



Relatos de espacio. Miradas sobre un barrio y una escuela media

Accounts of space. Glances to a neighborhood and a secondary school

Clarisa Flous

cfous@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
 Universidad de la República, Uruguay

Recepción: 30 Abril 2020

Aprobación: 30 Marzo 2021

Publicación: 01 Abril 2021

Cita sugerida: Flous, C. (2020). Relatos de espacio. Miradas sobre un barrio y una escuela media. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e090. <https://doi.org/10.24215/23468866e090>

Resumen: El artículo aborda uno de los ejes del estudio sobre una experiencia en educación media en Montevideo ubicada en un contexto de desigualdad. En esta instancia el objetivo es presentar aspectos vinculados al barrio donde dicha propuesta se encuentra y articular algunas referencias conceptuales que nos permitan problematizar la relación del espacio barrial y el espacio educativo. Particularmente revisamos aquellas perspectivas que ubican la temática del espacio urbano como objeto desde las ciencias sociales (Segura, 2006, 2015, Massey, 2004, De Certeau, 2000), para problematizar algunos sentidos desde las representaciones de los interlocutores entrevistados. La estrategia metodológica es de carácter exploratorio y cualitativo, en la línea del enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), centrado en el registro y observación de la experiencia y entrevistas.

Palabras clave: Territorios, Desigualdad, Educación media, Etnografía.

Abstract: In this article we focus on a secondary education project located in a context of inequality in the city of Montevideo. The aim is to present different aspects related to the neighborhood where this project takes place and coordinate some conceptual framework that allows us to discuss the relationship between the public space in the neighborhood and the school space. We especially examine those perspectives that place the topic of urban space as a subject of study for social sciences (Segura, 2006, 2015, Massey 2004, De Certeau, 2000) and discuss some meanings from the point of view of the interviewees. The methodological strategy has an exploratory and qualitative nature, along the same lines of the ethnographic approach (Rockwell, 2009) by registering and observing the experience and interviews.

Keywords: Territories, Inequality, Secondary education, Ethnography.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué tomarnos un tiempo para pensar sobre un barrio? ¿Por qué vincularlo a lo educativo? Tal vez no resulta un tema nuevo, como tampoco es novedoso dar por supuestas algunas categorías



conceptuales planteadas como habituales o “naturales”, pero que están vinculadas a nuestras miradas y sentidos sobre los lugares que habitamos. La inquietud por indagar sobre este tema tomando los aportes desde las ciencias sociales, se tornó necesaria para “despejar los velos” sobre el espacio de la experiencia educativa investigada. Lejos de pretender establecer una descripción objetiva o técnica del lugar (Lefebvre, 1974), lo que intentamos es desglosar los elementos interpretativos sobre los cuales los trabajadores del liceo¹ (e incluso el investigador) van ensamblando a modo de “puzzle” para conformar su mirada del barrio. De esta forma, y en palabras de De Certeau (2000), entendemos que “los relatos cada día, atraviesan y organizan lugares; los seleccionan y los reúnen al mismo tiempo; hacen con ellos frases e itinerarios. Son recorridos de espacios” (p. 127-128). Describir cómo es el barrio, relatar la forma de llegada, utilizar términos específicos para nombrar una zona o una calle, definir circuitos con los estudiantes cuando se “sale” del barrio, serán vías de acceso a la experiencia social en el barrio (Segura y Chaves, 2020).

En las siguientes líneas, abordaremos algunas perspectivas para comprender las formas presentes en las representaciones sobre el barrio de nuestra investigación. Para ello, revisamos ciertos conceptos desde la antropología urbana y la geografía social en torno al espacio. En segundo lugar, compartimos algunos datos descriptivos del barrio donde se ubica el liceo, así como otros que surgen de la aproximación de quien investiga. Ambas referencias son relevantes, en tanto la definición de la zona también resulta de esta última mirada, y pone “en juego críticamente las propias concepciones que organizan los barrios y las comunidades en que se trabaja” (Redondo, 2013, p. 184), en este caso desde la investigación. Posteriormente, recuperamos parte del material de campo, entrevistas realizadas a interlocutores que trabajan en el centro educativo, así como a otros referentes que tienen vínculo directo con la institución a través de su trabajo, en coordinación con el liceo.² Dicho apartado plantea una serie de relatos, donde proponemos aproximarnos a cómo piensan y simbolizan el espacio barrial, observar en qué forma perciben su organización, así como posibles vínculos con la institución educativa. Entendemos que esto resulta central para este artículo en tanto son las representaciones de estos referentes (como individuos y como institución) quienes, conjuntamente con quienes habitan la zona,³ constituyen el espacio. Se trata de captar el punto de vista del otro, captar su visión (Segura, 2015) o la experiencia espacial del sujeto a través de los sentidos y significados que las personas les otorgan (Lindón, Hiernaux y Aguilar, 2006). Entendemos que esto contribuye a romper con concepciones absolutas o esenciales de lo espacial. De esta forma, intentaremos encontrar primeras respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los sentidos que se construyen a partir de la dimensión barrial? ¿Qué aspectos del barrio se presentan a partir de los actores del centro educativo? ¿Qué lugar tiene el concepto de “frontera” en el barrio, y para liceo? Por último, cerramos el artículo con una serie de interrogantes y comentarios, a modo de reflexión del proceso de investigación en el que nos encontramos. Debemos aclarar que, por tratarse de un trabajo en proceso, nuestro objetivo no ha sido plantear conclusiones finales, sino que intentaremos dejar establecidos algunos ejes para seguir trabajando.

De esta manera, “relatos de espacio” se propone en esta instancia recuperar aquellos relatos donde se significa, a partir del relato de acciones, elecciones, y prácticas desarrolladas en el centro educativo. Estos diversos aspectos vinculados a lo barrial, serán esenciales para contribuir a la comprensión de la historia, los procesos y las características de la propuesta educativa del liceo investigado.

CONCEPTUALIZACIONES EN TORNO AL ESPACIO

Durante el trabajo de campo, diversas expresiones nos llevaron a preguntarnos sobre el barrio y el liceo. En diversas conversaciones a partir de frases como “me cuesta pensar el liceo sin pensar en donde está ubicado” o expresiones como “esta zona” o “el barrio es complicado”, nos llevaron a indagar posibles categorías de análisis para comprender desde dónde los actores del centro educativo observaban el espacio barrial, pero también de qué manera vivían su experiencia y la relataban. De esta forma, en la línea de los

planteos de De Certeau (2000), tales categorías surgen desde las descripciones orales de lugares. Entendemos que su consideración teórica y empírica, contribuyen a descotidianizar (Lins Ribeiro, 1989) y tornar más compleja la forma de entender el barrio y los espacios institucionales que se habitan.

En este apartado nos proponemos revisar algunas categorías conceptuales a partir de perspectivas de las ciencias sociales vinculadas a la geografía social y antropología urbana (Mançano Fernandes, 2005, Massey, 2004, Silva, 2006, Segura 2015, 2006). Por un lado, revisaremos planteos vinculados al espacio y conceptos relacionados, como primer momento para pensar la temática. Identificar allí qué componentes particulares implican algunos de estos términos es relevante para considerar el ámbito en el que se desarrolla esta investigación. Por otro, tomamos conceptualizaciones, denominadas por Silva (2006) como *metáforas* para aproximarnos a ciertas concepciones sobre el barrio a partir de lo que los entrevistados relatan, evitando un planteo del barrio desde una descripción limitada del espacio físico donde se ubica el centro educativo.

El espacio es abordado por distintos autores. En tanto concepto amplio, es necesario precisar que el mismo está constituido por aspectos físicos y sociales, o como sostienen perspectivas de la geografía social, el espacio geográfico contiene al espacio social. De esta forma, el espacio se torna “producto de relaciones, una complejidad de redes, vínculos y prácticas, intercambios, tanto a nivel íntimo, (como el hogar) como a nivel global” (Massey, 2004, p. 78). En este sentido, el espacio se constituye de manera multidimensional, lo cual requiere pensarlo cómo un ámbito complejo y dinámico.

En esta misma línea, De Certeau (2000) sostiene que el “espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales” (p. 129). Entendemos que eventos y acontecimientos, temporalidades, así como acciones por parte de diferentes actores incidirán en las formas en que se experimenta y relata el espacio, y en nuestro caso particular el barrio y el liceo.

De forma más específica, algunos autores hacen referencia a dos conceptos que se encuentran relacionados con el espacio. Nos referimos a los significantes *lugar* y *territorio*. Respecto del lugar, el ya citado De Certeau (2000) sostiene que, a diferencia del espacio,

[un lugar] es el orden (cualquiera sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad que para dos cosas se encuentran en el mismo sitio. (...) Un lugar es una configuración instantánea de posiciones, implica una condición de estabilidad. Se diferencia en esta línea del espacio, quien carece de univocidad y estabilidad. (p. 129)

Más allá de esta diferencia que plantea entre espacio y lugar, sostiene también que “los relatos transforman los espacios en lugares y los lugares en espacios (De Certeau, 2000, p. 130). Esta mención nos interesa particularmente, ya que, a modo de ejemplo, veremos cómo diversos interlocutores mencionan al barrio desde lugares más híbridos y por momentos contradictorios, a partir de elementos que lo constituyen.

Para otros autores (Massey, 2004), el concepto de lugar lleva implícitos elementos afectivos, identitarios o de carácter simbólico. Aquí es clave la noción de experiencia del sujeto en tanto se genera la identidad de un lugar compuesto por una multiplicidad de relaciones “apreciando la complejidad interna y el lugar como punto de encuentro, como negociación constante, como hibridismo ineludible” (Massey, 2004, p. 79). La relación que algunos interlocutores expresan con el barrio, dará cuenta de este carácter afectivo, y que se traslada a los sentidos asignados al liceo. De esta forma, el liceo se transforma en lugar mediante la apropiación subjetiva.

A su vez, un espacio se transforma en algo distinto cuando se ponen en juego otro tipo de relaciones. El concepto de territorio se constituye como “el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder (...) es al mismo tiempo una confrontación y una convención” (Mançano Fernandes, 2005, p. 3). Precisamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictos. Desde esta perspectiva el territorio implica una dimensión política que involucra diferentes poderes, entre otros, el del Estado.

Entendemos que los tres conceptos planteados dan cuenta de perspectivas analíticas que permiten ubicar diferentes focos sobre ciertas materialidades, relaciones y las movibilidades.

A su vez, en los relatos de los interlocutores de esta investigación, una serie de conceptos permiten ubicar elementos que pasan de ser de carácter material a tomar un fuerte sentido simbólico. Objetos, accidentes geográficos o construcciones, se tornan elementos que conforman la espacialidad y, de acuerdo con lo que venimos planteando, configuran los relatos y las acciones de quienes allí viven o trabajan. En relación con ello, tales elementos, pueden ser analizados a la luz de una serie de *ejes metafóricos* (Silva, 2006). Estos ejes planteados por Silva (2006) y retomado por otros autores (Segura 2006) son entendidos como “ejes semánticos” que permiten indagar distintas significaciones y sentidos de la ciudad y lo urbano (Silva, 2006). Las metáforas “atienden a procedimientos retóricos de representar lo urbano” (Silva, 2006, p. 130) en donde se consideran aspectos vinculados a la espacialidad, temporalidad, visibilidad, e interiorización y exteriorización (Silva, 2006, p. 130). Estos ejes metafóricos, de carácter abstracto, se presentan como ejes de conceptos opuestos pero que interactúan y que se tornan más claros en el nivel empírico. De esta forma, a partir de los relatos es posible observar diferentes significaciones: “adentros y afueras” que establecen marcas en el barrio, “entradas y salidas” y quienes realizan esta acción. Lo anterior genera preguntas para quien investiga: ¿Qué implica salir? ¿Qué implica entrar? ¿Qué significados “acá” o “allá”? ¿Qué es lo que está “adelante”? ¿y atrás, o “en el fondo”? ¿Existe un “arriba” y un “abajo”? A su vez surgen límites o uniones: ¿cuáles son los sentidos al estar de “un lado” u otro de una calle? Todas estas posibles metáforas estructuran lo que percibimos y cómo nos movemos en el mundo, constituyendo la “experiencia de habitar” (Segura, 2015), describiendo modos de pensar y actuar.

DESCRIPCIÓN Y APROXIMACIÓN AL BARRIO

Llegar al barrio para el investigador implica considerar, por un lado, aquella información que aporta elementos descriptivos de la zona, así como considerar su propia mirada, al aproximarse e identificar diferentes aspectos que lo constituyen como un espacio material y simbólico.

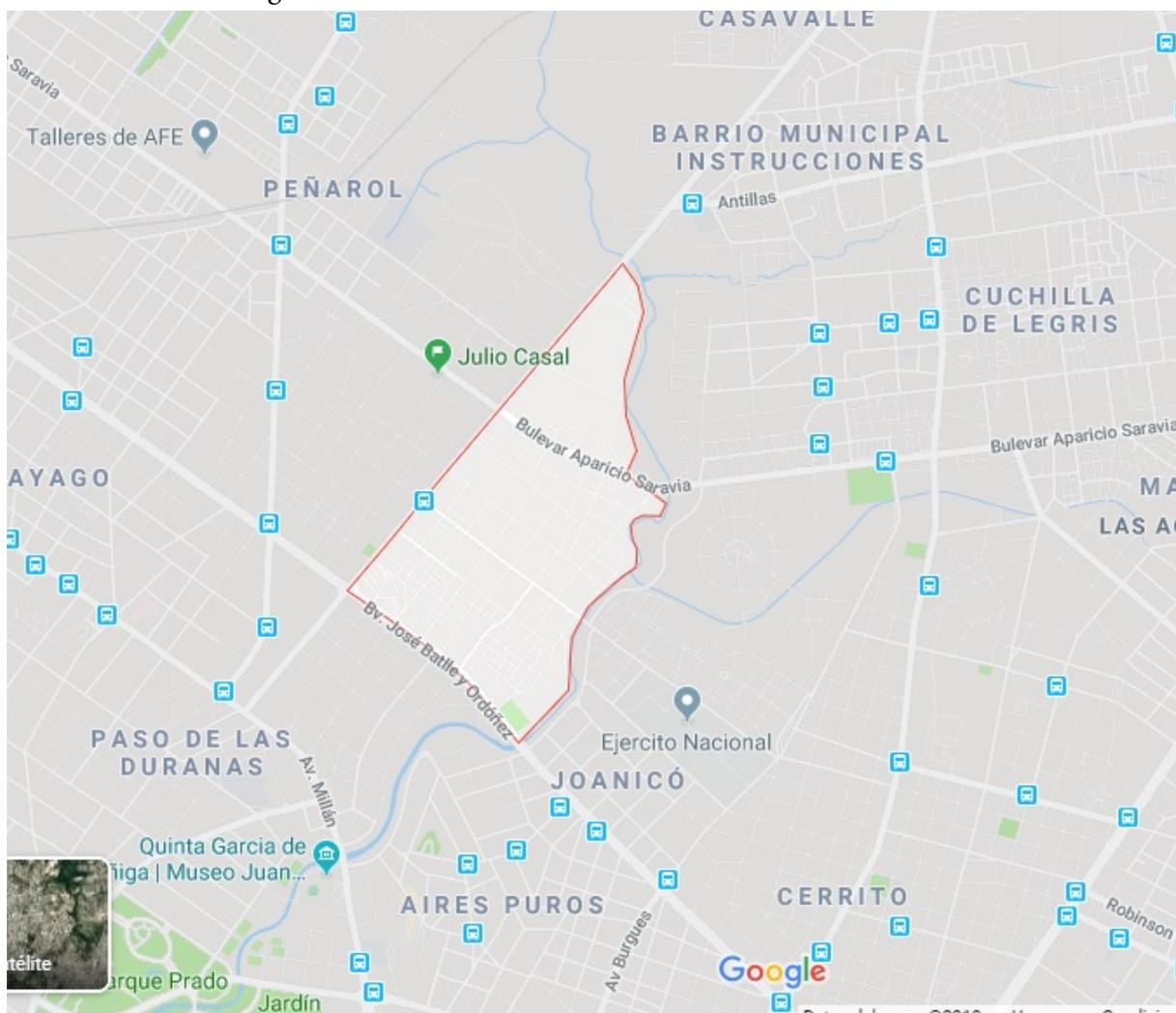
El barrio donde se encuentra el liceo, pertenece al Municipio G de acuerdo a la *visión municipal* de la Intendencia de la ciudad de Montevideo. Este municipio, según los datos del último Censo, cuenta con una población de 151.302,⁴ con una alta población de niños, jóvenes y adultos jóvenes. A su vez, de la misma fuente es posible observar que el nivel educativo mayor de la población se ubica en primaria común registrándose un 31,9% seguido de ciclo básico con un 24,4%. Es de destacar que, hasta la actualidad, en la zona cercana al barrio, no se encuentran centros educativos de bachillerato del Consejo de Educación Secundaria. Respecto a las Necesidades Básicas Insatisfechas (en adelante, NBI) el municipio cuenta con un 30,9% hogares con al menos una NBI, las que se concentran fundamentalmente en condiciones de vivienda y confort. Respecto a la electricidad y agua potable, se encuentra en porcentajes similares a otros municipios.

Específicamente el barrio conforma una especie de “triángulo” territorial: hacia el sur la avenida José Batlle y Ordoñez, hacia el oeste la avenida Instrucciones, y hacia el este el arroyo Miguelete. La zona limita hacia el sur con los barrios Prado y Aires Puros donde se encuentran entre otras construcciones, casonas residenciales del siglo XIX, algunas emblemáticas transformadas en la actualidad en museos. Hacia el noreste linda con los barrios Cerrito y Casavalle, lugares de residencia fundamentalmente de sectores populares, y hacia el oeste los barrios Sayago y Peñarol ambos de fuerte historia obrera a partir de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

En los últimos años un dato significativo para el municipio, pero que es relevante también para el barrio, es el crecimiento demográfico, que “expresa un proceso migratorio selectivo, de la ciudad, nutriéndose fundamentalmente de personas provenientes de barrios como Aduana, Sur, Palermo, Aguada, e interior del país, con una tendencia mayoritaria pautada por la insatisfacción de sus necesidades básicas” (Uruguay. Intendencia de Montevideo, 2011, p. 5). A su vez, a partir de un estudio de casi 20 años⁵ sobre asentamientos

irregulares, se constata que un alto porcentaje de los mismos se originaron en la década del noventa (Uruguay. Intendencia de Montevideo, 2011).

Figura 1. Plano del barrio donde se ubica el centro educativo



Fuente: Google Maps

LAS REPRESENTACIONES DEL ESPACIO BARRIAL

A través de escenas cotidianas y diversas conversaciones surgió el interés de indagar la dimensión espacial en diálogo con algunos elementos conceptuales planteados previamente. Los sentidos asignados a los barrios trascienden condiciones materiales y objetivas, y se construyen a partir de tiempos, historias, recorridos, que lejos están de significar formas únicas para quienes lo habitan, en este caso desde su tarea educativa.

Algunas precisiones metodológicas permitirán contextualizar las siguientes líneas. El trabajo de investigación forma parte de una temática más amplia vinculada al desarrollo de propuestas educativas en zonas de fragmentación social y desigualdad. En esa línea, se incorpora la historia del barrio y el liceo, su propuesta educativa, sus diálogos con la política educativa a nivel nacional. De carácter exploratorio y cualitativo, con elementos desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) específicamente en esta instancia se propone una aproximación a dichos sentidos vinculados al barrio, pero que entran en relación a los otros ejes mencionados. A partir de entrevistas semiestructuradas, así como en conversaciones y observaciones

al “estar ahí” (Guber, 2016), fue posible recuperar algunas de las perspectivas de los actores que trabajan en el liceo. Se realizaron 30 entrevistas durante el período del trabajo de campo en los años 2018 y 2019. Dichas entrevistas son de aproximadamente una hora de duración, grabadas en su totalidad, y desarrolladas en los lugares de trabajo de los entrevistados. La mayoría de los entrevistados fueron docentes (directos e indirectos⁶) y talleristas, así como a referentes técnicos de otras instituciones educativas de la zona.⁷ La orientación de la entrevista, en tanto semiestructurada, permitió abordar diferentes ejes, entre los que encontramos las miradas sobre la zona donde está ubicado el centro. En la mayoría de los casos esto era explicitado sin orientación previa hacia los interlocutores. A diferencia de otras investigaciones donde, a partir de entrevista y observación se “construye el relato” por parte del investigador (Segura y Chaves, 2020), aquí seleccionamos fragmentos en forma directa, que entendemos permiten aproximarnos a la mirada de dichos interlocutores, lo cual nos interesa a la hora de pensarlos como parte del espacio educativo. “Salir del barrio” o ir “para ahí abajo” lejos de mostrarse como simples expresiones, se tornaron los primeros relatos que fuimos registrando. A su vez, los recorridos iniciales que hacíamos en torno al barrio, desde dónde llegábamos, o por dónde circulábamos, daban cuenta también de sentidos que fuimos (de)construyendo como investigadores respecto del espacio, conjuntamente con las miradas de las personas entrevistadas.

De esta manera, los próximos párrafos están constituidos por fragmentos que surgen desde el material empírico, recuperando aquellos relatos que resultaron significativos a la luz de los elementos conceptuales explicitados. No se trata estrictamente una articulación desde la teoría al campo, pero en cierta medida las lecturas previas organizan la mirada de quien investiga en lo que allí emerge. En esta oportunidad, intentamos articular considerando dos aspectos: por un lado, las representaciones de los interlocutores en torno al barrio y sus experiencias. Por otro, identificar el lugar del espacio educativo con relación al barrio, sus distancias y sus cercanías, el significado del liceo y el trabajo de instituciones en el barrio, los sentidos que se plantean instalar a partir de su trabajo.

¿UN BARRIO DESCONOCIDO?

El conjunto de relatos considerados surge de personas cuyo elemento común es su trabajo diario en el barrio, en su mayoría en la institución educativa de referencia. Esto significa que no todos son habitantes. Sin embargo, observamos que en muchos casos se trata de personas que viven en barrios cercanos y que, a pesar de ello, sus relatos reflejan cierto “desconocimiento” de esta zona.

Yo estoy más en el Prado, geográficamente estoy cerca. Me acuerdo, no me olvido más, cuando llamé para tener la entrevista me dieron la dirección, dije ¿dónde?, ¿Camino Santos y Charcot? o sea, ni siquiera lo ubicaba. Cuando empecé a trabajar, inmediatamente me choqué con esto de la estigmatización que tiene este barrio. Y nada de eso encontré, sinceramente, incluso a nivel familiar, me decían “¿vas a ir a trabajar ahí?” (Entrevista 1)

La cita permite comprender una primera particularidad en algunos relatos: el conocimiento del barrio se produce una vez llegados al mismo para trabajar y en ocasiones las formas enunciadas parecen “descubrir” un “nuevo” territorio. En los casos de los docentes del liceo, aquellos que viven en otras zonas, no son necesariamente lejanas, indican su llegada casi de forma azarosa, buscando “paquetes de horas”,⁸ sin conocer previamente ni tener mayores referencias.

Una profe me comentó que hay liceos así y así, que tienen horas de permanencia, pero en realidad cuando fui a elegir, elegí al azar, era el liceo que me quedaba más cerca de mi hogar, no tenía idea de las situaciones del entorno, que capaz en ese momento, si lo hubiese sabido, no venía a este liceo... pero al ya haber trabajado el año pasado y ser agradable no me importó el entorno. (Entrevista 2)

A diferencia de otros centros educativos cuyos barrios son conocidos previamente y considerados a la hora de elección de carga horaria, en el relato anterior parte de un desconocimiento inicial, que no pesa

en la elección. Sin embargo, en el fragmento observamos que se expresa luego “la situación del entorno”, sin especificar claramente su sentido directo. Los siguientes tres fragmentos de entrevistas reafirman esta perspectiva que proponemos explicitar.

Vos agarrás y decías ¿dónde queda el 88?⁹ Y claro viste, te dicen en el barrio Lavalleja y lo que era el 40¹⁰ antes, y ahora el barrio Lavalleja, y bueno a veces pesa en la toma de decisión de algunos compañeros. Y en otros lugares no quieren venir para este lado. (Entrevista 3)

En realidad, al 88 llego de una forma muy extraña, yo vivo cerca y no sabía que existía, que el 88 estaba acá. Yo vivo a 15 cuadras del liceo. (Entrevista 4)

Como que esta zona yo no la conocía, la verdad no tenía ni idea, ... y no sabía que había un barrio, que el barrio de 40 semanas quedaba cerca de acá, no tenían ni idea. (Entrevista 5)

Encontramos en lo expresado cierta lógica del territorio “desconocido” (Segura, 2015), el cual “no forma parte de los recorridos habituales, se encuentra invisibilizada en las representaciones dominantes de la ciudad y es referenciada de manera casi exclusiva en la prensa gráfica local por cuestiones relacionadas a delitos, carencias infraestructurales y asentamientos precarios” (p. 53).

En relación con esto, los relatos docentes interpelan una concepción “única” del barrio (y también del liceo) a pesar de ciertos sentidos asignados previamente. El carácter de peligroso, si bien no se menciona directamente, es posible comprenderlo a partir de la referencia al complejo habitacional “40 semanas”, muy conocido desde los medios de comunicación en noticias policiales. En ocasiones, la mención “ahí abajo” es referida a la zona de asentamientos irregulares y algunos realojos habitacionales, asociadas con representaciones de “peligrosidad”. Las construcciones en el barrio se muestran como “capas geológicas” (Redondo, 2016) de distintos procesos de urbanización y/o precariedad habitacional. La zona mencionada queda “detrás” del conjunto de cooperativas de viviendas, y como expresaba un entrevistado “le dan la espalda al barrio”. Algunos docentes del liceo conocen la zona por relatos, pero no identifican concretamente su ubicación.

Me tocó ir con una alumna más de una vez a su casa, yo como que no me daba cuenta donde es que empieza bien las 40 semanas y todo eso, porque escuchaba por las noticias, pero ta, no sé si es bien mismo acá al costado que ya te metés para allá que hay unas viviendas. (Entrevista 5)

De esta forma, la llegada al barrio por parte de muchos actores y su permanencia bajo estas condiciones vinculadas al delito,¹¹ pobreza, y precariedad, se torna un elemento significativo que comienza a poner en relación el sentido del barrio, la institución educativa donde se trabaja, y cierta identidad docente. Esto último es identificado en el siguiente relato.

Yo creo que hay profes de Montevideo que ni siquiera conocen el liceo y no sé si se animarían, si uno lo busca en el mapa está a cuatro cuadras de las 40 semanas, está en una zona, zona oeste que los que trabajamos en zona oeste que es toda la Teja, Cerro, toda esta zona, ya es para mí el docente que por ahí juega como más... como decirte, no le tienen tanto miedo a jugar fuerte, por decirlo y hacer una analogía con un juego. (Entrevista 6)

Los docentes que eligen por conocimiento, o aquellos que no conocen la zona, pero deciden permanecer, en algunos casos explicitan estas particularidades de “la zona oeste”,¹² la cual marca una identidad y una posición.

“DEL OTRO LADO DE”: LAS FRONTERAS Y LÍMITES EN EL BARRIO

Otro aspecto que surge de los relatos son menciones sobre ciertos límites o fronteras simbólicas. Estos conceptos en términos teóricos dan lugar a diferentes lecturas. Como sostienen algunos autores, las fronteras denota un “carácter poroso, ambiguo, híbrido” (Grimson, 2004, p. 2) aunque incluso así, este concepto se continúa relacionando con “límite, diferencia, separación, discontinuidad” (Grimson, 2004, p. 2). De esta manera, el concepto de frontera deber ser considerado en forma compleja, en tanto genera siempre

dos acciones a la misma vez: la separación y la unión. En otro orden, los límites del barrio pueden ser comprendidos desde lo geográfico y urbano, así como sociológico y político (Segura, 2019). Estos ubican ciertas materialidades para pensar la experiencia social de sus habitantes, donde muchas veces estas los trascienden. En el imaginario popular en nuestra ciudad, se identifican zonas con estas características. Quien haya recorrido Montevideo en profundidad visualizará avenidas importantes que se constituyen como límites simbólicos. Estas avenidas marcan ciertos corredores de movilidad, dividen zonas y a partir de ellos se construyen sentidos del espacio urbano.¹³

En el barrio de la investigación se identifican dos avenidas como límite o frontera: Av. José Batlle y Ordoñez y Av. Instrucciones (ver figura 1). A partir de ellas, un primer nivel de separación del barrio se hace presente al generar espacios de circulación, marcando “lados”, y sus efectos sobre el centro educativo.

O sea que es un liceo en el barrio que no había, desde ese lugar. Está ubicado de Instrucciones a la derecha, eso es un problema para el liceo, porque en realidad el barrio se divide; recordemos que de Instrucciones a la derecha hay gente que no transita, o transita de Instrucciones para la izquierda, porque para acá tiene como esa sensación que es más complicado, eso es de toda la vida, ahora por lo menos hay más calles, y bueno se puede transitar por ahí con más, los autos incluso, pero antes no había y hay gente que se quedó en eso, para ahí no voy ... y claro meter un liceo acá. Creo que nadie piensa igual donde metemos un liceo y que características tienen, si tuviéramos de Instrucciones para allá, sería otro liceo... y lo cambiamos tres cuadras. (Entrevista 7)

El interlocutor marca la condición de límite y sus efectos, desde la circulación y particularmente con relación al sentido que esto le da al liceo. Más adelante el mismo docente expresa “hemos logrado que algunos vengan de Instrucciones para allá, algunos que vinieron del colegio, creo que en ese aspecto ha mejorado, el reconocimiento del barrio” (Entrevista 7). Al decir de “Instrucciones para allá” da cuenta de estudiantes de una zona que históricamente no asistían a este liceo. Eso significa un cambio para la institución, y una integración de jóvenes de otros barrios cercanos, la cual es observada como favorable. Allí, el límite se torna un espacio transitable, una frontera que une, aunque igualmente “vivir del otro lado de” toma sentidos diferentes tanto de la mencionada avenida como de Batlle y Ordoñez. Otro entrevistado identificaba esta segunda marca en el espacio (De Certeau, 2000).

El barrio es un barrio muy segmentado, en el sentido que tenés diferentes tipos de complejos de viviendas, viviendas, individuales, asentamientos irregulares, otros que fueron regularizados con nuevos complejos de viviendas en este momento, y fundamentalmente, de un lado, o sea, José Batlle y Ordoñez, oficia de límite entre un barrio y otro, ¿prácticamente no? además eso, yo por ejemplo, vivo en COVIMT9, que le da la espalda a esta parte del barrio, Nosotros pertenecemos al barrio Lavalleja sin embargo prácticamente casi toda la interrelación que tenemos los vecinos de COVIMT9 van hacia Millán, hacia el otro barrio, llámese por motivos comerciales, o sociales, o transporte, ¿verdad?, porque casi todo el transporte está para aquel lado, para este lado, cada vez menos se vienen para aquí. (Entrevista 8)

Los límites mencionados organizan la vida de muchos que habitan el barrio. Esto es particular en el caso de los estudiantes, quienes desarrollan cotidianidad en el lugar donde viven y estudian. Sus centros de referencia en la ciudad son cercanos, y por lo tanto su relación en el centro educativo y las propuestas de salidas que allí se realizan, serán relevantes para pensar su movilidad. Estos límites son claves para pensar su relación con el resto de la ciudad.

ENTRE LA ESTIGMATIZACIÓN Y “LO MUCHO PARA DAR”

El barrio, en tanto espacio, se constituye como un ámbito de sentidos en apariencias contradictorios. Conviven en él una importante actividad social e institucional (Estado, OSC, clubes, redes institucionales y de vecinos), con problemáticas vinculadas a procesos de desigualdad y fragmentación. A esto se le suman eventos vinculados a lo delictivo que, si bien no resultan exclusivos de la zona, construyen sentidos en torno a la “peligrosidad del barrio”. En esta línea, los relatos en torno al barrio explicitan estos elementos.

Y es un barrio que tiene aspectos muy positivos en la juventud y en la niñez más que nada con respecto al crecimiento humano, que solo falta resaltarlos y darle el lugar. Es un barrio que a su vez está bastante estigmatizado, y marcado por cosas que pasan que son reales, pero capaz que es una pequeña cosa con respecto a todo lo positivo que se genera dentro del barrio por las diferentes instituciones, y es un barrio donde puede haber mucha más riqueza reconocida de la que hay, digamos, hay como más estigmatización que aspectos positivos o puntos a destacar, reconocidos por la sociedad digamos. La realidad es que es un barrio que tiene mucho para dar, y que ha aportado mucho. (Entrevista 8)

El registro anterior expresa una mirada sobre el barrio, que en algunos actores se construye desde dos elementos en tensión: por un lado, múltiples ejemplos y elementos vinculados a violencia y peligrosidad. Esto se percibe desde términos como “complicado” “violento” y “tiroteos”. Al decir de Wacquant (2007) esta condición “no solo (...) es una determinación muy importante de la calidad de vida de los barrios pobres, sino también porque alimenta el espiral de estigmatización territorial y obstaculiza el desarrollo local de la economía y la vivienda” (p. 232). En el tiempo de trabajo de campo, a su vez ha sido un elemento que interpela a los docentes y su quehacer, generando distintos procesos en la institución.

Surgen también un conjunto de aspectos positivos en términos de trabajo, actividades, e incluso militancia de vecinos. Por lo tanto, estas visiones sobre el barrio muchas veces convergen en la experiencia de los actores. Algunos docentes expresan la necesidad de problematizar y no estigmatizar. A partir de una pregunta sobre un episodio concreto una docente del liceo comparte un relato respecto a su conversación con los estudiantes:

Conversamos un poco de eso, que bueno, que el liceo está en el barrio Lavalleja, las 40 semanas y les pregunté ¿qué me dicen uds. de este barrio? “eh que los tiros, que acá, que la droga”, y bueno, esta es una situación de violencia que pasó acá, ha pasado en otros liceos, en barrios que capaz que uno los piensa como este y en liceos que uno diría ¡ay, qué divino vivir ahí! , tener un montón de plata, y nosotros como cuerpo docente optamos, o la mayoría optó por no sacar esto a los medios, me parece a mí que no se gana nada, que nosotros acá nos conocemos, yo sé cómo sos vos, como es él , pasó acá, podría haber pasado en cualquier lado, y a veces esa tensión como negativa, de estigmatizar más un barrio en el que vos vivís, yo vengo caminando por ahí al costado, hoy vine a las 9 de la mañana por la callecita del costado, ¿te puede pasar algo?, sí, como en cualquier lado. Me parece que hay como empezar a separar eso del barrio, del 88, las 40 semanas, pasan actos de violencia afuera, sí, ¿capaz que más que en otros liceos? bueno sí capaz que sí, capaz que no, no sé. Habrá otros que la tendrán peor, pero acá adentro ellos vienen a ser chiquilines sí. Son chiquilines como cualquier otro, eso es lo que yo veo, son gurises y nada, vienen como cualquier otro gurí, con alegría, con miedos, con enojos, con problemas familiares, pero ta, adolescentes. (Entrevista 2)

Las situaciones de violencia no son negadas en la institución, el liceo forma parte del barrio y vive las mismas situaciones que sus estudiantes, a la vez los estudiantes comparten su cotidianeidad en el liceo. Sin embargo, tanto el liceo como otras instituciones de la zona a través de su trabajo también interpelan y apuestan a las acciones en clave educativa que como expresan “muestren otra cosa”.

Lo educativo, lo formativo, lo positivo en general, que también sucede, no se promueve. De a poco se han ido generando cambios, más de una vez hemos hecho actividades cuando los barrios están jodidos, donde como institución salimos a mostrar otra cosa. En 2016 creo que fue, que hubo bastante problemas con el narcotráfico acá en la zona, nos juntamos con varias instituciones, entre ellas participó el liceo,... pero la idea era mostrar que había muchas cosas positivas que formaban parte del barrio y que estaban, los gurises que corrían el riesgo caminando por las calles, y que era una apuesta poder trabajar para que el barrio esté mejor, digamos. El barrio y las instituciones de la zona, no hacíamos oídos sordos a lo que sucedía. (Entrevista 8)

De esta forma el entramado de relaciones a nivel institucional se torna un elemento relatado por los actores como constitutivo del barrio, dándosele un lugar particular e importante. Esto no es menor, en tanto de acuerdo a algunos registros, propuestas educativa han surgido de las iniciativas locales,¹⁴ conformando una preocupación de los vecinos y organizaciones por lo educativo desde hace varios años.

Las interioridades y el afuera

LAS INTERIORIDADES Y EL AFUERA

En clave de ejes metafóricos (Silva, 2006), y con relación a los límites y fronteras del barrio, el eje “adentro-afuera” marca ciertos relatos que establecen la circulación por el barrio como una “entrada” o

“salida”, y a su vez quiénes lo hacen y quienes no. Existen servicios públicos que, de forma intermitente, y en otras de manera constante no realizan tareas en el barrio. En esta línea un docente del liceo que conoce la zona mencionaba:

Porque me cuesta pensar el liceo sin pensar donde está ubicado, ... y ta, es una zona que no te conectan el cable, no viene Carlos Gutiérrez¹⁵ a traerte una lavadora, no hay que verlo como un lugar, hay que verlo como un lugar que hay servicios básicos que no se cumplen, que se cumplen hasta tres cuadras.

¿Hasta ahora?

Hasta ahora, mismo. Llamá a Carlos Gutiérrez y pedí un televisor, o pedí Multiseñal, no vienen a colocarte. Entonces claro, me cuesta a mí pensar en un liceo donde, bueno, a veces no tienen por qué ser, pero a veces se habla que la ambulancia tiene que entrar con seguridad, o que los taxis piensan dos veces, o vienen acompañado de otro, entonces armar un liceo ahí alguna gente, en aquel tiempo le sirvió, porque no hubiera ido a otro. (Entrevista 7)

El barrio se constituye como una interioridad, en la que algunos deciden “no entrar”. Se marca una delimitación, a modo de hipótesis, y a diferencia de otros “barrios cerrados” en los cuales tampoco se “entra”, aquí es marcada por los de “afuera” que no deciden entrar.

A su vez, en relación al espacio liceal en ocasiones algunos actores identifican también “adentro-y afuera”, en relación con el barrio. Cuando le preguntamos a una interlocutora sobre el liceo y el barrio expresa:

[Es] como una cápsula... a ver, mi percepción es que ahora, hubo un momento que fue por ahí 2016, 2015 donde realmente todo lo que estaba pasando a nivel social, barrial que estuvo muy jodido, ¿no? Con enfrentamiento de bandas, acá se empezó a ver las consecuencias en los chiquilines desde el relato, desde la conducta, desde lo que demandaban. (Entrevista 13)

Es interesante ver cómo, si bien el liceo puede ser expresado como “una cápsula” frente a los episodios mencionados, se encuentra atravesado y genera movimientos, diferentes prácticas por parte de quienes allí desarrollan la tarea educativa. Cierta lógica de interioridad el liceo se expresa por parte de algunos como un lugar (en el sentido de pertenencia y afectividad (Massey, 2004) frente a ese afuera barrial, al territorio y sus relaciones de poder. Parte del trabajo docente se vincula con generar este espacio para ser habitado.

En este barrio y en este entorno donde de pronto, las condiciones dentro de las familias son los hogares, ya sea desde comodidades físicas, hasta de convivencia entre ellos no son las mejores. Me parece muy lindo que puedan tener como un espacio que para ellos sea de referencia y que elijan quedarse acá. (Entrevista 9)

Y otro agrega:

Entonces, claro, el barrio, por ejemplo, los chiquilines acá se sienten que se pueden reunir, creo yo, capaz que estoy equivocada que la plaza no es tan segura de reunirse. Acá están seguros, están contenidos, están cuidados y se pueden encontrar perfectamente, entonces también es como un lugar un espacio que se lo apropiaron, y está bueno, el liceo lo brinda, lo verás, las actividades que hay, el liceo se brinda...entonces los chiquilines sienten como una pertenencia muy importante. (Entrevista 10)

De esta manera el liceo se torna un espacio de pertenencia y de protección para los jóvenes que allí asisten. Muchas de las propuestas que allí se desarrollan, a través aspectos educativos, resultan prácticas que apuntan a una permanencia de los estudiantes en los distintos espacios del liceo.

PICASSO, O LOS DE “ACÁ” Y “ALLÁ”

Un último eje significativo se vincula a los sentidos geográficos del barrio y su relación con otros ámbitos de la ciudad. A partir de una experiencia relatada por una docente, de visita a una exposición de arte, es posible observar una perspectiva sobre cómo los estudiantes transitan la “experiencia urbana” (Segura, 2015), así como la conformación de “circuitos” (Magnani, 2014) que podríamos denominar “didácticos”, zonas específicas de la ciudad que se consideran necesarias para conocer, no visitadas habitualmente por los jóvenes.

Cuando les propuse les encantó la idea, muchos de ellos nunca habían ido para la zona del museo, del Parque Rodó¹⁶ lo que pasa con los chiquilines de acá que también son muy del entorno ellos (...) el sentido de pertenencia que tienen con este

entorno es impresionante, son como muy localistas, ellos están acá, su familia está acá, su liceo está acá, y como que salir al afuera es como una cosa desconocida para ellos. (Entrevista 11)

El relato de la docente expresa su percepción, de los estudiantes respecto a su movilidad. De ahí que identifica diferencias del “acá”, el barrio, donde ellos están, su familia y su liceo, y el salir “afuera”, e ir para “allá”, el Parque Rodó, conforman un entramado de conceptos que es habitual en los relatos de los docentes. En esta línea, el liceo plantea una propuesta de “salir” del barrio. Estos circuitos, son propuestos por el liceo, y son organizados a partir de distintas iniciativas docentes en la propuesta educativa desarrollada.

REFLEXIONES EN PROCESO

Es difícil investigar etnográficamente un espacio educativo sin pensar los “lugares y territorios” que lo conforman y lo atraviesan, a la vez que reflexionar sobre las marcas que el centro genera en dichos espacios. El trabajo realizado forma parte de una primera aproximación. Aún queda pendiente un mayor nivel de profundidad, y fundamentalmente de mayor articulación con el espacio educativo. Como ya expresamos, en tanto trabajo en proceso, nuestro objetivo no ha sido plantear conclusiones finales, sino algunos ejes para seguir trabajando.

En primer lugar, desde lo teórico-metodológico, la construcción de la mirada sobre el espacio barrial implica un ejercicio constante de articulación de los sentidos propios de los interlocutores y del investigador. Ubicar los relatos como perspectivas subjetivas, construidas desde sus experiencias, pero a la vez en tanto constructoras del espacio, implica desde la investigación tensionar discursos hegemónicos externos, deconstruir la homogeneidad con la que presentan muchas veces a los barrios y pensarlos desde sus procesos micro en relación a elementos estructurales. Todos estos aspectos, entre otros, permitirán problematizar la relación, en nuestro caso, con lo educativo.

En segundo lugar, en los relatos indagados observamos que convergen diferentes procesos y experiencias que constituyen múltiples sentidos, incluso en el discurso de un mismo interlocutor. Lejos de ser contradictorias, denotan la complejidad en la cual están implicadas temporalidades, miradas desde diferentes roles y experiencias vividas. De esta forma, entendemos que el espacio del barrio se constituye como múltiple y heterogéneo, espacial y temporalmente, lo que hace que, a la vez, desde los relatos planteados convivan miradas sobre la(s) violencia(s), la estigmatización, la comunidad y la pertenencia.

Por otra parte, el espacio puede ser analizado en diálogo con las dimensiones conceptuales presentadas. Territorio y lugar permiten dos perspectivas que hacen énfasis en la dimensión política y de poder, en el primer caso (clave para pensar, por ejemplo, el nivel de política pública y la presencia del Estado), y el de pertenencia y sentidos subjetivos para el segundo (fundamentalmente para quienes allí viven y trabajan). Desde la experiencia investigada entendemos que dichas conceptualizaciones permitirán problematizar perspectivas ya planteadas (o tal vez no) por las políticas educativas en enseñanza media, profundizando conceptualmente, así como desnaturalizando formas de pensar y nombrar sobre el tema.

Asimismo, algunas de las metáforas planteadas interpelan la relación de espacio indagado con otros ámbitos de la ciudad. Esto es interesante para pensar la desigualdad que implica y exige, por parte del investigador una mirada relacional. ¿Qué nos diferencia de “acá o allá” cuando, en definitiva, como dice un entrevistado, “son chiquilines como cualquier otro”? ¿Qué sentido instala el marcar interioridades, que delimitan circulaciones y donde no es lo mismo estar de uno u otro lado de una calle?

En cuarto lugar, a nivel de la experiencia educativa abordada, el barrio y sus devenires constituyen un factor central para pensar el hacer educativo y otros haceres del liceo. Las características que los entrevistados traen del barrio, tanto aquellas “positivas” como “negativas”, la relación del barrio y la ciudad, interpelan y/o fundamentan discursos y acciones de los actores de la institución. A modo de hipótesis, esto configura una posible politicidad en algunos actores que pertenecen al liceo.

Por último, la relevancia del espacio educativo como lugar, en tanto referencia para los estudiantes, pero también para egresados y familias, el sentido que ha ido tomando en el barrio desde sus comienzos, significa un aspecto relevante a los efectos de nuestra investigación. Así, para finalizar hacemos propia la pregunta de Redondo para seguir indagando: “¿qué lugar ocupa la escuela en términos simbólicos y materiales en territorios de la desigualdad?” (2016, p. 29).

REFERENCIAS

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. VI. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Grimson, A. (julio, 2004). *Fronteras, naciones y región*. Trabajo presentado en Fórum Social das Américas, Quito, Ecuador. Recuperado de: https://www.ibase.br/userimages/alejandro_grimson_esp.pdf
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers. Revista de Sociologia*, 3, 219-229. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v3n0.880>
- Lindón, A., Hiernaux, D. y Aguilar, M. A. (2006). De la espacialidad, el lugar y los imaginarios urbano: a modo de introducción. En A. Lindón, D. Hiernaux, D. y M. A. Aguilar, M. A. (Coord.). *Lugares e imaginarios en la metrópolis* (pp. 9-25). Barcelona: Anthropos.
- Lins Ribeiro, G. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 2(1), 65-69.
- Magnani, J. G. (2014). Circuito: propuesta de delimitación de la categoría. *Ponto Urbe*, 15. <http://dx.doi.org/10.4000/pontourbe.2047>
- Mançano Fernandes, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *OSAL*, 4(16), 273-283.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 77-84.
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Segura, R. (2006). Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico. *Cuaderno del IDES*, 9.
- Segura, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Segura, R. (2019) Barrio y ciudad, un viaje en dos direcciones. En Núcleo Interdisciplinario Territorialidades Barriales en la Ciudad Contemporánea (Ed.). *Territorialidades barriales en la ciudad contemporánea* (pp. 20-38). Montevideo: Universidad de la República.
- Segura, R. y Chaves, M. (2020). Relatos de espacio: narraciones, movilidades y formas de habitar la metrópoli. *Revista transporte y territorio*, 23, 7-29. <http://dx.doi.org/10.34096/rtt.i23.9654>
- Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Bogotá: Arango Editores.
- Uruguay. Intendencia de Montevideo. (2011) “Plan de Desarrollo Municipal 2010-2015”. Recuperado de: <https://municipiog.montevideo.gub.uy/sites/municipiog/files/demograficos.pdf>
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

NOTAS

- 1 Forma en que se denominan habitualmente los centros educativos de educación media no técnica en Uruguay.
- 2 En el barrio es posible identificar diferentes actores institucionales, fundamentalmente vinculados a la acción del Estado, la iglesia o la sociedad civil. Son estos actores los que son relevantes para esta investigación, en tanto desarrollan acciones educativas en el territorio. Dichos actores son quienes trabajan en el territorio, y quienes constituyen el espacio a partir de

sus relatos. En este artículo hacemos referencia particular a actores de docencia directa e indirecta del centro educativo, equipo multidisciplinario, talleristas. A su vez se entrevistaron dos técnicos de organizaciones educativas y sociales vinculados de forma directa al trabajo desarrollado por el liceo.

- 3 En esta oportunidad no se indaga a partir de relatos de vecinos de la zona. Esta elección corresponde al recorte por la referencia institucional vinculada a lo educativo ha sido la orientadora de selección de entrevistados. Si es posible en otros registros observar el lugar de familias, excediendo la temática de este artículo.
- 4 Datos del Censo 2011 registrados en la página del observatorio Territorio Uruguay.
- 5 Estudio Comisión de la Comisión de Políticas sociales del Consejo Vecinal. Año 2002
- 6 Incluimos en actores docentes indirectos, adscriptos, coordinadores de talleres, y equipo técnico de la institución.
- 7 El trabajo de entrevistas estuvo centrado en los actores docentes. En esta oportunidad no se releva la voz de los estudiantes, la cual se ha relevado en observaciones de campo, pero no vinculadas a las temáticas de este artículo específicamente.
- 8 Forma coloquial para referir a la forma de contratación docente.
- 9 El número del liceo fue modificado para preservar a quienes confiaron su palabra en las entrevistas.
- 10 El 40 hace alusión al complejo 40 semanas, histórico realojo de viviendas ubicado a unas cuadras de liceo.
- 11 Los delitos a los que se hace referencia se vinculan habitualmente al narcotráfico.
- 12 La zona oeste de Montevideo, definida en parte en la descripción del municipio G, está constituida fundamentalmente por sectores populares. En algunos casos su historia está identificada a procesos migratorios de obreros que fueron poblando esta zona, en muchas ocasiones marcando una fuerte identidad barrial.
- 13 Hacemos referencia a las Avenidas Rivera e Italia, avenidas de la zona costera de la ciudad, que “dividen” en norte y sur parte de la ciudad.
- 14 Hacemos referencia a la instalación de un centro de educación técnico profesional de educación media que fue demandado desde los actores locales, y que finalmente se materializó luego de un proceso de muchas gestiones en el edificio actual desde el 2016.
- 15 Popular Casa de venta de electrodomésticos en Montevideo.
- 16 Barrio de Montevideo ubicado al sur de la ciudad, sobre la costa.