

# *Desigualdad en la educación secundaria y la educación y formación para el trabajo en la ciudad de Campana: hacia la comprensión de las relaciones entre la fragmentación y la segregación urbana y segregación educativa*

SASSERA, JORGELINA/ PEET/IICE/FFyL/UBA - jsassera@gmail.com

---

*Eje: Estudios sobre Educación y trabajo*

*Tipo de trabajo: ponencia*

---

› *Palabras claves: Desigualdad – Segregación educativa – Segregación urbana – educación secundaria – educación y formación para el trabajo – Espacio local*

## › **Resumen**

La ponencia se propone presentar la conformación de circuitos desiguales de la educación secundaria, como formas de relación de la segregación urbana con la segregación educativa en la localidad de Campana, en la provincia de Buenos Aires.

La expansión de la educación secundaria y la inclusión de nuevos sectores sociales se realizó en un sistema fragmentado y segmentado, lo cual implicó la materialización de las diferencias y desigualdades en circuitos, trayectos o caminos escolares con condiciones de aprendizaje diferenciales. Así se produce la socialización homogénea de estos grupos, se refuerzan las distancias sociales y culturales de los grupos entre sí y se reducen las posibilidades de interacción con el otro.

Otro eje de la ponencia es la introducción de la dimensión espacial como puntal para la comprensión de la complejidad de las causas y efectos de las desigualdades en el sistema educativo. En este marco, se considera al espacio local como una puesta en escena de la fragmentación y por lo tanto de la desigualdad en el acceso a los bienes materiales, culturales y simbólicos por parte de la población.

Con el objetivo de explorar la existencia de los circuitos educativos diferenciados, se realizaron quince entrevistas semi- estructuradas a directivos y observaciones en escuelas secundarias de gestión estatal en Campana durante 2011. Se ha procurado que la muestra de escuelas sea diversa, incluyendo Escuelas Secundarias Básicas (ESB) en transición hacia constituirse en escuelas de seis años, ESB “puras (es decir que cubren solamente el ciclo básico), secundarias completas ex polimodales, escuelas técnicas, escuelas agrarias. Se tuvo especialmente en cuenta la localización de las instituciones: en el casco urbano, en zonas con diversos niveles de criticidad, sector islas.

## › **Introducción**

La ponencia se propone presentar la conformación de circuitos desiguales de la educación secundaria, como formas de relación de la segregación urbana con la segregación educativa en la localidad de Campana, en la provincia de Buenos Aires.

La expansión de la educación secundaria y la inclusión de nuevos sectores sociales se realizó en un sistema fragmentado y segmentado, lo cual implicó la materialización de las diferencias y desigualdades en circuitos, trayectos o caminos escolares con condiciones de aprendizaje diferenciales. Así se produce la socialización homogénea de estos grupos, se refuerzan las distancias sociales y culturales de los grupos entre sí y se reducen las posibilidades de interacción con el otro.

Otro eje de la ponencia es la introducción de la dimensión espacial como puntal para la comprensión de la complejidad de las causas y efectos de las desigualdades en el sistema educativo. En este marco, se considera al espacio local como una puesta en escena de la fragmentación y por lo tanto de la desigualdad en el acceso a los bienes materiales, culturales y simbólicos por parte de la población.

Con el objetivo de explorar la existencia de los circuitos educativos diferenciados, se realizaron quince entrevistas semi-estructuradas a directivos y observaciones en escuelas secundarias de gestión estatal en Campana durante 2011. Se ha procurado que la muestra de escuelas sea diversa, incluyendo Escuelas Secundarias Básicas (ESB) en transición hacia constituirse en escuelas de seis años, ESB “puras (es decir que cubren solamente el ciclo básico), secundarias completas ex polimodales, escuelas técnicas, escuelas agrarias. Se tuvo especialmente en cuenta la localización de las instituciones: en el casco urbano, en zonas con diversos niveles de criticidad, sector islas.

La elaboración de los circuitos se realizó según: a) la ubicación espacial de las escuelas; b) la dotación de recursos (materiales y docentes), y las condiciones edilicias; c) el origen residencial, social de los estudiantes; d) las articulaciones de las escuelas con otras instituciones educativas y de la realidad social y productiva de la ciudad; e) la definición que la escuela tiene sobre sí misma y su proyecto; f) los desafíos que se expresan como significativos para la institución y las estrategias seguidas para superarlos. Es preciso tener en cuenta que los tipos de circuitos o grupos de escuelas construidos son una reducción de lo complejo a lo simple para hacer comparables a los datos y en este sentido son ficciones construidas por el investigador (McKinney, 1968).

La investigación se realizó en el marco de una beca CONICET con sede en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PEET-IICE-FFyL/UBA) bajo la dirección de la Dra. Graciela C. Riquelme. Asimismo, la indagación formó parte de la tesis “Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo” dirigida por la Dra. Graciela C. Riquelme y que fue presentada y evaluada en la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación de FLACSO- Argentina. La realización de la tesis y de la investigación fue en el marco del proyecto PICT 2007-00267 “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”, desarrollado por el PEET-IICE-FFyL/UBA bajo la dirección de la Dra. Graciela C. Riquelme.

## › **La dimensión espacial: lo local como escenario de las desigualdades**

En los últimos años, se ha reconocido la vigencia de la cuestión espacial (Donzelot, 2012) y se ha producido una valorización de lo local como lente de observación de las tendencias que configuran al orden social (Sassen, 2010). Desde la perspectiva aquí desarrollada, la ciudad se configura como arquitectura moldeada por las tendencias macro-sociales y en la que impactan los procesos macro tales como la globalización así como los cambios de nivel estatal- nacional, teniendo en ello cabal importancia el despliegue de las políticas públicas.

Lejos de ser espacios homogéneos, las localidades son ámbitos fracturados, y la lectura de cartografías muestran el despliegue de las jerarquías sociales (Bourdieu, 1999). Aquello que en el espacio físico puede parecer natural (por ejemplo una inundación), en realidad es el resultado de la reificación: la distribución de los bienes y servicios en el del espacio físico. También, la ubicación de los distintos grupos sociales adquiere distintas valorizaciones y determinan la posibilidad de apropiación de esos bienes y servicios. En palabras de Bourdieu este acceso diferencial puede denominarse *ganancias de localización*:

*“La capacidad de dominar el espacio, en especial adueñándose (material o simbólicamente) de los bienes escasos (públicos o privados) que se distribuyen en él, depende del capital poseído. Éste permite mantener a distancia personas y cosas indeseables, al mismo tiempo que acercarse a las deseables (debido, entre otras cosas, a su riqueza en capital), y minimiza de este modo el gasto (en particular de tiempo) necesario para apropiarse de ellas: a proximidad en el espacio físico permite que la proximidad en el espacio social produzca todos sus efectos facilitando o favoreciendo la acumulación de capital social y, más precisamente, posibilitando el aprovechamiento constante de los encuentros a las vez fortuitos y previsibles que asegura la frecuentación de los lugares bien frecuentados” (Bourdieu, 1999: 122).*

Entonces, al abordar el espacio urbano como lente de análisis no se puede dejar de considerar que éste no es uniforme ni estático, pues en él se manifiestan las diferencias y las desigualdades que se materializan en formas de segregación entre clases sociales y estratos o fracciones de clases sociales.

La segregación puede tener múltiples dimensiones: socio-económica, socio-cultural, residencial o localizada y manifestarse en el interior del funcionamiento de un área o de un bien social, como es la educación. En América Latina, la segregación urbana, socio- espacial o residencial implica el distanciamiento y separación de clases o grupos sociales entre sí y según Nora Clichevsky

*“puede concretarse en segregación localizada –o socio-espacial– (cuando un sector o grupo social se halla concentrado en una zona específica de la ciudad, conformando áreas socialmente homogéneas) o excluyente (ausencia de integración de grupos sociales en espacios comunes a varios grupos)” (Clichevsky, 2000:8).*

Las jerarquizaciones del espacio de la ciudad mencionadas se materializan en la existencia de *barreras* para el acceso a los bienes y servicios sociales (Riquelme, 1989). Estas barreras pueden ser físicas (una autopista, un accidente geográfico, largas distancias) o simbólicas (la arquitectura, la presencia de vigilancia, el privilegio que implica la circulación

por un determinado espacio); y pueden conducir a la auto-exclusión o la exclusión manifiesta de determinados grupos sociales en la ciudad. Aquello que parece natural en sus dos acepciones -“que siempre fue así” o que es obra de la naturaleza y entonces no se puede evitar- es una reificación de la jerarquía social que limita la ciudadanía de los grupos sociales más desfavorecidos.

Durante las últimas décadas, ha cobrado interés el estudio del territorio, de las desigualdades espaciales y de la desigualdad y la diferenciación educativa. Existen trabajos que analizan los procesos de segregación y fragmentación espacial y de diferenciación regional en relación con la segregación y la fragmentación educativa. En otros, se da cuenta de la relación entre la ubicación de las escuelas, la pobreza de esos emplazamientos y de la población, y los aprendizajes y trayectorias de los estudiantes. Por ejemplo, la investigación de Salvia y De Grande (2007) vincula la segregación residencial con el abandono escolar, poniendo de manifiesto

*“la relevancia de la dimensión espacial urbana (espacio social residencial) como dimensión explicativa de procesos de diferenciación de las oportunidades de acceso y retención escolar de los jóvenes que residen en el área metropolitana del Gran Buenos Aires” (Salvia y De Grande, 2007:24)*

## › **Fracturas espaciales, segregación urbana e impactos sobre las escuelas secundarias en Campana**

El partido de Campana, en la provincia de Buenos Aires se encuentra a 76 kilómetros de la Capital Federal y según datos del Censo 2010 tiene 94.461 habitantes, y cuenta con una superficie de 954 kilómetros cuadrados. La ciudad de Campana es la cabecera de un partido que se caracteriza por su especialización productiva en la metalmecánica y la petroquímica. Trabajos de investigación previos señalan como una característica de la ciudad la conformación fragmentada de su territorio, que se describe brevemente a continuación teniendo en cuenta como ello puede afectar a las escuelas secundarias investigadas.

### ***i. Superposición de centralización urbana con dispersión sub-urbana y desigualdad en el acceso a los servicios básicos***

El casco urbano o “el centro” tiene origen en el trazado original de la ciudad a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX se ha ido expandiendo hacia el sur:

“Avanzado el siglo XX se materializó una transformación en su forma, desbordando sus límites tradicionales y tomando nuevas direcciones, pasando del tejido ordenado de su traza histórica a consolidar una mancha urbana periférica, dilatada, heterogénea, de baja densidad y con una visible segregación social” (Carballo, 2004: 6).

El territorio campanense se divide en dos grandes áreas, insular y continental. El área insular se caracteriza por su aislamiento y por el limitado acceso a servicios, entre ellos la electricidad y las casi inexistentes redes de agua potable y gas. Se ha señalado para este sector la vulnerabilidad en el acceso a la educación, lo que potencia el empobrecimiento comunitario (Campana, 1999: 19). Por otra parte, el área continental presenta fracturas que son resultado

de las políticas sobre la producción del suelo, la conformación del mercado inmobiliario y del desarrollo industrial (Carballo, 2004).

Los servicios públicos se configuran en una cobertura de gradiente hacia la periferia (Campana, 1999: 14). En Campana, de un total de 28.111 hogares 90% tiene acceso a la red pública de agua, mientras que el acceso a la red de gas es más restringido: 37,2% de los hogares no acceden a la red de gas sino que utilizan para cocinar otras fuentes, tales como gas en garrafa o leña y carbón (Censo 2010). Por otro lado, 49% de los hogares no tienen acceso a la red cloacal y 16,2% de los hogares presenta Condiciones Sanitarias Insuficientes; por último el 32,4% de la población no tenía ninguna cobertura de salud. (EHE, 2006).

## ***ii. Heterogeneidad y desigualdad de situaciones en los barrios***

La periferia o “los barrios” presentan situaciones diferenciales ya que conviven barrios cerrados, privados y countries con barrios originados en políticas de loteo popular sin la infraestructura necesaria. Los barrios originados en el loteo popular presentan diferencias respecto a la dotación de los servicios básicos, riesgos de anegabilidad, acceso al transporte y presencia de grupos vulnerables, por lo cual pueden clasificarse en tres niveles de criticidad (Campana, 1999; Carballo, 2004: 69):

- a) *Nivel alto*: sectores de población con viviendas precarias y con carencia total de infraestructura de servicios básicos. Alcanza a un total de 3.500 habitantes. Tienen riesgos de anegabilidad y mala accesibilidad. Existen grupos con escasas posibilidades de reinserción y con demandas para servicios sociales.
- b) *Nivel medio*: sectores de población con viviendas semiprecarias, sobre terrenos propios con problemas de hacinamiento, carencia de instalaciones, como desagües cloacales, y sin pavimento. Tiene una población estimada de 7.000 habitantes. La pobreza, el desempleo y las problemáticas sociales caracterizan a estos grupos. Algunos de estos barrios cuentan con redes sociales de contención.
- c) *Nivel medio bajo*: Estas viviendas tienen alguna deficiencia en las instalaciones, y les falta alguna infraestructura, como desagües cloacales y pavimento. Tienen una población de 8.000 habitantes. Los grupos sociales combinan hogares empobrecidos, desempleo y caída del ingreso. Utilizan y demandan programas sociales.

## ***iii. Dificultad de los desplazamientos de la población***

En Campana existe dispersión de las zonas y suburbanas y desconexión entre ellas y con el casco urbano. Asimismo, las rutas nacionales y provinciales que atraviesan a la ciudad imponen barreras físicas y simbólicas a la circulación en el espacio local, actuando como vías de “incomunicación”.

Ya en 1999 se reconocía que existía un déficit en el transporte público, escasa frecuencia y áreas no cubiertas por el mismo (Campana, 1999). Ello tiene importancia en tanto el transporte público actúa como articulador horizontal del espacio, en el que se combinan los lugares de residencia de los sectores populares, los ámbitos de producción y los espacios públicos (Marcos, 2010). La investigación ha permitido constatar que en Campana, la deficiencia de los colectivos perjudica el acceso a las escuelas tanto para alumnos como para docentes y supone un desafío para muchas de ellas:

*“Para algunos chicos llegar a la escuela es difícil. Ningún colectivo pasa por el barrio El Federal, hay que caminar mínimo 10 cuadras hasta la parada. Hay chicos que vienen caminando por la ausencia de transporte, desde Las Acacias y desde El Destino.”(ESB D)*

#### **iv. Centralización de los bienes educativos y culturales**

El casco urbano o “centro” concentra la oferta cultural (bibliotecas, teatros, espacios culturales, museos) y posee la mayor cantidad de escuelas secundarias completas, las cuales cuentan con la mayor dotación de recursos y los mejores indicadores educativos mientras que en los barrios predominan las ESB en transición hacia la secundaria de los 6 años.

Este “centro” está presente en el imaginario urbano de la ciudad, vinculado con el desarrollo industrial y el trabajo. Es un imaginario que trasluce la fragmentación espacial de la ciudad: de la imagen “Campana” (“ir a Campana”) se excluyen a los barrios y al sector de islas. El “centro” es el espacio irradiador no sólo de los servicios y de la educación y cultura, también del esparcimiento y del consumo. Como contra cara se estigmatiza a los barrios, asociándolos con la inseguridad y con estereotipos de “los del centro blancos y los de los barrios negros” (Campana, 1999: 37). Una escuela céntrica de la ciudad, goza de las ganancias de localización:

*“Se está cerca de todo: de la plaza, de la municipalidad, de la biblioteca pública, de la calle principal, de las arterias céntricas. Les abre un panorama diferente que el que se queda en lo cotidiano. Se viene y se hace todo en un viaje. Y hay padres que eligen la escuela porque trabajan en el centro. Al alumno le permite ver algo distinto en lo cotidiano, cada barrio tiene sus características.”(ESB D)*

En cambio, en una escuela ubicada en un barrio periférico y quizás el más estigmatizado de la ciudad se ha manifestado:

*“Porque el barrio de X está siempre bajo el preconcepto de los campanenses y de los de Zárate también. Yo cuando inicié en este barrio, primero me dijeron ‘¿Y te vas a ir hasta Campana?’, ‘No’, le dije, y bueno, me fui quedando. Y yo en el barrio sí, tuve las mismas dificultades que pude tener en otras escuelas a nivel chicos. Pero, ya te digo, los que lo ven de afuera, la ven diferente. Por supuesto que tienen la particularidad y los profesores a veces tienen el prejuicio de que los chicos de X no aprenden de la misma manera. Yo, que fui profesora de acá de la institución antes de ser directora, daba la misma clase de educación física en Zárate que acá, o sea, es un prejuicio que tienen ciertos profesores campanenses con respecto a acá.” (ESB G)*

Sin embargo, muchas veces, estas situaciones de lejanía se convierten en aislamiento cultural respecto al resto de la ciudad:

*“A nosotros no nos llega el cable de Campana, el diario de Campana, las radios de Campana, las radios se pierden... esto tenía que ver cuando vos me preguntaste por los medios, qué pasaba con los servicios, así como estamos por un lado estamos abastecidos y por otro lado estamos desabastecidos culturalmente, porque no nos llegan las informaciones del cine, tenemos que hacer un esfuerzo para enterarnos cuando hay una charla [...] Nuestro contacto con*

*Campana es a través de Internet, pero no siempre tenemos [...] Es un aislamiento, cultural. Es un aislamiento cultural, no funcional digamos, pero sí cultural” (ESB E).*

En la tabla siguiente, se sintetiza la situación de las escuelas según su ubicación espacial en lo que refiere al acceso de los bienes sociales y materiales de la institución, pero también como esta ubicación incide en su accesibilidad para los estudiantes.

**Tabla 1. Acceso a las escuelas según ubicación espacial**

Ubicación de las escuelas	La escuela accede a los bienes sociales y culturales de la ciudad		Los estudiantes que no son del radio tienen problemas para llegar a la escuela	
	Si	No	Si	No
Barrios críticos (altos, medios y bajos)	Agraria F	ESB O ESB N ESB I	ESB N	ESB O Agraria F ESB L
Barrios periféricos medios	Media C	ESB J		ESB J Media C
Casco urbano	ESB G ESB H ESB I ESB K ESB M Media A Media B Media D Técnica E		ESB I ESB M Media A Técnica E	ESB G ESB H ESB K Media B Media D

### › **Las desigualdades entre instituciones: explorando circuitos educativos en un espacio local**

En nuestro país, la segmentación educativa se ha caracterizado no sólo por una diferenciación entre instituciones privadas y públicas, sino especialmente por la desigual prestación de los establecimientos públicos resultando en aprendizajes diferentes para grupos sociales diferentes. Ello se manifiesta en la dotación de recursos materiales y humanos, las características edilicias, las capacidades de gestión y de desempeño técnico-pedagógico de los docentes, la accesibilidad a las propias instituciones y a las posibilidades de articulación con otras instituciones educativas, gubernamentales, sociales y productivas. Las escuelas públicas también se han distinguido en prestigio y métodos de selección (explícitos e implícitos) para la atracción o rechazo de distintos sectores sociales (Braslavsky, 1994; Veleda, 2012). En suma, la desigualdad al interior de un sistema segmentado se sustenta en la existencia de circuitos, es decir grupos de instituciones de un mismo nivel educativo con características similares que se dirigen a un grupo de población.

Esta segmentación del sistema, se ha producido debido a transiciones críticas por las cuales han pasado el sistema educativo nacional y el sistema educativo bonaerense, en una tensión entre marcha y contra marcha de cambios en la estructura y en las formas de

regulación del nivel secundario (Riquelme, 2004). También, especialmente durante la década de los '90 contribuyó a ello el impulso a la autonomía institucional y se puso énfasis en la apertura de las instituciones a los requerimientos de la sociedad, en la contextualización de los contenidos y en la creación de espacios institucionales. Sin embargo, debe considerarse críticamente que

*“El planteo de los contenidos diferenciados o contextualizados remite al entorno inmediato de los alumnos: ellos se relacionan con la realidad en la que está inmersa su escuela u consecuentemente se genera un incremento de la heterogeneidad del sistema, configurando una escuela del pueblo chico que responde exclusivamente a las demandas locales” (Riquelme, 2004: 209).*

La delimitación exploratoria en Campana de grupos distintos de escuelas que conformarían un circuito o trayectos educativos distintos se realizó sobre la base de los atributos mencionados en la metodología. En la diferenciación entre escuelas y grupos de escuelas, queda plasmada la desigualdad para los adolescentes en el acceso, permanencia y finalización de la escuela secundaria. Pero además de la desigualdad en la obtención del certificado escolar, se pone en juego el acceso a los saberes socialmente relevantes, las posibilidades del desarrollo de experiencias educativas significativas e incluso la obtención de capital cultural y social.

Los circuitos de escuelas aquí presentados, no son polares u excluyentes pues, hay grupos de escuelas que comparten atributos. Tal vez las diferencias más notables se producen entre escuelas prestigiosas y con tradición en el logro académico y las escuelas de los márgenes en donde la contención de la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes supera a su actividad pedagógica. Entre los demás circuitos o grupos, se dan situaciones de continuidades y rupturas, y por ello no debe perderse de vista que estos tipos son construcciones arbitrarias que sirven al propósito de la exploración.

### ***Circuito 1: Centralización de la tradición y del logro académico***

En este grupo predomina la definición de una identidad institucional basada en la tradición y el logro académico. Son escuelas cuya matrícula se compone principalmente por estudiantes que provienen de familias de clase media cuya capacidad económica se manifiesta en los recursos que las familias aportan, por ejemplo mediante las asociaciones cooperadoras.

Son escuelas principalmente céntricas, por lo que gozan de las mayores ganancias de localización y que reciben su matrícula de las escuelas primarias o de los ciclos básicos con los que comparten el edificio. Por ello, las vacantes disponibles son escasas, para su distribución existe un uso “adaptado” de la normativa que regula las inscripciones. Esto puede ser interpretado como un modo de selección, que se combina con el uso del sistema de pases mediante los cuales se derivan a los estudiantes problemáticos a escuelas “más acorde a ellos”.

Son escuelas que además de poseer recursos materiales, buenas condiciones edilicias, equipamiento y docentes con experiencia y estabilidad, desarrollan distintas actividades para mejorar el logro académico: tutorías y apoyo escolar y actividades extra-programáticas con otras instituciones educativas de otros niveles, empresas y organizaciones de la ciudad, lo cual refuerza la generación de capital social para la institución y para sus alumnos, fortaleciendo aún más su prestigio y su identidad de logro.



### ***Circuito 2: Inclusión con búsqueda de la mejora de los aprendizajes***

Las escuelas de este grupo son secundarias completas con una forma piramidal de la estructura de años y de indicadores de eficiencia interna no muy favorables, pero que han logrado estabilizar la matrícula e incluso incrementar la cantidad de alumnos que pasan de un año a otro.

Estas reconocen los objetivos de la normativa que rige a la educación secundaria y se proponen explícitamente mejorar la inclusión de los adolescentes. La noción de inclusión implica no dejar afuera a los estudiantes y brindar apoyo material al estudiante para que pueda asistir a la escuela.

Para estas escuelas su ubicación y la deficiencia del transporte son una preocupación ante su impacto en el ausentismo o en la seguridad, ya que en general sus estudiantes llegan desde barrios con distintos niveles de criticidad o de los barrios periféricos que cuentan con los servicios.

Muchos estudiantes enfrentan situaciones sociales y familiares complejas, además es frecuente la situación en que el o la joven están al frente de su familia y cuidan a sus hermanos. Las escuelas reconocen su rol de intervención en estos casos y resaltan el valor de la educación y la culminación de los como instrumentos que “cambian la realidad de su familia”. Conociendo las situaciones de sus estudiantes, consideran como desafíos el mejorar la retención y promoción a la vez que mejorar el logro o la calidad académica, entendiendo por ello “estar en la escuela aprendiendo”, en un ámbito en buenas condiciones y con el equipamiento y materiales necesarios.

Las escuelas implementan actividades diversas para el acompañamiento en el proceso de estudio o para sostener la escolarización de los adolescentes. De todas formas, estas actividades no están exentas de críticas, ya que se duda si son efectivamente las adecuadas para atender las problemáticas de los alumnos, ya que los resultados no son los esperados: muchos adolescentes no permanecen en la escuela, pocos egresan y se sigue manteniendo la forma piramidal de la matrícula.

### ***Circuito 3: Perplejidad ante los cambios en la educación secundaria***

Este grupo de escuelas se caracteriza por sus estrategias y formas de plantear la relación de la institución para con su alumnado, las cuales corresponden más con un modelo de secundaria selectiva y desanclada del contexto. Sus respuestas oscilan entre el mantenimiento del *status quo* de las actividades ya probadas y aceptadas, y por un desapego que parece expresar perplejidad ante los adolescentes y los cambios por las que ha pasado la escuela secundaria.

La preocupación de estas escuelas apunta a comprender las causas de la disminución de su matrícula y del abandono de los estudiantes, aunque sus explicaciones se orientan hacia las falencias que los adolescentes e interpretan que existe un “choque cultural” con la escuela y un desinterés por sus exigencias. La obligatoriedad de la secundaria, es interpretada como un mandato que afectaría sólo a los estudiantes y las familias aunque no así a la institución escolar, para la cual el abandono y la disminución de sus matrículas son fenómenos dados y que no se pueden cambiar.

### ***Circuito 4: Las escuelas de los márgenes***

En este grupo de escuelas confluyen los efectos de las políticas educativas, la influencia de los cambios de la institución escolar y las tendencias locales que refuerzan la interacción entre desigualdad social, segregación urbana y segmentación educativa.

Se trata de escuelas con escasos recursos físicos y plantas de docentes y auxiliares insuficientes, y con escasa antigüedad y horas de dedicación. Con estas condiciones, reciben a estudiantes desfavorecidos que provienen de barrios con niveles críticos altos y medios de vulnerabilidad. También reciben a una gran proporción de alumnos con pases, desde otras escuelas; este ha sido detectado como una práctica frecuente entre ciertas escuelas y actúa un mecanismo de selección encubierto.

Los principales desafíos de este grupo consisten en lograr retener a su matrícula, disminuir el ausentismo y lograr la permanencia de los estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad. Como estos objetivos no encuentran estrategias adecuadas para concretarse, en las escuelas se oscila entre la auto-crítica, la culpabilización del estudiante, la acción social hacia el barrio, las familias o los estudiantes y, finalmente, el desaliento.

Para los adolescentes que llegan a este grupo la selección se efectuó reiteradamente a lo largo de su experiencia escolar y ahora llegan al último eslabón de los circuitos identificados. Éstas son escuelas de los márgenes, estigmatizadas ya sea por el barrio en el que se localizan o por las características de los estudiantes, y cuyo reto es romper con la profecía autocumplida que en la ciudad se construye para ellas.

## › ***A modo de cierre***

Campana es una ciudad con su territorio fragmentado entre un casco urbano que concentra e irradia hacia la periferia los servicios básicos a la vez que centraliza los bienes culturales, entre ellos a las escuelas secundarias. La periferia de la ciudad no sólo es heterogénea sino desigual, ya que se compone por barrios planificados y que cuentan con los servicios, por barrios con distintos niveles de criticidad y de vulnerabilidad de su población y, por countries y clubes de campo. En esta ciudad, en la que se proyectan las tendencias de América Latina de las últimas décadas, se evidencia una desigual apropiación del espacio público y por lo tanto de habitar la ciudad.

Las tramas de la segregación urbana, configuradas en parte por esta fragmentación espacial inciden directamente sobre muchas escuelas. El déficit del transporte público (que no es regular y que sus recorridos conectan parcialmente al casco urbano con los barrios y a los barrios entre sí), ha sido señalado frecuentemente como un factor que repercute en la asistencia de los adolescentes a la escuela. Existe una diferenciación entre quienes pueden llegar a su escuela sin problemas (porque están dentro del radio de la misma) o que las familias disponen de transportes propios y entre quienes deben recorrer varios kilómetros y dependen exclusivamente del transporte público. Por lo tanto, la consideración de la dimensión espacial se ha mostrado como un factor a tener en cuenta en la investigación de la desigualdad educativa y más precisamente, en la segregación educativa.

Como se ha indicado, la construcción de los tipos de circuitos construidos se ha realizado de manera exploratoria, y sin duda será necesario ampliar la investigación incluyendo a más escuelas de manera que permita evaluar la validez de los tipos aquí presentados. A pesar de

esta advertencia y limitación, la tipología permitió detectar y caracterizar la existencia de estos grupos de escuelas que segmentan el acceso, permanencia y finalización de la educación secundaria de manera igualitaria para los adolescentes de la ciudad. La misma puede ser el primer paso para un diagnóstico más certero que permita la mejora de las formas de ingreso a las escuelas, de articulación entre las mismas y con otros actores de la ciudad entre otros aspectos. También podría ser un llamado de atención para el reconocimiento de aquellos factores extra- escolares, como por ejemplo el transporte, que refuerzan la interacción entre la segregación urbana y la segmentación escolar y que políticas públicas adecuadas deberían apuntar a revertir.

## > **Bibliografía**

Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En Bourdieu, P. (dir.) La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, C. (1994). Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino. En Puryear J. & J. Brunner, (Eds). Educación, equidad y competitividad económica en las Américas, Vol II, Estudios de Caso, Portal educativo de las Américas, disponible on-line <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/puryear40.htm> Braslavsky, C. 1994. "Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino" en Puryear J. y J. Brunner, (Eds). Educación, equidad y competitividad económica en las Américas, Vol II, Estudios de Caso, Portal educativo de las Américas, disponible on-line <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/puryear40.htm>

Campana. (1999). Plan de desarrollo estratégico de Campana. Documento final. Buenos Aires.: Municipalidad de Campana.

Carballo, C. (2004). Crecimiento y desigualdad urbana. Implicancias ambientales y territoriales. Campana, 1950-2000. Buenos Aires: Editorial Duken.

Clichevsky, N. (2000). Informalidad y segregación urbana en América Latina. Una aproximación. Santiago de Chile: CEPAL.

Encuesta de Hogares y Empleo (EHE). (2006). Dirección Provincial de Estadística, Provincia de Buenos Aires.

Indec. Censo 2010. Indec.

McKinney. J. (1968). Tipología constructiva y teoría social. Buenos Aires: Amorrortu.

Riquelme, G. C. (2004). La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riquelme, G. C. (1989). Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Versión preliminar. Buenos Aires: Ministerio de

Educación y Justicia, Organización de los Estados Iberoamericanos.

Salvia, A. & P. De Grande. (2007). *Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires*. Ponencia presentada en XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología, 13 al 18 de Agosto de 2007 - Guadalajara, México

Sassen, S. (2010). The city: Its return as a lens for social theory. En *City, Culture and Society*. 1, Elsevier, pp 3–11.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía.