

ACTAS 2016

# I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo

25 y 26 de Agosto de 2016

**"Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos"**

## **Fragmentación territorial y nuevos habitus escolares en contextos de relocalizaciones de villas y asentamientos**

ISBN 978-987-575-164-4

Paula Helena Mateos  
mateos.paulahelena@gmail.com

Proyecto: La construcción de ciudadanía infanto-adolescente en el marco de las políticas de relocalización en territorios urbanos periféricos

Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI) – Gobierno de la Provincia de San Juan. Proyectos IDEA Social. SECITI - Universidad Nacional de San Juan

Paula Helena Mateos (Directora). Analía Videla. Carla Echegaray. Víctor Hugo Montaña. María Elena Merino. Francisco Suárez

Programa Universitario de Estudios de Infancias y Adolescencias. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan

### **Resumen**

La ponencia describe las transformaciones en las prácticas socioescolares juveniles recientes en contextos de territorios fragmentados del entorno rur-urbano de la Ciudad de San Juan, resultante de la aplicación de una política pública nacional de vivienda, el Programa Federal de Construcción de Viviendas, en la forma que asume en el contexto subnacional como Plan Provincial Vivienda Digna Techo Seguro (implementado desde el año 2004, Ley N° 7491 - 17/09/2004).

La fragmentación territorial implica necesariamente la existencia de una fragmentación sociocomunitaria, la cual a su vez se manifiesta en el ámbito escolar. La cuestión escolar da cuerpo a una realidad compleja articulando prácticas, subjetividades y discursos de estudiantes, docentes, autoridades y familias, en un atravesamiento permanente con múltiples políticas públicas. En este marco se explora la estructuración de nuevos habitus, asociados a las experiencias de escolaridades recientes de parte de los estudiantes.

### **Palabras clave**

Adolescencias, territorialidad, escolaridad, habitus

## **1. Introducción**

Esta ponencia se ocupa de las transformaciones en las vidas cotidianas de jóvenes de escuela secundaria de sectores urbano marginales, acontecidas a partir de la implementación de políticas públicas de construcción de viviendas populares y de las consiguientes relocalizaciones poblacionales.

Se trata de un avance de investigación del Proyecto denominado “La construcción de ciudadanía infanto-adolescente en el marco de las políticas de relocalización en territorios urbanos periféricos” (1), que se propone identificar, describir y explicar las prácticas sociales de construcción de ciudadanía adolescente en el marco de los procesos de territorialización asociados a la relocalización de asentamientos poblacionales marginales (ex *villas*), resultantes de la implementación de la política pública Plan Provincial Vivienda Digna Techo Seguro.

Los datos empíricos que sustentan este trabajo fueron recolectados durante el año 2015, en el marco de una serie de talleres de reflexión y producción realizados con los y las jóvenes en el ámbito de una escuela secundaria.

## **2. El contexto analítico**

La relocalización de asentamientos poblacionales precarios y marginales se lleva a cabo en el contexto subnacional (Garces y Mateos: 2013) (2) de la Provincia de San Juan desde el año 2004, en el marco del Plan Provincial Vivienda Digna Techo Seguro (en adelante, PPVDTS) que adhiere y es financiado desde el Programa Federal de Construcción de Viviendas (3) (Ley N° 7491, del 17/09/2004). Dicho Programa constituye una política de vivienda de alcance nacional de alto impacto (4), que en el plano local, ha concretado entre los años 2005 y 2015, la construcción de barrios en el Gran San Juan (periferia) y traslado de poblaciones de un total de 89 villas, con alrededor de 5570 familias y casi 28.000 habitantes (5). La población infanto adolescente beneficiaria -de menos de 18 años – es de aproximadamente 18000 niños, niñas y adolescentes (6). El alcance de esta política pública prevé la detección de los asentamientos y viviendas precarias a relocalizar, el censo poblacional afectado y su distribución territorial, la identificación de los predios y construcción de los nuevos barrios, la mudanza, el monitoreo del cumplimiento de las condiciones de adjudicación de las viviendas, entre otras cuestiones.

Un proceso de tal magnitud, que involucra tantas personas, tantas familias, que demanda una compleja labor de gestión de parte del Estado y que lleva ya más de diez años desde sus inicios, presenta múltiples tensiones y conflictividades. Se trata de un proceso en el cual se presentan intereses con conflictividades de causas múltiples, emergentes de situaciones en las cuales el traslado forzoso y la relocalización (7) están por completo en manos estatales. En cuanto a los grupos

poblacionales beneficiarios, estos tienen un desempeño inicialmente pasivos de la implementación de la política pública.

Sin embargo, tal pasividad se trastoca ya que, si bien es cierto que se trata de una situación de traslado *compulsivo*, impuesto en términos de biopolítica (Foucault: 2007), desde el poder, es también cierto que ya concretadas las relocalizaciones, los beneficiarios de los nuevos barrios inician procesos de territorialización propios, en los cuales resignifican los nuevos espacios. En tal sentido, y en tiempos relativamente cortos, los nuevos vecinos comienzan diversas reconstrucciones de tramas de sentido, allí donde la pérdida de los antiguos espacios produjo vaciamientos o desfondamientos (Corea y Lewcovitz: 2005).

En el marco de estas dinámicas, los más jóvenes beneficiarios de las relocalizaciones -niñas, niños y adolescentes-, están generando sus propias búsquedas territoriales. Las escuelas, como instituciones estatales perdurables y con fuerte consideración social, constituyen núcleos simbólicos, espaciales y representacionales de los encuentros y desencuentros juveniles, de los procesos de integración y de las construcciones identitarias.

Las escuelas de la localidad estudiada son dos primarias y una secundaria. Para este trabajo se han tomado datos en la escuela secundaria, una institución de orientación técnica, dependiente del INET (Instituto Nacional de Educación Técnica).

Se trata de un entramado de alta complejidad analítica dado que se sitúa en la interfase de lo político territorial, la restitución de derechos, la gestión estatal, la organización comunitaria, el reconocimiento barrial, la apropiación simbólica y la construcción/configuración/reconfiguración identitaria, desde la perspectiva de adolescentes y jóvenes.

### **3. Fragmentaciones territoriales**

El análisis centrado en adolescentes y jóvenes de clases populares demanda ocuparse de sus realidades familiares, las cuales, a su vez, están signadas por una dimensión, una historia territorial que las atraviesa y las define, más en este caso en que posicionamos lo territorial como variable explicativa de transformaciones en las prácticas escolares.

En tal sentido, el concepto de territorio expresa una amplia polisemia que transita desde la exclusiva referencia espacial o de delimitación política, a la comprensión del espacio vivido y construido, en función de necesidades humanas (Capel: 2016). La territorialidad contiene lo social, lo político y lo simbólico cultural del espacio habitado (Soldano: 2008) y se configura como una construcción social y simbólica (8).

Los procesos de territorialización expresan fenómenos de marcación, de apropiación subjetiva e intersubjetiva y de resignificación de espacios sociales y geo-político-territoriales, en el marco de reorganizaciones sociocomunitarias, familiares y grupales.

El ejercicio de las relaciones de poder emerge como una cuestión territorial en cuanto se expresa como construcciones materiales y simbólicas, implicadas en prácticas espaciales y temporales (Harvey: 1998) diferenciadas que se configuran alrededor de vivencias, percepciones y concepciones particulares de los individuos, grupos y clases sociales que lo conforman (Herner: 2009).

Para este estudio, la construcción de la categoría de fragmentación territorial se define alrededor de los procesos políticos, económicos y socioculturales que resultan en la configuración reciente (de no más de 10 años) de un territorio con segregaciones múltiples que asume la forma de un mosaico complejo y desigual. Las desigualdades de la segregación socioespacial en el territorio evidencia la presencia de núcleos de relegación y de núcleos de exclusión (Kessler: 2014), donde la relegación está dada por la accesibilidad a servicios básicos, en contextos de pobreza, mientras que la exclusión implica la no accesibilidad, la pobreza extrema y la invisibilización política.

Así, la distribución territorial/poblacional se dispone en áreas de transición urbano rurales en las que coexisten de modo conflictual antiguos residentes pertenecientes a las clases medias y bajas de la localidad, con nuevos residentes de composición compleja: clases altas que se autosegregan en barrios privados (nuevos); clases bajas relocalizadas, que se han mudado a los barrios de reciente construcción; y asentamientos marginales precarios muy recientes, situados en los bordes de la localidad.

Se reconocen:

- *Vecinos antiguos*: Se trata de familias residentes de clases medias y bajas, desde hace varias décadas en la comunidad, en general propietarios de sus viviendas, y a veces de una finca pequeña. Tienen buen acceso a servicios de agua, luz, sanitarios y gas. Los espacios que ocupan son más bien centrales en la comunidad, con prácticas sedimentadas y ocupaciones dedicadas a las actividades rurales, empleo en establecimientos agropecuarios, hornos de ladrillo, el comercio y servicio doméstico, jardinería, etc. en los barrios privados cercanos. La estructura familiar incluye a los ancianos, muchos de los cuales son los propietarios de las viviendas y/o tierras en que cohabitan varios hijos con sus familias. Las viviendas son grandes, posteriores al terremoto de 1944.
- *Nuevos vecinos relocalizados*: Se trata de familias provenientes de villas de emergencia y asentamientos de las periferias de la Ciudad de San Juan y Gran San Juan, que habitan los distintos barrios recientemente construidos. Tienen buen acceso a servicios de agua, luz, sanitarios y gas. El sistema de adjudicación exige condiciones tales como: regularidad en el

pago de servicios, pago de la vivienda hasta escriturar, escolarización de niñas, niños y jóvenes y cumplimiento con los protocolos de controles médicos familiares. Las viviendas son muy pequeñas (dos habitaciones, cocina comedor, baño y lavadero externo), si bien está previsto que puedan ampliarse. Los grupos familiares tienen mayoría de casos de mujeres jefas de hogar. Las ocupaciones más importantes son el trabajo doméstico en las mujeres y la jardinería y la construcción en los varones. En general son familias numerosas con mayoría de niños y jóvenes.

- *Pobladores de asentamientos recién llegados*: La mayoría de estos pobladores son hijos e hijas mayores de las familias que han constituido sus propios grupos familiares y que se radican en ocupaciones y asentamientos cercanos a las casas de sus madres y abuelas (quienes colaboran en la crianza de los más pequeños). Los asentamientos se han construido en los bordes –desiguales y porosos- de los nuevos barrios relocalizados, cercanos a los canales de riego, pero sin acceso a servicios. En general son muy jóvenes, con niñas y niños pequeños. Su experiencia laboral es muy limitada, por lo cual, en general las mujeres permanecen al cuidado de los niños y los varones buscan changas diarias.
- *Clases altas residentes en barrios privados*. Se trata de familias de altos ingresos y prestigio social, que trabajan en la Ciudad de San Juan. La construcción de estos barrios ha sido a través de procesos gentrificadores. Su único vínculo con el territorio circundante es el personal de servicio.

#### **4. La escuela como territorio y las relocalizaciones como procesos des/reterritorializantes**

La escuela es el ámbito institucional, social, cultural y político que estructura las vidas juveniles. En tal sentido es un territorio concreto y simbólico de expresión de disputas sociales y de desarrollo de prácticas, subjetividades y discursos de estudiantes, docentes, autoridades y familias, en un atravesamiento permanente con múltiples políticas públicas de desarrollo social, educativas, de salud, de vivienda, laborales, etc.

La fragmentación territorial descrita en precedencia implica segregaciones múltiples que se expresan fragmentaciones sociocomunitarias, y se manifiestan en el ámbito escolar.

Desde una perspectiva estructural, el dato emergente más importante es el aumento de matrícula verificado a partir de la implementación de la asignación universal por hijo (AUH) y el hecho de que la escolaridad de todos los menores de 18 años sea requisito para la asignación de viviendas a las familias relocalizadas. El resultado inmediato consiste en una escolarización masiva que está transformando vidas cotidianas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, sus familias, y sus espacios grupales barriales y sociocomunitarios.

Desde una perspectiva de tipo subjetiva, las entrevistas realizadas evidencian que para los jóvenes de clases bajas, la escuela adquiere valor adicional a partir de la percepción familiar de bienestar económico (9). Confluyen en esta percepción el trabajo estable de uno o varios adultos y jóvenes, el acceso a la AUH, el acceso a algún subsidio escolar, o de salud y en este caso específico, la experiencia de las relocalizaciones.

Las nuevas experiencias escolares de los adolescentes son un aspecto central en el contexto de la experiencia *mayor, global* constituida por las relocalizaciones, puesto que estas trastocan sus vidas cotidianas y, por lo tanto, impregnan la escuela como institución y lo escolar como vivencia subjetiva.

¿Cuáles son sus relatos en este sentido?

La experiencia de las relocalizaciones emerge de los relatos adolescentes como un acontecimiento traumático de difícil resolución. Para los relocalizados se trata de una experiencia de despojo mientras que para los viejos residentes se trata de algo similar a una ocupación. En todos los casos son pérdidas no elegidas que trastocan de manera definitiva las prácticas y la vida.

En los relatos de los jóvenes de familias relocalizadas, se evidencia la presencia de un momento fundante, un comienzo específico, registrado en la experiencia vivida. La percepción de ese momento histórico de transformación en las vidas personales difiere. En algunos casos es “*desde que nos mudamos para acá*” (aludiendo a la propia relocalización), “*desde que mi mamá trabaja en la fábrica*” (alude a un establecimiento agropecuario instalado en la localidad), “*a partir del gobierno de Kirchner*”, etc.

Por el contrario, en los relatos de los jóvenes de familias viejas residentes, la gran transformación se registra con la llegada de los relocalizados, la cual es narrada como *difícil, violenta*, que *no se adaptaban*. Los relatos hablan de un pasado cercano idealizado que fue roto por las relocalizaciones. Se advierte en estas narraciones un mecanismo de reproducción del pensamiento de los adultos de sus familias, en cuanto expresan un territorio no vivido por ellos sino más bien rememorado.

Hemos planteado que lo territorial trasciende largamente lo espacial-geográfico y se abre como ese *lugar* donde acontece la vida cotidiana. El territorio trasciende la condición de contexto o de escenario de la vida y pasa a constituirse en el espacio socialmente construido donde se entran las relaciones sociales y donde *acontece* la vida, en un entramado de lo subjetivo, lo social y las formas políticas emergentes. Haesbaert (2011) plantea que el territorio integra de modo simultáneo dos dimensiones. Por una parte, una dimensión simbólica cultural, asociada a la identidad territorial de los grupos que lo habitan y que se apropian y controlan simbólicamente. Por otra parte, una dimensión de características político-disciplinarias, en la cual el ordenamiento de los espacios territoriales implica el dominio y disciplinamiento de los individuos que lo habitan.

En la situación específica del *acontecimiento*, el momento de la mudanza a los nuevos barrios fue vivido por las generaciones más jóvenes como un despojo territorial irremediable. Tanto los que llegaron como los que vivían en el lugar perdieron sus viejos arraigos o los vieron irremediabilmente transformados. Para los *relocalizados*, aunque fuese un asentamiento precario, la *villa* era un espacio identitario y subjetivador, un lugar geográfico y simbólico, un espacio que estaba *marcado* por la presencia y la acción de pobladores que ya no están más allí. Lo que los adolescentes más lamentan es el alejamiento de los amigos que se fueron a otros barrios.

En cuanto a los viejos residentes, antes de la llegada de los nuevos vecinos, la localidad es descrita como “*tranquila*”, “*linda*”, “*un lugar donde todos se conocían*” “*antes teníamos seguridad*”. Hay aquí, por cierto, un mecanismo de evocación idealizada que tiende a olvidar desigualdades de clase preexistentes, pero que denota, no obstante, una sensación generalizada de invasión y de pérdida.

El despojo (para unos) o la invasión (para otros) iniciales pueden leerse como una desterritorialización, definida como “la desarticulación del referente clave de las culturas: el territorio, espacio común donde se materializan las prácticas, que marca las fronteras entre ‘nosotros’ y los ‘otros’ -los de ‘adentro’ y los de ‘afuera’-.” (Herner: 2009). La desterritorialización también implica un desenraizamiento (Ortiz, 2002); caracterizado por la desapropiación, la angustia del desarraigo y el desconcierto inquietante ante los nuevos territorios barriales que no es posible aún sentir como propios.

En este contexto, la institución escolar, si bien fue beneficiada con algunas ampliaciones e inversión en infraestructura, fue sorprendida por un proceso complejo para el que no estaba preparada y que la interpeló en lo social, lo cultural y lo comunitario. De manera intempestiva, se encontró sumida en un proceso de desterritorialización (Haesbaert: 2011; García Canclini: 1989) (10), entendido como pérdida de la relación histórica, preestablecida y predeterminada con el territorio geográfico social y cultural con el cual había construido un lazo vinculante. El proceso es vertiginoso, ya que al compás de las sucesivas relocalizaciones poblacionales, la institución y la comunidad escolar tuvieron que adaptarse a una matrícula nueva y creciente, muy diversa a aquella con la que habían trabajado hasta entonces, compleja en términos de problemáticas, motivaciones y expectativas y con prácticas, representaciones, conflictualidades y modos de resolverlas totalmente diferentes –y hasta contradictorias- con las que la escuela había tratado hasta el momento.

El relato centrado en la escuela (de profesores, viejos residentes, policías y otros agentes comunitarios) reproduce lo planteado en precedencia y describe acerca de los momentos inmediatamente posteriores a las relocalizaciones como *difícil, con mucha inseguridad*, con robos y vandalismo en el edificio escolar. Ante esta situación, desde la institución se puso en juego una

estrategia de convivencia que implicó desde charlas con los estudiantes, con sus mamás (principalmente, y en menor medida, sus papás) y con líderes barriales, y que incluyó la apertura de la escuela para el dictado de cursos del Plan Fines y del Programa Ellas Hacen (de los cuales son beneficiarios mayoritarios madres y padres de los estudiantes), la disposición de una sala de enfermería y la instalación de una garita policial en el patio.

En efecto, a las problemáticas ya sedimentadas en la escuela, aquellas que ya sabía gestionar, se agregaron un cúmulo de nuevas conflictualidades, dado que los contingentes tienden a reproducir prácticas y conflictos en los nuevos territorios (Mateos: 2009), lo cual también se pone de manifiesto en los ámbitos escolares. En tal sentido, los docentes expresaron a la vez prácticas y discursos que alternan un profundo compromiso con su tarea y con los jóvenes, con actitudes de incertidumbre y desconfianza, mientras que las entrevistas de los jóvenes estudiantes expresaron la desconfianza mutua entre nuevos y viejos vecinos, así como una pléyade de estigmatizaciones de los primeros por *villeros*, por *drogones*, por *barrabravas*, por *narcos*, por *chorros*.

La incorporación de una institución represiva (policía) a la vida cotidiana escolar es explicada como *necesaria*, argumento que encuentra consenso entre los adultos (autoridades escolares, docentes, preceptores, madres, etc.), y es reproducido a su vez por los estudiantes como único modo de evitar la violencia, los robos, las roturas de edificio, etc.

La escuela constituye entonces en un lugar de confluencia, de encuentros y de conflictualidades donde diferentes *mundos* coinciden y tienen la obligación de convivir. El proceso de desterritorialización de la antigua escuela a la que iban solo los jóvenes de las familias de viejos residentes, da lugar a un proceso de re-territorialización en el cual la escuela se configura como dispositivo de encuentro y convivencia obligatoria de dos espacios socioculturales en conflicto, con profundas desconfianzas entre sí. A su vez, en un movimiento conflictivo aunque ordenador, a los ojos de los sujetos que la habitan, la escuela se re-territorializa integrando otras instituciones estatales -la salud y la policía- y asumiendo nuevas funciones que incorporan a las familias de los estudiantes, principalmente a sus madres (como sede de los planes FINES y Ellas Trabajan).

Es en la escuela donde se encuentran estos *mundos* diferentes de familias que sienten que están obligadas a convivir con extraños, con los que comparten territorio geográfico, pero que procuran no vincularse, observando a *los otros* con recelo y desconfianza. Así, en la escuela y entre los estudiantes tiene lugar el encuentro, el conflicto y la convivencia.

##### **5. Nuevos habitus escolares en un nuevo territorio escolar**

Las relocalizaciones implican cambios culturales profundos que tardan en convertirse en prácticas y en habitus (Bourdieu: 2008). Confluyen aquí las historias personales, subjetivas, con los

procesos sociocomunitarios y económico políticos. Las transformaciones impactan en lo profundo de la institución escolar, en sus agentes -profesores y preceptores-, en sus estudiantes, tanto los “viejos” como los “nuevos” y en sus familias. Todos se ven en la encrucijada de encontrar otros modos de convivir, otras formas de ocupar los espacios territoriales, otros tránsitos, otras prácticas, otros ritmos.

En las villas y asentamientos, la escuela y las prácticas escolares no tenían la centralidad y la densidad cultural que adquieren en los nuevos barrios, aún con todas las dificultades con que la cuestión escolar se presenta. Esto es, desde la perspectiva de los nuevos vecinos relocalizados, la escuela estaba en segundo plano respecto de otras prácticas, asociadas a la sobrevivencia (Mateos: 2006). Además, estos contextos familiares tienen adultos con escasa o nula trayectoria escolar, por lo cual no hay un piso de capitales culturales de origen (Bourdieu: 2008) en relación con la escuela.

Por el contrario, cuando en los nuevos contextos barriales, la cuestión principal deja de ser la sobrevivencia y se aseguran aspectos tales como el techo, o el acceso al agua o al gas, y fundamentalmente si la escolaridad es requisito para asegurar el mejoramiento de las condiciones de vida, la escuela adquiere una primacía nueva, al punto tal de imponerse como la institución articuladora de las vidas cotidianas de todos los estudiantes.

Este es el contexto de configuración de nuevos habitus en los jóvenes estudiantes secundarios, estructurados alrededor de sus experiencias de escolaridades recientes. Se trata de un proceso complejo, que enlaza aspectos estructurantes de tipo objetivos con otros de tipo subjetivo.

Desde lo objetivo, los nuevos habitus se vinculan a la consolidación de una materialidad establecida por la casa nueva, anudada al cumplimiento de requisitos para el cobro de subsidios. Además, al mejoramiento de las condiciones de vida se incorporó el trabajo como estructurador de las vidas adultas.

Desde el campo de lo subjetivo, se anudan con procesos de empoderamiento y toma de conciencia, signados por el ejercicio de derechos, las reivindicaciones de género y la perspectiva de horizontes laborales posibles, diferentes a los de sus historias familiares.

Algunos rasgos de estos nuevos habitus escolares son: la permanencia en la escuela, la creciente terminalidad de los estudios, asociada al empoderamiento femenino, la asunción de responsabilidades paternas de parte de varones con hijos, la coexistencia de trabajos temporarios con las rutinas escolares, la presencia de actividades delictivas naturalizadas como trabajo y la convivencia con situaciones de violencia.

### 5.1 La permanencia en la escuela

Según los relatos de profesores y preceptores, *hasta hacen unos años*, la escuela era un lugar donde se permanecía *mientras no les salía otra cosa*. Esto es, la escuela tenía un lugar de subsidiaridad en relación con el trabajo y/o las responsabilidades familiares.

Cuando aún no se habían concretado las relocalizaciones, el acceso a la escuela era restringido y la interrupción de la experiencia escolar era definitiva: los estudiantes que dejaban la escuela, en el caso de que la hubiesen empezado, no retornaban a ella.

El rasgo novedoso de *los últimos años*, incluso con posterioridad a las relocalizaciones, consiste en la centralidad de la experiencia escolar. Esto es, los estudiantes habitan y permanecen en la institución. Los modos de habitar la institución son múltiples: acuden a la escuela para el uso de la sala. También venden panes y tortas que son adquiridas por profesores y preceptores. Por otra parte, la presencia familiar es permanente: sus mamás asisten a tomar cursos en contraturno (a menudo van también hermanitos menores que se juegan mientras las mamás toman clase).

La experiencia del habitar la escuela es conflictual. De modo vertiginoso la escuela se desterritorializó, dejó de ser la que era, de referirse al espacio social y cultural que tenía, para dar lugar a una re-territorialización en la cual ingresaron nuevos sujetos sociales a habitarla, trastocando las dinámicas preexistentes y reconfigurando los vínculos entre viejos y nuevos. Así, la construcción/reconstrucción del lazo social en la escuela es compleja, contradictoria, con situaciones de desintegración que dan lugar a recomposiciones socioculturales y refundaciones de espacios sociales, culturales y físicos de referencia.

En párrafos anteriores se describió la territorialidad de la localidad con la metáfora del mosaico, cuya aparente homogeneidad se funda en profundas desigualdades que hacen de cada espacio algo diverso y complejo pero que se explica en el marco de sí en su relación con sus bordes. El resultado es una *textura* territorial de bordes desiguales. Esta textura desigual se encarna en lo social y hace eclosión en la escuela, donde los estudiantes se encuentran y cohabitan la experiencia escolar.

### 5.2 La terminalidad de los estudios y la familia

La terminalidad en los estudios es una cuestión central en contextos de escuelas urbano marginales, puesto que las trayectorias familiares en general están signadas por interrupciones, abandonos y fracasos escolares. Por ello, que la escolaridad de los hijos y las hijas, *que terminen la primaria y sigan estudiando* y que culminen luego la secundaria, es un logro que trasciende a los jóvenes estudiantes y alcanza a sus familias como a los profesores (11).

Esta es, en efecto, otra novedad emergente de la investigación: los estudiantes, aún con cierta sobreedad terminan la secundaria en número creciente. Las trayectorias dan cuenta de repitencias,

interrupciones y reaunamientos, pero en general hay un objetivo de finalización que juega en las distintas subjetividades estudiantiles, que marca prácticas y discursos actuales y que no estaba presente en años anteriores (12).

Son las estudiantes aquellas que, en mayor porcentaje, culminan la escuela (13). Una de las características que tienen las escolaridades secundarias en estos contextos es que se ha producido un proceso de empoderamiento femenino que se expresa en su presencia escolar, aún con interrupciones por embarazos, cuidados de hijos pequeños y/o hermanitos u otras responsabilidades familiares y laborales. Si bien no son todas, son casi exclusivamente las estudiantes las que se piensan a sí mismas continuando los estudios, más allá de la secundaria. Las profesiones que mencionan con mayor frecuencia son trabajo social, enfermería, policía y gendarme.

En cuanto a los varones, presentan trayectorias más sinuosas, con interrupciones más largas que las mujeres y ante la pregunta de los motivos, las explicaciones tienden a ser erráticas o contradictorias (*dejé porque me salió laburo y ya pasé para el otro año, dejé porque me fue mal, volví porque tenía que hacerlo*). A menudo, el retorno a la escuela está asociado principalmente al cobro de la asignación (AUH). Sin embargo, hay en los estudiantes una intencionalidad de terminar los estudios y es recurrente la expresión de deseo de *ser alguien en la vida* (14) y de formar una familia.

El cuidado de la propia familia, de los hijos que se tienen o se proyectan, es una cuestión que marca transformaciones en las masculinidades juveniles en estos sectores sociales. Los jóvenes plantean el deseo de tener una familia y de contar con un buen trabajo para *poder mantener bien la familia*. Hay implícita una mirada autorreferente en estos discursos, en las que emerge de los relatos un deseo de cuidar la propia familia mejor de como sienten que fueron cuidados ellos.

Las maternidades y paternidades adolescentes reflejan compromisos sólidos con sus hijos. En general cuentan con mucha ayuda familiar, fundamentalmente de parte de las abuelas maternas y en menor medida, paternas. No obstante el hecho de que son las mujeres quienes pasan más tiempo con los niños, parecen tener más recursos para continuar y llegar a terminar la escuela. De los varones las familias esperan *que salga a trabajar para mantener a su hijo*, por lo cual se observa una fuerte coexistencia de trabajos temporarios o de pocas horas con las rutinas escolares.

### 5.3 Los horizontes laborales y el trabajo

El horizonte laboral es una cuestión compleja donde confluyen las historias y mandatos familiares, las representaciones acerca del trabajo, los proyectos e ilusiones para el propio futuro, aspectos estructurales de tipo político y económico y los éxitos y fracasos en las propias trayectorias académicas.

Ante la pregunta acerca de cómo se ven a sí mismos en unos años, la totalidad de los estudiantes respondió que se imaginaba *trabajando, manteniendo a mi familia, en mi casa* (15). Alrededor de la mitad –mujeres y varones- plantearon que pensaban *estudiar para policía o gendarme*. El resto se imagina a sí mismo como trabajando en oficios de la construcción (electricista, plomero, gasista, albañil), como mecánico. Solo algunas adolescentes se mentaron a sí mismas en una carrera universitaria, siendo las carreras elegidas: enfermería, trabajo social, psicología, profesorado de educación física y abogacía.

El horizonte laboral parece estar *marcado* por fracasos escolares anteriores o por cierta profecía autocumplida que sitúa estos adolescentes en un futuro de sobrevivencia laboral, sin mayores estudios que el título secundario. La formación en oficios parece ser un horizonte no suficientemente valorizado en sus entornos de legitimación de saberes (básicamente entre los y las docentes).

La cuestión del trabajo es de complejo abordaje, puesto que, en principio, se trata de adolescentes que no deberían estar trabajando. Se trata de trabajos de pocas horas y en condiciones de precariedad. La escuela representa en los relatos la promesa social del alcance de un buen trabajo, un horizonte laboral pensado y deseado, lo cual a su vez, concretará la ilusión de *ser alguien en la vida*, de concretar los propios proyectos e ilusiones.

Se advierte en la cuestión del trabajo un corte de género, asumida por las y los jóvenes y signada por los mandatos familiares. Así, el trabajo es una urgencia más cercana en la problemática masculina, se espera que aporten al menos para sus propios gastos y si tienen hijos, que los mantengan. En cuanto a las jóvenes, que cargan desde niñas con la colaboración en el trabajo doméstico familiar o con el cuidado de hermanitos menores, existe cierta moratoria por la cual se posterga unos años su salida al mundo del trabajo. Estos pocos años más son los que las jóvenes continúan asistiendo a la escuela con más regularidad que los varones. En el caso de que tengan niños, esta regularidad se interrumpe solo unos meses. En muy pocos casos las mamás adolescentes abandonan la escuela.

El rebusque y el changueo conviven con la presencia de actividades delictivas que en algunos discursos juveniles se naturalizan como si fuesen un *trabajo*. Específicamente el narcomenudeo y su disputa por el control territorial generan violencia entre grupos que tienen sus expresiones en los conflictos escolares. El control de esta violencia se realiza muy dificultosamente mediante acuerdos de convivencia institucional y con la presencia policial en la escuela.

## **6. Conclusiones**

En este trabajo nos propusimos analizar transformaciones en las vidas cotidianas de jóvenes de escuela secundaria de sectores urbano-marginales, acontecidas a partir de la implementación de

políticas públicas de construcción de viviendas populares y de las consiguientes relocalizaciones poblacionales.

La implementación de esta política pública de vivienda y relocalización habitacional y poblacional expone la existencia de un estado presente, que lleva adelante una política pública que transformó positivamente las vidas de sus beneficiarios, pero de impacto negativo en los colectivos poblacionales preexistentes de los territorios de llegada.

En este marco, niñas, niños y jóvenes –relocalizados y viejos residentes- viven la aplicación de la política pública de vivienda desde la compulsión más absoluta. Los agentes del Estado (principalmente censistas y trabajadores sociales) concentraron sus visitas en las jefas y jefes de familia (que también vivieron la *compulsión* pero desde una comprensión más cabal de los beneficios de la relocalización). Por otra parte, en las localidades de llegada no se implementaron estrategias de acompañamiento de los viejos residentes para la comprensión o aceptación del proceso que se iniciaba.

La escuela fue beneficiada con algunas inversiones en infraestructura, pero su rutina fue trastocada y sus autoridades y agentes –profesores y preceptores- continúan ensayando estrategias de trabajo con la compleja composición de su población estudiantil.

En lo teórico hemos desarrollado la categoría de escuela como territorio, examinando los modos de desterritorialización y de reterritorialización que ha tenido a partir de la aplicación de la política pública. También hemos desarrollado el concepto de fragmentación como categoría descriptiva y analítica que trasciende lo territorial en su aplicación a lo social.

La fragmentación territorial y la segregación social se evidencian en la experiencia escolar. Esta experiencia es tanto para los jóvenes relocalizados como para los viejos residentes, fundante en relación con sus historias personales y familiares, ya que los pone en situación de buscar modos de resolver sus múltiples conflictividades.

La escuela como institución es el territorio de la construcción de nuevas prácticas y de configuración de nuevos habitus.

Algunos de los rasgos centrales en este sentido son:

- Solapamiento de instituciones y programas del estado (policía, salud pública, desarrollo humano) en el ámbito territorial de la escuela;
- Intervención y presencia desigual y conflictual del estado en las vidas juveniles, con persistencia de núcleos territoriales de exclusión cercanos a los de relegación;
- Permanencia estudiantil en la escuela, con creciente terminalidad de los estudios;
- Compromisos juveniles familiares de crianza de hijos procurando no abandonar la escuela, con la asunción de responsabilidades paternas (de cuidado y de sostén económico) de parte

de los adolescentes varones y continuación de los estudios (más en las mujeres que en los varones), marcando una tendencia de empoderamiento femenino;

- Coexistencia de trabajos temporarios con las rutinas escolares, con presencia de actividades delictivas (naturalizadas como trabajo) y la convivencia con situaciones de violencia.

La escuela estudiada es un territorio complejo, dinámico y poroso donde se encuentran en toda su diversidad la mayor parte de los adolescentes pertenecientes a los sectores populares en la localidad. Cada adolescente expresa en su pensamiento y sus prácticas, las particularidades socio culturales, los éxitos y fracasos de su propia familia, su pasado de ex villeros urbanos o de viejos vecinos rurales, su presente de discriminaciones y estigmatizaciones, su incertidumbre acerca del futuro.

La escuela es también el lugar donde se encuentran estos jóvenes de clases populares, con la clase media de pertenencia de los docentes y preceptores. Se trata de un vínculo que pone en crisis a ambas partes, exponiendo estilos de vida, valores, discursos, intencionalidades, sentidos diversos y a menudo contradictorios.

Por último, dado que el conocimiento escolar parece estar en segundo plano respecto de las otras funciones de la escuela como institución de integración social, de disciplina y de contención de los y las jóvenes, queda el interrogante acerca del lugar que tiene el conocimiento escolar, los aprendizajes propiamente dichos, lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se usa lo aprendido, qué apropiaciones hacen de estos y cómo se expresan en el campo del trabajo y de sus vidas cotidianas.

## **7. Notas**

- (1) Proyecto: “La construcción de ciudadanía infanto-adolescente en el marco de las políticas de relocalización en territorios urbanos periféricos”. Años 2016/2018 (5° en orden de mérito, de 20 financiados). Convocatoria Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI) – Gobierno de la Provincia de San Juan. Proyectos IDEA Social. SECITI - Universidad Nacional de San Juan. Directora: Paula Helena Mateos.
- (2) El contexto subnacional refiere a la Provincia de San Juan, que implementa este programa orientado específicamente a la construcción de viviendas populares y relocalización de asentamientos precarios (Ley Pcial. N° 7491 - 17/09/2004).
- (3) El Programa Federal de Construcción de Viviendas consiste en una política pública a través de la cual el Estado Nacional co-financia con los Estados Subnacionales (provincias) la construcción de viviendas con el objetivo de sanear los déficits habitacionales en todo el país, mediante diversos

mecanismos (construcción de viviendas populares para urbanizar o relocalizar asentamientos precarios; créditos para la construcción / ampliación de viviendas en terrenos propios, entre otros). El programa, que evidencia características de tipo neokeynesianas, prevé además un fuerte impacto en la producción nacional de materiales de construcción y en el empleo en los contextos provinciales. Fuente: <http://www.vivienda.gov.ar/construccion/documentos.html> Min. de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

- (4) La Provincia de San Juan, según el último censo poblacional cuenta con 680.427 habitantes. El impacto de este Plan de viviendas alcanza al 4,11% de la población.
- (5) Datos propios estimados a partir de proyecciones de datos oficiales para el 2010 del “Informe de Gestión en materia habitacional 2033-2010 Segunda Reconstrucción de San Juan” N° 30 IPV San Juan <http://www.cnvivienda.org.ar/revistas/revista30/san-juan.pdf> y a partir del trabajo “Habitat informal e intervenciones públicas. Reflexiones sobre políticas públicas de erradicación de villas”, de Amelia Scognamillo, Osvaldo Albarracín y Mirta Romero. <http://contested-cities.net/working-papers/wp-content/uploads/sites/8/2016/07/WPCC-163506-ScognamilloAlbarracinRomero-H%C3%A1bitatInformalIntervencionesP%C3%ABlicas.pdf>
- (6) Datos propios estimados a partir de proyecciones de datos oficiales. Fuentes: Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) de la Provincia de San Juan <http://sanjuan.gov.ar/Default.aspx?cid=197>. Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios <http://www.vivienda.gov.ar/construccion/documentos.html>
- (7) El uso de la categoría de relocalización responde al nombre que tiene en el marco de la política pública de construcción de viviendas populares. Mucho se ha discutido acerca del nombre de la misma, sin llegar a acuerdos. Otros nombres se han ensayado y descartado, a causa de sus connotaciones en términos de derechos humanos. Por ejemplo, el nombre de *erradicación de villas* (que se ha popularizado en los medios de comunicación) es una noción que en sí misma alude a la extracción de una planta desde la raíz, objetualizando dramáticamente los grupos humanos involucrados. Al mismo tiempo, remite a los nombres que tuvieron políticas represivas de *limpieza de pobres* durante la última dictadura militar (1976-1983), bajo la intendencia del brigadier Cacciattore en la Ciudad de Buenos Aires. Otro nombre ensayado, que también remite a la represión de estado de la última dictadura, es el de *traslado*. Este nombre era el eufemismo que tenían los *vuelos de la muerte* en el marco del proceso sistemático de eliminación de detenidos-desaparecidos.
- (8) El estudio de territorio supera ampliamente los alcances de este trabajo. En tal sentido, entendemos que uno de los más acabados estados del arte recientes en cuanto a su profunda polisemia teórica está dado por el trabajo de Rogèrio Haesbaert (2004) *O mito da*

*desterritorializacão: do "fim dos territórios a multiterritorialidade"* Bertrand Brasil Río de Janeiro, traducido al español y publicado por SigloXXI en 2011. En el capítulo 2 del libro, el autor efectúa un recorrido por los sentidos de la categoría de territorio desde las perspectivas materialista e idealista tradicionales hasta las más recientes e integradoras perspectivas relacionales. Otras miradas recientes (publicadas solo en formato digital) son los trabajos de Horacio Capel (2016) *Las ciencias sociales y el estudio del territorio* <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>, y de María Teresa Herner (2009) *Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari* <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>

- (9) Los datos de esta investigación fueron tomados hasta el año 2015 inclusive. Al momento de escritura de este trabajo (año 2016) las condiciones económicas se han trastocado dramáticamente.
- (10) La desterritorialización alude a la pérdida de la relación *natural* (en el sentido de *preestablecida* y *predeterminada*) entre una cultura y su territorio geográfico-social. Los estudios culturales latinoamericanos, han desarrollado estas categorías aplicándolas a los fenómenos de migraciones masivas en las cuales se movilizan grupos humanos pero también culturas y símbolos que encuentran referencia en los espacios físicos que se dejan atrás. La reterritorialización expresa la relocalización territorial de producciones simbólicas y culturales antiguas y nuevas. Estas categorías han sido desarrolladas para exponer las transformaciones culturales asociadas a los fenómenos masivos de migración de latinoamericanos a países desarrollados, por motivos económicos (García Canclini: 1989). El concepto encuentra antecedentes en las obras de Guattari y Deleuze, específicamente en *Mil mesetas* (2002) donde se vincula el territorio con la presencia, el establecimiento o el desmantelamiento de campos de poder en relación con un espacio.
- (11) Entrevistas a autoridades, docentes y preceptores.
- (12) Nos referimos a una investigación realizada en escuelas secundarias de San Juan, entre los años 2002 y 2004. Aquella investigación fue realizada inmediatamente después del estallido de la crisis de 2001, aplicando entrevistas a jóvenes estudiantes de escuelas secundarias en zonas urbanas y rurales en situación de vulnerabilidad. En ese momento ante la pregunta por el futuro los jóvenes no se proyectaban más allá de la inmediatez y sus repuestas estaban asociadas más bien a la sobrevivencia. Proyecto de investigación "Rendimientos y eficiencia institucional del Sistema Educativo Provincial" (2002-2004), Director Luis J. Garcés, Co-Directora Paula Helena Mateos. Inst. de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IDICE. Fac. de Filosofía Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan. Financiamiento CICYTCA-UNSJ)

- (13) Es difícil ofrecer datos sobre las instituciones escolares que han recibido población estudiantil relocalizada ya que sus matrículas están en proceso de estabilización. En esta institución en particular, ante cantidades similares de ingresantes mujeres y varones, en los últimos años hay clara mayoría femenina. Las mujeres culminan la secundaria en proporción de 2 x 1 de un total de 107 ingresantes (57 mujeres y 50 varones), en el año 2015 cursaban el último año 47 futuros egresados, de los cuales, alrededor de 28 eran mujeres y 19 varones.
- (14) La expresión *ser alguien* es generalizada y parece vincularse a discursos adultos de las familias y los docentes. Ser alguien alude a cierta autonomía deseada para el futuro personal. Su uso, sin embargo, abre múltiples interrogantes: ¿Cuánto hay de doxas, de clichés, en estos discursos? ¿Qué otros implícitos tienen? ¿*Ser alguien* en el futuro, implica un *no ser* en el presente? A modo de derivación *rizomática* esta es una de las actuales dimensiones analíticas emergentes de la investigación.
- (15) Entrevistas a estudiantes.

## 8. Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (2008) *El sentido práctico*. SigloXXI. Madrid
- CAPEL, Horacio (2016) *Las ciencias sociales y el estudio del territorio*. Biblio3W REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9796. Vol. XXI, núm. 1.149 - 5 de febrero de 2016. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>
- COREA, Cristina; LEWCOVITZ, Ignacio (2004) *Pedagogía del oprimido. Escuelas destituidas. Familias perplejas*. Ed. Paidós Educador. Buenos Aires
- FOUCAULT, Michel (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France 1978-1979. Ed. FCE. Buenos Aires
- GARCÉS, Luis Javier; MATEOS, Paula Helena (2013) “El conflicto Nación/Subnación en la tensión focalización/universalismo de las políticas públicas educativas” (2013) Capítulo en el libro “*Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales: debates para una reconstrucción de lo público en educación*” Coordinadores Nora Gluz y Jorge Arzate Salgado. Red Iberoamericana para el Estudio de Políticas Sociales. UNAM-México; UNSaM-Argentina.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ed. Grijalbo. México
- GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos. Valencia.
- HAESBAERT, Rogèrio. (2011). *El mito de la desterritorialización: “del fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. SigloXXI. México

- HARVEY, David (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires. Amorrortu.
- HERNER, María Teresa (2009) *Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari*. Revista Huellas, UNLPAM. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>
- KESSLER, Gabriel (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- LLOBET, Valeria (2012) *Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de la infancia*. Frontera Norte Vol. 24. N° 48.
- LLOBET, Valeria y MINUJIN, Alberto (2011) *La pobreza infantil y las políticas sociales. Una mirada sobre las transferencias condicionadas de ingresos*. Textos y contextos. Porto Alegre. Programa de Pos Graduacaos en Servicio Social.
- MATEOS, Paula Helena (2009) Mapas del Nuevo Mundo. Artículo en *Revista EnCursiva*. Fundación ARCOR. Buenos Aires
- MATEOS, Paula Helena (2007) Saberes estratégicos de sobrevivencia y trabajo infantil: aportes conceptuales e interpretativos. Capítulo en el libro *¿De la escuela al trabajo? La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización* (Compilador Luis J. Garcés). Editorial del Signo. Buenos Aires
- ORTIZ, Renato (2002) *Otro territorio. Ensayo sobre el mundo contemporáneo*. UNQ TM Editores. Bogotá. Colombia. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2015/01/ortiz-otro-territorio-ensayos-sobre-el-mundo-contemporc3a1neo.pdf>
- SCOGNAMILLO, Amelia; ALBARRACÍN, Osvaldo; ROMERO, Mirta (2016) *Habitat informal e intervenciones públicas. Reflexiones sobre políticas públicas de erradicación de villas*” <http://contested-cities.net/working-papers/wp-content/uploads/sites/8/2016/07/WPCC-163506-ScognamilloAlbarracinRomero-H%C3%A1bitatInformalIntervencionesP%C3%BAblicas.pdf>
- SOLDANO, Daniela (2008) Vivir en territorios desmembrados: un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005), Capítulo en *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social : Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Colección CLACSO-CROP. Bogotá. Bibliotecas CLACSO <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/clacso-crop/20120621122659/04solda2.pdf>
- Informe de Gestión en materia habitacional 2033-2010 Segunda Reconstrucción de San Juan” N° 30 IPV San Juan <http://www.cnvivienda.org.ar/revistas/revista30/san-juan.pdf>
- Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) de la Provincia de San Juan <http://sanjuan.gov.ar/ipv>

Programa Federal de Construcción de Viviendas. Min. de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios <http://www.vivienda.gov.ar/construccion/documentos.html>