

Aguilar, Cynthia

Ghirardotti, Aldana

La escuela, el barrio y las barras: un análisis sociológico de la construcción de la alteridad en una escuela del nivel medio de la ciudad de Rafaela.

Facultad/Área: Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento

Carrera: Licenciatura en Educación

Año: 2022

Licencia:  <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> (CC BY-SA 4.0)

Cita recomendada: Aguilar, C; Ghirardotti, A. (2022). *La escuela, el barrio y las barras: un análisis sociológico de la construcción de la alteridad en una escuela del nivel medio de la ciudad de Rafaela*. Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela, Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento. RID UNRaf Repositorio Institucional Digital UNRaf



LA ESCUELA EL BARRIO Y LAS BARRAS

Un análisis sociológico de la construcción de la alteridad
en una Escuela del Nivel Medio de la ciudad de Rafaela



Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento

Licenciatura en Educación

TRABAJO FINAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

La escuela, el barrio y las *barras*: un análisis sociológico de la construcción de la alteridad en una Escuela del Nivel Medio de la ciudad de Rafaela

AGUILAR, Cyntia

GHIRARDOTTI, Aldana

DIRECTORA: CRAVERO, Carolina

CO-DIRECTORA: ZENKLUSEN, Denise

Rafaela, Junio de 2021

Agradecimientos

Nuestro sincero agradecimiento a la Directora y Co-Directora de este trabajo final de Licenciatura en Educación, Dra. Carolina Cravero y Dra. Denise Zenklusen, por el acompañamiento, dedicación y apoyo incondicional que recibimos durante todo el proceso de construcción de este proyecto. Gracias por guiarnos cuando la pandemia del Covid-19 nos sorprendió y obligó a buscar caminos alternativos para llevar adelante la tarea de investigar, en un contexto de gran incertidumbre e inseguridad.

A la Universidad Nacional de Rafaela, Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento y a sus autoridades, por brindarnos la oportunidad de formarnos en la universidad, pública y gratuita, que sin dudas representa un salto cualitativo en nuestra formación profesional. A los docentes de la carrera que nos acompañaron durante este trayecto brindando sus conocimientos con profesionalismo y responsabilidad.

Asimismo, agradecemos a nuestros compañeros/as de la primera cohorte de este ciclo de complementación con quienes compartimos proyectos e ilusiones a lo largo del tiempo transcurrido.

Un trabajo de investigación es siempre fruto del reconocimiento y del apoyo que nos ofrecen las personas que nos estiman y aman, de ellas, surge la fuerza y energía que nos impulsa a crecer como personas y como profesionales. Gracias a nuestras familias, por acompañarnos, apoyarnos y sostenernos en todo momento, sin ellos, no sería posible continuar subiendo escalones en nuestra vida profesional, hoy llegamos a la meta gracias al amor, esfuerzo y paciencia de nuestras familias.

A todos/as que nos acompañaron, muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Construcción del problema: aspectos teóricos – metodológicos	5
CAPITULO 1 : La construcción de Rafaela en la “Pampa Gringa”	12
1.1. Argentina: un breve recorrido por el proceso de conformación del Estado Nacional	12
1.2. Migraciones de ultramar: las seis oleadas	15
1.3. Heterogeneidad identitaria: entre el crisol de razas y el pluralismo cultural ...	17
1.4. El surgimiento de la “Pampa Gringa”	20
1.5. La influencia de Guillermo Lehmann y su empresa colonizadora en la formación de Colonia Rafaela	23
1.6. El colono piamontés configurando la identidad regional	24
1.7. ¿Qué significa “ser rafaélino”?	31
CAPITULO 2: La importancia del barrio en el contexto escolar	34
2.1. Rafaela y sus instituciones educativas del nivel medio	34
2.2. El barrio y la escuela.....	39
2.3. El debilitamiento de los vínculos entre el barrio y la escuela	44
2.4. Una escuela de <i>segundas oportunidades</i>	48
CAPITULO 3: La construcción del otro, tensiones identitarias	53
3.1. ¿Quién es ese otro? el negro, el blanco, el extranjero y las <i>barras</i>	53
3.2. Las <i>barras</i> : del barrio a la escuela	58
3.3. La violencia como una manera de relacionarse	64
3.4. Dinámicas segregacionistas que operan en la ciudad	68
CONSIDERACIONES FINALES	73
Bibliografía	78
Anexo	86

Resumen

En este trabajo se abordan algunas problemáticas que exceden a la escuela en su función meramente pedagógica, identificamos las siguientes categorías de análisis: la escuela, el barrio y las *barras*, a partir de recuperar las experiencias de los docentes en torno a las tensiones identitarias que surgen entre los actores que conforman una escuela de *segundas oportunidades* de la ciudad de Rafaela. Además, exploramos otras aristas del problema, como la violencia, la discriminación y la segregación espacial, relacionadas con los sentidos que operan sobre la construcción de la alteridad en la sociedad rafaquina.

Palabras-clave: Escuela; Barrio; *Barras*; Alteridad; Violencia; Segregación espacial; Discriminación; Racialización de clases.

Introducción

El siguiente trabajo de investigación surge de nuestra experiencia docente en el nivel medio en diálogo con las herramientas teóricas que nos brindó la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela, para re-pensar nuestras prácticas así como la institución que cotidianamente transitamos: la escuela secundaria.

Como docentes conocimos diferentes instituciones educativas de Rafaela, la región y, no hace mucho tiempo, egresamos como profesoras de geografía, por lo tanto cuando iniciamos el trayecto de formación en la Licenciatura en Educación aún ejercíamos como docentes reemplazantes. Actualmente, luego de cinco años, hemos logrado titularizar algunas horas cátedra alcanzando cierta estabilidad laboral. Ambas, tuvimos la oportunidad de transitar —como la mayoría de los y las docentes recién recibidos— diferentes instituciones educativas lo que nos permitió conocer diversas realidades y problemáticas que nos aportaron valiosas experiencias de aprendizaje y que hoy recuperamos para la presente investigación.

El tema de este trabajo final se desprende de esas vivencias en las aulas y su articulación con las primeras aproximaciones al campo. Originalmente nuestro interés se centró en indagar sobre las experiencias escolares de aquellos/as jóvenes que llegaron a la ciudad de Rafaela en calidad de migrantes internos, en especial, provenientes de la provincia del Chaco. Nos interesaban las tensiones que generaba la presencia de estos/as jóvenes connacionales y su relación con la construcción escolar de un “otro”. Sin embargo, la repentina llegada de la pandemia del Covid-19 a principios del ciclo lectivo 2020, nos obligó a replantear nuestro proyecto de investigación original e introducir cambios en la unidad de análisis y de estudio, así como también en el proceso metodológico que será detallado más adelante. No obstante, el tratamiento de lo identitario y la alteridad al interior de la escuela se mantuvieron como ejes centrales que estructuran este trabajo.

El 20 de marzo de 2020 la declaración de las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina nos sorprendió en un hecho absolutamente inédito a nivel mundial, de esta forma toda actividad humana se paralizaba. Las y los trabajadores de la educación pasamos de habitar los espacios de las aulas tradicionales a aulas virtuales. Las escuelas pasaron de la noche a la mañana a funcionar en un lugar que no existe físicamente, la “nube”, un espacio prácticamente desconocido para docentes y estudiantes al que rápidamente nos tuvimos que adaptar. En este sentido nos gustaría recuperar las palabras de Graciela Frigeiro (2020):

Se nos trastocó una manera de relacionarnos. El distanciamiento al que tenemos que recurrir para proteger y protegernos, hace que gestos espontáneos deban ser detenidos en esa precipitación de la habitualidad. Por su puesto esto va alterar, modificar, abrir preguntas acerca de la identificación, acerca de las identidades, acerca de las relaciones. Habrá otro modo de transcurrir las relaciones, otras formas de darse la amistad, otros modos de jugar y por supuesto otros modos de relacionarse con los conocimientos o con los saberes. Y quizás también, se haya trastocado el modo mismo de conceptualizar la idea de conocimientos y saberes. (Frigerio, 2020, p. 4)

La autora nos invita a pensar —basadas en nuestra experiencia en este contexto de emergencia— que además surgen otros modos de investigar, de llegar al campo sin estar físicamente allí. Para nuestro proyecto significó una reconfiguración sustancial del mismo: con los edificios escolares cerrados perdimos la posibilidad de acceder a los primeros datos que necesitábamos para seleccionar nuestra unidad de análisis —estudiantes provenientes del Chaco en escuelas secundarias de Rafaela—, dato que sólo podíamos obtener a través del SIGAE¹. Por otra parte, realizar las observaciones participantes y entrevistas en profundidad con estudiantes no era posible debido a las disposiciones sanitarias.

En medio de un contexto inestable e impredecible, esperando una vuelta a las aulas que finalmente no se produjo, tomamos la decisión de cambiar la unidad de análisis y focalizarnos en las experiencias de los y las docentes de una escuela atravesada por tensiones identitarias, prejuicios y estigmas, por un sector de la sociedad rafaolina.

El trabajo de campo nos llevó a redefinir nuestro problema de investigación y los objetivos que nos trazamos con anterioridad. En las entrevistas con los y las docentes surgieron preocupaciones por ciertos hechos que generan un clima de tensión permanente en la institución y que, en muchos casos, han desembocado en actos de violencia entre estudiantes y personas externas a la escuela. El trabajo empírico nos permitió identificar otras categorías como el barrio y las *barras*, es decir aquellos grupos que se conforman al interior de los confines territoriales urbanos y que guardan una identidad e interacciones propias.

Construcción del problema: aspectos teóricos - metodológicos

La escuela que seleccionamos como unidad de estudio, se encuentra emplazada en un barrio tradicional de la ciudad, habitado históricamente por un sector de la clase media trabajadora de Rafaela. La institución, con el paso del tiempo, comenzó a recibir población estudiantil

¹ Sistema de Gestión Escolar Web, se trata del sistema informático del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que contiene todos los datos referidos a los estudiantes como las inscripciones y legajos.

proveniente de sectores más vulnerables del norte y sur de la ciudad. Esta situación generó cierto descontento por parte de los vecinos y vecinas. Con la llegada de estos jóvenes irrumpen, además, las rivalidades entre las *barras*.

Los obstáculos que surgieron con la irrupción repentina de la pandemia, finalmente nos llevaron a reconocer otras aristas del problema: la escuela como institución se ve desbordada y atravesada por los problemas sociales, quebrando su función meramente pedagógica, circunscripta tradicionalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que este aspecto resulta relevante para ser investigado.

A lo largo del trabajo fue adquiriendo importancia y notoriedad la relación entre el barrio, la escuela y las *barras*, desde la mirada y experiencia de los y las docentes. Así, partimos de algunos antecedentes que nos permitieron profundizar en nuestras categorías de análisis y comprender mejor el contexto.

Los trabajos realizados por Luisa Vecino (2016) abordan las representaciones sociales en torno a ser parte de una escuela de un barrio bonaerense; Ariel Gravano (2009) analiza la producción simbólica de la vida urbana, siendo el barrio el eje de estudio de su trabajo; Duschatzky y Corea (2002), por otra parte, se enfocan en el declive de las instituciones como la escuela y el Estado en tiempos de crisis y la difícil situación de vulnerabilidad y exclusión social de los y las chicos y chicas que las transitan.

En el entorno local identificamos algunos antecedentes que dialogan con nuestra investigación. En primer lugar, tuvimos la posibilidad de participar como estudiantes en el proyecto de investigación de UNRaf “Marcos de violencia en escuelas secundarias: sentidos y estrategias de abordaje” (2019 - 2020) dirigido por el Dr. Jorge Rodríguez. En este proyecto analizamos colectivamente los marcos interpretativos de la violencia y los sentidos que envuelven a este concepto polisémico, así como también, las estrategias empleadas por las instituciones educativas para dar respuestas a las situaciones conflictivas. En segundo lugar, el trabajo realizado por Soldan (2020), resulta un aporte significativo ya que recupera la categoría de “negro” y analiza sus implicancias dentro de una escuela de un barrio tradicional de la ciudad de Rafaela. Por último, el trabajo de investigación de Ciabattari (2019) explora los significados y sentidos que los y las habitantes de la periferia de Rafaela construyen sobre la noción de barrio.

A partir del recorrido realizado con los antecedentes, identificamos un área de vacancia en Rafaela específicamente en los estudios en educación. Son escasos los trabajos que contemplen problemáticas sociales que desbordan lo meramente pedagógico. Así, el trabajo empírico que efectuamos evidenció un complejo entramado de relaciones entre la

escuela, el barrio donde se localiza y las problemáticas propias del contexto de vulnerabilidad de donde provienen sus estudiantes. Además nos aproximamos a las significaciones fuertemente segregacionistas que operan sobre ciertos espacios, los sectores populares establecidos en las periferias y los barrios céntricos ocupados por las clases medias y altas.

Esta investigación se propone abordar las problemáticas sociales presentes en la escuela, asumiendo que lo “educativo” desborda lo meramente institucional. Para ello recuperamos las herramientas teórico-metodológicas que nos brindó la Licenciatura y propiciamos la articulación entre la universidad pública y la escuela secundaria a través de este ciclo de complementación para generar un espacio de producción de nuevos conocimientos en el ámbito educativo de Rafaela y la región; un puente entre la universidad y los demás niveles del sistema educativo con grandes posibilidades de generar proyectos que ayuden a dar respuesta a las problemáticas sociales que atraviesan la institución escolar.

Los aportes teóricos que sustentan la investigación provienen de diferentes áreas del conocimiento: la pedagógica educativa, historia, geografía, sociología y antropología. Asimismo, el trabajo requirió la re-construcción histórica de los procesos de formación del Estado-nación argentino y, para ello, recurrimos a autoras como Quijada (2000) y Zusman y Minvielle (1995) quienes analizan la configuración del Estado-nación a partir de los ideales de las clases dominantes: ocupar el extenso territorio con una población primordialmente europea y blanca, y eliminar al indígena considerado como la representación del “atraso” y la “barbarie”. El trabajo de estas autoras posee un fuerte anclaje en la historia y la geografía, constituyéndose el territorio como uno de los elementos homogeneizantes y factor fundamental para establecer la identidad nacional en la gran masa migratoria que llegó a nuestro país durante las seis oleadas definidas por Devoto (2007).

Por otra parte, Grimson y Karasik (2017) intentan comprender las lógicas que se encuentran en las bases de la sociedad, los discursos e ideas que establecen los conceptos de “civilización”/“barbarie”, “progreso”/“estancamiento” y la selección de la población a través de un proceso de blanqueamiento (Grimson, 2015; Margulis, 1999) que en palabras de Segato (2007) favoreció la formación nacional de alteridad.

Es en este contexto que ubicamos los inicios de la actual ciudad de Rafaela, en el área que Gallo (1983) denominó como “Pampa Gringa”, aquella poblada por inmigrantes provenientes desde Europa, siendo los italianos piamonteses el grupo mayoritario que ocupó el actual territorio rafaélino. Los y las autores locales como Bianchi de Terragni (1978), Imfeld (1999) y Vincenti (2010) reconstruyen desde un enfoque histórico el poblamiento, modos de vida, la relación tensa y desconfiada entre el “gringo” y el “criollo” en una ciudad

cuya identidad fue configurada por el piemontés. En esta línea, y al igual que sucede en otras ciudades de Argentina, en especial aquellas ubicadas en la región central del país, la historia cultural de Rafaela está atravesada por la construcción y crisis de espacios de negociación y conflicto entre identidades diversas, en el marco de una sociedad que instituyó la idea de que la “cultura nacional” sería producto de un “crisol de razas” venidas de Europa (Grimson, 1999). Recuperando los aportes de Margulis (1999), en la actualidad operan sobre esta base un conjunto de significaciones que expresan formas de calificar y racializar a la otredad.

Por otro lado, los aportes teóricos de Terigi (2008), Duschatzky y Corea (2002), Tiramonti (2004) y Achili (2000) nos brindaron herramienta para analizar las complejas relaciones entre la escuela y el barrio, las cuestiones sociales que la atraviesan y la exceden en las funciones para las cuales fue pensada. También pudimos identificar los sentidos de la inclusión educativa que continúa como una tarea pendiente de concretar dentro de los diferentes niveles de un sistema fuertemente fragmentado que debe enfrentar la segregación y clasificación entre grupos socioculturales (Tiramonti, 2004).

Achili (2000) expone la idea de contextos neoliberales definiendo así al conjunto de los grandes cambios acontecidos en el tejido social a nivel nacional, provocados por las transformaciones políticas, económicas y sociales, alteraciones que sin dudas atraviesan a la escuela como institución. Es en este contexto que se encuentran grupos de jóvenes y sus familias en un estado de extrema vulnerabilidad que, según Duschatzky y Corea (2002), se vuelven objeto de exclusión social, “desaparecidos” de los escenarios públicos y de intercambio.

Para analizar la categoría nativa de *barras*, recuperamos los aportes de Torres-Castro (2011) quien trabaja el fenómeno del pandillismo en grupos de chicas dentro de las escuelas. El análisis realizado por esta autora nos permitió arribar a una definición para la categoría nativa de *barras* que surge de las entrevistas con los/as docentes quienes entienden que la presencia de jóvenes que pertenecen a diferentes *barras* y que asisten a la escuela generan situaciones de violencia. Para ello, retomamos el concepto de violencia simbólica desarrollado por Pierre Bourdieu (1977) desde el análisis de Alicia Gutiérrez (2004). Esto nos permitió exponer cómo el ámbito escolar se constituye en el espacio privilegiado para la reproducción de las relaciones de fuerza entre las clases en este caso además racializadas, que se establece como una violencia “eufemizada” u oculta, imponiendo los parámetros de la cultura del grupo dominante y reforzando así las estructuras de dominación y estratificación.

Finalmente, los trabajos de Santos (1987) y Tonon y Stepffer (2010) nos permitieron profundizar sobre las lógicas que imperan sobre ciertos espacios dentro de la ciudad de

Rafaela, dejando al descubierto los fenómenos de exclusión y segregación, donde el “centro” de la ciudad aparece como un espacio casi exclusivo de circulación de las clases medias y altas que conforman la sociedad rafaeline y la periferia aloja (y oculta) la pobreza y marginalidad.

No queremos dejar de mencionar que recuperamos el trabajo de dos compañeros de la Licenciatura en Educación, Cerdá y Rosetto (2019) elaborado como proyecto final de la materia “Análisis Institucional”. El trabajo nos aportó información relevante para contextualizar y desarrollar la investigación. Destacamos la importancia de los contenidos y conceptos aprendidos en las diferentes cátedras de la Licenciatura, abriendo el camino de la investigación para abordar las problemáticas que emergen en el ámbito educativo, que sin dudas comienza a generar un proceso de retroalimentación en la producción de conocimientos.

Hasta aquí hemos realizado un breve recorrido por algunos de los aportes teóricos que nos permitieron realizar el análisis del material empírico y que a lo largo del trabajo serán desarrollados.

En cuanto a lo metodológico hemos implementado una metodología de corte cualitativo, realizando un total de 12 entrevistas individuales semiestructuradas (N = 12), que abarcan: uno de los directivos actuales, un ex-directivo, un preceptor, un tutor de la convivencia, tres docentes que se desempeñan en diferentes áreas, una docente del nivel primario, dos ex-estudiantes, un estudiante de quinto año² y una historiadora local³. El proceso inició con la elaboración del guión de las entrevistas, conformadas por preguntas que apuntaban a obtener información respecto a nuestro tema original, el cual dio un giro a partir del trabajo de campo, como fue mencionado, emergiendo otras preocupaciones por parte de los y las entrevistadas sobre las problemáticas que aquejan a la institución.

Para el muestreo utilizamos la técnica “bola de nieve”, realizamos un primer contacto con uno de los directivos actuales, quien nos facilitó la conexión con los demás docentes y ex-alumnos. Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo de forma virtual por videoconferencia, utilizando la herramienta google meet. Las mismas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos a 1 hora, las grabaciones fueron realizadas con un teléfono celular

² Si bien este trabajo final procura reconstruir la experiencia de los/as docentes en torno a las tensiones identitarias en la escuela, nos pareció enriquecedor incorporar otros/as actores institucionales para el posterior análisis.

³ El aporte de la historiadora local Profesora Graciela Torasso, nos brindó información para reconstruir el contexto histórico de Rafaela, en especial las cuestiones referidas a la cotidianeidad de los colonos y los criollos.

en modo entrevista ya que este sistema permite registrar la grabación sin límite de tiempo captando las voces del entrevistado y las entrevistadoras.

El trabajo de campo debió efectuarse de esta forma ya que nos encontrábamos transitando el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y luego el DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio). Por lo tanto, las medidas restrictivas para evitar los contagios del Covid-19 no permitieron que las entrevistas fueran presenciales; ni la articulación con observación participante. Sin embargo, la virtualidad no se constituyó en un impedimento para la realización del trabajo de campo.

Las entrevistas fueron desgravadas de forma manual, realizamos un registro de las mismas en formato digital en el procesador de textos Word. Luego de una lectura detenida del material empírico, elaboramos un cuadro comprensivo que nos permitió establecer la relación entre las categorías de análisis y las entrevistas. Por común acuerdo entre las investigadoras y los participantes se decide guardar el anonimato y la confidencialidad respecto a la identidad de los y las docentes y la institución, por lo tanto en el desarrollo del trabajo se evita mencionar nombres de personas o grupos.

Desde una perspectiva cualitativa-etnográfica (Geertz, 2003; Guber, 2011) y a partir del trabajo exploratorio de campo en diálogo con lecturas teóricas, pudimos identificar las categorías que nos propusimos reconstruir a partir de las experiencias de los y las docentes⁴ en torno a las tensiones identitarias que surgen entre los actores que conforman una escuela de segundas oportunidades en la ciudad de Rafaela. De esta forma, definimos los objetivos de nuestra investigación: 1) describir el entramado de vínculos entre la escuela, el barrio y las *barras* a partir de las experiencias de los y las docentes y auxiliares; 2) identificar los estigmas y etiquetas que recaen sobre los/as estudiantes, la escuela y los/as docentes a partir de las experiencias de los/as docentes y auxiliares; 3) y describir los imaginarios que operan sobre en los/as jóvenes respecto a la circulación y ocupación de ciertos espacios de la ciudad. La técnica utilizada fue la entrevista (Guber, 2011) y la investigación se organiza en 3 capítulos a través de los cuales buscamos responder esta inquietud central a partir de la consecución de los objetivos específicos detallados.

En el Capítulo 1: *La construcción de Rafaela en la “Pampa Gringa”*, realizamos un breve recorrido por el proceso de conformación del Estado nacional para comprender el origen de “ser argentino”, ciertas costumbres, tradiciones, significaciones colectivas, prejuicios sociales que aún hoy en día resuenan en nuestra cotidianidad. Luego, recuperamos

⁴ Lo que desde nuestra perspectiva metodológica se conoce como “captar el punto de vista de los sujetos” con la finalidad de “ampliar el universo del discurso humano” (Geertz, 2003, p. 27).

parte de la historia local de la ciudad Rafaela en sus inicios, dentro del área denominada “Pampa Gringa”, el proceso de poblamiento con sus primeros habitantes —en su mayoría inmigrantes piamonteses—, identificando las significaciones que dieron forma a la “identidad” local.

En Capítulo 2: *La importancia del barrio en el contexto escolar*, describimos las Instituciones de Nivel Medio de Rafaela y su correspondiente localización a través de un plano que permite identificar los barrios donde se emplazan y reconstruir el entramado educativo de la ciudad. En este capítulo, que se articula con nuestra formación en geografía, recuperamos los inicio de la escuela que conforman nuestra unidad de análisis y su relación con el barrio, las transformaciones acontecidas con el paso del tiempo, los factores y problemáticas que la llevaron a constituirse como una escuela de *segundas oportunidades*, categoría nativa que surge a partir del campo.

Por último, en el Capítulo 3: *La construcción del otro, tensiones identitarias*, analizamos las tensiones que se producen en torno a la alteridad, la escuela como escenario donde entran en disputa diferentes identidades barriales, relacionadas con los grupos que los y las docentes denominan *barras*. La institución atravesada por conflictos que generalmente provienen de los barrios de los/as jóvenes, los cuales, muchas veces derivan en eventos violentos que provocan el rechazo de los vecinos. Concluimos este capítulo, identificando los significados que operan sobre ciertos espacios que conforman la ciudad, las dinámicas segregacionistas que impiden que los y las jóvenes que asisten a esta escuela transiten por lugares como el centro sin que se pose sobre ellos una mirada desconfiada y prejuiciosa.

Capítulo 1. La construcción de Rafaela en la “Pampa Gringa”

1.1. Argentina: un breve recorrido por el proceso de conformación del Estado Nacional

Para comprender todo lo que significa “ser argentino”, de donde provienen ciertas costumbres, significaciones colectivas, prejuicios, representaciones sociales, entre otras, debemos realizar un breve viaje al pasado. Terminadas las guerras por la independencia, e impulsada por un sector social, aparece la urgencia de iniciar el proyecto de organización y conformación del Estado nación. Para el Estado resultaba importante sentar sus bases a través de la formación de un mercado unificado y el acuerdo entre las diversas oligarquías⁵ regionales que ostentaban el poder en ese momento, buscando la inserción del país en el sistema capitalista mundial (Zusman y Minvielle, 1995).

El vasto territorio debía ser poblado y a su vez urgía la necesidad de construir una identidad colectiva para el nuevo Estado, en este proceso, la soberanía territorial era indispensable. Alcanzar este objetivo implicó la ocupación de los territorios denominados “vacíos” o “desiertos”⁶ ya sea por medios pacíficos o militares. Estos espacios, lejos de pensarse “vacíos”, se encontraban ocupados por indígenas, organizados bajo lógicas culturales, políticas y económicas diferentes a las sostenidas por los grupos de poder que se encontraban al frente del nuevo proyecto político. Para Zusman y Minvielle “el problema que enfrentaban las elites dominantes era imponer la organización estatal-nacional por encima de una organización preexistente que era la indígena, desestructurándola e incorporando esos territorios al mercado productivo” (Zusman y Minvielle, 1995, p. 2).

La construcción del Estado nacional implicó, según Mónica Quijada (2000), la expansión de una voluntad homogeneizadora percibida como la construcción de una nación de ciudadanos unidos en la identificación de referentes comunes que convierta a una sumatoria de individualidades en un colectivo cohesionado; y por otra parte, la unificación y consolidación del espacio nacional en su percepción tanto simbólica como física.

⁵ Existen diversas definiciones según los autores, nos referimos a la oligarquía como aquel grupo minoritario de personas que ejerce u ostenta el poder político, económico y social, excluyendo a gran parte de la sociedad a través de las decisiones políticas tomadas.

⁶ Para Zusman y Minvielle (1995), la denominación “desierto” operó de forma simbólica o metafórica, ya que antes de ser efectivamente ocupados estos territorios la metáfora permitió ejercer de alguna manera cierto tipo de dominación previa. Livingstone y Harrison (1981) en base a sus estudios en el campo de la lingüística, sostienen que la palabra metáfora implica que una palabra aplicada usualmente a una serie de objetos pasa a ser aplicada a otra serie de objetos. Dentro de su clasificación, los autores distinguen las llamadas metáforas de interacción; este tipo de metáforas supone no sólo la transición a una nueva categoría de significación sino también la creación de un nuevo concepto donde algunos rasgos de la idea original son destacados en detrimento de otros.

En este sentido, resulta pertinente mencionar algunas ideas sostenidas por Sarmiento, como exponente del pensamiento hegemónico de la época, “civilización o barbarie” expuesto a través de su libro más importante *Facundo*⁷ (1845). Para Sarmiento, la “civilización” estaba asociada a la expansión de las ciudades, al progreso, al desarrollo de las comunicaciones y a la cultura europea; mientras que la “barbarie” representaba al campo con sus costumbres atrasadas, al indio, al gaucho, mezclados con el atraso que nos venía dado por la tradición hispánica. De acuerdo con Palcos (1944), para Sarmiento el gran problema de la Argentina era el atraso que él significaba a través de esta frase.

El indio, el gaucho, el negro se constituían en grupos sociales “no deseados como vecinos” por los habitantes del litoral bonaerense que ejercía el liderazgo, por lo tanto, llenar los “vacíos” se convirtió en el objetivo de un programa civilizatorio. El Estado nacional aparecía como la única instancia capaz de movilizar los recursos y crear las condiciones que permitieran superar el desorden y el atraso. Instaurar el “orden”, en palabras de Oscar Oszlak, “entendido como la institucionalización de patrones de organización social que crearon condiciones favorables al desarrollo de relaciones de producción y dominación capitalista” (1997, p. 13). La idea de “progreso” —asociada a los mecanismos de reproducción del propio Estado, el “orden” y luego el “progreso”— se constituyeron en cuestiones centrales del periodo formativo del Estado-nación que surgen como intentos de resolver la llamada “cuestión social”.

Nos resulta pertinente en este punto retomar a Mónica Quijada (2000) quien realiza un análisis partiendo del modelo de *nación cívica* —conceptualización adoptada por Antony Smith (1994) — propio de los procesos de edificación de las repúblicas hispanoamericanas. La autora explica que este modelo se sustenta en un sistema único de ocupación y producción, leyes comunes con derechos y deberes legales idénticos para toda la población, un sistema educacional público y masivo y una ideología cívica. De esta forma el modelo de *nación cívica* se fundamenta en el ciudadano con igualdad de derechos y busca establecer la homogeneidad cultural, costumbres comunes, la consolidación de una lengua única y una memoria histórica común. Es así que el proceso de conformación del Estado argentino, sentó sus bases sobre un paradigma eurocentrista y, para lograrlo, desplegó acciones con el objetivo de invisibilizar a ciertos grupos sociales como los pueblos originarios, al gaucho y a la población afrodescendiente que ponían en tensión el imaginario europeo.

⁷ Obra escrita en el año 1845, se trata de una novela biográfica sobre la vida del caudillo riojano Facundo Quiroga. Sarmiento realiza una descripción de la vida social y política del país que tiene alcances sociológicos e históricos. El autor intenta dar respuestas a las condiciones en las que se encuentra el país situando el conflicto entre la "civilización" y la "barbarie", como fundamento y explicación de las características del Estado nacional.

Finalmente, la integración de la totalidad del territorio nacional fue posible en 1890 cuando desaparecen las fronteras interiores⁸ y se unifican con las exteriores, dando lugar a lo que Néstor Tomás Auza (2008) nombra como la expansión de las fuerzas civilizadoras. Es decir, la recuperación del dominio sobre todo del espacio territorial, con pleno ejercicio de la soberanía y una población que se dispersa ocupando sus tierras y dedicada a la producción.

Este proceso de expansión implicó la definición de nuevas formas de organización jurídico-administrativas implementadas a través de leyes⁹. El Estado nacional organizó los territorios bajo la figura de “colonias agrícolas¹⁰”, principalmente, estableciendo diferencias en función de las potencialidades productivas de esos territorios. La gobernación de Chubut se crea a fines del siglo XIX, ciudades como Rawson (1864), Gral. San Martín (1895), Sarmiento (1897) se constituyen como colonias agrícolas, mientras que, por ejemplo, Cuchamen (1889) se define como colonia pastoril, por mencionar algunos ejemplos. Las gobernaciones de Chaco y Formosa, por ejemplo, funcionaron como reducciones para la población indígena, ya que se constituyeron en mano de obra para las actividades agrícolas y para otros obrajes.

Retomando el concepto de “desierto”, fue en la Argentina donde se mantuvo con mucha fuerza la representación que el vasto territorio “vacío”¹¹ debía ser habitado por población proveniente del viejo continente —Europa—, es allí donde se encontraría la clave para alcanzar los ideales del “progreso, el orden y civilización”.

El anhelo de las elites gobernantes de ese período era poblar el vasto territorio argentino con habitantes con ciertas características: blanco y europeo, se pensaba que esa era la población que traería el progreso, contribuirían en el trabajo y, por tanto, en el crecimiento

⁸ Néstor Tomás Auza (2008) denomina “frontera interior” a la línea difusa y mudable de contacto entre la colonización que trazan los fortines y las estancias avanzadas antes de entrar al llamado desierto.

⁹ Mediante la Ley 576 (1872) se organiza el gobierno y la administración del Territorio del Chaco; a través de la Ley 954 (1878), se constituye el Territorio Nacional de la Patagonia y mediante la ley fechada el 24-12-1881 se establece el Territorio Nacional de Misiones. Concluidas las campañas de ocupación y de acuerdo a la Ley 1.532, estos territorios fueron divididos en las nueve gobernaciones siguientes: Chaco, Chubut, Formosa, Misiones, Neuquén, La Pampa, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego. Estas leyes, a la vez que dividen y organizan estos territorios, fundamentan también su sistema de administración, gobierno y representación política (Zusman y Minvielle, 1995).

¹⁰ Se denominan colonias agrícolas a la creación de núcleos para el establecimiento de agricultores, específicamente europeos, aunque no en forma exclusiva, en tierras privadas o públicas, delimitadas y parceladas previamente. Esas tierras se entregaban a los agricultores en venta a plazos (Djenderedjian, 2007).

¹¹ Ese desierto vacío de civilización estaba claramente poblado por alteridades que no le eran útiles al proyecto económico liberal que desde el Estado y las elites nacionales de la época se intentaba impulsar; y éstos en consecuencia decidieron vaciarlo. Podemos entender así, como aquella imagen territorial de un desierto poblado de barbarismos estaba delineada por los criterios de habitabilidad que la coyuntura histórica le imponía a un proyecto económico de nación en el que había que barbarizar ciertas alteridades y civilizar otras; y esto al interior de un proceso de construcción identitaria que como no podía ser de otra manera, debía ser emparentado con los fundamentos de la civilidad extranjera, y no ya con la barbarie local.

de la economía del país. Al mismo tiempo, su aporte cultural abonaría las bases de la idea de “civilización, paz y orden”.

1.2. Migraciones de ultramar: las seis oleadas

La migración de masas fue uno de los fenómenos más característicos entre los siglos XIX y XX, entre 1820 y 1924 más de 55 millones de europeos se desplazaron más allá del océano. Uno de los países que recibió los mayores contingentes fue Argentina, país que se visualizaba con un enorme crecimiento en el siglo XIX, con oportunidades y con una economía en expansión. Los primeros inmigrantes se asentaron sobre las provincias del litoral, cercanas a la ciudad puerto de Buenos Aires, el noroeste, Mendoza y territorios nacionales, como La Pampa y Santa Cruz.

Según Fernando Devoto (2007), históricamente pueden identificarse seis oleadas migratorias. La *primera* en 1750, coincide con la expansión de la economía del litoral y la creación del Virreinato del Río de la Plata hasta 1810. Impulsada por el crecimiento de la economía del cuero y el comercio dinámico que se desarrollaba en el puerto de Buenos Aires.

La *segunda oleada* asciende finalizadas las guerras por la independencia y el primer ciclo de las guerras civiles (1830). Este período se encuentra asociado con el desarrollo de la economía pecuaria —la cría de ganado vacuno y lanar— hasta principios de la década de 1870. Como factores podemos considerar: los efectos negativos de las guerras, mortalidad y ausencia prolongada de varones inmersos en los ejércitos, provocando una disminución en la reproducción de población local. La cría del ganado lanar fue aprovechada por los irlandeses; los genoveses, por su parte, aprovecharon la navegación fluvial y el tráfico frutihortícola, mientras que, los franceses, se desarrollaron en la producción de las artesanías en los núcleos urbanos.

La caída de Rosas en Caseros en 1852, significó una aceleración sobre las bases preexistentes. Los programas de colonización en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos arraigaron a los inmigrantes (suizos, alemanes, franceses e italianos del norte), dando comienzos a lo que diversos estudios mencionan como la “pampa gringa”, perjudicada por la ausencia de vías de comunicación para comercializar sus productos y amenazada por las guerras civiles. En el año 1870, la finalización del Ferrocarril Central Argentino¹² fue el hito que dio inicio a la expansión agraria argentina.

¹² Construido con la contribución de capitales netamente británicos, fue una vía férrea que unió en un primer momento la ciudad de Rosario y Córdoba. Este proyecto de gran envergadura fue pensado por el primer

En el año 1883 hasta 1890, se desarrolla -siguiendo a Devoto (2007)- la *tercera oleada* de inmigrantes, en un período de tiempo más corto pero intenso, debido al avance en la construcción y extensión de las vías férreas. Las oportunidades en el campo argentino aumentaban producto del crecimiento del mercado exportador. Recuperando las palabras de Devoto, la Argentina del litoral ofrecía oportunidades por dos vías paralelas y complementarias: “el crecimiento de la población rural al compás de la expansión cerealera; y el de las ciudades, al compás de la construcción de la infraestructura urbana, de la edificación pública y privada y los medios de transportes y portuarios” (Devoto, 2007, p. 544).

La crisis política y económica de 1890, provocó que el año 1891 el saldo de migrantes sea negativo. Luego, con el paso de la crisis el movimiento migratorio se recupera para 1901, iniciando la *cuarta* y mayor oleada hasta el año 1913, que se condiciona por la continuidad de la expansión de la frontera agropecuaria y la expansión industrial.

El desencadenamiento de la Primera Guerra Mundial provocó el detenimiento de la llegada de inmigrantes al país. Desde luego que los años de guerra influyeron en la economía argentina provocando altos porcentajes de desocupación. Tras el fin del conflicto, en 1919, comienza lo que Devoto (2007) denomina la *quinta oleada*. Este período estuvo impulsado por la recuperación económica argentina de la década del veinte. Nuevos inmigrantes provenientes de Europa del este y del sur comienzan a llegar entre ellos polacos.

La gran crisis económica mundial de 1930, pone fin a los prósperos años veinte, luego del fin de la Segunda Guerra Mundial, transcurriendo un tiempo de inestabilidad hasta principios de la década de 1960, se desarrolla la *sexta oleada*, con una mirada hacia Argentina menos atractiva que en el pasado, debido a los procesos devaluatorios y a la elevada inflación que se constituyeron en algunos de los factores que propiciaron la desaceleración del flujo migratorio proveniente tradicionalmente del viejo continente.

Finalizada la *sexta oleada* propuesta por Devoto (2007), podemos hablar de una nueva oleada migratoria, en este caso conformada por población proveniente de países limítrofes como Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Si bien este flujo migratorio se registra desde el primer censo nacional (1869), ha presentado fluctuaciones en los diferentes periodos censales. Según Roberto Benecia (2007), teniendo en cuenta los mercados de trabajo, esta población cubrió ocupaciones temporarias en distintas regiones de Argentina a partir de la década de 1930, siendo el AMBA (Capital Federal y Gran Buenos Aires) el polo

presidente constitucional de Argentina Justo José de Urquiza acompañado por Juan Bautista Alberdi y Guillermo Wheelwright.

de atracción desde 1950 para cubrir puestos de trabajo en las áreas de la construcción, industria manufacturera y servicios.

La migración de países limítrofes responde a un desplazamiento no planificado desde el Estado. Son personas que migran en busca de mejores oportunidades laborales y como describe Benecia: “se realiza por lo general en familia por etapas, o personas solas con destino final en un hogar ya establecido, que viven con otros componentes que guardan un parentesco menos directo” (Benecia, 2007, p. 575). En esta nueva oleada cobra un papel relevante la mujer, si bien siempre ha estado presente de manera silenciosa e invisible acompañando la migración desde su lugar de origen, actualmente, se encuentran en los diversos tipos de flujos migratorios y son cada vez más las que migran en forma autónoma buscando mejores oportunidades (Mallimaci y Magliano, 2018).

Cabe mencionar además que, “durante la década de los 90”, se registra un aumento de la población migrante proveniente desde Bolivia y Perú, superando a la población históricamente mayoritaria constituida por paraguayos. Los vaivenes políticos y económicos de los países de origen de estos migrantes, se constituyen en factores de expulsión, mientras Argentina continúa enfrentando el desafío de una sociedad integrada históricamente por múltiples culturas e identidades.

1.3. Heterogeneidad identitaria: entre el crisol de razas y el pluralismo cultural

La gran masa migratoria llegada al país debió integrarse en dos grandes aspectos, según Fernando Devoto (2007), la primera en el aspecto económico y la segunda, en los aspectos sociales, culturales y políticos. En cuanto a lo económico, un alto porcentaje de los migrantes se insertaron en el mercado laboral urbano, desarrollando tareas en el sector secundario y terciario. Los migrantes provenientes en su mayoría del sur de Europa desempeñaron a lo largo de sus vidas diversas actividades. Esto demostró una gran versatilidad a la hora de adaptarse a diferentes tipos de ocupaciones. No obstante es importante mencionar que la inserción laboral de los inmigrantes estuvo condicionada por dos fenómenos: el rol de la ciudad de Buenos Aires en la etapa colonial, la cual no dejó de albergar a más del 30 por ciento de los extranjeros; y en segundo lugar, la ocupación de la “pampa gringa” que coincidió con la gran expansión agraria de entre los años 1880 y 1914.

La inserción social, cultural y política puede explicarse según dos modelos alternativos: “el crisol de razas” y el “pluralismo cultural”. Según el primero “los inmigrantes habrían perdido más o menos rápidamente sus identidades y sociabilidades originarias

integrándose en una nueva realidad emergente y dando lugar a los argentinos” (Devoto, 2007, p. 558). Mientras que el pluralismo sostiene que, en Argentina, “habrían existido en buena parte de su historia nativos y distintos grupos de extranjeros, en una relación apacible o conflictiva pero en cualquiera de los casos como culturas y sociabilidades diferenciadas” (Devoto, 2007, p. 558). La participación política de los inmigrantes fue limitada ya que muchos de ellos no deseaban adquirir la nacionalidad argentina, esto les representaba limitados beneficios que se reducían a votar y esto tampoco parece haber significado un incentivo suficiente para adquirir la ciudadanía.

Para Grimson y Soria (2017), el “crisol de razas”¹³ formó parte de un proyecto político de transformación social con el objetivo de crear un país “civilizado”. El crisol como relato fundante de la nación argentina se constituyó sobre un proceso hegemónico que articuló un régimen de invisibilización de la diversidad (Grimson, 2006).

Según Mónica Quijada, “invisibilizada la cuestión indígena como problema”, “comenzó un proceso que llevaría a la negación ideológica de la propia presencia de elementos de ese origen en el propio entramado demográfico” (2000, p. 389). Esto finalizaría con la percepción de que en Argentina no hay indios ni negros. En este momento aparecen en los documentos oficiales la categoría del *trigueño* para referirse a todo aquel que presentara algún matiz un poco “más oscuro” de color en la piel. Como podemos observar se van desplegando diversos mecanismos que tienen como objetivo avanzar en un proceso de “blanqueamiento”¹⁴ de la población, un trigueño era considerado blanco. En palabras de Quijada, “las diferencias étnicas se iban diluyendo en la percepción colectiva, consolidando en su lugar un tipo de prejuicio social por el cual el color oscuro se asociaba, no a una distinción racial, sino a la pertenencia a las capas sociales socioeconómicamente inferiores” (Quijada, 2000, p. 389).

Una de las ideas sostenidas por Juan Bautista Alberdi consistía en que el suelo poseía una capacidad asimiladora. En este sentido, el territorio se presentaría como un elemento fundamental para establecer la integración del inmigrante y convertirlo en nacional. Por otro lado, el Estado se encargaría de controlar a las tendencias heterogéneas a través de mecanismos como las fiestas nacionales, los símbolos patrios, la construcción de

¹³ Constructo de dominación que emana de un sistema de valoración diferencial de los inmigrantes europeos por un lado, y por el otro de los pueblos originarios y los inmigrantes regionales.

¹⁴ Entendemos por blanqueamiento a una práctica social, política y económica implementada en varios países Latinoamericanos terminada la etapa colonial. El proceso blanqueamiento racial pretende invisibilizar al negro, al indio, al gaucho mediante mecanismos simbólicos (negando la existencia de los mismos) o biológicos (logrado mediante el mestizaje) para producir una descendencia de piel más clara.

monumentos de memoria civil, museos y la educación pública que cumpliría un rol central en esta tarea de autenticar la identidad nacional¹⁵.

En estas miradas sería el territorio que “adapta” al inmigrante y lo convierte en nacional, no era la consanguinidad, sino la territorialidad lo que establecía la condición de nación (Quijada, 2000). En este contexto, el ejército cobró importancia, ya que los niños — hijos de inmigrantes— formaban parte de ellos proyectándose a los ojos de sus padres como defensores del futuro de la patria. En cuanto a la educación, en los programas de las escuelas públicas se estipulaba la enseñanza sistematizada de la historia patria, con el objetivo de arraigar en la subjetividad de los niños y niñas la lealtad cívica homogeneizada y nacional, una construcción simbólica de identidad cohesionada por elementos pensados desde el Estado.

En el año 1908, José María Ramos Mejía asume como presidente del Consejo Nacional de Educación. En esta primera etapa, se abocó a establecer un diagnóstico sobre la situación de la educación primaria. Las conclusiones a las cuales arribó giraban en torno a que las escuelas no estaban cumpliendo con la misión de forjar a generaciones de argentinos con profundos sentimientos patrióticos. En otras palabras, no se estaba cumpliendo con la labor homogeneizadora que tanto se necesitaba. Es así que elabora y desarrolla un riguroso programa para ser implementado en la escuela primaria. Este programa, englobaba a todas las áreas del conocimiento —escritura, historia, geografía, ciencias naturales, ética y moral— además, de la instrucción y capacitación de los docentes, construcción de nuevos edificios, entre otros. Para Ramos Mejía era de suma importancia educar en el sentimiento nacional, invisibilizar la diversidad y las diferencias, educar para formar una comunidad unificada mediante los sentimientos patrios más que por los valores compartidos. Para lograrlo la escuela sería la institución encargada de generar la matriz de un carácter colectivo en el período de la infancia —una etapa permeable y dócil— en la cual, los niños deberían aprender a venerar las tradiciones de la patria, sus símbolos y sus héroes (Cassanello y Arata, 2006).

Según Quijada (2000) en la edad primaria, los niños aprendían a descifrar y reiterar diariamente versos comprometiéndose a entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera, con el objetivo de que la segunda generación de inmigrantes, se convirtiera en el depositario del sentimiento de nacionalidad.

¹⁵ A través de la enseñanza del español como lengua y los actos escolares como simbología patria.

1.4. El surgimiento de la “Pampa Gringa”

Cuando los conquistadores arribaron a estas tierras se encontraron con una extensa llanura denominada *pampa*, el área de unos 52 millones de hectáreas presentaba temperaturas agradables, lluvias distribuidas de forma relativamente regular a lo largo del año y suelos con alto contenido de materia orgánica. Su nombre es un término acuñado por la comunidad quechua que significa *llanura sin árboles*, el suelo se encontraba cubierto por altos pajonales interrumpidos de vez en cuando por algún espécimen de ombú o un pequeño monte de chañar (Brailovsky y Foguelman, 1991).

Esta extensa llanura que se presentaba por aquellos tiempos inhóspita y hostil para el hombre blanco, se convertiría en lo que conocemos hoy en día como la región pampeana¹⁶. Esta región abarca las actuales provincias de Entre Ríos, la parte meridional de la provincia de Santa Fe, la parte oriental y meridional de la provincia de Córdoba, la porción oriental de la provincia de La Pampa y casi la totalidad de la provincia de Buenos Aires. Por la extensión y ubicación de esta área, dentro de las regiones biogeográficas¹⁷, se la define como Pampa Húmeda.

Es aquí donde tendría lugar la ocupación del suelo por parte de un contingente importante de inmigrantes —principalmente italianos— que recibían el nombre de gringos, en el caso de los italianos provenían de las regiones del Piamonte, Lombardía y El Friuli. Esta zona sería conocida con el nombre de “Pampa Gringa”, el término fue acuñado por Alcides Greca abogado y escritor santafesino quien utiliza este título para su obra literaria escrita en el año 1936. Esta denominación serviría para identificar a la zona creada a partir de los asentamientos agrícolas poblados y desarrollados con la inmigración en parte de la provincia de Santa Fe, este de la Provincia de Córdoba y noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

Los inmigrantes europeos cubrieron la falta de agricultores nativos, mediante formas de colonización organizadas, según Brailovsky y Foguelman (1991), en 40 años llegaron al país casi dos millones de inmigrantes, de los cuales el 90 por ciento se radicó en el litoral. Con la llegada de los inmigrantes la pampa creció exponencialmente en comparación a otras regiones del país. En la provincia de Santa Fe se registraron —según el censo 1869¹⁸— seis

¹⁶ En la actualidad la región pampeana se constituye como el área nuclear del territorio nacional, la combinación de factores físicos favorables (clima, suelo, relieve) y el proceso histórico facilitaron el aprovechamiento de las condiciones presentes en esta región dando lugar al desarrollo principalmente de actividades agropecuarias que se convirtieron en el motor de la economía nacional.

¹⁷ Son consideradas extensas áreas de la superficie terrestre delimitadas especialmente a partir de la vegetación natural que presentan y que comparten características ecológicas distintivas.

¹⁸ El primer Censo Nacional de la República Argentina se realizó entre el 15 y el 17 de septiembre del año 1869, bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, y fue dirigido por Diego de la Fuente. Según este

agrupamientos urbanos, el censo provincial del años 1887 registraba 71 y el nacional del año 1895, 136 (Sarramone, 2012). La provincia de Santa Fe se constituyó en parte importante de la *pampa gringa* ya que albergó a un alto porcentaje de población migrante que se dedicó al desarrollo de actividades agropecuarias.

Santa Fe se encuentra ubicada en la región centro-este de la República Argentina, al sur del Continente Americano. La superficie total que ocupa es de 133.007 km². En su eje norte-sur, tiene una longitud de 720 km y en su eje este-oeste alcanza los 380 km. Está dividida políticamente en 19 departamentos y su ciudad capital es Santa Fe de la Vera Cruz. Se encuentra situada entre los 28° y 34° de latitud sur, limita al norte con la provincia del Chaco, al este con el río Paraná, que la separa de las provincias de Entre Ríos y Corrientes, al sur con la provincia de Buenos Aires y al oeste con las de Córdoba y Santiago del Estero. El terreno de la provincia es relativamente uniforme, con una leve elevación en dirección norte y oeste, aunque ningún punto de la provincia alcanza alturas superiores a los 120 mts. Cuenta con cinco sistemas hidrográficos, su costa este se halla bañada por las aguas del caudaloso río Paraná, crucial vía de transporte para la producción regional. En el norte se encuentra el río Salado y San Javier, mientras que al sur y centro de la provincia lo atraviesa el río Carcarañá, el cual proviene del sistema hidrográfico de las sierras de Córdoba (Gallo, 1983).

Uno de los fenómenos destacados en la provincia, fue la formación de colonias agrícolas en el ámbito rural, especialmente conformadas por inmigrantes de origen suizo, italianos, españoles y, en menor medida, franceses, quienes con su trabajo diario iniciaron el desarrollo de una importante actividad agrícola y ganadera. Las colonias agrícolas estaban, fundamentalmente, destinadas al autoconsumo y al abastecimiento de los escasos centros poblados, dedicadas especialmente al cultivo de cereales y la cría de ovejas, vacas, caballos y cerdos.

Las primeras colonias fundadas en la provincia de Santa Fe fueron: Esperanza (1856), San Jerónimo Norte (1858) y San Carlos (1859). Estas localidades fueron pobladas, principalmente, por inmigrantes suizos. Entre los años 1865 y 1869, se fundaron otras 13 colonias agrícolas y, hacia 1872, 62548 hectáreas de tierra estaban dedicadas a la producción cerealera (Gallo, 1983).

En 1870 se incorpora el ferrocarril, factor importante como medio de transporte para comercializar, proveer de servicios a los colonos y para el surgimiento de nuevas colonias y

relevamiento, la población nacional era de 1.830.214 habitantes. Entre ellos, la población originaria no fue censada, y se la estimó en 93.138 habitantes (45.291 en Chaco, 3.000 en Misiones, 21.000 en La Pampa y 23.847 en la Patagonia). A su vez, el ejército que se encontraba en operaciones en Paraguay totalizó 6.276 personas, y los argentinos en el exterior se estimaron en 41.000.

pueblos. Según Ezequiel Gallo (1983) la fundación de las colonias agrícolas en la provincia de Santa Fe fue evolucionando bajo distintos criterios organizativos. El autor los distingue en cuatro sistemas: las colonias fundadas por el gobierno provincial o nacional, estas tierras eran vendidas a los inmigrantes a muy bajo precio. Este sistema no resultó significativo ya que pocas colonias fueron clasificadas como *colonias gubernamentales* y el área que abarcaba era de 103.000 hectáreas generalmente se encontraban en las zonas expuestas a las invasiones indígenas como por ejemplo Reconquista, resultando costoso e ineficiente. El segundo sistema, conocido como *colonias oficiales*, se desarrolló durante las primeras etapas de la colonización durante las décadas de 1850 y 1860, fueron colonias establecidas por empresarios bajo el control del gobierno. En este caso el gobierno vendía las tierras a los empresarios a bajo costo y les exigía el cumplimiento de ciertas obligaciones en cuanto al número de personas que debían radicarse en el lugar. A cambio por el buen cumplimiento el empresario recibía una parcela de tierra dentro de la colonia, este es el caso de Esperanza y San Carlos. El tercer sistema fue la *colonización privada*, el empresario adquiría las tierras al precio ofrecido en el mercado, la subdividía y la vendía al mejor postor, el Estado eximía del pago de impuestos de contribución directa por un lapso de 3 a 5 años si las tierras se encontraban por fuera de la línea de frontera. El cuarto, y último sistema, nombrado por el autor eran las *colonias particulares* en este caso era dificultoso establecer la diferencia entre “particular” y “privada”, la diferencia con el sistema anterior es que no existían facilidades impositivas. Los colonos arrendaban las tierras y mediante una cláusula en los contratos estaban obligados a alquilar la maquinaria agrícola al intermediario que por lo general era un comerciante de la zona, este sistema se volvió popular en la región sur de la provincia.¹⁹

El aporte inmigratorio en la provincia de Santa Fe introdujo cambios importantes en la estructura socioeconómica de la misma. En primer lugar, el aumento de la población en un territorio escasamente poblado y, en segundo lugar, el crecimiento de las colonias agrícolas en donde comienza la producción cerealera —principalmente el cultivo del trigo— hará que la provincia ocupe un lugar preponderante como exportadora dentro del comercio internacional.

La provincia contó con gobernadores que apoyaron e impulsaron la colonización entre ellos podemos citar a: José María Cullen, Juan Pablo López, Rosendo María Fraga, Pascual Rosas, Patricio Cullen, Nicasio Oroño, Mariano Cabal, Simón de Iriondo, Servando Bayo, Manuel M. Zavalla y José Gálvez. Según Leoncio Gianello (1978) entre 1856 y 1890

¹⁹ Para ampliar véase Gallo (1983). La Pampa Gringa.

fomentaron el posicionamiento de Santa fe como “el imperio del cereal” y a sus colonias en florecientes pueblos con el paso del tiempo.

1.5. La influencia de Guillermo Lehmann y su empresa colonizadora en la formación de Colonia Rafaela

En la empresa colonizadora surgieron otros actores de relevancia, que se encargaron de organizar y administrar las colonias, algunos de ellos eran propietarios de grandes extensiones de tierras que las parcelaron y las ofrecieron para establecer nuevos núcleos de población. Entre ellos podemos mencionar a Aarón Castellanos, Carlos Beck y Aquiles Herzog (de la Sociedad Beck-Herzog), Carlos Casado del Alisal, Ricardo Foster, José Bernardo Iturraspe, Julián de Bustinza, Eugenio Alemán y Guillermo Lehmann. Este último cumplió un papel preponderante en la historia de la ciudad de Rafaela.

La zona del centro-oeste santafesino se pobló a partir del fenómeno privado que constituyeron las empresas colonizadoras. Guillermo Lehmann fue quien formó una de las empresa colonizadora más relevantes en la región, que se dedicó a comprar parcelas y subdividir las tierras de 18 colonias. A partir de 1880 comienza a tener un desarrollo significativo²⁰.

La empresa colonizadora de Guillermo Lehmann, desde Esperanza, mandó a trazar el croquis inicial y le dio el nombre de Colonia Rafaela (Bianchi de Terragni, 1972). Por tal motivo, sería más apropiado hablar de formación de la colonia Rafaela y no de fundación, porque en la práctica, más allá de la inexistencia del año de fundación, se dividieron las tierras para venderlas a agricultores interesados (Diario la Opinión, 1996).

La superficie de la colonia fue delimitada en 81.960 cuadras, divididas en 448 concesiones de 20 cuadras cada una (cada concesión tiene 33 hectáreas). El croquis que mandó a diseñar Guillermo Lehmann, fue trazado con ocho cuadrados de Este a Oeste y catorce cuadrados de Norte a Sur. Sus límites estaban señalados y también tenían nombres, al Norte: Colonia Lehmann; al Sur: Colonia Susana; al Este: Colonia Bella Italia y al Oeste: Colonia Presidente Roca (Bianchi de Terragni, 1972). Los primeros habitantes que se establecieron en la colonia Rafaela (1881) fueron 11 familias, 63 personas, todos italianos y católicos: 22 hombres, 15 mujeres y 26 niños. La mayoría jóvenes, entre 27 y 34 años, con familias constituidas (Diario la Opinión, 1996).

²⁰ Para ampliar véase María Inés Vincenti (2010).

Lehmann otorgaba los nombres a las colonias que se iban formando, buscaba aquellos que fueran significativos para los nuevos pobladores, que ayude al colono a recordar la tierra natal como por ejemplo Nuevo Torino, Nueva Roma y Bella Italia. En el caso de colonia Rafaela, el nombre correspondía a Rosa Rafaela Rodríguez Viana de Egusquiza, llamarla así fue una forma de homenajear a dicha mujer, es así que la fecha en la que se celebra la fiesta patronal de Rafaela el 24 de octubre corresponde a la fecha de nacimiento de Rafaela Rodríguez de Egusquiza.

1.6. El colono piamontés configurando la identidad regional

Según Daniel Imfeld (1999), el grupo mayoritario de inmigrantes que pobló el oeste santafesino fueron los italianos piamonteses, cuyas marcas culturales perduran hasta nuestros días en la sociedad rafaelina. Muchos piamonteses llegaron a estas tierras con sus familias, que presentaban una estructura tradicional y jerárquica en donde el padre se constituía en la figura central, mientras que la esposa, la abuela y las hijas se encontraban subordinadas a la autoridad de él. Los hijos sumaban fuerza de trabajo para las labores en el campo desde temprana edad, no existía nada más ofensivo que ser tildado de “haragán”.

Estas tierras fueron el escenario de encuentro de dos representaciones culturales de la época. Por un lado, aparece la figura del gringo —denominación que recibe aquella persona proveniente de otro país— con su imaginario de sacrificio, progreso económico y social y, por el otro, el criollo, habitante nativo del suelo santafesino que no adquirió tierras, ni eran arrendatarios. Eran hábiles con los animales y le enseñó al inmigrante el manejo del arreo, la yerra, el traslado de los mismos de un campo a otro, la utilización del cuero, era muy buen jinete, leal, solidario y hospitalario, según la historiadora local Graciela Torasso (comunicación personal, 15 de septiembre de 2020). En general, el criollo era peón de campo y pseudo-nómada ya que no tenía un trabajo fijo y se trasladaba de un lugar a otro según sus posibilidades laborales.

Los primeros días para el colono fueron de sacrificio y tiempos de lucha, ya que contaban con elementos rudimentarios para las labores y al mismo tiempo, debían estar atentos a las amenazas de los gauchos que normalmente se dedicaban a robar animales para su consumo y las joyas que traían consigo algunas de las mujeres italianas²¹. Abundaba la precariedad en las condiciones de vida, pero con el paso del tiempo sus condiciones socioeconómicas fueron mejorando en la medida que accedían a posibilidades de bienestar

²¹ Para ampliar véase Adelina Bianchi de Terragni (1978).

social, como saldar sus deudas con la empresa colonizadora y la construcción de una vivienda propia (Torasso, 2020).

La vida en el campo siempre estuvo caracterizada por la austeridad, sacrificio y la penuria. El colono se dedicaba a la manipulación de la tierra como arar, sembrar y, luego, cosechar. En 1886, la colonia adquiere categoría de pueblo con la llegada del ferrocarril de Santa Fe, prolongando los ramales desde Pilar. La cantidad de habitantes ascendía a 1638 (Bianchi de Terragni, 1978) y de a poco se conformaban los comercios, se establecían artesanos y las incipientes industrias se multiplicaban. En septiembre del año 1886, se extiende otro ramal y llega al pueblo el Ferrocarril Central de Córdoba. Rafaela se convertía en el poblado que más había progresado de la zona en las diferentes áreas: comercial, edilicia, institucional, religiosa y medios de transporte.

Con el crecimiento de las actividades agrícolas, se hacía necesario aumentar la mano de obra. En este sentido, los colonos italianos preferían convocar a sus paisanos que se dirigían hacia Argentina en movimiento golondrina desde Italia. Ellos eran recibidos e incluso hospedados por los colonos, mientras que, la actitud hacia el criollo era distinta, se prefería guardar la distancia física y cuando eran empleados para levantar las cosechas, se los alojaba en los galpones que se encontraban alejados de la casa familiar; era evidente la mirada desconfiada y cautelosa que los colonos demostraban hacia los criollos (Imfeld, 1999).

No obstante el colono no negaba ayuda al nativo, se mostraban solidarios cuando aparecían linyeras²² o mendigos, también ofrecían ayuda a las familias santiagueñas que llegaban a la provincia para las “juntadas” del maíz, les brindaban albergue y comida, en palabras de Daniel Imfeld:

Cuando hubo que emplear a una mano de obra ya con carácter más permanente, no quedó otra alternativa que recurrir entonces a la peonada criolla. La presencia ahora cercana del desconocido, del extraño, del que “no es como uno”, no dejó de inquietar a los colonos y favoreció el anclaje en las conciencias de ciertos temores, base de futuros prejuicios (Imfeld, 1999, p. 8).

El autor menciona, además, que el criollo percibido como “diferente” se constituyó en foco de estigmatizaciones y fue etiquetado con el distintivo de “negro”. Es decir, como aquel a quien no le gusta el trabajo, esto significaba la antítesis del gringo sacrificado y laborioso.

²² Esta palabra servía para identificar a las personas que no poseían trabajo ni domicilio fijo, de aspecto sucio y descuidado que deambulaban por varios lugares sobreviviendo de la caridad.

Este entramado de significaciones se fue plasmando en el lenguaje que se manifestaba a través de expresiones como: “es un trabajo de negros”, “gasta como los negros” o “es cosa de negros”, esto establece la clara distinción en cuanto a “pautas de consumo y valores entre unos y otros, ya que mientras el criollo gastaba lo poco que ganaba, el colono encontraba en el ahorro la clave del progreso y a él se aferraba como valor fundamental” (Imfeld, 1999).

El indio no presentaba problemas en el momento en que estas tierras fueron pobladas, en cambio, sí hubo dificultades con los criollos o gauchos alzados, el colono desconfiaba de ellos; en los comienzos los inmigrantes pensaban en cierta superioridad etnocéntrica y entonces menospreciaban al nativo llamándolo negro. Esto imposibilitaba una buena comunicación en el proceso de encuentro entre las dos razas humanas: la gringa y la criolla. (Imfeld, 1999, p. 15)

Pero no solo el criollo fue objeto de prejuicios, también el colono lo fue a medida que crecían los centros urbanos. En estos se podían escuchar frases como “el gringo de la chacra”, “el gringo pijotero” o “no seas piamontés”, haciendo referencia a la tendencia de ahorro excesivo venido con el tiempo en “amarretismo” (Imfeld, 1999). Los dichos planteados por este autor esclarecen las tensiones que comenzaban a configurarse entre el criollo y el gringo. Nos resulta paradójico que el criollo, habitante nativo de estas tierras, sea considerado como la figura amenazante, “el otro” que no habla el mismo idioma, que sostienen otros valores y cultura. En el análisis realizado por el autor, no se evidencia ni menciona el racismo que se encontraba implicado en las relaciones entre los gringos y criollos, los primeros construyeron una idea de “superioridad moral”, basada en criterios absolutamente raciales, estableciendo una valoración negativa sobre la identidad criolla.

La motivación económica era uno de los elementos más relevantes que operaba en la vida de los inmigrantes, uno de los objetivos era formar un pequeño capital acumulando la mayor cantidad de ganancias en un tiempo breve. Este “espíritu” ahorrativo, se convirtió en el estilo de vida de los italianos del piamonte. Era común entre los colonos establecer alianzas matrimoniales, estas estaban pensadas por los padres con el objetivo de resguardar el patrimonio en especial de las mujeres ya que existía la tendencia de beneficiar al primogénito varón. La gran cantidad de hijos/as por familia fue un factor determinante en el aumento de las tasas de endogamia entre los piamonteses y, recuperando las palabras de Imfeld (1999), lo expuesto parecería ratificar la idea de que la etnicidad es un factor importante en los criterios de los inmigrantes para constituir su familia.

Otro elemento característico en el entramado de significaciones identitarias del colono fue la lengua. El piamontés era el idioma utilizado en los hogares, éste perduró hasta la generación de los nietos: “los padres hablaban entre ellos, se dirigían a sus hijos, dialogaban con las visitas, siempre en piamontés” (Imfeld, 1999, p. 10).

Los primeros maestros que realizaban su tarea de forma itinerante enseñaban en piamontés. Estos llegaban a las chacras de los colonos, de esta forma surgen las escuelas particulares e improvisadas donde concurrían los niños de la jurisdicción cuando aún no existían programas bien organizados y, tampoco, establecimientos educativos estatales.

Con la creación de las escuelas elementales oficiales, los maestros se encontraron con una seria dificultad: “no logran hacerse entender” ya que, los niños solo comprenden el dialecto piamontés y, frente a ello, los maestros se ven obligados a aprenderlo para poder establecer comunicación con sus alumnos. Más adelante, las disposiciones oficiales establecieron que las clases debían ser impartidas en castellano y durante mucho tiempo los niños permanecían callados ya que no comprendían lo que los maestros les decían.

La escuela y el maestro adquieren un rol central y esto porque —como efectores del Estado— formaban parte fundamental en la tarea de dar forma a una identidad nacional, para ello era indispensable anular lentamente la lengua materna de los niños que queda cada vez más confinada al ámbito privado del hogar.

En 1883 se establece la primera escuela y son los maestros españoles Juan Acha y Mercedes Acha los que inician la actividad escolar. El 2 de octubre de 1884 fue creada una escuela mixta fiscal para atender a las poblaciones de las Colonias de Rafaela y Presidente Roca. En este contexto surgen las escuelas privadas que tuvieron una acción importante en la Colonia. El Pbro. Francisco Palmieri²³ atendía la educación de sus pupilos en un local próximo al que ocupa al momento el Colegio de las Hermanas Misericordia²⁴ (Bianchi de Terrani, 1978).

El dialecto piamontés —elemento fundamental de la identidad del colono— busco conservarse en la religión. Los piamonteses profesaban en su mayoría el catolicismo, varios de ellos habían partido de Italia trayendo sus devocionarios y los domingos las familias reunidas leían las oraciones. Con el crecimiento de las colonias, la población inmigrante demandaba la presencia de sacerdotes —que pudieran expresarse en la lengua natal. En 1913 el Pbro. Segarra inspector de Parroquias llega a la conclusión de que es necesario trasladar el

²³ El Padre Francisco Palmieri, ex capuchino, asume como capellán de la Iglesia de Colonia Rafaela el 26 de noviembre de 1888. El curato a su cargo comprendía Rafaela, Bella Italia, Lehmann, Roca y dos terceras partes de la Colonia Castellanos y San Antonio. El 23 de diciembre de 1888 se designa a Palmieri como Cura Párroco.

²⁴ Para ampliar véase Adelina Bianchi de Terragni (1978).

clero piamontés²⁵ a la provincia de Santa Fe. Por pedido de los colonos, en el año 1887 se inaugura la Iglesia de la Colonia de Rafaela donada por Guillermo Lehmann.

Las familias piamontesas respetaban el descanso dominical, y una vez establecidas las primeras iglesias en la zona, se trasladaban para participar de la misa. Esta ocasión representaba además la única salida social que realizaban en la semana. Los sacerdotes impartían la misa en piamontés, italiano y, “en ocasiones”, en castellano. En este sentido el Pbro. Segarra pensaba que desarrollar la misa en piamontés o italiano resultaba un elemento de marginación para el criollo que deseaba participar. Egidio Segarra expresa en una carta enviada al Obispado que el criollo siente que la religión en sí misma estaba destinada para los extranjeros. Se puede observar que la religión actuaba como otro elemento generador de tensiones entre los inmigrantes y los criollos en la región del centro-oeste santafesino.

Daniel Infeld (1999) destaca en sus escritos la importancia que adquieren además las fiestas patronales que se realizaban en cada colonia. Estas representaban verdaderos acontecimientos que reunían a los colonos en los pueblos para celebrar. Se daban cita las bandas musicales y los fotógrafos, se realizaban todo tipo de actividades como la carrera de sortija, se compartía el vermouth en los bares, se visitaba a amigos y se realizaba una partida de juego de naipes. Las visitas culminaban con el *cenún* —cena informal— cerca de la media noche. Un verdadero acontecimiento que incluía la procesión, fuegos artificiales acompañados por canciones piamontesas.

Los inmigrantes piamonteses originaron un entramado de organizaciones sociales que dio sustento y dinamismo a la actividad colectiva, los colonos se reunían de manera obligatoria en la Fonda de Pinerolo ubicada en la esquina Colón y Rivadavia, en donde se degustaban comidas típicas italianas y el ambiente era matizado con canciones y bailes del piamonte. Con el tiempo, se fueron conformando las sociedades de socorros mutuos, las sociedades de damas de beneficencia, clubes, bibliotecas culturales, cooperativas y comisiones para festejos y homenajes.

Para fines del siglo XIX, Rafaela contaba con una variedad interesante de servicios y actividades productivas y, en 1895, el 65 por ciento de los colonos eran propietarios. Así, emerge una clase social de pequeños y medianos propietarios rurales que desarrollarían una fuerte identidad de contribuyentes en el marco de un estado liberal. (Imfeld, 1999).

En 1890 se crea la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos Víctor Manuel II²⁶, en 1895 se fundó el Tiro Federal y en 1898 el Club Ciclista además el centro Recreativo Obrero, estas

²⁵ Integrantes del cuerpo sacerdotal arribaron a nuestras tierras con el objetivo de presidir misas en piamontés.

instituciones junto a otras fueron establecidas en el marco de un mutualismo étnico (Imfeld, 1999) entre los fundadores de las sociedades mutualistas predominaban comerciantes y empresarios, mientras que los artesanos, obreros y empleados calificados y semicalificados lo hacían en el Centro Obrero. Los trabajadores no calificados estaban prácticamente ausentes. El Club Social, fundado en el año 1891, aglutinaba a los miembros más destacados y activos de la comunidad, los periódicos de aquella época lo clasificaban como selecto y aristocrático.

Daniel Imfeld (1999) menciona la importancia que adquiriría la solidaridad entre los paisanos italianos estableciendo el asociacionismo étnico y urbano, la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos Víctor Manuel II es un ejemplo de ello: convocando a los colonos italianos bajo una propuesta de identificación nacional, bajo símbolos como la bandera de Italia, los retratos reales y el italiano como lengua institucional. Estas instituciones contaban con poca representación de pobladores rurales en sus estructuras administrativas. En las zonas rurales se establecían redes solidarias más informales a través de las cuales los colonos se mantenían vinculados más allá de la dispersión geográfica.

Con relación a los migrantes internos, María Inés Vincenti (1996), señala que hacia el año 1895, Rafaela era foco de atracción para esta población que arribaba desde otras provincias como Córdoba, Entre Ríos, Buenos Aires, entre otras. Para desempeñarse como jornaleros, peones o integrantes de las fuerzas de seguridad, mientras que las mujeres se ocupaban en actividades vinculadas con el servicio doméstico, la confección e incluso la prostitución. Agrega la autora, “la posibilidad de inserción en las actividades vinculadas con el empleo público y las menos calificadas eran factores de atracción para los migrantes internos”²⁷ (Vincenti, 1996, p. 181-182).

Es importante destacar que se pueden diferenciar tres períodos dentro de la historia de la ciudad: *colonia*, *pueblo* y *ciudad*. El primero va desde su formación en el año 1881 hasta 1885, la autoridad máxima era el Juez de Paz representante del Gobierno provincial. El segundo, desde el año 1885 hasta 1912, en este período las autoridades estaban representadas en una Comisión de Progreso en primera instancia y, luego, una Comisión de Fomento a partir de 1886. Los integrantes eran designados por el Poder Ejecutivo Provincial. La tercera etapa, inicia el 26 de enero de 1913 cuando Rafaela es declarada ciudad contando en ese momento con 8242 habitantes. Los destinos de la flamante ciudad estaban en manos de un

²⁶ La Sociedad de Socorros Mutuos, fue fundada con el objeto de defender a las personas o a su patrimonio de los riesgos que los amenazaban, cuyos socios aportaban con periodicidad, para solventar los gastos derivados de sus enfermedades o de las de sus familiares, entierro y subsidios por viudedad y orfandad.

²⁷ Para ampliar véase Vincenti, María Inés (1996). Rafaela en la región más gringa de la “Pampa Gringa” Una mirada demográfica y ocupacional 1881-1893.

Concejo Municipal cuyos integrantes eran elegidos por los vecinos y por un Intendente Municipal que era designado por el gobernador de la provincia, en aquel entonces ocupó el cargo Manuel Giménez²⁸.

Entre 1890 y 1895 comienzan a organizarse las primeras instituciones²⁹ en la ciudad, y, por lo general, se tratan de agrupar por nacionalidad, como por ejemplo Sociedad Italiana, Sociedad Española. Estas instituciones suplían la falta de otro tipo de organizaciones que hasta el momento eran inexistentes. La logia masónica integrada por personas instruidas se reunían todas las semanas para pensar y elaborar proyectos. Los masones tuvieron una importante participación en las etapas fundacionales en la mayoría de las instituciones de la ciudad como, por ejemplo, la Sociedad Rural (1906), de la Escuela Normal (1915), el Banco Nación (1891), entre otras que fueron mencionadas anteriormente en el trabajo.

Con el paso del tiempo Rafaela se fue configurando como un centro dinámico en el centro-oeste santafesino, marcada con una fuerte impronta de valores y significaciones identitarias que se constituyeron en las bases sobre las cuales se construyó la ciudad denominada la “Perla del Oeste”, según la autora María Cecilia Tonon (2007), este nombre hace alusión a:

La perla como objeto precioso y deseado. Exquisito y exclusivo. El oeste, donde se pone el sol; donde todo termina y hacia donde todo llega. También es el extremo, “el lejano oriente”... ¿El oeste de qué? ¿De la provincia de Santa Fe? En geografía el oeste se opone al este y aquí (el lado opuesto a Rafaela), se encuentra la ciudad de Santa Fe, capital de la provincia, que en más de un sentido representa a la tarea burocrática, al empleado público, a los ministerios y sus resoluciones de escritorio; mientras que en Rafaela se trabaja, se produce, etc. Así, la referencia geográfica del nombre especifica un punto en el espacio: la perla está en el oeste, donde hay herramientas, fábricas, productividad; no en el este, donde hay saco, corbata, papeles, trámites, burocracia. (Tonon, 2007, p. 4-5).

²⁸ Manuel Giménez era argentino, de 49 años, de profesión escribano, formaba parte de la escribanía del radical menchaquista Pablo César. Pertenecía a la Logia Masónica "La Antorcha", habiendo sido electo gobernador en 1912, ocupando cargos en el Comité Radical de Rafaela. Contaba entonces con pocos años de radicación en la ciudad.

²⁹ Muchas de estas primeras instituciones fueron impulsadas y fundadas por personas pertenecientes a la masonería, en el año 1895 surge en el núcleo urbano la primera logia masónica denominada “La hija de Garibaldi”, sosteniendo los valores del liberalismo “libertad, igualdad y fraternidad”. Se conforma con los inmigrantes que traían desde Europa esas ideas, en su mayoría, profesionales como médicos, periodistas, abogados entre otros. Sus conexiones con personajes destacados y poderosos a nivel nacional y provincial se constituyó en una fuente de beneficios que impulsó el crecimiento de la ciudad.

Las costumbres y valores de los pioneros piamonteses forman parte de la identidad de la ciudad y la región, las diferencias entre criollos e inmigrantes estableció ciertas “fronteras”. Los problemas de alteridad, según Imfeld (1999), entretejieron un mundo de prejuicios que alcanzó a nativos y extranjeros pero que no se constituyó en motivo de conflictos o de situaciones de extremo “rechazo o desintegración”, pero que sin dudas configuró una sociedad diversa y compleja, cargada de representaciones simbólicas que arribaron con los barcos provenientes del viejo continente.

1.7. ¿Qué significa ser rafaellino?

La pregunta expresada como título de este apartado nos interpela y plantea más interrogantes: ¿Sobre qué ideales, valores y significaciones se construyó la identidad del rafaellino? ¿Quién es considerado rafaellino? ¿Quién no? y ¿Por qué? Hasta aquí el recorrido de reconstruir la consolidación del Estado nación en Argentina en diálogo con la historia de la ciudad de Rafaela nos permite reconocer e identificar cómo las improntas del pasado han definido, desde una lógica hegemónica, sectores de la sociedad más o menos legítimos sobre los que operan distintas dimensiones y sobre lo que se construye qué es y que no es lo rafaellino.

La ciudad de Rafaela es considerada en la actualidad como un polo industrial y comercial, un espacio urbano pujante en constante crecimiento, sus habitantes enarbolan la cultura del trabajo, el esfuerzo personal y el sacrificio. Tanto en el discurso oficial de las autoridades locales como en los dichos del “ciudadano de a pie” se dejan ver aquellos valores e ideales sostenidos por los colonos piamonteses que se encuentran arraigados en el entramado de significaciones que dieron forma a esta sociedad.

El recorrido histórico que hemos realizado nos permitió dilucidar los aspectos más relevantes del proceso de conformación del Estado-Nacional. Un Estado que miraba hacia Europa y aspiraba a poblar el extenso territorio argentino con varones blancos, europeos, “trabajadores y civilizados”. En esa dirección, el Estado gestionó políticas³⁰ que favorecieron el ingreso de inmigrantes y su posterior acceso a la tierra. Rafaela no fue la excepción. La ciudad se constituyó bajo las lógicas dominantes y hegemónicas de la época.

Tal como lo expresan Gimson y Karasik (2017), comprender las lógicas que dieron forma a la sociedad argentina pueden entenderse en el marco de los discursos e ideas planteadas sobre lo considerado civilización —Buenos Aires y el interior— civilización o

³⁰ En este sentido podemos mencionar la primera ley de inmigración y colonización sancionada el 7 de octubre de 1876, que regulaba el ingreso de inmigrantes y la ocupación de tierras para el poblamiento. A esta ley se la conoció con el nombre de “Ley Avellaneda”.

barbarie, moderno-tradicional, progreso o estancamiento, superior o inferior, nacional-no nacional, cuestiones que nos resultan inexplicables si lo analizamos por fuera del proceso de conformación de la nación.

Si bien, Daniel Imfeld (1999), menciona que las barreras identitarias establecidas entre el criollo y el gringo no generaron mayores conflictos, resulta evidente que la convivencia de esos dos sectores bien diferenciados se mantuvieron en constante tensión, siendo el primero estigmatizado e invisibilizado, centro de valoraciones negativas y objeto de desconfianza por parte de los *gringos*. Sin embargo, expresiones como “estos negros” o “son unos negros” continúan replicándose con bastante asiduidad entre los habitantes de la ciudad hasta hoy en día.

Cuando los pioneros piamonteses habitaban este territorio, la palabra “negro” identificaba al criollo, pero en la actualidad ¿quiénes son considerados los “negros”? ¿Serán los que pertenecen a sectores socioeconómicos más vulnerables? ¿Los inmigrantes de países vecinos? ¿Los que tienen el color de piel más oscura? o ¿Aquellos que no nacieron en la ciudad? ¿Cuáles son los sentidos que envuelven la noción/categoría negro?

En la ciudad al igual que en el resto del territorio, las clases sociales se encuentran fuertemente racializadas. Como explica Margulis (1999), las relaciones de clases se han ido conformando históricamente en América Latina y en Argentina, relegadas a posiciones de inferioridad y subordinación a la población nativa, al mestizo al africano —que se fue incorporado como mano de obra forzada— y a la amplia gama de grupos cuya principal condición de identidad se basaba en no ser blancos. Para Margulis (1999), los orígenes de las complejas configuraciones de sentido que incluyen valores, jerarquías, imaginarios y clasificaciones de diferentes tipos, lo podemos encontrar en el periodo colonial. La prolongación de estas significaciones hasta nuestros días incorporó formas similares de calificar y racializar a la otredad.

Los aportes de Margulis (1999) nos permiten pensar los procesos históricos y actuales de la ciudad de Rafaela. Así, podemos observar que esas complejas configuraciones de sentido que menciona el autor, continúan operando hasta nuestros días y la noción “negro”, fue ampliando su significado en la ciudad. Como mencionamos, el negro dejó de ser utilizado solo para calificar al criollo y, con el paso del tiempo, se utilizó, además, para hacer referencia a las personas que delinquen; a los que habita los barrios periféricos en precarias condiciones socioeconómicas; a los beneficiarios de planes sociales; a los extranjeros en especial Bolivianos, Peruanos o Paraguayos; a los connacionales de las provincias del norte como Chaco y Santiago del Estero. Es decir, a todo aquel que no se enmarque dentro de las

características corporales (blanco con rasgos europeos) y al conjunto de valores heredados de los antepasados, que priorizan, el trabajo duro, el ahorro, el sacrificio mediante el cual se alcanza el ascenso social, basados en una ideología que ensalza la meritocracia y el individualismo. Una sociedad en donde las políticas que benefician a los sectores populares más postergados, adquieren connotaciones negativas.

Por lo tanto *ser rafaellino* significa portar los rasgos identitarios heredados de aquellos colonos llegados al territorio con el flujo migratorio proveniente desde Europa. El rafaellino se constituye como blanco, emprendedor, laborioso, ahorrativo, cuidadoso de su espacio y su familia, orgulloso de pertenecer a la Perla del Oeste.

En los siguientes capítulos presentaremos de qué formas se desarrollan estas lógicas heredadas, al interior de un barrio de clase media trabajadora y en la escuela secundaria que se localiza en él, identificando los prejuicios y estigmas que recaen en los jóvenes que asisten a la institución.

Capítulo 2: La importancia del barrio en el contexto escolar

2.1. Rafaela y sus instituciones educativas del nivel medio

En la actualidad, la ciudad de Rafaela presenta un gran entramado de instituciones educativas de nivel inicial, primario, especial, secundario, terciario y universitario. El sistema educativo de nivel medio rafaélino está conformado por 15 establecimientos, 4 públicas de gestión privada, EESOPÍ 3128 “25 de Mayo”, la EESOPÍ 3091 “De la Plaza”, la EESOPÍ “Nuestra Señora de la Misericordia” y la EESOPÍ 8140 “San José” y 11 de gestión estatal, entre ellas, Escuelas Técnicas como la EETP 654 “Dr. Nicolás Avellaneda”, la EETP 495 “Malvinas Argentinas” y EETP 460 “Guillermo Lehmann”. Escuelas de Educación Secundaria Orientada como la EESO 376 “Joaquín Dopazo”, la EESO 428 “Luisa R de Barreiro”, la EESO N° 615, la EESO 204 “Domingo de Oro”, la EESO 429 “Mario Vecchioli”, la EESO 505 “Mahatma Ghandi”, la EESO 613 “Alicia Cattaneo” y la E.E.M.P.A 1007 “Libertad”.

En el centro de la ciudad se encuentran localizadas las escuelas más *tradicionales* que gozan de prestigio y son las más demandadas por las familias, tres de ellas son de gestión pública y dos de gestión privada. Estas instituciones se encuentran emplazadas en los barrios San Martín, Gral Mosconi, 30 de Octubre, Alberdi y Sarmiento. El resto de las escuelas se localizan en las áreas periféricas³¹ de la ciudad y fueron surgiendo como respuesta al crecimiento urbano durante los últimos treinta años.

Rafaela es considerada como una ciudad intermedia³² dentro de la jerarquía urbana de la provincia, es por ello que sus escuelas no albergan solamente a estudiantes residentes locales, sino también de localidades vecinas, de otras provincias y hasta de otros países de la región. Su variada oferta educativa la convierte en un polo de atracción para jóvenes que no disponen de ella en sus lugares de procedencia. A continuación se puede observar el plano urbano de la ciudad con la localización de las instituciones del nivel medio y los barrios en donde se encuentran emplazados.

³¹ En este caso hacemos referencia a la periferia geográfica, es decir aquellas áreas que bordean el área céntrica de una ciudad.

³² La ciudad intermedia no puede definirse solo por el tamaño de la población, tan o más importante es el papel y la función que la ciudad juega en su territorio. Son centros servidores de bienes y servicios más o menos especializados para la población del mismo municipio y de otros municipios (asentamientos urbanos y rurales), más o menos cercanos sobre los que ejerce cierta influencia, centros de interacción social, económica y cultural, nodos que articulan flujos, puntos de referencia y de acceso a otros niveles de la red, centros que suelen alojar niveles de la administración de gobierno local y regional a través de los cuales se canalizan las demandas y necesidades de amplias capas de la población. (Artículo de Naciones Unidas, enero de 2002. Las nuevas funciones urbanas: gestión para la ciudad sostenible). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5747/S02124_es.pdf

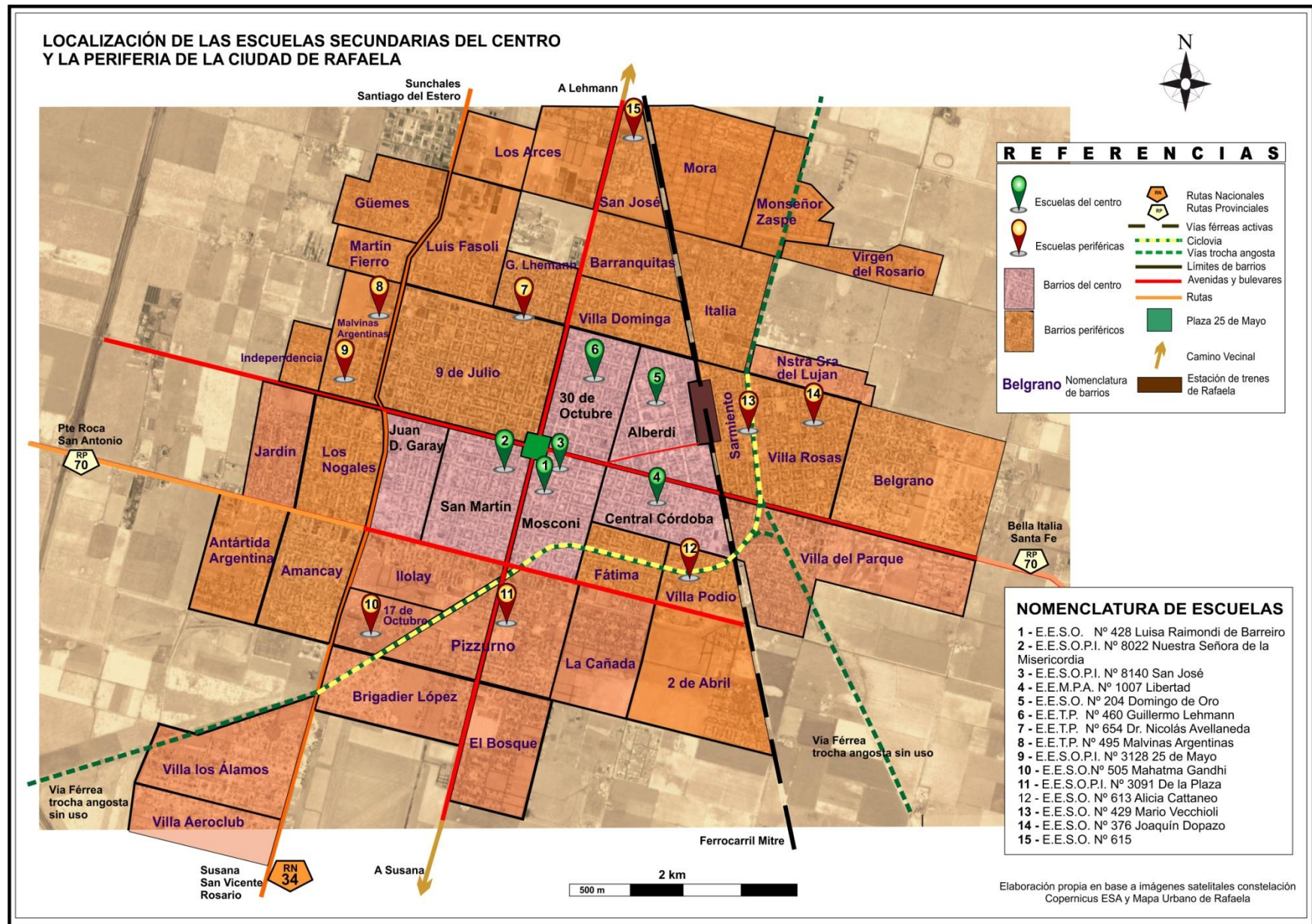


Figura 1: Plano de la ciudad de Rafaela con la localización de las escuelas secundarias en los barrios correspondientes.

En el plano se encuentran demarcados los 37 barrios que conforman la ciudad de Rafaela (con sus respectivos nombres). Como punto de referencia, la Plaza 25 de Mayo (color verde) y los cuatro bulevares principales Santa Fe, Roca, Irigoyen y Lehmann (color rojo) que conforman el entramado de la ciudad, las principales vías de comunicación de acceso a la misma, la Ruta Nacional 34 y la Ruta Provincial 70, las vías férreas que cruzan a la ciudad y su respectiva estación del ferrocarril, también señalados.

En la figura, se encuentran identificadas las escuelas del nivel secundario de Rafaela según su ubicación. El vector de localización verde señala las instituciones educativas ubicadas en los barrios céntricos de la ciudad (color rosa) y el vector de color rojo las instituciones educativas ubicadas en los barrios periféricos (color naranja). Cada vector de localización incluye además una nomenclatura con la cual pueden identificarse los nombres de las instituciones en las referencias que se encuentran dentro del plano.

Las instituciones educativas públicas de gestión privadas localizadas en el centro, considerado y siguiendo a Horacio Capel (2001), como el núcleo urbano original de planeamiento y construcción de un área urbana, generalmente, el de mayor atracción social, económica, política y cultural que se caracteriza por contener los bienes vinculados con la historia de la ciudad. Tradicionalmente, son aquellas más reconocidas en el ámbito local y la región. En sus inicios a la Escuela “San José” solo asistían varones y a la escuela “Nuestra Señora de la Misericordia” solo mujeres, con el paso del tiempo se volvieron mixtas. Son escuelas confesionales a las que asisten determinados sectores sociales como clases medias y altas católicas o aquellas clases medias y altas que aspiran a que sus hijos e hijas compartan con pares de las mismas clases sociales. Cabe aclarar que la escuela “De La Plaza” fue fundada por familias pertenecientes al sector empresarial de la ciudad. En sus inicios estuvo ubicada en el centro de la ciudad, luego, debido al aumento en la matrícula se trasladaron fuera del casco céntrico, localizándose en la actualidad en el barrio Pablo Pizzurno. Este barrio, en sus inicios, fue conocido como “Mosconi chico”, se emplaza en una zona de terrenos bajos que fue habitado en sus primeros tiempos por los sectores de clase media trabajadora. A medida que se incorporaron mejoras al barrio para evitar inundaciones comenzó a ser habitado por las clases más altas de la ciudad. La Escuela De la Plaza imparte una educación bilingüe, es la más costosa de la ciudad y depende de la Universidad Católica de Santiago del Estero.

Las escuelas públicas localizadas en estos barrios céntricos son receptoras también de esta población de clase media, como por ejemplo la Técnica N° 460 “Guillermo Lehmann”, la E.E.S.O N° 428 “Luisa R. de Barreiro” o “la Nacional”, EESO N° 204 “Domingo de Oro” o

“la Normal”, siempre muy demandadas por las familias rafaelinas, ya que se trata de las primeras escuela o de escuelas con cierta tradición. En el sector noroeste se localiza el barrio 9 de Julio, uno de los seis primeros barrios que se constituyeron en la ciudad. Habitado en su mayoría por familias de clase media trabajadora, alberga a la E.E.T.P. N° 654 “Dr. Nicolás Avellaneda”.

La E.S.O.P.I N° 3128 “25 de mayo” —pública de gestión privada— localizada en el sector oeste de la ciudad, es la más accesible de las mencionadas con anterioridad, ya que la cuota abonada por las familias es considerablemente más baja. Esta escuela se encuentra en el barrio Malvinas Argentinas, comparte este espacio con E.E.T.P N° 495 “Malvinas Argentinas” de gestión pública. Un dato para destacar es que importantes empresas de la ciudad están asentadas en este barrio.

Siguiendo con la descripción del plano, los vectores de localización rojos señalan las escuelas secundarias ubicadas en los barrios periféricos³³ del sector norte, sur, este y oeste. Los barrios localizados en estos sectores se encuentran conformados, en general, por familias que llegan a la ciudad en busca de trabajo y mejoras en la calidad de vida. Además de las y los rafaelinos que conforman la clase media trabajadora dentro del tejido social local.

En el sector este se encuentra emplazado el barrio Villas Rosa, el cual ocupa un lugar de privilegio en la historia de Rafaela por ser uno de los primeros barrios de la ciudad. Con sus características e identidad propia, instituciones y residentes, se transformó en un barrio netamente tradicional conformado por familias de clase media trabajadora. Aquí se encuentra la E.E.S.O. N° 376 “Joaquín Dopazo”, única escuela secundaria en el barrio; al oeste del Villa Rosas, se ubica el Barrio Sarmiento, el cual recibió como primer nombre Central Argentino, ya que lo atraviesa el ferrocarril. Sus primeros pobladores, inmigrantes europeos, se emplearon en el ferrocarril, operando como un importante factor de desarrollo y crecimiento para el barrio. En este espacio se localiza la E.E.S.O. N° 429 “Mario Vecchioli”, escuela de nivel medio pública, una de las más grandes de la región, alberga aproximadamente 2000 estudiantes, y funciona en tres turnos mañana, tarde y noche.

³³ La periferia de las ciudades latinoamericanas es el lugar de residencia de las clases medias, y también lo es de los sectores populares, e incluso de los grupos sociales más pauperizados, no es menos cierto que también es el espacio de ciertas industrias, de los grandes basureros de las ciudades y de las tierras vacantes en espera especulativa de valorización. En este sentido, acordamos con Horacio Capel (2001) en que la periferia es el espacio de la heterogeneidad, en el cual coinciden diversos actores sociales, con objetivos diversos, con estrategias variadas y por lo mismo no es un territorio libre del conflicto. Antes bien, son espacios en los cuales el conflicto encuentra un sustrato fértil: la heterogeneidad social y cultural. (Capel, 2001).

Al norte y al sur se hallan viviendas que conforman barrios de planes sociales como el sistema de Ayuda Mutua y Esfuerzo Propio (AMEP)³⁴, el plan de FONAVI³⁵, Mi tierra mi casa³⁶ y el Plan Cáritas³⁷. Estos sectores presentan una morfología urbana irregular, sus calles no están completamente asfaltadas, en muchas viviendas de estos barrios alejados del centro, los servicios básicos como el agua potable, la electricidad, el gas natural y las cloacas son insuficientes o inexistentes. En el sector norte —donde se ubica el Barrio San José— se encuentra localizada una de las escuelas más jóvenes de la ciudad la E.E.S.O N° 615 y, en el sur (Barrio Villa Podio), la E.E.S.O N° 613 “Alicia Cattaneo”. Estas instituciones reciben a una población que proviene de los barrios más vulnerables de estos sectores.

El sur alberga, además, los tradicionales barrios residenciales, “las casas quintas de fin de semana” pertenecientes a las familias de clase alta, la cual vive y trabaja en el centro de la ciudad y los fines de semana se trasladan a descansar. En los últimos años se ha registrado la tendencia de utilizar estas residencias como vivienda familiar permanente, quizás en la búsqueda de mayor tranquilidad, manteniendo distancia de las áreas más habitadas y convulsionadas de la ciudad; una ciudad que se encuentra en constante crecimiento. Estos barrios se caracterizan por no poseer comercios ni instituciones dentro de su radio, grandes espacios parqueizados, calles en curvas y con nombres de flores, anchos canteros y viviendas de grandes dimensiones —de distintos estilos arquitectónicos— dotan el paisaje característico del lugar.

La ciudad continúa creciendo en sus periferias y en el sector sureste se encuentra un barrio en expansión, caracterizado por viviendas modernas conformado por familias jóvenes rafaquinas y de localidades vecinas que adquieren lotes con una alta cotización para vivir en un espacio de clase media/alta en un sector tranquilo de la ciudad.

Cabe aclarar que si bien la ciudad ha experimentado un crecimiento importante en los últimos años, algunos barrios localizados en las zonas periféricas, han adquirido características de zonas céntricas ya que en la actualidad se encuentran dotados de todo tipo de servicios que evita que los vecinos y las vecinas deban trasladarse hacia el centro

³⁴ El programa consiste en que los necesitados de viviendas se agrupen y se propongan solucionar sus problemas solidariamente, aportando la mano de obra y ejecutando ellos mismos sus viviendas. Se inicia con el armado del grupo de familias necesitadas, que puedan realizar ellos mismos con la ayuda de familiares y amigos la construcción de sus casas.

³⁵ El Fondo Nacional de Vivienda, fue creado para que los trabajadores dependientes e independientes pudieran acceder a una vivienda con el aporte de una parte de su sueldo.

³⁶ Promueve el acceso a suelo urbanizado y vivienda por parte de sectores que hoy encuentran dificultades para acceder a una solución habitacional.

³⁷ Consiste en la realización de una vivienda, la mano de obra para la construcción es aportada por los propios beneficiarios, que llevan adelante conjuntamente Cáritas Argentina y la Municipalidad de Rafaela a través del Instituto Municipal de la Vivienda.

tradicional en busca de ellos. Este es el caso de los barrios Pizzurno, Malvinas Argentinas y Los Nogales, donde se han desarrollado nuevos paseos comerciales como el Centro Comercial del Oeste. Por ello, tomamos como criterio para definir barrios del centro y la periferia, la cercanía o no del denominado microcentro donde se localiza la Plaza 25 de Mayo, la Municipalidad, la Catedral San Rafael y gran parte de los bancos.

Consideramos pertinente realizar esta breve caracterización del entramado educativo del nivel secundario de Rafaela y los barrios que la conforman, ya que como se verá a lo largo del desarrollo del trabajo, los barrios y la escuela elegida como unidad de análisis adquieren un lugar preponderante y, a los fines de ampliar la información, incluimos el plano de la ciudad con los elementos que nos resultaron relevantes para identificarlos geográficamente.

2.2. El barrio y la escuela

Nuestro trabajo de investigación tiene como objetivo indagar en la experiencia de los docentes de una escuela de gestión pública localizada en un barrio tradicional³⁸ de clase media trabajadora de la ciudad de Rafaela. La escuela nace a partir de la necesidad de que el barrio cuente con una institución de nivel secundario. Es así que, con el trabajo de los vecinos y las vecinas y la colaboración de otras personas del ámbito educativo, la institución abre sus puertas en el mes de marzo del año 1988. El barrio cargado de una impronta identitaria fuerte y arraigada en las y los vecinos que habitan este espacio, se muestran orgullosos ya que han logrado, con el paso del tiempo, dotarlo de instituciones que forman parte del acervo cultural y social como la parroquia, la escuela primaria, el club, la plaza, la escuela secundaria y la universidad.

La traza de las vías del ferrocarril y su localización no tan cercana al centro de la ciudad, se constituyeron en factores que favorecieron el desarrollo de una variedad de servicios que cubren las necesidades de los vecinos, quienes prácticamente no precisan salir del barrio en busca de los mismos, así lo expresaba una de las autoridades de la vecinal del barrio "el barrio no cuenta con necesidades en sí. Este es un sector que tiene todos los

³⁸ El barrio se encuentra emplazado en el sector este de la ciudad, comenzó a constituirse a partir de las casa quintas que se fueron asentando en el lugar, donde el campo era el paisaje predominante. Su origen se remonta al trazado del Ferrocarril Belgrano en 1881 cuando la compañía inglesa de ferrocarriles realiza los loteos en los terrenos cercanos a las vías. La gran cantidad de rosales allí plantados le dio nombre. En este barrio estuvieron afincadas industrias que trajeron el progreso para el barrio como el Molino Frossio el Aserradero Santi. Con el paso de los años se convirtió en uno de los barrios más populares de la ciudad. Fue creado el 3 de marzo de 1942 por el Decreto N° 716, que estableció por primera vez los límites de los seis Barrios hasta entonces existentes. <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Ciudad/Barrios/13/Detalle>

servicios y que además cuenta con jardines, escuela primaria, secundaria, universidad, club... Es un barrio que tiene todo" (Diario la Opinión de Rafaela, 30 de agosto del 2019).

Uno de los docentes entrevistados, destaca esta característica del barrio y el fuerte sentido de pertenencia y arraigo por parte de los vecinos:

El barrio que en Rafaela se lo conoce como una República, ellos mismos tienen el orgullo de decir que tienen como una ciudad dentro de la ciudad, es un barrio que siempre luchó por sus instituciones, tuvo su propia iglesia, su escuela primaria, su comisión vecinal, tuvo su club y le faltaba la secundaria... entonces bueno, otra vez el esfuerzo del barrio hasta que lograron la escuela secundaria (Docente de la escuela, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020).

La escuela abre sus puertas en una casa antigua, en donde las habitaciones se transformaron en aulas, este espacio fue acondicionado para cumplir las funciones de una institución educativa. El deseo de los vecinos y las vecinas era que la escuela se mantuviera pequeña guardando esa impronta familiar y barrial. En una publicación editada por la escuela en conmemoración a sus 25 aniversario, uno de los integrantes de la comisión vecinal y docente de la institución en sus inicios expresaba lo siguiente en una de las notas: “no queríamos una escuela monstruo, grande, sino que se construyera una escuela chica “la escuela de la alegría y de los abrazos” (Escuela joven, en constante transformación, 2016, p.4)

Tal es así que las primeras promociones estaban conformadas por grupos de menos de diez estudiantes, todos pertenecientes al barrio y egresados de la escuela primaria. Con el correr del tiempo y el aumento de la matrícula, la casa familiar quedó pequeña y frente a la necesidad de albergar mayor cantidad de estudiantes se adquiere el edificio que se ocupa en la actualidad. Progresivamente la escuela comenzó a recibir a estudiantes que provenían de otros sectores de la ciudad superando a la cantidad de estudiantes que vivían en el barrio. Las causas del aumento de la matrícula se pueden identificar en los cambios que se produjeron en el año 2006, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206³⁹, que deja sin efecto a la E.G.B⁴⁰ (Educación General Básica). En este contexto las escuelas primarias

³⁹ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, sus contenidos están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena. El Artículo 17 de la Ley 26.206 establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro (4) niveles y 8 (ocho) modalidades. <https://www.argentina.gob.ar/>

⁴⁰ Educación Secundaria Básica es el nombre de la secundaria, dictado por la Ley Nacional de Educación Nacional en Argentina, aplicado desde marzo de 2007, en varias provincias argentinas, entre ellas, Buenos Aires y Santa Fe. Básicamente consta del penúltimo ciclo de tres años de duración de la escolaridad obligatoria, el 7° grado de la EGB Tradicional equivale al 7° grado del Primario Tradicional, el 8° grado de la EGB Tradicional,

retoman el formato de trayectoria de primero a séptimo grado (en el caso de la provincia de Santa Fe), mientras que el nivel medio debió absorber al octavo y el noveno grado que quedaba fuera de la esfera del nivel primario y, además, el nivel secundario pasó a ser obligatorio.

Frente a los cambios estructurales acontecidos a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la escuela secundaria se vio en la necesidad de absorber a la población estudiantil de los octavo y noveno grados de una escuela primaria localizada al noroeste del barrio, cuya población presenta mayores niveles de vulnerabilidad social, los estudiantes que acuden a esta escuela provienen por lo general de los barrios Mora, Monseñor Zaspé, Barrio Italia y, en menor medida, del Virgen del Rosario. Se tratan de barrios periféricos del norte de la ciudad, conocidos como espacios habitados por la población socioeconómicamente más vulnerable. Es común escuchar entre las personas etiquetar a estos espacios como “barrios de negros”.

La falta de infraestructura para alojar a mayor cantidad de estudiantes, llevó a la necesidad de construir más aulas —que no estuvieron listas para el inicio del ciclo lectivo 2007— es allí, donde la escuela adquiere una de sus características más destacadas: se convierte en la única escuela de la ciudad de Rafaela cuya infraestructura edilicia se encuentra “dividida” en dos edificios separados por una calle. Según nos comentaron diferentes docentes durante las entrevistas, fue en este escenario donde surgieron varias “complicaciones” como la falta de comunicación, el control y/o supervisión, distribución de tareas, así como el tránsito constante de docentes y estudiantes entre esos espacios, siendo la calle un factor de riesgo siempre presente.

En este momento, y con las aulas aún en proceso de construcción, la iglesia del barrio cede a la escuela las salas destinadas a las clases de catequesis, frente a la necesidad de disponer de más espacio, es así que la escuela funciona hasta el año 2009 en tres edificios diferentes. Uno de los docentes entrevistados lo recuerda de esta manera:

La escuela estuvo partida en ese momento en tres, a una cuadra de distancia, al principio no había teléfono... un desastre...tras que eran desarraigados... para mí fue una mala decisión, los mandaron allá, lejos, después hablaban del sentimiento...de... como es...de pertenencia ¡que pertenencia! los pibes estaban allá como en el calabozo a una cuadra.
(Docente de la escuela, comunicación personal, 8 de septiembre 2020)

equivale al 1° Año de la Secundaria Tradicional y el 9° grado de la EGB Tradicional, al 2° Año de la Secundaria Tradicional.

La escuela soñada originalmente por los vecinos y las vecinas como una escuela para “*las pibas y pibes del barrio*”, se vio obligada —por las políticas implementadas a nivel nacional— a recibir a aquella población escolar proveniente de otros barrios del sector norte. Este hecho no pasó desapercibido frente a la mirada de los vecinos, las vecinas y docentes, para quienes estos jóvenes resultaban extraños, diferentes, la figura de “los otros” que no pertenecían al barrio provenientes de un contexto más hostil y hasta “peligroso”.

Las palabras del docente entrevistado dejan entrever que en el momento de recibir a los estudiantes —de octavo y noveno grado de la escuela primaria del norte— se establece una clara diferencia al enviarlos a las aulas habilitadas en iglesia local, alejada a una cuadra de distancia de la sede central y con escasos recursos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el vínculo de estos jóvenes con el resto de los estudiantes y la institución. En palabras de Skliar, (2008) ubicar al otro en un lugar de poca jerarquía, poca trascendencia, poca entidad, es decir: “algo o alguien irrumpe imprevistamente, algo o alguien altera el orden supuestamente preexistente y algo o alguien nos perturba en nuestra identidad aparente” (Skliar, 2008, p. 12). Los nuevos estudiantes que ingresaban lo hacían con el mote de “los de la escuela del norte” estableciendo una marcada diferencia entre los recién llegados y los estudiantes del barrio. Estos jóvenes fueron enviados a un espacio fuera de la escuela y estigmatizados con etiquetas como: indios, negros, villeros o salvajes.

Nos resulta pertinente mencionar que las percepciones y prejuicios que envuelven a esta escuela primaria del sector norte son, por lo general, negativos. Se la identifica como una escuela periférica que atiende a una población vulnerable, pobre y marginal, en palabras de Rainiero (2017), la estigmatización que se hace de los barrios de procedencia de los jóvenes caracterizados por la pobreza y marginalidad produce una mirada racista que fabrica sentimientos de exclusión y auto-exclusión. Una docente de esta institución expresa:

Nuestros alumnos presentan problemas sociales, precariedad económica, vulnerabilidad social y carencias afectivas, los cuales, generan dificultades de relación en el barrio con conflictos y violencia, repercutiendo en el ámbito escolar. Muchos de los docentes que trabajan acá la consideran una “escuela de paso” o “de inicio”. El plantel docente, en su mayoría, son de otras localidades, falta de sentido de pertenencia por parte de los maestros hacia el establecimiento educativo, incluso se niegan hacer visitas a domicilio o van acompañados por miedo al barrio. (Docente de nivel primario, comunicación personal, 10 de septiembre 2020)

En relación con lo expresado por la docente, tomamos el concepto de “fragmentación educativa” desarrollado por Guillermina Tiramonti (2004, p. 35). Para la autora, la palabra “fragmento” alude a la “distancia social” que se establece entre los integrantes de diferentes grupos o sectores de la sociedad, de una cualidad diferente de aquella que se caracterizaba con el concepto de segmentación⁴¹.

La fragmentación resulta de una práctica social que tiende a la segregación y la diferenciación de grupos socioculturales distintos. Estas prácticas segregativas afectan al conjunto de los sectores, ya sea por una voluntad de separarse para distinguirse o protegerse de la intromisión de los otros, o como reacción a la estigmatización de ajenidad o extrañeza social que la sociedad proyecta sobre ellos. (Tiramonti, 2004, p. 36).

Los dichos de la autora nos ayudan a comprender que la escuela imaginada por los vecinos y las vecinas del barrio se fue “desfigurando” con el paso del tiempo. El cambio rotundo en los marcos normativos a nivel nacional con la implementación de la Ley de Educación Nacional significó la desarticulación de los niveles primario y secundario de nuestro sistema educativo es así que, la escuela de los “abrazos y la alegría”, se encontró “invadida” por jóvenes que no pertenecían al barrio. El encuentro entre identidades sociales y barriales diversas tuvo un fuerte impacto en la institución; es por ello que, entendemos que se produjo una fragmentación al interior de la institución educativa y, frente a la necesidad de establecer diferencias entre los locales y los recién llegados, se acude a etiquetas como “los del norte”, “los salvajes”, “los negros”, “los villeros” que surgen de la valoración negativa hacia los barrios de procedencia de estos jóvenes, asociados en el imaginario colectivo rafaélino con la violencia, la delincuencia, la pobreza y el peligro. En palabras de Beltrán (2010):

La necesidad de diferenciación adquiere la forma de prejuicios racializados. Pensar el prejuicio como recurso seguro, posibilita encuadrarlo como una herramienta a la que se recurre cuando no hay a la mano otras maneras claras de mostrarse diferente; así el actor expresa en el mismo momento y a través de las formas negativas de clasificación del otro, una autopresentación positiva que se presenta como innegable, transparente, natural (Beltrán, 2010, p. 108).

⁴¹ La segmentación hace referencia a un todo integrado, donde las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado. En cambio, la distancia que se nombra con la noción de “fragmentación” es diferente porque hace alusión a la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos sólo admiten la contrastación pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica (Tiramonti, 2004).

La atmósfera que envuelve en esos momentos a la institución era una sensación de tener dos escuelas diferentes en una. Los y las docentes manifestaban tener que lidiar con problemas que excedían las cuestiones meramente pedagógicas y, en los grupos más heterogéneos, crecía la segregación y los conflictos (Cerdá y Rossetto, 2019). Una ex-estudiante recuerda este período y nos comenta lo siguiente:

El único recuerdo que tengo, es que se daba una especie de división, la escuela era un poco diferente, yo asistía en el turno mañana y se empezó a notar en el turno tarde una realidad más desafiante, característico de los barrios más carenciados de Rafaela. Cuando empecé 3er año, en el 2007 a la escuela le asignan unos cursos de la escuela primaria del norte de la ciudad, me parece, ellos iban a la parroquia y se empezó a notar que eran dos escuelas distintas, en la parroquia los chicos con problemas de conducta, con realidades complejas y nosotros a la mañana, bueno, con un buen clima de trabajo. Donde en un alto porcentaje todos cumplíamos con los materiales, las tareas, nos involucramos con proyectos socio comunitario, es decir, íbamos a la escuela a leer cuentos, realizamos colectas, nos comprometíamos siempre con alguna cuestión social. Pero si recuerdo que se empezó a marcar esa diferencia entre los turnos, cuando a la escuela le asignan estos nuevos cursos tras el cierre del octavo y el noveno grado (Ex-alumna de la escuela, comunicación personal, 12 de septiembre 2020).

Con el correr del tiempo la escuela fue perdiendo cada vez más estudiantes del barrio y, según Cerdá y Rossetto (2019), esta tendencia podría responder al envejecimiento de la población del barrio, cuyo recambio generacional comienza a parecer insuficiente para cubrir bancos en la escuela. No obstante este argumento parece no justificar esta situación ya que los egresados de la escuela primaria del barrio, localizada a una cuadra de distancia, funcionan en doble turno y cuenta con una matrícula aproximada de 800 alumnos, de los cuales unos 110 egresan del séptimo grado. Sin embargo, durante el período 2018 - 2019, la matrícula no superó las 40 inscripciones en la secundaria, esto nos lleva a preguntarnos si para las familias del barrio la escuela dejó de representar una opción para enviar a sus hijos.

2.3. El debilitamiento de los vínculos entre el barrio y la escuela

Como pudimos observar en el apartado anterior, la escuela secundaria nace a partir de la necesidad de las y los vecinos por contar con la institución que estaba faltando en el barrio, caracterizado por los valores del vecinalismo⁴² muy arraigado desde sus orígenes. El deseo

⁴² En relación con este punto cabe destacar que en la ciudad de Rafaela se encuentran conformadas en cada barrio una Comisión Vecinal, se trata de agrupaciones voluntarias de vecinos que trabajan “ad honorem”

era construir una escuela pequeña y familiar que sea en cierta forma heredera de esos valores, el esfuerzo, el sacrificio, el trabajo duro de un barrio de clase media orgulloso del espacio construido a lo largo del tiempo. Sin dudas este barrio tradicional de la ciudad —uno de los primeros— continúa sosteniendo como comunidad todos aquellos valores y significaciones identitarias heredadas de los primeros habitantes de este espacio. La presencia del ferrocarril y la gran cantidad de industrias que se fueron desarrollando en el barrio desde sus inicios, le dieron la impronta de “barrio obrero”. Para Aimetta (2015) la presencia de las industrias y empresas “crearon sentido de pertenencia y valores comunes entre los vecinos, en épocas donde compartían sus vidas dentro de la fábrica y muchas veces fuera de ella también” (Aimetta, 2015, p. 9)

La escuela secundaria se fue transformando con el correr del tiempo y, como mencionamos anteriormente dejó ser la escuela soñada de “los abrazos y la alegría” para ser una “escuela de negros” o “el Arca de Noé”. Estas expresiones cargadas de una fuerte mirada racializada (Margulis, 2007) ponen de manifiesto el rechazo tanto de los vecinos y las vecinas, algunos/as docentes y de la ciudad en general. Al respecto, uno de los docentes entrevistados expresa lo siguiente:

Y después, bueno, viste como es acá en Rafaela o Fachaela la mala fama que se ganan algunas instituciones, esta escuela pasó a ser la “escuela de negros”, “el Arca de Noé”, está llena de animales... entonces quien quiere mandar a su hijo a esta escuela. Eso lo discutimos en las escuelas abiertas, lo poníamos en tensión ya que los hijos adolescentes de los docentes no asisten a ella, por más que ellos trabajaban allí. Bueno entonces ¡defendemos a la escuela! nos ponemos la camiseta pero después al momento de mandar a mi hijo tampoco lo veo como la primera opción... pero bueno es toda una discusión (Docente de la escuela, comunicación personal, 7 de septiembre 2020)

Estas palabras nos hacen inferir que la escuela dejó de representar la primera opción hasta para los/as docentes con hijos/as en edad escolar que trabajaban en la institución. Mientras en el barrio crecían los comentarios sobre estos jóvenes respecto a la forma de hablar y el lenguaje utilizado en la vía pública, la vestimenta, al hurto de bicicletas, el consumo de sustancias en la plaza o hechos de violencia callejera que, en algunos casos,

generando un puente entre el municipio local y cada uno de los vecinos mediante la transmisión de reclamos y necesidades. Para la gestión municipal, las vecinales son fundamentales para la realización y articulación de distintos programas y actividades, además de proyectos de mejoramiento de espacios públicos, reacondicionamiento y construcción de sedes vecinales, pavimentación de calles y planificación de obras de cloacas, desagües, coordinación conjunta de las fiestas barriales, escuelas deportivas de fútbol, talleres barriales y Centros Tecnológicos.

coincidieron con los horarios de entrada y/o salida de la jornada escolar (Cerdá y Rossetto, 2019).

El extraño, el extranjero, es aceptado en la medida en que su presencia nos resulta funcional; y es rechazado en la medida en que su presencia se convierte, y la convertimos, en una amenaza donde, precisamente, recuperamos su funcionalidad en tanto que chivo expiatorio en el que descargar temores y ansiedades. (Beltrán, 2010, p. 233)

En este contexto, entendemos que los vínculos entre la escuela y el barrio se fueron debilitando, Beltrán (2010) nos ayuda a reflexionar al respecto, la presencia de estos jóvenes “extraños”, en palabras del autor, con trayectorias complejas, producto del deterioro económico, social y cultural en los que se encuentran inmersos grandes sectores de la población en nuestro país (Maldonado, 2012) se convierten en una amenaza para los/las vecinos/as, y al mismo tiempo, los vínculos entre la escuela y otras instituciones al interior del barrio se ven debilitados. En este escenario, podemos mencionar como ejemplo, que —a diferencia de lo que sucede en otras instituciones— no existe un convenio de colaboración entre la escuela y el club para que los/as estudiantes realicen las actividades de educación física en sus instalaciones. Así, los y las jóvenes deben trasladarse hasta el Centro de Educación Física de la ciudad —bastante alejado del barrio— para realizar las actividades. Esto puede leerse como un indicio de cómo el vínculo entre la escuela y el barrio se ha ido debilitando.

Por otra parte, los y las docentes, estudiantes y hasta la actual directora de la institución han sido blancos de insultos y amenazas verbales por parte de algunos vecinos. En otras ocasiones, sumado a algunas denuncias realizadas a la Guardia Urbana Rafaelina (GUR) por supuestos ruidos molestos provenientes del Taller de Murga. También resulta pertinente recordar la agresión al mural por la memoria⁴³ confeccionado en una de las paredes exteriores de la escuela primaria, en el cual habían trabajado algunos estudiantes de la escuela, entre otros colaboradores (Cerdá, Rossetto, 2019).

No obstante es de destacar que la escuela guarda una relación estrecha con la iglesia del barrio, quien ha dado muestras de colaboración en tiempos pasados al ceder parte de sus

⁴³ “Espacio de la Memoria de Rafaela” trabajo arduamente para concretar el tercer mural de un proyecto que se denomina Memoria en la pared y que refleja las historias de las 18 víctimas de terrorismo de estado que tuvo esta región durante la dictadura cívico – militar. El mismo muestra los rostros de Cecilia Marfortt y Jorge Trod desaparecidos y habitantes del barrio en vida. Un grupo de padres de la escuela primaria y vecinos repudiaron fuertemente el hecho. <https://algoencomun.com.ar/es/exigen-borrar-un-mural-de-desaparecidos-en-rafaela/>

instalaciones para el dictado de las clases y, en la actualidad, brinda asistencia a aquellos estudiantes con necesidades materiales, cuando la escuela lo solicita. La vicedirectora comenta que muchas veces la escuela se hace cargo de los problemas que exceden las cuestiones pedagógicas, como recurrir a *Cáritas* para pedir alimento o ropa para los y las jóvenes que lo necesitan, cuando se detectan estas carencias. En este hecho podemos observar que la relación entre la iglesia y la escuela es de asistencialismo, manteniendo el rol histórico de esta institución religiosa de asistir a la población frente a las carencias materiales que puedan surgir. En palabras de Barrientos (2008) “está enfocado hacia la atención asistencial y paternalista de los mínimos necesarios para la sobrevivencia humana (necesidades básicas y mínimos biológicos) (Barrientos, 2008, p. 202).

En sus inicios, la escuela recibió un fuerte apoyo de la comunidad y se caracterizó por realizar todo tipo de proyectos y actividades extracurriculares. Esto la diferenciaba de otras escuelas de la ciudad y, de hecho, quienes formaban partes de ella —directivos, docentes, estudiantes y vecinos— no deseaban que la escuela guardara parecido con las demás instituciones educativas de la ciudad y, según los diferentes relatos, trabajaron arduamente para lograr ese objetivo.

Para poder comprender mejor el debilitamiento de las relaciones entre la escuela y el barrio, no podemos dejar de lado los grandes cambios acontecidos en el tejido social a nivel nacional, provocados por complejas crisis políticas y económicas. En este sentido, Elena Achilli (2000) desarrolla la idea de “contextos neoliberales”. La autora lo define como aquellos aspectos más significativos del conjunto de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se han desarrollado a nivel internacional y en nuestro país en las últimas décadas aproximadamente. En este contexto, señala tres grandes transformaciones: las transformaciones en las relaciones sociolaborales; las transformaciones en las relaciones Estado-sociedad civil; y las transformaciones en los procesos de legitimación ideológicas que provocaron profundos procesos de fragmentación en la vida sociocultural.

Entre las consecuencias de estas transformaciones podemos mencionar el aumento del desempleo y la subocupación debido a los cambios en el mundo del trabajo y al proceso de desindustrialización acelerado, la autora ubica este período de cambios a partir de la década de 1980. Además, los desplazamientos de las poblaciones más vulnerables y pauperizadas al interior de las ciudades como de países vecinos, que desencadenan diferentes “experiencias socio étnicas” y procesos de construcción de alteridades, tanto estigmatizadoras como identitarias (Achilli, 2000). Si bien la ciudad de Rafaela ha sabido hacerle frente a los periodos de crisis económicas debido a las particularidades que presenta —un fuerte

entramado colaborativo entre el sector público y privado, como señala Costamagna (2008) — parte de su población, en especial aquella que habita los barrios más periféricos del sector norte y sur, han sufrido el embate del desempleo y subempleo, debilitando las condiciones de vida y colocándolos en un lugar de profunda vulnerabilidad.

Con el debilitamiento paulatino de los vínculos entre el barrio y la escuela, entendemos que se fueron estableciendo fronteras simbólicas, partiendo de la definición dada por Laura Paniagua Arguedas (2006):

Se habla de fronteras simbólicas porque son límites invisibles, barreras que separan o dividen, aislando a ciertos grupos o señalándolos; paradójicamente las fronteras a la vez que unen, dividen, acercan a “otro” y separan de la “otredad”. Las fronteras simbólicas constituyen aquellas imágenes, formas discursivas, acciones, pensamientos, y sentimientos, que son una barrera imaginaria levantada en torno a “los otros” (Sandoval, 2002). Son construcciones simbólicas, invisibles (no palpables), pero existentes, pues pueden invisibilizar al otro (Paniagua, 2006, p. 144).

Es por ello que entendemos que la llegada de estos jóvenes provenientes de los barrios más carenciados del sector norte, provocó el descontento de los vecinos y las vecinas. Descontento que se fue incrementando con el paso del tiempo, con los modos de hablar de vestir y comportarse de estos jóvenes, asociados rápidamente con la delincuencia y el consumo de sustancias. Jóvenes que irrumpieron en ese espacio tradicional con una cultura barrial antagónica a aquella que le dio forma al barrio de clase media trabajadora.

2.4. Una escuela de “segundas oportunidades”

Como describimos en los apartados anteriores, la escuela fue experimentando transformaciones con el correr del tiempo, principalmente en lo que respecta al lugar de procedencia de los y las jóvenes que asisten a ella que, como pudimos observar, el número de estudiantes que vive en el barrio fue disminuyendo considerablemente. La matrícula de la escuela se fue conformando por jóvenes provenientes de los barrios periféricos del norte y sur de la ciudad —Monseñor Zaspé, Mora, 2 de Abril, Italia—. Además, la institución supo albergar a estudiantes de pueblos cercanos, otras provincias y países de la región, la vice directora nos comenta:

Los estudiantes son de Rafaela cuando se matriculan, pero provienen de diversos lugares. Debido a la “ilusión “de trabajo, existe una gran movilidad de familias. Generalmente llegan a la ciudad porque hay un familiar, muchas familias permanecen y

otras están un tiempo y regresan a sus lugares de origen. Tenemos familias de la provincia de Santiago del Estero, Córdoba, Buenos Aires, Entre Ríos, Bolivia y Venezuela. Además, estudiantes de pueblos cercanos como Susana, Lehmann y Roca. También recibimos muchos chicos del HOMEMA⁴⁴ (Hogar de las Menores Madres) que desde hace algunos años funciona como un espacio de protección de adolescentes en situación de riesgo, chicos que provienen de Santa fe, Santo Tomé... O de tribunales que fueron separados de su núcleo familiar, otros vienen a vivir con un hermano o un tío. Lo que nosotros vimos desde hace 5 años es mucho movimiento golondrina, chicos que se inscriben a principio de año y al finalizar el 2º trimestre o antes vuelven al lugar de origen. (Directivo de la escuela, comunicación personal, 15 de septiembre 2020).

Los y las docentes y ex docentes que entrevistamos, coinciden en que las características de los y las jóvenes que la escuela recibía y recibe fueron cambiando. En la actualidad, la mayoría de sus estudiantes provienen de contextos con problemas socioeconómicos y con muchas carencias afectivas, una de las directoras de la institución — ya jubilada— recuerda en la entrevista que el perfil de los estudiantes comenzó a cambiar a partir de la llegada de “los repetidores” a los que la escuela debía recibir ya que disponían de vacantes. También recuerda que se trataba de chicos y chicas con muchas “carencias afectivas y pedagógicas”. La escuela se encargaba de sostenerlos a todos gracias al trabajo mancomunado realizado dentro de la institución.

“Los repetidores” es una etiqueta utilizada comúnmente por un sector de la docencia para referirse a los estudiantes que deben repetir alguno de los años que conforman el ciclo del nivel medio. Otro de los docentes durante la entrevista nos comentaba al respecto que muchas de las escuelas públicas del centro de la ciudad implementaron lo que él denomina “políticas de expulsión”. Es decir, un proceso de selección a través del cual se pretende disminuir la matrícula conformada por aquellos jóvenes que presentaban “mayores niveles de conflictividad dentro de las instituciones”. En palabras del docente:

Otras escuelas lo que hicieron para limpiarlas no me acuerdo si en una época fue el nacional o el comercial, cuando yo iba a la escuela era la escuela de repetidores y después la mayoría de la gente del mundo de la docencia en Rafaela decía hay “al nacional lo limpiaron” ¡imaginate vos la palabra lo limpiaron no!... Pero qué hicieron para limpiarla, lo digo desde el saber popular... Se pusieron en jodidos, no le guardaron más el banco, no los volvían a tomar, les ponían amonestaciones por cualquier boludez

⁴⁴ El Hogar de Menores Madres (HOMEMA) es una institución que depende de la provincia y que alberga a las jóvenes que tienen hijos y que, por alguna razón, la Justicia dispone su alojamiento. En el lugar las jóvenes reciben alimento, techo, atención, deben concurrir a la escuela.

y los dejaban libres, esa es una política de expulsión, para la mirada de lo que ellos querían les servía, porque ellos querían quedarse con cierto grupo, cierta capa social y a estos indeseables querían sacárselos de arriba. Ahora esos indeseables en algún lado iban a tener que estar... Después del 2006 ya nadie podía hacer la vista gorda o sea, todos tenían que ser incluidos, lo que pudieron limpiaron entre comillas antes del 2006, como que homogeneizaron un poco la población y ésta escuela, para la época que había que incluir sí o sí ya había ampliado su infraestructura, ya estaba recibiendo esta población expulsada de otras escuelas. Además, ahora recibe estudiantes vulnerables de una escuela de expulsión que era la escuela del norte. (Docente de la escuela, comunicación personal, 7 de septiembre 2020).

Como podemos observar en las entrevistas la población de esta escuela, se encuentra conformada por los que la vicedirectora denomina alumnos de *segundas oportunidades*. Es decir, estudiantes “expulsados”, de otras escuelas de la ciudad, tal como es mencionado en la entrevista. Además de jóvenes que se encuentran bajo la protección de la justicia o bajo el tutelaje de organizaciones como la HOMEMA u otras instituciones que trabajan en la recuperación de jóvenes con problemas de adicciones.

Otra situación para destacar —con respecto a la matrícula— es que mientras en las escuelas del centro todos los años se realizan sorteos para designar los ingresos a primer año, en la escuela que abordamos, se debe esperar que finalicen los sorteos en las demás instituciones, para que las familias “no seleccionadas” recurran a la Regional de Educación para averiguar en qué otras escuelas quedan lugares vacantes y, desde allí, se los redirecciona al barrio.

La escuela siempre ha recibido a todos los y las jóvenes con trayectorias inconclusas (Kantor, 2001) en otras instituciones, como afirman los docentes entrevistados siempre se los ha incluido, tal como lo expresa la vicedirectora:

Nuestra población está formada por estos alumnos de segundas oportunidades digo yo, alumnos que recibimos desde cero porque vos podes haber estado mal en una escuela y haber tenido bajo rendimiento o malas notas y son alumnos que se reciben en la escuela a veces, encuentran su lugar en el mundo. (Directivo de la escuela, comunicación personal, 15 de septiembre 2020).

La implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 trajo consigo la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina —que hasta ese momento era optativa— con ello se introducen grandes cambios y desafíos en este nivel todos los y las

jóvenes adquieren el derecho al acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria, poniendo fin a la larga tradición meramente meritocrática de este nivel educativo. La “inclusión educativa”⁴⁵ se convierte en el gran desafío, un concepto estudiado y analizado por varios autores y autoras, en este sentido Flavia Terigi (2008) dice al respecto:

Aquí el problema no radica en asegurar homogeneidad en los aprendizajes, sino en que lo que se aprenda coloque a todos en iguales condiciones para acceder al mercado de trabajo, para continuar estudios dentro del sistema educativo o, más en general, para ejercer la ciudadanía. Esta cuestión complejiza aún más el problema de la inclusión-exclusión educativa. Ya no se trata solo de generar iguales condiciones para el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema, sino también de lograr, sea en circuitos educativos diversificados o en modelos escolares homogéneos, que las experiencias educativas de todos sean equivalentes. (Terigi, 2008, p. 208).

Teniendo en cuenta el material empírico recolectado a través de las entrevistas que realizamos, inferimos que en las escuelas secundarias de la ciudad, continúan operando fuertemente lo que Cecilia Braslavsky (1984) denominó “segmentación educativa”, para referirse a una división al interior del sistema educativo que distingue escuelas de mayor y menor prestigio, donde se aprendería más o menos. En Rafaela esa calificación está atravesada por un fuerte principio territorial que no se encuentra explicado por el lugar de radicación de la institución, sino más bien, por un imaginario urbano que amalgama cuerpos y territorios donde el lugar de procedencia de los/as estudiantes resulta definitorio en la clasificación.

Sin dudas la escuela que se constituye en nuestra unidad de análisis, ocupa un lugar en la categoría de menor prestigio dentro del circuito educativo de la ciudad de Rafaela, pero ello no significa —a nuestro entender— que en ella se aprende menos o que el nivel educativo sea “más bajo”, como aparece en el discurso de parte de la sociedad rafaélina. La escuela despliega todo tipo de estrategias pedagógicas⁴⁶ y de contención para asegurar la permanencia

⁴⁵ En los inicios del sistema educativo argentino se tenía como objetivo la inclusión de los hijos de inmigrantes para educarlos en el ser nacional. Para poder lograrlo se tendió a la homogeneización, en aras de lograr la igualdad tan anhelada para formar el ciudadano argentino. En este sentido, los conceptos de inclusión, homogeneización e igualdad eran considerados como sinónimos. Aquí se puede ver claramente que la inclusión se realizaba en función de formar al ciudadano argentino, para que todos los habitantes logren tener las mismas características para habitar este nuevo Estado Nación que comenzaba a formarse. (Dussel, 2004)

⁴⁶ Coincidente con los tiempos en que surgió la escuela, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe proponía un innovador diseño curricular para el nivel secundario (Plan 526/86). El mismo tenía dificultades para su implementación en las escuelas que estaban organizadas de modo tradicional. La directora en ese momento recordaba que como la escuela comenzaba a organizarse, fue más fácil su aplicación. El mismo se caracterizaba por el trabajo interdisciplinario, que abordaba el conocimiento del medio, mediante los aportes de las distintas áreas, en un intento de comprensión global de sus características y problemáticas. Gradualmente, se

y el egreso de los y las jóvenes que llegan a la institución, brindándoles una oportunidad que quizás no encontraron en otras escuelas.

Es por ello que, entendemos que la institución se ha convertido con el correr de los tiempos, en una escuela de “*segundas oportunidades*”⁴⁷, tomando como referencia lo dicho por la vicedirectora, al mencionar que la escuela recibe a alumnos de segundas oportunidades. Mediante el análisis del material empírico, la trayectoria de la escuela desde sus inicios y los cambios en las políticas educativas, podemos comprender que una escuela de “*segundas oportunidades*” es aquella que alberga a jóvenes en situación de exclusión social o aquellos que no logran sostener sus trayectorias escolares en las instituciones consideradas de mayor prestigio en la ciudad. El bajo rendimiento académico o los comportamientos “conflictivos”, llevan a que la escuela apueste a generar, proyecto de inclusión —con todas las tensiones que esto implica— que busque alternativas para afrontar el abandono escolar y asegurar el egreso de estos jóvenes. El trabajo afectivo/pedagógico que realiza el cuerpo directivo, docentes y no docentes del establecimiento abarca, además, aspectos que forman parte del contexto familiar/barrial de vulnerabilidad, en el cual se encuentran insertos muchos de estos jóvenes, en un intento por brindar caminos alternativos que los ayude a superar la conflictividad y la marginalidad.

pasaba desde el medio local y regional hacia el conocimiento del país, el continente y el mundo. La innovación didáctica consistía en la implementación de talleres, entendidos como espacios de trabajo y producción entre las diversas áreas. Los mismos comenzaban cuando el grupo de profesores definía un problema-eje, cuyo tratamiento con los alumnos se abordaba desde las diversas disciplinas; para la planificación de las actividades, los docentes disponían de una hora de Taller semanal compartido. Más adelante, en dicho horario, los chicos iban concretando la integración de saberes con la presencia de dos o más profesores; este proyecto debía terminar con la realización de un producto final, que presentaban en un plenario. Es así que la escuela comienza una tradición de trabajo en base a proyectos de diferentes tipos, algunos solidarios, trabajando en la comisión vecinal o formando parte de las instituciones del barrio, acciones resistidas en los comienzos por los padres y el barrio con el argumento que los estudiantes salían mucho y perdían el tiempo. El trabajo con proyectos es algo que distingue a la escuela hasta la actualidad.

⁴⁷ Mediante la indagación encontramos una referencia respecto a las escuelas de segundas oportunidades en el continente europeo. En el año 1995, la Comisión Europea publicó el Libro Blanco sobre “La educación y la formación. Enseñar y Aprender”. Los objetivos del documento se basan en políticas sobre la “lucha contra la exclusión” y las “Escuelas de *Segunda Oportunidad*”. A partir de esta referencia, en Europa comienza a utilizarse de manera generalizada este término para referirse a escuelas y realidades educativas dirigidas a aquellas personas que han sido excluidas del sistema escolar ordinario y que están en riesgo de exclusión. En el año posterior, 1996, hasta el 2000, se realizaron proyectos de pruebas piloto en diversos Estados miembros.

Capítulo 3: La construcción del otro, tensiones identitarias

3.1. ¿Quién es ese otro? el negro, el blanco, el extranjero y las *barras*

En el capítulo tres realizamos un recorrido por los inicios de la escuela, objeto de frecuentes transformaciones, principalmente en lo que respecta al barrio o lugar de procedencia de los jóvenes que asisten a ella. La escuela fue adquiriendo la fama de “escuela de negros” (Soldan, 2020) y todo tipo de etiquetas con valoraciones negativas respecto a ella y sus estudiantes.

Como vimos en el capítulo dos, nombrar a alguien como “negro” se convirtió en una expresión y categoría común en la ciudad de Rafaela —y en otros lugares del país—, se utiliza para hacer referencia a personas —en especial a jóvenes de sectores empobrecidos— asociadas con la delincuencia, la comercialización o el consumo de sustancias; a beneficiarios de planes sociales; a los connacionales de provincias del norte como Chaco, Santiago del Estero que presentan rasgos fenotípicos diferentes y color de piel más oscura y a los que viven en los barrios periféricos que suelen considerarse como espacios peligrosos. En consonancia con esto y dado que la escuela objeto de estudio recibe mayoritariamente población provenientes de barrios periféricos, tanto del norte como del sur de la ciudad, le valió el título de ser considerada “una escuela de negros” (Soldan, 2020). A nuestro entender, el entramado de significaciones fuertemente segregacionista y racista que operan en el tejido social e imaginario rafaélino, encubre la labor que realiza la escuela para brindar otras oportunidades a los y las jóvenes que, por diferentes razones, están expuestos a quedar fuera del sistema educativo y que se ve reflejado en la reconstrucción de la voz de los/as estudiantes que realiza Soldan (2020), donde la mayoría reconoce haber encontrado en la institución “contención” y “oportunidades”.

Los/las adolescentes que asisten a la escuela llevan puestas las etiquetas de “negros”, “villeros” y “salvajes”. En este punto nos interesaba conocer cómo las lógicas racistas y discriminatorias que se despliegan en la ciudad operan al interior de la institución. Nos preguntamos así, en este capítulo; ¿quién es ese otro dentro de la escuela?

Analizando el trabajo de campo, durante una entrevista, uno de los directivos nos relata:

En la ciudad de Rafaela el color de piel es todo un tema, para mí es todo un tema. Hace aproximadamente 6 o 7 años entró en primer año un alumno repetidor de la escuela técnica, nosotros la población que recibimos es cuando repiten dos veces en la técnica los mandan a otra escuela. Rubio, cabello enrulado, ojos celestes, lo hicieron morir el primer año porque todos sus compañeros pusieron en él toda esa energía que la ciudad,

el contexto, le habían puesto a ellos. Entonces, el chico venía y me decía, me hacen esto, me hacen lo otro y yo le decía... tené paciencia, le decía, vos tenés que entender bla ...bla... bla, ¡si pero mira como me dicen! raro, era el blanquito de acá, el blanquito de allá, el blanquito mirá, claro, terminó uniéndose al grupo y haciéndose, pero fue todo un trabajo de hormiga porque lo dejaban de lado los chicos. Esto fue un caso bisagra porque se notó tanto su color de piel blanca en su relación con los otros. Después cuando llegó a 5to y se recibió venía y me decía te acordás cuando me hacían esto cuando me hacían lo otro, porque era real lo dejaban de lado. Es muy fuerte esa marca. (Directivo de la escuela, comunicación personal, 15 de septiembre 2020).

La anécdota que recuerda la docente presenta como al interior de la institución se construyen marcas de diferenciación. En este caso, resulta conveniente recuperar algunas ideas respecto a la racialización de los cuerpos. Esta puede ser considerada como una peculiar marcación constitutiva de la corporalidad, derivada del sistema colonial europeo, donde determinados rasgos fenotípicos adquieren relevancia dentro de un sistema jerárquico que buscó establecer diferencias entre las personas (Wade, 1997). “En esta jerarquía los europeos ocupan la cúspide, ya que se presentan como racialmente superiores, mientras el resto aparece en una gradiente de inferiorización” (Restrepo, 2010).

Entendemos que los rasgos corporales del blanco europeo son valorados en la sociedad rafaeline. En general no recaen sobre estos cuerpos una mirada amenazante y sospechosa, como destaca la docente. En Rafaela, el color de piel desata tensiones. Por otra parte, la presencia de este joven que irrumpe como diferente y socialmente aceptado, pone de relieve la naturalización del racismo que se manifiesta como tal sólo frente a la aparición de un joven blanco que es centro del prejuicio de sus compañeros; entendemos que en cambio cuando los jóvenes de piel más oscura son objeto de frases y etiquetas racistas, estos hechos parecen no ser cuestionados y se manifiestan con mayor frecuencia, por lo tanto, inferimos que el racismo se encuentra naturalizado. En este sentido, creemos pertinente acudir al concepto de *habitus* empleado por Bourdieu y Passeron (1977) que implica la interiorización de la exterioridad, Gutiérrez (2004) explica al respecto:

Es a partir de la posición que cada agente ocupa en el mundo como tiene una visión del mundo, una manera de percibir las relaciones, una manera de percibir las propias prácticas, una manera de percibir las prácticas de los demás agentes, una visión del mundo que tiende a ser «naturalizada», que tiende a percibirlo «tal cual es», como «yendo de suyo», que tiende a conservar las relaciones más que a intentar modificarlas, en el marco de un proceso de naturalización de las relaciones histórica y socialmente

conformadas (Gutiérrez, 2004, p. 294).

Continuamos indagando al respecto y otros docentes de la institución nos relatan:

Yo trabajaba con pibes de 4to y 5to, y veía que faltaba un sentido de pertenencia, no digo pertenencia a un grupo social, sería reconocimiento de cierta historia y cierto presente, son chicos que son discriminados por la sociedad, son vistos como “los negros” o como el descarte y que en vez de posicionarse desde ese lugar a veces tenían sentimientos parecidos a los que los discriminaban. A veces, la discriminación era entre ellos o había expresiones típicas de la clase media - alta a ciertas cosas, costumbres, consumos culturales altos, que ellos estaban metidos en ese grupo... a veces me daba ganas de decirles —muchachos cómprense un espejo— ¿dónde creen que están ustedes?, hablaban como si estuvieran comiendo con Mirta Legrand para graficar y ¡jamás van a estar sentados con Mirta Legrand, nunca los van a invitar! (Docente de la escuela, comunicación personal, 7 de septiembre 2020).

En relación a la discriminación, ahí voy a ser muy mala con lo que voy a decir, pero la discriminación entre ellos es al más mínimo cambio de color, uno le dice al otro negro de mierda y yo siempre les digo en el aula cuando los escucho ¡ay sí porque somos todos rubios y blancos y divinos acá ¡inmaculados!, entre ellos se dicen negro de mierda y son los dos del mismo color de piel, ¿estás escuchando lo que le estás diciendo? (risas) —y pero el otro es más oscuro—, ¡no, no es más oscuro debe haber tomado sol por hoy y nada más! Ellos se fijan sobre todo en las más mínimas diferencias del color de piel, en lo económico, muchísimo sobre el tema de la tecnología, ahora en los últimos tiempos tecnología y zapatillas aunque ustedes no lo crean son las cosas que ellos se fijan o miran (risas). (Docente de la escuela, comunicación personal, 10 de septiembre 2020).

El relato de los docentes, nos lleva a pensar que dentro de la institución, opera un mecanismo de reproducción que refuerza en los jóvenes las etiquetas de “negros”, “descartados”, se reafirma la idea de un destino predeterminado por el color de piel y la condición socioeconómica. En otras palabras refuerzan de forma —no mal intencionada— los prejuicios que recaen socialmente sobre estos jóvenes y sus contextos familiares y/o barriales. A su vez estos adolescentes utilizan las mismas etiquetas que ellos reciben de la sociedad y las aplican a sus pares dentro de la escuela acentuando aún más la discriminación. Siguiendo a Bourdieu (1977), entendemos que los hechos relatados evidencian lo que este autor denomina *violencia simbólica*. En este sentido, Alicia Gutiérrez (2004) realiza un recorrido por el concepto desarrollado por Bourdieu y Passeron (1977), ambos se refieren al

ámbito escolar, como el espacio privilegiado de la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases.

En el orden de las prácticas culturales, muestra Bourdieu, la cultura dominante, haciéndose reconocer como universal, legitima los intereses del grupo dominante, forzando a las otras culturas a definirse negativamente por relación a ella.[...] Es una violencia «suave», una violencia «eufemizada», es una forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicitad, complicitad fundada en el reconocimiento-desconocimiento de las relaciones sociales externas e interiorizadas que la fundamentan. Es la manera como se reproducen y se refuerzan en el plano simbólico las relaciones sociales constitutivas y constituyentes de las relaciones de fuerzas entre las clases (Gutiérrez, 2004, p. 298).

Por otra parte, la discriminación⁴⁸ cobra relevancia cuando algunas personas son excluidas, perjudicadas o tratadas de forma injusta. Esto aparece de forma directa e intencionada y en muchos casos de forma indirecta, escondida e involuntaria, siendo muy difícil de identificar las causas (Filmus y Birgin, 2008). Estas se ponen de manifiesto ante determinadas características como, por ejemplo, el origen étnico, color de la piel, religión, identidad sexual, edad, u origen socioeconómico. (Cuadernos para el aula, La discriminación en la Argentina - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008).

Otra de las docentes entrevistadas nos expresa que le ha tocado trabajar con algunos grupos que planteaban lo siguiente:

“y vos gringa que haces entre nosotros los negros” Y yo les digo me estas discriminando... bueno a raíz de eso surgió una charla. Para ello nosotros somos los gringos ¿y que estamos haciendo con ellos no? O sea hacerles entender que no me importa tu color de piel, ni el mío, ni nada, estamos todos en el mismo barco, esa situación es muy fuerte. (Docente de la escuela, comunicación personal, 16 de septiembre 2020).

En estas palabras se deja notar la mirada de extrañeza de los jóvenes frente al hecho de que los docentes —considerados como “gringos”— compartan el espacio escolar con ellos.

⁴⁸ El origen de la discriminación, generalmente, se encuentra en los estereotipos y prejuicios que se construyen sobre personas o situaciones. Los estereotipos son las creencias e ideas, negativas o positivas, hacia personas de un grupo determinado (extranjeros, homosexuales, ancianos, personas con discapacidad, etc.); es decir, lo que sé o creo saber del otro. Se trata de creencias populares sobre atributos que caracterizan a un grupo social y sobre las que hay un acuerdo tácito, es decir, para que sea un estereotipo, debe ser una creencia compartida por varias personas. <http://www.movilh.cl/documentacion/educacion/Discriminacionenelespacioescolar-Mineduc-MOVILH-2013.pdf>

En este caso es difícil pensar en que los docentes sean foco de discriminación por parte del alumnado, ya que como sabemos la relación docente-alumno es asimétrica, las/os docente ejercen autoridad y ocupan un lugar de jerarquía dentro de las instituciones educativas. En palabras de Margulis (1999, p. 44), “aceptar que existen diferencias, reconocerlas, señalarlas y describirlas no implica necesariamente discriminar”. Este autor nos aclara que el racismo no consiste en establecer diferencias del tipo corporal, cultural, nacional o de clase, sino en adjudicar a dichas diferencias una carga valorativa negativa que suelen estar acompañadas de agresiones físicas o limitación de derechos. Por ello, entendemos que no podemos hablar de discriminación hacia los docentes, pero sí de un reconocimiento de la diferencia por parte de los y las estudiantes que se profundiza al interior de la escuela, docentes-gringos / alumnos-negros aumentando así no solo la brecha generacional, sino también de clase y étnica-racial.

Con relación a los y las jóvenes que provienen de otros países o provincias⁴⁹, los docentes nos comentan que al principio son objeto de “cargadas” por parte de sus compañeros, y reciben nombres como “el boli”, “chaco”, por nombrar algunos ejemplos. La escuela realiza todo un trabajo a través de los facilitadores de la convivencia⁵⁰ para superar estos temas. Para el directivo, las “cargadas” responden a lo que los jóvenes escuchan en los medios de comunicación o en sus hogares, respecto al extranjero que llega a la ciudad a “quitar las oportunidades de trabajo a los locales”, un discurso bastante utilizado en la ciudad Rafaela.

Las cuestiones entre los chicos son las mismas que tenemos los adultos “el bolita”, la cargada y después sí entrar a consultar a ver cómo hacías allá, que tenías, cómo era tu pueblo... o sea la curiosidad de lo diferente (silencio), pero no al choque, no pelearse... generalmente los adolescentes ponen apodos, es una forma de relacionarse, no como una forma de dejarlo de lado. Si bien muchos de los chicos que vienen de otros lugares se sienten mal, se trabaja el tema, pero es una forma, no lo justifico, pero digo, es una forma entre los adolescentes no lo hacen en realidad con una maldad. (Directivo de la escuela, comunicación personal, 15 de septiembre 2020).

La construcción de ese “otro” dentro de la escuela se ve reforzada entre los y las estudiantes principalmente por el barrio de procedencia y la pertenencia a alguna *barra* del barrio, es allí donde las diferencias se exageran y los conflictos se materializan en la escuela.

⁴⁹ El 69,6% de la población es oriunda de Rafaela. El 21,5% nació en otra localidad de la provincia de Santa Fe, el 8,5% es originario de otras provincias y el 0,4% manifestó haber nacido en otro país. <https://www.rafaela.gob.ar/nuevo/Files/Infografias/Varios/119.pdf>

⁵⁰ Llamamos facilitador de la convivencia, es decir un profesional o un docente que tome a su cargo el espacio con los jóvenes para discutir problemáticas que tiene en el seno de la escuela.

Según el relato de los y las docentes, los y las jóvenes que llegan a la escuela —por primera vez— por lo general, conocen de antemano a algún familiar o conocido del barrio, que también asiste a ella, por lo tanto como expresa el directivo “el primer contacto de los jóvenes es con los conocidos del barrio”. El barrio aparece nuevamente como un elemento identitario fundamental entre ellos, como un espacio donde se afirman los vínculos, con el cual establecen un fuerte lazo que luego se traslada a la escuela, transformándola en un escenario donde se ponen en tensión permanente diferentes identidades, la pertenencia a los barrios y a las barras.

3.2. Las *barras*: del barrio a la escuela

En las entrevistas con los y las docentes emerge con preocupación un tema que va adquiriendo mayor visibilidad, debido a los hechos de violencia que se vinculan con él, la presencia de las *barras* a los cuales pertenecen un sector de los y las estudiantes que asisten a la escuela. La categoría *barra* emerge —en este caso— como una categoría nativa que permite explicar la identificación que los jóvenes poseen respecto a ciertos grupos que se conforman en el barrio. Diferentes trabajos de investigación (Conquergood, 1994; Giliberti, 2006; Rodgers y Baird, 2016) han centrado sus estudios en los grupos juveniles nacidos en los espacios urbanos como los barrios y les han otorgado diferentes nombres como por ejemplo, bandas juveniles o pandillas. Tomando como punto de partida el material empírico obtenido de las entrevistas a los docentes, creemos que la definición brindada por Torres-Castro (2011) sobre pandillas juveniles nos ayuda a contextualizar la categoría de barras mencionadas por los docentes:

La pandilla y el parche⁵¹ en el espacio barrial representan las formas de organización en las que los y las adolescentes y jóvenes fortalecen su “propio espacio social”, son una forma de organización en la que generalmente se viven experiencias extremas relacionadas con el consumo de droga o con actos delincuenciales. Con una dinámica propia, la pandilla y el parche representan en su razón de ser el momento para el encuentro y el intercambio. Por lo general, la mayoría de sus miembros ha tenido o tiene conflicto con la autoridad y el cumplimiento de las normas; por esta razón, se constituyen en “una problemática global”, que no solo afecta el espacio comunitario sino que trasciende las fronteras” del mismo y se extiende hacia otros espacios sociales como la familia y la escuela (Moncaleano, 2006; Pérez & Mejía, 1996, p. 75 en Torres-Castro, 2011).

⁵¹ El parche es el sitio habitual de reunión y, a la vez, la pandilla o grupo de amigos que se dan cita allí.

Para Muñoz (2000), en la cotidianidad del barrio se presentan formas específicas de relaciones sociales y una gran diversidad de espacios que dinamiza la red de comportamientos de los que no son ajenos los jóvenes. Esto incluye la vida en los hogares, las acciones del vecindario, los lugares de encuentro social y todas las problemáticas que aquejan a sus vecinos; de esta forma se producen patrones y normas culturales que le dan especificidad al barrio.

Esta dinámica incluye la escuela, porque representa el espacio de relación de los niños, niñas y jóvenes y, por tanto, todo lo que se vive en ese espacio comunitario hace parte también de la institución educativa que recibe generalmente todas las dificultades y la desorganización cuando estas se presentan en la dinámica diaria del barrio. (Muñoz, 2000, p. 9).

Los barrios de procedencia de los y las jóvenes que asisten a la escuela, alojan a las *barras* a las cuales adhieren muchos de ellos y ellas. Estos grupos forman parte de la cultura e identidad de estos barrios, y como observamos en los capítulos anteriores, hacemos referencia a los barrios de la periferia de ciudad, cuya población presenta altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica.

Los y las docentes manifiestan que los chicos y chicas que asisten a la escuela poseen un fuerte lazo identitario con sus barrios y con alguna de las *barras* que se encuentran en estos espacios. Si bien la existencia de las *barras* no resulta novedosa, lo que preocupa es la rivalidad entre dos o más grupos dentro de un mismo barrio.

Yo te explico la escuela recibe alumnos de calle Brasil al norte y de Aristóbulo al sur, es decir estamos hablando de los barrios periféricos de la ciudad de Rafaela, el barrio 2 de Abril, del Monseñor Zaspé, Mora, esos barrios en su cultura, tienen los grupos de chicos divididos en bandas. *Barras*, grupos que tienen nombre y denominación que si ustedes se fijan o miran un poco en Facebook las pueden encontrar “ Los Guetto”, “Los Montecarlo”, o los “TLD”, tienen su propia denominación, no es cierto... por ahí es un mismo barrio dividido o barrios enfrentados, también sucede desde la 34 hacia donde está la estación de colectivo, lo que es Barrio Güemes, nosotros no recibimos población de ahí pero también es un flagelo muy importante en la ciudad de Rafaela que yo no sé si se llega a visibilizar o lo quieren ver. (Directivo de la escuela, comunicación personal, 15 de septiembre 2020).

La escuela se ve atravesada por conflictos que, por lo general, se generan en los barrios, entre *barras* rivales, para el directivo el mayor problema deriva de la fuerte

identificación que los jóvenes tienen con el barrio y con alguna de las *barras*. Para los y las docentes, los conflictos se hallan presentes en todos los barrios de la ciudad, y por tanto, en todas las escuelas. No obstante, consideran que estos conflictos o problemáticas se agudizan en algunos de estos barrios:

Frente a la situación económica, los chicos o las familias adquieren algunos hábitos para conseguir dinero que no son los que nosotros consideramos que debería ser para ellos. Trabajé en otras escuelas y creo que hay cosas que están muy arraigadas socialmente en los/as adolescentes, lamentablemente, pero que en los barrios carenciados todo se potencia. (Docente de la escuela, comunicación personal, 10 de septiembre 2020).

Como se refleja en el relato, en la escuela, los conflictos se manifiestan ante el más mínimo gesto, mirada o palabra que se produzca entre los jóvenes. En este entramado de relaciones entre el barrio, las *barras* y la escuela, las redes sociales también juegan un papel preponderante, ya que en muchas ocasiones el conflicto se inicia en este ámbito y luego se traslada al espacio escolar. Como lo mencionó el directivo, las *barras* tienen sus propios perfiles dentro de las redes sociales más utilizadas y a través de ellos interactúan enviando fotos y mensajes.

Cuando empezaron a surgir todo este tema de las barritas de los barrios entendí un montón de cosas, de una cuestión de pertenencia de lo barrial, una es ignorante en un montón de cosas, uno piensa que se sabe todo, pero no sabemos, nos falta mucha calle que a ellos les sobra. Ellos te empiezan a explicar cómo surgen las barras y demás y se te eriza la piel. (Docente de la escuela, comunicación personal, 10 de septiembre 2020).

Las *barras* están integradas por mujeres y varones, y cada grupo maneja ciertos códigos con los que se diferencian e identifican, como por ejemplo, formas de vestir, de hablar, marcas en piel como tatuajes y cortes de cabello. Dentro de estos grupos, las mujeres tienen mayor libertad de movimiento, es decir, pueden “migrar” de una barra a otra sin que la “condena grupal” sea muy severa. Por lo general, este movimiento se produce cuando una joven inicia una relación sentimental con el integrante de una *barra* rival; por el contrario a los varones no se les permite abandonar una barra para unirse a otra, en este caso el hecho podría culminar con graves consecuencias para aquel que se atreva a concretar dicha hazaña.

Beatriz Torres-Castro (2011) explica que aunque el fenómeno del pandillismo comenzó siendo exclusivamente masculino, hoy es posible encontrar además pandillas mixtas o exclusivamente femeninas. No obstante, las dinámicas de todas ellas son muy similares,

marcan caminos e intereses comunes entre los que se mencionan los ritos de iniciación, las normas internas de comportamiento y el lenguaje de identificación externo, el cual es dinámico, flexible y aprendido por personas que no necesariamente pertenecen a la pandilla; en las mixtas, las adolescentes, “a menudo desempeñan un papel subordinado y son portadoras de valor que magnifican la sociedad patriarcal” (Torres-Castro, 2011).

El plantel docente ha tenido que aprender a interpretar el vocabulario que los y las jóvenes utilizan y que forma parte del conjunto de identificaciones del barrio y de las *barras*,

Uno entra a aprender el vocabulario de ellos cuando los hacemos formar en el ingreso les pedimos que se saquen la gorra, hasta que uno se me paro en la fila y me dijo “mire nosotros no le decimos gorra porque gorra son los milicos” y nosotros no nos llevamos bien con la policía entonces dígame de otra forma... bueno listo vamos a buscar decirle de otra forma. (Directivo de la escuela, comunicación personal, 15 de septiembre 2020).

En este caso se puede observar como un elemento tan identificatorio para ellos, no puede ser nombrado como la “gorra”⁵² ya que esta palabra hace referencia a las fuerzas policiales o militares, por lo tanto lo llaman “visera”. Los y las docentes explican, además, que los/as jóvenes que son integrantes de alguna *barra* no tienen capacidad de tolerancia, los problemas se arreglan con golpes y hasta con armas, en esos enfrentamientos no importa el sexo, ya que tanto mujeres como varones solucionan sus diferencias de la misma forma, empleando la violencia física.

El fuerte lazo que los chicos y chicas establecen con la *barra* les permite sentirse parte de algo, identificarse con ciertas pautas de conductas e ideas que sustentan a cada grupo, un grupo —que para ellos— les brinda apoyo, confianza y seguridad, que están dispuestos a defender su territorio, o sea, el barrio considerado como el espacio “sagrado” que requiere su cuidado; de esa manera, van ganando “respeto social”, pero en el sentido negativo, dados los altos niveles de violencia que provocan, el miedo y el vandalismo que se reflejan en el daño a espacios públicos o a las casas del vecindario, hechos que también se manifiestan en el espacio escolar, pero con pequeños grupos de estudiantes que pertenecen a la pandilla barrial y que buscan ganarse “espacios negados de expresión juvenil dentro de la comunidad”. (Christian Science Monitor, 2010, p. 3).

Respecto a la defensa del territorio, el barrio, como lugar sagrado, algunos/as docentes no concuerdan con esta idea, ya que estos jóvenes no forman parte de las

⁵² Prenda de vestir que cubre la cabeza, generalmente de tela, tiene forma redondeada y lleva una visera. Desde hace un tiempo, gorra era un equivalente a “policía” por simple metonimia. Es decir, por la propia gorra del uniforme del policía.

instituciones que trabajan en bien del barrio, para mejorar o cuidar la infraestructura que forma parte de él como bien comunitario, por el contrario se evidencian actos de vandalismos, uno de los docentes lo expresa así:

muchas veces no se correlaciona con el sentimiento de amor al barrio, porque los pibes no están en la comisión vecinal, no van a pintar la plaza, al contrario, a veces digo la mirada que ... (se traba) (risas) criminaliza a los pibes, son ellos los que están en la plaza chupando y rompiendo los vidrios, que se yo digo... se dice que pertenecen al barrio pero después son los que la “gente bien” del barrio, la gente que trabaja en el barrio, los señala como lacra digamos (silencio). Me parece que la pertenencia al barrio, es algo pasajero, porque realmente no hay un sentido de pertenencia, yo lo pienso así, porque si vos decís —mira me identifico con el barrio— trato de mejorarlo, me involucro... (Docente de la escuela, comunicación personal, 7 de septiembre 2020).

La visión del docente concibe a la relación entre el barrio y los y las jóvenes desde una mirada más normativa, jóvenes participando en las acciones llevadas adelante por los vecinos y las vecinas para cuidar los espacios y la infraestructura que lo conforman; sin embargo no podemos dejar de mencionar que, desde una mirada sociológica o antropológica, la presencia de estos jóvenes bebiendo en la plaza, *grafiteando* los muros o causando daño a los bienes públicos, también constituyen formas en la que estos se apropian y habitan los espacios barriales.

Cuando los chicos y las chicas pasan a formar parte de una *barra* por lo general son rebautizados con otro nombre, este hecho es posible relacionarlo con lo que Duschatzky y Corea (2002) denominan como “ritos de situación”. Los mismos cumplen una función de inscripción grupal, “filian a un grupo, no a una genealogía o a una cadena generacional; marcan formas compartidas de vivir un espacio y un tiempo que es puro presente y confieren una identidad común en las precisas y duras fronteras del grupo” (Duschatzky, Corea, 2002, p. 35). Este hecho desemboca en complicaciones para los y las docentes, ya que comúnmente los jóvenes se lanzan amenazas utilizando estos códigos dentro de las aulas o en los recreos. Frente al desconocimiento de los significados, muchas veces no se pueden impedir los enfrentamientos, que se suceden una vez finalizado el horario escolar, tal como lo expresa una de las docentes entrevistadas:

Los integrantes de las barras tienen apodos, se rebautizan por decirlo de alguna manera, que puedo decir, yo no lo entiendo, puedo decir que yo ya no sé si estoy vieja o qué, pero hay cosas que uno no entiende, vos los llamas de una manera y ellos se llaman de

otra. Entonces hablan en ciertos códigos dentro del aula y cuando salen se terminan agarrando a piñas y a lo mejor vos escuchaste todo pero no escuchaste nada, porque se hablaron con nombres que no sabes ni quiénes son. Resulta que son personas que conoces, pero como se ponen otro nombre porque pertenecen a una barrita tienen otros apodos, por decirlo así y no son apodos que nosotros manejemos. Los apodos te joden mucho. (Docente de la escuela, comunicación personal, 10 de septiembre 2020).

“No es fácil, el barrio se los come, muchas veces se los come”, nos expresa una de las docentes con mucha preocupación. La escuela debe enfrentar en lo cotidiano todos los problemas que se generan al interior de los barrios por las rivalidades entre las *barras*, una realidad que muchas veces supera a las capacidades de los docentes para dar respuesta inmediata a los conflictos que emergen y rompen con la “normalidad escolar”. La lectura que realizan algunos docentes sobre esta situación y las transformaciones por las cuales fue atravesando la escuela con el correr del tiempo, es que los estudiantes provienen de barrios carenciados inmersos en una subcultura⁵³ diferente a los barrios del centro de la ciudad. Al respecto nos señalaban:

Y a veces le cuesta a los profesores comprender eso, que es otra subcultura, ni mejor ni peor, es totalmente diferente, entonces lo difícil es aceptar y conocer que uno viene de una y el alumno viene de otra, ¿no?... Porque toda esa impronta, todo eso social que los rodea influye muchísimo en ellos. La realidad social de la ciudad es lo que cambió. (silencio) Pasan muchas cosas pero no solo en esta escuela, yo creo que la crisis es social, y a la escuela no le alcanza el tiempo, porque el tiempo que te lleva solucionar un problema es inmenso. (Directivo de la escuela, comunicación personal, 16 de septiembre 2020).

Como se puede observar dentro del escenario escolar se encuentran en tensión permanente identidades que se presentan como antagónicas. Por un lado, los y las docentes, representantes de aquella clase media trabajadora que ha podido acceder y concretar estudios superiores, herederos de los valores de aquellos pioneros europeos, que arribaron a estas tierras: “los gringos”. Por otro lado, los y las jóvenes que asisten a la escuela, los marginados por una sociedad racializada que excluye y discrimina. Según Duschatzky y Corea (2002), estos jóvenes y sus familias serían objeto de exclusión social, exclusión que produce un des-existente, un “desaparecido” de los escenarios públicos y de intercambio. Como sostienen las

⁵³ Desde el campo de la sociología se entiende por subcultura a aquella de carácter marginal que mantiene rasgos diferenciados respecto a la cultura hegemónica del lugar. Las personas que forman parte de una subcultura se distinguen por comportamientos, creencias y lenguaje que se oponen a la cultura dominante.

autoras el expulsado perdió visibilidad, porque “de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos” (Duschatzky y Corea, 2002, p. 35).

3.3. La violencia como una manera de relacionarse

Tal como mencionamos en el apartado anterior, muchos de los conflictos que se producen al interior de la escuela entre los y las jóvenes, provienen de las rivalidades que se dan entre las *barras* y, como mencionan los y las docentes, la forma en que resuelven los problemas es por lo general empleando la violencia física o verbal.

En las entrevistas realizadas emergen relatos que demuestran que la violencia se constituye en una forma a través de la cual estos jóvenes se relacionan habitualmente, las provocaciones se inician en el barrio o en las redes sociales y se trasladan a la escuela. El directivo nos narra uno de los hechos más graves que tuvo lugar a la salida de la escuela, cuando un grupo perteneciente a una *barra*, fue a buscar a un chico, estudiante —para “*ajustar cuentas*”— y se desata una verdadera batalla campal frente a la institución y en la plaza del barrio.

Hace dos años o tres, sinceramente no quiero llevar registro en mi cabeza, se enfrentaron dos barras frente a la escuela, y termine con un alumno del turno mañana apuñalado con pérdida de un pulmón (silencio), es una situación muy grave la que se vive dentro de los barrios, o sea nada que ver con la procedencia, no así la procedencia de donde vengo soy del San Pedro pertenezco a los “Guetto”, soy del Montecarlo pertenezco a los “Flores” o a los “TLD”, y ahí se genera el problema o por una señorita que cambio de barra o cambio de novio o por alguna otras cuestiones que uno supone. Yo supongo que son ilícitas pero que no puedo confirmar porque no soy de la policía ni la PDI ni nada de eso, pero esta situación de violencia frente a la escuela fue muy grave, se tiraron con ramas de los árboles de la plaza eh... cada uno salió corriendo, era el horario de la salida. Bueno intervino la policía, tuve que ir al juez de menores a declarar... fue una situación horrible y de ambos sexos, o sea en la pelea intervienen señoritas y caballeros era indistinto menores de edad (silencio).

En esta oportunidad eran las siete de la tarde, el señor intendente de la ciudad de Rafaela estaba visitando la plaza porque había unos arreglos, justo se puso ahí afuera a preguntar cómo estamos, por que hasta ese momento no había forma de conseguir al 911 a la policía, cuando apareció él, que parece que tiene el número de teléfono de todo el mundo, ahí aparecieron todos (silencio) y bueno, el chico fue llevado por su hermana en una moto, porque él venía a buscar a su hermana que estaba en el turno de la tarde.

Tuvimos que hacer toda una investigación y un rastreo en la escuela de quienes pertenecían a un grupo y a otro, que no se presenten por quince días, mandarles tarea a la casa para ver qué otros riesgos teníamos dentro de la escuela, no solo el personal sino también todos los otros chicos que no tenían absolutamente nada que ver en esta situación. (Directivo de la escuela, comunicación personal, 15 de septiembre 2020).

Este hecho fue uno de los más graves que se registraron hasta el momento en la institución. La magnitud del incidente conmocionó a la ciudad en especial al barrio, que se constituyó en el escenario donde jóvenes pertenecientes a las *barras* que operan en otros barrios, desatan un hecho de violencia que sorprende a toda la comunidad educativa, dejando al descubierto una problemática a la cual se le estaba restando importancia, era desconocida u ocultada a la mirada de la sociedad en general. La presencia de la escuela, y de ciertos rostros, en un barrio tradicional de clase media es vista por los vecinos y las vecinas como una amenaza. La escuela como “externa” al barrio, un espacio que perdió el valor simbólico y los significados con la que fue construida en sus inicios. Al respecto, la prensa local informaba lo siguiente:

El 2 de mayo último, frente a la escuela de uno de los barrios de nuestra ciudad, un joven de 18 años, que asiste a la institución recibió una brutal golpiza con caños y palos por parte de un grupo de jóvenes, entre ellos una joven con quien había mantenido anteriormente una relación. Luego del ataque, el herido ingresó al Hospital Jaime Ferré con dos heridas de arma blanca en la zona del tórax y del abdomen, se lo intervino quirúrgicamente en una cirugía larga que finalizó a la medianoche del miércoles, y se lo pasó a Terapia Intensiva. El estado del paciente era reservado pero con una evolución lentamente favorable, a pesar de tener muy comprometido un pulmón.

Nada más se supo sobre los avances en la investigación de este hecho hasta la jornada de ayer cuando personal de la Policía de Investigaciones, al mando de Daniel Filchel, siguiendo directivas del fiscal Dr. Carlos Vottero, procedieron a realizar diversas tareas investigativas en pos de dilucidar el hecho calificado como “homicidio en grado de tentativa”. La mencionada fuente confirmó así que el enfrentamiento tuvo lugar —según lo había adelantado ese día LA OPINIÓN— entre dos bandas denominada “Los Guetto” y los del Montecarlo; como así también se identificó al responsable de las lesiones graves que sufriera el joven, que sería un joven mayor de edad. (Diario La Opinión, 8 de mayo del 2018).

Analizar el fenómeno de la violencia en las instituciones escolares resulta complejo, ya que en ella se conjugan una serie de factores que terminan desencadenando hechos

violentos como por ejemplo, la descomposición de la sociedad en el marco de un Estado de derecho débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social que desencadena la lucha por espacios alternos de sobrevivencia y reorganización sociopolítica (Tello, 2005). En este caso se puede observar, de qué manera la escuela, una vez más se transforma en la caja de resonancia de los problemas sociales, receptora de jóvenes que se encuentra en un borde simbólico, en una sociedad que sostiene un conjunto de valores y significaciones fuertemente racista y segregacionista, en donde uno de los sinónimos que ha adquirido la palabra “negro” es “violento”, tal como menciona Bleichmar (2008):

Afortunadamente, la escuela todavía es un lugar de bastante permanencia, dentro de ciertas circunstancias. Pero hay sectores, entre los sectores más castigados de la sociedad, que no tienen mucha garantía de cuánto tiempo van a permanecer en cada lugar en el que están. Incluida la escuela. No saben cuánto van a permanecer, no saben si van a perdurar, no saben si van a lograr cierta estabilidad. (Bleichmar, 2008, p. 11).

Por lo tanto los barrios⁵⁴ de procedencia de los *pibes* y las *pibas* que asisten a esta escuela son considerados, peligrosos, violentos, guarida de la delincuencia juvenil, lugares por donde la clase media y alta evitan transitar. Estos barrios son noticia todas las semanas por los tiroteos o grescas que se producen en ellos. Algunos titulares de los medios locales expresan: “Rafaela: tiroteo en barrio Barranquitas” (Notife.com, 25 de enero del 2019); “En Rafaela ni la cuarentena frena a los “tira tiros” de siempre”; “Los tiroteos entre bandas antagónicas que tienen en vilo a los barrios periféricos de nuestra ciudad pareciera que lejos de aplacarse, se recrudecieron en estas últimas horas, con registros informales de tiroteos en barrio Italia, Villa Podio y Villa del Parque” (Rafaela Informa, 28 de abril del 2020); “Rafaela: feroz enfrentamiento a tiros entre dos bandas narco. Ocurrió este lunes por la tarde en el barrio Monseñor Zazpe de esa ciudad santafesina” (Infobae, 7 de julio del 2020). La revisión de estos titulares nos lleva a reflexionar sobre el hecho de la manera en que prensa local, tiende a presentar este tipo de noticias con una fuerte carga negativa y estigmatizante sobre determinados sectores de la sociedad, sectores más vulnerables y empobrecidos de la

⁵⁴ Según informe de la Provincia de Santa Fe sobre “HOM (homicidios) HAF (heridos de armas de fuego) RAFAELA 2020”, considerando el período 2014-2020 (al 31/08), la ciudad registra elevados porcentajes de hechos de violencia en los siguientes barrios Mora, Monseñor Zazpe, 2 de Abril, Barranquitas, Güemes e Italia, y en menor medida en los barrios Malvinas Argentinas, Villa Podio, Luis Fasoli y Los Nogales. Es decir, los barrios ubicados al Norte y Sur de la ciudad, son aquellos que presentan los porcentajes más altos de violencia. [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/259400/1365359/file/20.08%20Informe%20HOM%20HAF%20RAFAELA%202020%20\(ene_ago\).pdf](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/259400/1365359/file/20.08%20Informe%20HOM%20HAF%20RAFAELA%202020%20(ene_ago).pdf)

ciudad.

Los y las docentes nos relatan que deben estar siempre alertas para evitar las provocaciones o golpes entre los y las jóvenes:

Yo he separado gente, me rompí una mano por separar dos chicas, me han sacado una faca ehh..., porque tampoco nosotros tenemos lo que es el respeto hacia el docente que tienen los pibes, que teníamos nosotros. Bueno tratar de evitar eso, que el conflicto llegue dentro del aula”. (Docente de la escuela, comunicación personal, 10 de septiembre 2020).

Para Otamendi (2015), el deterioro de los grupos familiares signados por la pobreza y la desigualdad, pueden propiciar el desarrollo de conductas agresivas, en un contexto donde los y las jóvenes se ven empujados a reconstruir su identidad en espacios sociales creados por ellos mismos como, por ejemplo, las *barras*.

Estos grupos están formados casi siempre por jóvenes desarraigados, con problemas personales y familiares, que encuentran en el grupo o banda cierta valoración y respeto, solidaridad y lealtad, e, incluso, en determinados casos, protección y apoyo; comparten nuevos valores, representaciones y lenguajes, de manera que terminan reemplazando a la familia y al centro educativo como medios de socialización; para algunos la pandilla es el medio para alcanzar notoriedad y respeto dentro de su medio”. (Torres-Castro, 2005, p. 59)

En este contexto el rol que cumple la escuela es fundamental, ya que propone trabajar a través del diálogo constante y el fortalecimiento de los vínculos en su interior. Como lo expresamos en el capítulo anterior una escuela de *segundas oportunidades*, que no cierra sus puertas, trabajando para sostener a esos jóvenes dentro del sistema educativo, brindando, además, contención emocional, como nos expresa una docente “ a veces solo necesitan un abrazo y que los escuches”.

La presencia en aumento de las *barras* en los barrios periféricos de la ciudad puede representar como señala Otamendi (2015), “una manera desafiante de luchar contra los estigmas y la humillación confirma los prejuicios que pesan sobre ellos y que en lugar de ser vistos como víctimas de la exclusión y dominación, son representados como “diablos”, de naturaleza diferente, lo cual habilita a ser objeto ideal de la hostilidad social”. (Otamendi, 2015, p. 9).

3.4. Dinámicas segregacionistas que operan en la ciudad

El imaginario fragmentado y segregacionista que se manifiesta en relación con los y las jóvenes que asisten a esta institución se materializa, además, en el espacio urbano, ya que existen lugares que se encuentran destinados a la circulación de las clases medias y altas de la sociedad rafaélina. Es decir, espacios que no son transitados ni habitados por estos jóvenes.

Los y las docentes expresan que una de las lógicas que operan en el imaginario rafaélino es *dónde vivís y qué color tenes*, en relación con el barrio de residencia, el color de la piel y lo que implica la categoría “negro”. Estos jóvenes, en muchas ocasiones, evitan mencionar en la escuela el barrio de procedencia, ya que se encuentran fuertemente estigmatizados por la sociedad en general. En este sentido, podemos inferir también que algunos tratan de eludir los problemas derivados de las *barras*, ligados a los barrios que habitan.

Por lo general, quienes asisten a la escuela no circulan por el “centro” de la ciudad. Los y las docentes comentan en situación de entrevista que muchas veces la presencia de estos jóvenes transitando por este espacio, despierta sospechas por la forma de vestir y por el uso de las vísceras, capuchas o por el color de piel. A su vez los y las jóvenes señalaron no poder ir a tomar un helado sin que algún agente de la policía se les acerque a interrogarlos, identificados con estereotipos que son asociados con la delincuencia juvenil: “en la ciudad de Rafaela es histórico que si vivís en el centro te da categoría, así seas el mayor malandra de la ciudad, no tienen nada que ver... y vivir en el Barranquitas te transforma en el peor de todos” (Directivo de la escuela, comunicación personal, 15 de septiembre 2020); “al centro nunca íbamos era muy de careta ir, iban los de las escuelas privadas” (Ex alumno de la escuela, comunicación personal, 11 de septiembre 2020).

Por lo tanto, el lugar de encuentro y salida de ocio, son las plazas de sus respectivos barrios, la placita de APADIR⁵⁵, la plaza del barrio Villa Podio o el Autódromo:

Ellos generalmente van a la placita de APADIR, es uno de los lugares de encuentro y si no se juntan en casas y arman los bailes en las casas y en el barrio, los otros son los conchetitos del centro. (Docente de la escuela, comunicación personal, 10 de septiembre 2020).

⁵⁵ Se trata de un parque urbano-integrador ubicado en un sector de la estación Rafaela de la ex línea Mitre, entre las avenidas Italia y Mitre, incluye una plaza integradora, áreas recreativas para uso deportivo, juegos para niños, lugares de descanso y sectores de baños y de depósito.

Soldan (2020) desarrolla en su trabajo de tesis las categorías de “negro” y “chetos” en Rafaela: el ser “negro” o el ser “concheto” se relaciona con la forma de vestir y comportarse en la sociedad. Por lo general el ser “negro/a” se asocia con los hechos de violencia, encuentros callejeros, movimientos en *barras* y el ser “cheto” agrupa la idea del ser arrogante y sentirse mejor que los demás, como así también poseer bienes materiales, como tener dinero, celular de alta gama y un automóvil. (Soldan, 2020).

En la búsqueda de arrojar más claridad respecto a la segmentación espacial en la ciudad y como el “centro” se constituyó históricamente en un espacio casi exclusivo para la clase media y alta de Rafaela, uno de los docentes nos relata:

Ahora sí, me remonto a los espacios del centro, los cuales, tienen que ver con los espacios de sociabilización... el centro era un espacio para chusmear en un momento de la etapa de la adolescencia. Sobre Av. Santa Fe del lado norte pusieron unos video juegos que se llamaba Kacoa y empezaron a ir los negros así que del lado norte de Av. Santa Fe se empezó a juntar gente que no era habitué de esas 4 esquinas, la gente que se juntaba en el lado norte empezó a irse de ahí, este terreno fue ganado por los negros. Eso llévalo para adelante hasta el punto que unos años después, la frase era “ya no se puede ir más al centro porque está lleno de negros”. Pensando en algunas cosas que uno lee y conversa, algunos dicen que la culpa la tiene la que era la Secretaria de Cultura de la Municipalidad en 1991 cuando gana Omar Perotti. Empiezan a aparecer algunas políticas públicas que no se veían, una de esas políticas era el “carnaval de los locos bajitos” ¿qué carajos era el carnaval de los locos bajitos? es por esto, que le decían a esta mujer de la Secretaría de Cultura —ésta saco a los negros de los barrios y los trajo al centro— y una vez que los negros conocieron el centro nunca más se quisieron ir (risas). Una chica me dijo: ¡yo nunca fui al centro!, estaba en 1ro o 2do año de secundaria ¡queee! ¡claro! que a lo mejor esa chica no tenía auto o moto y le quedaba lejos, la despensa la tenía en la esquina la pilcheria la tenía a una cuadra, ¿para qué carajos va a ir al centro?... (Docente de la escuela, comunicación personal, 17 de septiembre 2020).

Indagando sobre los dichos del docente, encontramos algunos antecedentes respecto a los festejos de carnaval que son mencionados, en la investigación realizada por Tonon y Stepffer (2010), los autores identifican el origen y el propósito de esta festividad en la ciudad. Para finales de 1991, el partido justicialista asume la gestión municipal, la Secretaría de Cultura —para ese entonces— organiza la actividad partiendo de los ideales peronistas. En el marco del programa denominado “Cultura y Verano” se propone la realización de un

carnaval para niños, con el objetivo de ampliar la participación de las clases populares en espacios centrales de la ciudad (Tonon y Stepffer, 2010). Según estos autores, el carnaval se orientaba claramente hacia las clases populares más postergadas, siendo los/as niños/as los/as protagonistas junto con las familias que colaboraban en el armado de máscaras, trajes, etc., en un intento por “recuperar la impronta paternalista del peronismo, particularmente la imagen de la familia como eje central de la organización social, como célula básica de estructuración del sistema social vigente materializando así el ideal peronista”. (Tonon y Stepffer, párr. 3).

Mediante esta actividad se pretendía abrir el centro a los sectores populares como una instancia de inclusión y participación (Tonon y Stepffer, 2010), esta nueva forma de pensar y habitar el centro de la ciudad, claramente se constituyó en un punto de tensión respecto a las significaciones que el común de los rafaelinos sostenían sobre la centralidad urbana. Este espacio que guarda y cuenta gran parte de la historia de la ciudad, de pronto se vio habilitado para las expresiones de la cultura popular y clases “bajas” que habitan las periferias, que “conquistaban por un momento un mundo que normalmente no los incluía”. (Tonon y Stepffer, 2010, párr. 5)⁵⁶.

Luego de algunas ediciones realizadas sobre el Bv. Santa Fe, finalmente frente a las quejas de los vecinos⁵⁷ con viviendas sobre la principal arteria de la ciudad, la festividad fue trasladada al Bv. Lehmann, al costado de la sede municipal. Este desplazamiento según Tonon y Stepffer (2010), significó una gran variación, ya que para el imaginario rafaestino lo que podría ser considerado como centro cívico (inmediaciones del Bv. Lehmann) no guarda la misma relevancia social y afectiva como el Bv. Santa Fe y la plaza 25 de Mayo.

El breve recorrido realizado sobre esta festividad popular, nos ayudó a comprender algunas de las significaciones arraigadas en el imaginario rafaestino respecto al centro histórico de la ciudad. Y contribuye a reflexionar sobre este espacio tan particular a la luz de los hechos que nos narran los y las docentes y las percepciones que arraigan los y las estudiantes de la escuela, respecto al mismo.

Entendemos que la ciudad de Rafaela se encuentra fuertemente fragmentada por ciertas lógicas que operan desde lo simbólico sobre el espacio urbano amalgamando cuerpos y territorios. Así, ciertos barrios de la periferia son considerados como “barrios de negros”

⁵⁶ Sociológicamente el carnaval se considera una inversión temporal de la “normalidad” para su posterior restauración. En este sentido, la presencia de las clases populares no alteraba necesariamente el orden establecido en cuanto a la estratificación social en Rafaela, pero generaba *visibilidad* de esa “otra” Rafaela no-blanca, no-europea, no-rica, no-pudiente, tensionando los relatos en torno al imaginario urbano rafaestino.

⁵⁷ En este sentido cabe destacar según el trabajo de Tonón y Stepffer (2010) que la festividad se empieza a desdibujar frente a hechos de descontrol tanto por parte de los participantes, asistentes y habitantes del valorado Bv. Santa Fe, hechos que terminan desembocando en el traslado espacial de los carnavales a unas pocas cuadras.

asociados a la delincuencia, marginalidad, pobreza, habitados por personas con rasgos corporales distintos al blanco con atributos europeos. Mientras que algunos barrios como el centro o la zona de quintas (también localizado en la periferia), son considerados como los lugares habitados por el rafaélino de clase media y alta. Aquellos que aún conservan una identidad fuertemente arraigada en los valores heredados de los antepasados europeos, en especial de aquel colono piamontés.

De esta manera, y recuperando a Mandanipour *et al.* (2006), la segregación espacial se manifiesta como:

Una cuestión de acceso y de poder en distintas esferas de la vida social, política, cultural y económica. En términos espaciales lo anterior se traduce en la organización social de acuerdo con los poderes y la capacidad de incidir en distintas esferas de decisiones. Así, entre más sean las opciones y el poder con que se cuente (económico o político), mayor capacidad de organización del espacio se tendrá: “entre más restringidas sean nuestras opciones sociales, más restringidas serán nuestras opciones espaciales y más excluidos nos sentiremos o seremos”. (Mandanipour *et al.* 2003, p. 162).

El espacio se presenta como el escenario de las tensiones y conflictos. En él se materializa la desigualdad social, se levantan fronteras, se refuerzan las diferencias étnico/raciales y se disputa el poder. En Rafaela, como en otras ciudades de Argentina, el constante y sostenido crecimiento urbano, impacta en el aumento del valor del suelo, cada vez más inaccesible para los sectores populares. Como indica Santos (1987):

Los procesos de producción y apropiación del espacio dan lugar a la exclusión y a la segregación. La exclusión está dada por no poder participar formalmente en la construcción de la ciudad. La segregación en sentido espacial, a la localización de los pobres en las áreas más inadecuadas respecto a condiciones de habitabilidad. (Santos, 1987, p. 43).

Tal como lo expresan los y las docentes, estos jóvenes no pueden circular libremente por ciertos sectores de la ciudad como, por ejemplo, el centro. Y, si lo hacen, se encuentran trabajando como lavacoches⁵⁸ o haciendo malabares en los semáforos:

Me ha pasado encontrarme con alumnos de la escuela en el centro de la ciudad, pero no justamente estando reunidos tomando mate sino lavando autos o haciendo

⁵⁸ La presencia de los lavacoches en el centro de la ciudad también ha generado tensiones con los comerciantes y con quienes circulan por ese espacio, en tanto se considera una presencia no deseada que irrumpe los imaginarios de la ciudad blanca-europea.

malabares en una esquina... Nosotros con la profesora de Lengua hace dos o tres años que los llevamos al viejo mercado⁵⁹, no saben dónde queda y nunca entraron y vos te quedas como diciendo ¿cómo puede ser que no conozcan el centro de la ciudad?” (Docente de la escuela, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020).

Podemos observar de qué manera operan los prejuicios y los estigmas que recaen sobre los sectores populares y los barrios que habitan. Los considerados “rafaelinos”, son portadores y herederos de todos aquellos atributos valorados, en palabras de Elías (1994): “un grupo de poder con cualidades humanas superiores” (Elías, 1994, p. 125), en este caso representados por “los gringos”. Las dinámicas de segregación espacial junto con el entramado de significaciones negativas que recaen sobre estos sectores más vulnerables, operan como mecanismos excluyentes hacia las periferias de la ciudad y además limita la circulación de estos jóvenes y sus familias por los lugares tradicionalmente más valorados y cuidados, como lo es el centro.

La “conquista” del centro por parte de los sectores populares (Tonon y Stepffer, 2010) parece ser algo difícil de lograr hasta el momento, si bien la gestión actual del municipio continúa respondiendo a la ideología justicialista, en el imaginario rafaélino como en la significación que guardan ciertos espacios, impera una fuerte lógica segregacionista y clasista, que se manifiestan en el rechazo rotundo de todas aquellas políticas municipales que impliquen la inclusión de los sectores más vulnerables a ciertos espacios considerados “exclusivos” para la circulación de las clases medias y altas de la ciudad. Esto queda claro con el caso del “carnaval de los locos bajitos”, un antecedente que permite una aproximación inicial respecto a las lógicas que imperan en el espacio urbano.

⁵⁹ Se trata de un complejo cultural resultado de la refuncionalización y preservación de un espacio surgido en la época industrial, que incorpora nuevos usos para el viejo Mercado municipal y la antigua Terminal de ómnibus de Rafaela.

Consideraciones finales

A lo largo del trabajo conseguimos reconocer las significaciones que configuraron al Estado nacional argentino y construyeron la identidad. Un Estado que fijó su mirada en Europa, aspiró a poblar el extenso territorio con personas provenientes de este sector del mundo. En este proceso de construcción se dio inicio a lo que algunos autores como Margulis (1999) y Grimson (2015) denominan el proceso de “blanqueamiento” de la población a través del exterminio de aquellas poblaciones originarias que ocupaban los territorios denominados “desiertos”. El proceso de construcción de la nación argentina se sostuvo en una “formación nacional de alteridad” (Segato, 2007), una narración propagada por el Estado (y en gran medida desde el sistema educativo) de acuerdo con la cual la población diversa fue identificada desde categorías otrificadoras esencialistas y presionada para desplazarse de sus trazos idiosincrásicos de pertenencia como condición para la ciudadanía. En este esquema la igualación fue percibida como deseable y el proceso fue fuertemente homogeneizante (Segato, 2007).

Como pudimos observar a lo largo del desarrollo del capítulo uno, Rafaela y la región no quedaron exentas de este proceso de “blanqueamiento”. La ciudad se constituyó bajo el imaginario colectivo de la “Pampa Gringa”, identificada como aquella porción del territorio nacional colonizada por inmigrantes europeos, que se dedicaron a trabajar la tierra y cuya cultura, valores y costumbres contribuyeron a la construcción de identidades propias que caracterizan a la región.

Las etiquetas y prejuicios que emergen tempranamente desde el nacimiento de Colonia Rafaela hacia la figura del “criollo” perduraron y se arraigaron con el paso del tiempo en el imaginario colectivo rafaélino. Tal es así que la categoría de “negro” es utilizada con frecuencia en la actualidad, constatamos a través del trabajo de investigación, que los destinatarios de esta categoría pasaron a ser los que habitan ciertos barrios periféricos del norte y sur de la ciudad, aquellos connacionales llegados de las provincias del norte del país y de países limítrofes como Bolivia o Paraguay. Además se les atribuye a personas de escasos recursos que cobran la AUH⁶⁰ u otro tipo de asistencia por parte del Estado, aquellos de piel más oscura, características fenotípicas diferentes a las europeas y a toda persona que se presume asociada a la delincuencia, consumo y distribución de sustancias ilícitas. Es decir, a todo lo que se opone a los valores y las representaciones del “gringo”.

La ciudad continúa enarbolando los valores y la cultura del trabajo, el ahorro y el

⁶⁰ Asignación Universal por Hijo.

sacrificio como herencia de los pioneros, en los barrios más tradicionales estas características se hacen más notorias. Nuestra investigación, centrada en una escuela de nivel medio localizada en uno de los barrios más tradicionales, nos permitió aproximarnos a las lógicas clasistas, racistas y segregacionistas que operan fuertemente en la ciudad.

Recuperando las voces y experiencias de los/as docentes que desempeñan labores en la escuela analizada, observamos de qué manera se quiebran los vínculos entre el barrio y la institución educativa frente a la llegada de jóvenes provenientes de barrios vulnerables, tanto del norte como el sur de la ciudad, situación que responde a los cambios estructurales acontecidos dentro del sistema educativo con la implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206.

La escuela del barrio pensada y construida para albergar a los hijos y las hijas de los vecinos y vecinas, de pronto se ve invadida por jóvenes portadores de una identidad social y barrial opuesta a los pobladores tradicionales. Esto generó diferencias muy marcadas que terminan por estigmatizar y etiquetar a estos jóvenes como “negros”, “villeros”, “salvajes”, el rechazo y la valoración negativa hacia aquel que se presenta como “diferente” se hace sentir con fuerza.

Con el paso de los años, la escuela dejó de ser la primera opción para los hijos y las hijas de las familias del barrio, que decidieron enviarlos a otras instituciones de la ciudad. Esta situación provocó cruces y desencuentros al interior del plantel docente, mientras se delineaban proyectos y acciones para hacer frente a las diferentes problemáticas que debía enfrentar la institución. En las entrevistas con los y las docentes, identificamos las tensiones que se establecieron entre los propios colegas, dentro de los cuales también se encontraban docentes que se sumaban o adherían a las ideas prejuiciosas del cual la institución y sus estudiantes eran foco.

Asimismo, la investigación nos permitió reconocer que el circuito educativo de la ciudad de Rafaela se encuentra fuertemente fragmentado, produciéndose lo que Braslavsky (1984) define como segmentación educativa. Es así que, los y las docentes en las entrevistas, reconocen los mecanismos que ponen en acción las escuelas más prestigiosas de la ciudad, en un proceso de selección y expulsión de estudiantes con características “conflictivas”, estudiantes que finalmente son albergados por la escuela en la que centramos este trabajo.

Observamos que la escuela ha recibido a la población estudiantil no deseada en las demás instituciones y mediante un trabajo arduo y personalizado se ha abocado no sólo a la labor pedagógica, sino también a las problemáticas propias del contexto de vulnerabilidad del que provienen la mayoría de sus estudiantes. La escuela despliega estrategias en conjunto con

otras instituciones como la iglesia, el hogar de madres, centro para adicciones y hasta con la justicia. La labor llevada adelante por la institución a pesar de constituirse en foco de prejuicios por parte de los vecinos y vecinas del barrio y depositaria de “mala fama” —a decir en un lenguaje coloquial—, nos llevó a calificarla como una escuela de *segundas oportunidades*.

La racialización de los cuerpos y con ello, la racialización de las clases y los sentidos que esto pone en juego desata tensiones al interior de la institución. En las entrevistas se han manifestado las diferencias que se establecen entre los estudiantes e incluso con los docentes que son considerados como “gringos” que se encuentran inmersos en un ámbito de “negros”. Las situaciones recabadas en los relatos de los y las docentes, nos lleva a confirmar que en la ciudad los cuerpos racializados, en conjunto con los barrios de residencia y la condición de clase son factores que parecen servir como condicionantes y formas de clasificar positiva o negativamente a las personas.

Mediante el trabajo empírico logramos diferenciar dos categorías de análisis que fueron desarrolladas en el capítulo tres, la relación entre el barrio y las *barras*. Durante el trabajo de campo emergen con preocupación los hechos de violencia desatados al interior y exterior de la institución educativa, cuyo origen se encuentra en la pertenencia a ciertos grupos formados al interior de los barrios, mencionados por los docentes como *barras*.

Como pudimos observar, estos grupos se encuentran identificados por nombres y pertenecen a determinados barrios del norte y sur de la ciudad, poseen códigos de vestimenta y lenguaje que los identifican y diferencian.

Tal como lo expresaron los y las docentes, los problemas que se generan en los barrios o en las redes sociales entre estos grupos, generalmente se manifiestan dentro de la escuela, constituyéndose en un problema difícil de controlar mediante las estrategias de abordaje de las cuales dispone la institución para hacer frente al conflicto, que escala en diferentes grados. El desarrollo de este tipo de grupo conformado por jóvenes de ambos sexos, encuentra en la violencia una forma de interactuar, se trata de una problemática central que, según los y las docentes, se puede identificar en varias escuelas de la ciudad, pero que aún no es percibida con la debida atención.

Profundizar en el origen y motivaciones de las *barras*, así como también el arraigo al territorio local —en este caso el barrio— en relación con las dinámicas segregacionistas en Rafaela, queda abierta como futura línea de investigación, ya que se constituye como el emergente que genera inquietud y preocupaciones en el cuerpo docente. Consideramos que se trata de un tema de interés por las características y la historia de la ciudad que ostenta ser la

Perla del Oeste, cuyas tradiciones, cultura del trabajo y desarrollo en base al sacrificio, no la eximen de los problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas.

Iniciamos este proyecto de investigación con el interés en indagar en las experiencias de los y las jóvenes provenientes de la provincia del Chaco, ya que a través de nuestras experiencias como docentes, observamos que en las instituciones que albergan estudiantes de esta provincia circulan discursos y actitudes que guardan ciertas connotaciones negativas respecto a estos/as jóvenes que parecen ocupar el lugar de un “otro diferente”, estableciéndose clasificaciones sociales entre los locales rafaelinos y los provenientes desde otros puntos del país.

Sin embargo, el impacto sorpresivo de la pandemia del Covid-19 a inicios del año 2020, nos obligó a modificar nuestra unidad de estudio y de análisis. Así fue que, del trabajo empírico, emergieron otras categorías que nos permitieron profundizar en la relación entre el barrio, la escuela y las *barras*. Una relación atravesada por tensiones, en donde se ponen en juego las identidades barriales, los significados y prejuicios de una sociedad que se manifiesta heredera de los valores legados por el “gringo piamontés”.

Recuperamos las voces y experiencias de los y las docentes que nos permitieron tomar dimensión de las dinámicas que operan dentro de la escuela y la forma en que se encuentra atravesada por las problemáticas sociales, políticas y económicas, propias del contexto actual, frente a las cuales las estrategias de abordaje para la resolución de conflictos con las que cuenta resultan insuficientes. En este punto es necesario mencionar que durante la trayectoria de formación pedagógica que recibimos los y las docentes se continúa transmitiendo la idea de que la escuela es un lugar donde se desarrolla principalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de contenidos. Es así que, cuando las problemáticas sociales emergen y traspasan al interior de la misma, la escuela como institución se encuentra carente de herramientas para dar respuestas eficaces frente a lo que acontece y los/as profesionales que en ellas se desempeñan experimentan una gran inseguridad para elaborar estrategias que aborden estas problemáticas sociales. En muchas ocasiones, terminan por asimilar a la cultura dominante, ejecutando mecanismos de exclusión a lo cono-urbanizado, que reprime, castiga y condena.

Los y las jóvenes que provienen de contextos vulnerables, no sólo quedan excluidos/as de las instituciones educativas más prestigiosas, sino también de ciertos espacios como el centro de la ciudad. En este sentido, constatamos que en Rafaela existen lugares de circulación casi exclusivos para las clases más privilegiadas, donde la pobreza y la marginación quedan excluidas e invisibles en las periferias. El centro se erige como símbolo

de la ciudad pujante, resultado del trabajo y el sacrificio de los pioneros, cuyos descendientes supieron sostener, se constituye como un espacio que no puede ser invadido por las clases populares ya que no les pertenece. En este sentido es interesante resaltar cómo las definiciones de ocupación del espacio se ven atravesadas por criterios de clasificación y distinción social, donde en las disputas de sentidos sobre lo urbano las clases establecidas “ocupan” los espacios públicos, mientras que los sectores populares los “invaden” (Cravero, 2017).

Los y las jóvenes de la escuela analizada, perciben este espacio como ajeno, extraño, un espacio por el cual no pueden circular sin que se posen sobre ellos miradas de sospecha y desconfianza, por lo tanto evitan transitarlo. Consideramos este último punto como una futura línea de investigación, continuar profundizando en los sentidos que envuelven los espacios de la ciudad, espacios fragmentados que alojan a una sociedad fuertemente racializada.

Finalmente, con esta tesina buscamos recuperar e integrar nuestros conocimientos específicos en el área de la geografía con lo aprehendido en la Licenciatura en Educación de UNRaf para (de) mostrar cómo “lo educativo” desborda lo institucional-escolar y permea dialógicamente los territorios, constituyendo las definiciones de alteridad que atraviesan los procesos socio-urbanos de inclusión / exclusión de la ciudadanía.

Bibliografía

- Achilli, E. (2003). *Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Aimetta, G. (2015). *Club Atlético Peñarol, emblema de la “república del Villa Rosas”. Barrio de Rafaela*. Trabajo final del Espacio de Definición Institucional. Instituto Superior del Profesorado N° 2 “Joaquín V. González”. Santa Fe. Argentina.
- Auza, N. T. (2008). *Conformación del sistema político-territorial. La ocupación del territorio argentino*. En: Roccatagliata, J. A. (Coord.). (2008). Argentina: Una visión actual y prospectiva desde la dimensión territorial. Emecé. Buenos Aires. Consultado el 30 de agosto de 2020. <http://lecturas715.blogspot.com/2015/09/conformacion-del-sistema-politico.html>
- Ayala - Carrillo, M. (2015). *Violencia Escolar: un problema complejo*. RA XIMHAI. Universidad Autónoma Indígena de México. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Barrientos, C. (2008). *La caridad y la limosna: ¿estrategias pastorales de erradicación o de reproducción de la pobreza?* Siglo del Hombre. CLACSO. Bogotá. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120701093420/13barri2.pdf>
- Beltrán, R. (2010). *Inmigración y barreras en la ciudadanía. El miedo al otro y el derecho a la democracia plural*. Universidad de La Rioja. Argentina.
- Benencia, R. (2007): “*La inmigración limitrofe*”. En: Torrado, Susana (comp.) *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario*. EDHASA. Buenos Aires.
- Bianchi de Terragni, A. (1972). *Historia de Rafaela. Ciudad Santafesina 1881-1940*. 3ªEd. Fondo Editorial Municipal. Santa Fe. Argentina.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc. Buenos Aires. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Bleichmar-Violencia-social-violencia-escolar.pdf>
- Bonvillani, A (2015). *1 contra 364: ¿para qué sirve la Marcha de la gorra?* In: XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-061/697.pdf>
- Bonvillani, A. (2019). «*Negros de alma*». *Imaginario racializados y juvenicidio en la Córdoba de las campanas*. TABULA RASA, Revista de Humanidades.

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/396/39660441013/html/index.html>

- Brailovsky, A. Folgueman, D. (1991). *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*. (5ta ed.). Debolsillo. Buenos Aires.
- Calderón Cockburn, J. Aguiar Antía, S. (Coord.). (2019). *Segregación socio-espacial en las ciudades latinoamericanas*. Editorial Teseo. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190816022215/Segregacion_socioespacial.pdf
- Capel, H. (2001). *El geógrafo y las periferias urbanas. Reflexiones para arquitectos, en Dibujar el mundo: Borges, la ciudad y la geografía del siglo XXI*. Ediciones del Serbal. Barcelona
- Cassanello, C. Arata, N. (2006). *Para una mirada genealógica de los atlas de la educación: El informe Ramos: política, educación y territorio en la historia de la instrucción primaria de la República Argentina*. Memoria Académica UNLP-FaHCE. Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13224/ev.13224.pdf
- Cerdá, S. Rossetto, F. (2019). *De la escuela que fue a la que es. La problemática de las relaciones con el barrio y la ciudad*. Trabajo final cátedra de Análisis Institucional. Licenciatura en Educación. Universidad nacional de Rafaela. Santa Fe. Argentina
- Certeu, M. Giard, L. Mayol, P. (1979). *La Invención de lo Cotidiano 2. Habitar, Cocinar*. Universidad Iberoamericana. México. https://monoskop.org/images/1/1c/De_Certeau_Giard_Mayol_La_invencion_de_lo_cotidiano_2_Habitar_cocinar.pdf
- Ciabattari, FL. (2019). *Desafíos de la construcción plural del Territorio: Aproximación a los Significados de Territorio en el Barrio Monseñor Zazpe de Rafaela*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional de Rafaela. Santa Fe. Argentina.
- Conquergood, D. (1994). *How Street Gangs Problematize Patriotism*. En: Simons, H. Billig, M. (eds.). *After Postmodernism. Reconstructing Ideology Critique*. London: Sage Publications.
- Costamagna, P. (2015). *Política y formación en el desarrollo territorial Aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio en Argentina, Perú y País Vasco*. Orkestra - Instituto Vasco de Competitividad Fundación Deusto.

<https://www.orquestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/politica-formacion-desarrollo-territorial.pdf>

- Cravero, C. (2017). *La ciudad disputada: fronteras morales y sociales en el espacio urbano a partir de las políticas de “revitalización” en las áreas “problema” del centro de Curitiba, PR*. Tesis (Doctorado en Sociología) UFPR, Curitiba. Brasil.
- Devoto, F. (2007): “*La inmigración de ultramar*”. En: Torrado, Susana (comp.) *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario*. EDHASA. Buenos Aires.
- Diario La Opinión de Rafaela. (1996). *Departamento Castellanos Visión Histórica y antecedentes de Rafaela y la Región*. Publicación, 10-17.
- Diario La Opinión de Rafaela. (2019). *El barrio Villa Rosas celebra su día y se prepara para los festejos*. <https://diariolaopinion.com.ar/contenido/258302/el-barrio-villa-rosas-celebra-su-dia-y-se-prepara-para-los-festejos>
- Djenderedjian, J. C. (2008). *La colonización agrícola en Argentina, 1850-1900: problemas y desafíos de un complejo proceso de cambio productivo en Santa Fe y Entre Ríos*. Scielo. N°30
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-22532008000200004#n1b.
- Duschatzky, S. Corea, C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. PAIDÓS. Buenos Aires.
<https://catedrainstitucionalucalp.files.wordpress.com/2017/03/silvia-duschatzky-chicos-en-banda.pdf>
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO. Argentina.
- Frigerio, G. (2020). *Conducir la escuela en la emergencia*. Transcripción videoclases. INFoD. Ministerio de Educación Argentina.
- Fundación Iter. (2021) *¿Qué son las escuelas de segunda oportunidad y cómo ayudan a los jóvenes?* Consultado el 20 de noviembre de 2020
<https://fundacioniter.org/escuelas-de-segunda-oportunidad/>
- Gallo, E. (1983). *La Pampa Gringa*. Editorial Sudamericana. BsAs.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- Gianello, L. (1978). *Historia de Santa Fe*. Plus Ultra. Buenos Aires.

- Giliberti, L. (2014). *¿Bandas latinas en España? Grupos juveniles de origen inmigrante, estigmas y síntomas*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Núm. 148, págs. 61-78. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_148_041413285879740.pdf
- Golay, I. (2013). *Argentina “crisol de razas: ficción y realidad”*. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-076/5.pdf>
- Gravano, A. (2009). *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Espacio Editorial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Grimson, A. Karasik, G. (2017). *Introducción sociocultural en la Argentina contemporánea*. Grimson, A. Karasik, G. (coord.). *Estudios sobre diversidad sociocultural en Argentina contemporánea*. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Grimson, A. Soria, S. (2017). *Diferencia y desigualdad en las migraciones*. En Grimson, A. Karasik, G. (coord.). *Estudios sobre la diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. 1° ed. Siglo XXI. Bs.As.
- Gutiérrez, A. (2004). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvin. Villa María-Córdoba.
- Herrera, N. (2010). *El rol del inmigrante en el proceso de construcción de la identidad nacional argentina: Una lectura sobre la relación entre alteridad e identidad*. Memoria Académica UNLP-FaHCE. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.680/te.680.pdf>
- Hiernaux, D. Lindón, A. (2004). *La periferia: voz y sentido en los estudios urbanos*. *Scielo*. vol.10 no.42 Toluca. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000400005#:~:text=La%20periferia%20es%20el%20espacio,%22sobra%22%20de%20la%20ciudad.
- Imfeld, D. (1999). *Piamonteses en el Oeste Santafesino. Sus aportes en la construcción de una identidad regional*. 1° Serie Rafaela en el tiempo páginas de nuestra historia. Editorial Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela.

- Kantor, D. (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires.
- Maldonado, M. (2012) *Diversidad y Desigualdad: desnaturalización y tensiones en el análisis educativo*. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14987>
- Mallimaci, AI. Magliano, MJ. (2020). *Esferas y cuidados. Reflexiones en torno a la gestión del tiempo de mujeres migrantes en dos espacios urbanos de Argentina*. REMHU, Revista. Interdisciplinaria. Mobil. Hum., Brasília, vol. 28, N°. 59, p. 161-176
<https://www.scielo.br/j/remhu/a/Jnj4RcgxR3mV3rsDSztc8b/?format=pdf&lang=es>
- Margulis, M. Urresti, M. (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Matossian, B. (2018) .Desigualdades y fronteras (in) materiales EN SAN CARLOS DE BARILOCHE, PATAGONIA, ARGENTINA. Rev. Finis. LIII (107) ,107-123. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2008). *Cuadernos para el aula - La discriminación en la Argentina. Casos para el debate en la escuela*. Editorial Grafica y editora Posigraf S.A.
- Ministerio de Seguridad de la Provincia de Santa Fe (2020). *Violencias altamente lesivas Departamento Castellanos y ciudad de Rafaela*.
<https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/download/259106/1363639/file/1%20Violencias%20altamente%20lesivas%20Castellanos%20Rafaela%20ene%20jul%202020.pdf>
- Monitor, CS. (2010). *Crece el número de chicas en pandillas y de pandillas femeninas en Estados Unidos y Europa*.
<http://www.monografias.com/trabajos12/pandi/pan-di.shtml>
- Municipalidad de la Ciudad de Rafaela (2020). Consultado el 15 de Julio de 2020.
<https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Ciudad/Barrios/13/Detail>
- Muñoz, J. (2000). *Los sistemas de género vistos desde el barrio como un espacio micro-local de la ciudad*. Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, CODHES y Arquidiócesis. <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/Sistemasdegenero.pdf>
- Norbert, E. Scotson, JL. (1965). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino. Origen, Progreso y Desarrollo Nacional*. Editorial Planeta. Buenos Aires.
- Otamendi, A. (2015). *Los jóvenes y las violencias*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Plan Fénix; Voces en el Fénix; 6; 51; 12-2015; 62-71 https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/8_18.pdf
- Palcos, A. (1944). *Páginas confidenciales: sus luchas, sus pasiones, sus triunfos, las mujeres de su vida*. Editorial Elevación. Buenos Aires.
- Paniagua Arguedas, L. (2006). *La palabra como frontera simbólica*. Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. I-II, núm. 111-112, pp. 143-154 Universidad de Costa Rica San José. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15311212.pdf>
- Pérez Campuzano, E. (2011.) *Segregación socio espacial urbana. Debates contemporáneos e implicaciones para las ciudades mexicanas*. Estudios demográficos urbanos. Scielo. vol.26 no.2. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102011000200403
- Pietrone, M. (2016). *Significado de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario: tensión en una política de la provincia de Santa Fe entre un programa, la voz de los docentes y posibles alternativas conceptuales*. (Tesis de Maestría Universidad Nacional del Litoral Facultad de Humanidades y Ciencias. Maestría en Políticas Públicas para la Educación). <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/859/Tesis.pdf?sequence=1>
- Prietto, M. B. (2011). *Segregación socio-espacial urbana: Una mirada Geográfica utilizando Sistemas de Información Geográfica al caso de Bahía Blanca - Argentina*. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina. <https://www.aacademica.org/000-091/60.pdf>
- Quijada, M. (2000). *Nación y Territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina, Siglo XIX*. Revista Digital CSIC, <http://digital.csic.es/bitstream/10261/8768/1/NACI%C3%93N%20Y%20TERRITORIO.pdf>
- Rainero, M. (2017). *La intervención educativa en la Escuela Secundaria desde una Perspectiva Inclusiva*. En: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18876>

- Restrepo, E. (2010). *Cuerpos Racializados*. Revista Javeriana. <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/cuerpos%20racializados.pdf>
- Rodgers, D. y Baird, A. (2016). Entender a las pandillas en América Latina: una revisión de la literatura. *Scielo Estudios Socio-Jurídicos*, 18(1), 13-53. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792016000100001
- Rodríguez, J. Cravero, C. (2019). *Vínculos entre universidad y escuela secundaria: aportes desde la investigación educativa a la convivencia escolar*. Universidad Nacional de Rafaela. Rafaela, Argentina.
- Santos, M, (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau. Barcelona.
- Schwamberger, C. (2015). *La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* nro. 14, vol. 1 <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/15544/La%20escuela%20nos%20elige%20a%20nosotros.%20Trayectorias%20escolares%20de%20estudiantes%20con%20discapacidad%20en%20contextos%20de%20pobreza%20urbana.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros. Argentina.
- Serramone, A. (2012). *Inmigrantes y Criollos*. B de Bolsillo. Buenos Aires.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Smith, A. (1994). *El problema de la identidad nacional: ¿antiguo, medieval y moderno?* *Estudios étnicos y raciales*. vol: 17, N°3. 375-399.
- Soldan, T. (2020). *Uma “Escola de Negros” em uma “cidade de brancos”:* *experiencias e sentidos escolares em uma escola estigmatizada da. cidades de Rafaela*. (Tesis de doctorado). Universidade Federal Do Paraná.
- Stoffel, E. 15 de Octubre del 2008. *Historia y Pastoral: El archivo arquidiocesano de Paraná*. Consultado el 30/10/20 de: <http://historiaypastoral.blogspot.com/>
- Tiramonti, G. (Comp.).(2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.
- Tonon, M. C. (2007). *Rafaela: un caso de ciudad. Una aproximación al análisis político en el marco del cambio social*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de

Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras.
<https://cdsa.academica.org/000-108/724.pdf>

- Tonon, MC. Stepffer; C. (2010). *Representaciones y control social en fiestas populares: el «Carnaval de los Locos Bajitos» en la ciudad de Rafaela (Argentina)*. Ariadna Tucumán-Revista Latinoamericana. N°5.
<http://www.ariadnatucma.com.ar/?p=1584>
- Torres Castro, C. (2011). *Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela*. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 8, 383-398. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722007>
- Torres Castro, C. (2005). *Jóvenes y Violencia*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 37 ,55-92 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a03.pdf>
- Universidad Alberto Hurtado (2004). *La violencia de las pandillas. Evaluación de Experiencias Internacionales de Prevención del Delito - Prevención de la delincuencia juvenil*. División de Seguridad Ciudadana, Ministerio del Interior, DM Impresos.
- Vecino, L. (2016). *La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria obligatoria. Un análisis de caso en una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Santafé de Bogotá. Universidad de Antioquia. Instituto de Antropología, Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- Zusman, P. Menvielle, S. (1995). *Sociedades Geográficas y delimitación del territorio en la construcción del Estado-Nación argentino*. Educar. http://repositoriorecursosdownload.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=05573c0d-7a0b-11e1-821e-ed15e3c49

Anexo

Guía de entrevistas para Directivos

- Breve presentación: Nombre y Apellido y área de formación.
- ¿Cuál es tu condición dentro de la escuela? (titular, reemplazante o interina)
- Sobre su trayectoria... ¿Hace cuánto que das clases, cuándo comenzaste a trabajar?
- ¿Qué perfil de estudiantes tienen en las aulas?
- La escuela tiene un registro sobre los lugares de procedencia de los/as jóvenes. ¿Qué aparece en esos registros?
- ¿Los/as estudiantes son de Rafaela? ¿Proviene de otros lugares? ¿Cómo se da la adaptación a la institución?
- ¿De qué lugares provienen? ¿Cómo son sus historias? ¿Las conocen? ¿Cómo arribaron a esta escuela?
- ¿Conoces las historias familiares de estos/as jóvenes? ¿Cuáles son las impresiones que tienen de la ciudad?
- En las clases, ¿aparecen o aparecieron relatos o frases de ellos/as sobre la ciudad y sobre el hecho de no haber nacido aquí? ¿Recuerda alguna situación que te llamó la atención?
- ¿Cuáles son los comentarios? ¿Cómo se desarrollan esos problemas?
- Alguna vez, ¿aparecieron discusiones en el curso sobre los que no son de Rafaela? ¿Cómo aparecieron? ¿Qué se dijo?
- Y en la institución, ¿surgieron relatos o algunas situaciones sobre esto? ¿Cómo las describirías?
- ¿Cómo es la relación de estos estudiantes con sus compañeros y docentes?

Guía de entrevista para los/las Facilitadores de la Convivencia y Preceptor/a

- Breve presentación: Nombre y Apellido y área de formación.
- ¿Cuál es su desempeño dentro de la escuela?
- Sobre su trayectoria... ¿Hace cuánto que das clases, cuándo comenzaste a trabajar?
- ¿Qué perfil de estudiantes reciben en las aulas?
- ¿Cuál es el lugar de procedencia de los/as estudiantes? (barrios, provincias, países).
- ¿Cómo son sus historias? ¿Las conoces? ¿Cómo arribaron a la escuela? (Aquellos/as estudiantes de otros lugares)
- ¿Conoces las historias familiares de estos/as jóvenes? ¿Cuáles son las impresiones que tienen de la ciudad?
- En las clases, ¿surgen relatos o frases de ellos/as sobre el barrio/provincias/país de donde provienen? ¿Recuerda alguna situación que le llamó la atención? ¿Cómo lo resolvieron?
- ¿Cuáles son los conflictos más recurrentes que aparecen entre los/as estudiantes que requieren de tu intervención como tutora?

Guía de entrevista para ex-directivo y docentes

- Breve presentación: Nombre y Apellido y área de formación.
- ¿Durante cuánto tiempo trabajó en la Escuela? ¿Cuál era su rol?
- Sobre su trayectoria... ¿Hace cuánto tiempo que da clases, cuándo comenzó a trabajar?
- ¿Qué perfil de estudiantes recibía la escuela?
- ¿Recuerda de qué barrios provenían sus estudiantes?
- ¿Se evidenciaron conflictos por el lugar de procedencia (barrios, provincia/otro país) de los/as estudiantes entre ellos mismos?
- ¿Se observaban estigmas o prejuicios entre ellos/as por el color de piel, barrio, condición socioeconómica?
- Con relación a las *barras*, ¿se evidenciaban los códigos de cada grupo dentro de la escuela? ¿De qué forma?
- En las clases, ¿surgían relatos o frases de ellos/as sobre la ciudad? Como por ejemplo Rafaela “ciudad careta” “la plaza 25 para los gringuitos”.
- En los años de trayectoria y habiendo transitado por varias escuelas ¿se puede observar cierta estigmatización entre los/as jóvenes? ¿Los docentes también discriminan?
- Como docente local ¿sabes cuál es el origen de la palabra “los negros” que tanto se escucha y utiliza en el hablar de la gente?

Guía de entrevista para los/as ex- alumnos/as

- Breve presentación: Nombre y Apellido y área de formación.
- Sobre su trayectoria dentro de la institución ¿Qué anécdotas recuerdas? ¿Cómo fue tu adaptación dentro de la institución? ¿extrañabas tu casa?
- En la entrevista al directivo, surgió el tema de la diferencia que se presenta cotidianamente en las aulas por el lugar de procedencia local (barrios) o por el color de la piel, ¿le pasó algo similar, algún comentario has oído al respecto? ¿Cómo era en tu época?
- ¿Qué lugares de la ciudad frecuentaban?

Guía de entrevista a alumna/o actual de la Institución Educativa

- Breve presentación: Nombre y Apellido.
- Año de cursado y modalidad.
- Sobre tu trayectoria dentro de la institución... ¿Cómo fue tu adaptación dentro de la institución? ¿Extrañas tu casa?
- ¿Cómo fue tu adaptación en la institución? ¿Con tus compañeros?
- En algún momento, ¿has oído comentarios sobre discriminación? ¿Cómo cuáles?
- ¿Hay rivalidades dentro de la escuela o fuera de ella? ¿Presenciaste alguna?

Guía de entrevista a docente e historiadora local

- Breve presentación (nombre, profesión y donde trabajó)
- ¿Quiénes fueron los primeros pobladores de esta zona? (Estación Clucellas, Susana, Rafaela)
- ¿Qué actividades desarrollaban? ¿De dónde provenían? ¿Qué nacionalidades?
- ¿Cómo se relacionaban estos poblados con Rafaela? ¿Cómo fue su crecimiento? (Rafaela)
- ¿A qué se le llama Pampa Gringa? ¿Qué características tiene? ¿Quiénes la habitaban?
- ¿Cómo era la relación de estos inmigrantes con el criollo? ¿Qué lugares ocupaban?
- ¿Cómo y cuando surge la discriminación hacia el criollo?
- ¿Por qué Rafaela es considerada como una sociedad “cerrada” y “racista”?