

ARTÍCULOS

Escalas interconectadas de movi- lidades. Modos de habitar el espacio en una escuela secundaria agraria

Darío Gabriel Martínez | Universidad Nacional de La Plata – CONICET,
Argentina

dariogmartinez@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1747>

Fecha de recepción: 21/09/2023

Fecha de aceptación: 08/12/2023

Resumen

Las relaciones entre el espacio escolar, las movi- lidades y las apropiacio- nes generan modos de habitar de los sujetos. En esas conjunciones se reconocen significaciones que consolidan un tipo de producción social del espacio. Múltiples procesos materiales y prácticas generan formas de cir- culación permitidas y otras restringidas. A partir de estas apreciaciones, problematizamos que el habitar requiere moverse de un lugar hacia otro y que los lugares se construyen a partir de los movimientos que hacen las personas y que también construyen un paisaje de tareas. Aquí presenta- mos los avances de investigación realizados en una escuela secundaria de educación agraria de La Plata. Durante el trabajo de campo hallamos dos ejes para iniciar estas reflexiones. Uno de ellos consistió en la de- pendencia del transporte público que tienen los estudiantes para llegar a la escuela y la organización de las temporalidades institucionales de acuerdo con las frecuencias de los colectivos; el otro estuvo en focalizar en las movi- lidades que gestionan la cotidianidad institucional y cómo así se configuran formas de habitar el espacio escolar. Como conclusiones pro- visorias, sostenemos que la comprensión de las escalas de movi- lidades y los movimientos incrustados explican los modos de habitar heterogéneos y específicos relevados en esta institución.

Palabras clave: espacio escolar - habitar - escuela secundaria - temporalidades - transporte público

Cómo citar

Martínez, D. G. (2023). Escalas interconectadas de movi- lidades. Modos de habitar el espacio en una escuela secundaria agraria. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 124–139. <https://doi.org/10.33255/2591/1747>



Interconnected scales of mobilities. Ways of inhabiting space in an agricultural secondary school

Abstract

The relationships between school space, mobilities and appropriations generate ways of living for the subjects. In these conjunctions, meanings are recognized that consolidate a type of social production of space. Multiple material processes and practices generate permitted and restricted forms of circulation. From these insights, we problematize that living requires moving from one place to another and that places are built from the movements that people make and that also build a landscape of tasks. Here we present the research advances carried out in a secondary school of agricultural education in La Plata. During the field work we found two axes to begin these reflections. One of them consisted of the students' dependence on public transportation to get to school and the organization of institutional temporalities according to the frequencies of the buses; the other was to focus on the mobilities that manage institutional daily life and how ways of inhabiting the school space are configured. As provisional conclusions, we maintain that the understanding of the scales of mobilities and embedded movements explain the heterogeneous and specific ways of living revealed in this institution.

Keywords: school space - inhabiting - secondary school - temporalities - public transport

Introducción

En este artículo indagamos en la relación entre espacio escolar, las movi­lidades y las apropiaciones que emergen de su habitar. La articulación de estas dimensiones intersectan significaciones que delinear una forma específica de concebir los espacios. Por ello buscamos preguntarnos: ¿cómo se constituye un espacio escolar?, ¿qué tipos de significaciones producen los sujetos que transitan cotidianamente estos espacios?, ¿cómo habitan esos espacios?, ¿se pueden reconocer confluencias entre los movimientos y la producción de espacios? Estos interrogantes se inscriben en la problemática de la producción social del espacio y específicamente en torno al espacio escolar. Sobre este último enfocaremos nuestras conceptualizaciones, a partir del trabajo de campo realizado en una escuela secundaria de educación agraria en la localidad de La Plata, Argentina.¹

La producción del espacio resulta de múltiples procesos materiales y de prácticas que producen y reproducen la vida social (Harvey, 1998). Al mismo tiempo, la producción del espacio genera conflictos de diversa naturaleza (Lefebvre, 2013) al permitir formas de circulación, con determinados recorridos permitidos y otros restringidos. Con todo ello, se amplían las problematizaciones hacia los modos de habitar (De Certeau, 1996). Estos aportes fueron retomados, entre otros, por la antropología urbana (Chaves y Segura, 2021), la geografía crítica (Gutiérrez, 2010) y también por los estudios del espacio y la arquitectura escolar (Serra, 2021). Estos últimos reconocen a Rockwell (2018) como pionera en atender la escuela como una construcción social, donde es necesario recuperar lo local y las singularidades de lo cotidiano porque los diálogos que los sujetos establecen con el espacio escolar son específicos.

La arquitectura escolar es considerada un discurso, como una construcción cultural que expresa determinadas significaciones y es una forma silenciosa de enseñanza (Escolano Benito, 2000). El campo de comunicación/educación (Huergo, 2001; Morabes y Martínez, 2019) también estableció diálogos con estos estudios de la arquitectura y el espacio escolar. Fernández (2000) sostenía que era necesario pasar de la arquitectura, en tanto materialidad de los edificios, hacia una cartografía cultural de los espacios escolares. Investigaciones recientes sugieren concebir el espacio escolar como un palimpsesto en constante proceso de reescritura y reconfiguración de sus modos de existencia (Castro, 2021), esto involucra a las materialidades y los sentidos construidos.

Otras perspectivas señalan al espacio constituido por interrelaciones (desde lo global hasta lo íntimo), que permite la existencia de trayectorias y voces múltiples y siempre está en formación, en un constante devenir (Massey, 2005). De acuerdo con el habitar, Ingold (2011, 2012) indica que los desplazamientos trascienden la simple ocupación de estructuras arquitectónicas. Habitar no implica estar dentro de lugares, más bien comprende moverse a través de uno, hacia y desde ellos, hacia otros. Los lugares se construyen a partir de los múltiples movimientos

que hacen las personas en los caminos, que constituyen sus destinos y puntos de partida.

El habitar supone un conjunto de tareas –cualquier operación práctica llevada a cabo por un agente capacitado en un entorno como parte de su vida normal– que adquieren significado relacionalmente con otros trabajos, realizados en serie o en paralelo por muchas personas que trabajan juntas. A este conjunto de labores vinculados, Ingold (1993) lo define como paisaje de tareas. Además de estos aportes de la perspectiva del habitar, asumimos la tensión problemática entre lugar y espacio señalada por De Certeau (1996). El lugar indica relaciones de coexistencia, implicando estabilidad y control, marcado por la estrategia y la episteme. Mientras que el espacio surge cuando hay vectores de velocidad, dirección y tiempo. El espacio es el lugar practicado, donde se hallan la táctica y la metis.

Recuperamos la noción de la movilidad cotidiana como una práctica social de desplazamiento en el territorio que expresa las posibilidades de las personas de satisfacer deseos y necesidades de conexión a lugares y de acceso a personas, actividades o servicios (Gutiérrez, 2012). Para nuestro caso proponemos la noción de escalas interconectadas de movilidades para precisar los alcances heterogéneos de las personas de obtener respuesta a sus demandas múltiples y la satisfacción de sus deseos con intensidades diversificadas de los desplazamientos. También identificamos la presencia de movimientos incrustados que realizan los diferentes sujetos, en una suerte de combinación peculiar de unos sobre otros simultáneamente, para terminar de componer los paisajes de tareas en el espacio escolar.

Existe una potencial área de vacancia respecto de los estudios de movilidades y las instituciones de educación agraria. Sin embargo, someramente, reconocemos antecedentes que abordan la educación rural, en general, y la educación agrotécnica. Desde el punto de vista de las prácticas docentes, es posible reconocer los clásicos que marcan la especificidad de la educación rural y el trabajo áulico (Iglesias, 1988-1995), algunos más actuales acerca de los entornos formativos (Cagigas, 2012) y de otros que señalan su relevancia para el desarrollo económico (Atchorena y Gasperini, 2004). También son relevantes los estudios que problematizan la articulación entre la educación agraria, la conformación de las etapas productivas del país y los desafíos que ello representa (Jorge Navarro, 2012; Gutiérrez, 2012). Conjuntamente, las reformulaciones de lo urbano y lo rural tiene implicaciones en las instituciones de educación agraria (Ruffini y Gutiérrez, 2017).

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela secundaria de educación agraria de La Plata. Cuenta con una matrícula aproximada de 480 estudiantes, posee jornada de ocho horas, con comedor escolar (desayuno, almuerzo y merienda) y otorga titulaciones de técnicos en educación agropecuaria. En el predio de 25 hectáreas, conviven invernáculos para la producción de hortalizas a cubierta y a cielo abiertos, corrales para animales de granja como parte del entorno de la producción animal, el galpón de

maquinaria agrícola y el pañol de herramientas y, por último, el área de procesamiento de agroalimentos.

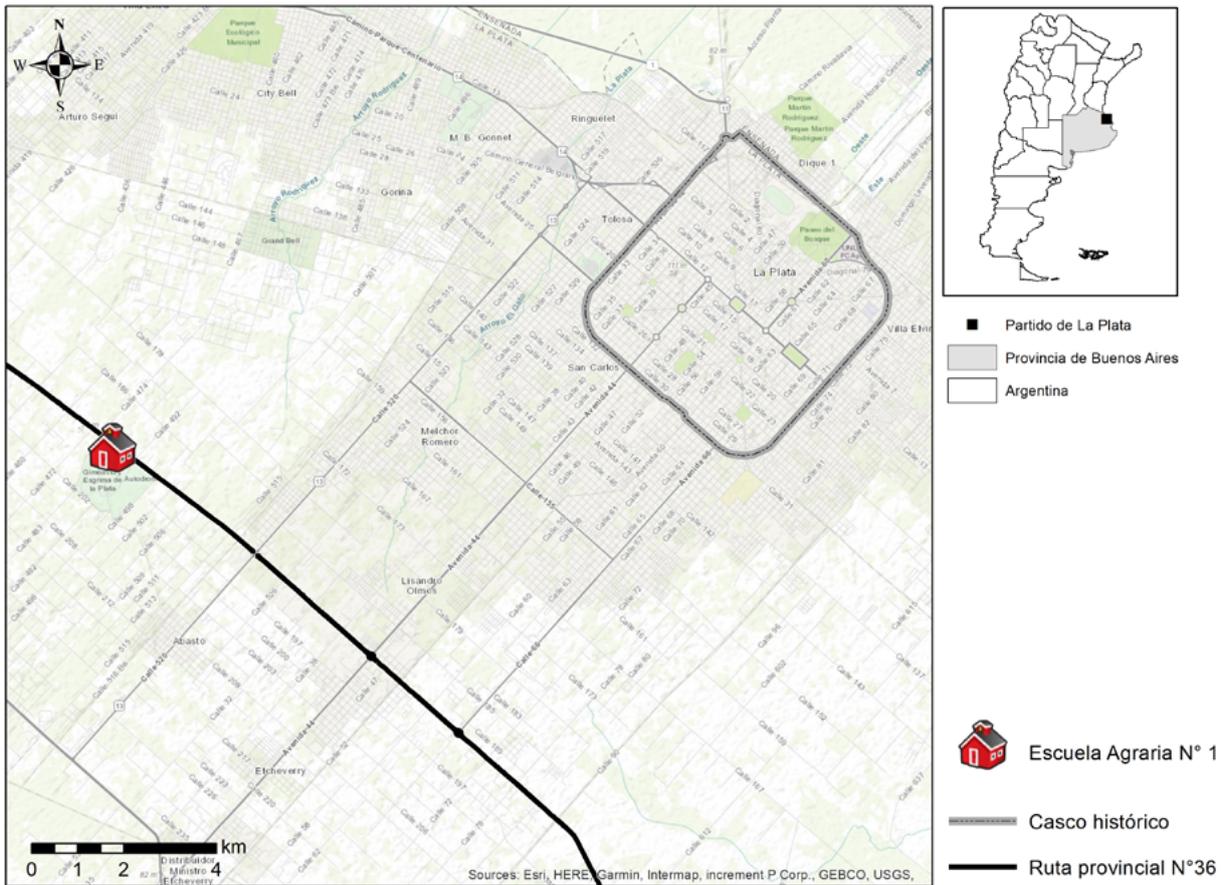
Se realizaron observaciones durante el 2022 y el 2023. A esto se complementó con 12 entrevistas etnográficas realizadas al personal directivo, jefes de departamento, docentes, preceptoras, auxiliares y choferes de colectivos que conducen hasta allí. Se reconstruyeron los recorridos de las líneas de transporte que llegan a la institución y se realizaron viajes en líneas de transporte. Así fue como se logró delinear dos ejes de recurrencias para problematizar. Uno consistió en la dependencia del transporte público que tienen los estudiantes para llegar a la escuela y la organización de las temporalidades de acuerdo con las frecuencias de los colectivos. El otro estuvo en focalizar en las movilidades que gestionan la cotidianidad institucional y cómo se configuran formas de habitar el espacio escolar.

Las tarjetas del Sistema Único de Boleto Electrónico (SUBE),² las zapatillas, los registros de asistencia, las planillas de calificaciones, los *surcos*, entre otros, se convierten en las materialidades actantes (Latour, 2008) que circunscriben los tipos y las características de las escalas interconectadas de movilidades y los movimientos incrustados que acontecen en esta escuela. El trabajo de campo indicó la centralidad de la SUBE entre los estudiantes, los préstamos que se hacen de ella para regresar a sus domicilios cuando alguien se la olvida. Las zapatillas y los *surcos* forman parte de los repertorios de movimientos que tienen los equipos directivos para construir un paisaje de tareas y gestionar la cotidianidad.

Primera escala. La SUBE y el auto

La escuela está localizada en el kilómetro 49,5 de la Ruta n.º 36 y calle 485. Esta zona se caracteriza por la presencia de quintas y de invernáculos de uno de los cordones hortícolas más importantes del país (García, 2011). Esta ruta provincial permite la llegada de hortalizas a los mercados metropolitanos. La institución se asienta en el periurbano platense, en una zona intermedia entre lo urbano y lo rural, con relaciones de movilidades diferenciadas, donde las personas se desplazan de uno a otro, por motivos laborales, etc. Conviven asentamientos, zonas residenciales de sectores medios y altos, con pocos espacios recreativos públicos, en contraposición a las dinámicas del casco fundacional de la ciudad (Segura, 2019).³

[Ver mapa].



Mapa de la ubicación de la Escuela Agraria en La Plata.

El tráfico de camiones y de autos es constante, aunque con mayor frecuencia durante las primeras horas de la mañana cuando regresan los transportistas de llevar las verduras a los mercados regionales. En el horario de ingreso escolar, el tránsito fluido y rápido conlleva a realizar maniobras de conducción para quienes se desplazan hacia la escuela. Familiares y personal de la institución que vienen en automóviles deben salir de la ruta, doblar y estacionar en la puerta para que bajen los estudiantes. Docentes, directivos y auxiliares vienen en autos y estacionan en ambos lados de la calle 485. El promedio oscila entre los 27 y los 35 automóviles. Son infrecuentes y excepcionales los arribos y las partidas de profesores en transporte público. Cuando esto sucede es visto como una extrañeza por los estudiantes, mientras que los profesores señalan que no se les *caen los anillos* por subirse al colectivo con los jóvenes.

Sobre la ruta se encuentra el semáforo que permite que el tránsito constante se interrumpa para que los autos se acerquen al establecimiento. El personal directivo se encarga de elevar los reclamos a las autoridades municipales cuando este dispositivo se descompone. En invierno y días de neblina, el semáforo se convierte en indispensable para evitar accidentes. La localización periurbana de esta institución traza una necesaria interrelación con el transporte público. Es excepcional que estudiantes

asistan caminando, en bicicleta o en moto, la mayoría lo hace en colectivo. Llegan hasta aquí tres empresas de transportes: dos provinciales y una local. Las provinciales aportan un ramal cada una, mientras que la empresa local lo hace con tres ramales y el rondín exclusivo para las instituciones educativas de la zona.⁴ Cada una de estas unidades llegan repletas de pasajeros en el horario matutino, hasta la parada de la escuela y retornan vacías para continuar su trayecto. Sucede lo contrario al mediodía y a la tarde, llegan sin pasajeros y se completa toda la unidad con estudiantes. Las autoridades de la escuela intervienen y gestionan directamente con las empresas de colectivos. Llamam por teléfono a los inspectores de los recorridos de la línea o a los números particulares de estos trabajadores. Les preguntan acerca de lo que ocurrió con la unidad que no pasó a determinado horario por la escuela. También presionaron para que una empresa de transporte sumara un recorrido más al mediodía.

Los colectivos realizan maniobras para el descenso de los estudiantes. Las unidades de transporte público que provienen de la dirección norte-sur abren sus puertas y los estudiantes descienden al costado de la ruta, sin tener que atravesarla. En cambio, los colectivos que se desplazan de la dirección sur-norte se estacionan a contramano de la ruta para que los estudiantes eviten cruzar la carretera provincial. Así les resguardan, en una maniobra que los choferes no podrían hacer en otro lugar de la ciudad, del tránsito vehicular en esas horas matutinas.

Cuando algunas divisiones terminan su jornada a las 13.00 h, en la parada, los estudiantes se sientan a esperar juntos la llegada del colectivo. A veces les vienen a buscar sus familiares en autos. A veces, una estudiante invita a compañeres y los alcanzan hasta algún punto de la ciudad. Son frecuentes los préstamos de la SUBE para pagar el boleto secundario (cuesta diez centavos argentinos), se las intercambian con quienes regresan en auto y estos se las dejan a una compañere que vive en una dirección contraria. También ocurre que se pagan entre sí el boleto secundario porque olvidaron la SUBE. Para esto cuentan con la venia del chófer que permite esta táctica que no está avalada por las reglamentaciones del seguro de la empresa. Si esto no ocurriera, los estudiantes quedarían varados en la escuela hasta que los fueran a buscar.

En media hora –7:10 a 7:40– se acercan hasta este punto de la ciudad 450 jóvenes aproximadamente, la mayoría en seis u ocho unidades de colectivos. Se agregan los 25-30 autos manejados por docentes y preceptores que darán inicio a la jornada. Las auxiliares empiezan a las 6.00 h para poner en condiciones la limpieza del establecimiento y preparar el comedor escolar. Una preceptora y un jefe de área están desde las 7:00 h en la entrada para recibir a aquellos estudiantes que sus familiares los acercan en auto 40 minutos antes del toque del timbre. El padre o la madre los llevan temprano, así continúan el viaje para llegar a horarios a sus trabajos. También ocurre que algunos estudiantes toman colectivos, más temprano que el resto de sus compañeres, llegan entre las 7:00 y las 7:10 h

y deben esperar un buen rato dentro del edificio hasta que suene el timbre.

Parafraseando a Ingold (2011), sugerimos que la escuela se transforma en un nudo de las movi­lidades que configuran un tipo de habitar en una zona de la ciudad. Hay una confluencia de escalas interrelacionadas que se activan en una temporalidad específica. La ruta opera como una infraestructura que organiza prácticas (Star, 1999) de desplazamientos y que probablemente fuera uno de los factores de incidencia para la localización definitiva de esta institución en el predio que ocupa actualmente.⁵ Así se garantizó el acceso de estudiantes y docentes por un camino asfaltado, que se transforma en un potencial peligro por el volumen del tráfico. Lo que garantiza accesibilidad se conecta con un factor de eventuales siniestros viales. A esto se incrusta otra infraestructura que consiste en el sistema de transporte público, que la regulan los Estados Provinciales y Municipales, pero son gestionadas por empresas privadas. La tarjeta SUBE sintetiza otro núcleo que sostiene la movi­lidad como una política de derechos de los estudiantes, y se anexa a las redes de infraestructuras instaladas.

Quisiéramos sumar las estrategias de cuidado que despliegan las personas adultas hacia los jóvenes. Lo interesante aquí es que lo hacen tanto quienes tienen responsabilidades institucionales, como aquellas que no. Las preceptoras están en la entrada recibiendo, supervisando y organizando el ingreso de estudiantes que descienden de los colectivos. También dialogan con las madres o los padres que se acercan en auto. Esto forma parte de sus tareas en el inicio de la jornada escolar. Los choferes, que no tienen responsabilidades institucionales, efectúan tareas de cuidado. Los conductores de las unidades que vienen en dirección norte-sur procuran alejarse de la ruta para que bajen los estudiantes. El chofer del rondín conduce hasta la entrada, a unos 50 metros de la ruta. Por último, los choferes que se dirigen desde el sur hacia el norte se colocan a contramano del tráfico de la ruta para que los estudiantes queden resguardados en sus descensos. En la entrada y la salida de la escuela se interrelacionan infraestructuras de diversos alcances, con las políticas públicas de subsidios para el transporte escolar y con las tareas de cuidado que realizan personas adultas. Estas interrelaciones prefiguran un devenir del espacio escolar que se construye a partir de movi­lidades, infraestructuras y de la confluencia de políticas macro y micro. Las infraestructuras articulan mundo, lo sostienen, no solo involucran materialidades y logísticas sino también afectos y relaciones que los hacen funcionar (Dussel, 2021).

Segunda escala. Los yiros

Las movi­lidades dentro del edificio están prefiguradas por numerosos desplazamientos. El mástil es el punto de concentración, en el centro del patio, previo al ingreso a las aulas. Desde allí, posterior al saludo a la bandera, la totalidad de estudiantes se dirige hacia las cuatro alas del edificio escolar. Los docentes marchan hacia las aulas donde tienen que dar clases. El patio ya se encuentra despejado en su mayoría. Desde una oficina

del ala izquierda, salen las preceptoras con los registros de asistencia. Cruzan el patio, de norte a sur y de este a oeste, para ingresar a las aulas para tomar nota de los presentes en los cursos que tienen a cargo. Son nueve preceptoras que transitan el patio del edificio central para ingresar en los 18 cursos que componen el turno mañana.

Otros desplazamientos se producen en simultáneo a los cruces de lado a lado de las preceptoras. Los responsables de las áreas de producción animal y de producción vegetal y maquinarias agrícolas trajinan el patio. Solo que lo hacen desde el este, hacia las dependencias de los galpones de herramientas, los invernáculos y los corrales de animales. Mientras caminan envían audios de WhatsApp a personas que realizan tareas que no involucran la docencia. Por ejemplo, el responsable del área de producción animal se comunica con el personal de apoyo que está en los corrales ubicados a un 1,5 km del edificio central. Le dice «no le des la leche al ternero que en un rato va la profe. Yo estoy yendo». Así continúa su andar para colaborar en las instancias previas de la práctica que realizará esta docente. Las auxiliares se dirigen hacia lugares que necesitan de tareas de limpieza, como barrer algunos puntos del patio y de las oficinas de dirección, secretaría y el *hall* de entrada.

Con los cursos en sus aulas, las preceptoras inician otros desplazamientos que consiste en atender aquellos grupos que se encuentran en *hora libre* por la ausencia de docentes. Se quedan con ellos en sus aulas para acompañarles. Si el día lo permite, les estudiantes pueden sacar bancos y sillas al sol para conversar y tomar mate en pequeños grupos. También se originan caminatas de dos o tres compañeres, de su mismo género, que deambulan por el patio y recorren todas las alas del edificio en una misma dirección. Charlan, se ríen, se frenan ante un aula para mirar hacia dentro, chequean el celular, mandan mensajes de audios mientras caminan. Las chicas son proclives a caminar abrazadas, agarradas de la mano o del brazo, mientras que los chicos caminan sin tener tanto contacto físico. En cambio, si el día está frío o lluvioso, el curso que tiene hora libre puede trasladarse hacia la biblioteca para jugar a unos juegos de mesa. Los mates al sol y los juegos de mesa en la biblioteca son prácticas que ponen en suspenso al movimiento de las horas libres y habilitan otras apropiaciones del espacio que abren escenarios a análisis futuros.

Las horas libres constituyen un tiempo que activa diversas formas de habitar el espacio. Estas caminatas están condicionadas por la arquitectura escolar. Todas ocurren en el patio, alrededor de las aulas, sin desplazarse hacia otros lugares del predio. Así pueden ser vistos por preceptoras y personal directivo. Una preceptora dijo que en hora libre «esto parece un *shopping*. Dan vueltas». En determinadas jornadas, es posible hallar hasta tres grupos que están en hora libre por la ausencia de sus docentes. En los módulos horarios siguientes, otros tres grupos empezarán su hora libre. Cuando ocurre, el personal directivo sabe que tendrá estudiantes *a las vueltas*. Aquí la toma de cargos docentes busca concentrar varios

módulos en una jornada para que sea redituable económicamente, por los gastos en combustible y en la distancia que tienen para desplazarse. Son excepcionales los casos de docentes que asisten por solo uno o dos módulos de clase. El tiempo de viaje que insume arribar a esta escuela, sea en vehículos y ni hablar del transporte público, les impide tomar más horas docentes en otras instituciones.

Estos tiempos de horas libres reformulan el espacio y las dinámicas de gestión de la cotidianidad. A diferencia de otras instituciones de educación secundaria, la dependencia del transporte público se acentúa en las jornadas con horas libres. La poca frecuencia de colectivos hace que los estudiantes deban permanecer en la escuela. Aunque pudieran regresar a sus domicilios, por la ausencia de docentes y con el aval familiar, tienen que esperar una hora o más para que pase el colectivo. Entonces, el personal directivo señala que prefiere que se queden *a las vueltas, yirando*,⁶ en la escuela. Una jefa de área describió «como una de cal y otra de arena» a esta situación. Afirma que se pueden presentar conflictos entre estudiantes en horas libres que suelen molestar a quienes están en clases, alteren la rutina y fastidien a otros docentes. Prefieren atravesar estos contra-tiempos antes que los estudiantes estén fuera del predio y en zonas donde el tránsito vehicular de la ruta es un peligro. Molestar a otros, estar a las vueltas por el patio, pero todo dentro de la escuela. En esa tensión entre la de cal (alterar la rutina de otros grupos) y la de arena (resguardarse de los peligros de la ruta) se incrustan movibilidades, formas de habitar el espacio escolar y nuevas tareas de cuidado.

Ese estar *a las vueltas* puede considerarse como una apropiación específica de los estudiantes del espacio escolar. Consiste en un modo de circular peculiar, un vagabundeo sin un fin preestablecido, que inscribe vínculos intersubjetivos entre compañeres. Se trata de un deambular por un espacio prefigurado, para que transcurra el tiempo *muerto* que los sitúa en un retorno a las aulas o a sus domicilios. La mirada docente supervisa que estas vueltas en el patio ocurran sin alterar la rutina de los demás cursos, al mismo tiempo que dan margen para que los grupos puedan pasar de manera amena esas horas libres. Este vagabundeo por el patio central es una movilidad controlada desde hace un tiempo cercano, de acuerdo con la historia institucional, M.E., una preceptora, comentó que en otros años era frecuente ir a buscar a estudiantes a un predio privado, que está a un kilómetro hacia el oeste. Los empleados del predio llamaban a la escuela para que los buscaran y amenazaban con avisar a la policía.

Una preocupación generalizada, en otras épocas y en las actuales, es el desplazamiento hacia la Ruta 36, hacia el este. La ruta se convierte en un actante que permite la pronta llegada desde diversos lugares de la ciudad a la escuela, al mismo tiempo que es un foco de extremo cuidado para las personas adultas. El vagabundeo hacia *campo abierto* o dentro del patio reservan una construcción cuidada del espacio escolar, mientras que la ruta es un elemento amenazante para los vagabundeos.

Tercera escala. Los surcos

La gestión cotidiana del personal directivo y docente involucra un movimiento constante durante toda la jornada. Al desplazarse de preceptoras, responsables de áreas, auxiliares y docentes, se agrega lo que realizan director y vicedirectoras. Cuando los grupos están con sus docentes a cargo comienzan los trayectos que administran recursos y esfuerzos para el desarrollo de la jornada. En esos primeros momentos se comprueba que no existan contratiempos relacionados con problemáticas de infraestructura edilicia, como el funcionamiento de los aires acondicionados que calefaccionan en invierno, desbordes de las cañerías o el normal suministro de electricidad, entre otros. Cuando ocurre, el responsable directivo se dirige hacia el aula para comprobar lo acontecido y luego regresa a su oficina para iniciar los trámites. Estos pueden involucrar la petición al propio personal de la escuela para que busquen una solución provisoria, o bien el llamado a las empresas prestatarias del servicio, al Consejo Escolar del municipio o a dependencias del ministerio provincial de educación.

Las alteraciones producidas por la infraestructura edilicia pueden acontecer en cualquier tiempo. Aquí señalamos una dinámica al inicio de la jornada. También se pueden encontrar otras eventualidades que interfieren en la cotidianidad que exigen gestiones: incidentes de robos, vandalización, muerte de animales, etc. Simultáneamente, las preceptoras informan las ausencias de docentes, los pedidos de suplencias o las tomas de cargos. Las oficinas de dirección, secretaría y preceptoría centralizan esos movimientos. Los pasillos marcan las caminatas de un ir y venir de personas que, en su transitar, acuerdan acciones para sostener la cotidianidad de una institución educativa. Planillas, actas impresas, registros de asistencia y biomes son algunas de las materialidades que impregnan estos trayectos en ese momento de la jornada escolar. A ello se agregan otras caminatas de la gestión administrativa de los directivos, que derivan de las reuniones con familias. Algunos encuentros están pautados con una cita, otros devienen de las demandas de las familias. Las madres de estudiantes son quienes ingresan a la escuela para conversar. Los motivos son variados: el pedido de pase a otra institución, registrar una firma, notificarse de actas disciplinarias, etcétera.

«Ya van como seis viajes que hago. Voy a hacer un surquito», comentó la vicedirectora mientras se dirigía de la biblioteca a la dirección con una planilla y una birome en la mano. La figura del *surquito* indica la profusión de sus caminatas por un mismo trayecto, donde se traza una forma de habitar y conjuntamente gestiona la cotidianidad de lo que lo constituye como tal. La fricción de sus pasos, en un sentido figurado y también literal, marca un surco, en el corto plazo, con los movimientos diarios de la coordinación de una institución educativa. El suelo del predio de la escuela está marcado por *surquitos* visibles que hacen docentes, estudiantes y auxiliares. Sus pasos desgastan el pasto del patio y marcan el tránsito recurrente por las zonas de mayor encuentro. En este *surquito*,

descripto por la vicedirectora, es el paisaje de tareas hecho visible (Ingold, 1993). Aquí se sedimenta la actividad de toda una comunidad durante varias temporalidades.

Les estudiantes salen del aula mientras están en clases. Siempre lo hacen con la aprobación del docente, es infrecuente que se vayan de la clase por iniciativa propia, según relatan. Van al baño, a buscar agua para tomar mate, a retirar materiales bibliográficos a la biblioteca, etc. También les docentes salen del aula, dejan solos a sus cursos por breves lapsos, pueden hacerlo reiteradas veces dentro un mismo módulo horario. En una ocasión, una docente salió cuatro veces en veinte minutos: la primera fue a buscar materiales, luego unas hojas con planillas y las dos restantes para conversar fuera del aula con un estudiante que tenía que recuperar toda la materia. Durante las clases desde el patio se observa un deambular que nunca se interrumpe, aunque con menor intensidad que en los recreos.

La gestión de la cotidianidad, administrativa y de enseñanza, requiere de movi­lidades de todos los sujetos involucrados. Pasos que cruzan de un lado a otro el patio central, deambulares, vueltas y giros, trazan un espacio peculiar. Se perciben escalas de movimientos según las responsabilidades de gestión, lo mismo ocurre con las intensidades de estos desplazamientos. Estos movimientos, su breve descripción del paisaje de tareas, hacen la escuela, la sostienen cotidianamente y crean interacciones múltiples para ese efecto. Los surcos, que friccionan y marcan literalmente el suelo, permiten conjeturar que una escuela se hace andando desde el pie, en la superficie, con pasos, vueltas y giros.

Conclusiones

Los espacios son creados por las actividades y las experiencias de las personas. Esos paisajes, momentos, son nodos construidos por el tipo de actividades, experiencias y las relaciones que se dan entre las personas. Se producen formas de habitar, que generan pertinencia y significaciones dados por la apropiación en movimiento. En ese habitar se interiorizan formas singulares de lo escolar.

La escuela se transforma porque «varios andando se entrelazan» (Ingold, 2012, p. 36). Así es cómo podemos encontrar diferentes escalas de estos movimientos, que involucran desde las heterogeneidades que supone habitar, como también la gestión de la cotidianidad que supone un tipo peculiar de movimientos. El estar *a las vueltas* o *yirando* conforma el andar que se apropia del espacio, mientras genera múltiples vínculos intersubjetivos. Por su parte, el *surquito* condensa el movimiento reiterado del paisaje de tareas, con intensidades variables según las circunstancias, de las personas que sostienen la cotidianidad administrativa, de enseñanza y mantenimiento del espacio escolar.

Como el espacio está en un devenir constante (Massey, 2005), abierto a las multiplicidades, las formas de moverse variaron y se reemplazaron algunas por otras. Apropiaciones emergentes, modificaciones de regula-

ciones espaciales y construcción de nuevas disposiciones arquitectónicas modifican las formas de andar con otros en el espacio escolar. De allí que los nodos de encuentros sean móviles, se encuentren atravesados por variaciones de formas de apropiación y regulación contingentes. Lo que antes fue una zona vedada por las directivas institucionales y los estudiantes usufructuaban como lugares de fuga, ya no representa una transgresión. Su sentido se modificó a partir de nuevas prácticas, por la aceptación de nuevas regulaciones o bien porque otras formas de habitar construyeron otros nodos de interacciones disruptivas para la escolarización. Sin embargo, el límite de la ruta provincial permanece como inalterable para evitar los peligros del tránsito vehicular. Allí, en ese trazado, confluyen los esfuerzos para instalar una política de regulación del espacio que funja como un tejido de políticas de cuidado para los estudiantes de la escuela.

Las escalas interconectadas de movi­lidades y los movimientos incrustados gestionan cotidianamente el paisaje de tareas del espacio escolar. Así se perciben las intensidades de los andares que impregnan las responsabilidades del personal directivo, docentes, preceptores, estudiantes y auxiliares. Todos, con ritmos diferentes, trazan los movimientos del espacio y conciertan acciones para que la jornada se desarrolle. Es posible una problematización de la escuela como un espacio donde varios *andando* se entrelazan, donde se articulan los *surquitos* de las gestiones cotidianas (administrativas, enseñanzas e infraestructuras) con los múltiples *yiros* que suponen múltiples formas de habitar y consolidar vínculos intersubjetivos.

Notas

¹ Este artículo se realizó en el marco de los siguientes proyectos de investigación: Habitar el periurbano. Experiencias, movi­lidades y circuitos en un espacio heterogéneo (PICT 2864) dirigido por Sergio Caggiano y Articula­ciones estratégicas entre comunicación/ educación: producción de saberes, innovaciones tecnológicas y políticas públicas en ámbitos educativos (10003178-11/P355) dirigido por Paula Morabes.

² Para más información ver <https://www.argentina.gob.ar/sube>

³ El casco histórico se denomina a la superficie delimitada entre las avenidas 122 hasta 31 y desde avenida 32 hasta la 72.

⁴ El rondín consiste en un colectivo, propiedad de una empresa local de transporte público, que hace un recorrido acotado por la zona oeste de la ciudad. Funciona exclusivamente de lunes a viernes, para pasajeros que concurren a las instituciones educativas en los horarios de entrada y salida escolar.

⁵ La escuela comenzó a funcionar en 1980 en las caballerizas de Estancia Chica que cedió el Club Gimnasia y Esgrima La Plata. En 1987 se consigue el predio y las primeras aulas, oficinas y comedor se edificaron al año siguiente. En 1989, se instalan en la localización actual.

⁶ Se trata de una resignificación de estar girando. De allí también viene yiros para nombrar a los giros.

Referencias bibliográficas

ATCHORENA, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural*. FAO-UNESCO.

CAGIGAS, J. (2012). Entorno formativo tambo en las escuelas agrarias. En *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21839>

CASTRO, A. (2021). La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto. *Educação em Revista*, 37. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820854>

CHAVES, M. y Segura, R. (2021). *Experiencias metropolitanas*. Clase, movilidad y modos de habitar en el sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Teseo.

DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. 1 Artes de hacer. Universidad Iberoamericana.

DUSSEL, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En Collet, J. y Gringberg, S. (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España* (pp. 131-145). Morata.

ESCOLANO BENITO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos. Biblioteca Nueva.

FERNÁNDEZ, B. (2000). Espacios educativos: de la arquitectura escolar a la cartografía cultural. En Huergo, J. y Fernández, B. (eds.). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones* (pp. 140-172). Universidad Pedagógica Nacional.

GARCÍA, M. (2011). *Análisis de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años*. El rol de los horticultores bolivianos, (tesis doctoral). UNLP.

GUTIÉRREZ, A. (2010). Movilidad, transporte y acceso: una renovación aplicada al ordenamiento territorial. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 14 (331). <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-331/sn-331-86.htm>

———(2012). ¿Qué es la movilidad? Elementos para (re)construir las definiciones básicas del campo del transporte. *Bitácora* (2), 61-74. <https://www.redalyc.org/pdf/748/74826255011.pdf>

GUTIÉRREZ, T. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja Buenos Aires (Argentina), 1960-2010, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 58/3. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1435/2506>

HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu editores.

HUERGO, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. FPyCS.

IGLESIAS, L. (1988). *Los guiones didácticos*. Ediciones Pedagógicas.

———(1995). *La escuela rural unitaria: fermentario para una pedagogía creadora*. Magisterio del Río de la Plata.

INGOLD, T. (1993). The Temporality of the Landscape. *World Archaeology*, 25 (2), 152-174. <http://links.jstor.org/sici?sici=0043243%28199310%2925%3A2%-3C152%3ATTOTL%3E2.0.CO%3B2-S>

———(2011). Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento. *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2 (2), 9-26. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2015.1982>

———(2012). *Ambientes para la vida*. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología. Ediciones Trilce. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

JORGE NAVARRO, M. G. (2012). Educación técnica rural en Argentina (1910-1960), *Revista Escuela de Historia*, vol. 11 (2).

LATOUR, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Una introducción a la teoría del actor-red. Manantial.

LEFEBVRE, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

- MASSEY, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En Arfuch, L. (ed.). *Pensar este tiempo*. Espacios, afectos, pertenencias (pp. 121-128). Paidós.
- MORABES, P. y Martínez, D. (2019). *Miradas en articulación*. Trayectorias y territorios en comunicación/educación. Edulp.
- RUFFINI, M. y Gutiérrez, T. (2017). *Entre lo urbano y lo rural*. Florencio Varela y Berazategui, a partir de la década de 1990. UNQ.
- ROCKWELL, E. (2018). *Vivir entre escuelas*. Relatos y presencias. Antología esencial. CLACSO.
- SEGURA, R. (2019). La Plata, Argentina. En Orum, A.M. (dir.). *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies*. Wiley-Blackwell.
- SERRA, M. F. (2021). Configuraciones espaciales en la escuela secundaria rural argentina. El caso de una escuela cordobesa. *Educación y Vínculos*, IV (7), 122-136. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1023>
- STAR, S. (1999). The Ethnography of Infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43. <https://doi.org/10.1177/00027649921955326>