que impide esa distancia que hay en las escuelas grandes donde el director es el burócrata que esta afuera, mirando desde arriba, acá el director no tiene donde estar”. (Relato de una profesora de la Escuela Secundaria N°40)

En entrevista, el delegado gremial del SUTEBA La Plata contaba:

“Ser delegado en las escuelas grandes del centro era diferente, allí había siempre problemas que los docentes tenían con respecto a lo contractual. Acá en estas escuelas es diferente, lo que tiene que hacerse es organizar al cuerpo docente que está muy vinculada a la unidad con los estudiantes y con la comunidad. Lo gremial no son reivindicaciones individuales. Es la diferencia con la escuela de centro porque es una escuela que no está integrada en ninguna comunidad, sino que hay varias sub-tribus en las escuelas del centro.” (Entrevista con el delegado gremial de la Escuela Secundaria N° 40)

Con referencia a la particularidad de la Escuela Secundaria N° 40 y la falta de edificio, el delegado describía la situación: *“eso de que la escuela está en construcción, lo del edificio es simbólico en ese sentido, es ser docente medio a la intemperie, que da también para que metas de lo tuyo, es un lugar que es parte de tu vida también, no estas separado del laburo, es parte de tu vida también”.*

Sobre la función de las escuelas públicas de la periferia, el director de la Escuela Secundaria N° 40 decía:

“Un poco la función de la escuela es eso, prepararlos y ayudarlos a su propia emancipación, de alguna manera... la escuela mantiene una doctrina bastante preescriptiva sobre lo que hay que aprender o no pero, en esos contenidos están también las capacidades que uno desarrolla. Y es preparatorio, para estudios superiores, para el trabajo, para la cultura, para la política. Para ejercer sus derechos. Dada la escasa injerencia que ellos pueden tener en sus reclamos como colectividad, según su idiosincrasia es gente que no reclama sus derechos con las energía que debería hacerlo”.

Se observa como en este relato permanece una clara distancia entre el docente que trabaja y no vive en la periferia, con respecto a la población periférica “ellos”. La perspectiva filantrópica docente se potencia en estas escuelas. Y entre otras consecuencias abre espacio para nuevas formulaciones. Minutos después, en la misma entrevista y sin otra pregunta que intermedie, el director decía:

“...La función de la escuela, a lo mejor tiene que ver con institucionalizar reclamos que de otra forma se verían fragmentados. Aquellas necesidades que son primero particulares y después sociales se pueden encausar mejor a través de las instituciones a veces. A veces la escuela tiene que encausar la manifestación de esas necesidades, para lograr el bien común, que es el fin de las instituciones del estado como la escuela, la salud”.

El territorio escolar es este espacio de encuentro que en la periferia le da centralidad a las demandas estructurales que se expresan con claridad en el cotidiano escolar.

3.3 Los sujetos colectivos y la disputa del territorio escolar

Todo Estado es ético en cuanto que una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y por lo tanto a los intereses de las clases dominantes. (Antonio Gramsci)

El territorio de la política educativa no es solo del Estado. También los sindicatos, algunas organizaciones comunitarias, ONGs, y los empresarios son actores que desarrollan iniciativas en ese territorio escolar (multiescalar y multidimensionado). La disputa por el currículum, los materiales didácticos, o incluso cursos de formación docentes, son iniciativas que se observan actuando y confrontando en las diferentes escalas del territorio de la escuela pública.

Las contradicciones producidas por las relaciones sociales crean espacios y territorios heterogéneos, generando conflictualidades. Las clases sociales, sus instituciones y el estado producen trayectorias divergentes y diferentes estrategias de reproducción socio-territorial. La conflictualidad es, por lo tanto, un proceso en que el conflicto es apenas un componente. (FERNANDES, 2009, p.7)

Eso no quiere decir que los actores que disputan por el territorio de la escuela pública necesariamente lo hacen articulados en forma multidimensionada y con incidencia multiescalar. En cada una de las escalas, son diferentes los actores que intervienen. El proyecto puede ser aglutinador de los sujetos³³. Al mismo tiempo los conflictos desarrollados en una escala o en una de las dimensiones del territorio (Economía, Política, Cultura, Naturaleza) afectan en diferentes grados a las demás. La interrelación de la escuela con contextos regionales, nacionales e internacionales que se disputan el dominio de la sociedad, propicia que las escuelas sean redes de conflictos propios y conflictos de la sociedad en general.

Tanto para el "control" estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela constituye una "realidad rebelde"; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales, no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social. (ROCWELL, 1983, p. 17)

En determinados momentos se observa la función contrahegemónica de la escuela transformada, con la inclusión de nuevos elementos materiales e inmateriales favorecen la creación de otras territorialidades que cambian la correlación de fuerza en determinada escala y otorgan nuevos sentidos al territorio.

En esta nueva territorialización permanecen elementos del antiguo territorio cuyo papel es mantener el lazo, el hilo conductor en el proceso de Territorialización-Desterritorialización-Reterritorialización. Ese proceso es permanente y simultáneo, no existe un vacío en ese dinamismo, cuando una territorialidad se desterritorializa, una otra diferente con otras características avanza sobre el espacio imprimiendo una nueva lógica. (SAQUET, 2007, p. 175)

Al ser la escuela un territorio del cotidiano, por más que la participación se realice en tiempos de elevado nivel de conflictividad, si no aparecen tareas que aglutinen a los actores más allá del conflicto, la lógica hegemónica del capital, rápidamente se re-territorializa.

El estado-nación, desde su surgimiento, tiene para el territorio escolar un mandato construido en esferas más elevadas del territorio: La reproducción de las características de la

33 Los actores en disputa, pueden articularse y funcionar como un mismo "Aparelho privado de hegemonia" en términos gramscianos. (para la disertación el autor actualmente se encuentra abordando esta perspectiva de análisis que incluye los conceptos de hegemonía, estado ampliado, sociedad civil y sociedad política en Gramsci para pensar la forma que asumen los procesos de T-D-R en la conflictividad dentro del territorio escolar y la organización de los actores que intervienen.)

sociedad actual, la naturalización de la desigualdad y la construcción de hegemonía de las clases dominantes a través de las identidades nacionales. El estado estructura el funcionamiento del cotidiano escolar a través de las normativas, la forma jerárquica en la que está distribuida la organización del trabajo, los contenidos curriculares, la forma y rutina escolar, etc. Impone tipos de relaciones sociales que garantizan esa reproducción. Pero, el estado no es el único actor que incide con su política en la escuela.

En la conformación del territorio escolar, dinámico, multidimensional, van confluyendo en diferentes medidas según la relación de fuerzas, los intereses de diversos sujetos que lo habitan cotidianamente. Cada escuela es el resultado de la relación de fuerzas entre diferentes sujetos que representan (asumiéndolo conscientemente, o no) proyectos colectivos. Y si bien los sujetos y la relación de fuerzas tiene una dimensión multiescalar, en cada escuela se define de una manera particular y se abren posibilidades concretas para la acción y la transformación de esas relaciones de fuerzas.

Podría hacerse un análisis detallado de los sujetos que intervienen en el cotidiano del territorio escolar: Trabajadores de la educación, estudiantes, familias, instituciones con las que la escuela articula, inspectores estatales, promotores de editoriales privadas, etc. A su vez, sujetos colectivos, además del estado, inciden con sus políticas en ese cotidiano: Empresas privadas que promocionan en la escuela sus productos, iglesias que divulgan en la escuela sus actividades en la comunidad, sindicato de educadores que desarrolla proyectos educativos, organizaciones de la comunidad que se vuelcan a la escuela como espacio de participación.

Para caracterizar a los actores que, actuando en relación, producen ese territorio, a modo de ejemplificar, centraré el análisis en la figura del/la educador/a: “docente se hace realmente en la práctica”, dice Elsie Rockwell (1983, p. 18), y esa práctica se construye en el seno de las restricciones materiales en la estructura institucional que delimita su campo. A su vez, en otra escala de intervención, los sindicatos docentes han sido en estos últimos años uno de los sectores mas dinámicos en las luchas de clases en diversos países, y si bien muchas veces son movidos por intereses corporativos, en muchísimas ocasiones han tejido relaciones en la sociedad generando hechos políticos trascendentes.³⁴

Estos sujetos realizan acciones diferentes en el cotidiano escolar transformando el territorio. Esas acciones encierran concepciones de educación diferentes que entran en disputa: Por un lado la educación como servicio y por el otro como derecho. En escalas superiores del territorio educativo, y con fuerte incidencia en cada uno de los territorios

³⁴ Para profundizar al respecto del crecimiento de las luchas del sector docente en las últimas décadas, ver: GINDIN Julián. Pensar las prácticas colectivas docentes. Coedición Herramienta ediciones, AGMER, AMSAFE Rosario, ADOSAC. (2011)

escolares, aparecen actores con peso fuerte que inciden sobre los planes de cada uno de los estados (FMI, Banco Mundial, Iglesia católica) articulan programas y proyectos que a través del financiamiento educativo, garantizan la entrada de determinadas concepciones educativas en las escuelas.

En ese sentido, el territorio escolar no se encuentra aislado. Lo que sucede en la escuela influye en el resto del territorio. A pesar de la creciente mercantilización de la educación, la escuela pública continúa siendo un territorio estratégico para la reproducción del proyecto hegemónico de sociedad. En la planificación del estado la escuela pública tiene una función determinada que caracteriza su cotidiano dada su relación de fuerzas favorable: los planes educativos definidos fuera de la escuela, basados en necesidades de gobernabilidad se originan hoy en el territorio de mundialización del capital como los proyectos de organismos internacionales, etc; o incluso de empresas, que directamente o a través de organizaciones no gubernamentales (ONG), intentan entrar en el territorio escolar con proyectos de desarrollo.

Como fue destacado anteriormente, la centralidad asumida por el territorio escolar, en las poblaciones que habitan las periferias urbanas, está reforzada por la obligatoriedad de la enseñanza. Todos los niños y las niñas deben pasar por la escuela. Eso genera que la escuela sea de hecho, el espacio de encuentro cotidiano de la población. “La alienación, en el capitalismo contemporáneo, es un fenómeno que trasciende el trabajo y abarca toda la vida cotidiana, la reproducción material y espiritual del ser humano que se desarrolla en su cotidianeidad en diferentes esferas” (MOTTA)³⁵. La reestructuración productiva, basada en la fragmentación de las líneas de producción, el trabajo temporario, trabajo en casa, trabajo por tarea, part time, y el trabajo informal, tiene impactos directos en la cotidianeidad de la clase trabajadora³⁶.

En ese marco del crecimiento del desempleo estructural, en el reino del “salvese quien pueda”, la escuela pública de la periferia urbana aparece como el territorio de encuentro, alejado de las mercancías, en ese cotidiano alienado de la clase trabajadora.

La trabajadora social de la fundación Emanuel, decía con respecto a la escuela de colonia Urquiza: “*En la escuela tal vez sea mas simple convocar y reunir a las familias, por el tema de que obligatoriamente todos van para allá*”.

Una muestra más de la legitimidad del territorio escolar como referencia para la comunidad en Colonia Urquiza, son los relatos que hacen referencia a un evento

35 MOTTA, Stefano. Vida cotidiana y poder popular en el contexto de crisis del capitalismo. Artículo inédito. (Doctorando de la Escola de Serviço Social da Universidade Federal de Rio de Janeiro).

36 De acuerdo com Antunes, se hace referencia a um concepto ampliado de clase trabajadora, como clase-que-vive-de-la-venta-de-su-trabajo (ANTUNES, 2005, p.52) .

transcendente y ejemplificador de la dinámica de los territorios periurbanos: El desalojo de las casas precarias habitantes de un barrio vecino, Gorina. A partir de la compraventa de un gran terreno perteneciente al estado, y destinado a la creación de un barrio privado más, fueran desalojadas muchas familias que habían construido sus viviendas en ese terreno. En búsqueda de abrigo, las familias recurrieron a la escuela de Colonia Urquiza para ser alojadas en el predio del edificio hasta exigir que el estado de una solución. La gente de Colonia Urquiza en general se opuso y no dejaron entrar a las familias desalojadas. La escuela tuvo un rol central en esa disputa, primero queriendo ser “ocupada” por los desalojados que pretendían ser escuchados, después, siendo “defendida” por los vecinos.

Para profundizar en la legitimidad del territorio escolar como espacio de encuentro, cabe citar una madre que, a la salida de la escuela, en una entrevista grupal, decía: *“La escuela no es una posibilidad de ascenso social, no quiere decir que va a ser rico por ir a la escuela, pero va a tener un trabajo mejor con ese título, va a entender mejor lo que va pasando con su vida”*.

Desde algunos trabajadores de la educación, con una perspectiva hegemónica, que coincide con la propuesta de precarización de la educación pública, existe una concepción de que las familias de la “periferia urbana” no valoran la escuela ni la educación de sus hijos. La asistencia regular en el día a día, con las dificultades de acceso a la escuela, rompe ese mito a partir del hecho empírico del esfuerzo cotidiano en la asistencia. Los integrantes del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela primaria de Colonia Urquiza relataban: *“por un lado piden si les podemos dar ropa y por otro pagan remisse para llegar a la escuela... llaman averiguando si hay clases frente a la crisis de la falta de clases, realizamos ventas de libros para recaudar fondos en los actos escolares y llevaban libros, se vendía mas que las tortas”*.

Por la tradición que ha ganado el rol de educador en la corta historia de la escuela pública (en relación a la historia de la humanidad) difiere mucho cuando el profesor puede identificarse con el territorio que se configura en su lugar de trabajo, o si se mantiene ajeno. Apoyado en esta experiencia de valoración de la escuela pública en la periferia, el delegado sindical de la Escuela Secundaria N° 40 de Colonia Urquiza afirmó:

“Es posible la construcción de poder popular en estos ámbitos, las escuelas públicas son para la comunidad referencias que permiten organizarse en su entorno. Una punta importante de quienes trabajamos en escuelas insertas en las barriadas debe ser fortalecer la dimensión territorial que tiene nuestro trabajo, abriendo la escuela a las organizaciones barriales para encarar luchas de manera conjunta, desarrollando nuestro trabajo desde los intereses y problemáticas de la comunidad.”

Claro, esta perspectiva de identificación del educador con los intereses de la comunidad está minada por el “proyecto precarizador hegemónico”.

“El problema es que para articular también hay que hacerlo fuera del horario laboral”, informaban integrantes del Equipo de Orientación Escolar. La precarización laboral en ese caso no es solo de los trabajadores docentes sino que se comparte con los otros profesionales de las instituciones del territorio. Amerita un estudio aparte profundizar en la precarización laboral como estrategia del estado para evitar esa identificación del trabajador con el territorio en el que desarrolla su tarea educativa, impidiendo profundizar en los vínculos necesarios para construir una verdadera comunidad educativa, como “comunidad de intereses” en el territorio.

El concepto de comunidad refiere a un conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad (SAQUET, 2003). En lo referente a la comunidad educativa se han abordado diferentes autores: algunos de ellos, fueron citados en las comunicaciones oficiales de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) de la Provincia de Buenos Aires, que es la instancia que regula y construye los lineamientos generales para el trabajo cotidiano de los Equipos de Orientación Escolar en los territorios escolares.

Años atrás la comunidad educativa se definía como un espacio cerrado, señalando como únicos miembros a los docentes, alumnos y padres. Hoy en día, este término es abierto y amplio y por ello posee una variedad de definiciones, pero todas ellas muy concisas, claras y similares, tales como:

La comunidad educativa es un escenario abierto al espacio público local, que incluye como agentes de enseñanza y aprendizaje en la escuela, los educandos, los docentes, las familias, las iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, biblioteca, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad. Es, a su vez, el contexto físico y humano que estructura la escuela y el medio ambiente en que funciona, medios en los cuales debe cumplirse el proceso de la educación en su sentido más amplio.

Una escuela abierta a la comunidad implica una re-definición del concepto de “comunidad educativa” (KRICHESKY, 2006)³⁷, que no la restringe al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres, sino que se abre al espacio público local.

En esta investigación queda pendiente abordar con mayor profundidad la pregunta

37 Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf> 3/3/2014

sobre si es lo mismo una escuela abierta a la comunidad o una “Escuela Territorializada”: En simple abordaje se entiende que la escuela abierta a la comunidad es aquella que regida por los parámetros definidos en otras escalas territoriales por sujetos colectivos hegemónicos, abre un espacio de pseudoparticipación (contención) para integrar a los sujetos que habitan las periferias.

Y en contraposición entendemos a la escuela territorializada como aquella que asume la identidad de quienes habitándola en el cotidiano organizan su funcionamiento en a partir de los intereses comunitarios y redefinen el territorio escolar priorizando las necesidades de quienes lo construyen en el cotidiano.

Sobre la participación de la comunidad educativa en la escuela es donde recae la llave de la disputa por la configuración del territorio escolar. Las diferentes formas que la participación puede asumir son las que llevan a una función u otra del mismo territorio. Existe un prejuicio extendido en el sentido común entre los trabajadores de la educación: *“los padres no vienen a las reuniones”*. Y una respuesta empírica en varios docentes de escuelas periféricas: *“Llamamos a la reunión, se llenó y después de la reunión seguían preguntando y querían proponer cosas para hacer”*.

La visión común es que *“la no participación facilita el trabajo del docente”*. Al participar, las madres y padres preguntan y conocen en diferentes medidas sobre problemáticas estructurales del sistema educativo y los límites que esas escuelas de la periferia. *“A veces no se quieren mostrar las fallas institucionales, y por eso las reuniones de padres son llamadas una vez por año y cada maestra para hablar de cada grupo y no de la escuela en general”*, comentó la directora de la Escuela Primaria 57.

Generalmente la iniciativa de las familias, para desarrollar la participación comunitaria, es de menor influencia sobre el territorio escolar, de la que tienen los trabajadores de la educación. Cuando los profesores asumen su lugar de protagonistas en la comunidad tienen mayor capacidad de convocatoria: *“La comunidad espera demasiado de la iniciativa de la escuela”*, definía un integrante de la cooperativa de bolivianos.

A la hora de pensar en esos intereses comunes que constituyen la comunidad, aparecen en la práctica muchas barreras, principalmente expresadas en el ámbito cultural. Las integrantes del Equipo de Orientación escolar comentaban:

“Existe una distancia grande entre los profes y los alumnos y sus familias, hay una cuestión sobre las formas, los modos, cosas muy culturales. Ellos al no expresarse mucho, por ejemplo no gritan. Los docentes tienen formas que generan un repliegue en la comunidad. Incluso hay diferencias entre los bolivianos que son mas sumisos, y los paraguayos que son de hablar mas, enfrentan. Para muchos docentes la lógica es la de, bueno, viven en este

país, bueno, que aprendan como hay que manejarse acá”.

La diferencia cultural, reafirmada por el sentido común, jerarquiza aún más las relaciones. Y dificulta que la participación de la comunidad sea en plano de igualdad. En ese territorio de encuentro, que de hecho es la escuela, permanecen dificultades para reconocer en el otro alguien igual, lo que dificulta que ese encuentro sea en pos de la conformación de esa “comunidad de intereses” que sea el cimiento de la escuela territorializada.

Cuando suceden cuestiones concretas en el territorio escolar y se reconocen esos intereses comunes, pueden vislumbrarse nuevas perspectivas. La lucha por mejores condiciones pedagógicas es una de ellas. Puede verse en el siguiente capítulo, cómo un elemento que surge del cotidiano compartido, al ser problematizado genera a través de acciones concretas una nueva perspectiva de actuación como comunidad. En esas instancias la participación asume un carácter de mayor dimensión a la hora de hacer. Aparece la posibilidad, desde la creatividad y la pertenencia a un colectivo definido, de actuar en y desde el territorio escolar con perspectiva de transformación.

Cabe destacar que en esas instancias los niveles de participación de las mujeres (madres, alumnas, profesoras, maestras, etc.) son mucho mayores en cantidad. Aunque eso no se vea representado en las personalidades que más se destacan dentro de los colectivos formados.

Al pensar la escuela pública como espacio de organización de la clase encontramos muchas experiencias en la historia, generalmente vinculadas a etapas de resistencia en el marco de la lucha de clases. Después de la dictadura se da un desplazamiento de las formas de organización a la resistencia en la cotidianidad del lugar de trabajo y de reproducción de la vida. La escuela siempre es por esencia un espacio de encuentro. En ese sentido, aun en los periodos de mayor represión política el territorio escolar se convierte potencial de resistencia.

En la Escuela Primaria N° 57 de Colonia Urquiza aparece una forma de participación de la comunidad mediada por la directora de la escuela en la conformación de la cooperadora de padres. Desde allí se piensan las necesidades de la escuela-institución y se realizan eventos y jornadas, casi siempre en función de conseguir un mayor presupuesto para resolver problemas edilicios, embellecer la escuela, o conseguir algunos materiales didácticos.

En entrevista al EOE:

“La comunidad participa poco, la escuela no es receptiva, y se ha quedado con una imagen anticuada de la comunidad: Para la escuela, los padres acabaron siendo los pobres que necesitan ayuda. Hay una comodidad en seguir teniendo a la comunidad ahí del lado de afuera, y no dar el lugar para crear cosas nuevas. Me incluyo porque a veces uno cae en esa lógica,

incluso en las acciones mas importantes, progresistas son desde una visión utilitarista de 'llevamos las familias a la movilización'".

En la Escuela Secundaria N° 40 de Colonia Urquiza se vienen consolidando algunas propuestas de participación que llevan a los alumnos a pensar su realidad y posicionarse en ella como actores con capacidad de transformación. El taller de articulación con la Fundación Emanuel, que involucra a dos divisiones de la Escuela Secundaria, se llama precisamente: "taller de participación" y, según lo que se pudo observar por un grupo de alumnos en el momento de evaluación colectiva sobre el taller realizado "*brinda herramientas para pensar que es lo que necesitamos en el barrio y cómo lo podemos conseguir*". Es desarrollado en la escuela con otras organizaciones de la comunidad. Según la Trabajadora Social de la Fundación, es una "*instancia de articulación que aunque consigamos el edificio para que funcione la escuela y ellos no tengan que venir mas a tener sus clases acá, no perdamos esa posibilidad de intercambio*".

Otro proyecto que llama a la participación en la escuela es organizado por el gremio docente: Se llama "Los-de-atrás-vienen-conmigo". Se trata de encuentros en asambleas propuestos por algunos docentes militantes del sindicato, con el objetivo de pensar las problemáticas que hay en la escuela y en el barrio, y preparar un material para presentar esa realidad a otros grupos de otras escuelas. En las palabras de uno de los profesores fundadores del proyecto:

"Los-de-atrás-vienen-conmigo en La Plata, logra en cierta forma, al juntar docentes y alumnos para parar y pensar la realidad en la que viven, es romper con esa monotonía de precaridades paralelas que viven estos sujetos y afectar la subjetividad de ambos. Logra que esa realidad del otro me afecte, el problema en la rutina escolar es estar desafectado, el espacio en el que trabajamos empieza a afectarnos. El tema de la desafección es un problema brutal del sistema."

Estas formas de participación impulsadas por los diferentes actores de la comunidad educativa tienen raíces y efectos diferentes en el territorio escolar. En la comunidad de Colonia Urquiza hay un ejemplo de participación impulsado por el Municipio de La Plata. Que es el presupuesto participativo, donde los habitantes tienen que votar para elegir cuál sera el que recibirá financiamiento estatal entre diferentes proyectos presentados por organizaciones de la comunidad. En ese contexto han ganado sistemáticamente proyectos presentados por la comunidad Japonesa. Un referente de la comunidad boliviana de la colonia reflexionaba:

"No es porque sean mas, sino porque ellos llevan a la gente para votar y les dicen que perderían su trabajo si no votan ese proyecto. Por ejemplo el año pasado, ellos querían alumbrado, no les importaba el centro de salud. Acá

no hay plaza, ni centro recreativos ni nada, los chicos vienen a la escuela, y van a la casa y laburan en las casa quinta.”

Desde los documentos oficiales de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, se convoca a todos los Equipos de Orientación Escolar a fomentar la participación de la comunidad en la escuela. Surgen preguntas que precisan de un estudio mas profundo para ser respondidas, preguntas como: ¿Qué tipo de participación se propone? En lo referente a la escuela de Colonia Urquiza: ¿La participación en esta instancia se concibe de la misma forma que la proponen los actores del proyecto impulsado desde el sindicato? ¿La misma que la que la Fundación Emanuel?

3.3.1 Los protagonistas del cotidiano escolar en colonia Urquiza

3.3.1.1 Las familias de Colonia en y desde la escuela

Como fue descripto en el capitulo anterior, la escuela pública de Colonia Urquiza recibe a los hijos de quienes trabajan la tierra en la región.

En el paisaje del territorio escolar aparecen canteros que fueron destinados a flores en los tiempos de la fundación de la escuela, con el protagonismo de las familias de tradición nipona, otros edificios escolares no tienen ese tipo de canteros. Esos canteros hoy constituyen una “rugosidad” (SANTOS, 1993) en el territorio escolar, es una marca concreta que en la Escuela de Colonia Urquiza denota lo que que ha sucedido en grande escala en la región. La clase media ha dejado la escuela pública de las periferias en busca de una educación menos precaria. El vaciamiento del territorio escolar por parte de la élite se refleja en el paisaje: hoy la escuela no tiene flores, ni japoneses.

Las familias que habitan la escuela hoy son en su mayoría de inmigrantes de países limítrofes (Bolivia y Paraguay), con un perfil menor de participación en la escuela.

En entrevista, el director de la Escuela Secundaria N° 40, quien trabajó antes en otra escuela de un barrio mas próximo al centro de la ciudad de La Plata, comparaba: *“Este es un lugar mas grande y mas homogéneo en cuanto a las características de la población y su relación con el trabajo, es mas homogéneo”*.

Esta afirmación que caracteriza a las familias que componen la comunidad educativa de la escuela de colonia Urquiza actualmente es llamativa. ¿Qué es lo que hace a la homogeneidad teniendo tantas colectividades? Podemos interpretar que es la actividad común.

Mucho mas viendo el recorte de la población que asiste a la escuela pública: El trabajo con la tierra, la ausencia de propiedades, la necesidad de ciertas estrategias comunes de supervivencia como el ahorro o el trabajo familiar que se describían en el capítulo anterior. Son todas estas características que, en términos de Thompson, pueden describirse como experiencia de clase (THOMPSON, 1987).

Los alumnos en mas de una oportunidad se han definido a si mismo como “invisibles”. Sintiendo que no existen para esta sociedad, que no hay un proyecto para ellos, y que el único proyecto posible para ellos es continuar la tarea desarrollada por sus padres. El director de la escuela proyectaba: *“En relación al devenir, yo creo que estos chicos no se van a poder incorporar a la Universidad en La Plata, por haber conservado durante mucho tiempo sus raíces muy acostumbrados a una cultura de campo y pueden ser discriminados.”*

Una preceptora, en presencia de algunos estudiantes lo refuerza con su testimonio: *“Ellos acá son invisibles, a veces ni te das cuenta que están. No saben peticionar, se quedan mas callados, los profesores tienen que obligarlos a expresarse [...] es que los padres son muy ignorantes, no han terminado sus estudios en la escuela.”* Esta expresión de la preceptora delante de los alumnos, refuerza la falta de proyecto y de consideración para los jóvenes de sectores periféricos. La ausencia de delicadeza de la preceptora, refuerza una sugerencia de identidad perversa y prejuiciosa del sistema. Ser los hijos de esos “muy ignorantes” no genera las mejores condiciones subjetivas para disponerse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Su idiosincracia no es igual que la nuestra, Ellos, no sé si se sienten extraños acá o al revés, los extraños al barrio somos nosotros y ellos están acostumbrados a que los invadamos. Ni piden nada, ni se quejan, son muy sumisos. Los padres que son argentinos si se quejan”.

Este testimonio, de la directora de la Escuela Primaria N.º 57, sintetiza de alguna forma en grandes rasgos el pensamiento de buena parte de los docentes de la institución, con respecto a los alumnos y sus familias.

Otra perspectiva diferente se encuentra en docentes que se identifican con esa juventud, y reconocen el saber popular que las familias desarrollan y transmiten en el cotidiano:

“En la colonia venís en auto con la ventana abierta y los sonidos, los olores, son diferentes. Ves la gente laburando la tierra produciendo otra cultura a la que estamos acostumbrados. Te predispone de otra manera. Te identifica con ese lugar de laburo, y es un laburo humano, de dimensiones humanas”.
(Relato del profesor de Historia de la Escuela Secundaria)

Dado el protagonismo docente en el territorio escolar de la periferia, es necesario

profundizar en algunos aspectos sobre la historicidad y la situación actual de ese trabajo, particularmente para la enseñanza secundaria.

3.3.1.2 Profesores y auxiliares trabajadores de la educación

Un sindicalismo docente fuerte, democrático y autónomo es la condición necesaria de un sistema de educación dinámico e innovador capaz de defender valores universales y mantener la puerta abierta a concepciones del mundo que no sean las impuestas por el reino de la producción de mercancías, del consumo y la ganancia. (LAVIN MUJICA, 2015) ³⁸

Cabe preguntarse sobre la función del trabajador docente en el territorio escolar. Siendo empleado por el estado puede asumir directamente la función reproductora para la que fue contratado, o puede organizarse con perspectiva autónoma encarnando otros proyectos que confluyen en el territorio.

Desde una perspectiva del trabajo docente es necesario pensar en una historización de su vínculo con el territorio escolar, en la medida en que dicho vínculo contribuye en el actual proceso de proletarización del trabajador docente.

En sus comienzos, en la época colonial la tarea del profesor de enseñanza secundaria aparece ligada a posiciones de la alta intelectualidad religiosa o universitaria como enseñanza preparatoria de los estudios superiores. Esta primera etapa entra en crisis a comienzos del siglo XX con los primeros intentos de estandarización de la formación y los avances hacia la masificación. Durante este mismo período parece haberse producido la creciente asimilación de la enseñanza media como extensión de la enseñanza primaria y su separación definitiva respecto de la universidad.

Según Donaire (2009) en la segunda mitad del siglo XX, sobre el trabajo docente se producen los fenómenos de masificación, estandarización, pauperización. Y otros fenómenos que responden a un proceso de proletarización, como ser la asalarización masiva, estandarización creciente de la regulación de las condiciones de trabajo (proceso que comienza a desarrollarse en el siglo XIX, pero que alcanza plena forma a partir de mediados del siglo XX a partir de los estatutos profesionales), la existencia de masa de reserva, el desarrollo de una jornada media de trabajo, y la concentración de esos medios de trabajo en el territorio escolar.

En el último tiempo, el sector docente, viene transformándose como sujeto trabajador, al ritmo de los cambios producidos en el mundo del trabajo. Compuesto por un 95% de

38 <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=200504>. Disponible 09-11-2015

mujeres, ha modificado en poco tiempo su conformación social y sus perfiles profesionales. El sector va dejando su homogeneidad de clase media urbana para hacerse heterogéneo en su procedencia social, sus perfiles culturales, su formación básica y sus trayectos laborales. Es cada vez más elevada la proporción de docentes de cuyo salario depende la subsistencia familiar.

El acceso a las fuentes de trabajo si bien se ha logrado sostener en principios democráticos, está siendo fuertemente atacado por los cursos privados que generan compra y venta de puntaje para el escalafón docente, descalificando la necesaria capacitación docente y profundizando las desigualdades en cuanto a oportunidades y deslegitimando los actos públicos para el acceso a los cargos. La tendencia en este sentido se profundiza en contra de los trabajadores/as docentes y es necesaria la lucha de conjunto en contra de la mercantilización y privatización de cursos para hacer puntaje que generan la hegemonía del sector privado en la designación de cargos, y atenta contra la unidad del colectivo docente y la organización popular.

Todavía en grupos minoritarios de docentes organizados, pero con una significativa potencialidad, existe una disputa sobre los contenidos pedagógicos y sobre la concepción que se tiene del sujeto de la enseñanza. Los/as profesores han desarrollado en este ámbito estatal, propuestas pedagógicas innovadoras, promoviendo desde cartillas didácticas con diferentes temáticas, difundidas en varias escuelas con el fin de que los/as docentes tengan herramientas para abordar temas necesarios en las aulas, se disputa el calendario académico, se cuestionan las formas institucionales y se han impulsado actividades multisectoriales de acción directa junto a la comunidad educativa.

Un profesor de la Escuela Secundaria de Colonia Urquiza, integrante de uno de estos colectivos cuestionaba:

“A veces en los paros no se pone el eje de la escuela pública. Si soy trabajador es necesario ver la realidad del resto de la clase trabajadora. Trabajador; y mas trabajador de la educación específicamente es tener claro como pienso el conocimiento. Es fuerte el poco valor que nosotros mismos le damos a nuestra tarea. Ya está muy aceptado que somos trabajadores (a partir del congreso de CETERA en los años 70), ahora es como que falta la segunda etapa”.

La escuela de Colonia Urquiza, al igual que otras escuelas de la periferia, tiene en su plantel docente una particularidad. Producto de las múltiples reformas educativas de Argentina, muchos docentes de primaria se han capacitado para ejercer en lo que en la década del '90 fue llamado como tercer ciclo de la Educación General Básica, y que actualmente fue absorbido por la enseñanza secundaria. El impacto de esta realidad en el vínculo con la

población fue descrito de la siguiente manera por el Director: *“Muchos docentes en la escuela son maestros reconvertidos, esto profundiza un perfil de vínculo determinado con la población”*. Junto con la permanencia durante años en la escuela, generan características particulares en esa escuela que no se repiten frecuentemente en otras.

Como sujeto colectivo que incide cotidianamente en la escuela aparece el sindicato de profesores. Es un sujeto que en determinados momentos puede generar una ruptura con la propuesta de las clases dominantes sobre el territorio escolar, y en otras puede abonar a la reproducción de la desigualdad social hegemónica.

“Los sindicatos a nivel provincial y nacional, se han transformado en agentes mas de los gobiernos que de los trabajadores. En las movilizaciones se pelean por poner una bandera adelante de la otra, parece que están contruidos como empresas para agradar al cliente que seria el gobierno, y captar mas trabajadores dándoles algunos servicios a cambio de la afiliación”. (Afirmaba el profesor de educación física de la Escuela Secundaria)

A su vez, el director de la Escuela Secundaria 40, decía al respecto de los sindicatos docentes:

“Con todos los desafíos que tenemos en la tarea educativa, es llamativo lo limitados que podemos ser a veces. Defendemos los intereses de sindicatos que se han vuelto representantes de los gobiernos. Siempre ocurrieron esos problemas de los sindicatos, y repercuten en los espacios micro, con el deseo que al otro le vaya mal, por que es de otro sindicato opositor, hay docentes que no colaboran en el trabajo en equipo”.

Una militante del sindicato SUTEDA de la seccional La Plata reflexionaba sobre estas disputas internas del colectivo docente en general:

“Caemos en decir “los maestros son un desastre, reaccionarios” y listo, que sería la contraparte a la mirada corporativista ‘lo que importa es solo el aumento salarial’, creo que podemos dibujar otra mirada que es lo que tratamos en la práctica pero como todos los demás docentes del sistema tenemos el límite de lo concreto y objetivo”.

La medida de lucha del colectivo docente, como el de otros sectores de trabajadores es la huelga, el paro docente. Y este abre una enorme polémica, por afectar directamente el vínculo con la comunidad. Ya que al confrontar sólo el cuerpo docente con el gobierno, se reduce la disputa a la dimensión contractual del trabajo. Es necesario asumir una mayor conciencia por parte del colectivo docente y llegar a reconocer que en la dimensión orgánica de nuestro trabajo, la comunidad educativa por entero es la que se encuentra precarizada.

El desarrollo de las condiciones adquiridas por el trabajo en la segunda mitad del siglo XX, descritas anteriormente, se combina con el desarrollo de las organizaciones docentes como expresión política, la huelga (aumento de los paros docentes) como forma de lucha, y la

históricamente creciente de la confluencia con el resto de las organizaciones gremiales obreras.” (GINDIN, 2011, p. 25)

El paro docente es un elemento de conflictividad multiterritorial, ya que en la negociación salarial docente se involucra el gobierno provincial, con relación al piso salarial fijado a nivel nacional, y el paro repercute en cada territorio escolar, de cada barrio en cada municipio. Es un paro de características centralmente políticas porque no afecta la producción directamente ya que la tarea docente es en el ambiente de la reproducción de la vida. La medida enfrenta políticamente al gobierno, y en Argentina tradicionalmente visibiliza la disputa en el espacio público con las marchas docentes.

Dentro del territorio escolar el paro puede generar unidad o fragmentación. En ese territorio, mientras dura la medida de fuerza, es el resto de la comunidad educativa la que inclina la balanza.

“Hay chicos que se fueron a principio de año de la escuela como producto de los paros, no estoy muy de acuerdo con los paros, este lugar necesita que estemos, no estar no es la mejor manera de educar. Es verdad que la precarización docente es cada vez peor; pero hay que buscar otras formas, acá los pibes necesitan que estemos, ellos vienen solos, les gusta estar acá. Si la escuela no esta abierta, les jode a ellos y no al gobierno”. (comentario de una maestra de la Escuela Primaria 57)

El director de la Escuela Secundaria refuerza esta mirada apuntando a la disputa entre los diferentes sindicatos de trabajadores de la educación FEB, SUTEBA, UDOCBA: *“El paro no tiene fuerza, sobre todo cuando son medidas infantiles y contraproducentes como los gremios de porteros y limpieza sacando paros en días diferentes a los de los docentes”*. A través de esto se puede observar los diferentes actores y formas de intervención que puede asumir el rol de precarización de la escuela pública de las periferias.

Una maestra vincula la salida de los japoneses de la escuela de Colonia Urquiza directamente relacionada a la falta de clases producto de las medidas gremiales docentes: *“Yo tenía japoneses como alumnos en la escuela, hasta el 2006 o 2007. La opción por la escuela privada se da un poco después, vinculado a los paros también”*.

Por otro lado, una compañera de ella, también docente de la escuela primaria afirmaba:

“Si la militancia la hacemos acá adentro nos quedamos solos y aislados, yo quiero que la lucha docente sea en la calle, la escuela tiene que salir a la calle. Hay que explicarle a los padres porqué paramos, ahora te entienden, y en cuanto a los contenidos los paros no afectan, tenés estrategias para volver a dar los contenidos, la comunidad no se queja. Yo creo que el que lucha enseña”.

3.3.1.2.1 La docencia y el territorio de su trabajo

Existe una diferencia interesante en lo que respecta a las relaciones sociales que se establecen en la esfera pública, o en la privada, en el hogar o en la calle. Una característica especial asumen las relaciones que construyen cotidianamente el territorio del trabajo, siendo que de todas formas ambos niveles de territorialidad interactúan. “Las escuelas tienen salas para diferenciar los grados y oficinas para quienes administran (...) Esa tendencia de segmentación manifiesta un intenso control territorial” (SAQUET, 2007 p. 85)

La interacción entre quienes habitan el barrio periférico como vecinos, junto a quienes lo identifican con su lugar de trabajo, puede encontrar puntos en común de acuerdo a la conciencia de clase que desarrollen los sujetos. Una integrante del programa “Los-de-atrás-vienen-conmigo”, impulsado por el SUTEBA La Plata, decía:

“Nos acordamos de la comunidad nada mas cuando hacemos paro porque necesitamos el apoyo, en cambio debemos preguntarnos de que manera llegas a la comunidad mas allá de los paros, por dos motivos, para hacer mas efectiva nuestra tarea pedagógica contrahegemónica, y para tener mas fuerza en ese momento de la lucha. No nace de un día para el otro, ese vínculo debe ser construido cotidianamente y depende fundamentalmente de la iniciativa de los docentes”.

Como ejemplo, vale la pena citar las asambleas entre docentes y padres de varias escuelas por barrio, que se consolidaron durante las luchas de inicios del año 2014. La necesidad de dar un salto mas allá del propio corporativismo docente es una realidad gritante.

La mayor incidencia política que tiene el dispositivo que fragmenta la jornada laboral docente en varias escuelas, es la desterritorialización del trabajo docente³⁹. El gobierno planifica para impedir, a través de este dispositivo, la conformación de una escuela territorializada. Si bien la presencia del docente en la escuela durante toda la jornada laboral no garantiza una escuela territorializada y mucho menos una orientación emancipatoria de la practica educativa realizada en el territorio escolar, es al menos un escollo menos.

Se trata de pensar a la práctica docente como una practica territorializada. Es también en sus luchas exigir el trabajo de jornada completa en una escuela, un territorio, y no la disociación entre varias escuelas que hoy implica precarización del trabajo docente. Y la precarización no radica sólo en el traslado de una escuela a la otra, no se trata sólo del tiempo que aumenta a la jornada laboral en las grandes ciudades por causa de las dificultades crecientes que plantea el transporte público en contextos urbanos.

³⁹ Este punto exige um estudo aparte, de mucha importância em las luchas actuales del sector. Ver Gindín, 2011.

Un docente territorializado, conoce la comunidad educativa, tanto o más que al currículum, y hace un vínculo permanente en la adaptación de este último al territorio en el que se produce el hecho educativo que protagoniza. Enseñanza territorializada, escuela territorializada, implica saber que no es lo mismo enseñar en cualquier lugar, no es lo mismo lo que se debe enseñar en cada territorio.

La pedagoga Silvia Duschatzky hace una descripción de la realidad contrastante entre la propuesta del estado en los territorios de las periferias urbanas:

Sobre todo en los sectores más vulnerables del país, tienen que entrar por la ventana porque todo lo que a la escuela le es ajeno, que no es lo propio de lo pedagógico, de sus normas, de sus pautas; todo lo que viene de afuera: del barrio, de la organización comunitaria, de la murga, de los pibes de la esquina, de las situaciones de violencia o de consumo, embarazo adolescente... algunas escuelas como que todavía repelen. (1999, p. 129)

Desde la propuesta de sectores oficialista del sindicato docente, en clara connivencia con el gobierno de turno, también promueven la “apertura” de la escuela en las comunidades periféricas. La escuela de la periferia abierta a la comunidad es parte de la propuesta oficial, explicado por el propio Ministro de Educación: *“La escuela tiene al pibe muchas horas, por eso la escuela, si mira al pibe, se constituye como el centro de la red, como el nodo. Desde ahí parte toda la inclusión, toda la inserción comunitaria. La escuela tiene un lugar que es único si se abre a la escucha”*.⁴⁰ De una forma que denota el voluntarismo docente y la contención de esa realidad diferente dentro de la institución. El mandato del estado para estas escuelas en esta etapa queda sintetizado en el verbo “incluir”, pero sin explicitar en qué segmento se incluye, ni el cómo, ni el para qué.⁴¹

“Entonces, también me da la sensación de que hay un derecho logrado para los pibes y las pibas, sin embargo, estos otros todavía no tienen la puerta para entrar. A mí me parece fundamental que los docentes tengamos un vínculo afectivo con el alumno. En la medida que uno cree que todo el que está ahí, primero, tiene derecho de estar ahí y yo tengo la obligación de educarlo; y, segundo, que todos van a ser capaces de aprender”.⁴²

Una perspectiva diferente es pasar de la escucha, a la acción junto con la comunidad. El programa “Los-de-atrás-vienen-conmigo” del SUTEBa La Plata apunta de alguna forma a este tipo de praxis, que conduce a una escuela territorializada.

40 . http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=123702 accesado 6/3/2015

41 Para ampliar sobre este punto se aconseja leer el artículo de Guillermina Tiramonti, “Escuela media, la identidad forzada” (apud SOUHTHWEL, 2012)

42 Relato de docente afiliado al SUTEBa provincia de Buenos Aires, Video de escuela y territorio, canal Encuentro. http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=123702 accesado 6/3/2015

Los-de-atrás-vienen-conmigo, funciona en cada escuela de manera diferente, adaptándose a los tiempos y dinámica de los protagonistas en cada territorio. El docente que lo impulsa realiza un esfuerzo militante. En el caso de Colonia Urquiza, los encuentros con alumnos de diferentes divisiones eran los días sábados por la mañana. Un nutrido grupo de adolescentes, sobre todo de los años superiores, con mayoría de mujeres, acompañados por dos profesores, conformaron el núcleo que impulsó el estudio de la situación y la acción transformadora en el 2013.

El nombre es en alusión a la canción de “Calle 13” (Grupo de música popular Latina), que también dice: *“Yo vengo de atrás vengo desde abajo, tengo las uñas sucias porque yo trabajo”* y reivindica la lucha contra los poderosos, y nombra muchos barrios marginales de diferentes países latinoamericanos. Existe una composición periférica de las escuelas que promueven el programa. En el 2011 nace el programa como idea de un colectivo de docentes que tuvieron la experiencia de participar en el proyecto “Jóvenes y memoria” impulsado por la Comisión Provincial por la Memoria, de la provincia de Buenos Aires, que tiene por objetivo el abordaje de la problemática de la violación a los Derechos Humanos, tanto en el pasado, haciendo hincapié en los tiempos de la última dictadura, como en el presente.

Al crear “Los-de-atrás-vienen-conmigo” este grupo de docentes mantiene el formato de aquel programa y con la autonomía brindada por el sindicato (que en el distrito de La Plata es conducido por organizaciones de izquierda) propone vincular directamente el trabajo a las necesidades de la comunidad educativa. Y convocan no sólo a contar la realidad encontrada en el territorio de la escuela, sino también a realizar acciones para transformarla.

“Participamos del espacio jóvenes y memoria y teníamos críticas. Pensamos que podíamos hacer un proyecto propio, mas regional, mas pequeño que tenga que ver mas con la escuela, que surja de cada escuela, con todo lo que eso implica. Nos pareció que el proyecto 'Jóvenes y Memoria' tenía limitaciones porque estaba muy presente la línea oficial, y no se blanqueaba”.

La experiencia inicial fue en la Escuela Secundaria N 26 del centro de la ciudad donde confluyeron varios docentes con la misma perspectiva, y coincidiendo con el director, encontraron el espacio para realizar el proyecto. El desafío fue llevarlo a escuelas de la periferia, donde el perfil de los alumnos, padres y profesores es diferente, como también las condiciones para desarrollar el proyecto.

“Teníamos que demostrar que podemos hacerlo, salir de la comodidad de las escuelas del centro y organizarlo en la periferia, eso me parece que es un quiebre. La experiencia te da un compromiso, y de a poco nació el poder

hacerlo con otras escuelas. Ya son algunos años”.

“En los últimos años pudimos hacer la convocatoria desde SUTEBA, venimos trabajando desde ese marco y somos ya 21 escuelas”, comentaba uno de los docentes que integra la comisión del SUTEBA que impulsa el programa.

El vínculo con la comunidad es uno de los ejes del proyecto. Y no se busca tanto “abrir la escuela a la comunidad” sino que la escuela salga a recorrerla. *“La participación es prioritariamente de los alumnos, en tiempos por fuera del horario escolar, y tiene que salir de las paredes de la escuela y discutir con padres, vecinos otras instituciones, sobre los problemas que aparecen en el barrio.”*

En el texto de cierre de las actividades del año 2014 encontramos: “En el transitar la escuela nos fuimos encontrando y construyendo espacios comunes. Compartimos deseos, ideas, inquietudes y las ganas de concretar nuevas y creativas formas de intervención, espacios que nos otorguen el protagonismo y la palabra. Proyectos que nos convoquen, libremente, a docentes y estudiantes. Lxs de atrás vienen conmigo es una forma posible de habitar la escuela de forma diferente”.

La intervención del sindicato en la escuela contempla la dimensión multiescalar del territorio, a través del delegado en el territorio escolar concreto por un lado y por otros incidiendo en el territorio de la política educativa a mayor escala. Un integrante del proyecto comentaba:

“El rol del sindicato en la construcción de una política que no es corporativa. Es mayor el aporte que el grupo de docentes hace al sindicato, de lo que el sindicato contribuye al proyecto. Del proyecto no participa todo el sindicato. Se habló en la comisión directiva, somos parte de eso y fue aprobado, por lo tanto es del sindicato, pero somos los mismos que en el día a día lo realizamos”.

Con el tiempo, la experiencia se va modificando, hay actividad concreta de preocupación por lo pedagógico que se expresa en las asambleas sindicales. Mas allá del grupo que coordina, todos los que participan tienen esa identificación con el sindicato. “Es incipiente, y lo pedagógico no es lo central para las agrupaciones políticas que están en la conducción del sindicato.”

En comparación con el programa "Jóvenes y memoria" (definido como oficialista por parte de los entrevistados) existen diferencias con lo que significó una política pública de memoria, desde el ente autárquico de la comisión provincial, con financiamiento estatal. El programa surgido desde el sindicato hace foco en las problemáticas del presente. Son proyectos que influyen y dinamizan el cotidiano escolar y que apuntan a objetivos

diferenciados, al ser promovidos por diferentes aparatos ideológicos. Los proyectos entran en contraposición y al mismo tiempo se complementan. Hay escuelas en las que funcionan ambos programas. En contraposición en cuanto a lo político y las referencias que lo sustentan, y se complementan por focalizar en los problemas del pasado sin dejar de pensarlos en el actual contexto, y del presente sin dejar de hacer memoria.

Como veremos más adelante, en el capítulo 3, es la propuesta de acción concreta y transformadora de un complejo de realidad del territorio, lo que transforma en radical el programa. El estado no se puede hacer cargo, no es su lógica y la rechaza. Por eso se trata de una propuesta que entra en los territorios escolares para disputar, a través de organizaciones que sostengan autonomía respecto del estado. Por ejemplo, algunos profesores relataban informalmente las dificultades que presentaba el proyecto y sus actividades porque o eran cubiertas por la “responsabilidad civil” culpabilizando al docente por cualquier contratempo que pueda acontecer con los alumnos durante esas actividades (reuniones, encuentros, etc).

La transformación del espacio o su fortalecimiento como resistencia frente a la expansión capitalista garantiza la consolidación de una propuesta territorializada, donde el trabajo y la cultura caminan juntos. Posibilitando la conciencia colectiva acerca del territorio. El conflicto es eminente en la construcción de una sociedad más justa, donde la disputa por el territorio demuestra una de las vertientes de la lucha de clases. Esa dinámica se refleja en las propuestas presentadas por las políticas públicas y por los movimientos sociales. (FERNANDES, 2005)⁴³

La autonomía de la propuesta del sindicato encuentra dificultades concretas: *“Por ser parte de un sindicato opositor se dificultó conseguir lugares para los encuentros mientras que el programa oficial ‘Jóvenes y Memoria’, trabaja en los lugares estatales”*. *“Cuesta conseguir recurso para impulsar esta política”*. Es en este sentido el sindicato como aparato ideológico de la sociedad civil a través del programa “Los de atrás vienen conmigo” tiene una influencia política en la construcción de contrahegemonía, en el territorio escolar. Y al mismo tiempo se encuentra con la dificultad de disputar espacios con una política pública que aborda temáticas similares con una perspectiva diferente.

3.4 La disputa del territorio escolar en Colonia Urquiza

Además de ser el lugar de uso convencional para la formación educativa, la escuela

43 Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais <http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/06/Fernandes.pdf>
Disponível 07/05/2015

pública es un territorio en el que se construyen dinámicas representativas de la sociedad.

Singular espacio el escolar también por otro motivo derivado de aquella confluencia de intereses. A diferencia de lo que sucede en la fábrica, donde la relación de las clases pasa por la compraventa de la fuerza de trabajo y la apropiación del producto sucede en una sola dirección, en la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos (ROCKWELL 1983, p. 2)

¿Qué se produce en la escuela? ¿Cómo se producen esos contenidos educativos? Son interrogantes que abren extensos campos de disputa en los que se desarrollan cotidianas batallas en diferentes escalas.

Como hemos visto, la escuela expresa un diagnóstico importante de la sociedad. Y la fragmentación del sistema escolar refleja la tristeza de ese mundo cada vez más fragmentado. La escuela periférica precariza el trabajo docente y garantiza la exclusión en paz, la invisibiliza aun más, es la inclusión para segmentar, en términos de Sowthwel (2012).

Cuando se produce la participación concreta de la comunidad en la escuela periférica, la dinámica de la lucha de clases se torna visible. No se trata de que la escuela va a influenciar de manera determinante, en realidad incide de una forma dinámica, dialéctica, a partir de una relación de fuerzas desfavorable para la comunidad en función de la multiterritorialidad de las políticas educativas y su retroalimentación con el modelo económico imperante. Pero esa participación comunitaria, cuando se produce de manera autónoma, puede influenciar para realizar hechos concretos en el propio territorio del barrio de influencia, que incidan en la cotidianidad de sus actores.

A pesar de la abrumadora relación de fuerza en contra, se dan acciones dentro de la dinámica institucional que instauran experiencias subjetivantes, que a su vez pueden fortalecer a las clases subalternas en su capacidad de acción colectiva y que abren posibilidades de transformación. Consciente de la diferencia de escalas entre los territorios analizados, se considera que de alguna manera es una contribución específica, en el marco de la actual crisis civilizatoria, para pensar en un futuro emancipador a partir de las realidades locales.

En la escuela de Colonia Urquiza, no hay desde el inicio una misma lógica de funcionamiento pedagógico, no existe una única idea de escuela. El Director de la escuela reflexionaba sobre esa diversidad de ideologías presente entre los docentes:

“Es que en el plantel docente y en la escuela, cada uno tiene su territorio, desde donde construir alianzas y desarrollar una política determinada de acuerdo con la visión de totalidad que se tiene de la escuela y la función que en ese sentido se cumple, individual y colectivamente en las diferentes escalas... Por ejemplo: Están los que se ocupan, se preocupan, pero en ellos

prima la idea de que las familias de la comunidad viven entre las lechugas, no saben nada. Se preocupan, pero desde la mirada de quien quiere “ayudar a alguien sin preguntarle que necesita”.

Cuál sería el objetivo de la escuela frente a esa realidad, para la mayoría de los docentes? Según el EOE, para algunos que no visualizan las necesidades del territorio ni los sujetos que lo habitan, el objetivo de estos docentes sería *“insertarlos en la cultura argentina, lo que tienen que aprender son los ritos y las formas, levantar la cabeza, hablar mas alto, tienen que aprender cual es la cultura argentina y la historia argentina”.*

Para el director de la escuela secundaria, *“esos docentes deberían aprender muchas cosas con los alumnos”.* Esta perspectiva desde el lugar de jerarquía que tiene la dirección en el territorio escolar abre una perspectiva diferente.

Ademas de las perspectivas ideológicas, existen también diferentes lógicas de trabajo docente en la escuela de la colonia que abren nuevos territorios en disputa. Por ejemplo, en el marco de una lógica de funcionamiento mas burocrática, con centralidad en las formas legales y los papeles que limitan la vida cotidiana de la relación enseñanza-aprendizaje, la perspectiva ideológica comunitaria, que rompe los formatos tradicionales y se vincula mas a la comunidad y sus necesidades encuentra mas dificultades para imponerse. Esta última es mas dinámica, y está protagonizada por los profesores que se identifican con su lugar de trabajo, en sentido amplio, y que para poder desarrollar sus prácticas pedagógicas cotidianamente desconocen lo impuesto por esas lógicas burocráticas. Otra muestra clara de cómo en el cotidiano existen lógicas de funcionamiento pedagógico que favorecen o dificultan el desarrollo de determinadas tendencias ideológicas, es la referencia que varios docentes y alumnos entrevistados hacen sobre los cursos que funcionan en la escuela de manera mas institucional, al contrario de los que funcionan en el edificio de la fundación, donde por ser un espacio diferenciado, se abren otras posibilidades.

3.4.1 Los diferentes proyectos, y la concepción del objetivo de la escuela

Frente a la existencia de estas diferentes tendencias de concebir el trabajo docente, el director de la escuela afirmaba:

“Existen diferentes formas de hacer, y por momentos se chocan y en otros conviven. Unos a veces usan varias lógicas por momentos. Tiene que ver con dos cuestiones, una es la necesidad humana de la supervivencia por medio del trabajo. Los docentes hemos buscado los lugares donde se pueda trabajar y sentirse a gusto. Para algunos venir acá es mas cómodo, porque los pibes son mas callados. En otros la indignación frente a la injusta realidad que los pibes viven es el motor, el impulso, la necesidad el sentido

del trabajo que uno hace".

Una corriente (o lógica), de actuación docente, es la anti sindical, “yo a la escuela voy a trabajar y a ayudar al barrio”. El director describía: *"A veces el docente puede comprometerse desde el 'Pobrecito' porque establece el vínculo desde su propio preconcepto y su crianza del tipo: 'yo me críe en una casa del niño, entonces puedo entender la pobreza de mis alumnos'"*. La secretaria de la Escuela Primaria N° 75 decía al respecto de la iniciativa comunitaria: *"El nivel de conformismo a mí me exaspera por momentos"*, y al mismo tiempo pintaba en el piso las líneas de una improvisada cancha de voley, mostrando una actitud colaborativa (o voluntarista, depende el lugar desde donde se mire) haciendo una tarea que debería ser garantizada por el estado para otros trabajadores, lo que en algunas escuelas es la típica instancia de participación de la comunidad: arreglar y mantener el edificio de la escuela.

Una maestra que fue directora de la escuela primaria relataba:

"En la escuela te encontrás de todo y hay gente que trabaja para los de arriba. Yo no creo que sea una disputa, sino que hay objetivos distintos: hay docentes que vienen solo por un sueldo, y otros que además de eso pensamos en las necesidades de nuestros chicos y eso es muy distinto en la relación con los padres y con los alumnos. Yo era delegada del sindicato y lo deje cuando fui directora porque no iba a hacer los paros. Esos días yo tenía la escuela abierta, pero en contralor figuraba haciendo paro. Hay algunos profesores que piensan que hacen bien y enseñan solo cuando vienen a dar clase".

El delegado gremial de la Escuela secundaria decía:

"Lo gremial divide en la escuela, o sos docente gremial y peleas por tu salario, o sos vocacional y te motiva la ayuda a los pibes que vienen a la escuela. Son dos lógicas que cada vez se polarizan mas, y el que esta en el medio es absorbido por una o por otra. No es que hay una guerra, se respetan, pero hay un deterioro de las relaciones. O defendés tus derechos como laburante, o laburás para construir la escuela, son dos cosas que yo como delegado no creo que sean contradictorias, y de hecho la lucha por el edificio propio en el 2013 lo demostró".

Una maestra que hace muchos años está en la escuela recordaba:

"Yo creo que la lucha en este tipo de escuelas también enseña. Me acuerdo haber organizado a los pibes de 6to grado para pedir transporte, un día se le pararon adelante, al micro para que no avance hasta que en la empresa recibieron a los padres, por eso pusieron un servicio mas a la entrada y salida de la escuela. Lo hicieron solo los chicos, pero eso fue cuestión de hablar de eso en la escuela durante 6 meses".

Estas diferentes perspectivas conviven cotidianamente en la escuela. En ese cotidiano escolar, la conflictualidad atraviesa momentos de tensión, no siempre confrontan entre sí, muchas veces conviven las diferentes lógicas, sin conflicto (FERNANDES, 2004). Esos

contrastes abren a la vez oportunidades para que sea la actuación concreta de los actores en el territorio escolar, los que configuren la funcionalidad de la escuela a través de la valoración de sus actos creativos en la escala base, y al mismo tiempo se observan grandes dificultades para que las lógicas contrahegemónicas encontradas en la escuela del barrio se desarrollen de la misma forma en otras escalas del territorio educativo.

La relación intrínseca entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica pedagógica lleva a la centralidad que asume la pregunta sobre la función de la escuela en las periferias urbanas para los sujetos que la construyen cotidianamente. En esas diferentes concepciones radica el germen de la conflictualidad visibilizada en el cotidiano.

Desde una perspectiva oficial, uno de los documentos de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, concibe la función de la escuela de las periferias de igual forma que las escuelas de centro:

Educar es en términos generales “dar a conocer el mundo”, trabajar para insertar simbólicamente a los niños, niñas y adolescentes en una realidad que traspasa las fronteras de lo cotidiano familiar y los horizontes que, desde la pobreza y la exclusión, estrechan la vida de tantos alumnos y alumnas. La escuela realiza su función de transmisión en todos los niveles educativos, básicamente a través de la oralidad, la lectura y la escritura.⁴⁴

Para el delegado sindical de la escuela, la respuesta fue corta y profunda, sintetizando la perspectiva desarrollada en otras intervenciones: *“Las escuelas públicas en las periferias urbanas tienen que crear Poder Popular”*.

Para el pensamiento y práctica del director de la escuela Secundaria, la concepción es determinante, dada la situación de precariedad y el contexto en el que se desarrolla el cotidiano de la escuela: *“La función de la escuela pública en la periferia es encausar reclamos, organizar la exigibilidad de los derechos no garantizados...”*.

44 Comunicación 11/08 Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social DGCE.

4. LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD COLECTIVA

Desde el paradigma territorial que se asume en este trabajo: el espacio es producido en una relación social, por lo tanto es dialéctica, el territorio se va modificando a través de acciones. Estas acciones, a su vez, son motorizadas por una intencionalidad. Según Rogério Haesbaert el territorio es generado por causa de una relación desigual de fuerzas, causada no sólo por el control político y económico, sino también por la apropiación simbólica del espacio.

Para entender el territorio es necesario analizar simultáneamente el espacio dominado y apropiado, en el cual hay un fuerte control físico, pero también la creación de lazos de identidad social. Esa dominación y los lazos de identidad generan, además de desigualdades sociales, el fortalecimiento de diferencias entre grupos. (HAESBAERT, 2004)

Dada la particularidad de la investigación, se piensa la formación del territorio en íntima relación con la identidad. Existe una relación dialéctica, y que a su vez conjuga temporalmente el pasado y el futuro en un presente activo en el hecho de configurar el territorio.

“La identidad es, constantemente reconstruida, histórica y colectivamente, y se territorializa, especialmente, a través de acciones políticas y culturales. Hay una combinación de la procesualidad histórica y relacional en la explicación de la identidad y de la formación del territorio” (SAQUET 2007, p. 149)

También se piensa ese territorio como un “espacio social orgánico”, que es a la vez, producto y productor de las culturas singulares de los sujetos que la habitan en el cotidiano. Y puede constituirse como la organización social concreta que configura a los individuos en la condición de actores sociales (PINÓS DA COSTA, 2010)⁴⁵.

Destacando la importancia que se le asigna al territorio como referencia identitaria, y que se pone en juego en los procesos de movilización Gisela Haddad señala: “la inscripción territorial de las nuevas identidades, entendidas como expresión de una dimensión particular de la acción colectiva” (HADAD;GOMEZ 2007). Los territorios, al igual que la sociedad, pueden ser definidos como un conjunto de saberes tradicionales, la memoria de pequeños grupos, las costumbres, el lenguaje, las artesanías, las fiestas populares entre múltiples expresiones de la cultura popular, cargadas de significación identitarias. En este sentido cabe preguntarse acerca de la especificidad del territorio como elemento estructurante de nuevas subjetividades.

45 <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/viewFile/1716/1377>. Disponível 08/01/2016

La identidad (...) deriva del accionar colectivo de los sujetos, como portadores de prácticas de conocimiento, constructores del territorio y de nuevas lógicas identitarias a los lugares. (DEMATTEIS Y GOVERNA, 2005a, apud SAQUET, 2007, p.22)

A partir de los conocimientos científicos y con la reorganización de la dialéctica, Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895), entendieron la dialéctica como fundamento teórico para entender el movimiento de las contradicciones en la materia y en la historia de la sociedad, donde se desarrollan los conflictos de clases. A partir de esa teoría, es superado el principio de identidad aristotélica “lo que es, es”, que sirvió de fundamento para la iglesia en tiempos de la colonización para reafirmar el etnocentrismo europeo, “el otro inferior no es humano”.

En palabras de Marx:

Se pueden distinguir los hombres de los animales por la conciencia, por la religión, o por todo lo que se quiera. Pero ellos mismos comienzan a diferenciarse de los animales cuando comienzan a producir sus medios de vida, paso que es condicionado por su organización corporal. Produciendo sus propios medios de vida, los hombres producen, indirectamente su vida material. (MARX, 1996, p. 27)

Venimos de la naturaleza y es un rasgo identitario, pero como humanos es necesario pensar nuestra identidad a través del trabajo y su relación con la naturaleza. Es la acción consciente del ser humano a través del trabajo o de toda actividad cultural, como el arte, la educación, la investigación que nos permite pasar de seres biológicos a seres sociales. El trabajo, a su vez, dada la actual división social del trabajo y la consolidación de la sociedad de clases asume características determinadas.

Por más que no tengamos identidad cultural con otras formas de vida, mantenemos una fuerte cercanía en la identidad biológica. Ya que tenemos las células compuestas por los mismos elementos, venimos de la naturaleza como humanos modificándonos pues a través del trabajo y de la naturaleza. (MARX, 1996, p. 28)

La principal referencia que forjó la identidad del género humano, está en el trabajo, o también en la actividad social en que las personas desempeñaron sus funciones sociales: “Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con lo que produce como con el modo cómo producen” (MARX, 1979, p. 78).

Es importante ampliar y comprender el concepto de identidad, sometiéndolo siempre a la diferencia entre las clases, pero extendiéndolo para mas allá de ellas. Porque podemos entender junto con Ademar Bogo “la identidad como la presencia dialéctica de la unidad y de la lucha de los contrarios” (2011, p. 39). Donde el límite de la primera negación es lo que lleva a la negación de la negación siguiente, y negando, afirma. O sea, una cosa no puede

existir sin que exista su opuesto.

[...] sólo se puede llegar a la verdad cuando se consigue encontrar su contrario, así como vida y muerte, señor y esclavo, burguesía y proletariado, etc. La identidad se constituye a través del movimiento de las negaciones, el límite de la primera negación es lo que impulsa al mismo tiempo, la negación de la negación siguiente y en el mismo acto de negar, afirma.” (Bogo, 2011, p. 28)

En el territorio investigado, las características que asume el trabajador rural a partir de la propia experiencia, genera una expectativa constante de ascenso social. La adaptación a la dinámica del capitalismo en su nueva territorialidad y las oportunidades abiertas históricamente para en el sector en la región estudiada, permite que en muchos casos se desarrollen como dueños de los medios de producción, arrendatarios o comerciantes, que con la explotación de mano de obra y una disciplinada austeridad, consigue un ascenso social, no pudiendo prescindir en ningún momento de la propia mano de obra ni del trabajo familiar en la mayoría de los casos.

Al mismo tiempo, la siguiente cita de Bogo, resulta polémica al momento de compararla con la investigación realizada en el trabajo de campo:

La unidad y lucha de los contrarios nos muestra aquí que para producir las (mercancías), primero el ser humano tiene que transformar la propia fuerza de trabajo una mercancía y venderla a un explotador, que después de emplearla en la producción de objetos (materiales o inmateriales) separándolos y liberándolos para que se establezcan nuevas relaciones sociales dejando para atrás una cantidad de proletarios con una calidad de conciencia todavía mas alienada. (BOGO, 2011, p. 14)

En nuestro caso, no podríamos afirmar una cualidad de conciencia superior o menos alienada en los profesores que en las madres. Es necesario destacar que las madres que participaron de las acciones colectivas en defensa de la escuela pública, no están insertas en puestos de trabajo concretos, sino que en su mayoría son beneficiarias de planes sociales. En este punto es importante asumir, junto con Thompson (1987) una mirada que pueda abarcar con mayor profundidad la cuestión de la experiencia en la formación de conciencia de la clase.

Con el capitalismo, el trabajo, se torna una actividad des-humanizadora. A decir de IASI: “La fuerza del capital que se niega a pensar en lo humano, produce la identidad de la alienación” (2007 p. 25). Los seres excedentes para el capital son abandonados o entregados al estado obligándolo a crear mecanismos de asistencia vigilancia o punición, para evitar la perturbación del orden. En las industrias, en el comercio, en los bancos, el capital produce diferentes identidades, productores, consumidores, etc. La masa excedente, aquella que no

puede excluirse en el sistema económico, y que frecuentemente habita en las periferias urbanas, es vista como una amenaza.

Es verdad que los modelos económicos internacionales moldean las sociedades locales según identidades planificadas como si el juego de intereses fuera el parámetro del equilibrio del orden. La tan mentada globalización afirma una identidad territorial impuesta por el mercado imperial, sobre identidades culturales que resisten y defienden sus propios intereses, para no tornarse su opuesto. El mercado se dinamiza por las relaciones que las mercancías tienen entre sí, quedando las personas solo entre mediadoras. Las mercancías inventan, imponen su propio lenguaje que entrelaza los más diversos idiomas. Es como si los objetos negociados guardasen dentro de sí, el poder del habla. Las personas existen aquí solo recíprocamente en la función de representantes de mercancías, y por lo tanto, de dueños de las mercancías. (BOGO 2011, p. 19)

En esta afirmación, podemos ver reflejada la expresión de una alumna, al ser abordada sobre su territorio en la periferia, diciendo: *“no queremos que se termine esta calma que es el campo de acá de Colonia Urquiza, por mas que quede cerca de la ciudad, Colonia todavía es tranquilo y no queremos perder eso. Pero no creo que podamos, la ciudad crece muy rápido”*. La amenaza que implica el crecimiento de la urbanización trae aparejada una imposición cultural para la población periférica.

Los lazos sociales que se construyen en la periferia urbana platense tienen una base estructural y económica que permitiría la identificación como pueblo trabajador. Los otros habitantes periféricos forman parte de una pobreza estructural que lleva ya varias generaciones, con estrategias de supervivencia relacionadas directamente a planes sociales que se desprenden de políticas públicas. Algunos realizan trabajos precarios y temporales, “changas”, en la ciudad.

Esa “población excedente”, generada en Argentina a partir del proyecto neoliberal instalado a sangre y fuego desde el terrorismo de estado de la última dictadura militar en los años ‘70 y profundizado durante la década del ‘90, se encuentra en la experiencia de la escuela de Colonia Urquiza en los relatos donde los jóvenes se autodenominan como “invisibles”. A decir de Silvia Dutchasky: “Estos grupos negocian colectivamente su existencia y pelean por substituir un estigma de marginación en emblema de identidad” (1999, p. 53). Sin embargo hay diferencias entre la juventud del territorio en cuestión identitaria entre los que van a la escuela y los que no lo hacen.

En la escuela, desde la planificación macro, esa dinámica asumida por el capital en el mercado, se refuerza a través del accionar del estado, que es el lugar donde la clase dominante se unifica y se constituye. A través del Estado, las clases dominantes consiguen materializar su dominación no solamente mediante la fuerza, sino por medio de una complejidad de

mecanismos que promueven el consentimiento de las clases subalternas.

Las leyes de la historia estaban dictadas por la clase propietaria organizada en el Estado. El Estado fue siempre el protagonista de la historia, porque en sus organismos se concentra la potencia de la clase propietaria; en el estado la clase propietaria se disciplina y se unifica, por sobre las disidencias y los choques de la competencia, para mantener intacta la condición de privilegio en la faz suprema de la competencia misma: la lucha de clases por el poder, por la preeminencia en la dirección y ordenamiento de la sociedad. (BOGO, 2011, p. 122)

Pero sin embargo el territorio es dinámico. Está constituido por relaciones sociales moviéndose a través del enfrentamiento, de la sucesión de encuentros que constituyen en su mismo devenir nuevas relaciones sociales y nuevas territorialidades. El territorio hortícola platense no es la excepción, por lo que posee una historia, con enfrentamientos y acciones de sujetos que lo constituye como tal.

En las relaciones familiares es donde se gesta la primera forma de conciencia. Va creándose la base sobre la cual se estructurará el psiquismo, pero no son determinantes.

Las relaciones familiares, por mayor importancia que tengan en la formación de la personalidad, no tienen el monopolio de las relaciones humanas. Las relaciones surgidas a partir de la familia son complementadas, reforzadas y hasta revertidas por la inserción en las demás relaciones sociales, por las cuales el individuo pasa durante el transcurso de su vida: en la escuela, en el trabajo, en la militancia, etc. (IASI, 2007, p. 19)

Las identidades juveniles populares se construyen en relación particular con el territorio y los consumos globales (DUTCHASKY, 1999). La vida cotidiana es marcada por el peso de lo local, las relaciones cara a cara, en contrapeso de los grandes medios de comunicación y las publicidades. La escuela, como territorio del cotidiano aparece como una instancia clave en la construcción de subjetividades.

Al insertarse en relaciones preestablecidas, pensadas y diseñadas desde otras esferas de la política educativa, entre los alumnos no se elabora la crítica de que es apenas una forma de escuela. Se vive como “la escuela”. De esa forma, en el proceso de conciencia, a decir de Iasi: “Las vivencias secundarias pasan a reforzar las bases de los lazos concebidos en las familias” (2007, p. 28). Ahora cuando en la escuela se producen situaciones que llevan a desnaturalizar el mundo dado como el único posible, se abren alternativas y se produce una nueva perspectiva de construcción de la subjetividad.

El Estado es concebido como un organismo propio de un grupo, destinado a crear las condiciones favorables para la máxima expansión del mismo grupo; pero este desarrollo y esta expansión son concebidos y presentados como la fuerza motriz de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías “nacionales”. El grupo dominante es coordinado concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados y la vida estatal es

concebida como una formación y superación continua de equilibrios inestables (en el ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y los de los grupos subordinados, equilibrios en donde los intereses del grupo dominante prevalecen hasta cierto punto, o sea, hasta el punto en que chocan con el mezquino interés económico-corporativo. (GRAMSCI, 1978, p. 72)

Si bien es dentro de un territorio del estado, la escuela en las periferias urbanas es un espacio en el que se expresa con claridad la inestabilidad de los equilibrios que describe Gramsci. Diferentes sujetos construyen cotidianamente la escuela: Uno de ellos son los profesores. Se puede pensar, en términos de Gindin (2008), que como resultado de la “proletarización” de la profesión docentes, no son más representantes orgánicos de la “alta cultura”, a pesar de seguir siendo representantes de la cultura escolar. Por lo que se hace preciso pensar sobre cuál es la cultura que promueve hoy la escuela.

La docencia es una profesión en expansión, a diferencia de otros espacios laborales; por lo tanto se trata de un gremio en crecimiento. Actualmente, en toda Latinoamérica han crecido los conflictos en la rama, ubicándose como el sector sindical de mayor conflictividad. Al encontrarse en el sector de reproducción de la vida y no directamente de producción del capital (no valoriza al capital); al ser empleo estatal y tener como empleador al gobierno, los docentes tienen la particularidad de que sus luchas, para afectar directamente al empleador, deben tornarse públicas necesariamente. Y el éxito o fracaso dependen directamente de su repercusión en el conjunto de la sociedad. Actualmente el sector público es el que lleva a cabo el 65% de los conflictos laborales, los gobiernos no actúan antes de las medidas de fuerza y en ellas apuestan al desgaste y al aislamiento de la organización sindical (GINDÍN, 2008). Por esas razones es indispensable el vínculo con la comunidad educativa para la victoria de las luchas docentes.

Por otro lado, la relación entre los jóvenes de sectores populares y la escuela es pensada desde esta perspectiva como un vínculo no determinado ni por la condición de pobreza ni por una esencia escolar que puede suspender las diferencias culturales. Así como los jóvenes usan y le dan sentido a sus espacios vitales y a sus prácticas sociales a través de su gestualidad, de la moda, su relación con la música, la sexualidad, rituales (como el pool de la esquina a la salida de la escuela), juegos, también resignifican su tránsito escolar como territorio de su cotidiano.

La identidad, ya sea individual o colectiva es parte constitutiva del movimiento dialéctico ya hecho, anticipando la expectativa del movimiento que todavía realizará la nueva identidad. “No existen identidades antiguas resurgidas; por el contrario, la identidad está en permanente transmutación”, señala Bello (2004, apud HADAD e GOMEZ 2005 p. 13). Y

precisamente de eso se trata, de apreciar el carácter de proceso y construcción de la identidad. Es la acción social, elaborada y producida por el colectivo, lo que abre la posibilidad de nuevas identificaciones.

Esta caracterización de la acción social implica tomar como punto de partida la propia definición de un “nosotros”, del sujeto social que lleva adelante la acción. Y en el proceso de construcción de esa identidad de sujeto social es que se va conformando la acción.

El enfrentamiento es un momento del conflicto. Para comprenderlo en su movimiento utilizamos el concepto de conflictualidad. La conflictualidad es un proceso constante alimentado por las contradicciones y desigualdades del capitalismo. (FERNANDES, 2004, p. 1)

Por ser unidad y lucha de los contrarios, la identidad forjada en esas acciones sociales se produce intensamente en los momentos donde la conflictualidad permanente se expresa en la superficie.

El hecho de abrazar una causa colectiva educa y reeduca el ser social. Se renuncia a innumerables voluntades, instintos, y se controlan los vicios para no quedarse afuera de la grande conquista que se anuncia. (BOGO, 2011, p. 149)

Las fuerzas que se ponen en movimiento permanecen en él si adquieren conciencia de la causa que defienden. La causa colectiva, es la conciencia de las contradicciones que afirma la confianza para desarrollar las acciones. Cuanto mayor es la intensidad de estas contradicciones, mayor será la profundidad del pensamiento. La lucha de clases tiene un lado a ser defendido y sólo lo defendemos si formamos parte de ese lado.

Según Ademar Bogo, el sistema del capital en el marco de esa conflictualidad permanente construye identidades victoriosas e identidades derrotadas:

Las identidades dominantes son matrices de prejuicios contra sus opuestos: los dominados. Los propietarios son respetados, los que nada tienen son rechazados y a ellos se atribuyen todo tipo de males. (BOGO 2010, p. 46)

La escuela de la periferia, se presenta como un territorio en disputa entre esas identidades. Como campo de posibilidad, desborda las intenciones o prescripciones educativas del estado, y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso que de ella hacen los sujetos.

Desde una perspectiva simbólica la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos, ni para los mismos sujetos en todos los períodos. La posibilidad de constituirse en núcleo de sentido, radicará en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores de tal manera que se sientan reconocidos como sujetos. La escuela puede constituirse como horizonte a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses (DUTCHASKY, 1999 , p. 81)

La crónica de la acción directa realizada por la comunidad de la Escuela Secundaria

Nº 40, y el proceso organizativo de la comunidad educativa, en la lucha y conquista de un edificio propio para la escuela se inserta en el inicio de este capítulo, por concebirla como una de las experiencias fundamentales en la formación de identidades colectivas en la disputa por nuevas territorialidades en el cotidiano escolar. Es que se percibe a la acción directa como constituyente de una nueva identidad.

4.1 Crónica de la acción directa y la conquista del edificio para la Escuela Secundaria Nº 40

El presente apartado se divide en el relato textual del conflicto por el edificio, y las reflexiones y análisis por parte de los integrantes de la comunidad educativa.

Durante el proceso conflictivo que nos interesa destacar como elemento de ruptura de la cotidianidad, que sienta las bases para un nuevo proceso de conciencia, podemos encontrar entre los relatos:

Alumnos arraigados a la institución escuela y que no quieren irse a las escuelas de centro, otros que pueden pensar en esa posibilidad, confluyen con docentes que año tras año vienen realizando luchas importantes por la categoría, y con padres que han sido protagonistas de históricas jornadas donde la periferia platense llevó sus demandas al centro. Esos sujetos conviven en el cotidiano escolar de la Escuela Secundaria Nº 40. De la misma forma que en otras escuelas de la periferia lo hacen sujetos con características similares.

En la escuela de Colonia Urquiza, algunas iniciativas sientan las bases para que se desencadene el proceso: El ejemplo de la alumna condecorada en el acto escolar por haber devuelto al compañero el dinero que encontró en el piso. Alumnos que conversan con los profesores sobre sus manifestaciones públicas. Reuniones de delegados. Gestiones oficiales para conseguir el edificio. Alumnos egresados que se acercan para contar las dificultades de su presente viajando diariamente para otras escuelas. La organización y división de tareas para poder participar del campeonato de Beisbol a pesar del elevado precio de los guantes. Y muchas otras expresiones que se encuentran en el cotidiano escolar y van construyendo valores que no caben en la indignidad de no tener edificio propio, se atreven al desafío de no asumir la realidad actual y cotidiana como natural, y se proponen transformar su territorio.

En Abril de 2013, el problema de la falta del edificio propio fue pautado en la reunión de cooperadora donde había madres y padres (muchas mas madres, como acostumbra a ser en la mayoría de las instancias de participación). El director informó que “presentó todas las notas posibles para conseguir el edificio nuevo”, y que él personalmente no iba a interferir en

las acciones que los “Padres” realicen con el mismo objetivo. Las Madres realizaron actividades. Los alumnos mas grandes hablaron con los profesores como pidiendo consejos. Y fueron a proponerle a los mas chicos. Los alumnos de la secundaria básica, hacían volantes a mano en el recreo y los de la secundaria superior llevaron la propuesta a la reunión de delegados: cortar la ruta 36, si, la arteria principal de ese territorio, donde día a día pasan toneladas de mercancías.

Padres, madres, alumnos y profesores cortaron la ruta durante 2 hs, salió en el diario y en la radio mas importante de la ciudad entera. Los invisibles estaban siendo nombrados, porque tenían ahora una reivindicación, una causa común. Se repartían flores a los autos que pasaban y cartas en manuscrita que explicaban lo que se estaba pidiendo, fueron escritas aprovechando el tiempo de la escuela para producirlas. Las docentes de la primaria se solidarizaron y felicitaron a los estudiantes del secundario en su acto escolar. Eran los mismos padres que habían estado en la reunión de cooperadora.

Después vino un funcionario, puso un plazo para empezar a construir y no cumplió. Decidieron salir de nuevo. Esta vez los alumnos fueron adelante, eran como cien y decidieron que aunque había pocos padres y profesores, ellos tenían que ir a cortar igual. Algún padre, amigo de la policía fue en contra de la acción protagonizada por los jóvenes. Allí mas profesores se acercaron junto con sus alumnos. Incluso ese día pudo llegar la figura institucional del sindicato de Profesores, el SUTEBA La Plata (que había sido recientemente recuperado por expresiones de docentes organizados con independencia del gobierno). En ese segundo corte no hubo ninguna respuesta de diálogo oficial. Simplemente vino la policía en un momento, y los sacó.

En noviembre se organizó una marcha al centro de la ciudad. El reclamo fue presentado frente a la unidad ejecutora provincial. La escuela ese día estuvo abierta, y vacía. Sólo el director no participó de la actividad. La institución estado pedía garantizar la educación en el territorio escolar ese día. Caprichosamente, la comunidad educativa unida se llevó la actividad pedagógica para otra parte, y se trajo muchos aprendizajes. La dirigencia del gobierno, a nivel provincial le pidió al director una lista de los docentes que habían participado y se encontró con la dignidad de una negativa amparada por derechos conquistados con la democracia.

La gestión recibió a los periféricos movilizados al centro. Se filmaron las palabras de quienes tenían responsabilidad de cumplirla. Prometieron y firmaron lo prometido esta vez. Meses mas adelante, un grupo de chicos trabajó en la confección de un material audiovisual que registró ese proceso de conquista: “A la gilada ni cabida”.

Actualmente el proceso de construcción de edificio está en marcha. Muchas preguntas surgen sobre lo que sucedió. Y muchas y diversas respuestas. Como si aquel “nosotros” que confluyó para no darle lugar a “la gilada”, se hubiera desvanecido de repente dando lugar a una nueva multiplicidad de “yo” habitando el mismo espacio.

4.1.1 Los relatos de los hechos colectivos

Desde el 2008 se empezó a pedir el edificio de la Escuela Secundaria desde la gestión, por medio de notas oficiales. Incluso la “Mesa Barrial” presentó un pedido y hacia ya dos años que mantenía el tema del edificio para la Escuela Secundaria como uno de los temas principales de articulación entre los profesionales que actuaban en diferentes instituciones del barrio.

“En el 2013 el pedido del edificio sale de los chicos, porque terminaban 3er año y tenían que migrar a otra escuela.” Dice el director. *“La forma surgió de los pibes, y claro ellos vieron como hacen los padres con los piquetes cortando la ruta y salieron a hacer lo mismo”,* afirmaba una preceptora. *“Había estado la ministra, se comprometió y no hubo novedades”.* Dijo una maestra de la primaria sobre la visita de la Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, en el marco de las inundaciones sufridas en la ciudad de La Plata en Abril de ese mismo año. Sectores de padres, alumnos, integrantes del gremio docente, empezaron a activarse mucho mas entorno a ese eje reivindicativo.

“Tuvimos varias asambleas para que se defina bien lo que vamos a hacer. Como siempre, en todo: no fueron todos los que participaron”, comentaba un alumno de 6to año.

“Nos pusimos de acuerdo para hacer el corte, llamar la atención porque ya habían hecho tramites y no teníamos respuesta. Esos chicos se tenían que ir a otra escuela sino, se habían anotado y no había mas vacantes. Porque no hay salas de aulas. Los que viajan para La Plata tienen que ir en micro y a la mañana a veces perdés el micro”. (Relato de otro alumno de años menores)

Surge el grupo de Facebook, parte de las nuevas tecnologías como herramienta de comunicación entre los alumnos. Los profesores que acompañaban ese proceso debatieron si debían o no formar parte de ese grupo de comunicación virtual: *“Algunos dicen que no deberían estar en un grupo así, porque podría ser entendido como una herramienta de control, pero al mismo tiempo ayudaron a dinamizarlo”.* La confianza entre los alumnos y los profesores estaba construida y la presencia de profesores en el grupo nunca fue vista por los alumnos como espacio de control. El objetivo era compartido. *“Había que hacer algo para*

tener nuestro propio edificio, nadie quería cambiarse de colegio”.

“Después de algunas reuniones de estudiantes donde cada curso tenía sus delegados, cada curso tenía su delegado pero otrxs podían ir también, decidimos cortar la calle para hacer visible nuestro reclamo. Le avisamos a algunos padres para que vengan con nosotros y enseguida dijeron que sí. También los profesores nos ayudaron para hacer las cartas y conseguir las flores que queríamos repartir” (Relato de una alumna del último año de la Escuela Secundaria)

Uno de los profesores que ayudó a dinamizar la organización de los estudiantes en la escuela, comentaba: *“Nunca terminamos de darle forma al centro de estudiantes, fue mas un cuerpo de delegados, aunque las reuniones eran abiertas”.*

El primer corte de la ruta 36 coincide en todos los relatos como el punto máximo de acción conjunta. Un alumno contaba que estaban *“todos de la escuela, éramos mas alumnos que padres, éramos alumnos juntos de todos los cursos. Alumnos mas que todo, pero también había profesores y padres”.*

“Cortamos la ruta 36 haciendo carteles y pidiendo por la infraestructura de la escuela. Los pibes repartieron flores a los automóviles, genial”, decía una maestra, integrante del sindicato. *“No cortaban, ellos hacían su pedido”*, comentaba una profesora, eligiendo conceptos diferentes para describir la realidad, de tal forma que el apoyo a una de las partes en conflicto no le genere demasiadas contradicciones internas. En el mismo tono, la secretaria de la escuela primaria comentaba:

“A cortar la calle fueron los chicos con los padres, nosotros no, porque estábamos trabajando. Si era un día de paro podíamos, los chicos si iban con los padres, la acción fue mayor en el mediodía, que era en la entrada y salida de la escuela, y entonces varios maestros y padres fueron a ver y apoyar”.

“Lo que hicimos cortando la ruta 36 fue importante. Mi tía estaba en un supermercado del centro y nos escuchó por la radio”, contaba una estudiante orgullosa de la repercusión mediática adquirida a través de la medida.

“La ministra vino al barrio después de la inundación con una caja de naranjas, parecía un chiste. Y después de que salimos a cortar nos dieron las computadoras que le dan a todos y acá no habían llegado, pensamos que eran para callarnos”, contaba una alumna de secundaria superior.

La situación, en la segunda vez que se decidió cortar la ruta, fue diferente: Un alumno de Secundaria básica contaba: *“Eran sólo los estudiantes, porque los profesores no podían meterse, y los padres iban también, porque no podíamos estar solos”.* *“Se hicieron dos cortes en la ruta 36, fueron cosas diferentes, mejor la primera que la segunda. En la segunda la*

policía intenta boicotear, con gente infiltrada. Había gente que quería que pase algo grave”, comentaba con preocupación una madre. Un alumno relataba: “La policía nos corrió, la segunda vez que cortamos la ruta 36”.

Desde la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, frente a este segundo corte, hubo una reacción persiguiendo a los docentes. *“Cuando nos apretaron las autoridades, el director amortiguó los golpes, lo apretaban de arriba”, relataba el delegado sindical de la Escuela Secundaria.*

En una entrevista grupal con estudiantes de la secundaria básica, un alumno decía: *“Hicimos dos cortes acá en Colonia Urquiza en la ruta 36, y uno en La Plata, no se bien el lugar”,* y otro compañero completaba: *“en la intendencia, todo el día”.* Un tercero acotaba:

“No se si era la Intendencia, la cuestión es que yendo a cortar la calle 8 donde nos fueron a apoyar gremios de docentes, y mamás, y la parte de la cooperadora y todo eso, finalmente la ganamos”.

Integrantes del sindicato y de la escuela informaron: *“El lugar para movilizar en la tercera vez se definió mas desde el sindicato del SUTEBA, elegir la unidad ejecutora. Esa fue una movida bien gremial”.*

En La Plata fueron atendidos por las autoridades. Una alumna estudiante de la Secundaria Superior describía la reunión:

“Fuimos todos: padres, alumnos, profesores, y varios fuimos a la reunión. Fue a los gritos, ellos decían que no tenían plata, que había otras escuelas que también estaban en la misma situación. Después de escuchar lo que nosotros decíamos, y porque les dijimos que íbamos a seguir movilizand, pidieron disculpas. Y para que sigamos en la escuela y no nos tengamos que cambiar, iban a empezar a construir”.

Uno de los fundadores de la escuela primaria, estaba de acuerdo sólo con la medida de movilización a La Plata: *“La tercera fue en el lugar correcto, y de ahí salió un primer acuerdo. A partir de eso las autoridades bajaron a la escuela”.* El director recibió a las autoridades en la escuela junto con grupo de padres y algunos representantes alumnos:

“Se discutía si se necesitaban aulas o el edificio completo. Y estaba el temor de que con las aulas no avancen. En el verano construyeron las aulas. Se implementó también por primera vez la escuela de verano en Colonia Urquiza, se hicieron las aulas y en Abril estaban habilitadas”.

Fueron las dos aulas para abrir las dos secciones que faltaban para consolidar una escuela de 14 secciones dos orientaciones y más de 300 alumnos.

4.1.2 Las reflexiones sobre la conquista

“Todo empezó por un proyecto que hacíamos con 'los-de-atrás-vienen-conmigo'”, relata un alumno intentando buscar las raíces de los hechos, “estábamos para elegir entre lo de embarazo adolescente y la problemática del edificio de la escuela y decidimos armarlo porque era lo que le importaba mas a la mayoría del barrio, no sólo a nosotros”.

Una profesora, integrante del proyecto cuenta:

“A la gilada ni cabida”, fue la experiencia de pensar en lo que estaba pasando, lo de genero que habíamos empezado quedó para el próximo año. No importa, no estamos apurados, eso es otra cosa linda de Colonia Urquiza, acá los proyectos no se mueren, se guardan en un cajón y los usamos después. Lo que estaba pasando era que necesitábamos un edificio ya. Eso no podía esperar.”

El profesor de educación física contaba: *“para la lucha del edificio hubo que remar en dulce de leche con un par de escarbadiantes”,* graficando de manera popular las dificultades del proceso. *“[...] primero los padres no entendían la importancia de que sigan estudiando, y cuando lo terminaron de entender ya no los podíamos contener y quería hacer todo ya”.*

Desde otra perspectiva, la directora de la escuela primaria afirma que *“la lucha la impulsaron un grupo de Madres”,* recordando la reunión de cooperadora. *“Sí, claro, ella no sabe que en esa reunión estaba mi mamá y yo ya había hablado con ella sobre lo que pensamos en el proyecto de “los de atrás”,* comentó una estudiante cuando fue informada por el comentario de la directora sobre el inicio del proceso de lucha por el edificio escolar.

“Si no cortábamos la calle, nunca íbamos a conseguir nada, todavía hay otras escuelas que están pidiendo”, dice un alumno, *“Los alumnos hacíamos reuniones, así de alumnos, y sacábamos ideas de lo que podíamos hacer y una fue cortar la calles.”*

Según una maestra de la escuela primaria, *“los pibes llegaron a decidir eso con la ayuda de profesores a quienes les preguntaron que medios se usa para manifestar. Ellos habían visto hacer los paros y las actividades de lucha”.*

Uno de los estudiantes, reflexionaba acerca de los cortes y la repercusión para quienes andaban en auto: *“Y sí, igual, tenían razón, porque perjudicábamos a personas que no tenían nada que ver. Pero bueno, no quedaba otra opción entendés”.* Otro alumno en el grupo comentaba: *“En el corte tuvimos gente que nos decía ' Vayan a estudiar!...' y yo pensaba, nos dicen, vayan a estudiar, pero no tenemos dónde”.*

En la reunión realizada en la ciudad de La Plata con las autoridades de infraestructura de la Dirección General de Escuelas, cuenta el delegado sindical de la Escuela Secundaria N°

40, que se destacó uno de los padres:

“El tipo con experiencia en su militancia barrial ayudó en la reunión de negociación, y se plantó con fuerza frente a las autoridades y no se dejó que le levanten la voz. El que hizo eso fue un padre de la comunidad y que tiene cierta experiencia de estar en ese tipo de discusiones, porque esta vinculado a la subdelegación de Romero”.

En la comitiva había mas varones que mujeres. Aunque esperando abajo en calle 8 la movilización era de mujeres en amplia mayoría. En representación de los estudiantes fueron tres estudiantes mujeres.

Una profesora reflexionaba: *“Son chicos que trabajan, son chicos que no tienen acceso a la tecnología, el hecho de tener su propio laboratorio, es todo un logro”.* Y luego asentía con la cabeza al comentario de una madre de la cooperadora de la primaria que decía:

“Este triunfo de la secundaria nos moviliza mucho nos da ganas de armar eventos, de activar la cooperadora. Vimos avanzar a la escuela junta, unida, docentes, alumnos, padres, la unión. Como se pudo lograr el edificio de la secundaria se puede la jornada completa, se puede mejorar el centro de salud que es bastante precario”.

Algunos alumnos, percibieron que el problema del edificio propio para la escuela secundaria, no era sólo de Colonia Urquiza, otros barrios también pasan por la misma problemática. *“Nosotros lo conseguimos, y otros todavía no, porque nos movimos”, “en el video pusimos la canción de Calle 13, Las hormigas, que nos movemos para que nos escuchen...”, “Lo conseguimos porque salimos en los diarios, porque se fue haciendo público lo que pasaba acá.”, “Lo conseguimos por la Lucha”,* remataba otro estudiante.

Para uno de los estudiantes el mayor aprendizaje fue la organización interna, el rescataba de la experiencia: *“Es importante lo de los delegados de curso, porque es quien lleva la información para poder tener información de lo que piensa toda la escuela”.*

Una preceptora destacaba la función de los padres que durante el conflicto se aproximaron mucho más que en el cotidiano, con los profesores:

“Los padres al acompañar a los chicos se dieron cuenta de todo el trabajo que los profesores habían hecho con los chicos, se fueron comunicando mucho mas, ellos se organizaron. Fue como un pedido de un grupo de chicos que son de la escuela y que hicieron mas fuerte el compañerismo”.

Frente a la duda sobre si durante el proceso de conflicto, los alumnos habían podido estudiar, aprender algo, la respuesta fue contundente: *“Sí, aprendimos porque ganamos, es corta la bocha, lo que hicimos, y como lo hicimos sirvió. Construyeron dos aulas y firmaron los planos de nuestro edificio de la escuelas secundaria.”*

4.2 La acción educativa, transformando el territorio

“Colonia Urquiza es un lugar completamente diferente cuando hay clases y cuando no hay”, comentaba el padre de uno de los chicos a la salida de la escuela, haciendo referencia al movimiento de gente, al encuentro en esos momentos con otros vecinos que también llevan sus hijos a la escuela. La circulación de las noticias encuentra un punto de encuentro también en la escuela.

“Lo que pasa en la escuela llega a todas las casas de las vecinas”, comentaba una madre ese mismo día, y remataba: *“por eso cuando ganamos el edificio de la Escuela Secundaria fue una enseñanza que estos chicos nos dieron a todos los que vivimos en la colonia”.*

Como vimos en el capítulo anterior, el territorio de la escuela pública en la cotidianidad es constituido por diversos sujetos. Esas individualidades que componen la comunidad educativa en las periferias de la ciudad traen consigo elementos culturales múltiples, que en la acción colectiva se enriquecen y complementan unos con otros.

Este fenómeno no se refiere sólo a las acciones que confrontan lo establecido, o que permiten ganar mayores niveles de conciencia. La acción colectiva, es una instancia profundamente educadora mas allá de su naturaleza progresista o conservadora. Por ejemplo, en la escuela japonesa de la Colonia, entre los aspectos de la cultura japonesa que se enseñan, la directora resaltó: *“Conducta del saludo japonés, no comer golosinas como sí hacen en otras escuelas, limpieza (acá se limpia entre todos), ceremonia, con el himno japonés [...] y así mantenemos un poquito la costumbre de ellos”.* Puntuando en estas actividades la escuela busca conservar la cultura Japonesa, sin la intensión de renovarla. Durante los eventos masivos que se tornan una acción colectiva, esos conceptos y expresiones culturales aprendidas en el cotidiano se refuerzan aun más.

“Festejamos los días de fiesta de Japón, en marzo de la niña, en agosto de los niños. De hecho Colonia Urquiza se ha hecho famoso por el Bonodori, y la organización de ese evento nos ayuda mucho para fijar la cultura Japonesa en los conocimientos de los chicos”.

El proyecto de la Escuela Japonesa, que refuerza la identidad de los hijos de inmigrantes, como vimos anteriormente, propietarios de los medios de producción en la Colonia, se da al mismo tiempo que se produce el abandono de la escuela pública por parte de la comunidad Japonesa. Ausentándose de ese ritual de encuentro cotidiano con el resto de la comunidad. Se construyen en el cotidiano, recorridos paralelos en el mismo territorio, y a partir de ahí se forman trayectorias diferentes por las que se transitan las opciones para la

formación de la identidad.

El llegar al reconocimiento y valoración de los propios esquemas culturales conlleva barreras en procesos de inserción de inmigrantes recientes, en situación de subalternidad. Entre los grupos más arraigados, los japoneses han logrado la institucionalización de algunos elementos culturales hacia adentro de su comunidad.

La hegemonía se concretiza en las expresiones culturales que ganan la esfera pública. En la zona de Colonia Urquiza, no se presentan manifestaciones culturales de las colectividades de bolivianos y los paraguayos. Tampoco lo hacen los grupos portugueses o italianos asentados hace décadas. En las nuevas generaciones de todos los grupos mencionados, el discurso del crisol de razas se hace cuerpo, convirtiendo a los jóvenes en reproductores de discursos y prácticas que los obligan en primera instancia a posicionarse como miembros de la sociedad receptora, valorando los símbolos que los incluyen en la misma, en favor de la desvalorización de su herencia cultural de origen.

La identidad en su específico, siempre se contrapone a otra identidad que es su opuesto, aunque con contradicciones antagónicas y no antagónicas. Las contradicciones antagónicas son contradicciones de clases, donde los intereses de una, precisan destruir los intereses de la otra para afirmarse como dominante. En las no antagónicas, puede encontrarse simplemente la distinción de los lugares que se ocupa en el sector productivo. Por ejemplo, los padres campesinos y los docentes. Como las contradicciones son cualitativamente distintas, se afrontan métodos y momentos distintos para que sean resueltas o al menos transitadas.

“Lo que hicieron los japoneses con esta escuela, es lo que hizo la clase media con la escuela pública en Argentina, abandonarla”, sentencia el delegado sindical de la Escuela Secundaria de la colonia. Ese movimiento de la sociedad, orientado por la mercantilización de la educación reúne elementos más permanentes y datos más contundentes que la afirmación de la identidad de clase de la escuela pública. La oferta de educación privada garantiza mejores condiciones educativas, desde el edificio hasta la continuidad en los días de clase, no sólo la clase media ha optado por este tipo de educación, inclusive en Colonia Urquiza integrantes de la comunidad boliviana eligen las escuelas católicas que no son caras y los llevan hasta el barrio vecino. De cualquier forma la experiencia de la escuela pública en las periferias urbanas de Argentina continúa siendo masiva.

Las posiciones en la estructura de clase de los sujetos que habitan el cotidiano escolar en la periferia urbana indicarían que, con diferencias culturales importantes, todos son trabajadores. Padres, profesores, maestras, porteros. Desde una perspectiva estática y

estructural podría pensarse que la identificación estaría dada, pero es necesario distinguir entre lo que es la experiencia de la clase y la conciencia. En términos de Thompson (1987) podría afirmarse que la experiencia de clase de quienes habitan la escuela pública, después del vaciamiento de las clases medias y el avance de las ofertas de educación privada, es una experiencia ligada a la clase trabajadora. Pero la conciencia de clase sólo se realiza en la acción colectiva que desde la escuela se impulse.

En el cotidiano escolar dadas las concepciones estáticas de la tarea educativa y la estructura jerárquica que el estado propone para la organización del territorio escolar, pueden cristalizarse diferentes identidades contrapuestas docente-alumno, director-preceptor, trabajador de la limpieza-docente, padre-maestra. Pero esa fragmentación no es estática. Dada la proletarización del trabajo docente, y lo ya analizado por el sujeto de la periferia urbana, los puntos de encuentro y de identificación entre estos sujetos de identidades no antagónicas son suficientes como para idear acciones conjuntas en función de respuestas comunes a problemáticas compartidas. Es la construcción de aquella causa común que identifica al colectivo. El hecho de abrazar una causa colectiva educa y reeduca al ser social.

Eso de “educación popular a cargo del Estado” es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. (MARX, 1973, p. 25)

Aunque público y estatal, resulten conceptos próximos, cumplen funciones claramente diferentes respecto a las prácticas sociales. Con respecto a educación, garantizar el carácter público de la escuela, no es alejarse del plano estatal, sino implementar nuevas relaciones con este. Así frenar el hecho de que existan en la escuela solo propuestas o intereses estatales. Un profesor que está en la coordinación del programa "Los-de-atrás-vienen-conmigo" definía: *“Haciendo lo que dice el estado no hay identidad. Si querés formar sujetos, tenés que disputarle al estado”*.

La ruptura con la propuesta estatal para la escuela pública se realiza en el cotidiano escolar, y luego, coincidiendo con otros factores del contexto escolar, se expresa en la acción colectiva. El cotidiano escolar forma valores, costumbres que se transforman en caldos de cultivo de la acción colectiva que refuerza o quiebra esos valores desarrollados en el cotidiano.

Durante un taller organizado por la Fundación Emanuel, en junio del 2014, con los alumnos de la Escuela Secundaria N° 40, impulsando la participación para pensar la realidad de la Colonia Urquiza, se observó cómo dinámica fluye a la hora de identificar problemáticas (descriptas en el primer capítulo) y se traba cuando hay que pensar las estrategias para soluciones. Frente a preguntas como: ¿Qué acciones vamos a hacer? o ¿Quién es el representante para contarle al resto? ¿Qué responsabilidad les compete a los diferentes actores de la comunidad? Aparecen como responsables el estado y la sociedad civil. Los responsablemente invisibilizados en este momento pasan a ser los dueños, o sea los japoneses, por más que sean quienes le dan hegemoníamente, identidad el barrio. La acción colectiva desarrollada en el año anterior brinda la experiencia de una “segunda etapa de conciencia” (IASI, 2007) pero no necesariamente se fija en esta etapa sino que se mantiene en movimiento. En los vínculos cotidianos la conciencia va continuando su proceso, no de manera lineal.

“Las periferias urbanas son territorios desafectados, donde no hay afecto quiero decir: el profesor va, da clase y vuelve a su casa sin ser afectado. Y así es posible que la subjetividad formada pase por fuera de la escuela. Las subjetividades tienen que ser afectadas”. (Reflexión en entrevista uno de los profesores que promueve el programa “Los-de-atrás-vienen-conmigo”)

Si la escuela de la periferia urbana asume la “desafección” propuesta por el estado para los lugares de trabajo docente, se concretiza el vaciamiento de propuesta para la escuela pública y la consecuente mercantilización de la educación. En esta etapa del capital eso es lo que garantiza la reproducción del estado.

Los trabajadores de la educación, en relación de contrato salarial con ese estado, son portadores de una tradición de lucha, principalmente a través del paro como forma de lucha prioritaria por intermedio del sindicato. Resulta para ellos cada vez más necesario romper el corporativismo y tejer alianzas con las familias de los/as alumnos/as, como puente hacia la sociedad en general, que es la verdadera intermediaria en los conflictos entre los gobiernos y los trabajadores docentes. Esas experiencias de lucha de los profesores son parte de un abanico de otras luchas que en el territorio de Colonia Urquiza funcionaron como referencia y sentaron las bases para desarrollar el conflicto actual.

“Acá tuvimos conflicto con los docentes por la ruralidad, y la conseguimos en una heroica lucha, donde la comunidad también acompañó⁴⁶”, contaba una docente.

“Hicieron asentamiento adentro los zurdos, querían ruralidad, y protestaban tomaron nuestra escuela. Estaban dentro, comían dentro. Antes

46 La ruralidad es porcentaje salarial docente para las escuelas alejadas del centro.

no se cortaba las clases porque los colonos estábamos ahí contribuimos”.
(Recuerdo de uno de los fundadores de la Colonia Urquiza)

Varias madres recordaban “la murga del barrio” organizada desde la escuela en el año 1995, y como esa murga participó en acciones contra los desalojos de barrios vecinos antes de que se construyan los countries. También está en la memoria colectiva de la comunidad educativa de la colonia, la vez que los alumnos de 6to año de la escuela primaria, en 1997, pararon el micro y exigieron a la empresa de transporte que se habilite un servicio mas, “*porque estaban cansados de viajar apretados como sardinas en los horarios de entrada y salida de la escuela*”. Desde otra perspectiva uno de los colonos fundadores de la escuela recordaba el mismo hecho.

En el año 2002, durante una de las mayores crisis de la Argentina, en la Colonia Urquiza la escuela también fue referencia y lugar de encuentro:

“estuvimos 19 días acá en la escuela haciendo permanencia, cuando estábamos en la gran crisis cobrábamos cada 15 días y pagaban en patacones⁴⁷ [...] En las escuelas del centro se notaba, era antes de las vacaciones. Los padres acá nos conectaban los reflectores, para que se vea desde la ruta que había gente ocupando la escuela por la noche [...] De día dábamos clases. Un día, como no se notaba nuestra movida, los padres nos ofrecieron ir a la plata en tractor. Fue emocionante ese día”.

La misma comunidad, la misma escuela 10 años después, tuvo presente esa jornada del tractorazo. La experiencia de la acción colectiva perdura en el tiempo, quiebra el cotidiano y se instala como una marca a fuego. La presencia de los tractores en la movilización es la prueba concreta de la unidad entre los docentes y la comunidad, son hechos que desarticulan la retórica de los discursos ideologizados.

El director de la escuela reflexionaba sobre el contenido pedagógico de las acciones realizadas en la conquista del edificio propio de la escuela:

“para los alumnos es un ejemplo de civismo, de participación, de ejercer un derecho, a veces incluso respetando otros como cortar una sola vía de la ruta. Es la experiencia de entender que las cuestiones individuales tienen un sentido pero que a veces, hay cuestiones sociales que son mucho mas importantes. Y hay que dejar de lado las diferencias para trabajar en eso”.

4.3 Acción directa como instancia de enseñanza aprendizaje

La acción crea inicialmente el des-compás en las relaciones sociales establecidas. Bueno para el orden es aquel que se somete a las normas establecidas por quienes dominan [...] lo que es cierto para el que lucha por el derecho a la tierra no lo es para el gran propietario. (BOGO, 2008)

47 Pseudo moneda creada por el gobierno provincial en tiempos de crisis abierta por los límites del modelo neoliberal en finales de la década del 90.

Hemos visto como el estado crea un dispositivo territorial, la escuela, para que se realice el hecho educativo, sistemática y cotidianamente. En las periferias urbanas, donde la población sobrante no puede acceder a la educación como mercancía, la escuela es necesariamente estatal y asume el carácter público. Se asoma como una “frontera” entre la inclusión de esa población y los excluidos.

La escuela de la periferia, como también hemos visto, es un territorio popular. Definido por Duchasky: “[...] implica deshacerse de la comodidad del reduccionismo de clase que nos empuja a adjetivaciones idealistas o degradantes. Lo popular se perfila como una práctica de sentido anclada en un escenario de desigualdad y disputa” (1999, p. 37).

En ese escenario de desigualdad y disputa que es la escuela periférica, las relaciones que se construyen en el cotidiano son las que cargan de sentido y recrean el mundo vivido por los estudiantes, los trabajadores de la educación y las familias. Si en su trabajo cotidiano los profesores no se vinculan a la comunidad identificándose con el territorio en el que trabajan, sino que lo hacen desde un lugar diferenciado, las desigualdades se profundizan y el objetivo del dispositivo del estado para la educación pública en las periferias se concreta, la escuela cumple su función reproductora.

“No hay maestrxs que vengan de la comunidad, el premio de ruralidad hace que muchos docentes quieran dar clase ahí”, comentaba un integrante del Equipo de Orientación Escolar. En Muchos docentes no hay mucho interés por saber lo que pasa en el barrio, cómo viven los pibes, etc. *“Esa distancia mantiene las cosas en su lugar. Porque si conocés te implicas de otra manera y exige que te pongas en otro lugar.”*

Es la desafección de la que hablaba el profesor del programa “Los-de-atrás-vienen-conmigo”. Esas actitudes por parte de los docentes, crean una cultura escolar determinada, que refuerza las jerarquías creadas en la planificación estatal.

En la Escuela Secundaria N° 40 de Colonia Urquiza, existen relaciones de proximidad y confianza entre profesores y alumnos en el cotidiano escolar. Al ser la mayoría, generan un clima que desarticula la frialdad y la distancia característica de la cultura escolar hegemónica. Para citar algunos ejemplos de los muchos que se observan en el día a día: el director, desde su mesa instalada en el pasillo (por falta de sala) conversaba en una entrevista e interrumpió su relato cuando un alumno de Secundaria superior lo llamó por su nombre y le preguntó: *“Qué pasa con Boca?”*. Y *“Racing se comió 4”*, fue la respuesta del director (en referencia a los resultados de los eventos deportivos del final de semana). Alumnos llegando de sus clases en la facultad para pedirle ayuda a los profesores o preceptores en sus estudios, son también

una constante. El profesor encargado del programa “Los-de-atrás-vienen-conmigo” que va a la Colonia los sábados, pasa a buscar a los chicos en sus casas. O el profesor de Educación física que organiza viajes sin exigir todos los pasos burocráticos exigidos por la reglamentación escolar, habla directamente con los padres de los alumnos para saber si puede realizar el viaje. La acción desarrollada en el año 2013 por la comunidad en su conjunto estaba basada en estos vínculos de confianza y de identificación en el cotidiano.

“La cultura escolar [...] también puede ser entendida como una categoría que pone el acento en el carácter situacional de los sentidos producidos en una escuela” (ROCWELL, 2009, p. 36). Esa producción de sentidos, tiene una relación directa con la producción de la identidad subjetiva.

Para pensar en la identidad del sujeto que se constituye en ese cotidiano escolar. Fue necesario recurrir a E. P. Thompson. El autor aborda la vida cotidiana, la mentalidad y las tradiciones populares (incluso las tradiciones políticas), el ocio, la familia, la religiosidad, etc. Una interpretación que abre diálogo entre el marxismo y la sociología de la vida cotidiana, la sociología de la acción, las investigaciones micro-sociológicas y hasta la antropología. Se evitan a partir de ahí nociones meramente teóricas de “clase” y “conciencia de clase”; es en la percepción de la multiplicidad de esa experiencia que se torna posible alejar tanto las interpretaciones que les dan a los sujetos una predeterminación de combativo por ser obreros, o las que le atribuyen una esencia resignada.

Para Thompson las clases sociales se constituyen históricamente como un fenómeno relacional y nunca se presentan como un fenómeno puro, lejos de personas y contextos reales, como algunos análisis sociológicos pretendieron.

La clase sucede cuando algunos hombres, como resultado de experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses entre sí, y contra otros hombres cuyos intereses difieren (y generalmente se oponen) de los suyos. La experiencia de clase es determinada, en grande medida, por las relaciones de producción en que los hombres nacieron o entraron involuntariamente. (THOMPSON, 1987, p. 10)

Como vemos, una determinada posición en el espacio social —bien como las actitudes, prácticas y posiciones de sus miembros— solo puede ser definida a partir de sus relaciones con las otras posiciones (tanto las semejantes como las contrarias), de manera que cada agente se identifica o se distingue de los otros menos por criterios substanciales asociados a la propia posición que por las relaciones que su posición traba con otras posiciones.

La identificación entre quienes habitan la escuela periférica en el cotidiano, no se da

por una cuestión de edad, sino de una cultura compartida en el cotidiano escolar. La acción directa realizada en el proceso de lucha por el edificio propio, consolida esa experiencia de clase permitiendo identificar los intereses contrapuestos. La cultura escolar, se modificó durante los días que llevó la lucha. El diálogo entre los diferentes sujetos que habitan el cotidiano escolar fue mucho mas fluido.

A decir de Iasi (2007) los valores son mediatizados por personas que sirven de vehículos de valores, son modelos. No se trata de identificación con la sociedad, las relaciones capitalistas o las ideas, son las relaciones de identidad con otros seres humanos, sus modelos, que la persona en formación asume valores de los otros como si fueran los suyos. Así el individuo va construyendo una visión del mundo que juzga como propia.

4.4 Identidad y conciencia de clase

Como vimos en los relatos sobre los hechos, los valores vividos durante las acciones realizadas entraron en conflicto con aquellos que se habían incorporado en una primera instancia de conciencia:

Las relaciones actuales pasan a perder correspondencia con el valor interiorizado pero antes de hacer saltar, toda la concepción es vivida como un conflicto subjetivo que es comprendido teniendo por base la propia estructura de la primera forma de conciencia. (IASI 2007 p. 25)

La contradicción entre los valores antiguos y la realidad de las nuevas relaciones vividas, puede generar un inicio de superación de la alienación, según el autor, la precondition para eso es el grupo.

Cuando una persona vive una injusticia solitariamente tiende a la revuelta, pero en ciertas circunstancias puede ver en otras personas su propia contradicción. Este también es un mecanismo de de identificación de la primera forma, pero aquí la identidad con el otro produce un salto de calidad. (IASI 2007 p. 29)

Desde esa nueva plataforma de conciencia es que se genera colectivamente esa unidad en la lucha por el edificio propio. Nadie dudaba de que tenían que estar juntos y que la causa era justa y los identificaba. Padres, madres, alumnos, profesores, porteros, etc. podían afirmar con orgullo: *“Somos de la Escuela Secundaria Numero 40, queremos nuestro edificio propio”*.

E. P. Thompson fue cuidadoso al afirmar que “la clase” sólo podría ser comprendida si era tomada en la formación social y cultural que surge de procesos que operan durante un considerable período histórico, de modo que si considerásemos cada momento

individualmente seríamos llevados a constatar que la clase no existe, siendo apenas “millares por toda eternidad”. Desde la perspectiva de este trabajo se adhiere a la consideración thompsoniana de que la experiencia social de las clases tiene como eje la lucha. Si bien las características de las clases derivan no solo de su posición, sino también del modo como ellas se relacionan en cada momento, esa relación toma la forma de una lucha de clases que es trabada sinérgica y simultáneamente en las múltiples dimensiones de la vida social.

Cuando se cuestiona el carácter natural de esas relaciones, y por lo tanto, se cuestiona también su inevitabilidad; la acción se dirige a la movilización de los esfuerzos del grupo en el sentido de la reivindicación, de la exigencia para que se cambie, a la manifestación de la injusticia.

La injusticia vivida como revuelta es compartida en una identidad grupal lo que permite la acción colectiva. La acción colectiva coloca las relaciones en un nuevo nivel. Se vislumbra la percepción de grupo, los vínculos, la identidad del grupo y sus intereses propios, que entran en conflicto con los que son opuestos. La conciencia en si no representa todavía lo que Iasi denomina como segunda forma de conciencia:

La conciencia que se basa en las vivencias de las relaciones inmediatas, ya no desde el punto del vista del individuo, ahora es desde el punto de vista del grupo, de la categoría y puede evolucionar hasta la conciencia de clase. (2007, p. 43)

Al concebir a la escuela como un territorio en el que se realizan varias identidades. Es importante destacar “el carácter político de la identidad como una posibilidad de transformación social” (SAQUET, 2010, p. 148). Para los estudiantes es un rasgo identitario pertenecer a la escuela. También, a través de la relación de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo histórico en la escuela se configura hoy la identidad del docente como trabajador asalariado.

Se puede pensar en el carácter político que asuma una identidad colectiva de la escuela periférica siempre y cuando esté vinculada directamente a las acciones realizadas por el conjunto.

En el capítulo anterior se describía a los diferentes grupos que actúan en el territorio escolar, definidos con el término gramsciano de aparatos privados de hegemonía. Buscando definir más precisamente aquella identidad colectiva surgida a partir de la acción directa, se da lugar a la comunidad de intereses de la que habla Pinós da Costa:

La comunidad de Intereses solo existe porque representa el colectivo en el actuar para si, y no en relación a una objetividad donde las individualidades desaparecen. (PINÓS DA COSTA, 2010, p. 106)

En la “comunidad de intereses” es donde el actuar para sí se convierte en actuar para el conjunto al mismo tiempo. Esa identidad, ese “nosotros” construido en la acción de lucha de la escuela periférica partir de la acción directa, sólo cuando fuera sostenida a lo largo del tiempo, puede considerarse en términos thompsonianos que tenga un componente de clase. Por otro lado si puede definirse a la comunidad educativa en acción, como una comunidad de intereses.

El proceso de participación comunitaria en la escuela, presupone una organización colectiva para la acción por los propios intereses. Una división del trabajo concretizada en la distribución de tareas (buscar las flores, escribir los panfletos, llamar a los medios). La ejecución de este trabajo es la que define la participación. Los roles asumidos colectivamente van consolidando el sistema de la participación comunitaria que, a su vez, otorga el sentido público popular a la escuela. La participación está guiada por la identificación con esos intereses comunes, levanta el sentimiento de pertenencia de la población para lo público transformando el territorio.

“Después de tantos meses de lucha en que todos hicimos de todo, ahora se dijo que sí, y con eso, estamos esperando que empiecen a construir. Enseguida hicieron otros salones. Sabemos que otras escuelas tienen esa problemática y estamos empezando a juntarnos y a ver juntos nuestra problemática que es la misma”. (comentario de una alumna de la escuela secundaria superior)

La identidad empieza a entrelazarse con la causa. Y la definición del “nosotros” puede ir mas allá del propio territorio escolar ocupando otras dimensiones del territorio multiescalar. Si otros tienen la misma problemática, son también parte de nosotros. La conciencia puede crecer o estacionarse después de la acción, y para eso es necesario observar la modificación que la acción realizó en el cotidiano. De la misma forma, la acción colectiva transforma el territorio. Colonia Urquiza y la escuela ya son, después del proceso de lucha, un territorio diferente.

La identidad, sea individual o colectiva es parte constitutiva del movimiento dialéctico ya realizado, anticipando la expectativa del movimiento que todavía realizará la nueva identidad. (BOGO, 2011, p. 121)

Es en ese sentido, que se puede afirmar que: sin acción colectiva, la identidad colectiva no se forma ni se alimenta. Por ejemplo en la identidad de los movimientos sociales piqueteros, la acción colectiva, del corte de calle, es lo que los reafirma en su identidad, fuera de esa práctica, fuera de esa acción colectiva, la identidad se desvanece.

Una caracterización del concepto de acción colectiva para la comunidad educativa de las escuelas de periferia puede ayudar en el futuro, para tomar como punto de partida la propia

definición de un “nosotros”, del sujeto social que construye el territorio escolar. Y desde una perspectiva dialéctica, puede verse que es en el proceso de construcción de esa identidad de sujeto social que se va conformando la acción.

4.4.1 La conformación de un Nosotrxs en la periferia

El video construido con posterioridad a la conquista de la promesa del edificio propio llevó el nombre de “A la gilada ni cabida”. Es una expresión que parte de una definición del nosotrxs basada en la identificación del contrario. Utilizando palabras propias lugares periféricos. La “gilada” identifica aquellos otros que no tienen valor para nosotros. No importa el poder que tengan, lo que ellos representen, o la influencia. No les daremos lugar. Es un proceso de territorialización en la escena donde el “nosotros” creció tanto que esos otros no tienen lugar en “nuestra” escuela. De eso se trata lo que los estudiantes reafirman del proceso de lucha protagonizado.

“Yo sentía que estábamos todos unidos. Ahí, cortando la calle conmigo había gente a la que yo no le hablaba y ahí nos hablamos. Estábamos todos juntos, todos luchando por el mismo objetivo”, comentaba uno de los estudiantes de Secundaria básica en una entrevista colectiva. *“Yo era de otra escuela y venía y les ayudaba, porque pedían por la escuela, yo quería tanto estar que después me cambié de colegio. Ahora soy de la Escuela Secundaria N° 40. En realidad ya era cuando hacíamos eso, yo peleaba por mi escuela”*. El vínculo forjado en la acción colectiva ayuda a reconocer las diferencias y al mismo tiempo aporta para la construcción de una identidad determinada en la escuela y en el territorio.

Desde el punto de vista de los docentes, es necesaria la identificación con las características que asume el territorio de trabajo. En palabras del director de la escuela secundaria: *“El liderazgo se construye en el cotidiano, asumiendo rasgos identitarios de la comunidad”*. Por otro lado muchos docentes se expresaron de manera tal que muestran como se desprenden de ese “nosotros” que se fue gestando en la lucha: *“Se lo merecen los chicos”*, es una frase que percibe la escuela ajena, se mantiene la alienación con el lugar de trabajo. La escuela territorializada, como condición determinante requiere de un cuerpo docente también territorializado en su lugar de trabajo.

En el comentario de la alumna anteriormente citado que hacía referencia a las otras escuelas que atraviesan las mismas problemáticas, puede observarse cómo el “nosotros” de la periferia puede incidir a nivel multiescalar. Las acciones repercuten en las diferentes escalas de los territorios. Durante el año 2014 y 2015 fue constante en otras escuelas de la periferia,

luchas similares desarrollándose con la unidad de la comunidad. Inclusive articulándose entre sí.⁴⁸

4.4.2 Flujos y reflujos, la fragmentación y las dificultades de unidad en la acción

La re-articulación posible de los conocimientos, desde concepciones sociales distintas a la estatal, sólo puede existir por la mediación de sujetos sociales colectivos; la presencia de hecho masiva de las clases subalternas en el sistema escolar ofrece permanentemente esta posibilidad.

La participación comunitaria en la escuela periférica, como movimiento de territorialización, lejos de legitimar las relaciones burguesas de dominio o la reproducción el aparato ideológico escolar, sirve de estrategia de contra-hegemonía, restituye el sentido de la educación, y busca superar las estrategias privatizantes utilizadas largamente por la administración neoliberal, al garantizar la condición pública de la escuela.

No se trata de cualquier tipo de participación, debe estar basada en intereses reales de quienes la habitan, las reivindicaciones propias de la población periférica generará conflictividad en la escuela en el encuentro con los intereses estatales. En esa conflictividad cotidiana que muchas veces no se visibiliza pero que permanece latente, es que se prepara la unidad o la fragmentación para la posterior acción colectiva que constituye el “nosotros”.

“Cuando nos dieron las computadoras como que paramos un rato”, reconoce uno de los estudiantes del secundario superior, y continuaba: “Paramos de cortar la calle, pero seguimos haciendo nuestras reuniones de delegados y hablando con los padres, madres y profesores”.

La permanencia del eje reivindicativo en el cotidiano no desaparece de la realidad cotidiana de quien habita el territorio. Cuando esa necesidad no es transmitida, dialogada, compartida por todos los actores, la cuestión organizativa entorno a esa reivindicación pierde sentido. Y se diluye el colectivo.

Entre los profesores de Colonia Urquiza existe una fuerte división con respecto a las luchas docentes, los paros y la función del sindicato. Este movimiento que va desde el corporativismo del propio sector hacia la alianza con el territorio. El compromiso con el territorio no es permanente, sino por momentos, dada la estructura de precarización del

48 <http://www.eldia.com/la-ciudad/se-juntan-trece-escuelas-para-reclamar-por-problemas-edilicios-61029>

trabajo docente que los separa del territorio de trabajo, haciéndolos cambiar de escuelas y fragmentando su jornada laboral. Las diferencias respecto al paro repercuten en la conformación de subjetividad del colectivo docente, en la unidad.

Una docente no afiliada al sindicato comentaba:

“Son diferentes las luchas por la escuela, que los paros de los docentes. Esto de la lucha para una escuela secundaria es totalmente válida, porque no puede ser que los chicos le estén pidiendo aulas a la primaria. Sobre todo porque hay espacio acá en el campo de Colonia Urquiza, el proyecto es viable. La lucha de los chicos fue impresionante”.

La legitimidad de la conquista una vez obtenida la victoria, se desarrolla con fluidez. La realidad expresa que existe una estrecha vinculación entre la permanencia e identificación de los docentes en el lugar de trabajo, las condiciones laborales de los profesores y su militancia en el sindicato, y la conquista del edificio propio. Para esta profesora la lucha fue de los chicos, nuevamente fragmentando el nosotros que se constituyó en la acción realizada.

Cabe preguntarse, aunque no surjan las respuestas rápidamente: ¿Por qué las clases populares están fragmentadas?, ¿en qué medida la lucha ayuda a quebrar esas barreras, y genera una identidad que contrapesa en esa fragmentación, y que nunca esta terminada, es dinámica, en la lucha se unifica y después fuera de esa lucha se fragmenta de nuevo?

Los balances realizados y la propuesta de continuidad a partir del eje reivindicativo es una llave para pensar la cuestión. Una vez alcanzado el eje reivindicativo, la causa que unificaba y daba sentido al nosotros ¿Se desvanece esa identidad constituida en la acción?

Uno de los estudiantes, en el marco del taller realizado por la fundación Emanuel, reflexionaba: *“El hecho de juntarse ya es un avance importante, porque la última vez que nos juntamos fue para lo de la escuela, y cada vez que nos juntamos para cosas así algo sale, se acuerdan del micro que entraba una sola vez por día”.*

En el mismo taller de mapeamiento colectivo organizado en torno a la investigación, se dio un debate que dividió al grupo en su opinión: se contraponía la situación de *“pedir sólo al estado o también a las empresas o los que tienen dinero de la comunidad, tipo Mercoflor, etc”.* Surgieron preguntas que abrían la posibilidad de profundizar los debates y algunos profesores se comprometían a profundizarla en el cotidiano escolar: *“dentro de lo posible, que el curriculum y el horario y el contenido enciclopédico, etc, me lo permitan”*, decía una profesora con cierta timidez. Después de la experiencia transcurrida son infinitas las posibilidades de iniciativas que posibiliten mantener ese "nosotros" unido y dinámico. No optar por una causa determinada, o la opción de causas fragmentarias corporativas llevan la fragmentación, dada la inercia del dispositivo escolar jerarquizado desde otras escalas del

territorio escolar.

Cuando los diferentes sujetos que habitan el territorio escolar de Colonia Urquiza fueron consultados sobre nuevos ejes reivindicativos que permitan generar nuevamente esa unidad en torno a una causa, las respuestas fueron diversas. Intencionalmente las nombro sin identificar desde qué sectores (profesores, alumnos, madres y padres) fueron mencionadas cada una: *“la participación como escuela para pedir el presupuesto participativo”, “la defensa de las condiciones laborales de los profesores”, “la contaminación por los agrotóxicos en el barrio”, “el trabajo infantil”, “la falta de acompañamiento a las jóvenes embarazadas”, “los problemas del centro de salud”, “la falta de una plaza como espacio público en la colonia”, un semáforo o una pasarela en la ruta 36”, “los invernáculos y el problema del agua”, “los accesos desde las casas hasta la escuela”, “el problema de los basurales”, “el transporte público y su frecuencia”, etc.*

A partir del programa del sindicato, “Los-de-atrás-vienen-conmigo”, el video “A la gilada ni cabida” tuvo repercusión en otras escuelas con las características similares de necesidad de un edificio propio por estar desarrollando sus actividades en los edificios construidos para la escuela primaria de sus barrios.

“Le pasamos el video a otros pibes que no son gilada. Ellos dijeron que en su escuela no lo iban a poder hacer porque no tenían profesores copados, como nosotros tenemos. Y ahí les contamos que no fueron todos los profesores, ni todos los padres ni todos los alumnos los que estaban con nosotros cuando ganamos el edificio de la escuela”.

Este comentario de uno de los alumnos integrante del programa y productor del video, muestra por un lado la dimensión multiescalar que gana el conflicto en la conciencia de quienes participaron activamente de la acción y reflexionaron colectivamente después. Y por otro lado también muestra cómo en ese nosotrxs no se define a la totalidad de la comunidad educativa, sino a quienes avanzan en el proceso de territorialización, poniendo al frente la causa que unificaba.

Según el director de la escuela secundaria 40:

“La escuela en estos barrios debe estar abierta y lista para dar diferentes tipos de luchas. A veces las cuestiones micro sociales pueden determinarse e identificarse sus causas, sus cuestiones a favor, sus puntos de partida, las faltas, carencias necesidades, y eso ayuda a darle un carácter unívoco al proyecto, por mas que seamos de diferentes partidos, ideologías, etc... la necesidad, la cuestión es material es la que unifica”.

Un profesor comentaba:

“Es importante saber a quien le vamos a pedir y cuando para juntar fuerza y no luchar contra viento y marea, porque ahí todos se van. Nadie quiere

entrar en una lucha en la que va a perder. La infraestructura, ya era insalvable, y es imposible de resolver sin el estado acá ya no es posible la cuestión épica docente si no hay participación del estado. El dinero está y los presupuestos estan. Hay que saber exigirlo es el reclamo el que evita que el dinero vaya a un lugar donde no estaba destinado”.

Después de la acción directa realizada. La identificación con esa conquista o como mínimo la empatía, con quienes se alegraban de ver llegar los ladrillos a la escuela, permitió que no haya dudas a la hora de afirmar que una de las funciones de la escuela pública en la periferia urbana era enseñar a exigir la garantía de los derechos para la población. El director de la escuela, feliz del resultado obtenido afirmaba:

“Vos probablemente si vas a tener esta charla dentro de diez años con alguien que venga después que yo, la vas a tener en un escritorio, en una dirección, en un lugar mas prolijo y nuevo con mejores dependencias, con mas personal, eso es lo positivo de esto. Que de lo que uno se lleva, que es su sueldo y la experiencia, pueda dejar algo, algo que en el futuro va a estar. [...] Así como los japoneses hace 50 años dejaron este colegio y hoy lo vemos viejo, lo vemos hacinado. Nosotros en esta etapa estamos dando un pasito para consolidar una escuela secundaria, con edificio propio, con dos orientaciones. Y tenemos que cuidar lo que está, que es la idiosincrasia de los chicos, y a partir de tener un lugar mejor y mas apto subir la exigencia, en el buen sentido, mejorar los aprendizajes.”

Por lo visto, después de la acción se abren nuevos y múltiples caminos posibles, inclusive algunos pueden decir que “todo vuelve a la normalidad”.

Para finalizar cabe formular una pregunta que motorice nuevamente la investigación. ¿Es posible desde la escuela pública de la periferia urbana, asumir el carácter político de una identidad colectiva como una posibilidad de transformación social?

5 CONSIDERACIONES FINALES

El avance de la obligatoriedad de la educación escolar en toda la región plantea nuevos desafíos. La escuela pública de las periferias urbanas es una realidad que tiene todavía mucha vida por delante y que es necesario que sea estudiada. Dadas las relaciones que se desarrollan en la escuela de características periféricas, puede verse como el territorio construido cotidianamente se encuentra en disputa.

Se constituye un vínculo en ese trabajo conjunto, entre estudiantes, trabajadores de la educación, profesores, estudiantes, madres y padres de la comunidad educativa, sumando en algunos casos a algunas instituciones del barrio. Ese vínculo determina un sujeto colectivo que asume características particulares en cada región, y que es denominado como comunidad educativa. Se trata de un sujeto plural que tiene como centro organizativo la escuela, y que contiene a diferentes sujetos que no están en igualdad de condiciones con respecto a su capacidad de acción en el territorio escolar. Se destaca la iniciativa de los docentes en este sentido.

Si bien, la comunidad educativa se encuentra condicionada por una hegemonía mayor instituida en otras escalas territoriales del sistema educativo como un todo, y definida por el bloque hegemónico de la etapa; la participación, entendida en una perspectiva emancipatoria, que emerge de la reivindicación concreta y fortalece la identidad colectiva entorno a la causa que unifica; abre posibilidades de concebir el territorio escolar en situación de disputa.

En determinadas experiencias, se produce la identificación del docente con su territorio de trabajo. Venciendo barreras estructurales como la rotatividad, la fragmentación de la jornada de trabajo en varias escuelas, etc; sucede en ocasiones que a partir del tiempo compartido en el cotidiano, la precarización creciente en el proceso de proletarización docente, las convicciones militantes, se produce la confluencia en una misma causa de reivindicación con la comunidad educativa, que coloca a los docentes en el mismo plano exigencia de derechos, frente a un estado que los viola. A su vez, la naturalización reinante de las condiciones precarias de vida, sólo puede quebrarse a través de la acción directa, que interrumpe el cotidiano, y al mismo tiempo, transforma el territorio.

En el marco de una legislación progresista, hasta el año 2015 al menos, en la provincia de Buenos Aires, hay algunos elementos que pueden permitir prácticas que impulsen la consolidación de escuelas territorializadas en las periferias urbanas. Basados en los fundamentos teóricos de los documentos y comunicaciones de la dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires, los Equipos de Orientación

Escolar (EOE) de las escuelas de la periferia urbana de la ciudad de La Plata, pueden impulsar la Cartografía Social como una herramienta que promueva la participación de las familias en la escuela y al mismo tiempo la posibilidad de pensar en su espacio social habitado, como actores concientes de ser producto y a la vez productores del territorio.

La experiencia de una escuela, tiene la enorme potencialidad de multiplicarse en la medida en que el territorio periférico contenga el llamado a una inclusión superficial por parte del estado que incorpora la juventud y las familias a la escuela, pero al mismo tiempo vacía esa práctica de contenido significativo. A partir de las reflexiones realizadas, se intenta describir la ilusión generada por la pseudo-inclusión propuesta desde un estado que reproduce el capitalismo. Por otro lado se marca el error cometido por las teorías que ven a la escuela como un aparato inmodificable, reproductor de la sociedad. Estas teorías tan vacías y absurdas, que naturalizan la actual realidad como la única posible, son citadas en mas de una oportunidad por experiencias muy interesantes de educación popular e emancipadora, que cometen el grave error de no disputar el masivo territorio de la escuela pública, y construyen sus experiencias en paralelo, en busca de una “autonomía” que termina siendo estéril en escalas mayores.

Por el contrario, lo que se intenta con este estudio es la percepción del territorio escolar como un territorio estratégico en la lucha contra el capital en tiempos de reflujo de las luchas centrales en los ámbitos de la producción. Y esa lucha en los territorios escolares, en los últimos años parece haber superado ya la lógica de los territorios nacionales.

Se considera que está en las manos de los educadores, los estudiantes y de las familias periféricas, a partir de la participación en la escuela, la construcción de trincheras en este territorio del cotidiano escolar, que les permitan construir nuevas armas para la lucha emancipadora, a través del ejercicio de un poder, un esbozo de poder popular, aunque limitado, un poder real.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BARBOSA, Maria Carmen. **Culturas escolares, Culturas de Infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100- Especial. 2007.
- BARSKY, A. **“El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires”**. Scripta Nova. Universidad de Barcelona.
- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2da edição, São Paulo. Expressão Popular, 2011
- CAFIERO, I. y CERONO, E. **Algunas voces, mucha tradición. Pasado y presente de la Comunidad japonesa de Colonia Justo José de Urquiza**. Ediciones Al Margen. ISBN 978-987-618-163-1. La Plata. 2013
- COHEN, L. y MANION L. **Métodos de investigación educativa**. Editorial la Muralla. España. 1990.
- DONAIRE Ricardo. **La Clase Social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días**. Serie Formación y trabajo docente. Ed. CETERA, IIP “Marina Vilte”. Argentina. 2009
- DUSCHASKY, Silvia. **La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares**. Buenos Aires: Paidós. 1999
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios**. In Saquet, Marcos Aurélio. Sposito, eliseu Savério (Orgs.) **Territórios e Territorialidades**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. **Cuestión Agraria: conflictualidad y Desarrollo territorial**. .Disponible en <http://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-2.pdf> . 2004
- _____. **Entrando nos territórios do Território. In Campesinato e Território em disputas**. Paulino, Eliane Tomiasi & Fabrini, João Edmilson (Org.) São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, M. C. (org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006
- FREDIANI, Julieta C. **Lógicas y tendencias de la expansión residencial en áreas periurbanas. El Partido de La Plata, Buenos Aires, Argentina, entre 1990 y 2010**. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública**. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS,

Valci Maria (orgs.). *Educação e luta de classes*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GARCIA, M. **Inicios, consolidación y diferenciación de la horticultura platense**. En A. Svetlitz de Nemirovsky, (Coor.), *Globalización y agricultura periurbana en la Argentina. Escenarios, recorridos y problemas*. FLACSO (Maestría en Estudios Sociales Agrarios. Serie Monografías nro. 1. Argentina 2010.

GARCÍA, Matías; LEMMI, Soledad. **Territorios pensados, territorios migrados. Una historia de la formación del territorio hortícola platense**. En *Párrafos Geográficos*. Volumen 10, No 1 – 2011 . ISSN 1853-9424. Argentina. 2011.

GINDIN Julián. **Pensar las prácticas colectivas docentes**. Coedición Herramienta ediciones, AGMER, AMSAFE Rosario, ADOSAC. Argentina, 2011

GIRARDI, E. P. **Proposição teórico-metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, Brasil, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** (6 vls). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 – 2002.

GUTMAN, P. et. al. **El campo en la ciudad. La producción agrícola en el Gran Buenos Aires. Buenos Aires**. Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR), Informes de Investigación. Argentina. 1987.

HADAD, Gisela y GOMEZ, Cesar, **Territorio e identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos**. 4º Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, FCS-UBA. 19, 20 y 21 de Septiembre de 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios á territorialidade**. Porto Alegre, Setembro de 2004

HARVEY, D. **“La Libertad de la ciudad”**. *Antípoda*, N°7, p. 15-29. 2008

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo. Ed Expressão Popular 2007

LEMMI, Soledad. **Las clases sociales en la horticultura platense. Ejercicio de teorización, historización y análisis empírico**. *Mundo Agrario*, vol. 12, n° 23, segundo semestre de 2011. CONICET. ISSN 1515-5994. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina, 2011.

LP (AAVV). **La Plata, una obra de arte**. La Plata. 1982

LOPES, Diva. **Um instante de transgressão**. Imperatriz, MA: Ed Ética, 2011.

MARX, K. **Crítica al programa de Gotha**. Edición Polémica. Buenos Aires, 1973.

_____. **O Capital**. Vol1. 15 ed. São Paulo: Editora Bertrand Brasil S. A. 1996.

MARX, K. e ENGELS F. **A ideologia Alemã**, Ciências Humanas, São Paulo, 1979.

MIEREZ L. GARCÍA M. LE GALL J. **Reestructuración espacial y funcional en el AMBA. El Archipiélago Hortícola**. Boletín Hortícola, año 14, N° 41. UNLP. Argentina 2009.

PORTANTIERO, Juan Carlos. Antonio Gramsci. **La Hegemonía como Relación Educativa**. en Ibarrola Nicolás, María de. Las Dimensiones Sociales de la Educación.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, Brasil, 1993.

RINGUELET, R. **Introducción: El sector hortícola de La Plata en proceso de transformación**. En: RINGUELET, Roberto; Adriana ARCHENTI; Silvia ATTADEMO; Ma. Cristina SALVA. Espacio tecnológico, población y reproducción social en el sector hortícola de La Plata. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Serie Estudios / Investigaciones. Número 39. Argentina, 2000.

ROCWELL, Elsie / EZPELETA, Justa. **Escuela y clases subalternas**. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre de 1983.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos**. Ed. Paidós. México, 2009.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec, Brasil, 1996.

SAQUET, Marcos Aurélio; SOUZA, Edson Belo Clemente. (Orgs.) **Leituras do conceito de território e de processos espaciais**. São Paulo: Expressão Popular. Brasil, 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Expressão Popular. Brasil, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40 ed. -Campinas SP.: Autores Associados, (Coleção polêmicas de nosso tempo; vol 5), 2008

SOUTHWELL Myriam. **La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato**. In: Toiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO, Rosario, Argentina, 2012.

STRATTA, F. y BARRERA, M. **El tizón encendido. Protesta social, conflicto y territorio en la Argentina de la posdictadura**, Ed. El Colectivo, Buenos Aires, Argentina, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa: A Árvore da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

APÉNDICE A – EL MAPEO COLECTIVO

El siguiente es un relato sintético sobre algunos elementos significativos, surgidos durante la realización de talleres de cartografía social, “mapeo colectivo”. Se realizaron 6 talleres: Uno con estudiantes de la EP 57 y otros tres en diferentes cursos de la ES 40. Por último se trabajó un mapa en dos instancias con el grupo de alumnos que participa del proyecto “Los de atrás vienen conmigo”, en el que participaron también profesores, y madres de algunos estudiantes.

La Colonia Urquiza, según quienes construyen el territorio cotidiano de la escuela pública.

Como parte de la metodología en la presente investigación, se hizo hincapié en la necesaria descripción del territorio observado por sus propios actores. En diferentes grupos de la Escuela Secundaria 40 de Colonia Urquiza se realizó una dinámica participativa que incluyó a padres, alumnos y docentes. Se realizó una introducción sobre la herramienta del mapeo:

“La idea es pensar el territorio y pensarlo a través del mapa, que no es lo mismo que el territorio. En el mapa, la realidad aparece congelada. El territorio está en cambio permanente, y los que lo cambian son las personas que lo habitan. Identificar grupos que vienen pensando el mismo territorio de manera diferente y que entran en tensión. Pensar el territorio es crear nuestras herramientas para transformarlo, intercambiar nuestras ideas y dirigir hacia donde transformarlo. Mapear el trabajo, la salud, la educación, la basura, y otras problemáticas que aparecen en la colonia. Es necesario construir íconos para identificar.” Fueron parte de las consignas impulsadas por el autor durante los talleres.

Así con el correr de las actividades se fueron observando expresiones, tales como: “yo conozco desde la escuela para Romero”, “y yo de acá para allá”. Entendimos, “es nuestro mapa... no es “el mapa”. - “Nosotros vamos a decir lo que pensamos sobre Colonia Urquiza con este mapa, entendiste ahora?” le aclaró un estudiante a su compañero.

Aparece la identificación del territorio de Colonia Urquiza con una dinámica independiente de la ciudad de La Plata, no se percibe como periferia urbana, sino “el medio del campo”, un territorio “del interior de la provincia”: “este territorio no es rural, si es rural tiene que haber vacas” dijo una de las estudiantes. “Pero no es un pueblo, si ni siquiera tiene una delegación municipal, dependemos de Romero”. Le contestó otro. Y una estudiante de ciclo superior remató: “Porque somos un barrio no reconocido, donde ni siquiera se conocen

que viven personas”. Dejando una frase que nos va a ayudar a pensar a lo largo del trabajo. Entonces se definió qué poner en el título general, Territorio semirural, o semi urbano, rururbano.

Este perfil de territorio alejado del centro urbano, es reforzado por testimonio del EOE, (que pasó unos minutos por la actividad de mapeo realizada con los grados mayores de la EP 57) trayendo la memoria de una excursión realizada desde la escuela al Teatro Argentino de La Plata: “los niños de 10 años que no conocían el centro de La Plata”.

Entonces se empezó por delimitar el propio barrio, “identificar los límites de nuestro barrio”. Fue sugerido por algunas alumnas la posibilidad de ampliar el territorio más allá de sus dimensiones físicas, ya que según ellas afirmaban: “la tierra es la misma, y los que tienen huerta después de la calle 178 son iguales que nosotros, ellos también son de la Colonia”. Algunos profesores aportan como dato los límites que pone la municipalidad. Finalmente se definió mapear según la convención general instalada desde el poder público, y demarcada por las calles anteriormente citadas.

“Entonces, vamos a distribuir tareas (dijo una estudiante) alguien dibuja el arroyo, otro... comienza a hacer y pensar los íconos. - Otra enseguida dijo: como cuando hicimos el corte. (Risas) Vos ponete los iconos, yo y ella hacemos la base del mapa en lápiz y después se lo mostramos ok? vamos.

Hubo momentos en que esa distribución de tareas tuvo que parar. Es que necesitamos la cabeza colectiva. Por ejemplo ¿como nombrar el Arroyo? Contaminado. Frente a la pregunta: - ¿Y qué color tendría? Un coro respondió “Negro”. fue la conclusión después de un intercambio de ideas. Entrada de colectivos: Única. Cada vez que señalaban un lugar era necesario parar las tareas y ponerse de acuerdo de cómo lo van a hacer.

“Y a la hora de marcar las calles: - “¿Las únicas que valen son las que salen a la ruta? Las que están dentro del barrio no las vamos al marcar?” ¿No es importante marcar la calle de los japoneses? Pregunta el profesor. Nadie respondió. Un alumno puso un cuadrado amarillo en el lugar donde funciona la Escuela y el club japonés. Nadie lo sacó del lugar.

Durante el mapeamiento, algunos alumnos solicitaron la posibilidad de demarcar como trabajo esclavo “a la quinta de Víctor”: Allí el personal vive muy apretado, los chicos mas chiquitos no trabajan. Pero no dejan ingresar nada, ellos tienen que comprar todo ahí adentro y los grandes no pueden salir. Hay un superportón eléctrico, está todo cerrado.”

A la hora de identificar la Radio paraguaya “la mega” fue amplio el acuerdo de que debía aparecer en el mapa. Aunque su sede se ubicara fuera de los límites físicos: “pero está del lado de afuera... -Sí, pero bueno, toda la Colonia Urquiza escucha la Mega, es la radio de

Colonia, por más de que esté afuera. Es también el boliche, la discoteca bailable.

¿El Transporte Público? “Micro, hay dos entradas de micro y sólo pasan por la calle asfaltada.” -“¿Y claro, que querés, que pasen por tu casa? No podrían avanzar.” ¿Y el color? “Rojo, porque es el de la línea, y porque los micros están sangrando”.

Sobre la escuela aparecieron varias opiniones, en los diferentes talleres: “Yo diría que empecemos marcando la escuela” “Para mi tenemos que hacerla bien grande y ponerla en el medio de todo”. - No, ponela en la calle donde le toca. Antes de la escuela, ponele los números de las calles. “Podemos marcar la escuela nueva, el edificio. - El futuro edificio querrás decir, todavía no sabemos si lo van a hacer. - Claro que lo van a hacer sino cortamos todo de nuevo.” Bueno vamos a ponerlo pero con otro color.

Un grupo que pensó ya en las necesidades de su propia escuela, y actuó en consecuencia, ahora de a poco empieza a pensar en su barrio en general. Ya han discutido en otros ambientes la necesidad de un puente peatonal que permita atravesar la ruta 36. “-Y el puente de la ruta, lo marcamos?” “Voy a marcar el puente. ¿Cómo vamos a nombrar el puente, futuro?” “Pará, frená un cachito, la escuela la ponemos porque ya dijeron que la van a construir, pero el puente todavía ni siquiera lo pedimos.”

“No entendés, dejá que él escriba lo que le parezca, no seas tan así nena, la idea del mapa es señalar lo que hay y cómo opinamos que está, no es que tiene que ser perfecto para tirar una bomba y que caiga justo en este lugar.” dijo un alumno de 3er año de secundaria superior, a su compañera que estaba preocupada por la exactitud de la escala.

Se enfoca particularmente en las frases que dan cuenta del proceso de construcción del mapa, incluso a través de las imágenes, por encima del producto final, por que se entiende que es este proceso el que contribuye con mayor riqueza a los objetivos del presente trabajo. Desde la visión de la cartografía social, el mapa cumplió una importante función al ser publicado en el salón principal del edificio compartido entre la escuela primaria y la secundaria.

Durante el taller más largo, el que fue fuera del esquema de clase formal y en el que participaron de conjunto, madres, alumnos y estudiantes; se desarrollaba en el patio de la escuela un campeonato de béisbol organizado por el profesor de educación física con gran participación de estudiantes. Si, era sábado, y la escuela estaba muy activa. Estuvo atravesado, interrumpido por el juego de béisbol, y después se tuvo que continuar en una clase de sexto.



Profesores y alumnos durante la técnica de mapeo colectivo.

APENDICE B – ESQUEMA BASE DE LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

- ¿Cómo podrían describir el territorio de Colonia Urquiza? (¿Cómo es Colonia Urquiza?)
- ¿Qué problemas se viven en Colonia Urquiza?
- ¿Cuál es la organización productiva de la colonia?
- ¿Por qué no se dan construcciones de “countries” en Colonia Urquiza?
- ¿Cuáles son los canales de participación de la comunidad?
- ¿Qué significa la escuela pública para Colonia Urquiza?
- ¿Qué problemáticas se detectan a través de la escuela?
- ¿Cuál sería el objetivo de la escuela frente a esa realidad?
- ¿Cómo se organiza la escuela para realizar acciones?
- ¿Cómo es la función que cumplís en la escuela? (Padre, delegado, maestra, estudiante, directivo)
- ¿Cuánto conocen, o se esfuerzan los docentes que llegan de afuera, para conocer la comunidad?
- Describa su institución y la función que cumple en este territorio.
- ¿Cómo es la articulación de la escuela con otras instituciones y organizaciones de la comunidad? ¿Qué cosas impiden o favorecen esa articulación?
- ¿Cuál fue la experiencia del año 2013 en el pedido de un edificio nuevo?
- ¿Cómo hicieron para organizarse? ¿Cómo se dio esa participación en el día a día?
- ¿Qué aprendieron los chicos, los profesores y los padres en ese proceso?
- ¿Por qué consiguieron el edificio en esta escuela y otras comunidades que lo están pidiendo no lo consiguen?

ANEXO A – EL PROYECTO “LOS DE ATRÁS VIENEN CONMIGO”

Links del proyecto “Los de Atrás vienen conmigo” SUTEBA La Plata:

1. Video de presentación del proyecto “Los de atrás vienen conmigo” 2014.

<http://www.youtube.com/watch?v=WneeLHHIJrQ>

2. Video producido por los integrantes de la Escuela Secundaria n° 40:

<https://www.youtube.com/watch?v=BXYF30fYX5g>

3. Video del campamento final, exposición de las producciones de cada escuela.

<http://www.youtube.com/watch?v=EzZl8wu2a6Q&feature=youtu.be>

Site de comunicación del proyecto.

https://www.facebook.com/pages/Los-de-atr%C3%A1s-vienen-conmigo/469038783226278?sk=timeline&ref=page_internal