



Mariano **PUSSETTO\***

\*: Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón", Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del equipo de investigación titulado "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos". Dirigido por la Mgtr. Mónica Maldonado y radicado en el CIFYH. E-mail: pussettomariano@gmail.com

---

PRESENTADO: 25.02.18

ACEPTADO: 04.05.18

# LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO URBANO. EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE SECTORES POPULARES EN LA CIUDAD DE ALTA GRACIA

143

## Resumen

El siguiente artículo tiene como fin analizar los modos de experimentar la ciudad, las instituciones y los espacios públicos, que tienen niños y niñas de una escuela pública primaria ubicada en la ciudad de Alta Gracia, Córdoba, Argentina. El desarrollo de esta experiencia es altamente significativo para comprender el estrecho vínculo que existe entre la ciudad, la escuela, y los modos que tiene niños y niñas de construir sus experiencias educativas, apropiarse del espacio público y las vivencias cotidianas que realizan dentro y fuera de la institución escolar.

**Palabras Clave:** Infancias. Espacio urbano. Experiencias educativas. Experiencias urbanas.

### Summary

*The following paper has the purpose of analyze the different ways of experiencing the city, the institutions and the public areas, by children from a primary school located in Alta Gracia City of Córdoba Argentina. The development of this experience is highly significant for the understanding of the tight link between the city, the school, and the ways that children builds their educational experiences by taking advange of the public spaces and their daily experiences in and out of the school institution.*

**Key words:** *Childhood. Urban space. Educational experiences. Urban experiences.*

## INTRODUCCIÓN

El siguiente escrito se desprende de una investigación que buscó indagar en torno a las experiencias educativas de niños y niñas que se produjeron en la relación entre el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y la escuela pública primaria Martín Miguel de Güemes<sup>1</sup>. Este diálogo entre instituciones permitió abordar diversas cuestiones vinculado al espacio urbano y la manera en que las y los estudiantes producían significaciones en torno a ello.

En este artículo me propongo reflexionar sobre el proceso de construcción socio-urbana de Alta Gracia<sup>2</sup> y las experiencias urbanas de niños y niñas de una escuela pública primaria de dicha ciudad. Analizar los modos de transitar y vivenciar el espacio urbano desde una perspectiva de las infancias, no sólo le otorga pluralidad a los estudios sobre urbanidad, sino que permite comprender otras formas de vivir la ciudad y, principalmente, pone en tensión la lógica de pensar espacios como museo y escuela como compartimentos estancos y aislados de los procesos de producción de ciudad.

Para ordenar la línea argumentativa, propongo dos ejes que puedan guiar la lectura: el primero reconstruye la historización socio-urbana de la ciudad de Alta Gracia, hasta centrarme en los barrios Independencia y 17 de Agosto<sup>3</sup> en el presente, y se intenta analizar teóricamente los conceptos de subalternidad, hegemonía y clase, para trazar un vínculo entre las niñas y los niños de 5to y 6to grado de la escuela Güemes, los procesos socio-históricos y estos conceptos teóricos. El segundo eje busca adentrarse a la mirada de niños y niñas desde una perspectiva etnográfica que pueda problematizar las singularidades de las y los sujetos y complejice el proceso de construcción socio-urbana de dicha ciudad.

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

Con la intención de hacer una reconstrucción socio-urbana de la ciudad de Alta Gracia, hasta llegar al caso puntual de los barrios Independencia y 17 de Agosto, considero importante tomar una serie de episodios que marcan la configuración de esta

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

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

3. Los nombres de los barrios son ficcionales con el motivo de resguardar la identidad de la escuela.

localidad. Estos episodios no deben entenderse como bloques aislados, sino que son parte de un proceso socio-histórico, relacional y dinámico, que nos permite leer la construcción desigual que opera en el presente en términos socio-urbanos en dicha ciudad.

Esta configuración permite poner en tensión las relaciones hegemónicas y subalternas dentro del proceso socio-urbano y la posibilidad de pensar la construcción social de la población de los barrios Independencia y 17 de Agosto como *clase popular* en clave histórica. De esta forma, como plantea Thompson (1989), no podemos comprender la clase a menos que la veamos como una formación social y cultural que surge de procesos que sólo pueden estudiarse mientras se resuelven por sí mismos a lo largo de un período histórico considerable.

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

### De la estancia a la fundación de la villa

La construcción de la Estancia Jesuítica fue realizada por la Compañía de Jesús en el siglo XVII. La Estancia de Alta Gracia fue un importante centro rural que mantuvo un nutrido intercambio con las demás estancias construidas en la provincia de Córdoba. Luego de la expulsión de los Jesuitas de América en el año 1767, la Estancia de Alta Gracia es sucedida por distintos dueños. Uno de los más significativos fue el Virrey Santiago de Liniers, quien habitó la casa por un corto periodo en 1810.

Hacia 1820, José Manuel Solares adquiere la Estancia y su territorio para vivir en ella durante los siguientes 48 años, retomando la producción agropecuaria, a la par que desarrolla una interesante tarea al servicio del bien público, como juez e impulsor de la educación. Recuperando parte de los objetos y acciones de la orden jesuítica,

Solares lleva al territorio algunos de los progresos teóricos, técnicos y hasta los ideales utópicos del siglo XIX. La educación, el derecho de los obreros, las teorías sociales y urbanas, se transforman en gestión, escuelas, alumnos, censos, trabajo y la idea de un trazado urbano. Deja la idea como legado en su testamento, donde reconoce que existe un asentamiento que hay que organizar e institucionalizar.

Medina (2009) plantea que para esta época, “en este orden social, la diferencia entre las clases era más que considerable, y solo algo menor entre españoles y criollos, lo que indica que la condición de clase estaba claramente marcada en el territorio: la propiedad de la tierra, la pertenencia a una raza y a una religión aseguraban una protección legal y administrativa, mientras que las otras clases dependían del trabajo que pudieran ejercer en el territorio, retribuido o no. La posición de clase se determinaba por el nacimiento y por la relación a grupos preestablecidos, en una sociedad dispuesta a rechazar cambios y gente advenediza.” (Medina, 2009: 71)

### De los capitales ingleses

El primer núcleo poblacional se había generado en torno a la Estancia, y sufrió, a lo largo de los años, una serie de transformaciones fruto de las influencias del medio, como el aporte de la llegada del ferrocarril y de la corriente inmigratoria que arribó a nuestro país a fines del siglo XIX. Desde el punto de vista de la organización urbana, Alta Gracia presentaba, a principios del siglo XX, dos zonas bien diferenciadas que dieron lugar al surgimiento de Barrio Sur y Villa Carlos Pellegrini<sup>4</sup>.

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

4. Rebeca Medina (2009) en el desarrollo de su tesis de maestría va a referenciar estos sectores como “el Alto” (Villa Carlos Pellegrini) y “el Bajo” (Barrio Sur). Estas categorías hacen mención a su ocupación física y topográfica en la ciudad, las cuales pueden ser útiles para pensar el territorio, pero no por ello van a ser categorías utilizadas en este trabajo.

cionales de Córdoba que llegaban a Alta Gracia en épocas de vacaciones.

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

El Tajamar plantea una línea divisoria entre esta burguesía tradicional que construyó en torno al Sierras Hotel imponentes residencias de alta calidad arquitectónica con marcada influencia inglesa y francesa y creó un espacio urbano propio, y las poblaciones que se instalaron del otro lado del Tajamar (hacia el oeste), con un desarrollo eminentemente comercial y con una población formada por criollos e inmigrantes españoles e italianos en su mayoría.

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

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

de ocio la clase terrateniente que la frecuentaba.” (Medina, 2009: 75)

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

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

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

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

Para Lefebvre (1974) el concepto de producción del espacio desarrolla otro ya muy conocido, clásico, reiterativo: el de producción, pero indica un cambio en la producción, en las fuerzas productivas; se pasa de la producción en el espacio a la producción del espacio. Lefebvre (1973) definía a la ciudad como centros de vida social y política donde se acumulan no sólo riquezas, sino cono-

cimientos, técnicas y obras<sup>5</sup>. El autor plantea que la ciudad precede a la industrialización y afirma que la industrialización da inicio a la urbanización, y con ésta, la destrucción de la vida urbana. El proceso de industrialización es acompañado por la privatización de la tierra, que comienza a concebirse como una mercancía.

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

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

En esta época (primeras décadas del siglo XX) Alta Gracia adquiere un importantísimo desarrollo a nivel turístico, pero dicho turismo se encuentra directamente vinculado a la salud, pues el clima del lugar es apropiado para la recuperación de la tuberculosis<sup>6</sup>, tal como me cuenta una historiadora local

*“a principios del siglo XX, ayudado por la llegada del ferrocarril y la creación*

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

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

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

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

### **Del desarrollo industrial**

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

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

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

Años más tarde, luego de las políticas desarrollistas que tuvieron lugar en la década de 1960, esto se modificó ante el desarrollo de la industria metalmeccánica en Córdoba capital, en especial de la industria automotriz KAISER radicada a pocos kilómetros de Alta Gracia, de la cual pasó a depender la subsistencia local. Una nueva población obrera se instala en la ciudad y va a aumentar cada vez más la dependencia laboral con la ciudad de Córdoba. Alta Gracia pierde definitivamente, para esta época, sus características de ciudad turística, incluso su emblemático Sierras Hotel cierra en la década de 1980 (hasta su recuperación a principios del Siglo XXI).

“La clase alta que antes era atraída por un destino turístico de jerarquía ya no regresa, pero se mantienen en el lugar profesionales y comerciantes con algún vínculo con las familias de los propietarios de la Estancia y del Alto, aunque con menor poder adquisitivo. La clase baja queda conformada con obreros y empleados, con algunos nuevos inmigrantes. Clase alta y clase baja<sup>7</sup> se definen por características homogéneas, pero el hecho de nacer en el lugar puede acercar a las clases sociales diferentes, citadas para el período anterior. La movilidad entre clases es posible, si bien la pertenencia a los distintos espacios geográficos, sigue condicionando la condición y la posición del sujeto en el espacio social. Esta movilidad está ejemplificada en la conformación de otra clase, la clase media surgida gracias a los gobiernos de corte popular. Empleados y comerciantes integran esta clase media.” (Medina, 2009: 86)

Las diferencias se encuentran en la conformación de las clases y los capitales antes mencionados, pero la oposición entre las poblaciones de un

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

Como propone Harvey (2013), las ciudades han brotado de la concentración geográfica y social de un excedente en la producción. La urbanización ha sido siempre, por tanto, un fenómeno relacionado con la división en clases, ya que ese excedente se extraía de algún sitio y de alguien, mientras que el control sobre su uso solía corresponder a unos pocos. “La urbanización ha desempeñado un papel crucial en la absorción de excedentes de capital, y lo ha hecho a una escala geográfica cada vez mayor, pero a costa de impetuosos procesos de destrucción creativa que implican la desposesión de las masas urbanas de cualquier derecho a la ciudad<sup>8</sup>” (2013:45).

### De la toma de tierras y el presente

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

Alta Gracia no está exenta del contexto y sufre el golpe de las medidas neoliberales. Impacto que

7. La utilización del concepto de clase realizado por la autora, no es adoptado en este trabajo como propio, por el contrario, en este artículo, se intenta problematizar este concepto con diversos matices y con una postura menos rígida al pensar la idea de clase.

8. Para Lefebvre el derecho a la ciudad significa el derecho a la vida urbana, renovada, donde tiene prioridad el valor de uso. Se trata de un cambio de práctica social que proponga y justifique la centralidad de lo lúdico, poniendo la apropiación por encima de la dominación. Apropiación no entendida como propiedad, sino como el proceso según el cual un individuo o grupo se apropia, transforma en su bien, algo exterior.

se ve reflejado en el cierre del ramal del Ferrocarril Central Argentino en 1993.

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

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

Como sostiene Harvey (2013), la urbanización capitalista tiende a destruir la ciudad como bien común social, político y vital. “La urbanización no es sino la producción continua de un bien común urbano y su perpetua apropiación y destrucción por intereses privados” (2013:125), podríamos decir, en otras palabras, que en el contexto de producción capitalista el valor de cambio está continuamente dominando al valor de uso de la ciudad.

“La ciudad tradicional ha muerto, asesinada por el desarrollo capitalista desenfrenado, víctima de su necesidad insaciable de disponer de capital sobre acumulado ávido de inversión en un crecimiento urbano raudo e ilimitado sin importarle cuáles sean las posibles consecuencias sociales,

medioambientales o políticas” (Harvey, 2013:14).

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

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

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

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

*“Y el barrio siguió creciendo. Y yo era como un agente inmobiliario porque yo me encargaba de entregar los terrenos, pero no porque yo me creía dueño, sino porque era una cuestión de organización, y el referente era yo y el*

*que vivía en el barrio era yo. Porque yo me separo y en el '96 me voy a vivir al barrio. Y en el barrio me iba a buscar la gente -mire ando buscando un terrecito. Cuando empezás a acordarte ya se había copado el barrio, había como 100 familias. Y bueno, yo los daba así para que no se pelearan, andaba con un cuaderno que decía, el número 7 es tuyo, el número 15 tuyo, y bueno, así se fue armando lo que es el barrio”* (Tito Rivarola, entrevista, Alta Gracia, 2016).

Esta segunda etapa fue realizada por familias procedentes de los barrios más carenciados de Alta Gracia. Fue el mismo Centro Vecinal de barrio Independencia, junto al Movimiento Piquetero<sup>9</sup>, quien tomó la decisión de ponerse al frente de la toma de tierras, organizando a las familias que iban llegando a la zona, las que, mayormente, pertenecían a desocupados que sobrevivían mediante la realización de changas.

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

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

Ya iniciado el año 2000, el Asentamiento 17 de Agosto abarcaba aproximadamente 15 cuadras, en

dirección SO-NE por todo el tendido de la línea férrea. Más de 150 familias que se establecieron en la ladera sur de la misma.

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

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

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

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



destinan para riego 240.410 litros de agua por día, lo cual equivale a lo que en una jornada utilizan 240 viviendas. El riego es para una cancha de golf sostenida para fines de lucro, lo cual redobla el abuso: se extrae agua de la que carecen muchos habitantes de la ciudad y encima se generan cuantiosos ingresos de dinero con su producto.

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

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

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

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

La larga historia de la conformación urbana y social de Alta Gracia muestra una relación entre las clases hegemónicas y las subalternas. Mientras que las primeras ejercieron el control de la producción de la ciudad y se instalaron históricamente en el

espacio predilecto para el negocio inmobiliario, las clases subalternas disputaron y ocuparon espacios menos privilegiados para poder asentarse y construir un hogar. Como plantea Modonesi, “el concepto de subalterno permite centrar la atención en los aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía: la experiencia subalterna, es decir, en la incorporación y aceptación relativa de la relación mando-obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de resistencia y de negociación permanente” (Modonesi, 2010: 37).

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

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

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

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

Así, puso énfasis en la clase como proceso activo y como relación histórica. De esta forma, el autor

planteó que no debe localizarse la esencia de la clase en posiciones estructurales sino en relaciones: las relaciones de explotación, conflicto y lucha que proporcionan el impulso a los procesos de formación de clases. La clase como relación implica la existente entre las clases y la existente entre los miembros de una misma clase.

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

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

“La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está” (Thompson, 1989:2).

Entonces, como afirma Meiksins Wood (1983) “el concepto de experiencia significa precisamente que las estructuras objetivas hacen algo a las vidas de las personas”.

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

“1) el lugar central de la historia en el abordaje de la eficacia relativa de

las presiones estructurales en contextos particulares; 1) referido al mismo criterio, la necesidad de un estudio de lo popular situado históricamente, con límites y fronteras no definidas a priori, no definidas en abstracto, no sustancializadas; y 2) la comprensión de los procesos de producción y reproducción social y simbólica siempre signados por la complejidad, esto es, por el necesario carácter activo y recursivo de las prácticas sociales, incluso las de los dominados.” (Assusa y Michelli, 2012: 10).

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

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

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

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

Modonesi entiende lo subalterno, como expresión de la experiencia y la condición subjetiva del su-

bordinado, determinada por una relación de dominación -hegemonía- y un bosquejo de una teoría de la subalternidad.

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

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

La construcción de la categoría *niños y niñas de sectores populares*, está motivada por la intención de poner la clase en el centro del análisis, y desandar, a través de su historicidad y de sus singulares experiencias, lo vinculado al *mundo de lo popular*. Como lo entiende Assusa (2015), retomando a Fonseca (2005), “la reconstrucción etnográfica de la vida popular implica una apuesta sobre la posibilidad de abordar ciertas dimensiones cruciales de la alteridad en la sociedad contemporánea: una forma de estudiar fronteras y diferencias cruciales a nivel local, en clave de desigualdad” (pág. 22).

Para avanzar con la categoría *niños y niñas de sectores populares*, es necesario retomar a Bourdieu (1990) quien plantea que para la construcción de una teoría del espacio social es necesario realizar cuatro rupturas epistemológicas: ruptura con el sustancialismo que va en detrimento de las relaciones; ruptura con el intelectualismo, que entiende a la clase teórica como clase real; ruptura con el economicismo que reduce el campo social a lo económico; y ruptura con el objetivismo que ignora las luchas simbólicas en los diferentes campos. De esta forma es posible la construcción de un concepto de clases sociales como elemento explicativo<sup>10</sup>. Para Bourdieu (1990) se puede presentar

el mundo social en forma de espacio y los agentes se definen por sus posiciones relativas<sup>11</sup> en ese espacio.

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

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

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

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

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

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

De esta forma, es necesario pensar a niños y niñas de los barrios Independencia y 17 de Agosto como miembros de sectores populares, con sus singularidades, y bajo una condición de subalternidad en relación al lugar que han ocupado como clase históricamente en esa relación dialéctica con lo hegemónico.

Indagar en torno a lo que hacen niños y niñas con esa subalternidad implica, no sólo esta reconstrucción urbana y social de la ciudad, sino sumarle, como proponen Ezpeleta y Rockwell (1983), la particular dinámica que se produce entre escuelas y clases subalternas. “En la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. [...] El contenido escolar lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar”. Así, es necesario tener en cuenta la trama específica que se construye en la escuela Güemes. “La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija [entre Estado y clases subalternas], por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas” (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

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

## Experiencias urbanas de niños y niñas

Las experiencias educativas de los niños y las niñas se mostraron en un diálogo constante con las experiencias urbanas. Pensar las primeras de manera aislada sería trazar un recorte que limitaría su análisis, así como también, pensar lo barrial sin lo escolar, se ofrecería como un proceso discontinuado, ya que, como intentaré desarrollar en este apartado, al momento de experimentar el espacio urbano, la escuela se torna un eje fundamental para los niños y las niñas. Analizar así la relación

barrio<sup>12</sup>-escuela es trascender el recorrido cotidiano, de lunes a viernes, a la institución: implica una serie de prácticas y significaciones sobre el espacio escolar que va más allá de la actividad misma de ir a clases.

A continuación se intentará dar cuenta de esa relación que niños y niñas construyen con el espacio urbano. Ingresaremos de lleno en los modos de transitar el barrio, haciendo especial foco en los límites, principalmente el que separa barrio-asentamiento, y en los vínculos que tejen niños y niñas entre el barrio y la escuela.

Por último, para avanzar en este apartado, es necesario considerar los aportes de Michel De Certeau (2010) quien entiende el espacio como lugar practicado. Para el autor, son los caminantes los que transforman en espacio la calle, geométricamente definida como lugar por el urbanismo. Es en el espacio y en el andar donde se produce una “triple función enunciativa: es un proceso de apropiación del sistema topográfico por parte del peatón; es una realización espacial del lugar; implica relaciones entre posiciones diferenciadas, es decir contratos pragmáticos bajo la forma de movimientos” (De Certeau 2000:110). Esta triple función me es útil para pensar la manera en que los niños y las niñas transitan el espacio y mediante ese transitar le otorgan significado, que no pretende cristalizarse sino, por el contrario, se sostiene en constante fluctuación.

## Transitar la ciudad

La ciudad de Alta Gracia fue uno de los ejes principales al momento de comenzar a indagar los modos de transitar que tienen los niños y las niñas. Sin querer abarcar la totalidad de este espacio -la ciudad-, ya que alcanzarlo todo es una tarea que excede los objetivos de este trabajo, me interesa investigar qué espacios son reconocidos, cuáles son frecuentados y cuáles otros son nombrados, aunque no por eso concurridos. El primer indicio de esto fue el desconocimiento que tenían las y los estudiantes acerca del Museo de la Estancia Jesuítica. Tras un primer año de trabajar juntos,

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

y después de percibir la apropiación de aquel espacio por parte de los niños y las niñas, comencé a profundizar en estos modos de experimentar la ciudad, de vivirla, de esquivarla, de apropiarla o, directamente, desconocerla.

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

Estos espacios eran, dependiendo de cada uno, de mayor o menor conocimiento, y no todos parecían ser de un transitar periódico, sino, por el contrario, varios parecían repetirse con escasa noción del lugar, mientras que otros resultaban ser de recurrencia y gran conocimiento. Estas diferencias tenían que ver con singularidades de cada uno de los niños y las niñas. Algunos/as tenían escaso andar por el barrio, como Julisa, que sólo sale de su casa *para ir a la escuela, o como mucho para visitar a su prima alguna vez para ir a jugar.*

*“Julisa: Mucho no me dejan salir, cuando no hay nadie en la canchita que me voy con una amiguita, tampoco me dejan. Me cortaron todos los yuyos del fondo [de casa], van a empezar a limpiar todo para que yo juegue, pero no me dejan salir [...] De mi casa a la escuela, o de mi casa a la casa de la amiga de mi mamá, que me voy con mi mamá, mucho no salgo”* (NdC, abril, 2015).

Otros, como Lázaro, se movían por la ciudad con gran soltura e independencia, aun cuando algún mayor le restringía algún espacio en particular

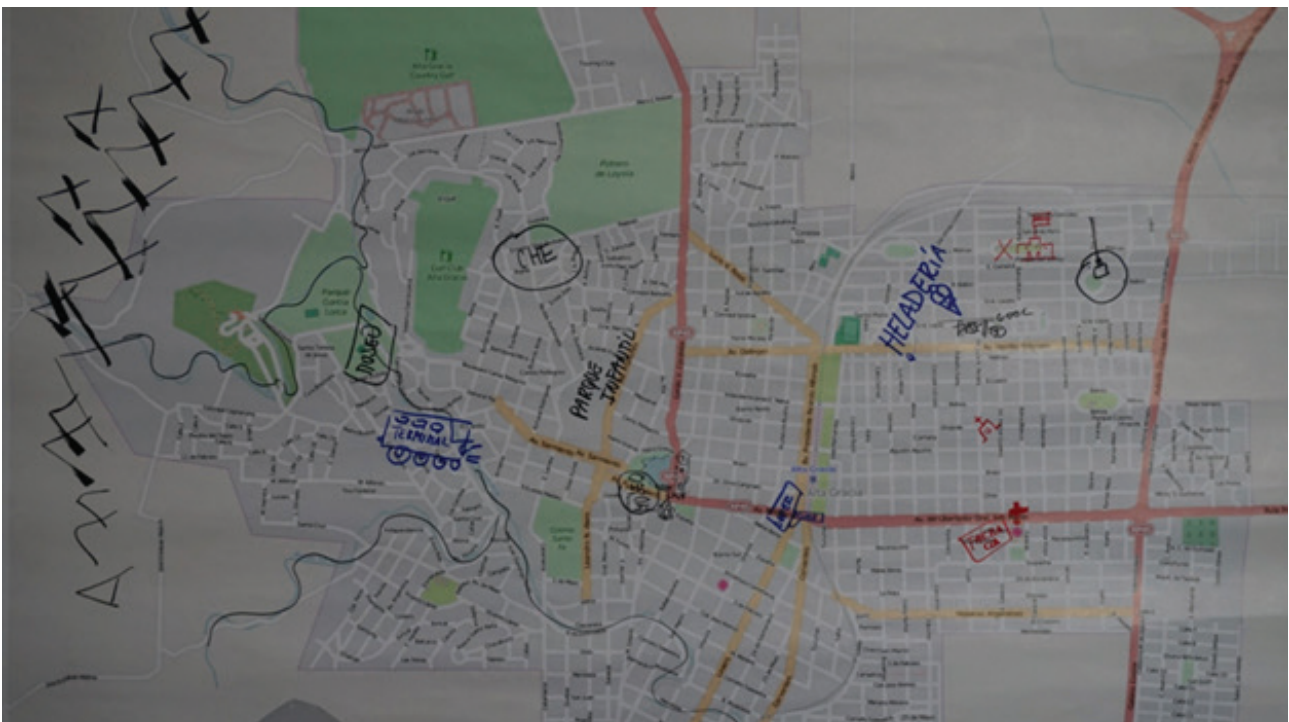
*“Lázaro: A mí no me dejan ir para el barrio Sabatini, porque cuando voy me buscan quilombo.”*

*Lázaro: En el polideportivo nos juntamos todos los malabaristas. A veces voy, porque otras veces hago semáforo<sup>13</sup>.*

*Mariano: ¿Y dónde hacés semáforo?*

*Lázaro: Hago semáforo cerca de lo de mi abuela en Sabatini, y si no en el se-*

FIGURA 1: MAPA INTERVENIDO POR NIÑOS



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

*máforo del Disco, o en el parque García Lorca. Lo hago como un trabajo, lo hago desde los seis o siete años.*” (Entrevista a Lázaro, agosto 2015)

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

Con algún contraste y otras similitudes, se pudo observar dos espacios de la ciudad que resaltaban por encima de otros que también fueron nombrados pero mucho menos frecuentados. Por un lado, el tajamar<sup>14</sup> era concurrido por la gran mayoría de las y los estudiantes, algunos iban acompañados de familiares y otros solían hacerlo con amigos.

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

FIGURA 2: DIBUJOS DEL TAJAMAR REALIZADO POR NIÑO/AS



Por otro lado, el supermercado Becerra podría pensarse como la contracara. Aunque también era frecuentado por la mayoría de los niños y las niñas y al igual que en el tajamar, algunos eran acompa-

ñados por familiares y otros lo recorrían con amigos, “El Becerra” resultaba un espacio vinculado al consumo, ya que no sólo es un supermercado, sino también el lugar del cine y tiendas de todo tipo de comercio. *Ir a pasear, hacer las compras, mirar las vidrieras,* eran las actividades que se destacaban.

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

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

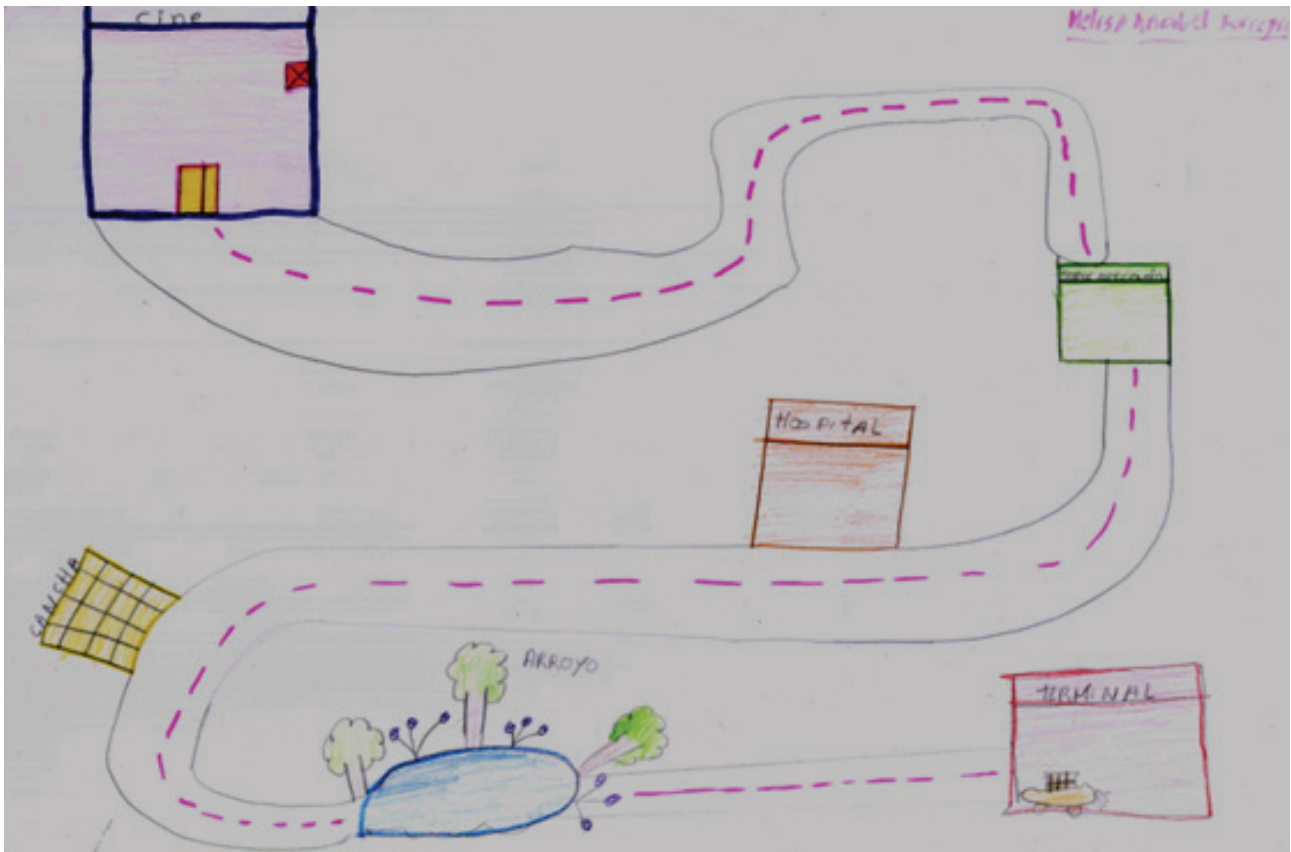
## Los límites urbanos

Muchas de las reflexiones por parte de los niños y las niñas sobre el espacio público y sobre la construcción y las maneras de apropiarse de él se desprendieron de continuos talleres que giraron en

torno a esos temas. También estas instancias mostraron la capacidad de acción que tienen las y los estudiantes en el andar por el barrio, el transitarlo, modificarlo y vivenciarlo de múltiples formas.

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

FIGURA 3: DIBUJO DEL BECERRA Y CINE REALIZADO POR NIÑAS



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

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

*Mauro: Yo todos los sábados, al centro.*

*David: yo también, fui ayer.*

*Mariano: ¿Y qué hacen cuando van al centro?”*

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

*Mariano: ¿Y con quién van?”*

*David: Yo, con mi papá.*

*Mauro: Yo, con mi padrino.*

*Mariano: ¿Vos Tomi vas?”*

*Mauro: No.*

*Tomi: Sí, algunas veces voy.*

*(risas de sus compañeros)*

*Tomi: Yo vivo cerca del camp.o*

*David: Nunca... Vivís para allá... ien la villa!*

*(risas)*

*David: Sí, dónde estaban las vías del tren.*

*(Continúan las risas, Tomi se enoja con*

*sus compañeros que se burlan del lugar en donde vive)*

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

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

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

“en diferentes momentos históricos se observa que la fuerza del *límite social* es más significativa y persistente que los contenidos culturales.

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

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

*“Mariano: ¿Qué son los límites?*

*Dieguito: ¿Llegar a algún lado?*

*Lázaro: Que te caguen a pedos.*

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

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

*Julisa: Nuestra casa, el patio.*

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

*Todos/as: Sí.*

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

*Lucas: El límite entre la ciudad y el campo.*

*Carlitos: Cuando hay alambrado, tiene un dueño.*

*Carlitos: La propiedad privada*

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

(NdC, taller en la escuela, Mayo 2015)

Los límites vinculados a las configuraciones espaciales que realizan los sujetos en la ciudad tienen un componente histórico, y por supuesto, una continua actualización. De esta forma, retomando a Simmel (1986), entiendo a los límites como he-

chos sociales con forma espacial. Para el autor, es el hecho sociológico el que establece la relación espacial.

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

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

Llegar a una instancia de conocimiento y reflexión sobre estos conceptos permitió encontrarnos con estos registros de las y los estudiantes: *“lo colectivo es trabajar en grupo”*; *“lo público es de todos, lo privado tiene dueño y nos deja afuera”*.

Ante la pregunta sobre si los espacios públicos y los espacios colectivos son lo mismo, las respuestas fueron: *“si hay un lugar público hay que construirlo entre todos para hacerlo colectivo”*; *“el museo es público porque puede ir cualquiera, pero lo hacemos colectivo cuando hacemos los talleres”*.

Sobre lo que no puede faltar para que un espacio sea colectivo, dijeron: *“estar todos incluidos”*; *“poder opinar y charlar”*; *“juegos”*; *“música y baile”*; *“colaboración”*.



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

## Caminar el barrio

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

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

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

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

FIGURA 4: DIBUJO DEL BARRIO REALIZADO POR NIÑOS



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

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

*Pato: vivo en la calle, yo. Si no estoy en la casa de mi tía estoy en la casa de mi abuela. A veces me junto con mi primo el Pablo y jugamos en la calle.”* (NdC, agosto 2015)

Aunque Pato me cuenta que por el lado de las vías no la dejan ir porque *“te roban hasta las orejas...”*, pero cuando estamos en ese espacio por un recorrido que decidimos hacer con los niños y las niñas dice: *“a mí me dio alegría por donde estábamos caminando y el puente, también me gustan las montañas que se ven desde el puente”* (NdC, agosto 2015)

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

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

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

El límite villa-barrio se representa en un imaginario de peligro e inseguridad por quienes viven del lado del barrio, pero al momento de transitarlo con los niños y las niñas muchos de ellos/as lo sienten *calmo y lindo*. De esta forma, como plantea Bourdieu (2002) “el barrio estigmatizado degrada simbólicamente a quienes lo habitan, los cuales, a cambio, hacen lo mismo con él, ya que

al estar privados de todas las cartas de triunfo necesarias para participar en los diferentes juegos sociales, no comparten sino su común excomunión” (Bourdieu, 2002: 124)

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

*“Nos pedían ir a la plaza del mástil y nosotros queríamos la otra, la más linda, después de recorrer el barrio con el Museo, nos dimos cuenta, que había que escucharlos de otra manera, que esa plaza era la suya y la otra era la de ‘los chetos’ del barrio, y así empezamos a intervenir también la plaza”.* (Silvina, maestra de grado, octubre 2014)

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

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

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

*Yami: Yo voy al merendero, y el miércoles pasado fuimos a la municipal-*

*dad y estuvimos desayunando con el intendente y vamos a..., el 29 o el 26, vamos a inaugurar la plaza del mástil. Le vamos a poner bebedero, tacho de basura, juegos, vamos a tener pelota, y esa tela que ponen la red en los arcos. (Entrevista a Yami, septiembre 2015)*

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

ta y se repite en cada una de ellas, no todas van a estar atravesadas por las mismas condiciones.

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

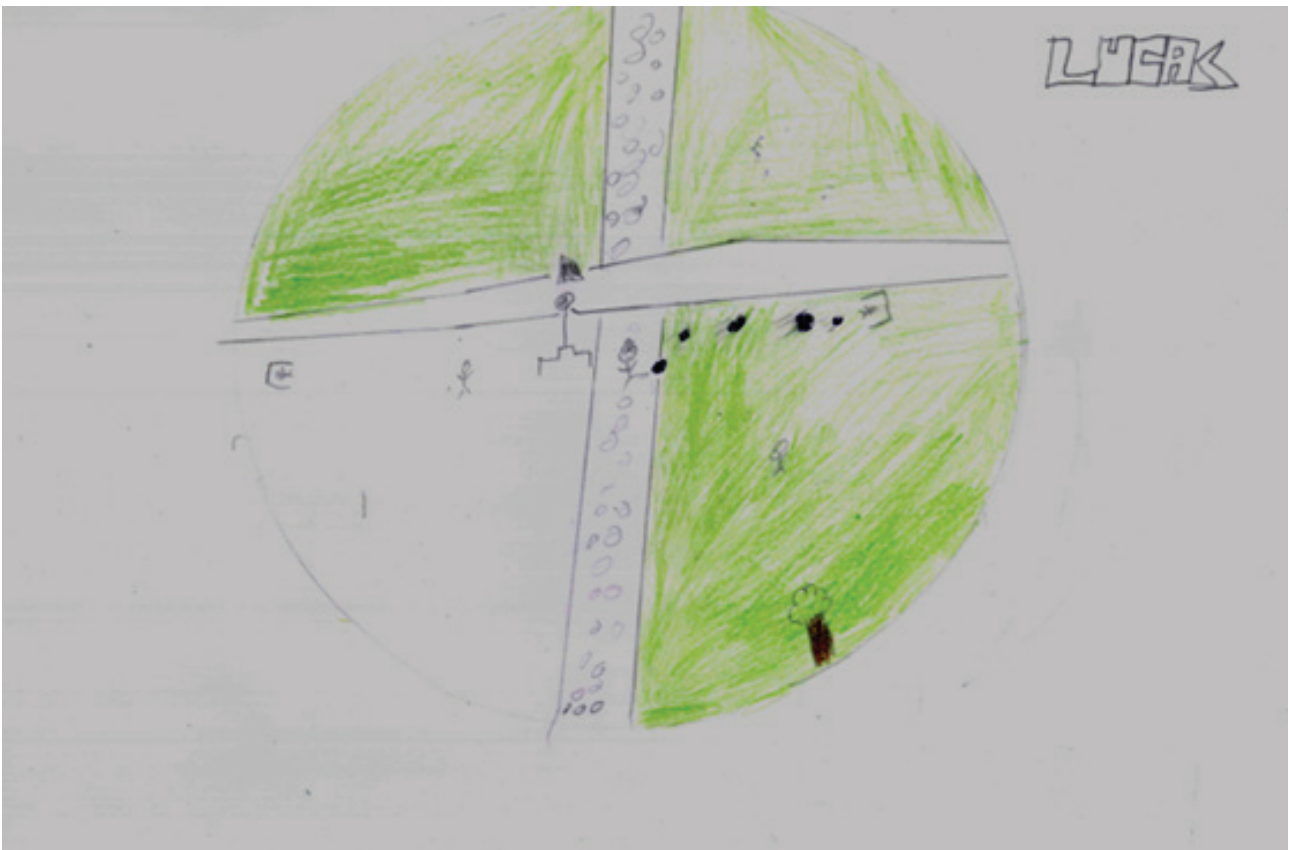
*Mariano: Vamos a organizar un partido entonces*

*Diego: Pero acá en la escuela.*

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

...

FIGURA 5: DIBUJO DE “LA PLAZA DEL MÁSTIL”



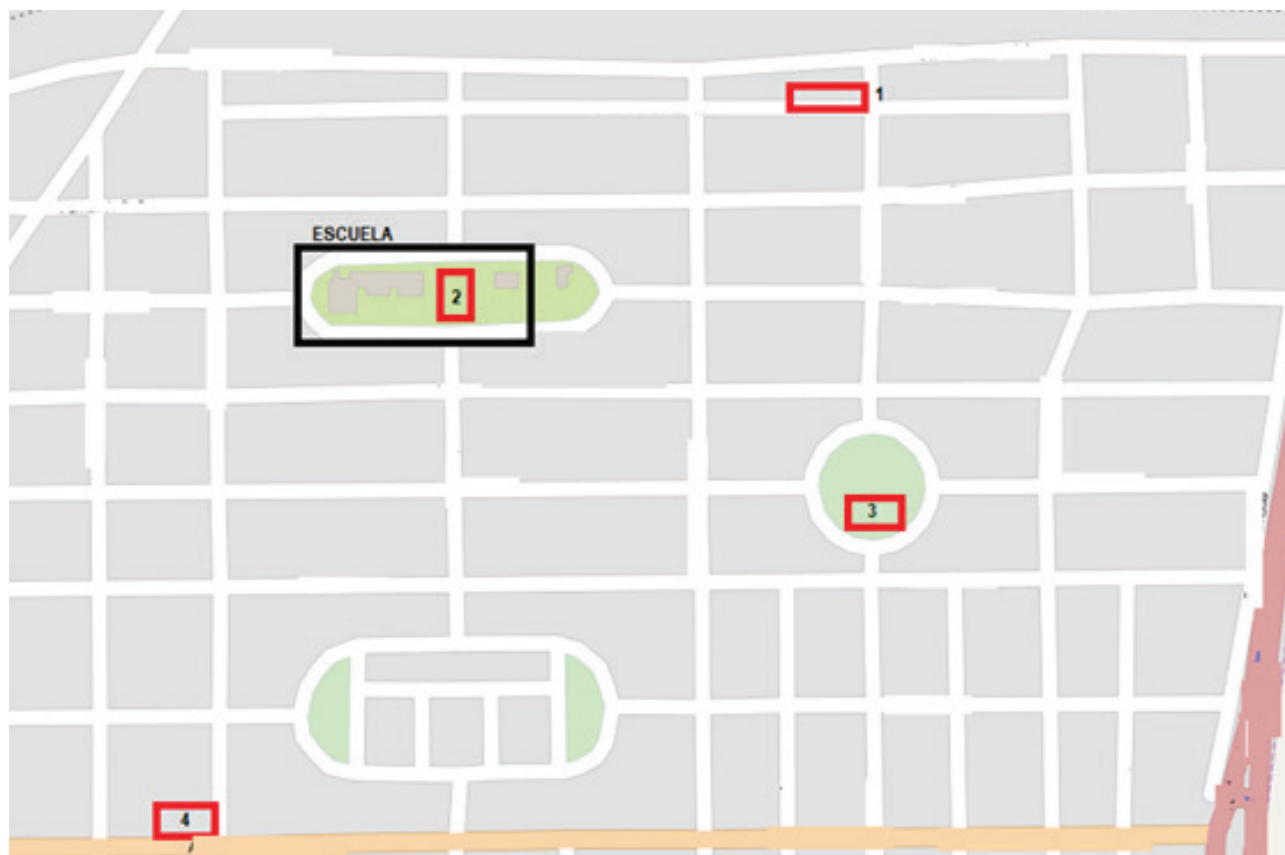
## Las canchitas

Todas las canchitas del barrio tienen en común ser un espacio rectangular, en donde se ubican, en sus lados más cortos, dos arcos de fútbol, ya que suele ser un espacio en el que principalmente se practica dicho juego. Si bien ésta es la condición principal para ser considerado como cancha,

*Lucas: ¿Vos no podés venir mañana, Mariano? Jugamos al fútbol acá en la escuela, en la clase de gimnasia” (NdC, junio 2015)*

La charla la manteníamos, Diego, Lucas, Carlitos y yo. Días anteriores habíamos realizado una suerte de mapa del barrio. En éste, se debían dibujar los sujetos, objetos y lugares que los niños re-

FIGURA 6: UBICACIÓN DE LAS CANCHITAS EN EL BARRIO



Fuente: <http://www.openstreetmap.org>

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

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

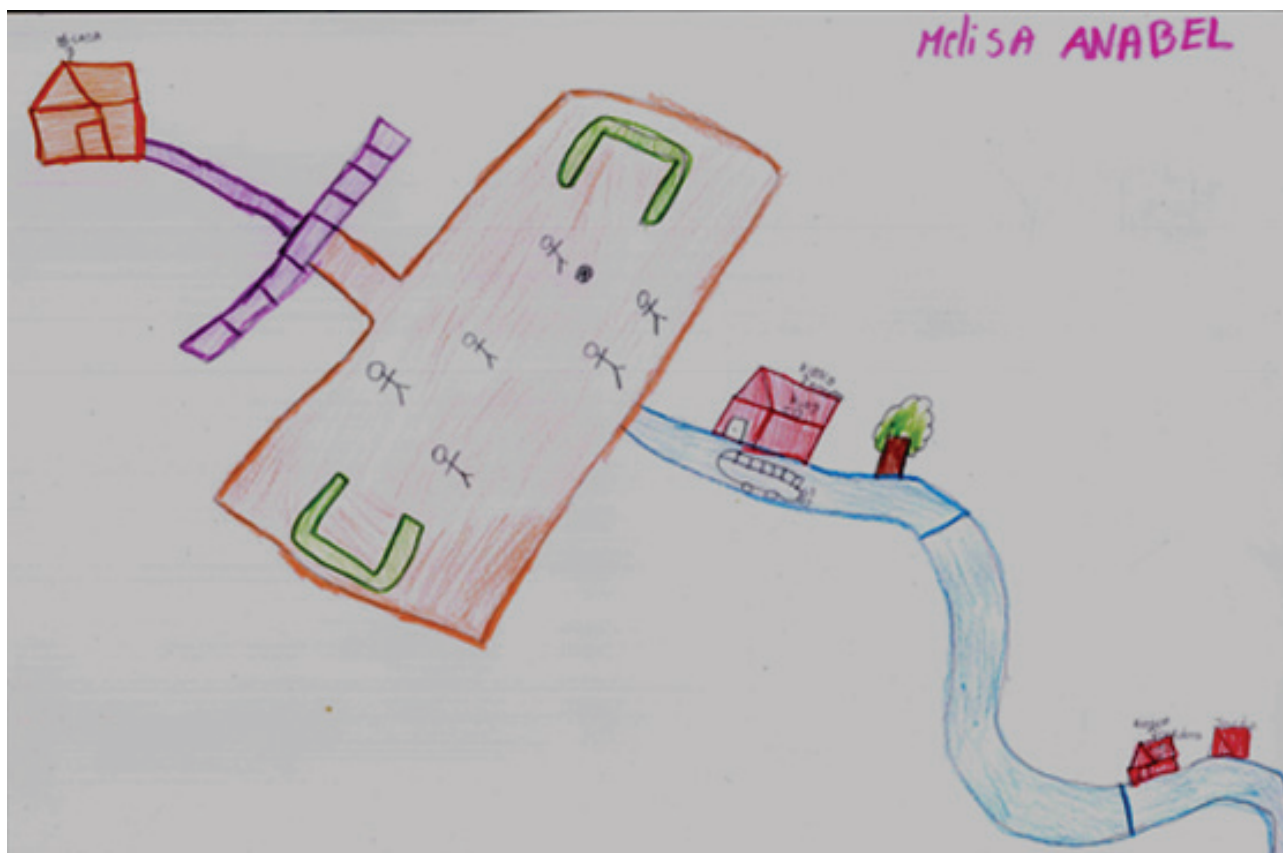
los 500 mts. de la escuela, que está ubicada en el centro del barrio.

La canchita frente a la iglesia (nº 1 en el mapa barrial) es un espacio ubicado en un terreno baldío, que varios de los vecinos y vecinas fueron preparando para ponerlo en condiciones como cancha de fútbol. Allí suelen hacerse torneos barriales de fútbol y es frecuentado por niños y niñas para realizar dicha actividad en sus tiempos fuera del colegio.

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

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

FIGURA 7: DIBUJO DE LA CANCHITA EN TERRENO BALDÍO



durante actividades escolares que proponíamos junto al Museo y las maestras.

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

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

La cancha frente a la iglesia, junto a la cancha de “la plaza del mástil”, eran frecuentadas por los

niños y las niñas fuera del horario de clases, entonces ¿qué había en la cancha de la escuela, que era elegida para jugar al fútbol conmigo, antes que en los otros espacios?

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

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

Leo, Joel y Lucas me cuentan que son de ir a “la plaza del mástil” a jugar. A veces juegan al

fútbol, otras veces se sientan a tomar una gaseosa. Pero la mayor parte del tiempo, juegan en sus propias casas.

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

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

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

Al comenzar a dialogar con niños y niñas mis preguntas se centraban en el espacio de las canchitas, poniendo una cierta distancia a cuestionarme sobre las instituciones. Este “retorno” a la escuela que hacían continuamente los niños mediante el uso de la canchita, fue fundamental para (re)pensar esta institución como un espacio de empoderamiento de niños y niñas, así como también para profundizar mis preguntas en torno a las instituciones públicas y el barrio, no como espacios distantes, sino con una permanente interacción y vínculo por parte de las y los estudiantes en su continua apropiación y significación de los mismos. En este sentido, es imposible conce-

bir la escuela como una isla ajena a lo que sucede en el barrio, no existe, para los niños y las niñas, tal fragmentación del espacio escolar/barrial. Por el contrario, hay continuidades que se perciben en el andar por el barrio junto a niños y niñas y en las actividades, juegos o charlas que se realizan dentro del aula. Un buen ejemplo de ello fue ver cómo para las maestras resultó indispensable, una vez visibilizados, continuar sus actividades cotidianas trazando esos vínculos, y al hacerlo, habilitar nuevas preguntas, dinámicas y actividades que continuaron esa relación dialéctica entre el adentro y el afuera escolar.

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

### **Reflexiones finales**

Desde el inicio, hemos marcado en este artículo las desigualdades sociales que se construyeron históricamente y que continúan produciéndose en la ciudad de Alta Gracia. En ese sentido, se dio cuenta de que las experiencias de las y los estudiantes con quienes trabajamos forman parte de las que atraviesan los sectores populares. Asimismo, esa subalternidad en la que viven estos sujetos es una subalternidad que no está dada: no sólo se construye históricamente, sino que niños y niñas la viven de manera dinámica. Fueron sus propias experiencias las que vislumbraron los diversos modos en que transcurren sus prácticas, de esta forma, niños y niñas se apropian de nuevos espacios y producen nuevos modos de aprendizaje. Los límites no son fijos y es desde las prácticas cotidianas que es posible analizar y descubrir los matices que se encuentran en cada una de estas experiencias de subalternidad.

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

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

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

## Bibliografía

- Antonello, J. (2004) *Consecuencia del saqueo en Argentina: La lucha piquetera*. Córdoba: Editorial Ferreyra Editor.
- Assusa G. y Michelli A. (2012) “Resistencia, moralidad y clase. Elementos para pensar lo popular desde E. P. Thompson”. *Question* – Vol. 1, nº 33 (verano 2012)
- Assusa, G. (2015) La “cultura del trabajo”: sentidos, clasificaciones y distinciones en torno al trabajo entre jóvenes de clases populares en Córdoba. Tesis Doctorado en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bartolomé, O; Pussetto, M. (2014) “Museo, escuela y comunidad. Experiencias, identidades y apropiación patrimonial en contexto de desigualdad.” En: XI Congreso Argentino de Antropología Social “Edgardo Garbulsky” ISBN 978-987-702-121-9. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Bourdieu, P. (1990) “Espacio social y génesis de las clases”. En *Sociología y Cultura*. México DF. Ed. Grijalbo. pp.281 a 309.
- Bourdieu, P. (2002) “Efecto de lugar” en: *La miseria del mundo*. México, FCE.
- De Certeau, M. (2000) “Andares de la ciudad” y “Relatos de espacio”. En: *La invención de lo cotidiano I*. México, ITEXSO.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) “Escuela y clases subalternas”. En: *Cuadernos Políticos*, Número 37. México DF. Ed. Era.
- Fonseca, C. (2005) “La clase social y su recusación etnográfica”. En: *Etnografías contemporáneas* nº1, Buenos Aires.
- Harvey, D. (2013) *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Salamanca. Ed. Akal.
- Lefebvre, H. (1973) *Derecho a la ciudad*. Barcelona. Ed. Península.
- Lefebvre, H. (1974) “La producción del espacio”. *Papers: revista de sociología*, Año: 1974 Núm.: 3.
- Llobet, V. (Comp) (2013) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)
- Maldonado, M (2002) “Diversidad y desigualdad: Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo”. En: *Revista Páginas*, nº 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor.
- Mayol (2010) “El barrio”. En De Certeau, Michel (2010) *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente.

- Medina, R. (2009) *“La construcción de la identidad en sitios culturales. Estudio de caso: Alta Gracia, espacio urbano, poder y conflicto”* Tesis de Maestría, Facultad de Arquitectura, Universidad Mayor de San Simón.
- Meiksins Wood, E. (1983) *“El concepto de clase en E. P. Thompson”* en Cuadernos Políticos. nº36, México DF, Edición Era, abril-julio.
- Modonesi, M. (2010) Subalternidad, antagonismo, autonomía. *“Capítulo 1: subalternidad”*. CLACSO.
- Napoleoni, C. (1976) Lecciones sobre el Capítulo IV Inédito. México: Ediciones Era.
- Pussetto, M. (2016) *“Entre niñez, estado y adultocentrismo. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista”* En: Revista Crítica y Resistencias, N°2, ISSN: 2525-0841. Páginas 188-205 Córdoba, Argentina.
- Scott, J. (2001) [1992] *“Experiencia”*. En: Revista La Ventana, núm 13, p.43-73, julio 2001. Guadalajara, Jalisco, México
- Simmel, G. (1986) [1927] *“El espacio y la sociedad”* en Sociología 2- Estudios sobre las formas de socialización. Madrid. Ed. Alianza.
- Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires. Ed: Taurus.
- Thompson, E. P. (1995) *Costumbres en común*. Barcelona. Ed. Crítica.
- Thompson, E. P. (1989) La formación de la clase obrera en Inglaterra. *“Prefacio”*. Traducción de Elena Grau. Barcelona. Ed. Crítica.
- Williams, R. (2009) *Marxismo y Literatura. Capítulo II: Teoría cultural*. Buenos Aires: Las cuarenta.