

## **Tercer Seminario Latinoamericano “Desigualdad y Políticas Socio-Laborales”**

### **La sociabilidad en cuestión. Políticas sociales en Argentina y América Latina, instituciones y condiciones de vida**

#### **Eje 1: Las políticas sociales en contexto de heterogeneidad institucional y desigualdad entre territorios, sus agendas, sus modos de articulación y sus actores**

**Título: Educación y formación para el trabajo en espacios locales: fragmentación territorial y segmentación educativa en Campana, Zárate y Rosario.**

**Autoras:** Dra. Natalia Herger [nath@filo.uba.ar](mailto:nath@filo.uba.ar)  
Dra. Jorgelina Sasserá [jsassera@filo.uba.ar](mailto:jsassera@filo.uba.ar)

**Inserción institucional:** 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-IIICE- FFyL/UBA- CONICET)

**Teléfono de contacto:** (011) 4432-0606. Int. 205

### **Introducción**

La relación entre las segregaciones urbana y educativa es un punto a profundizar, ya que ambas nociones remiten a prácticas y situaciones de exclusión que se refuerzan. La existencia de grupos o circuitos de escuelas para distintos grupos sociales y la socialización homogénea de estos grupos implican el quiebre de la experiencia educativa común y con otros, limitando el contacto entre estudiantes con distinto origen social, fomentando los prejuicios y legitimando las desigualdades sociales.

Esta ponencia presenta algunos resultados de una investigación en curso<sup>1</sup> en Campana, Zárate (Provincia de Buenos Aires), y Rosario (Provincia de Santa Fe). El trabajo realizado en estas localidades da cuenta de la existencia de diferencias jurisdiccionales y locales en la transición hacia la educación secundaria obligatoria, la diferenciación de los perfiles institucionales de la educación y formación para el trabajo y de la tensión entre las escuelas de jóvenes y adultos y los programas de terminalidad educativa de reciente implementación. De ahí, la importancia que esta ponencia recurra a la

---

<sup>1</sup> Proyecto “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” (UBACyT 2011-2014 y PIP CONICET) dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el CONICET-PEET-IIICE-FFyL/UBA.

mirada sobre lo espacial, en tanto tiene importancia para los procesos educativos, especialmente los desplegados desde la educación formal. Ellos se desarrollan en lugares específicos- las escuelas y los centros de formación- los cuales se encuentran desigualmente distribuidos en el espacio, afectando así el acceso de la población a los mismos.

La aproximación espacial permitió reconstruir distintas relaciones entre fragmentación territorial, segregación urbana y segmentación educativa que pueden favorecer o perjudicar el acceso de la población a la educación y formación para el trabajo. Se ha tenido en cuenta a la dimensión espacial y su incidencia en los procesos de generación de desigualdad educativa, pues se ha podido corroborar empíricamente la relevancia de la estructura territorial y de las vías de comunicación y de transporte, que en muchos casos actúan como barreras al acceso al derecho a la educación.

Asimismo, en cada localidad y en las instituciones que conforman la muestra se puede dar cuenta del entrecruzamiento de las diversas políticas y programas provenientes de los gobiernos nacional, provincial y municipal y como inciden en las instituciones educativas a partir de las percepciones de los actores.

A partir de las entrevistas realizadas a directores de escuelas secundarias de diversas modalidades (orientadas, técnicas y de adultos) y de centros de formación profesional se ha podido reconstruir circuitos instituciones que se diferencian entre sí, dando cuenta de las particularidades de la relación entre segmentación educativa con las configuraciones territoriales y las desigualdades socio- económicas. La distribución de las políticas públicas educativas, pero también de las políticas sociales, de empleo y otras en las escuelas de la muestra constituye un elemento de interés en la comprensión de la segmentación socioeducativa en ámbitos locales.

## **1- Los procesos de desigualdad en áreas locales**

Las ciudades, en sus dimensiones políticas, económicas y sociales van adquiriendo cada vez más relevancia para la teoría social pues es ella se despliegan procesos que les son propios y que a la vez entran en relación con las políticas públicas estatales. Una de las cuestiones que ponen en el centro a las ciudades es una mirada que oscila desde la cuestión social hacia la cuestión espacial, en la que entran en tensión la ciudadanía social y la ciudadanía urbana. Se ha planteado que en esta lógica se produce una tensión entre la

ciudadanía social centrada en los derechos otorgados por el trabajo, y una ciudadanía específicamente urbana que excede el simple habitar la ciudad.

## **1.2. Fragmentación territorial y segregación socio- residencial**

Diversas posturas teóricas e investigaciones empíricas, han mostrado que las ciudades no son espacios homogéneos, debido a que allí se espacializan las jerarquías sociales; desde finales de los '80, la fragmentación urbana es un proceso que afecta a América Latina y a nuestro país. Es una expresión de esta realidad la creciente segregación urbana o la separación de grupos socialmente homogéneos que cada vez interactúan menos entre sí, y que además reciben pautas de socialización diferentes en espacios diferenciados.

En una ciudad o región, los bienes materiales tales como servicios básicos (agua, electricidad, gas, transporte) y los bienes y servicios sociales (educación, salud, acceso a las instituciones públicas), están desigualmente distribuidos en un espacio socialmente jerarquizado, existiendo barreras a la accesibilidad a los mismos. Mientras que hay grupos privilegiados en el acceso por ejemplo a la educación y la salud, otros grupos son perjudicados o excluidos. Esta forma de desigualdad, vulnera lo que algunos teóricos denominan como derecho a la ciudad o igualdad espacial.

Esta desigualdad espacial guarda estrecha relación con la desigualdad en el espacio social, pues existen apropiaciones diferenciales de los lugares, servicios, bienes y capitales sociales. Los grados de distancias métricas, como ha sido advertido por diversos autores, implican el tiempo de los desplazamientos y movimientos de los cuerpos en el espacio, y que son posibilitados por el acceso a medios de transporte (Bourdieu, 1999; Bauman, 1999). Por ello, el acceso a un buen servicio de transporte público es fundamental para el acceso a los espacios privilegiados de una ciudad: las escuelas, los hospitales, los espacios de recreación, etc.

La desigualdad distribución del capital que redundo en menores ganancias de localización y de disminuidas capacidades de desplazamientos producen que grupos sociales no puedan acceder a los bienes sociales escasos y los encadena al lugar inmediato, muchas veces desprovisto de los bienes y servicios colectivos. También, los aleja de las instituciones y servicios que por derecho les corresponden, pero que se encuentran a distancias (reales o percibidas) infranqueables. La homogeneidad de la población “en la

desposesión” tiene como efecto la intensificación de la misma, una nivelación negativa especialmente en las prácticas culturales y que suelen provocar la huida hacia otros lugares (Bourdieu, 1999).

En América Latina, la segregación socio- espacial o residencial implica el distanciamiento y separación de clases o grupos sociales entre sí en una comunidad, y puede concretarse en una segregación localizada en un sector de una ciudad cuando existen áreas socialmente homogéneas y que limitan la interacción e integración entre los distintos grupos sociales. Existe una relación entre las dimensiones socio-económicas y la segregación socio- espacial, pues en la medida en que grupos espacialmente localizados comparten las mismas características socio- económicas se hace más evidente la desigualdad social al ante los contrastes entre zonas de “ricos” y zonas de “pobres” (Groisman, 2011). Asimismo, la desigual distribución de los servicios públicos y de las instituciones, hacen aún más patentes las condiciones diferenciadas entre áreas y entre los habitantes de las mismas.

Un factor a tener en cuenta en la segregación residencial, es el tamaño o escala urbana. Los procesos de segmentación y de segregación son más factibles en aquellos espacios en los que las distancias métricas puedan retraducirse en distancias sociales. En áreas reducidas, por ejemplo pequeños pueblos, la población tiende a convivir en lugares más cercanos entre sí, favoreciendo la interacción y encuentro entre personas de distintos grupos sociales (Katzman, 2003).

La relación entre densidad urbana y segregación ha podido corroborarse empíricamente, en donde los tamaños de las localidades estudiadas han incidido en las tendencias productoras de desigualdad. En las localidades de menores dimensiones se producen relaciones de mayor proximidad e intercambio entre grupos sociales distintos, y por lo tanto las posibilidades de separación se ven atenuadas. Pero además de las dimensiones, tiene relevancia la estructura territorial, los grados de densidad de urbanización o de dispersión, también la existencia de vías de comunicación y de transporte que faciliten desplazamientos y por lo tanto los encuentros en la comunidad.

Esta apreciación afecta también al estudio de las distribuciones espaciales de los servicios y de las instituciones, tales como las escuelas y otras instituciones educativas. Pues la densidad de la población también incide en la cantidad de instituciones existentes,

aunque no así en la racionalidad de su distribución. En localidades de menor tamaño y cantidad de población la escala de los sistemas educativos es menor y ocurre lo inverso en las localidades de mayores dimensiones. Otro aspecto a considerar son las posibilidades de que exista una mayor o menor diferenciación entre instituciones según la escala del espacio local, pues se ha podido mostrar en las localidades de menor tamaño las diferencias sustantivas entre instituciones educativas tienden a ser menores que las áreas de mayor tamaño.

La escala también incide en la dispersión de las localizaciones y en las distancias físicas entre los lugares de residencia de la población y los lugares de emplazamiento de las instituciones e instalaciones públicas, en las posibilidades de desplazamiento de las personas por su propia cuenta o en la necesidad de sistemas de transporte público u otros recursos destinados a la movilidad.

En una investigación previa (Sassera, 2013 y 2015) se ha mostrado la conformación fragmentada del territorio de la ciudad de Campana. Son características de esta localidad la superposición de la centralización urbana con la dispersión sub-urbana, el desigual acceso a los servicios básicos pues se concentran las redes en el casco urbano de la ciudad y la existencia de una periferia compuesta por barrios dispersos con situaciones heterogéneas y desiguales frente a las condiciones de vida. Estas tendencias son similares en Zárate, pues también su territorio se estructura de manera centralizada; en la cual el centro de la ciudad presenta las mejores condiciones de favorabilidad y que, a medida que se produce el alejamiento de esta zona, crecen las condiciones de desfavorabilidad, tales como los hogares con condiciones básicas insatisfechas.

En cuanto a la ciudad de Rosario, existen diagnósticos que la presentan como una localidad marcada por la segregación y las marcadas diferencias en las condiciones de vida al interior de su trama urbana (Herzer, 2005; PNUD, 2009). Datos del Censo 2010 muestran que existe un 6,02% de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas, pero la distribución de los mismos da cuenta de estas tendencias segregatorias: en los distritos noreste y sur se producen concentraciones de hasta el 58% de estos hogares. Sin embargo, a diferencia de Campana y de Zárate, Rosario cuenta con un mayor desarrollo urbano y una red de transporte que si bien es radiocéntrica, facilita la movilidad de la población y el acceso a las diversas instituciones y capitales distribuidos en la ciudad.

## 2. La dimensión espacial y la segmentación educativa

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. Esta desigualdad ocurre 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 las instituciones de articularse o vincularse con otras instituciones educativas, gubernamentales, sociales y productivas. Además de estos factores, las escuelas públicas se han distinguido en prestigio y métodos de selección explícitos e implícitos para la atracción o rechazo de distintos sectores sociales (Braslavsky, 1994).

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.

En esta investigación, la noción de segmentación ha dado cuenta de la existencia de circuitos, caminos o trayectos al interior del nivel que promueven trayectorias educativas desiguales al segregar a los grupos de poblaciones que tienden a homogeneizarse al interior de cada circuito. Cabe destacar que los circuitos no se expresan polarizadamente<sup>2</sup>, sino en gradientes de diferencias según las siguientes dimensiones:

- 1 multiplicidad en los factores de diferenciación;
- 2 ubicación espacial en territorios heterogéneos y fragmentados;
- 3 tendencia a la superposición de los circuitos debido a atributos compartidos.

Las brechas entre grupos de escuelas son tributarias de muchos factores y si bien formalmente, en nuestro país, no hay barreras explícitas que impidan el pasaje de los estudiantes entre instituciones, las prácticas de los actores por mantener ciertas posiciones de privilegio o por el contrario, para salir de posiciones desventajosas, pueden profundizar las desigualdades. Así, una norma que administrativamente busca regular el funcionamiento

---

<sup>2</sup> En la investigación se ha trabajado mediante la realización de tipologías constructivas, y la diferenciación explícita de los circuitos resulta de esta construcción teórica- metodológica de grupos de escuelas. En virtud de los atributos resaltados o de aquellos dejados de lado, podrían construirse tipológicamente nuevos circuitos.

cotidiano de una institución, por ejemplo en el momento de inscripción o en las maneras de distribución de vacantes, puede dar lugar a prácticas selectivas debido a las interpretaciones por parte de los actores encargados de aplicarlas efectivamente (Sassera, 2013).

Un aspecto significativo en la investigación es la fragmentación del sistema educativo y del nivel secundario, noción que remite a los quiebres que han derivado de las políticas implementadas fines del siglo pasado y que profundizaron la desigualdad en el acceso y permanencia a instituciones educativas diferentes que propician una apropiación desigual de los aprendizajes.

La diferenciación educativa y la segmentación responden a lógicas sociales más amplias y a las prácticas de los actores, mientras que en el caso de la fragmentación, incide la aplicación de las diversas políticas que han hecho atravesar al sistema por *transiciones críticas* que supusieron “transformaciones positivas, negativas o regresivas y riesgosas respecto los problemas iniciales del nivel secundario y del rendimiento de sus alumnos en instancias posteriores de la educación y de la vida” (Riquelme, 2004).

El estudio de las instituciones educativas consideradas en la investigación, se realizó buscando integrar las diversas dimensiones que producirían diferenciación entre establecimientos escolares. Se consideraron no sólo los aspectos materiales, sino también aquellos referidos con las características de los docentes, los estilos (y posibilidades y limitaciones) de la gestión institucional por parte del equipo directivo y las relaciones y vinculaciones de las instituciones educativas con otras de la realidad social y productiva. También se tomaron en cuenta aspectos pedagógicos, relacionados con las posibles adaptaciones curriculares que se pudieran realizar y con el desarrollo de determinadas prácticas pedagógicas.

**Cuadro 1. Dimensiones de la diferenciación entre establecimientos educativos.**

Dimensiones de la diferenciación entre establecimientos educativos				
Material	Docente	Gestión institucional	Relacional	Pedagógica
-Aulas suficientes y disponibilidad de biblioteca, laboratorios, sala de arte, gimnasio y patio.	-Formación docente,	-Prácticas implícitas o explícitas de selección de la matrícula.	- Apertura a vínculos con organizaciones y actores extra- escolares.	- Adaptaciones curriculares
-Estado de mantenimiento e higiene	- Experiencia y antigüedad	- Coordinación con otras instituciones educativas	- Participación en certámenes y ferias escolares	- Realización de experiencias pedagógicas
-Disponibilidad de Equipamiento mínimo, de equipamiento relacionado con las nuevas tecnologías; y de equipamiento específico a la orientación y modalidad	- Acto público y asignación de los docentes para la cobertura de cargos y suplencias	- Gestión de subsidios, donaciones y fuentes alternativas de financiamiento	- Gestión de visitas y excursiones	
Dimensión espacial: segmentación urbana y segregación socio- residencial				
- Localización de la institución (barrio, distrito, ámbito urbano o rural)	- Características socio-económicas de la población	- Distribución de los servicios públicos	- Accesibilidad	- Barreras físicas y simbólicas

Fuente: elaboración propia

En la tabla anterior, se dan cuenta de estas diversas dimensiones, sin dejar de lado el eje espacial y las condiciones estructurales que contribuyen a la segregación socio-residencial que también inciden sobre las instituciones educativas.

El análisis de estas dimensiones en las instituciones muestra de la investigación (escuelas secundarias comunes, técnicas y agrarias y centros de formación profesional y de capacitación laboral) en Campana, Zárate y Rosario fue la base para construcción de grupos de instituciones que se diferencian entre sí. Sin embargo, en cada localidad, la dimensión espacial incide de una manera diferente, dando cuenta de las particularidades de la relación entre segmentación educativa con las configuraciones territoriales y las desigualdades socio- económicas.

## 2.1. Espacialización de la desigualdad en Campana

En esta localidad, los procesos de segmentación y segregación urbana inciden notablemente sobre las instituciones educativas. La dimensión espacial afecta la localización de la institución, las características de los estudiantes y de los docentes, las características de los edificios y la dotación de equipamiento entre otros aspectos.

**Cuadro 2. Síntesis de las características de los grupos de escuelas. Campana.**

	<b>Barreras</b>	<b>Condiciones edilicias, espacios y materiales</b>	<b>Perfil de la matrícula</b>
<b>Campana</b>			
<b>Grupo I. Centralización de la tradición y los recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas de transporte: “son de la ciudad”.</li> <li>- En un caso, vías del tren, zona portuaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones edilicias satisfactorias con espacios adecuados.</li> <li>- Múltiples fuentes de recursos y de financiación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogénea: estudiantes del centro, clase media, media baja.</li> <li>- También clase trabajadora, y estudiantes provenientes de los barrios.</li> </ul>
<b>Grupo II. Las instituciones agrarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para quienes no viven en el sector insular:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de transporte público</li> <li>- Mal estado de los caminos</li> <li>- Largas distancias</li> </ul> </li> <li>Para quienes viven en el sector insular:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiente transporte fluvial.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones edilicias satisfactorias con aulas y espacios adecuados.</li> <li>- Diversas fuentes de financiamiento y de recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Población isleña con bajo nivel educativo y con NBI.</li> <li>- Adolescentes y jóvenes provenientes del continente y de otras localidades.</li> <li>- Productores y profesionales de la zona.</li> </ul>
<b>Grupo III. Las nuevas escuelas secundarias en los bordes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de transporte público</li> <li>- Caminos en mal estado y sin asfaltar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones edilicias precarias.</li> <li>- Falta de bibliotecas, laboratorios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principalmente del mismo barrio.</li> <li>- Adolescentes que trabajan en actividades informales o de supervivencia.</li> </ul>

Fuente: CONICET-PEET-IIICE-FFyL/UBA, Proyecto UBACyT 2011-2014 y PIP CONICET.

En Campana, se ha podido dar cuenta de tres circuitos o grupos de escuelas diferentes. El primer grupo de instituciones se compone por aquellas localizadas en el sector isleño de la localidad, se trata de escuelas y un CFP que mantienen relaciones entre sí, y tienen en común el contar con buenas instalaciones edilicias y recursos. Además, hacen uso compartido de estas ventajas, pues se consideran en conjunto como centros de la vida comunitaria isleña. El segundo grupo está conformado por escuelas secundarias de reciente creación que se encuentran en transición hacia la secundaria de seis años, y se caracterizan además por localizarse en barrios con que presentan diversos grados de desfavorabilidad. Las instituciones del tercer grupo son aquellas escuelas secundarias con

historia y tradición en la ciudad, localizadas en el casco urbano y cercanas a vías de comunicación, y que centralizan docentes, recursos y prestigio.

## 2.2. Zárate: la impronta del tipo institucional

En Zárate, si bien la localización céntrica de muchas instituciones las beneficia en términos de accesibilidad y existe una coincidencia entre bienestar material y esta ubicación, el mayor peso de la diferenciación estaría dado por el tipo institucional.

**Cuadro 3. Síntesis de las características de los grupos de escuelas. Zárate.**

	Barreras	Condiciones edilicias, espacios y materiales	Perfil de la matrícula
<b>Zárate</b>			
<b>Grupo I. Las escuelas técnicas</b>	Sin barreras para el acceso ni desfavorabilidad.	Con edificios y estados adecuados. Cuentan con el equipamiento necesario aunque se manifiesta necesidad de actualización	Principalmente estudiantes de clase media que no trabajan. Proviene del centro o de zonas cercanas a la escuela, los que vienen de más lejos, buscan una orientación específica.
<b>Grupo II. Las Secundarias completas</b>	- Transporte inadecuado - Presencia de la singularidad: asentamientos, inseguridad	Edificios satisfactorios y recursos materiales adecuados. Dificultades con la estabilidad de los docentes y la cobertura de materias.	Heterogeneidad. Hijos de profesionales, estudiantes de clase baja. Diversidad de zonas de procedencia.
<b>Grupo III. Las ESB en transición</b>	- Falta de transporte. - Anegabilidad. Falta de iluminación. - Malos caminos.	Edificios sin infraestructura adecuada, falta de aulas y otros espacios. Malas condiciones de higiene y de deterioro. Escasez de material didáctico para las tareas de enseñanza.	Mayoritariamente clase trabajadora y baja. Cuando llegan al ciclo superior deben trabajar por necesidad, incidiendo en su escolarización.

Fuente: CONICET-PEET-IIICE-FFyL/UBA, Proyecto UBACyT 2011-2014 y PIP CONICET.

En el cuadro 3 se presentan las distintas características de los tres grupos que se han conformado. Las escuelas secundarias técnicas componen al primer grupo I, mientras que el circuito II está conformado por las secundarias completas, es decir que reúnen en un mismo establecimiento los seis años de estudio. El tercer grupo, está integrado por escuelas secundarias básicas en transición (es decir que ofrecen sólo hasta tercer año o que su estructura definitiva de años no se encuentra aún conformada), las cuales se encuentran localizadas en las zonas desfavorables de la ciudad.

### 2.3. Rosario: la diferenciación difusa

En la ciudad de Rosario, la posibilidad de establecer grupos de escuelas con características semejantes en su interior pero a la vez diferentes entre ellos, es más limitada en que en las localidades anteriores. Esto responde a que existe una menor diferenciación institucional y a que en términos generales, existe una mayor heterogeneidad en la matrícula al interior de casi todas las escuelas.

Al ser una ciudad con gran desarrollo urbano, con una mayor extensión de los servicios públicos y un mejor funcionamiento del sistema de transporte público que en las localidades bonaerenses estudiadas, las problemáticas de desfavorabilidad y accesibilidad a las instituciones aparecen más matizadas debido a los menores quiebres y dispersión en las trazas urbanas de la ciudad.

**Cuadro 4. Síntesis de las características de los grupos de escuelas. Rosario.**

	<b>Barreras</b>	<b>Condiciones edilicias, espacios y materiales</b>	<b>Perfil de la matrícula</b>
<b>Rosario</b>			
<b>Grupo 1. El Centro I</b>	Sin barreras mencionadas	Edificios propios, con aulas, talleres, laboratorios y bibliotecas, y otros espacios como salas de arte y computación. Se los clasifica de muy bueno a adecuados, algunos en obras de ampliación. Diversos materiales didácticos y de equipamiento. Diversidad de fuentes de financiamiento nacionales, provinciales, municipales, empresas.	Matrícula de clase media, media baja con padres con diversos niveles educativos: desde primaria completa hasta universitario. Principalmente asisten a la escuela desde el centro, desde diversos barrios y desde otros municipios. La mayoría sólo estudia, y “los menos estudian y trabajan”.
<b>Grupo 2. El Centro II</b>	Sin barreras mencionadas	Edificios con aulas, talleres, laboratorios y bibliotecas, aunque con necesidad de mejora y ampliación. Edificios compartidos. Diversos materiales didácticos y de equipamiento. Diversidad de fuentes de financiamiento nacionales, provinciales, municipales, empresas.	Matrícula de clase media, media baja y trabajadora con padres con niveles educativos predominante: primaria. Casos de estudiantes que trabajan en changas o en tareas domésticas o de cuidado. Intervenciones institucionales.
<b>Grupo III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ubicación en la periferia.</li> <li>- Calles cortadas y vías de tren que impiden el paso</li> <li>- Menor cantidad de transporte público</li> <li>- Cercanía con la Circunvalación</li> </ul>	Edificios adecuados, pero con necesidad de ampliación. En algunos casos ausencia de taller y laboratorios. Menor disponibilidad de recursos financieros, principalmente Plan de Mejoras e INET. Instituciones con Copa de Leche y Plan Nacional Nutricional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes de clase trabajadora y baja.</li> <li>- En algunas escuelas, AUH y otros subsidios nacionales y provinciales.</li> <li>- Padres con muy bajo nivel educativo.</li> <li>- En el sur problemas de retención, pues al conseguir trabajo los estudiantes dejan la escuela.</li> </ul>

Fuente: CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA, Proyecto UBACyT 2011-2014 y PIP CONICET.

En comparación con muchas de las escuelas bonaerenses, las escuelas rosarinas cuentan con mejores condiciones edilicias, con mayor cantidad de materiales didácticos y con equipos directivos con capacidad de gestionar diversidad de fuentes de recursos.

#### **2.4. *La institución educativa como receptora y/o articuladora de programas***

La segmentación educativa y los procesos de diferenciación institucional responden, como ya se ha señalado, a procesos sociales más amplios ligados a la reproducción de estratificación social, y en los que no pueden desconocerse los posibles efectos de las políticas públicas.

En la última década las políticas educativas se han orientado hacia el reconocimiento del derecho a la educación y la inclusión educativa, que se expresan en la extensión de la obligatoriedad hasta el secundario y la implementación de programas dirigidos a favorecer el acceso, la permanencia y la vuelta al sistema educativo. Esta orientación ha sido acompañada también desde otros ámbitos de la política pública, tales como Trabajo y Desarrollo Social, que encaran acciones que apuntan a la terminalidad de los niveles primario y el secundario de sus beneficiarios.

Así, en las instituciones educativas confluyen y se entrecruzan una diversidad de políticas y programas provenientes de los gobiernos nacional, provincial y hasta municipal, y no solo de los Ministerios de Educación y/o de carácter pedagógico o curricular, sino también los que dependen de áreas de empleo, de la política social y de salud. A ellas se suman las relaciones que se establecen con otros actores de la realidad social y productiva local y que generan acciones de diverso tipo tales como becas para los alumnos y distintos tipos de experiencias pedagógicas.

Sin embargo, no todas las instituciones reciben los mismos programas, aun los educativos, ni establecen relaciones con otras instituciones locales, la diferenciación institucional también incluye una dimensión respecto su vinculación con las políticas públicas, que sin dudas interactúa con las otras dimensiones de diferenciación ya analizadas.

En el marco del proyecto de investigación de investigación en curso en el Programa Educación, Economía y Trabajo (CONICET-PEET-IIICE/UBA) se ha indagado sobre que

programas llegan a las escuelas e instituciones de formación, como se define que escuelas serán sedes cada programa, la opinión de los actores acerca de la implementación de los mismos y su incidencia en el acceso y terminalidad de los niveles educativos obligatorios. Estas temáticas han sido abordadas a partir de entrevistas realizadas a los directores de una muestra de escuelas secundarias de diversas modalidades (orientadas, técnica-profesional, adultos) y centros de formación profesional en las ciudades de Campana, Zárate y Rosario, así como en reuniones de devolución y retroalimentación con supervisores, directivos, docentes y representantes de distintas áreas municipales y de otras organizaciones relevantes de cada localidad. A continuación se reseñan solo avances de un análisis que se encuentra aún en curso.

En todas las escuelas secundarias de la muestra se implementan distintos programas nacionales y provinciales y entre ellos se destaca el Plan de Mejoras Institucional del Ministerio de Educación nacional, el cual se destina a la capacitación docente y la adquisición de materiales didácticos. Además, muchas instituciones son sedes de programas FINES.

En el caso de la ciudad de Rosario, se realiza un entrecruzamiento más complejo que en Campana y Zárate de las instancias nacionales, provinciales y locales; las escuelas secundarias rosarinas reciben y gestionan diversos programas con fines educativos de estos distintos niveles de gestión.

En el caso de los programas nacionales, la mayoría de las escuelas implementan el Plan de Mejoras Institucional el cual es destinado a brindar apoyo escolar y seguimiento a los estudiantes. Asimismo, llegan a las instituciones otros programas que surgen de distintos ministerios nacionales, provinciales y de áreas municipales. Son relevantes, en su presencia, los programas destinados al logro de la terminalidad educativa y alfabetización tales como Fines, Progresar y Volver a Estudiar (Provincia de Santa Fe). Existe una complejidad agregada con el despliegue de programas más específicos o de menor alcance, como los programas Lazos, Movilidad, Medio Boleto y el Plan Madres Adolescentes en los que se superponen los niveles provincial y municipal (incluso en algunos casos los directores han manifestado dificultad para identificar el origen de los mismos).

Se ha buscado indagar sobre las características de la implementación de los programas en las instituciones, y los entrevistados han brindado visiones opuestas. La

mitad de los directivos sostiene que los programas se sostienen en el tiempo y que sus líneas de acción son diferentes, mientras que la otra mitad señala lo contrario. Sin embargo, existe coincidencia en mencionar que los programas se dirigen a los jóvenes en desventaja y que se proponen la inclusión social. Un aspecto clave es la forma en que esta diversidad de programas se articula en las instituciones, y en este sentido, la mayoría de los entrevistados indica que esta instancia es realizada en la propia escuela con el fin de evitar superposiciones.

La llegada de los programas, y los múltiples requerimientos de gestión y administración han producido que en algunas escuelas se mencione que se modificó el funcionamiento institucional, pues se ampliaron y flexibilizaron los horarios de apertura y cierre o, en otras se hace referencia a la mayor articulación de contenidos y de actividades didácticas entre programas y materias.

Sin duda, un aspecto significativo señalado por un entrevistado alude a los cambios en el rol del director: *“El director como gestor, además de lo pedagógico, la escuela es unidad de gestión barrial. Los problemas del barrio se resuelven en la escuela.”*

En este sentido, en algunas escuelas se señala el rol fundamental de la dirección para acceder a algunos planes pues además de los cumplir con las condiciones establecidas en los procedimientos hay que sumar *“las ganas de los directores”* para presentar propuestas y armar proyectos. Si bien suele destacarse los recursos humanos y económicos que los planes pueden facilitar, no deja de mencionarse la complejidad que implican las rendiciones de cuentas y el alto consumo de tiempo para el equipo directivo. En alusión a esto, se critica la tendencia burocrática y su contradicción con los imperativos normativos de atención de los estudiantes.

Respecto a los efectos de estos programas en el acceso de los estudiantes y su relevancia para favorecer una mayor escolarización, se perciben tensiones entre una mayor inclusión en la escuela y la apropiación de saberes efectivamente lograda. Así, en una de las escuelas localizada en un barrio con situación de desfavorabilidad intermedia de Zarate, se ve a los programas como una ventaja, pues permitirían una mayor inclusión y permanencia de los estudiantes, pero se señalan las críticas y el desacuerdo de los docentes y directivos a las formas de acreditación de los mismos. Estas tensiones surgen en las distintas entrevistas como un punto crítico en el cual si bien se reconoce la orientación hacia una mayor

permanencia y terminalidad educativa, por el otro se cuestiona los modos en que ello se realiza.

### **3. A modo de cierre**

La ponencia se propuso presentar algunos avances de la investigación en curso, en cuanto a la construcción conceptual del abordaje espacial de la segmentación educativa en localidades con distintas configuraciones territoriales. Asimismo, se presentó sucintamente la perspectiva de algunos de los actores encargados de implementar y de dar sentido a las políticas que “llegan” a las instituciones educativas desde distintos niveles de gobierno.

Uno de los ejes significativos para el análisis es la mirada sobre las áreas locales, pues constituyen los ámbitos en que se aplican las políticas públicas de los diferentes niveles de gobierno -nacional, provincial y municipal- y en los que se despliegan las acciones de otros actores, tales como las organizaciones sociales no gubernamentales y de la sociedad civil, las empresas, las instituciones públicas y privadas de formación. Así, es en estos ámbitos donde se expresa la articulación o desarticulación entre los niveles centrales o sectores y las propias provincias, como espacio geográfico de contexto de la política laboral, social o educativa, y pueden traducir problemas de superposición, dispersión y fragmentación de las acciones que se implementan.

El entrecruzamiento entre localidad, desigualdad espacial, fragmentación y segmentación educativas y políticas de educación y formación para el trabajo es una perspectiva a seguir desarrollando desde el equipo de investigación.

La aplicación en las áreas locales de políticas educativas y de formación para el trabajo que se diseñan desde los niveles nacional, provincial y municipal y cómo se ponen en funcionamiento en las instituciones constituye uno de los ejes de análisis centrales de la investigación. Si bien, las políticas educativas suelen analizarse y evaluarse en cuanto a sus alcances nacionales y jurisdiccionales, es su interpretación y aplicación a nivel local e intra-local la que muestra sus alcances y limitaciones, haciendo visibles los logros y los desafíos en instituciones y sujetos.

Es por ello que la investigación curso se están analizando se están analizando los modos en que se desarrollan las políticas educativas en las áreas locales y más

específicamente en las instituciones y sus efectos en las oportunidades o dificultades para el acceso y la permanencia de la población en los niveles del sistema.

## **Bibliografía**

Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

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. y J. Brunner, (eds). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, vol. II, Estudios de Caso, Portal educativo de las Américas. Consultado el 3 de mayo de 2013, <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/puryear40.htm>

Groisman, F. (2011). *Avances de Investigación N° 4 “La persistencia de la segregación residencial socioeconómica en Argentina”*. Consultado el 20 de mayo de 2013, <http://www.citradis.com.ar/images/Publicaciones/Avances/avances4.pdf>.

Katzman, R. (2003). *La dimensión espacial en las políticas de superación de la pobreza urbana*, Serie Medio Ambiente y Desarrollo, Santiago de Chile, CEPAL.

Herzer, H. (2005) *Situación del hábitat de los municipios del área metropolitana de Rosario en materia de suelo y vivienda*, Documento de Proyectos, Santiago de Chile, CEPAL

PNUD. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, PNUD.

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

Riquelme, G. C. y N. H. Herger (2014) “Las transiciones críticas de la educación y la formación para el trabajo: los cambios de estructura, la fragmentación y la búsqueda de homogeneidad en las últimas décadas”, en Riquelme, G. C (Directora y Editora) (2014) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. La Bicicleta Ediciones. Buenos Aires.

Riquelme, G. C.y Herger, N. (2006) *Escenarios de educación y formación para el trabajo ¿mercado de ilusiones de corto plazo o alternativas socio-educativas a la exclusión?.* Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 17. CONICET. Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). UBA. Buenos Aires.

Riquelme, G. C. (1978) *Situación Social*. Serie Estudios de la Población Argentina N° 2. Volumen IV FNUAP (Fondo de Naciones Unidas para Actividades de Población) y FUDAL: (Fundación para el Desarrollo de América Latina. Análisis Poblacional de la Argentina). Buenos Aires.

Sassera, J. (2015) “La dimensión espacial en la comprensión de la desigualdad en la educación y la formación para el trabajo”, en Riquelme, G. C. (dir. y ed.) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*, Buenos Aires, La Bicicleta Ediciones.

Sassera, J. (2013) “*Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo*” tesis para la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO-Argentina.