

# EL EFECTO DE LUGAR SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD ESCOLAR: ESTUDIOS ETNOGRÁFICOS EN ESCUELAS MEDIAS DE JUJUY.

Heras Monner Sans, Ana Inés y Martínez, Raúl Alejandro.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés y Martínez, Raúl Alejandro (Diciembre, 2006). *EL EFECTO DE LUGAR SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD ESCOLAR: ESTUDIOS ETNOGRÁFICOS EN ESCUELAS MEDIAS DE JUJUY. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/123>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/buw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

Presentado en la FFyL, UBA, Argentina en el  
XI Simposio Interamericano  
de Investigación Etnográfica en Educación, 20-24 de marzo de 2006

---

El efecto de lugar sobre la construcción de identidad escolar:  
estudios etnográficos en escuelas medias de Jujuy

Ana Inés Heras, CONICET (UCSE): aninesheras@fibertel.com.ar

Raúl Alejandro Martínez (UNJU): alborada@educ.ar

Mesa de Trabajo: Niños y jóvenes: problematización de la inclusión / exclusión.

#### Abstract

Presentamos datos de dos estudios etnográficos en escuelas medias de la Provincia de Jujuy (localidades de San Pedro y Alto Comedero). Nuestros estudios se guían por las siguientes preguntas generales: ¿qué formas de uso/habitación del espacio escolar se proponen desde las normas institucionales vigentes? ¿qué lógicas espaciales/habitacionales proponen los adultos (docentes, directivos, preceptores) a los alumnos/as y sus familias? ¿qué maneras de usar/habitar el espacio escolar se generan en las prácticas cotidianas concretas de los alumnos/as? A través de nuestro análisis hacemos visible que el espacio escolar se convierte en terreno de disputa para los participantes y que éstos re-significan normas institucionales y prácticas cotidianas precisamente a través tomar posiciones en el espacio y/o de desafiar los límites físicos, espaciales, propuestos por otros participantes. Elaboramos una perspectiva analítica sobre la inclusión y la exclusión al tomar el espacio como categoría de análisis en ambos estudios.

#### Introducción

Tomamos como punto de partida el marco teórico-conceptual de Pierre Bourdieu en su trabajo *Efectos de lugar* (1999). Este marco nos orienta porque hace visible que existen relaciones y distinciones entre espacio físico y simbólico. Así, para Bourdieu: “en tanto cuerpos... los seres humanos están... situados en un lugar... y ocupan un sitio. El lugar puede definirse decididamente como el punto del *espacio físico* en que están situados, “tienen lugar”, existen, un agente o una cosa. Vale decir, ya sea como *localización*, o desde un punto de vista relacional, como *posición* en relación a los demás, como rango en un orden. El *sitio* ocupado puede definirse como la extensión, la superficie y el volumen que un individuo o una cosa ocupan en el espacio físico, sus dimensiones, o mejor su volumen exterior. (Bourdieu, 1999:119) [La cursiva es del autor]

Siguiendo este planteo, el espacio físico se define por “la exterioridad recíproca entre las partes” (pp.120) pero también su estructura espacial (física) nos informa acerca de su lugar en el espacio social. Por ejemplo, si estudiamos el lugar físico de una vivienda (domicilio), no interesa sólo y simplemente el dato de su ubicación física en el espacio geográfico sino también el lugar que refiere a una ubicación en la estructura social, económica, seguramente étnica, de esa localidad y que podrá comprenderse a partir de describir y analizar en qué tipo de barrio se encuentra, con relación al resto de los barrios de la localidad; qué tipo de construcción tiene; qué cantidad de metros cuadrados ocupa; qué tipo de terreno (por valuación fiscal) es según donde se encuentra, etc.

Siguiendo este planteo de las relaciones entre espacio físico y simbólico es posible estar en un lugar físico (en un hábitat) pero no habitarlo en el sentido de poseer el *habitus* acorde a ese espacio social. Sería el ejemplo de quienes trabajan en un espacio físico determinado pero no poseen el capital (económico, cultural, social, simbólico) para habitarlo como *poseedores* de ese espacio. Así, la ocupación de un lugar, en el sentido de Bourdieu, exige que se conozcan y ejerzan ciertas prácticas sociales (por ejemplo, modales corporales y pronunciación y/o acento) específicos, que permitan que esa persona o grupo social sea reconocido por ese, su *habitus*, en ese hábitat.

Bourdieu especifica también que el espacio social: “se define por la exclusión mutua (o la distinción) de las posiciones que lo constituyen. Es una estructura de yuxtaposición de posiciones sociales que se define en función del capital y se retraduce de manera turbia en el espacio físico” ya que “el consumo más o menos ostentoso de espacio es una de las formas por excelencia de la ostentación de poder” (pp. 120 y subsiguientes). Si volvemos a tomar el ejemplo de la vivienda más arriba, queda claro: no se trata solamente de lo que es o existe en un lugar, sino de cómo se compara —por similitud y contraste— lo que existe en un lugar dado con lo que existe en lugares continuos o próximos (y también alejados) a ese lugar.

La *traducción turbia entre ocupación física del espacio y su significación social* de la que habla Bourdieu en la cita anterior se produce a través de la *reificación* ya que se presenta, de manera física, en la ocupación de mayor cantidad de bienes, servicios, agentes, etc. de un determinado lugar. Estos aspectos simbólicos y sociales, que se hacen objetivos en situaciones sociales percibidas como tales por los actores sociales o agentes, se perciben a través de los desplazamientos, posiciones del cuerpo, uso del lenguaje, entre otras formas de la expresión social de las relaciones.

Hacemos énfasis, siguiendo también a Bourdieu, en que en el espacio se ejerce poder y se afirma el poder; esto sucede en forma directa y también a través de sutilezas simbólicas (por ejemplo, los

modos en que la arquitectura, el urbanismo y el paisajismo organizan las visiones del poder y las relaciones sociales que le dan sustento). Por ello, hemos tomado dos aportes complementarios al trabajo del sociólogo francés: el de dos catalanes (Muntañola y Domínguez) y el de un equipo de investigación dirigido por un norteamericano (Alexander), ambos equipos estudiosos de la arquitectura y el urbanismo. Ambos han reflexionado, en su obra, sobre las relaciones entre espacio físico, propuesta arquitectónica y relaciones sociales. En ambos casos, además, sus reflexiones se han aplicado a la educación. Nos brindan así herramientas desde otro ángulo para la comprensión del espacio en sus vínculos con la práctica social: es decir, si en el caso de PB la entrada hacia la conceptualización del espacio físico y social es a través de la práctica social, en los arquitectos la entrada es inversa: desde lo espacial en su sentido físico se preguntan por lo social, cultural, político.

Así, Muntañola, Bourdieu y Alexander coinciden en los siguientes puntos:

- Habitantes y entorno están en relación dialéctica.
- Ocupar un entorno significa habitarlo de práctica social.
- Esa práctica social es una construcción llena de tensiones y ambigüedades.
- La práctica social de habitar espacios transcurre en cada instante y a la vez continúa de por vida.
- Las formas en que se accede al espacio, se lo construye, se lo estructura, se lo ocupa y se lo habita, están directamente vinculadas a las relaciones sociales que rigen y definen el acceso, ocupación y habitación.

En el caso de las escuelas, nos importa tomar en cuenta entonces, las interacciones que tienen lugar entre alumnos (alumnos entre sí), y entre alumnos y otros (alumnos-docentes; alumnos-personal no docente; alumnos-directivos; alumnos-familias) para comprender de qué modo [espacial] se van construyendo las relaciones que parecen ser específicamente contextuales, situadas, y que a la vez son relaciones permeadas por las estructuras más generales de las relaciones sociales.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el espacio físico es percibido (correctamente) por los actores sociales escolares como lugar de concreción de las relaciones sociales y de pujas de poder. Por este motivo, se generan una cantidad de situaciones en forma cotidiana, micro social, que pueden explicarse no simplemente como transgresiones a la norma escolar, o como problemas de conducta, en el caso de los alumnos, o como afirmaciones autoritarias en el caso de los docentes, sino como luchas, tensiones, afirmaciones de poder de unos actores sobre otros.

Vamos ahora a comentar, analizándolos con esta perspectiva, ejemplos de nuestro trabajo etnográfico en Alto Comedero y San Pedro, dos localidades diferentes de la Provincia de Jujuy.

## Análisis de datos

Contexto. En ambas escuelas de las localidades de la Provincia de Jujuy donde se trabajó (Alto Comedero y San Pedro) conviven, en un mismo establecimiento, distintos sistemas de escolarización, producto de la Reforma Educativa. Así, por ejemplo, hay alumnos y alumnas que continúan haciendo lo que se continúa denominando el bachillerato (el *bachi* en la jerga interna de ambas escuelas), que son cinco años de escolaridad secundaria, y alumnos/as que cursan el Polimodal (porque vienen de una EGB3). En la escuela de San Pedro se suma otra particularidad y es que antes fue una escuela que tenía la posibilidad de formar Maestros de Artes Plásticas.

El espacio físico donde se ubica cada una de estas escuelas, en sus respectivas localidades, es sin embargo, muy diferente. En el caso de Alto Comedero se ubica en un lote muy amplio, vecino a una escuela de nivel inicial y con EGB 1, 2 y 3. Está ubicado sobre una avenida en la que también se localizan comercios (un gran kiosco, un CyberCafé, un almacén) y por donde pasan colectivos. Por falta de espacio no caracterizaremos en detalle a la localidad pero sí baste decir que Alto Comedero es en realidad un barrio vecino al municipio de San Salvador. El Barrio Alto Comedero se puede caracterizar como parcialmente urbanizado, si se lo compara con el contexto donde está ubicada la escuela en la otra localidad donde trabajamos (San Pedro). En Alto Comedero las calles y veredas, así como la infraestructura sanitaria, la iluminación, los desagües pluviales así como otros tipos de infraestructura urbana están parcialmente desarrollados y carentes de mantenimiento, presentando las características de barrios que, como este, han sido ocupados de forma veloz, en muchos casos como producto de maneras clientelares de resolver la distribución de lotes y espacio. Como dato, destacamos que entre 1991-2001 el crecimiento intercensal fue registrado, para Alto Comedero, en 181 por mil (versus, por ejemplo, el 25 por mil para San Salvador; fuente: Golovanevsky y Bergesio, 2004). Como apuntes descriptivos podemos decir que las calles y avenidas no están pavimentadas, que las viviendas presentan muy variadas formas edilicias, que en muchos casos, por cómo se ha ocupado el espacio, no hay infraestructura tal como agua corriente ni otros servicios urbanos necesarios. La concentración de la población por metro cuadrado, además, es altísima en algunas zonas de este Barrio-Ciudad Nueva.

Siguiendo a Golovanevsky y Bergesio (op cit), la caracterización de este espacio urbano como “barrio”, sin embargo, es algo engañosa: si bien se la usa localmente, hay que tener en cuenta que allí viven aproximadamente 50.000 habitantes. Algunos estudiosos de esta situación socio urbana tienden a denominar a Alto Comedero como una *nueva ciudad* pero resaltan que carece de servicios públicos adecuados y no tiene independencia administrativa, legislativa o financiera (depende de San Salvador) a pesar de que hubo diversas propuestas legislativas para dotarla de autonomía. Tuvo su origen en un plan de viviendas que se implementó a partir de 1986; durante los 90 recibió una innumerable cantidad de población, antes residente en el Norte, sobre todo,

pero expulsados de sus lugares de origen por la falta de trabajo (como ejemplo podemos consignar los Planes de vivienda destinados específicamente a ex trabajadores de la Mina El Aguilar y de Altos Hornos Zapla). En este contexto de gran crecimiento de población, hubo necesidad de una escuela nueva. La edificación es, en efecto, relativamente nueva, aunque ya, a pocos años de haber sido inaugurada, presenta signos importantes de deterioro. Según muchos entrevistados (docentes, familias y alumnos) la construcción fue precaria, con materiales de mala calidad, a lo que se sumó la falta de cuidado de algunos en particular (fue común escuchar durante el trabajo de campo acusaciones a distintos actores sociales de la escuela por parte de otros de haberse llevado cosas de la escuela o de haber roto instalaciones).

Con respecto a la escuela de San Pedro, el contexto edilicio es muy diferente: la escuela fue una vieja casa de algún hacendado azucarero al que se le fue anexando diferentes aulas para hacerlo funcional a una escuela. Esta vieja casa estaba rodeada de una galería; en algunos sectores los pilares de esa galería se unieron a través de paredes para conformar aulas con ventanas de aproximadamente sesenta por ochenta centímetros, muy pequeñas para soportar los fuertes veranos que superan los 40°C de temperatura que hace en esta zona de clima subtropical con estación seca. En el extremo este del terreno y frente a los baños se crearon dos nuevas aulas, retiradas del edificio principal, para albergar a los alumnos del polimodal. A unos 20 metros funciona otra aula solitaria. Frente a ella hay dos más pegadas a la parte trasera del tinglado de gimnasia de la Escuela Normal.

#### Situaciones de análisis: presentación de datos.

*Alto Comedero. Registro etnográfico #1. Fecha: 11-08-04.* Los registros a continuación fueron escritos por un investigador del equipo; se copian textualmente sus notas, con su permiso: “Después de escuchar tres veces el timbre, subí a la planta alta para acceder al tercer año. Lo había acordado previamente con la profesora. Ella me había dicho que cuando suene el timbre suba. Así lo hice, pero como digo, escuché tres veces el timbre, alternado por dos o tres minutos. Pregunté al preceptor cuál era el curso y me indicó que eran los últimos dos cursos, al final del pasillo (me indicó con el dedo). Entonces me dirigí hasta los últimos cursos. Había muchos alumnos y alumnas en el pasillo, por no decir que todos estaban fuera del curso, algunos charlando en la puerta, otros caminando en grupo. Otros observando desde las barandas hacía la planta baja, donde también había varios alumnos caminando y comprando golosinas de los carritos del salón principal de la planta baja. Entonces, teniendo este cuadro me apoyé en la baranda del pasillo y saqué mi cuaderno. Anoté. Luego, pasó un grupo, entre cinco y seis. Eran varias chicas y un solo varón. El varón iba en el medio, abrazando a las chicas. Pasaron junto a otros chicos que estaban parados en la puerta de un curso, justo al lado de la preceptoría, incluso había un preceptor charlando con un grupo de chicas. Cuando pasan los chicos junto al grupo que estaba en la puerta, no sé qué habrán dicho los chicos que estaban en la puerta, pero el hecho es que el alumno que iba abrazado a las chicas se dio la vuelta y dijo: ... *es más puto que vos negro*

feo... y siguió caminando con las chicas. Estas últimas no se dieron vuelta... y bajaron a planta baja. Los chicos que estaban en la puerta no respondieron, solamente rieron. Pero cuando sucedió esta situación, como digo, estaba un preceptor conversando con un grupo de chicas en la puerta de preceptoría. Al escuchar lo que dijo el alumno volteó la mirada para observar, imagino, quién había dicho eso... pero no dijo nada, pero el grupo de chicas que estaban con él... le dijeron: *eh... prece. Mire lo que dijo...* Entonces, el preceptor volteó de nuevo la mirada y se dirigió al grupo de alumnos que estaban en la puerta del curso. El preceptor se acercó a conversar con un alumno que estaba sentado en una silla en la puerta del curso. No sé qué habría sucedido, porque no pude escuchar... mientras que anotaba lo que veía, vi a la profesora del curso que yo quería observar, que venía con varios alumnos y alumnas, pegaditas a ella. Luego, la seguí y me presenté en la puerta. Primero saludé a los chicos, tranquilamente. No los vi sorprendidos. Luego me vio la profesora y me dijo que pase. “

*Alto Comedero. Extracto de registro etnográfico #2. Fecha: 11-08-04, más tarde. Observación dentro del aula. Es una clase de las que se denominan Taller y trabajan dos docentes (a veces tres) juntos. Están preparando actividades para la fiesta del Estudiante, como se había acordado entre todos los docentes y directivos.*

Docente habla a los chicos: Bueno, chicos, dividiéndose en grupos..., vamos a seguir con lo que estábamos trabajando, ¡vamos chicos...! [La profesora intentaba que los chicos se muevan rápido para formar los grupos, pero los chicos no le hacían caso].

Una alumna se puso de pie, se puso su bolsito vaquero cruzado, con su carpeta y otras cosas. Se pasó a la segunda fila para juntarse con el grupo de chicos. Al llegar allí se hace pintar las cejas con un compañero, al mismo tiempo, me está observando que yo estoy observando y se ríe... .

Escucho que los alumnos y alumnas que supuestamente están trabajando en grupo hablan pero tengo muchos problemas para entender bien, no puedo escuchar, escucho que todos hablan al mismo tiempo. La acústica de las aulas es de lo peor.

Docente: ¿Ustedes con quién van a trabajar? [Se dirige a los chicos que están en la fila de la derecha... pero ellos directamente no responden...]

Otra alumna me mira que escribo y se ríe con las demás compañeras...

Otra alumna dice a sus compañeros: ¿Qué tienen que hacer? Tarjetas... ¡Ay Dios...!

Docente: Ellas tienen que hacer la recepción de trabajos, y poner las tarjetas (indica con los dedos y explica). La profesora se apega a un grupo de adelante para mostrar el formato de la ficha. Pero los chicos de atrás no escuchan. Al parecer están en otra cosa...

Escucho que las alumnas hablan de la ropa para el vestido de reina.

Un alumno le comenta a otra chica: Flaca, tenemos el 88... cumbia sonido. [canta cumbia pero desconozco la letra].

Una docente habla con unos alumnos sobre si habían hecho el trabajo para garantizar la publicidad. Mientras, observo que los grupos, que se suponía que estaban trabajando para

organizar la fiesta, están o bien conversando (por ejemplo, sobre la ropa) o bien dibujando (dos alumnas escriben en la tapa de las carpetas, no sé qué escriben, estoy demasiado lejos para ver...) o bien auscultando a otro chico (decía sentirse mal y una compañera tocó con su mano la frente para ver si tenía fiebre).

La docente que antes hablaba de las tarjetas dice a unos alumnos: Chicos, el resto hagan los bocetos [Aparentemente se refiere a trabajos que realizaron en el aula, pero los alumnos no respondieron a los comentarios de la profesora. Los alumnos parecían estar concentrados en otra cosa, o simplemente conversando entre el grupo que ya habían formado].

Docente insiste: Chicos preparen los bocetos...

Alumno responde: Nos vamos... . [Respondiendo a la profesora que pedía que trabajen en los bocetos]. Ahora veo que el grupo de alumnas, ubicadas al lado de la ventana está viendo fotos, mientras la profesora habla.

El chico que decía tener fiebre le dice en voz alta a otra alumna: me voy, dame un beso. La alumna lo saluda con un beso en la mejilla.

Docente: Algunos tienen el boceto, pegado en la carpeta... Cada uno tiene que tener sus bocetos, chicos...

Alumno insiste: Primero despídame... [lo dice como broma interrumpiendo a la profesora].

Los chicos y chicas ríen.

Docente: No es que sean chiquitos... sus padres saben que ustedes tienen que estar en el colegio. Por algo les envían al colegio, pero no para que anden en la calle, porque sino, después, ellos vienen y reclaman a los directivos, y lo peor después cae toda la responsabilidad en nosotros, como profesores..., así que no los podemos dejar salir así nomás. Ustedes saben que para retirarse tienen que traer una nota firmada por el padre o certificado de enfermedad, ¿me entienden chicos?

Otro alumno [el que cantaba cumbia] dice: Puedo ir a dejarlo a su casa..., no es para que se ríen, yo conozco su casa... puedo ir a dejarlo...

Docente: Chicos, los bocetos. (alza la voz) Guarden las fotos lindas, esas... (dice al grupo que estaba mirando las fotos, que estaba junto a la ventana) ¿A ver qué boceto habían hecho la vez pasada? [se refiere al boceto que habían realizado en clases anteriores, para que lo vuelvan a realizar... . pero las chicas no se movían, para nada...]

*Registro etnográfico Número 30, año 2005. Escuela de San Pedro. Autor: Martínez.* Un día común, a la hora de ingreso de la jornada escolar en la institución. El horario de funcionamiento del turno mañana es de 7:30 a 12.30 hs. A las 7.30 sale una preceptora de secretaría –siempre es la misma–, se dirige al portón de ingreso. Arriba de él están las iniciales de la escuela hechas en chapa y pintadas de verde. Hay diferentes grupos de alumnos que se amontonan en el portón para ingresar a la escuela cuando la ven llegar. En su mano lleva un candado y unas llaves. Es el “amo del calabozo” nombre que le hemos puesto los investigadores en alusión a un viejo dibujo

animado de un mago que tenía la llave para llevar de un mundo a otro a unos jóvenes adolescentes perdidos en el espacio y tiempo, estos debían pasar diferentes pruebas y solucionar acertijos para pasar de un mundo otro, con el fin o hasta encontrar el propio. Ella comenta que no le gusta lo que tiene que hacer, pero es una orden de la dirección. Cierra el portón y se retira al lado del kiosco a esperar el saludo de la vicedirectora y el izamiento de la bandera donde se entona la canción Aurora. Al cierre del portón quedan alumnos sentados en las verjas de las casas de enfrente, otros apoyados en los vehículos de los docentes, algunos están en el cantero de la escuela vecina de educación especial, otros se bajan de los autos de transportes de pasajeros, a algunos se los ve caminando lentamente hacia la escuela. También están aquellos que compran algo en el carrito de golosinas a un costado del portón. Podemos decir que los que quedan afuera no se inquietan por entrar, lo que sucede ya forma parte del paisaje escolar. Los estudiantes que ingresan a horario se forman en la galería para cantar Aurora y luego saludar a la dirección del establecimiento. Unos docentes llegan y se mezclan con los alumnos, unos están solos y otros buscan acompañarse. A veces a estos se les abre el portón si es que pasaron algunos segundos de su cierre, de lo contrario junto a los alumnos/as deben esperar hasta que se termina de cantar Aurora. Los estudiantes pasan a las aulas después de que cantaron Aurora y fueron saludados por la vicedirectora. Enseguida ella se dirige al portón, lo abren y mientras ingresan los alumnos/as a la institución les reclama que el horario de entrada es a las 7:30, que siempre son los mismos, que deben venir con el uniforme, que algunos llegan temprano y se quedan afuera. Pero pasan charlando entre ellos, parece que no la escuchan. En tanto los docentes que llegan antes del cierre del portón siguen en la sala de profesores. Todos los días se repite la misma escena.

*Registro etnográfico Número 33, año 2005. Escuela de San Pedro, hora de entrada nuevamente.* 7:33 am la puerta del establecimiento escolar se cierra, entran los últimos chicos que están cerca del portón. Algunos corren desde la esquina, otros siguen caminando pausadamente, una pareja heterosexual se besa y abraza en la esquina, unos docentes apuran el paso para no quedar afuera. Estamos por cantar una canción patria llamada Aurora que se entona generalmente en los establecimientos escolares del turno mañana. Estoy junto a dos profesores, al lado del quiosco, pasa frente a nosotros “el amo del calabozo” con la llave del candado del portón. Los chicos le piden pasar pero no los deja, detrás de ella sale la vicedirectora acompañada de una preceptora, (ella el otro día me comentó que habían salido a buscar a los alumnos/as que se encontraban en la plaza de la esquina, había un grupo de la escuela normal que tomaba, al parecer vino, en un recipiente grande como una bacinilla “como aquellos que usan los bebes para aprender a orinar”. Me dice “estaban idos”).

Mientras cantamos Aurora hay unos docentes dentro de la sala de profesores, otros están en la galería al lado de la fila de las alumnas. Suena Aurora en un viejo bafle y dos alumnas lentamente van izando la bandera. Desde la calle y la vereda los alumnos/as que llegaron tarde, miran a

través de las rejas de la verja escolar. A las 7:45 se entra al aula. Los profesores nos vamos a dar clase. Hoy la dirección decide no dejar pasar a ningún alumno que no estuvo en el horario de entrada.

8:50 tocan el timbre para el primer recreo. Son las 9 am y hay una gran cantidad de jóvenes fuera de la escuela, distribuidos en grupos de cuatro o cinco; cerca de la esquina hay unas diez mujeres jugando a la pelota. Un vehículo frena cuando la pelota le rebota en el parabrisa, hay una veintena de chicos sentados frente a la escuela apoyados en un muro con una pintura y una leyenda que reza "queremos una escuela segura y que no se desmorone", otros están agarrados a las rejas de la verja y del portón y llaman a los compañeros. A las 10:20, segundo recreo, la mayoría de los alumnos se fueron, quedaron unos diez, le pregunto a un alumno por qué se queda, me contesta: "habíamos quedado en hacer un piquete y los demás abandonaron"

Le pregunto a una docente si es correcto lo que se está haciendo, me dice que tal vez si, pero que posiblemente no sirva de nada, que puede ser preferible que se ponga media inasistencia en vez de no dejarlo entrar, ya que cree que es mejor que estén dentro de la escuela que fuera.

Situaciones de análisis II: discusión de datos. Interrogaremos los datos presentados desde la perspectiva que explicamos en la primera sección y a través de las preguntas de análisis descritas en el Abstract: ¿qué formas de uso/habitación del espacio escolar se proponen desde las normas institucionales vigentes? ¿qué lógicas espaciales/habitacionales proponen los adultos (docentes, directivos, preceptores) a los alumnos/as y sus familias? ¿qué maneras de usar/habitar el espacio escolar se generan en las prácticas cotidianas concretas de los alumnos/as?

El material presentado nos dice, desde nuestra perspectiva analítica, que:

- Existen mecanismos y dispositivos institucionales que inscriben el espacio, que trazan límites con respecto a coordenadas importantes, tales como adentro-afuera, y que se conjugan con la temporalidad (antes-después). Son ejemplos: el timbre, la puerta de entrada a la escuela, las puertas de las aulas, el pasillo. Estos mecanismos y dispositivos están en manos de los directivos hoy: en estos casos, ellos parecen considerar natural que se los utilice de las maneras en que se lo hace. Algunos actores sociales, tanto adultos como jóvenes, ponen en discusión la naturalidad de estos mecanismos.
- Los adolescentes cuestionan ese poder de maneras veladas y explícitas. Son ejemplos: quedarse fuera de la escuela, organizar un piquete para que no cierren el portón de entrada, pasearse por el pasillo para no entrar al aula, etc.
- Es preciso tomar en cuenta que si bien el espacio físico es una entrada analítica importante porque tiene el peso de la materialidad y puede observarse y describirse, debe articularse su análisis con aspectos normativos y sociales que lo enmarcan: entrar o no entrar a la escuela o asistir a clases es una conducta social

reglada ya que ir a la escuela es obligatorio. Si en otros momentos de la historia argentina asistir a clases y recibir un diploma de bachiller tenía significados sociales claros en el tejido macro social (implicaba posibilidad concreta de ascenso social) esta situación hoy ha cambiado. Por tanto, la obligatoriedad de asistir a la escuela es hoy más violenta ya que ha perdido otros sentidos que hacían de su obligatoriedad algo más consensuado socialmente y algo que generaba concretamente capital social, simbólico y económico (Marcoleri, Bergesio y Golovanevsky 2005 han demostrado que en Alto Comedero, a través de las generaciones, existen menos años de escolaridad en vez de aumentar, que fue la tendencia de generaciones anteriores en la Argentina).

- Los participantes del espacio escolar le otorgan sentidos al espacio y lo resignifican desde sus posiciones relativas en la trama social escolar. Así, quedarse fuera de la escuela, y organizar el espacio de fuera con otra lógica que el de dentro, parece ser una manera de disputar de algunos alumnos el sentido de lo que pueda ocurrir adentro. Estar excluido en este sentido es también querer estar incluido en una lógica diferente, planteada desde otra perspectiva. Este parece ser uno de los mensajes de los adolescentes que insisten en quedarse afuera, irse de la clase o no querer entrar, en sus maneras más explícitas, o cambiarse de lugar en el aula en sus maneras menos explícitas.
- Estas manifestaciones que los alumnos realizan usando el espacio como medio de transmitir sus mensajes pueden ser interpretadas como maneras de usar/habitar el espacio escolar alternativas, con otros significados. Un estudio anterior realizado en San Pedro (años 2003/2004) nos indicaba, por ejemplo, que el valor más importante que la mayoría de los chicos le otorgaban a concurrir a la escuela era la posibilidad de socializarse con sus pares. Interpretábamos en ese momento que, para muchos de ellos, el acceso a lugares de participación juvenil estaba vedado prácticamente por varios motivos y que la escuela se convertía entonces en el lugar social por excelencia.
- Sería adecuado preguntarse, desde la perspectiva de un adulto, si acaso las alternativas y significados presentados por los adolescentes tienen contenidos que hoy se nos escapan y que haría falta, al menos, intentar comprender.
- Lo mismo sería posible con respecto a cómo se lleva el cuerpo en el espacio social, qué códigos son considerados válidos para los adolescentes (que pueden no serlo para los adultos) y qué referentes tienen esos códigos en otros espacios sociales que si bien no son la escuela, están presentes en ella en los cuerpos de los adolescentes y sus formas de relacionarse (ejemplo, medios masivos; música; bailes; cybercafé; juegos virtuales; etc.).

- La arquitectura edilicia condiciona los usos posibles del espacio. Esta cuestión no es menor ya que implica límites del espacio físico a posibles situaciones sociales imaginadas o que podrían imaginarse.
- Las normas del sistema escolar, por una parte, y las disputas entre adultos acerca de cómo interpretar o hacer cumplir las normas, por otra, genera situaciones de exclusión para los jóvenes. Son ejemplos las propuestas de los jóvenes por usar u ocupar el espacio escolar de otras maneras o en otros momentos y las negativas o conflictos que han generado estas propuestas por parte de los adultos. Este aspecto surgió cuando realizamos el trabajo en Alto Comedero y está previsto trabajar sobre él como línea específica en otra comunicación académica.
- Estos puntos nos permiten plantearnos el siguiente interrogante, como educadores e investigadores de la práctica social educativa: ¿Qué pasaría si en estos establecimientos escolares se pusiera en debate la redefinición de los usos y reglas de los espacios, tal como son, y se abriera una discusión acerca de cómo respetar los significados que los distintos actores de la vida escolar le dan? Existen algunas experiencias educativas exitosas, desde el planteo de la arquitectura y desde el planteo pedagógico, acerca de este enfoque (Alexander, 1980; Muntañola y Domínguez, 1992).

## Conclusiones

Si se analizan datos etnográficos de la vida escolar, tomando como punto de entrada a ellos la cuestión del espacio (físico/simbólico), inmediatamente resulta claro que el espacio, como coordenada de ocupación física y como clave de interacción social, es leído por los participantes como un recurso en disputa y a través del cual se organizan las relaciones. Para poder otorgar valor (y que ese valor sea leído como capital en el espacio social) los actores deben conocer los códigos sobre los que interactúan, las formas que están dispuestos a transgredir (o a valorizar de otras maneras) y las situaciones a las que se exponen. En esta línea de análisis, los participantes de las situaciones relevadas parecen actuar para responder a una serie de preguntas subyacentes: *¿quién va a controlar el cuerpo de quién? ¿para que esté dónde? ¿en qué momento, por qué y con qué nivel de coerción? ¿Y qué significa controlar, decidir, instar, empujar a que los cuerpos estén en determinados lugares, y no en otros, en ciertos tiempos?*

Sumamos estas preguntas que parecen surgir de la lectura de las interacciones a las preguntas analíticas que dieron origen a nuestro estudio.

Desde este punto de vista, afirmamos que el espacio es una categoría muy importante que organiza las relaciones sociales cotidianas y un punto de entrada válido para el análisis de la vida cotidiana escolar.



## Bibliografía citada

- Alexander, C. ; Ishikawa, S. y Silverstein, M. (1980) Un lenguaje de patrones. Ciudades edificios, construcciones. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. (1999). El efecto de lugar. En *La miseria del mundo*. FCE: México.
- Bergesio, L. y Golovanevsky, L. (2004) Un fenómeno llamado Alto Comedero. Crisis económica y crecimiento demográfico en San Salvador de Jujuy. Ponencia presentada en Congreso Virtual NAYA.
- Marcoleri, M; Bergesio, L. y Golovanevsky, L. (2005) Situación socioeconómica del barrio Alto Comedero. Ponencia presentada en el Primer Simposio Internacional de Investigación. UCSE-DASS. San Salvador de Jujuy: 19-22 octubre de 2005.
- Muntañola, J. Y Domínguez, M. (1992). Descubrir el medio urbano. Barcelona, la arquitectura de una ciudad, y la opinión de los niños. Instituto de Ecología Urbana de Barcelona: Barcelona, España.