



Sobre el encuentro y la distancia: escuelas secundarias y entornos de clase en la Zona Este de Córdoba capital¹

About encounters and distances: high school institutions and class environments in the East Area of Córdoba city

Katrina A. Salguero Myers²

Resumen

El presente artículo describe y analiza una dimensión referida a la construcción de entornos de clase en las experiencias sociales de docentes y estudiantes en dos escuelas secundarias de la Zona Este de Córdoba capital. Las “experiencias” son el concepto que propusimos para restituir la unidad y complejidad del espacio social, y supuso una específica síntesis compleja y contradictoria del presente, materializada en los discursos, prácticas y sentimientos de los sujetos. Las escuelas secundarias se presentaban como un espacio social de encuentro, co-presencia y producción subjetiva en contextos históricos tendientes a la individuación y fragmentación social. En este sentido, presentaban una doble relevancia: una propia de las preguntas sociales y políticas por la educación; y otra anclada en una preocupación mayor de estudiar las expresiones situadas de un fenómeno que caracterizamos como nodal: la tendencia urbana, social y sensible a construir relaciones, sentidos, prácticas y sensibilidades “entre los mismos”. En particular, analizamos cómo los sujetos que se encontraban en los espacios escolares encontraban sus experiencias atravesadas desigual y diferencialmente por las tendencias hegemónicas de segregación socio espacial y la construcción de “entornos de clase”. El artículo presenta el fenómeno refiriendo a dos dimensiones: las prácticas y características de/en el espacio urbano, y las relaciones de cercanía/distancia sensible entre los actores escolares. Los “entornos seguros” y “entornos conflictivos” que se reconocen como encuadres de las experiencias en ambas escuelas, no son sino dos continuidades, congruentes y complementarias, de las formas de ser y estar en la ciudad de Córdoba hoy.

Palabras claves: experiencia social, escuelas secundarias, segregación urbana, entornos de clase.

¹ Fecha de recepción: 14 de abril de 2019. Fecha de aceptación: 12 de junio de 2019.

² Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS) - CONICET y UNC.



Abstract

The present article describes and analyses a dimension of the production of class environments in social experiences of teachers and students in two high schools in the East Area of Córdoba city. “Experiences” refer to a concept that proposes to reunite the complexity of social space, and it implies a specific, complex and contradictory synthesis of the present, materialized in discourse, practices and feeling of the subjects. High schools are a social space that imply encounter, co-presence and subjective production, especially relevant in times that tend to individuation and social fragmentation. There for, they held a double importance: on one hand the social and political questions of the educational area; but also a larger concern regarding the situated expressions of a phenomenon that we consider very important, this is, the urban, social and sensible tendency of building social relations, meanings, practices and sensibilities “among similar individuals”. Specifically, we analyse how subjects that share school social space had their experiences unevenly produced by hegemonic tendencies of social segregation and building “class environments”. In this direction, the article presents the phenomenon referring to two of its dimensions: the practices and characteristics of/in the urban space, and the relations of close/distant sensibilities among school actors. “Safe environments” and “conflictive environments” were recognized as framings for experiences in these schools. But they were also understood as continuities, convergent and complementary to the ways we are and live in Córdoba city today.

Keywords: social experience, high school institutions, urban segregation, class environments.

Introducción

El presente artículo aborda, como gran campo temático, las maneras de producción de la cultura/comunicación en *sociedades actuales, particularmente en ciudades marcadas por la segregación socio espacial*. Más específicamente, investigamos *las experiencias sociales* de actores específicos en contextos urbanos específicos: *docentes y estudiantes en escuelas secundarias de la Zona Este de Córdoba*. Este camino escalonado hacia la especificidad nos permite encuadrar la investigación de maestría que llevamos a cabo y que presentamos en ese artículo en una de sus dimensiones específicas de análisis: la construcción de “entornos de clase” como formas de ser/estar en la ciudad, y sus específicas expresiones en el espacio de las escuelas secundarias estudiadas. De este modo, la propuesta intenta reconstruir las relaciones entre los modelos de vida urbana como condiciones estructurales para las experiencias sociales, y reflexiona en particular sobre las experiencias en escuelas secundarias.

Situadas en la tradición de la comunicación/cultura, la pregunta de indagación se ubica en espacios de articulación y debate con el campo educativo y las problemáticas de la ciudad. Esto implica entender la comunicación como un central proceso de *producción* de la realidad social (Hall, 1981), trabajo humano que constituye el entramado de sentidos socialmente compartidos, en sus dimensiones materiales y simbólicas.



La escuela secundaria fue entendida en una doble definición: como “institución” en tanto organización con normas, roles y relaciones fuertemente reguladas; pero también como un “espacio social”. Tal concepto es deudor de los estudios de Lefebvre (1978) y enfatiza el carácter no natural ni dado del espacio, no como mero soporte material con cambios físicos, sino producido por la acción social humana, histórica, conflictiva, política; espacio constituido por elementos semánticos, por prácticas y por disputas de poder y de clase³. Así, la escuela como espacio social impone condicionamientos que posibilitan ciertos tipos de prácticas y discursos, y es producida a la vez por los agentes que la habitan. El espacio de la escuela no está, entonces, marcado necesariamente por la puerta del edificio sino por un campo de relaciones históricamente producidas.

El objeto de la investigación de posgrado, de la cual presentamos un fragmento en este artículo, refería a las experiencias sociales de los actores, eso es: los *discursos, prácticas y sentimientos* de los sujetos sociales, producidos por, y productores de, su tiempo/espacio. La “experiencia” es el concepto que propusimos para restituir la unidad y complejidad del espacio social, y supuso una específica síntesis compleja y contradictoria del presente.

En el presente texto abordaremos las particulares relaciones entre los procesos de segregación urbana y la constitución de *entornos de clase en las experiencias de docentes y estudiantes de dos escuelas secundarias de la Zona Este de Córdoba Capital*. Una de esas escuelas es de gestión privada, y la llamaremos “Instituto privado”. La otra, de gestión estatal, será nombrada como “IPEM”. Ambas están ubicadas en la Zona Este, área que incluye el territorio que se extiende desde el vértice que une un barrio San Vicente con la zona céntrica, hacia oriente, delimitado por el Río Suquía al norte, la Avenida Sabattini al Sur, y el anillo de Circunvalación al este.

Aunque las escuelas estudiadas compartían este espacio urbano, eran también instituciones muy diferentes: resolvían de maneras específicas y situadas los mandatos normativos y políticos del Estado y el sistema educativo, recibían estudiantes de sus propias áreas espaciales de influencia, y con características socio-económicas distintas; construían un funcionamiento institucional particular, se vinculaban con las culturas y vidas de docentes y estudiantes de formas diferenciales, y condensaban estructuras sociales, urbanas, sensibles e históricas de modos muy disímiles. Las escuelas, no son “islas” y veremos algunas de las dimensiones de su anclaje espacio temporal. En particular, analizamos cómo los sujetos que se encontraban en los espacios sociales escolares encontraban sus experiencias atravesadas desigual y diferencialmente por las condiciones socio-históricas de las que nos interesan especialmente las tendencias a la segregación y a la construcción de “entornos”.

³ Existen sendos desarrollos en la distinción entre *espacio y territorio* (Souza, 2001), entre *lugar y espacio* (Sennett, 1997), entre *ciudad y lo urbano* (Lefebvre, 1978). Aunque no incluimos los pormenores de estos debates, remarcamos que pusieron en discusión la “objetividad” del “espacio”, y enfatizaron la existencia de un campo de fuerzas, de relaciones que operaban produciéndolo. Pero también, incorporaban dimensiones sensibles y subjetivas a su construcción. Lefebvre, por ejemplo, distingue entre *la ciudad y lo urbano*: “una distinción entre la ciudad, realidad presente, inmediata, dato práctico sensible, arquitectónico, y, por otra parte, lo urbano, realidad social compuesta por relaciones a concebir, a construir o reconstruir por el pensamiento” (Lefebvre, 1978, p.67).



Así, la pregunta por las experiencias de docentes y estudiantes no es una interrogante genérica de categorías abstractas, sino políticamente situada en tiempo y espacio. Específicamente, las escuelas se presentaban como *un espacio social de encuentro, convivencia, co-presencia y producción subjetiva en contextos históricos tendientes a la individuación y fragmentación social*. En este sentido presentaban una doble relevancia temática: una importancia propia de las preguntas sociales y políticas por la educación. Pero además, una relevancia anclada en una preocupación mayor, esto es, en estudiar las expresiones situadas de un fenómeno que caracterizamos como nodal: la segregación social. ¿Qué experiencias producen los sujetos en espacios sociales específicos, como las escuelas secundarias? ¿Qué formas de relación y reconocimiento se construyen en estos espacios donde deben “estar juntos/as” en tiempos de “estar separados”?

Los fundamentos empíricos de este artículo encuentran dos fuentes: una es el trabajo colectivo del Programa de Investigación “Ideología, prácticas sociales y conflictos” (CIECS, CONICET y UNC), que desde hace más de una década investiga la segregación socio-espacial y clasista como tendencia hegemónica en Córdoba capital. La otra es el trabajo empírico realizado para la tesis de maestría de la autora, en la que se investigaron las experiencias sociales de docentes y estudiantes en las dos escuelas secundarias de la Zona Este, entre agosto de 2016 y diciembre de 2017. En esta investigación, el trabajo de campo acompañó intensivamente a las dos instituciones, realizando en ese tiempo observaciones de numerosos espacios y situaciones escolares –actos, colaciones, clases, recreos, reuniones de personal, entornos barriales, etc.- así como entrevistas en profundidad a docentes –veinte trabajadoras/as- y estudiantes –veintiocho jóvenes, de segundo y quinto año-. Los datos construidos se conjugaron en una estrategia de doble ingreso que involucró una perspectiva “estructuralista” –construida sobre datos socio-demográficos de la Zona Este, investigaciones educativas y estadísticas oficiales que daban cuenta de macro procesos sociales-; y una perspectiva “culturalista” –construida desde una estrategia interpretativa de los discursos y prácticas de los sujetos-.

Ambas vertientes se conjugan para construir un abordaje que relaciona condiciones urbanas de vida y experiencias en escuelas, poniendo en diálogo sentimientos, prácticas y sentidos de los sujetos estudiados.

Por ello, el artículo inicia presentando los dos conceptos articuladores de la perspectiva general: el primer apartado referido a la segregación social y sus particularidades en la Zona Este. El segundo, tematiza el concepto de entornos de clase. La tercera sección presenta las experiencias de docentes y estudiantes desde su diferencial constitución en “entornos seguros” y “entornos conflictivos”. Esta distinción fue construida, como se presenta en los dos apartados que siguen, mediante un dual acercamiento al espacio social estudiado: observaciones sobre las prácticas en el espacio barrial de la escuela, tematizado en el quinto apartado; y los sentidos y sentimientos expresados en entrevistas y observaciones sobre las distancias y cercanías sensibles entre docentes y estudiantes, analizados en la sexta y última sección del artículo. En las conclusiones propondremos preguntas que permanecen abiertas para futuras indagaciones.

La segregación social como proceso relevante



Las ciudades son el espacio donde la vida social de las mayorías se produce y reproduce, y es por eso un objeto ineludible para reflexionar, desde nuestra perspectiva cultural y materialista crítica, sobre nuestro presente. Las urbes albergan relaciones de poder determinantes, construyen sentidos y conflictividades sociales. Pero también son lugares de expresión y desarrollo de dinámicas específicas para la educación escolar (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Organización de Estados Americanos, 2006). En este sentido, intentamos mirar las relaciones entre segregación urbana y escuelas secundarias como un intento por estudiar *en espacios sociales específicos cómo trabaja el mandato social/urbano/ideológico de la escisión*.

La segregación es una condición hegemónica de la vida social urbana actual que se expresa de formas diferenciales, pero se orienta a organizar los cuerpos en entornos de experiencia homogéneos en su *carácter clasista*, esto es: orientada a la reproducción ampliada del capital, que expresando la relación fundamental de una desigual distribución de las capacidades vitales, y tendiente a construir entornos de encuentro “entre iguales”. Particularmente nos preguntamos por las relaciones entre los cambios urbanos –físicos, políticos, de regulación de la circulación, etc.- y las condiciones de posibilidad de prácticas, significados y sensibilidades que se producen en esos entornos. Esto es: la relación entre espacio urbano y experiencias sociales, o como dijo Sennett (1997): las íntimas relaciones entre *carne y piedra*. Esto refiere, en primer lugar y de forma esquemática e introductoria, al ordenamiento de los lugares y circuitos de vida según grupos socio-económicos distintos. En el vasto campo de estudios sobre ciudades, hay importantes desarrollos investigativos que respaldan aquella afirmación, y dan cuenta de las maneras en que Córdoba capital ha sido modificada por la convergencia de políticas públicas e intereses privados que reordenaron el espacio en sentido segregado (Boito y Espoz, 2012; Capdevielle, 2013; Scarponetti y Ciuffolini, 2011; Tecco y Valdés, 2007). Diferentes perspectivas dan sustento a este punto partida, y confluyen en afirmar que se han incrementado, en términos relativos, los territorios homogéneos hacia el interior y heterogéneos hacia afuera (Carman, 2011; Molinatti, 2013; Santillán Pizarro, 2008; Svampa, 2001), tanto en Argentina como en la ciudad de Córdoba.

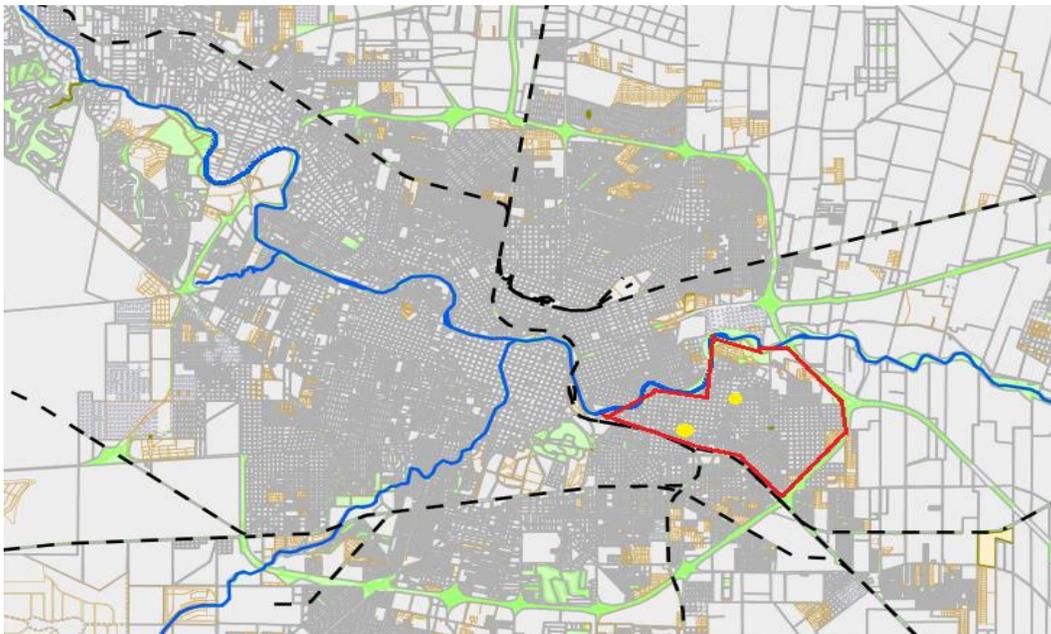
Cuando hablamos de segregación, sin embargo, no hablamos sólo de agrupamientos físicos de “pobres” como suele interpretarse, sino de la tendencia a construir relaciones sociales entre iguales. Desde nuestra perspectiva, la ciudad como espacio social organizado por procesos de segregación, implica *la construcción de subjetividades y prácticas entre sujetos socio-económicamente similares, culturalmente equivalentes y sensiblemente reconocibles*. Esta es la definición de la segregación como proceso social, y no sólo habitacional o “físico”: la existencia de espacios de vida, trabajo, recreación, consumo, educación, etc.; entre sujetos similares que se encuentran/descuentran y que subjetivamente se reconocen más o menos lejanos en sus sensibilidades y sentidos. El ordenamiento espacial de la ciudad, entonces, implica ordenamientos sensibles, corporales, de relaciones sociales construidas y constructoras del espacio.



En el caso que estamos estudiando, pensamos en un espacio delimitado como la *Zona Este de la ciudad de Córdoba*. Esta incluye un territorio formado por 21 barrios⁴ que concentran 30.137 hogares. La elección del espacio no se limita a una coordenada geográfica, sino al reconocimiento de territorios fuertemente vinculados entre sí, conectados por la circulación, la mutua dependencia de servicios y consumos, y cierta identidad compartida en la referencia recíproca.

El espacio social comprendido en el objeto de estudio estaba lejos de ser homogéneo. Presentaban cifras distintas en cantidad de personas por hogar, en Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), en índice de hacinamiento y en nivel educativo de sus jefes/as de familia.

Imagen 1: Mapa de la ciudad de Córdoba. Localización de la Zona Este y de las escuelas secundarias estudiadas.



Marcas: elaboración Propia. Mapa: Catastro online, Municipalidad de Córdoba. Zona Este marcada con línea roja, y las dos escuelas con puntos amarillos.

Además de la diversidad socio-demográfica, la Zona Este se encuentra tensionada por dos tendencias urbanísticas contemporáneas, que comprimen el territorio en dos sentidos de clase. Hacia el este, linda con numerosos barrios y villas con características económicas y habitacionales de pobreza. Pero

⁴ Información de los barrios disponible en Catastro Online. <https://www.cordoba.gob.ar/servicios/catastro-online/>



por el otro lado, hacia el oeste, la Zona Este se constituía en continuidades económicas y simbólicas con el centro de la ciudad de Córdoba. La Nueva Terminal de Ómnibus del Bicentenario, el complejo Dinosaurio, el Instituto de Educación Superior Simón Bolívar, y los edificios Milénica; se erigen como claras muestras de los puentes simbólico/materiales que unen la zona con el proyecto “modernizador” expansionista del capital.

Si el concepto de segregación intentaba mostrar las tendencias de las transformaciones urbanas a concentrar espacialmente a grupos socioeconómica y culturalmente similares, debíamos también ahondar en las complejidades de los espacios que permitían el encuentro entre grupos sociales, en tiempos de segregación clasista. Por esta razón las escuelas secundarias elegidas se encontraban en dos “fronteras” (Sennett, 2018) del espacio social a estudiar: una frontera que lindaba con los barrios más empobrecidos, y otra frontera que lindaba con sectores de mayores ingresos. Espacios que dividían, pero que también *producían relaciones sociales*.

Sennett entiende que existen espacios –no sólo urbanos- que son *bordes* entre dos áreas diferentes. Algunos, a los que llama “límites”, tienden a coartar y debilitar las relaciones posibles entre ambos lados. Pensemos, por ejemplo, el Río Grande que une/separa Estados Unidos de Méjico. Existirían, sin embargo, otro tipo bordes que promueven, facilitan y se caracterizan por ser ricos en los intercambios y relaciones sociales que allí se producen: las “fronteras”. Pensemos, por ejemplo, en La Quiaca-Villazón. Justamente, los espacios sociales en que se ubicaron las escuelas estudiadas eran fronteras urbanas que permitían la relación entre grupos diferentes. Al interior de Zona Este, estos espacios permitían la circulación, encuentro y prácticas entre grupos heterogéneos. Este fenómeno era parte de lo que marcaba las experiencias posibles de los sujetos, no sólo en las calles sino también en las escuelas.

Entornos de clase

En el mundo moderno, la creencia en un destino común sufrió una curiosa división. Las ideologías nacionalistas, lo mismo que las revolucionarias, sostienen que el pueblo comparte un destino. La ciudad, sin embargo, ha falsificado esta afirmación. Durante el siglo XIX, el desarrollo urbano empleó las tecnologías del movimiento, de la salud pública y del confort privado, así como los movimientos del mercado, y la planificación de calles, parques y plazas, para oponerse a las reivindicaciones de las multitudes y privilegiarlas pretensiones de los individuos. Individuos que, como observaba Tocqueville, se sentían “ajenos a los destinos de los demás”; junto con otros observadores del avance del individualismo, (...) al retirarse de la vida común, ese individuo perdería vida (Sennett, 1997, p.393).

La segregación socio espacial que venimos describiendo implicaba no sólo la modificación arquitectónica de la ciudad, sino transformaciones en las lógicas de relación entre sectores sociales, formas de circulación, sensibilidades y visiones del espacio y de los/as otros/as. Muchos autores han tematizado estas tendencias en las ciudades del capitalismo tardío describiendo procesos de individuación, de competencia, y vínculos de desconocimiento y miedo entre grupos, de vaciamiento de los espacios comunes y públicos. “Sociedad de riesgo” de Beck, “miedos líquidos” de Bauman, son



sólo algunos. Svampa (2001) fue pionera en Argentina en tematizar el mundo significativo y sensible que se construía en las sociedades segregadas: las transformaciones en las visiones de “lo público” y “lo privado”, el desarrollo de pensamientos dicotómicos, y los fuertes anclajes afectivo-espaciales: hacia adentro la libertad, hacia afuera el miedo. El *miedo, la expulsión y el encierro* funcionaban, entonces, como fuerzas centrífugas que devolvían a los sujetos de tales ciudades a sus espacios de “seguridad”.

Estas dimensiones sensibles de la experiencia contemporánea fueron importantes para nuestra investigación. Si, como decía Sennett en la cita que abría este apartado, “la” ciudad como espacio unitario se desmentía en la práctica, entonces la segregación urbana nos presentaba una ciudad de fragmentos, límites y fronteras, desigualdades y conflictos *que eran el marco obligado de las experiencias urbanas*.

El *entorno* fue un concepto desarrollado por Boito (2013; Boito y Espoz, 2012) que intentaba hacer visible una continuidad revertida con la idea de espectáculo de Guy Debord: lejos de buscar la conmoción y la ruptura con lo instituido, la construcción de entornos en el régimen urbano reafirmaba el orden esperado, construyendo tiempo/espacios predecibles, individuales, repetitivos, y sensibilidades adormecidas al mundo exterior y a los/as otros/as. *Otros no constitutivos, sino distantes y vivenciados como ajenos a Uno*. La negación del otro, como reconocimiento de su amenaza.

Esa construcción de entornos suponía ciertas tecnologías, como las políticas estatales y privadas de urbanización, pero también las autoras se preocupaban especialmente por las tecnologías portátiles de comunicación como constructores de entornos de clase: entornos seguros y modalidades de desvinculación y encierro.

La construcción de entorno /clasista/ requiere de determinadas condiciones de realización, que fundamentalmente implican una modificación de la experiencia; es decir, y en primera instancia como hemos visto ya, una remodelación de espacio y tiempo como vectores que enmarcan y modelan aquello que vivenciamos. En cuanto al espacio, la condición inicial y fundacional es lo que Virilio denomina el vaciamiento de la calle. Para precisar: entornos enclausurados requieren de la reorganización del alojamiento/desalojamientos de las clases en el territorio urbano (Boito, 2013, p.199).

Las “comunidades valladas” de/para las distintas clases sociales eran entonces muestras simbólico-materiales de la construcción de entornos clasistas, pero eran sólo una de sus expresiones. *Los entornos referían a expresiones perversas del “estar juntos”* implicado necesariamente en la vida urbana, esto es: vivir en las ciudades masificadas suponía evidentemente vivir con otros desconocidos y diversos. Pero los entornos eran, a su vez, la *negación de aquel mandato urbano: estar juntos estando separados/seguros de las amenazas del otro*, intentando construir situaciones de vida desafectadas, desimplicadas, “seguro e ignorante” sostuvo Sennett (1997). Así, el concepto de “entorno de clase” permitía resumir parte del estado del sentir en la ciudad de Córdoba: sujetos que habitábamos circuitos cerrados de experiencia y *que los elegíamos como modo de vida*. Boito y Espoz (2012) lo plantearon con claridad: “un mundo espectacular armado urbana y tecnológicamente sin la intervención del sujeto, que sin embargo se siente sostenido en la creencia-vivencia ‘personal’ de haber elegido” (p.738-739).



Experiencias y sensibilidades: lo familiar y lo “ajeno”

¿Qué experiencias construían los docentes en estas escuelas de la Zona Este? Una de ellas, ubicada en un espacio de frontera que une la zona de barrio San Vicente -fuerte articuladora de la circulación y el consumo- con el núcleo principal de los barrios más empobrecidos. La otra, en la frontera con los barrios de mayores ingresos y con vías rápidas de circulación. Neufeld afirmaba: “(...) las escuelas no son islas. Por eso, lo que sucede en ellas debe ser abordado poniendo las situaciones escolares en relación/contraste con lo que sucede en su entorno espacial (el difuso tejido barrial) y político” (Neufeld, 2005, p.2). En ese marco, las escuelas secundarias urbanas eran uno de los espacios sociales que creíamos que podían decirnos algunas cosas importantes sobre la ciudad de Córdoba y las experiencias posibles/deseables. Desde el inicio, entendimos que las escuelas presentaban una importancia particular por atravesar diferencialmente, como pocas otras instituciones, la trama social. Eran un paso obligado para niños, niñas y jóvenes, y eran, en ese sentido, tanto universales como particulares. La educación secundaria adquiría especiales complejidades en contextos de sociedades periféricas y ciudades socio-segregadas, y suponían, por todo ello, contextos de experiencia específicos. Una de esas dimensiones diferenciales entre las escuelas eran, entonces, los espacios urbanos en los que se encontraban, y las experiencias que se configuraban en ellas, en su atravesamiento.

La escuela secundaria pública, el IPEM, lindaba hacia el sur con barrio San Vicente, hacia el este con Villa Los Tinglados, al oeste y norte con barrio Müller. A sus aulas asistían jóvenes de esos barrios, pero además de barrio Maldonado y Campo de la Ribera. Es decir: los jóvenes que vivían en barrios aledaños, y que correspondían a las fracciones censales más pobres de la Zona. El Instituto privado, ubicado en barrio Sarmiento, lindaba con las fracciones censales de menores índices de NBI, como Crisol Norte y Maipú II Sección, y con otros cercanos a la media como San Vicente y Rivadavia. Sus estudiantes habitaban esos barrios, pero también zonas más alejadas como barrio Empalme, Lilas de Horizonte, Maipú y Crisol. Por su parte, muchos de los/as docentes del Instituto privado vivían cerca de la escuela y eran vecinos de sus estudiantes. En el IPEM, en cambio, eso no sucedía.

Estos elementos descriptivos marcaban una primera pista de relevancia: los actores escolares habitaban espacios urbanos distintos. En una institución eran espacialmente cercanos tanto docentes como estudiantes, mientras que en la otra no. Y es justamente, partiendo de esta pista aparentemente “física”, habitacional, en la que queremos profundizar en este artículo: las distancias y topografías espaciales tienen relaciones con las distancias sociales y sensibles. Esto no refiere a un simplismo o trasposición mecánica, sino al supuesto que desarrollamos en el apartado anterior: las tendencias urbanas a la segregación, y en particular en sentido clasista, supone la construcción de entornos de clase, construidos por relaciones sociales y por particulares formas de reconocimiento cultural y disposición sensible.

En este sentido, los entornos en las escuelas secundarias estudiadas se configuraban en un caso como un entorno “seguro”, y en otro como como un entorno “conflictivo”. Estos entornos diferenciales, referían a sensibilidades y trayectorias organizadas por relaciones de cercanía y de distancia: cercanía/distancia entre actores escolares, y cercanía/distancia con los espacios barriales en que la escuela se ubicaba. Los distintos actores de las dos escuelas, predisponían y organizaban sus



experiencias en torno a un vínculo de cercanía o de distancia sensible con el colegio y sus actores. La cercanía se expresó en términos de “familiaridad”, entorno afectivo, predecible; y la distancia en términos de conflicto, caos o “ajenidad”. Esto se hizo observable en distintas dimensiones de las experiencias en las escuelas. Fue en las observaciones llevadas adelante por casi dos años, y en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, en que pudimos construir la diferenciación cercanía/distancia como una dimensión relevante para comprender las experiencias de los actores.

De esas expresiones empíricas vamos a desarrollar, en esta oportunidad, dos: por un lado, las distintas prácticas y relaciones con los espacios barriales, y sus continuidades/discontinuidades con el espacio escolar; y, por otro lado, la predisposición sensible al involucramiento con los otros. Así, presentaremos cómo reconocimos en el Instituto privado la construcción de lo que llamaremos un *entorno seguro*, en una frontera de la Zona Este, marcada por la velocidad y la apertura. Y en el IPEM, por su lado, la existencia de un *entorno conflictivo*, en una frontera espacial marcada por la lentitud y el encierro.

El espacio barrial y las prácticas de los sujetos

Para comprender más el anclaje espacial de las escuelas secundarias elegidas, sostuvimos que un espacio/tiempo clave para las observaciones eran los alrededores del edificio, y en particular la observación de las formas en que los sujetos lo habitaban. En esta línea, entendíamos que las prácticas de circulación y de llegada/partida al espacio estudiado eran expresiones materiales y simbólicas relevantes para comprender las experiencias de las docentes y estudiantes.

En el IPEM, cuando los estudiantes entraban y salían de clases, la dinámica se parecía mucho a la salida de una fábrica del siglo XIX: jóvenes que se alejaban en distintas direcciones, juntos y en masa, dispersándose poco a poco en las esquinas, saludándose en donde sus caminos se partían. Los horarios de entrada a la escuela eran similares: mientras se iban reagrupando en la calle, en la vereda, extendían la entrada a la institución con charlas, risas y cigarrillos. Algunos familiares iban en moto a llevarlos o retirarlos, algunos pocos iban en auto y algunos jóvenes esperaban el colectivo que los lleva a los barrios del noreste de la zona: Maldonado, Campo de la Ribera, Villa Inés, la Bajada San José. En nuestras observaciones de campo vimos cómo la entrada a la escuela se hacía un momento largo, que pareciera extenderse a propósito, para disfrutar de los amigos, de la calle, de las formas de vinculación de los jóvenes. Las despedidas en la escuela, en cambio, duraban poco, pero se extendían en grupos más pequeños, que se alejaban abroquelados mirando los celulares. Los tiempos de entradas y salidas de la escuela, en el caso del IPEM eran como un enjambre humano: movilizaban la frontera, la habitaban, la completaban de ruido y de actividad. A las salidas, particularmente, se esparcían por el espacio y se mantenían los grupúsculos caminantes a lo largo de los recorridos. A los minutos, si nos mantuviéramos en la puerta de la institución, los jóvenes desaparecían, filtrándose por las esquinas. Si caminábamos con ellos, en cambio, veíamos que los grupos se mantenían bastante más tiempo caminando juntos, y se desmembraban de a poco, cuadra a cuadra.

Para los estudiantes la calle era una continuidad de los afectos, los grupos, los conflictos personales contruidos en la escuela. Para los docentes, en cambio, la calle era el fin de la jornada laboral, el corte con la mayoría de los vínculos escolares, era la huida de la tarea desgastante. Escapaban del trabajo



al “resto” de la vida, a sus familias y hogares. Los docentes del IPEM llegaban en colectivo o en auto, tan velozmente cuando arribaban que cuando se iban. A la salida era común ver grupos numerosos de profesoras en las paradas del colectivo.

En el Instituto Privado, en barrio Sarmiento, la dinámica era bastante distinta. Los horarios de salida y de entrada eran un caos concentrado: muchísimos adultos parados en la puerta, con autos estacionados en doble fila, y colas de hasta 3 transportes escolares esperando recoger a los jóvenes. Había muchos saludos y charlas entre las madres y padres en la puerta. Los jóvenes se saludaban rápido, y subían al auto. Algunos caminaban, porque vivían a pocas cuadras. La mayoría de los estudiantes vivían aquellos barrios de la Zona Este –junto al centro de San Vicente y algunas áreas de Altamira y Empalme- correspondían a las fracciones censales con índices más bajos de NBI y más altos en estudios del jefe de hogar.

El Instituto privado tenía un policía retirado que trabajaba como seguridad, y cuidaba durante todo el día el ingreso y egreso de personas del edificio. Conocía a los padres y a los estudiantes, y entablaba vínculos muy afectuosos con ellos.

A diferencia del IPEM, en este Instituto varias docentes vivían cerca de la escuela, entonces caminaban a sus casas y eran vecinas de muchos de los estudiantes. Pero no sólo vivían cerca, sino que sus hijas o sobrinos asistían a la misma escuela, por lo que conocían las trayectorias institucionales de personas, autoridades y familias. La unión de las docentes con los espacios vividos de sus estudiantes –tanto escuela como barrio- era llamativa. En los horarios de entrada y salida, los docentes hacían lo suyo, subiéndose a sus autos particulares, algunas caminando hasta sus casas y, otras, hasta la Avenida Sabattini, ubicada a una cuadra de la escuela, en donde pasaban cinco líneas de transporte público. En esta institución, los sujetos se amontonaban en la misma esquina donde estaba la única puerta de entrada y salida. Se concentraban mucho, se apiñaban, y se dispersaban rápidamente. Un espacio/tiempo concentrado, veloz.

Mientras el IPEM, entonces, estaba inmerso en su sector, conectado con las calles como venas de circulación vital; en el Instituto pareciera haber un “portal” de velocidad y conexión que abría y hacía desaparecer las presencias vivientes. Las puertas de la escuela eran, sin embargo, mucho más amigables para las madres y padres que acudían, se saludaban, se conocían. En el IPEM en cambio, eran los jóvenes los que poseían el espacio, lo ocupaban, lo demoraban, lo repletaban.

Los modos de circular, las velocidades y las sensibilidades que se desarrollan en el tránsito por la ciudad eran una dimensión conceptual relevante para pensar las experiencias sociales en la ciudad de Córdoba. Sennett sostuvo al respecto:

La condición física del cuerpo que viaja refuerza esta sensación de desconexión respecto al espacio. La propia velocidad dificulta que se preste atención al paisaje. Como complemento del aislamiento que impone la velocidad, las acciones necesarias para conducir un automóvil, el ligero toque del acelerador y de los frenos, las miradas continuas al espejo retrovisor, son micro movimientos comparados con los arduos esfuerzos que exigía conducir un coche tirado por caballos. Navegar por la geografía de la sociedad contemporánea exige muy poco esfuerzo físico y, por tanto, participación (Sennett, 1997, p.20)



Así, la velocidad y la lentitud, y las diferenciales implicancias de los cuerpos en las prácticas, hacían de experiencias muy distintas del llegar/estar/irse de las escuelas.

Como hemos desarrollado hasta el momento, los cuerpos en el espacio, y las relaciones entre sujetos, distaban mucho de ser producto de un azar libre de condicionamientos. En las ciudades del capital, los dados estaban cargados: zonas de circulación y zonas de lentitud; familias similares viviendo cerca, agrupadas, reconociéndose como parecidas. Jóvenes que caminaban a sus casas, y compartían el detenimiento del espacio andado, de la calle, de la continuidad vital entre escuela y barrio. Jóvenes que se subían al transporte, y navegaban por la geografía urbana como espectadores. Docentes-vecinas, docentes-distantes.

¿Sensiblemente cerca o lejos?

Las topografías del espacio escolar, habíamos adelantado, no era sólo físicas sino también sensibles. En las numerosas entrevistas que realizamos a docentes y estudiantes de ambas escuelas, reconocimos dos predisposiciones muy distintas a entenderse cercanos o distantes de los/as otras. En el IPEM, las relaciones entre docentes y estudiantes se presentaban como un vínculo muy conflictivo: las trabajadoras con fuertes críticas a las formas, hábitos y dedicación de los jóvenes; las estudiantes muy críticas al trato de sus profesoras. En el Instituto privado, en cambio, ambos grupos de actores escolares referían a la presencia de un “clima de familia” en la escuela. Propusimos entender, así, la existencia de dos tipos de entornos de experiencia, que habilitaban diferentes predisposiciones a la afectación y a la apertura sensible a los otros: un entorno familiar y seguro; un entorno conflictivo y distante.

Respecto a lo primero, llamamos entorno seguro al contexto de la experiencia en el Instituto privado por diversas razones. En primer lugar, por una dimensión individual y afectiva: para la mayoría de los actores, y la totalidad de los entrevistados, el espacio escolar no era un espacio amenazante u hostil, sino construido sobre lazos de afectividad y familiaridad. Como decíamos anteriormente, tanto docentes como estudiantes presentaban vínculos personales y de larga data con el espacio, lo sentían como un “hogar”, como una familia, y tenían representaciones positivas mutuas. Aunque en sus experiencias había momentos de frustración o angustia –narrados tanto por docentes como estudiantes- la manera de habitar el espacio institucional era de mucha comodidad y fluidez, incluso considerando las pequeñas dimensiones del edificio y la gran densidad humana. Pero además este era un entorno seguro porque, en sentido literal, tenían un solo acceso, custodiado con un guardia, y esa única “membrana” de conexión con el exterior –violento e inseguro- estaba regulada: los estudiantes y docentes entraban y salían velozmente –como vimos en un apartado anterior-, en un “barrio protegido”. Y decíamos también que era un entorno de velocidad y apertura porque, aunque la mayoría de los estudiantes vivían en un radio cercano; la Avenida Sabattini, ubicada a una cuadra del ingreso de la escuela, era una arteria de circulación importante y repleta de transporte público. Las avenidas “abrían” porque conectaban lugares, personas, garantizaban la circulación.

Por otro lado, decíamos que el IPEM se configuraba como un entorno conflictivo. Esto se relacionaba con algunas lógicas de la configuración de clase y segregación que ya habíamos adelantado, pero se condensaba en un fenómeno muy complejo, multiforme. Mientras para los estudiantes veíamos cierta



continuidad afectiva entre el barrio y la escuela –mismos jóvenes, vecinos, amigos-; para los docentes no había tal continuidad. No había “familiaridad” o proximidad vital con el espacio escolar: sí era, obviamente, un lugar conocido y apropiado, habitado con la confianza de lo rutinario. Pero era un lugar de trabajo y no de vida, ajeno.

Esta es la definición que, un año después, nos permitió entender una vivencia de las investigadoras en las primeras dos visitas al IPEM: la ajenidad de los sujetos al espacio fue lo que permitía que, aunque saludándonos y reconociendo nuestra presencia, nadie se sintiera interpelado por saber qué hacíamos allí, y muchos menos sentirse afectados por nuestra presencia. El tamaño de la escuela, la *posibilidad* de anonimato en la circulación, habilitaban nuestra invisibilidad.

Estudiantes y docentes del IPEM, por otro lado, no vivían en el mismo barrio, sino en sectores socio-económicos distintos –atravesados diferencialmente por el conflicto de clases, según nuestra definición-. Los barrios de origen de las estudiantes del IPEM eran espacios, ya lo dijimos, con altos niveles de NBI y desocupación, y con bajos niveles de escolaridad de las jefas de familia. Los docentes, por el contrario, eran en sí un sector con estudios superiores o terciarios completos, con trabajo en blanco, y que dijeron habitar zonas de lo más variadas de la ciudad, o incluso, de otras localidades.

Sin embargo, más allá de estas diferencias económicas, laborales o habitacionales, *fue en los discursos y sentimientos de los sujetos donde la distancia se hacía real y significativa*, simbólica y materialmente. Ya hemos dicho, que no alcanzaba con la diferencia abstracta, genérica, estadística; sino que nos interesaba la diferencia operante y productora de la vida cotidiana. Y esta ajenidad entre docentes y estudiantes en el IPEM tenía profundas implicancias. Pero además pudimos reconocer una fuerte construcción de alteridades radicales entre docentes y estudiantes: reconocidos mutuamente como distintos y distantes. Numerosas expresiones daban cuenta de esta alteridad, en que los actores tenían “culturas” distintas. Pero además, la cultura de los estudiantes era descrita por los docentes como negativa, dificultaba el aprendizaje, y estaba moldeada por las condiciones de pobreza en la que vivían. Estas topografías de distancias que parecían insalvables implicaban relaciones conflictivas en las escuelas, no pacificadas.

En el IPEM la experiencia de las docentes en el espacio escolar era, dijimos, distante: aunque en la sala de profesoras existían charlas sobre sus vidas privadas, sentimientos, familias; en las entrevistas desarrolladas no había mención a una vinculación entre las vidas personales o proyectos de los docentes y el espacio escolar. Parecía un vínculo “rutinizado”. Esto era notorio tanto en las entrevistas a los estudiantes como a los profesores. Al desarrollar una técnica expresivo-creativa con los estudiantes del IPEM, en la que debían referenciar o identificar a sus profesores en una fotografía de numerosas que proponíamos para elegir, ninguna de las alumnas entrevistadas eligió imágenes de docentes en otros contextos de la vida: adultos con familias, de viaje o estudiando. Todos identificaban a sus profesores con el rol y la tarea de profesor. Desde la mirada de los estudiantes del IPEM, había una identificación entre sujeto y docente, o al menos no se presentaba una interrogación de los jóvenes al respecto. Por otro lado, en el IPEM las docentes tampoco involucraban sus “vidas privadas” o afectos en el colegio: sus hijos asistían a otras instituciones, ellas no vivían en el mismo barrio, *no ataban ese espacio de trabajo a otros aspectos de su vida*. Sí se hacía evidente, sin embargo, que tanto en las clases como en sus discursos, la escuela “les afectaba”.



En el Instituto privado, en cambio, para casi todos los actores, el espacio escolar estaba imbricado en otros aspectos de sus vidas. Y esto era especialmente cierto para las docentes. Algunas profesionales vivían cerca de la escuela, algunos tenían hijos que asistían o habían asistido como estudiantes a la institución. La Preceptora del Instituto privado decía: “Es más como una familia. Son pocos, se conocen mucho” (Entrevista, Preceptora, Instituto privado). Una Profesora del Instituto también sostuvo: “es mi casa (...) como un hijo”. Una estudiante decía: “(...) es como una familia, entonces todos se conocen con todos, tenemos una relación muy cercana con los profes, con los directivos, también con el espacio físico del cole, es como muy acogedor” (Entrevista a Estudiante, Instituto privado).

En las observaciones en la sala de profesores, notamos esa cercanía: al menos cuatro profesoras y el director, tenían hijos o hijas que asistían o asistieron a la institución. Y eso personalizaba muchísimo las trayectorias y el vínculo con el espacio escolar.

Las referencias de parte de docentes al Instituto Privado como “segundo hogar” modificaban fuertemente la vinculación con el espacio y con la tarea, desdibujaba la escisión entre escuela y vida familiar. Los estudiantes, por su parte, en un 90% asistían a esa misma institución desde el jardín o la escuela primaria (Berasategui, Morante y Muhana Calvó, 2016). Y eso implicaba una relación intensa y conocida con el espacio y sus actores.

¿Era la “familiaridad”, entonces, el principal recurso de reconocimiento y personalización disponible en el repertorio de sentidos/sentimientos/prácticas para *estar juntos*, vinculados e implicados con el otro, en las escuelas secundarias? ¿Cómo nombrar y dar densidad a la ajenidad que reconocimos en el IPPEM?

Decíamos al comenzar este artículo que la segregación espacial se hacía explícita sensible y prácticamente como entornos de clase: porque el *estar juntos físicamente, podía significar estar separados sensiblemente*. Y era esto lo que encontramos de forma hegemónica en la producción de las experiencias de docentes y estudiantes en el IPPEM.

Conclusiones

En su ya clásica investigación fundante en el campo educativo, Braslavsky (1985) refirió, hace más de 30 años atrás, a la existencia de una segmentación horizontal y vertical del sistema educativo. Lo horizontal refería a la comparación de instituciones de un mismo nivel, y su diferenciación: “se hace evidente cuando se demuestra, a partir del análisis institucional, que establecimientos que de acuerdo a la legislación deberían ser iguales, tienen currículas y ofrecen condiciones para aprender muy distintas” (Braslavsky, 1985, p.18). La autora afirmaba así que se construían “circuitos diferenciados de educación”. Circuitos que, sostenemos, no eran sólo espacios institucionales por los que transcurrir, sino formas de sociabilidad diferenciadas. “Se trata de un tipo de disfrute de uno en un entorno protegido/encerrado como marco de lo sensible/real” (Boito y Seveso Zanin, 2015, p.100). Referíamos, en este sentido, al concepto de *entorno de clase*. Y habíamos nombrado la existencia de un “entorno seguro” en el Instituto privado, y un “entorno conflictivo” en el IPPEM.



Como hemos presentado a lo largo de este artículo, las escuelas suponían un “estar juntos” muy particular, organizado en roles fuertemente regulados. Juntos en tiempos en que el edicto social enfatizaba “estar separados”. Juntos con formas de reconocimientos, prácticas y sentidos muy específicos. Las escuelas secundarias se mostraban tensionadas en el mandato social y político de educar bajo imperativos de igualdad, pero en condiciones espaciales, sociales y de gestión de la enseñanza, muy disímiles.

La implicación de los sujetos entre sí, se expresó dos formas distintas: como distancia y alteridad en el IPPEM, como “familia” en el Instituto. Los entornos de clase que reconstruimos de cada escuela, un entorno conflictivo y un entorno seguro respectivamente, podían ser entendidas como continuidades de las experiencias posibles en la ciudad: “elegir” “libremente” estudiar/trabajar/habitar/consumir/bailar entre sujetos parecidos a mí, podía significar una experiencia segura, amurallada, identificada, controlada, ordenada. Podía incluso, asemejarse a un espacio familiar. Sin embargo, podía ser también una experiencia conflictiva si la igualdad y el reconocimiento no se cumplían, si el entorno no conjuraba la movilidad imprevista de los cuerpos, la apertura a lo que podía pasar, la alteridad social opaca, confusa.

Pudimos describir y analizar brevemente este fenómeno respecto a dos dimensiones: las experiencias y características del espacio urbano, y las relaciones de cercanía/distancia sensible entre los actores escolares. El entorno seguro/ entorno conflictivo como encuadres de las experiencias en ambas escuelas, entendemos que no son sino dos caras de la misma lógica de producción de experiencias en la ciudad de Córdoba hoy: estar juntos/separados de las dificultades y amenazas exteriores, de los otros y sus realidades; ser anónimos e individualizados al mismo tiempo, en la ciudad que nos tensiona entre “la masa” y la personificación –que llega hasta la producción biométrica de los sujetos-; estar cerca de los “otros” que nos rodean, pero distanciados en el reconocimiento que hacemos de ellos, des-implicados de sus destinos, y aceptando sus sufrimientos. Eran maneras de expresar el dual mandato de la vida urbana: estar con otros pero no mirarnos, vivir en ciudades masivas y diversas pero entre iguales, entre parecidos, entre “nosotros”. Siguiendo los planteos de Sennett (1997), parecía que se intentara conjurar el principio urbano mismo.

¿Cómo, entonces, pensar las prácticas docentes en las escuelas partiendo del reconocimiento de estos diferenciales entornos de experiencia? Pudimos concluir que los diagnósticos que venimos realizando respecto a la construcción de entornos de clase en Córdoba capital, encontraban su correlato en las experiencias educativas: aquel espacio escolar que garantizaba cierta homogeneidad de clase, habilitaba relaciones de involucramiento sensible y reconocimiento entre los sujetos. Aquel espacio que implicaba la convivencia entre grupos socioeconómicos distintos, implicaba una experiencia no pacificada. ¿Cómo y dónde discutir los horizontes posibles y deseables para la educación secundaria y para “nuestras” ciudades? ¿Cómo repensar los espacios educativos en su faceta de “encuentro” entre distintos y sus implicancias para los procesos de aprendizaje? ¿Cómo reconstruir y hacer comunicable la preocupación por “lo común” (Harvey, 2012) en la vida urbana y la cultura en tiempos de hegemonía del lenguaje del capital?

Bibliografía

Sobre el encuentro y la distancia: escuelas secundarias y entornos de clase en la Zona Este de Córdoba capital
Katrina A. Salguero Myers



Berasategui, M. S.; Morante, L. y Muhana Calvó, F. (2016) *Espacios de participación lúdica: hacia la construcción del reconocimiento del otro*. Tesis de Grado. Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNC.

Boito, M.E. (2013) “La noción de entorno clasista como encuadre de la experiencia en contextos de socio-segregación”. En Flabián Nieves (Comp.), *Mosaico de Sentidos*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Boito, M.E. y Espoz M.B. (2012) Poder, territorio(s) y construcción de entorno: consideraciones políticas y metodológicas de los abordajes sobre cuerpos y emociones. En *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*. Núm. 33, Vol. 11, pp. 725-748, Dezembro de 2012. Grupo de Pesquisa em antropología e sociología das emoções. Recuperado de <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>

Boito, M.E. y Seveso Zanin, E. (2015) *La tecnología como ideología en contextos de socio-segregación. Ciudades-barrio (Córdoba 2011-2014)*. Rosario: Puño y Letra Editorialismo de Base.

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

Capdevielle, J. (2013) “Cambios y continuidades de los grupos ‘desarrollistas’ y su incidencia en la ciudad de Córdoba, Argentina”. En las *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Carman, M. (2011) *Las trampas de la naturaleza. Medio ambiente y segregación en Buenos Aires*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Harvey, D. (2012) *Rebel Cities. From the Right to the City to the Urban Revolution*. New York: Verso.

Hall, S. (1981) *La cultura y el “efecto ideológico”*. En CURRAN, James y otros (comp.) “Sociedad y comunicación de masas” (pp. 357-392). Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Lefebvre, H. (1978) *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones península.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Organización de Estados Americanos (2006) *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006): *Educación y desigualdad social - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005384.pdf>

Molinatti, F. (2015) *Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Neufeld, M. R. (2005) “¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación”. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coord.) *La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.



Santillán Pizarro, M. M. (2008) “La ciudad de Córdoba y la localización espacial de los movimientos sociales en lucha”. En Ciuffolini, M. A. (comp.) *En el llano todo quema: movimientos y luchas urbanas y campesinas en la Córdoba de hoy*. Córdoba: Editorial Educc.

Scarponetti, P. y Ciuffolini, M. A. (2011) *Ojos que no ven, corazón que no siente. Relocalización Territorial y conflictividad social: un estudio sobre los barrios ciudades de Córdoba*. Buenos Aires: Nobuko.

Sennett, R. (2018) *Building and dwelling. Ethics for the city*. Londres: Editorial Allen Lane.

Sennett, R. (1997) *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

Souza, M. (2001) *O território: sobre espaço e poder. Autonomia e Desenvolvimento*. E CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). “Geografía: conceitos e temas”. Rio de Janeiro: Bertrand.

Svampa, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.

Tecco, C. y Valdés, E. (2007) Segregación socioeconómica residencial e intervenciones para contrarrestar sus efectos negativos: reflexiones a partir de un estudio en la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, N°15, pp. 53-66. Bogotá: Revista anual del Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Colombia.