

Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales

El sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes

Autor:

Sassera, Jorgelina

Tutor:

Riquelme, Graciela C.

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

DOCTORADO

Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes.

**Doctoranda: Magíster Jorgelina Sassera
(Expte. 860.540/10– Res. N° 1566/10)**

Directora de Tesis: Dra. Graciela C. Riquelme

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Octubre 2014

A Jorge Sassera,
mi padre porque siempre me impulsó a estudiar

A Silvia Gentta de Sassera,
por su acompañamiento y apoyo

A Delia Gentta,
mi abuela quien me transmitió la pasión por la educación y las escuelas

Índice	3
Agradecimientos	5
Introducción	7
Primera Parte	15
Capítulo 1	
La cuestión espacial: lo local y el despliegue de las desigualdades	16
1. El espacio de la ciudad como lente de análisis	17
2. La cuestión espacial: las ciudades como territorio de las desigualdades	23
3. Las relaciones entre la segregación residencial y la segregación educativa	32
Capítulo 2	
Desigualdad y circuitos diferenciados de la educación secundaria y la formación para el trabajo	37
1. La educación y la producción de desigualdad	38
2. La educación y la formación para el trabajo para los adolescentes y los jóvenes: entre la diferenciación compleja y la escolarización significativa	50
Capítulo 3	
Las tensiones entre enseñar para la ciudadanía y para el mundo del trabajo	60
1. Tensiones en la educación secundaria: entre la igualdad formal de la democracia y la selectividad del mundo del trabajo	61
2. El mundo del trabajo ¿Qué sentidos para la educación?	66
3. Enseñar a “ser” trabajador y ciudadano: de las experiencias pedagógicas	74
Segunda Parte	91
Capítulo 4	
La realidad social y productiva: contextos fragmentados y e instituciones educativas	92
1. Cinco localidades, cinco realidades sociales y productivas	94
2. Aportes para la identificación de mapas locales de la educación y formación para el trabajo	106
3. Las demandas locales hacia la educación y formación para el trabajo ¿qué se pide enseñar?	116
Capítulo 5	
Diferenciación institucional de la educación secundaria y de la formación profesional: expresiones locales de la desigualdad entre instituciones educativas	126
1. Configuraciones locales de la educación secundaria y de la formación profesional: diferentes localizaciones y diferencias en equipamiento y recursos	127
2. Escenarios locales de la educación: las instituciones y su vinculación con la realidad social y productiva.	152

Capítulo 6	
Hacia la construcción de circuitos educativos en espacios locales: los mapas de la segregación educativa	163
1. Hacia la comprensión de las tendencias segregatorias: los caminos de la desigualdad	164
2. La relación entre la segregación educativa y la segregación espacial. Los mapas de la desigualdad	188
Tercera Parte	199
Capítulo 7	
El reconocimiento de saberes como un campo relativo y conflictual	200
1. “No se aprende sólo dentro de las cuatro paredes, también hay que salir al mundo exterior”	201
2. ¿Qué sentidos para las experiencias pedagógicas? Una aproximación a la visión de los estudiantes	230
Capítulo 8	
Experiencias pedagógicas y las configuraciones de la desigualdad: múltiples formas de la selección	234
1. Circuitos educativos y experiencias pedagógicas	235
2. Desafíos y líneas abiertas de investigación	261
Bibliografía	263
Metodología	273
Cuadros Anexos	286
Anexo Perfiles Institucionales	288
Listados de Escuelas y Seudónimos	297

Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin la participación y el apoyo de muchas personas. En primer término deseo agradecer a la Dra. Graciela C. Riquelme, mi directora de tesis y de beca, quien confió en mí y me dio la oportunidad de dedicarme a esta tarea maravillosa que es la producción de conocimiento. A ella todo mi reconocimiento por sus enseñanzas, apoyo e impulso a lo largo de todo el proceso de investigación, desde el desarrollo del primer proyecto en 2009 hasta éste, el resultado del esfuerzo conjunto.

También agradezco al Programa de Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras- UBA, a su equipo y directora por haberme brindado el espacio institucional y humano para mi formación, el desarrollo de mi beca y de mi tesis. El Proyecto UBACYT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” y su directora que me facilitaron los medios, recursos y gestiones para que el trabajo de campo y esta tesis sean posibles. Le agradezco su acompañamiento y escucha a la Dra. Natalia Herger con quien siempre he tenido intercambios que contribuyeron a mi formación, y al Lic. Mariano Anconetani con quien hemos caminado largas distancias y visitado muchas escuelas.

Deseo reconocer a la Municipalidad de Campana y a la Municipalidad de Rosario, cuyo personal de distintas áreas ha contribuido con información relevante para esta investigación. También a los jefes distritales y regionales y a los inspectores de la educación secundaria de Rosario, Zárate y Campana quienes facilitaron la gestión e ingreso a las instituciones educativas. Esta investigación no hubiera sido posible sin los directores de escuelas y de centros de formación que abrieron las puertas de su institución y compartieron sus desafíos y logros, a los docentes y a los estudiantes.

Finalmente, agradezco a mi familia y amigos por su apoyo y aliento a lo largo de todos estos años. Dedico esta tesis muy especialmente a mi abuela Delia Gentta, gran maestra de las escuelas de Campana: de ella heredé mi vocación y preocupación por que la educación sea en la realidad, un derecho cumplido para todos.

Sin duda esta es la coronación de un gran esfuerzo y a la vez inicio de una nueva etapa en mi carrera y en la tarea de la investigación que me espera a futuro, y que reconozco que sin el acompañamiento de mis colegas, no es posible.

Introducción

Esta tesis de doctorado se propone comprender la existencia de diferentes relaciones, vínculos y puentes entre la educación secundaria y la formación profesional con la realidad social y productiva en espacios locales, haciendo foco en la interpretación de experiencias pedagógicas para los sujetos de la educación adolescentes y jóvenes.

La perspectiva de la investigación partió de la crítica a la realización de prácticas educativas postuladas como una simple experiencia laboral para los estudiantes, pero que en realidad en una gran mayoría parecerían funcionar para beneficio de los empleadores. Sin embargo hay evidencias de otros tipos de acciones que han aparecido en esta década, de vinculación del aprendizaje escolar con el contexto mediante una diversidad de acciones en las que participan distintos actores de la realidad social y productiva. Estas relaciones, con distintos actores y organizaciones que pueden ser desde sociedades de fomento barriales hasta poderosas empresas manufactureras, pueden cubrir un amplio abanico de prácticas pedagógicas: desde la formación en alternancia hasta la realización de simulaciones de procesos productivos pero también de procesos políticos constructores de ciudadanía o de realización de obras de teatro que fomenten el arte y el aprendizaje, por ejemplo, de historia.

Este planteo se basa en tres ejes conceptuales fundamentales:

i) la dimensión espacial expresada en los ámbitos locales. La *ciudad* se configura como arquitectura moldeada por las tendencias macro-sociales y en la que impactan los procesos internacionales de la globalización, los avances tecnológicos y las mutaciones del nivel estatal- nacional. Pero el espacio de lo local 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. Desde esta perspectiva cobra importancia la desigualdad espacial en su relación compleja con las desigualdades derivadas del debilitamiento de las protecciones del trabajo; y se busca articular una perspectiva geográfica con una perspectiva sociológica según la cual un lugar en el espacio no es equivalente a otro, pues existen apropiaciones desiguales de los bienes, servicios públicos y colectivos y de los capitales culturales y sociales;

ii) la desigualdad educativa expresada en la segmentación del sistema educativo, más específicamente la educación secundaria. Esto significa la desigual prestación de los establecimientos públicos, resultando en aprendizajes distintos 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. Una noción de circuitos educativos permite visibilizar a la segmentación, al plantear la existencia de grupos de escuelas con características similares que se dirigen a un grupo de población específico;

iii) la diversidad de experiencias pedagógicas en cuanto formas particulares de prácticas pedagógicas en las cuales se valora el aprendizaje realizado desde la experiencia, en vinculación con el contexto extra-escolar, y que se pueda demostrar mediante producciones exteriores al estudiante, con implicancias para la transformación de la subjetividad a través de la transmisión de valores, actitudes y habilidades. En las experiencias pedagógicas se produce un cruce y una tensión entre la transmisión de lo que M. Young denominó conocimiento poderoso con un conocimiento contextual y vivencial, en paralelo con formas de saber hacer que limitan con un saber -ser del sujeto.

El rumbo de la investigación fue marcado por los siguientes objetivos específicos

1- Describir la realidad social y productiva de las localidades de Campana, Zárate (Provincia de Buenos Aires), Rosario, Villa Constitución y Empalme Villa Constitución (Provincia de Santa Fe) para reconstruir exploratoriamente los contextos que inciden sobre las instituciones educativas.

2- Caracterizar el mapa de la oferta de la educación secundaria y de la formación profesional, identificando circuitos educativos diferenciales por los que transitan los adolescentes y los jóvenes.

3- Identificar y explorar las distintas relaciones, vinculaciones y puentes de las escuelas secundarias y centros de formación profesional con la realidad social y productiva en las ciudades de Campana, Zárate, Rosario, Villa Constitución y Empalme Villa Constitución.

4- Reconstruir una tipología de experiencias de relación y vinculación entre escuelas secundarias y centros de formación profesional con la realidad social y productiva, en el marco del reconocimiento de los circuitos educativos y de la dimensión espacial que incide sobre las características diferenciales de las instituciones donde se desarrollan.

La concreción de estos propósitos se realizó mediante la utilización de distintas estrategias metodológicas, tanto para poder delinear el problema, los eje de interpretación y la dimensiones analíticas como para el diseño de la estrategia de la recolección de la información y el acercamiento al campo y para la interpretación de los resultados. La recolección de datos en campo se basó en la realización de entrevistas semi- estructuradas a directivos, docentes y estudiantes de escuelas secundarias y de centros de formación profesional y capacitación laboral de gestión estatal. Se realizó una muestra intencional que reunió los siguientes criterios:

- i) escuelas públicas secundarias con distintas orientaciones en el ciclo superior, escuelas técnicas y agrarias y centros de formación profesional con diversidad de cursos;
- ii) diversidad ubicación espacial (área urbana-centro de la ciudad, área urbana-barrios más periféricos de la ciudad, áreas sub-urbanas o rurales);
- iii) el desarrollo presente o pasado de experiencias pedagógicas, aunque éste no fue un factor excluyente.

La estrategia de análisis propuso encontrar en la discursividad de los actores elementos comunes y elementos disímiles que fueron interpretados a la luz del marco teórico construido para esta tesis. Mediante la elaboración de cuadros síntesis de características comunes entre instituciones, se elaboraron tipologías constructivas mediante la selección, simplificación e igualación pragmática de atributos relevantes de los casos estudiados mientras que se descartaron las diferencias individuales consideradas como irrelevantes. Por lo tanto, los tipos 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).

El abordaje de la dimensión espacial tiene como finalidad la aproximación al diagnóstico y visualización de las diferencias y las desigualdades sociales, educativas y de

calidad de vida. El análisis realizado no pretende establecer relaciones de causalidad ni tampoco medir la intensidad de la relación entre variables, sino ofrecer un instrumento para ilustrar las distribuciones de determinadas características sociales de la población y la localización de las instituciones educativas. Para ello se recurrió al uso de Sistemas de Información Geográfica para la elaboración de cartografías temáticas.

La realización de esta tesis se enmarca en la larga trayectoria de investigación del 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), especialmente en las temáticas de educación y formación para el trabajo y comprensión del mundo del trabajo, educación secundaria, derecho a la educación y educación y formación en zonas desfavorables. Posibilitó el desarrollo de la tesis la obtención de una Beca Interna Tipo I en 2010 y de una Beca Interna Tipo II en 2013 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el PEET-IICE-FFyL-UBA y dirigidas por la Dra. Graciela Riquelme, también directora de esta tesis.

Asimismo, esta investigación es uno de los resultados del Proyecto UBACyT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” dirigido por la Dra. Graciela Riquelme con sede en el PEET-IICE-FFyL/UBA.

El objetivo general del proyecto es contribuir a la comprensión de la complejidad, diversificación y superposición de ofertas de educación y formación para el trabajo y a la vez evaluar la dimensión de la deuda social educativa en ella involucrada y la estimación de los recursos individuales y sociales aplicados y no apropiados por diferentes ámbitos de la política educativa y social (trabajo, desarrollo social y salud). El objetivo ulterior es sentar las bases para delinear mecanismos de regulación por parte del Estado nacional, provincial, regional y local que contemple la articulación e integración intersectorial. El proyecto, se estructura a través de dos componentes a saber 1) la deuda social educativa con jóvenes y adultos, y 2) la evaluación del mercado de ilusiones de corto plazo. Esta tesis se inserta en el Componente 2, cuyos ejes centrales que estructuran el diseño y aplicación del modelo de atención son:

(i) la diferenciación social y económica de la población;

- (ii) la existencia de una segmentación institucional tanto educativa como de los programas sociales;
- (iii) la diferenciación espacial en la dotación de recursos del sistema educativo y de la formación para el trabajo.

La tesis se estructura en tres partes y ocho capítulos. El objetivo de la primera parte es presentar los conceptos y las perspectivas teóricas que guiaron a la investigación y que sentaron las bases para la interpretación de la complejidad del problema de investigación. El primer capítulo está dedicado al análisis de la dimensión espacial, eje de interpretación fundamental de esta tesis al constituir los ámbitos locales en terreno de visibilización de procesos sociales y de aplicación de las políticas públicas. El capítulo aborda la relación entre las segregaciones urbana y educativa pues ambas nociones remiten a prácticas y situaciones de exclusión que se refuerzan pues si bien a las políticas educativas se las suele analizar y evaluar 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 concretos.

El segundo capítulo analiza las formas de la desigualdad en la educación secundaria y la formación profesional. Se reconoce que la noción de desigualdad es compleja e involucra a una diversidad de fenómenos tanto estructurales y sistémicos como de las prácticas de los sujetos. El capítulo aborda teóricamente la distinción entre las nociones de desigualdad y diferencia y se analiza a la segmentación educativa. El tercer capítulo aborda las tensiones entre los fines y propósitos en las instituciones educativas, especialmente en la educación secundaria. Los sistemas educativos modernos desde su origen, acompañaron al desarrollo del capitalismo industrial y durante su historia se han encontrado en tensión los propósitos de disciplinamiento y de emancipación de los sujetos, de la formación del ciudadano para los Estados democráticos y de buenos trabajadores. En segundo lugar, en el capítulo desarrolla la construcción conceptual sobre las experiencias pedagógicas, que constituyen una forma específica de práctica pedagógica. Mediante las experiencias, se busca transmitir conocimientos curriculares y habilidades y destrezas. También buscan lograr cambios en la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes al transmitir reglas, valores, normas y al regular la conducta y las actitudes. En suma, son productoras de formas de ser.

En la segunda parte de la tesis se estudian las relaciones entre educación y realidad social y productiva en los espacios locales seleccionados: Campana, Zárate, Rosario, Villa Constitución y Empalme Villa Constitución. A la luz de las últimas transiciones críticas de los sistemas educativos y su traducción en el espacio local; la segunda parte muestra como los contextos fragmentados, pueden incidir en la diversificación de la educación secundaria y de la formación profesional. También se propone comprender la dinámica de la segregación espacial, y las singularidades de la formación de circuitos educativos, teniendo en cuenta a la realidad social y productiva de cada localidad. Por último, la segunda parte explora cómo los diversos actores e instituciones de la realidad social y productiva, producen demandas específicas a las escuelas secundarias y a la formación profesional, que luego podrían originar o incidir en las experiencias pedagógicas.

El cuarto capítulo de la tesis, presenta las características más relevantes de cada localidad, en cuanto a su población y su heterogeneidad económico- productiva, para comprender como estos factores inciden en las instituciones educativas. Este tipo de enfoque permitirá una mejor comprensión de las experiencias de relación y vinculación, al poder identificar los sectores con los que las instituciones educativas se relacionan en los espacios locales concretos. El conocimiento de la realidad social y productiva es relevante para comprender como determinados procesos productivos y sociales inciden sobre la configuración específica de cada localidad en lo que respecta a su territorio, las formas de habitarlo, la existencia de desigualdades en el goce de los derechos y por lo tanto la posible incidencia de ello en la educación de los adolescentes y los jóvenes.

El quinto capítulo analiza las diferenciaciones institucionales de la educación secundaria y de la formación para el trabajo en los espacios localidades estudiadas, a partir de una muestra de instituciones compuesta por escuelas secundarias completas, básicas, técnicas, agrarias, centros de formación profesional y centros de capacitación laboral. Se ha procurado que todos ellos tengan diferentes orientaciones, localizaciones y características con la finalidad de explorar como estas diferencias pueden profundizarse y originar desigualdades. Uno de los aspectos claves en esta caracterización, es la distribución espacial de las instituciones para relacionarlas con los procesos de segmentación y segregación locales teniendo en cuenta la accesibilidad y la presencia de barreras que perjudiquen a las instituciones y a los estudiantes. Los factores tomados en cuenta para

explorar la diferenciación institucional entre las escuelas y centros de la muestra son la localización, la accesibilidad, las características edilicias y de equipamiento, el personal docente y la disponibilidad de recursos financieros. El capítulo también explora las relaciones y vinculaciones de las instituciones educativas con otros actores y organizaciones de la realidad social y productiva y se plantea si estas relaciones pueden ser factores de diferenciación entre las escuelas secundarias y los centros de formación.

El sexto capítulo esboza los perfiles institucionales y una tipología de circuitos educativos. El objetivo, es analizar de manera exploratoria la segmentación educativa considerando a las diferencias entre instituciones de acuerdo a los recursos físicos y monetarios con los que cuentan, las características del personal docente y el origen social de los estudiantes que asisten. Uno de los propósitos del capítulo, es la detección de problemas de accesibilidad de los estudiantes a las instituciones según su ubicación espacial y los lugares de procedencia de la matrícula. También, se buscará indagar sobre la posible existencia de mecanismos de selección implícitos, que podrían desfavorecer el acceso de los jóvenes y adolescentes a la educación. La ubicación espacial, el contexto de la institución educativa y la segmentación dada en este sentido tienen un correlato con la ampliación de las distancias sociales y espaciales. La profundización de la segregación educativa- es decir el acceso, permanencia y promoción de manera diferenciada y desigual a la educación refuerza a la segregación urbana, conformando así patrones homogéneos de socialización al interior de cada circuito que contribuye a la naturalización de las diferencias sociales.

El séptimo capítulo presenta una tipología exploratoria de experiencias pedagógicas relevadas en las localidades estudiadas. Mediante la tipología, se buscan sintetizar los aspectos más relevantes de una diversidad de experiencias, actividades y estrategias que se desarrollan en las instituciones educativas. Uno de los puntos centrales de la descripción son los objetivos y propósitos de las experiencias y las formas organización o estructuración, también se tienen en cuenta las formas de participación y el rol de los estudiantes. Un tema que se explora, es la relación entre las experiencias pedagógicas con los tipos de conocimientos y los saberes transmitidos. Pues si bien mediante las experiencias los docentes buscar facilitar el aprendizaje de ciertos conocimientos y el acercamientos a lugares y personas portadores del mismo, también se proponen transformaciones en la subjetividad de los estudiantes. Asimismo, el capítulo indaga acerca

de los sentidos otorgados a las experiencias pedagógicas por parte de los sujetos que participan en las mismas; consideraremos los significados atribuidos a los distintos aprendizajes promovidos, su relación con los contenidos curriculares y con la valoración positiva o negativa atribuidas a determinadas actitudes y formas de saber- ser.

Finalmente, el octavo capítulo indaga sobre las relaciones entre los circuitos educativos y las experiencias pedagógicas, tratando de identificar tendencias sobre como los recursos, la capacidad de gestión de las instituciones y las relaciones y vínculos que tienen con otras organizaciones y actores de la realidad social y productiva puede favorecer el desarrollo de este tipo específico de práctica pedagógica. El propósito del capítulo es explorar las posibles conexiones entre tipos de perfiles institucionales, tipos de experiencias pedagógicas y los factores las facilitan o dificultan su realización. Otro tema de exploración es si en las experiencias pedagógicas además, se desarrollan prácticas selectivas, que refuercen aún más las distancias entre estudiantes que impulsan el desarrollo de experiencias pedagógicas, pues ello puede incidir en el acceso de los estudiantes a conocimientos curriculares o conocimientos específicos que podrían favorecer a su formación.

Primera parte

Capítulo 1

La cuestión espacial: lo local y el despliegue de las desigualdades

Este primer capítulo se enfoca en el análisis de la dimensión espacial, eje de interpretación fundamental de esta tesis al constituir los ámbitos locales, y a la dimensión espacial en el terreno de las políticas públicas. Esta mirada se plantea en un momento en el que las ciudades emergen como territorios de estudio de los impactos de las políticas y como lugares privilegiados para el impulso de proyectos de crecimiento y desarrollo en distintos sectores.

Las ciudades no son espacios homogéneos, debido a que allí se espacializan las jerarquías sociales; más aún pues desde finales de los '80, la fragmentación urbana es un proceso que afecta a América Latina y a nuestro país. La segregación urbana o la separación de grupos socialmente homogéneos que cada vez interactúan menos entre sí, y que además reciben pautas de socialización diferentes, es una expresión de esta realidad.

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

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.

1. El espacio de la ciudad como lente de análisis

La constitución de los Estados modernos, significó la consolidación de la ecuación territorio y población, así se estableció un correlato entre orden social y espacio. La población fue organizada y encausada en un territorio con la intervención de las instituciones sociales- por ejemplo la escuela-. El orden social se erige sobre el espacio mediante la disposición de la arquitectura y las divisiones territoriales, que parten desde lo más local y llega hasta la unidad totalizadora del Estado (Bauman, 1999).

Aquello que en el espacio o el territorio podría parecer un accidente, obra de la naturaleza o resto histórico de lo “que siempre fue así”, en realidad muestra al orden social. Las disposiciones de arriba, abajo, cerca, lejos, centro, periferia dan cuenta de las jerarquizaciones sociales y espaciales, que se entrelazan con la organización política-administrativa de los territorios bajo el paraguas de unidades cada vez mayores que, desde la lógica Estatal- otorgan identidad a los habitantes.

Hace dos décadas, desde algunas teorías producidas en los países centrales, se sostenía que los territorios nacionales y locales perderían importancia ante el avance la globalización, la transnacionalización de la economía y la conformación de bloques regionales. Los avances tecnológicos, junto a los procesos mencionados, producirían nuevos factores de estratificación al impulsar a los sectores más ricos de la población a “despegarse” del territorio al moverse libremente y elegir formas de aislamientos invulnerables, seguros y refinados. La otra cara es el encadenamiento y aislamiento de los más desfavorecidos a su espacio local vaciado de vida comunitaria y de acceso a los servicios públicos también degradados¹. Entre medio se despliegan una serie de espacios inhabitables y expulsivos, reduciendo los espacios urbanos en los cuales

“... los ocupantes de las diversas zonas residenciales puedan encontrarse cara a cara, hablar de bueyes perdidos, abordarse y desafiarse, conversar, reñir, discrepar o coincidir, elevar sus problemas particulares al nivel de asuntos públicos y hacer de éstos materia de interés particular- las ágoras privadas/ públicas de Cornelius Castoriadis- disminuyen rápidamente en dimensiones y número. Los pocos que quedan tienden a ser cada vez más

¹ Además de la clase social, Massey llama la atención sobre cómo también, en la geometría del poder inciden fuertemente la etnia y el género (Massey, 1994)

selectivos: refuerzan, en lugar de reparar, los daños causados por las fuerzas desintegradoras” (Bauman, 1999: 32-33)

La multiplicidad de cambios que afrontan los espacios locales entendidos como la escala de las ciudades, los convierten en ámbitos privilegiados para el estudio de las transformaciones y tendencias sociales y los desafíos para las políticas públicas. Según Saskia Sassen (2010), las ciudades se están constituyendo en una nueva escala del poder político y económico, pues las relaciones transnacionales de la economía les permiten relacionarse con otras ciudades, y realizar intercambios que desafían a los Estados nacionales.

Como contrapartida, surgirían nuevas formas de comprender a la ciudadanía, en tanto noción que ya excedería a la comunidad política nacional sino que remite también a un amarre local del lugar donde se habita; aunque hay teóricos posmodernos que discuten sobre la posibilidad de una ciudadanía global. Estos matices dan cuenta de posibles debilitamientos de lo nacional como espacio contenedor o limitante de los procesos sociales. Algunos de los factores que permitirían a las ciudades “despegarse” de su contexto inmediato, de su anclaje nacional para convertirse en parte del mundo son los intercambios comerciales que empresas y organizaciones radicadas localmente mantienen con otros equivalentes en lejanos lugares del globo, el movimiento de los trabajadores, el flujo de la información y el conocimiento gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación, y la autonomía creciente para formular sus propias políticas públicas.

Estas reflexiones fueron realizadas en torno a las grandes metrópolis globalizadas, y deben ser cuidadosamente consideradas para las realidades latinoamericanas, pues en nuestras ciudades existen esbozos de algunas de estas tendencias y por eso es preciso formular la pregunta de cómo ocurren en cada localidad específica en relación con el contexto nacional. Además, estos procesos deberían interpretarse según la historia particular, las políticas económicas, inmobiliarias y de vivienda que dieron forma a su fisonomía, las tendencias particulares de la urbanización y las formas que adoptan las relaciones sociales en esa geometría espacial que es la ciudad.

Así como la cuestión social ha sido objeto de estudio reiterado, actualmente la cuestión del espacio requiere análisis acordes con los contextos latinoamericanos y que

respeten los procesos sociales, históricos y políticos de cada país y región. El abordaje también puede realizarse desde una perspectiva multi-disciplinar para favorecer una mirada que evite la fragmentación de la complejidad de los procesos que intervienen. La dimensión espacial puede remitir a diversos niveles, jerarquías y ámbitos, que pueden complementarse en una interpretación que vincule a la Geografía, la Sociología y las Ciencias de la Educación.

Desde la Geografía, el espacio es una entidad compuesta por elementos que establecen relaciones entre sí y en la que cobran importancia las ubicaciones o localizaciones de los servicios públicos o colectivos, vías de comunicación, zonas específicas, etc. Estas localizaciones no son accidentales, y pueden planificarse o ser evaluadas según los principios de eficiencia, de equidad o justicia social. Estos criterios implican distribuciones diferenciales de los elementos en el espacio, por ejemplo una distribución eficiente en términos económicos puede estar en contradicción con una distribución justa para todos los grupos sociales. La riqueza de la perspectiva geográfica permite además un tratamiento metodológico propio, en el cual se pueden representar a las entidades espaciales, sus propiedades y las relaciones entre ellas en cartografías.

La noción de espacio reviste gran una generalidad como supra identidad contenedora de otras entidades distribuidas en el mismo. Realizar un estudio geográfico implica considerar un abordaje focal espacial en un área de estudio donde se integran diferentes variables a modo de lograr la composición de un todo en una visión sinóptica global. Los principios geográficos a tener en cuenta en esta perspectiva son la localización, la distribución, la asociación, la interacción y la evolución espacial (Buzai y Baxendale, 2012). Estas concepciones tienen relevancia para la geografía aplicada², en la cual las localizaciones son los puntos de oferta y demanda potenciales, las distancias reales e ideales y los desplazamientos y que son fundamentales en cuanto factores que producen diferenciaciones territoriales (Buzai, 2011). En la teoría de la localización, es posible contemplar la problemática de las instalaciones de los servicios públicos o colectivos con

² La geografía puede definirse desde una visión ecológica, una corológica y una sistémica; también se puede considerar como una ciencia pura o una ciencia aplicada: “De acuerdo con su contexto de aplicación operativa, la Geografía puede ser definida como ciencia de la organización del territorio, lo cual implica que, desde esta perspectiva, pasa a ser considerada como ciencia aplicada o aplicable donde los conocimientos obtenidos en la investigación pura se aplican o pueden aplicarse no ya con el único objetivo de generar nuevos conocimientos sino para hacer que estos conocimientos sean útiles a la sociedad, en cuanto están orientados a la resolución de problemas prácticos y a generar acciones para crear nuevos objetos o cambiar la realidad contextual (Klimovsky, 1995)” (Buzai y Baxendale, 2012).

el doble objetivo de encontrar la localización óptima y asignar la demanda a esas localizaciones.

Lugar, es otra noción relevante y que según Agnew (2011) contiene distintas dimensiones. Primero, remite a una localización o sitio en el espacio en el que se encuentra un objeto o se realiza una actividad, y se relaciona con otras localizaciones debido a las interacciones y movimientos entre ellos, un ejemplo claro son las ciudades. Una segunda dimensión es aquella que toma al lugar como una serie de escenarios o locales en los que se realizan las actividades cotidianas y en donde se desenvuelve la vida social. Estos escenarios coadyudan al establecimiento de valores, actitudes y comportamientos; pueden ser los hogares, iglesias e incluso pueden no estar “físicamente” localizados (por ejemplo vehículos en movimiento o salas de chat (Agnew, 2011). La tercera dimensión de lugar es el sentido de identidad y de pertenencia (pertenecer a un lugar), es la pertenencia a una comunidad, paraje natural o incluso orden moral y de allí la expresión “estar fuera de lugar).

La relación entre espacio y lugar también dan cuenta de las geometrías del poder, esto se expresa en la gran escala de las relaciones internacionales como en la disposición de los espacios íntimos dentro del hogar

“La organización del espacio tiene efectos sobre la posición social de las personas. El espacio es un producto social y a su vez tiene efectos sobre lo social. Porque el espacio está lleno de poder. Cada día producimos el espacio” (Massey, 2012: s/p)

El espacio físico y el espacio social se encuentran estrechamente enlazados en la Sociología. El espacio y los lugares son los ámbitos en los que se desenvuelven la relaciones sociales, pero éstas no son neutras, sino que se hayan atravesadas por las relaciones de poder. Las clases sociales se reifican en el espacio físico, del cual se apropian diferencialmente en función de sus recursos o en términos bourdeanos, de sus capitales. Los espacios tienen historia y mutan con ella, son objetos de disputa y blanco del control mediante las políticas públicas.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, el espacio físico alude al espacio social entendido como el conjunto de posiciones, distintas, coexistentes pero exteriores las unas a

las otras y se las puede caracterizar como de cercanía, lejanía (proximidad) o por debajo, encima, (orden). En el espacio social, los sujetos y los grupos son distribuidos según los capitales que posean (económico, social, cultural, educativo, etc.); en esta perspectiva “las distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales” (Bourdieu, 2003: 30). Si bien han sido nociones discutidas, los tipos de capitales son conceptos que permiten acercarse a la comprensión no sólo de las diferencias sino de la desigualdad entre clases o grupos sociales.

El volumen y estructura de los capitales definen a las posiciones sociales: el capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico. El capital económico designa a la capacidad de apropiación de los instrumentos de producción material y cultural; el capital simbólico alude al prestigio, honor, carisma, poder de distinción y de apropiación de los bienes escasos y de sus beneficios correlativos. El capital social refiere a los recursos ligados a una red de relaciones más o menos institucionalizadas. Finalmente, el capital cultural existe bajo tres formas: incorporado (es una propiedad hecha cuerpo), objetivado en soportes materiales (libros, pinturas, instrumentos musicales) e institucionalizado (bajo el formato de títulos escolares que actúan como actas de competencia cultural) (Bourdieu, 2011).

Los espacios físicos son ámbitos fracturados, la lectura de cartografías muestran el despliegue de las jerarquías sociales y la desigual apropiación de los capitales (Bourdieu, 1999). Aquello que en el espacio físico puede parecer natural, en realidad es el resultado de la reificación: la distribución de los bienes y servicios, así como 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).

Estas miradas sobre lo espacial, si bien parecen ser sumamente teóricas, tienen 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 impronta del lugar y su relación con otros, afectan las posibilidades del desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje y de relaciones de sociabilidad. Los desplazamientos entre lugares, por ejemplo los lugares de procedencia de los estudiantes, o los lugares donde se desarrollan actividades específicas: un aula o una fábrica tienen importancia en cuanto pueden favorecer o perjudicar el acceso al derecho a la educación: una escuela emplazada en una zona sin caminos adecuados o limitado transporte pone en jaque el acceso y permanencia a la educación de la misma manera que una institución “céntrica” con prácticas selectivas. Es decir, tanto las prácticas como los lugares y espacios no son horizontales: ellos también se encuentran diferenciados, jerarquizados y desiguales.

La noción de espacio, entonces, remite en un plano teórico a un campo de análisis en el que se desenvuelven entidades de distinto nivel con relaciones y jerarquías. Se podría pensar en el espacio estatal, regional o local. En estas escalas, se despliegan las instituciones públicas y los servicios colectivos, conformando redes o sistemas que en una mirada macro pueden analizarse de manera agregada. Sin embargo, a medida que se desciende en la escala van cobrando visibilidad procesos y tensiones en los cuales los lugares pueden individualizarse y se pueden conocer las relaciones e incidencias de unos sobre otros. La mirada sobre el espacio permite diagnosticar y acercarse a una comprensión de estas relaciones entre los lugares y como afectan a los sujetos: por ejemplo de la accesibilidad a las escuelas o a otras instituciones depende el cumplimiento del derecho a la educación para los adolescentes y los jóvenes..

Desde una mirada sobre lo espacial, las ciudades pueden ser consideradas como los lugares específicos en los que se concretan procesos, interacciones, movimientos, lazos e identidades. Mediante el análisis espacial, se procede a la abstracción de esos lugares,

descomponiéndolos en los elementos y las relaciones (jerarquizadas) que se producen en ellos. Lejos de descontextualizar, la dimensión espacial pone en escena a las distinciones, diferencias, desigualdades y en suma a las relaciones de poder que intervienen en todos los niveles de lo social.

2. La cuestión espacial: las ciudades como territorio de las desigualdades

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 oscile 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.

Esta tensión implica un pasaje del peso desde la cuestión social hacia la llamada “cuestión espacial” que implica que la conflictividad social tiende a desplazarse desde problemas definidos por la división del trabajo (o sea las clases sociales) hacia el trazado de líneas de demarcación, de oposiciones y conflictos que cristalizan las desigualdades en el espacio o el territorio. Como se mencionó más arriba, las jerarquías se cristalizan en las relaciones de jerarquías (por ejemplo entre el lugar indeseado y el barrio privilegiado), entre los privilegios del centro contra la falta de infraestructura o los prejuicios contra la periferia. De esta manera, el habitante de los territorios (de los centros, de los barrios) se convierte en el interlocutor de los poderes públicos; además se produce un reordenamiento de las políticas públicas (focalización, descentralización, reorganización) en función de los desafíos del territorio (Castel, 2010, Donzelot, s/f).

No debería suponerse el reemplazo de las desigualdades originadas en la clase social o en las posiciones diferenciales en la división del trabajo por estas desigualdades espaciales, sino más bien su articulación compleja. Las diferencias y desigualdades en término de las posiciones ocupadas en el espacio físico adquieren sentido en el marco de lo que Castel denomina la cuestión social: a partir del agravamiento de la pérdida de las protecciones sociales derivadas del trabajo, se enquistan en el territorio las desigualdades

sociales. La desestructuración del Estado social, el desempleo y las limitaciones del acceso al trabajo (en su forma empleo) como garantía de las protecciones y derechos sociales, son raíz y fuente de las desigualdades estructurales y de largo plazo que anteceden a las nuevas desigualdades, entre ellas la espacial.

Entonces, los espacios locales no son territorios ni estáticos ni uniformes, pues en ellos se manifiestan las diferencias y las desigualdades que se materializan de diversas formas, que pueden llegar a consolidarse en formas de segregación entre clases sociales y estratos o fracciones de clases sociales. Para matizar el uso de los conceptos, se puede afirmar que las desigualdades no son absolutas ni se manifiestan en una unicidad. Sino que son multidimensionales, pues existen desigualdades estructurales y otras dinámicas. Estas últimas, serían las “nuevas desigualdades”, aquellas que en algún momento actuaban como diferencias transitorias que afectaban a los individuos, pero que actúan de manera intracategorial y que tienen consecuencias duraderas. Entre estas nuevas desigualdades podría considerarse a la desigualdad espacial o geográfica (Fitoussi y Rosanvallon, 2010).

Esta desigualdad espacial guarda estrecha relación con la desigualdad en el espacio social, pues existen apropiaciones diferenciales de los lugares, servicios y bienes. 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.

El hincapié en el desplazamiento mediante el transporte individual o “por los propios medios” en detrimento de los medios colectivos constituye no sólo un elemento de diferenciación social- entre quienes lo poseen y quienes no- sino en un factor de desigualdad. Los largos viajes hacia los lugares de trabajo o hacia las instituciones educativas no sólo instituyen una apropiación diferencial del tiempo vital de los sujetos, sino que ponen en riesgo el cumplimiento de los derechos sociales. Las dificultades de desplazamiento, los largos tiempos de movilización de los cuerpos, el atravesamiento de barreras, son todos motivos que pueden desfavorecer, por ejemplo, la escolarización de

adolescentes y jóvenes quienes en muchos casos, encuentran impedimentos para llegar a sus escuelas (Sassera, 2013).

Las distancias menores, o la cercanía a lugares o personas deseadas pueden interpretarse como *ganancias de localización*, es decir, como la capacidad de dominar el espacio y entonces el tiempo, accediendo física y simbólicamente a aquello socialmente valorado:

“la 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)

Por el contrario, la desigualdad distribución del capital, de 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 inmediatos desprovistos 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).

Esta nivelación de la población en cuanto a su lugar de residencia, ganancias o desventajas de localización produce diferencias que pueden convertirse en desigualdades que en muchos casos, adoptan las formas de la segmentación y la segregación socio-residenciales. Estas diferencias de apropiación del espacio implican tanto a procesos estructurales, resultados de políticas e intervenciones del Estado como también a las prácticas de los sujetos. Por ello, resulta preciso poner en claro los conceptos o términos para abordar estas cuestiones, pues si bien podrían ser similares, implican procesos y efectos distintos.

La **diferenciación** alude a la distribución de atributos entre grupos sociales, produciendo diferencias. No puede suponerse la radical igualdad entre sujetos y grupos

sociales, pues existen las características distintivas que le son propias a cada uno (género, edad, etnia, religión, etc.). Sin embargo, estas diferencias pueden actuar como marcas que, además de distinguir a estos sujetos o grupos, los pueden separar o marcar en función de esa característica, dándole un peso significativo a la misma y atribuyéndole determinadas consecuencias que pueden ser ventajosas o desventajosas. Las instituciones sociales y los lugares también se distinguen, y pueden diferenciarse- y diferenciar a los usuarios- según sus atributos.

La diferenciación no es definitoria en la posición de los sujetos o grupos sociales, pues no da cuenta de la relación entre elementos, aunque podría suponerse como un agravamiento la superposición de distribuciones negativas sobre determinadas poblaciones (Katzman, 2003). Sin embargo, la distribución de elementos o atributos no es azarosa: la distinción negativa o positiva revela las valorizaciones sociales; también el peso de la política y la orientación de las políticas al promover la discriminación (ya sea negativa o positiva) de categorías de la población o al asignar los modos de distribución de los recursos.

La *segmentación* existe cuando están presentes barreras para pasar de una a otra categoría diferenciada³. Esto produce una limitación o reducción en la frecuencia de contacto e interacción entre grupos los grupos, instituciones o zonas segmentadas. Las 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.

Ciertas prácticas realizadas por los sujetos pueden profundizar a la segmentación convirtiéndola en *segregación*. Estas prácticas pueden orientarse al mantenimiento voluntario de la existencia de la barrera y a la creación de nuevas tales como murallas, seguridad privada en determinadas zonas, permisos de ingreso, etc. También pueden existir mecanismos más sutiles, a fin de mantener una distancia social con aquellos sitios y personas no deseados. La segregación puede tener múltiples dimensiones: socio-

³ Katzman (2001) analiza, dentro de las segmentaciones, a la laboral, a la educativa y a la residencial. Como puede observarse estos conceptos pueden utilizarse en distintas áreas sociales, según sea el grado o profundidad de los procesos que busquen comprenderse.

económica, socio-cultural, residencial o localizada y manifestarse en el interior del funcionamiento de un área o de un bien social, como lo es la educación.

En esta investigación interesa la relación entre segregación residencial o socio-espacial y la segregación educativa. Esta última implica la homogeneización social al interior de las instituciones educativas y la existencia de prácticas específicas que promueven esa homogeneidad al seleccionar a determinados grupos y al excluir a otros. En este sentido, la segregación ocurre cuando ya se han profundizado los procesos de diferenciación y de segmentación y por lo tanto existe margen para el despliegue de las prácticas de los sujetos. Este tema será profundizado en el siguiente apartado y en el capítulo dos de esta tesis.

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 la desigualdad socio-económica 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.

La reiteración de las mismas características o atributos en un grupo de población conduce a una homogeneización del mismo y por tanto al establecimiento de relaciones sociales mediatas e inmediatas con semejantes tanto en situación como en problemáticas. La importancia de los vínculos con otras personas distintas radica en la posibilidad de acceso, mediante esas personas, al conocimiento de otras situaciones, realidades, pautas, valores e incluso oportunidades.

La interacción con sujetos pertenecientes a otros grupos sociales implica el sostenimiento e incremento del capital social, lo cual a veces es más difícil si se sostienen interacciones sólo con el semejante inmediato que se encuentra en igual situación. Es

justamente la interacción con otro ciudadano en situación diferente la que permite salir del encerramiento en el mundo propio más allá del círculo de pertenencia, y ha sido reconocida la importancia de esta clase de vínculos para el logro de la movilidad social individual y para el mantenimiento de la cohesión social (Granovetter, 1973).

Por otra parte el contacto e intercambio con otros sujetos, más allá de la propia situación socio- económica es el nutriente de los vínculos de solidaridad y el alimento de la democracia, al desfavorecer los estereotipos sociales, las prácticas discriminadoras y favorecer el ejercicio de la ciudadanía al pertenecer no sólo formalmente sino también en la práctica a la comunidad política en pos del interés común.

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 en 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 la perspectiva geográfica la preocupación por la desigualdad derivada de las localizaciones en el espacio, se plantea teniendo en cuenta la relación entre cohesión social y territorial. El concepto de cohesión tiene una larga trayectoria en las ciencias sociales; en el caso de la Geografía se han identificado como componentes de la misma a los valores comunes, la cultura cívica, la solidaridad y la reducción de las disparidades en la distribución de la riqueza, las redes sociales y el capital social. También involucra al sentido de pertenencia e identidad definida por el territorio y la cultura (Moreno, 2008). De manera simplificada, la cohesión social implica factores que pueden ser formulados en términos de diferencias y similitudes socio-espaciales, en grados de interacción social y territorial, en las fuerzas centrípetas o centrífugas, en las formas de organización colectiva y en los problemas o conflictos surgidos.

Hacen a la cohesión territorial y a la planificación política, la presencia de los servicios colectivos o servicios básicos y públicos, y a la dimensión espacial de su distribución y ubicación pues la cantidad y características ello redundan en oportunidades desiguales para su uso (Moreno, 2008). Como ya se ha mencionado, la relación entre estos servicios colectivos con dimensiones espaciales como las distancias y los desplazamientos de la población, el número de servicios disponibles e incluso la generación de efectos negativos hacen al bienestar o al malestar de las comunidades, es decir, a su calidad de vida.

La desigual distribución de los servicios contribuye a la segregación residencial y social pues atenta contra el principio de justicia social (Dubet, 2012) que en términos geográficos puede traducirse en la noción de justicia territorial, es decir en el

establecimiento de un criterio que contemple la provisión de recursos y servicios de manera no discriminatoria. Si bien la igualdad y la horizontalidad es un ideal, operativamente se puede formular:

- i) la igualdad espacial (reducir las diferencias *per cápita* entre zonas en lo concerniente a provisión de los servicios);
- ii) justicia territorial (provisión zonal de acuerdo con las necesidades de cada ámbito);
- iii) estándar mínimo: nivel de necesidades que debe ser satisfecho para evitar la injusticia;
- iv) prioridad a los más desfavorecidos: distribuir espacialmente los servicios de suerte que los lugares más desfavorecidos estén lo mejor posible.

Además de la distribución, es preciso tener en cuenta la *accesibilidad* a los servicios básicos y públicos. La accesibilidad excede a las nociones simples de cercanía-proximidad de distancia física, pues también remite a las oportunidades o posibilidades de interacción espacial y las distancias sociales (Izquierdo y Monzón, 1992 citado por García Palomares, 2000). La accesibilidad también refiere a las posibilidades de las personas de alcanzar los lugares en los que desarrollan actividades, o la factibilidad de realizar la actividad en una determinada localización haciendo uso de los transportes públicos. Por ello se relacionan las nociones de movilidad espacial que da cuenta de los posibles desplazamientos de las personas.

Las barreras actúan como factores que impiden o bien la accesibilidad directa a los servicios o que bien limitan la movilidad o desplazamientos de la población, generando desigualdad en el disfrute de los espacios y los servicios distribuidos en el mismo. En lo que refiere al acceso a las instituciones y los servicios públicos, especialmente en las áreas con mayores desventajas, la existencia de las barreras promueven la discriminación de la población que se ve limitada o impedida de acceder a estos servicios, profundizando aún más las malas condiciones materiales y de vida (Riquelme, 1989)

En nuestro país desde fines de la década de los '80 en adelante, se han desarrollado una serie investigaciones que dan cuenta de la creciente fragmentación social y territorial. Las políticas autoritarias y las medidas económicas desde 1976 y su profundización mediante las políticas neoliberales durante la década de los '90 y la crisis social del año 2001, produjeron pobreza, desempleo y la degradación de lo público, retroalimentaron las

desigualdades y fragmentaciones territoriales preexistentes. Como consecuencia aumentó la desigualdad entre regiones del país pero también al interior de las mismas (Velázquez, 2010).

En el área metropolitana del Gran Buenos Aires, la dualización territorial implica que se conjuga un proceso de concentración y centralización crecientes no sólo de servicios públicos, sino también de los denominados *servicios avanzados* (como la información, las decisiones, las inversiones) que financian el proceso de producción y la acumulación de capital. A la par se produce el proceso de sub-urbanización mediante el cual la población más beneficiada por el modelo neoliberal habita espacios cerrados (*countries*, clubes de campo, chacras, etc.) insertos en la trama urbana ocupada tradicionalmente por los sectores populares visibilizando así las distancias sociales. De estos procesos resulta una fractura o brecha social que implica

“un escaso (sino nulo) contacto interclase, lo que –desde el punto de vista social se expresa tanto a través de modelos de socialización homogéneos (intraclase), así como de un estilo de vida residencial más marcado por la segregación socioespacial” (Svampa, 2002:14).

Finalmente, y como se ha ido mencionando, las localidades constituyen los ámbitos cotidianos donde no sólo se desarrollan las relaciones sociales, sino en el que se aplican las políticas públicas (Riquelme y Herger, 2006). En las localidades se producen entrecruzamientos entre los niveles de gobierno, y se despliegan políticas tanto nacionales, como provinciales y municipales. El territorio es objeto de disputa, que oscila entre las demandas y las posibilidades de autonomía con los vínculos jerárquicos con los niveles supra que tienen jurisdicción sobre él.

Así mismo, dentro de las localidades, las disputas se realizan en un nivel interno, en una micro-política en el que las distintas zonas, distritos o barrios buscan apropiarse de recursos, lograr su desarrollo, obtener ganancias de localización al lograr el establecimiento de instalaciones valoradas o por el contrario, de evitar instituciones e instalaciones indeseables. En ello, además se debaten los intereses de organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil, de empresas y otros tipos de instituciones.

Podría pensarse en una micro-capilaridad del territorio, en el cual las instituciones y actores de la sociedad despliegan sus intereses, pugnan por los recursos y ponen en juego las identidades. Vale nuevamente recordar, que los espacios y los lugares no son neutrales, y que a las políticas gubernamentales y los recursos materiales disponibles se superponen con las prácticas y discursos que valorizan o desvalorizan a esos lugares y a sus habitantes.

En lo que respecta a las instituciones de educación y formación, los ámbitos locales ponen en evidencia los problemas de superposición de recursos, la dispersión y la fragmentación de las políticas de educación y formación para el trabajo; y por ello son los espacios en los que son más necesarios la coordinación de esfuerzos. Por lo tanto, los entornos provinciales e incluso los locales, pueden ser considerados como fuentes de limitaciones o como contextos a considerar en la búsqueda de alternativas, dadas la diversidad cultural y social y la heterogeneidad económica- productiva (Riquelme, 2004).

Si bien a las políticas educativas se las suele analizar y evaluar 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 concretos.

3 Las relaciones entre la segregación residencial y la segregación educativa

Las instituciones educativas, como lugares de socialización de los niños, adolescentes y también de los jóvenes y adultos, son especialmente afectadas por las diferenciaciones, las segmentaciones y la segregación. Sin duda, no puede atribuirse una relación de causalidad entre las desigualdades espaciales y las desigualdades educativas, sino que se pueden plantear relaciones y efectos complejos, a veces más explícitos y a veces más sutiles que en esta investigación ha buscado explorar.

Si se considera a las instituciones educativas como un servicio público y como una instalación colectiva, las mismas pueden ser objetos de observación en su localización (es decir distribución en el espacio) y en cuanto a su accesibilidad. La posibilidad de dar cuenta de los factores de diferenciación que favorecen o limitan a la población que hace uso de ellas, y que por lo tanto pueden generar no ya diferencias sino desigualdades en el

cumplimiento del derecho a la educación, es relevante para la formulación y planificación de políticas educativas.

En este sentido, es sustantiva para la política pública, la elaboración de mapas escolares que facilitan la planificación educativa al ser un instrumento que permita visualizar y evaluar las posibilidades y limitaciones para:

(a) la igualación geográfica de las condiciones de las instituciones educativas, mediante la distribución adecuada y equitativa de los recursos humanos, materiales y financieros entre regiones, localidades y zonas;

(b) la igualación social de las posibilidades de acceso a las instituciones educativas, estimulando la asistencia a las mismas asegurando el transporte escolar, los comedores y otros servicios anexos (Hallak, 1978:).

Existen evidencias de los efectos de la diversidad de contextos y escalas territoriales sobre la educación, por ejemplo Cetrángolo, Steinberg y Gatto (2011) concluyen que la diversidad territorial interroga a las políticas educativas, las cuales no sólo se desarrollan en contextos provinciales diferentes sino al interior de las jurisdicciones con escenarios diversos. En otro estudio, se relacionó segregación residencial con 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).

Otra investigación sobre América Latina, también da cuenta del creciente distanciamiento entre los grupos de población y sobre como este proceso afecta a la educación en el contexto de las ciudades:

“En las ciudades latinoamericanas conviven y, al mismo tiempo, se diferencian por un lado poblaciones que sufren crecientes niveles de pobreza y marginación y, por el otro, grupos con accesos privilegiados a servicios de calidad. Los procesos de segregación

urbana impactan en la educación, planteando exigencias en relación con la inclusión de quienes están excluidos de otros derechos, o los ven solo parcialmente cumplidos. De aquí la importancia de considerar de manera específica los problemas educativos en las ciudades y de plantear interrogantes acerca de si se trata de problemas generales que toman expresiones locales (como podría ser el caso de los pequeños pueblos o de las zonas rurales) o si al menos algunos de los problemas que se presentan son específicos de los grandes conglomerados urbanos” (Terigi, 2009 :309).

Por su parte, Veleda (2005) afirma que se constata en América Latina y en Argentina una relación entre cantidad y características de las escuelas y sus niveles de pobreza. En la investigación la autora compara los indicadores socio-económicos y educativos de los partidos que componen el Gran Buenos Aires, pormenorizando en el estudio de las localidades de San Martín y Vicente López, y llegando a la conclusión según la cual

“existen claras inequidades especialmente en lo que concierne al acceso a las condiciones edilicias, los materiales y los resultados educativos, es decir que los departamentos y escuelas que concentran alumnos de más bajo nivel socioeconómico presentan edificios en peor estado, poseen menor cantidad de computadoras para uso pedagógico y exhiben resultados más pobres tanto en la trayectoria de los alumnos (tasas de repitencia, sobreedad, promoción, etc.), como en las evaluaciones de calidad educativa” (Veleda, 2005: 5)

Entonces existe un vínculo entre situación de la escuela y el nivel de pobreza de la población que asiste a la misma y del área en la que se encuentra emplazada. La diferenciación entre las escuelas es marcada en el sector público, y dentro del mismo la trayectoria educativa y los aprendizajes de los estudiantes se ven afectados por esta correlación, configurándose distintos circuitos educativos que

“se caracterizan también por desiguales itinerarios escolares, ya que los alumnos repitentes o con sobre-edad -mayoritariamente pertenecientes a los sectores más desfavorecidos- tienden a concentrarse en ciertas escuelas, turnos o secciones de grado” (Veleda, 2012: 23)

La autora opta utilizar el concepto de segregación, pues el mismo conlleva a la dimensión espacial al implicar además de a las prácticas de los actores, a la segregación urbana (Veleda, 2012). por otra parte, Kaztman (2007) analizó en Montevideo los efectos de la segregación (en su dimensión barrial) sobre la educación y las oportunidades de aprendizaje, mostrando que la localización espacial de las escuelas contribuyó a profundizar la segmentación educativa.

Es preciso reconocer que las ciudades constituyen ámbitos específicos en los que toman forma las problemáticas demográficas, económicas, socio-ambientales, culturales y educativas. Un aspecto a tener en cuenta, es que la educación en las ciudades es nominada como “la” educación y por esto quedan ocultas las problemáticas específicas que puedan ocurrir en este ámbito (Terigi, 2009).

Otra investigación sobre un territorio local concreto, mostró como la localización de las instituciones educativas produce una diferenciación en cuanto al acceso a las vías de comunicación, la llegada del transporte y las ganancias de localización relativas. También la ubicación de las escuelas afecta la accesibilidad por parte de los estudiantes, debido a la existencia de barreras físicas tales como grandes distancias a recorrer, malos caminos, ineficiencia del transporte público, vías de tren y la cercanía de instalaciones no deseadas (Sassera, 2013).

En la localidad estudiada, muchas escuelas han debido implementar estrategias para mitigar los efectos de las localizaciones negativas, aunque en algunas de ellas se ha afirmado el ausentismo y el abandono por esta causa. Un hallazgo de la investigación fue poder dar cuenta de la presencia de factores comúnmente considerados como extra-escolares que en realidad pueden ser desafíos para la escolarización de los estudiantes y que en muchos casos exceden a las posibilidades de actuación de las propias instituciones educativas.

La investigación mostró también que otras instituciones educativas se ven beneficiadas por su ganancia de localización céntrica. Esto implica para los estudiantes un mejor acceso a los bienes y servicios sociales concentrados en el “centro”, tales como bibliotecas, teatros y otras instalaciones de la ciudad que favorecen así la proximidad con instituciones y actores relevantes de la ciudad. Esto permite a las escuelas fortalecer sus

redes de relaciones institucionales y proveer de mayor capital social a los estudiantes. Por lo tanto, la dimensión espacial pudo ser evaluada como un elemento que incide en la escolarización de los adolescentes (Sassera, 2013).

Estos indicios sobre el impacto de las localizaciones en el espacio sobre las instituciones educativas y las relaciones entre tipos de desigualdades, reclaman la aplicación de políticas específicas. Por ejemplo, el establecimiento de transporte escolar o la mayor difusión y distribución de bibliotecas, centros culturales, sociales y de salud que rompan con la lógica centro- periferia, lo cual favorecería una mayor igualdad geográfica. Tampoco debe descartarse la necesidad de una mayor racionalidad en la toma de decisiones sobre la localización de las instituciones, evaluando su entorno, las barreras circundantes, los tiempos y costos de desplazamiento de los estudiantes, docente y personal según criterios que garanticen la justicia espacial y el derecho a la educación.

La relación entre la dimensión espacial y la desigualdad educativa es compleja, especialmente cuando se considera el concepto de segregación educativa, el cual será analizado en detalle en el capítulo siguiente. Pero sin duda, no puede dejar de advertirse las relaciones entre segmentación social, residencial y educativa y el agravamiento de éstas mediante la presencia de prácticas específicas que las convierten en segregación y su importancia para las políticas educativas y públicas en general.

Capítulo 2

Desigualdad y circuitos diferenciados de la educación secundaria y la formación para el trabajo

El segundo capítulo analiza las formas de la desigualdad en la educación secundaria y la formación profesional. La noción de desigualdad es compleja e involucra a una diversidad de fenómenos tanto estructurales y sistémicos como de las prácticas de los sujetos; sin embargo lo que es considerado como desigual e incluso injusto depende del sentido otorgado a la igualdad en tanto horizonte al que aspira una sociedad.

La educación y en particular la secundaria, tiene un rol en la reproducción de las desigualdades, traduciendo en su interior las posiciones jerarquizadas de la sociedad mediante prácticas explícitas e implícitas que diferencian a los estudiantes. Por este motivo, el capítulo realiza una revisión de las principales perspectivas críticas que abordaron distintas esferas de producción de desigualdad en las instituciones educativas

El capítulo aborda teóricamente la distinción entre las nociones de desigualdad y diferencia. En algunas perspectivas y en muchas políticas, la diferencia ha sido valorizada positivamente, lo que se tradujo en enfoques focalizados para distintos grupos de estudiantes que han conducido a resultados negativos para el logro de una mayor justicia social.

En este apartado, se analizará a la fragmentación educativa. A partir de las transiciones críticas por las que ha pasado el sistema educativo nacional, se han generado sub-sistemas educativos provinciales, diferentes entre sí y que han promovido una mayor desigualdad en el acceso y permanencia de los adolescentes y jóvenes. En este sentido, la reflexión sobre otros significados de la fragmentación es necesaria, pues el término también implica la creciente diferenciación entre los sub-sistemas e incluso al interior de los mismos; generando desiguales experiencias de escolarización.

Se hará foco en la diversificación de la educación en distintos tipos de instituciones que promoverían un desigual acceso y permanencia en la educación. La educación secundaria y la formación profesional han tomado formatos diversos, e imparten diferentes contenidos curriculares. Esta diversificación contribuiría a la conformación de segmentos o

circuitos educativos, es decir, de grupos de instituciones educativas para grupos sociales diferenciales.

1. La educación y la producción de desigualdad

En el capítulo anterior se abordó el desarrollo de las nociones de desigualdad espacial o geográfica y su relación con la desigualdad en el espacio social, y también se señaló que la desigualdad no es una noción absoluta o unidimensional, pues existen desigualdades estructurales y otras dinámicas. Estas últimas, serían las “nuevas desigualdades”, aquellas que en algún momento actuaban como diferencias transitorias que afectaban a los individuos, pero que actúan de manera intra-categorial y que tienen consecuencias duraderas (Fitoussi y Rosanvallon, 2010).

Los efectos de las desigualdades espaciales han llevado a conceptualizar una “cuestión espacial” que retroalimentaría a la cuestión social en la cual el trabajo se instituyó como dador de derecho y protecciones sociales, quedando al margen quienes no acceden al empleo. En este contexto, el trabajo como fundamento de las sociedades industriales ha otorgado sentido a los conceptos de *igualdad- desigualdad* pues se inscriben en el *continuum* de posiciones en la sociedad salarial (Castel, 2004).

Sin embargo, debe reconocerse que el debilitamiento de la centralidad de la forma empleo del trabajo como garante de los derechos sociales, no implica aún el derrumbe o el ingreso a nuevos tipos “societales” radicalmente diferentes. En muchas de las teorías de la posmodernidad ha sido tendencia la relativización del de la desigualdad, y se le ha dado relieve a las diferencias, la pobreza o la exclusión. Castel (1998) advierte sobre el auge de la temática de la lucha contra la exclusión o la pobreza tiende hacer irrelevante al problema de la desigualdad cuando ésta está profundizándose cada vez más ante la degradación del trabajo asalariado.

La preocupación por la desigualdad implica el interrogante sobre qué se entiende por igualdad. Un punto de partida es comprender la suposición de que una igualdad absoluta es una utopía, pues existen diferencias que distinguen a los sujetos en sus biografías. El horizonte de la búsqueda de la igualdad implica preguntarse entonces ¿igualdad respecto a qué? Pues la igualdad en un área de la vida social implica la

desigualdad en otra, y eso se relaciona con los acuerdos en una sociedad sobre hasta que punto determinadas desigualdades son aceptables y cuáles no (Fittoussi y Rosanvallon, 2010).

Por otra parte, la igualdad planteada como un objetivo a alcanzar, y que parte desde desigualdades que se buscan equiparar, funciona como un proyecto a futuro, y que Rancière sostiene que nunca es un resultado a alcanzar sino que se la debe ubicar antes, como un punto de partida a verificar:

“La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación. Esta lección también es hoy, más que nunca, actual” (Rancière, 2007.13)

Ya sea como horizonte o principio fundante, la reflexión sobre la igualdad- y el rol de la educación en ello- convoca a situarse en una noción de igualdad basada en la justicia social, por su relevancia e impacto en las políticas públicas y especialmente en las políticas educativas.

Dubet (2011a) invita a pensar dos nociones de igualdad teniendo en vista las implicancias para las políticas educativas. Si se piensa en términos de la estructura o espacio social, la igualdad de posiciones consiste en equipararlas, volverlas semejantes unas a las otras. De esta manera, las posibilidades de movilidad social se reducen, pues las posiciones son más cercanas e igualitarias. En Francia, una encarnación de esta idea de igualdad fue la Escuela Republicana, laica y gratuita; y que fue modelo de muchos países entre ellos Argentina. La escuela fue la institución encargada de proveer una lengua y una cultura comunes a todos los ciudadanos: *“la igualdad escolar presupuso la convicción de que la escuela debía ofrecer un bien común, algo que todos los ciudadanos debieran compartir”* (Dubet, 2011a: 26).

Sin duda, esta noción de igualdad, que tiene en su base una concepción homogeneizadora, no estuvo exenta de contradicciones y de críticas; pues mientras unos estaban incluidos en la sociedad salarial, quienes no se encontraban bajo es estatuto del trabajo fueron relegados hacia los márgenes. Además, como se ha mencionado

anteriormente, las desigualdades se multiplican y superponen, acrecentando aún más la conciencia sobre su existencia.

El otro paradigma es el de la igualdad de oportunidades, el cual se rige por el principio de proveer aquello que “falta”, limitar las discriminaciones para que el individuo compita con otros aunque haya jerarquías en los puntos de partida. En este modelo, las diferencias⁴ o inequidades son los obstáculos a mitigar. La meritocracia es clave para la igualdad de oportunidades pues a pesar de las desventajas, el mérito individual y la superación de las desigualdades demostrarían la existencia de desigualdades justas.

Si en el modelo de igualdad de oportunidades la estratificación social se produce en términos de clase (y del trabajo), aquí se produce mediante la individualización de las identidades “en desventaja”. La diferencia se convierte en blanco de la discriminación de personas y grupos y lleva a la implementación de políticas compensatorias para aquellos que se pueden demostrar víctimas y en desventaja. Finalmente, es interesante señalar que este modelo reposa además sobre un orden moral particular: el de la individualización de la responsabilidad dado el supuesto subyacente de que querer es poder, y cada uno está a cargo de los logros de su vida, pero también de los fracasos (Dubet, 2011a).

Esta lógica de la responsabilidad individual en las distintas esferas de la vida se hace patente en ciertas prácticas escolares, en las cuales la selectividad y los méritos son más implícitos pero no por ello no dejan de generar desigualdad. En la valoración del “buen estudiante” en lo académico, pero también del “participativo” o del que le cuesta “pero se esfuerza” o “muestra interés”, se encuentran los gérmenes de selección para alcanzar aquellas posiciones que les serían justas por ser meritorias.

Finalmente, la justicia social puede ser entendida como igualdad de posiciones, esto es la reducción de las brechas existentes entre las posiciones sociales haciéndolas próximas entre sí en cuanto a ingresos y condiciones de vida (Dubet, 2011a). En esta noción de justicia social, las diferencias que pueden generar un círculo vicioso hacia mayor desigualdad. Una distinción entre desigualdad y diferencia cobra importancia para las políticas educativas, las tendencias de las políticas a focalizarse en la diferencia, con la

⁴ Es interesante notar que la noción diferencia sobre la que descansa la igualdad de oportunidades proviene del principio rawlsiano según el cual las desigualdades generadas por la competencia meritocrática no sean más desfavorables para los más desprotegidos (Dubet, 2011a)

finalidad de promover la igualdad de oportunidades- pueden generar aún más desigualdad (Dubet, 2011a: 107).

Las tendencias de las políticas a focalizarse en la diferencia con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades, pueden generar aún más desigualdad: “*desde que las desigualdades obligan a jerarquizar a los individuos, sus ‘diferencias’ fundan y legitiman sus desigualdades*” (Dubet, 2011a: 107). Haciendo hincapié en lo diferente (el contexto, la trayectoria educativa) las políticas educativas están tendiendo a crear instituciones para atender a estas diferencias, segregando en ellas a los sujetos portadores de las mismas.

Entonces, cabe reflexionar sobre el rol de la escuela como institución social especializada en socializar a los sujetos en la producción y reproducción de desigualdad. Desde su emergencia en el siglo XIX, a la escuela se le atribuyó “el poder fantasmático de realizar la igualdad social o, por lo menos, de reducir la fractura social” (Rancière, 2007). Si el optimismo pedagógico atribuía a la escuela la distribución de conocimientos y de igualación social, y el funcionalismo la distribución de roles sociales; las teorías de la reproducción y las teorías críticas le otorgaron la distribución de desigualdades⁵.

La desigualdad en la educación es compleja, y las teorías mencionadas la han considerado desde distintas instancias. Aunque parezcan similares, las perspectivas de las teorías de la reproducción y de las teorías críticas presentan matices significativos que permiten emprender abordajes en distintos niveles sobre la desigualdad. Más que la pregunta por si la escuela reproduce o no, la cuestión es cómo se manifiesta y muta tanto en lo organizacional, en lo curricular, en lo cultural y en los vínculos la relación entre las desigualdades sociales, las estructuras de dominación y las instituciones educativas. Pues así como se registraron cambios societales en distintas esferas, la institución escolar no se vio exenta de mutaciones significativas en su matriz (Dubet, 2011b)

A continuación se reseñan aquellas perspectivas que han abordado la producción de desigualdad relacionada con las instituciones educativas que han sido significativas para esta investigación.

⁵ No es de interés de este trabajo realizar una exégesis sobre las teorías ni sus críticas, sino tomar de ellas antecedentes, conceptos y nociones relevantes para la investigación con la debida precaución de no extrapolarlos literalmente al problema de estudio.

Cuadro 1. Perspectivas sobre la desigualdad educativa.

Esferas que se relacionan con la producción de desigualdad en las instituciones educativas	Autores y obras de referencia	Síntesis conceptual
Estructura de clases y espacio social	Bourdieu y Passeron, "La reproducción"	La escuela contribuye a la reproducción ⁶ de las posiciones en el espacio social a través de la selección efectuada mediante la sanción simbólica de certificados basados en los capitales culturales heredados. En este análisis, la escuela cumple tanto con una función técnica de certificación de capacidades como con una función social de mantenimiento de las relaciones de poder. Desde la perspectiva de la reproducción, este mantenimiento de las posiciones de clase emerge desde el aula, en la cual se reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima.
Estructura de clases y capital cultural	Bourdieu y Passeron, "Los herederos"	Lo que se pensaba como diferencias de capacidades, de dones o méritos, no son más que las ventajas dadas por la posesión de capital cultural. Este estudio mostró como que a lo largo del recorrido educativo se realiza una selección por la cual los sectores más desfavorecidos tienen menores probabilidades de acceder a los niveles superiores de la educación debido a la afinidad que existe "entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él" (Bourdieu y Passeron, 2003: 38).
Estructura social y esfera económica/ mercado de trabajo	Bowles y Gintis (1981) "La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica"	La organización educativa reproduce la estructura de clase mediante la réplica de las relaciones de subordinación de la esfera económica. Los autores analizaron los patrones diferenciales de socialización en escuelas para diferentes clases sociales mostrando la existencia de diferentes jerarquías, relaciones disciplinarias o participativas, dotación de docentes y personal administrativo y de recursos financieros. "La correspondencia entre la relación social de la instrucción escolar y el trabajo explica la capacidad que tiene el sistema educativo para producir una fuerza dócil y fragmentada" (Bowles y Gintis, 1981: 169) ⁷ .

⁶ Aunque se le han realizado innumerables críticas a esta teoría, vale la pena recordar la advertencia que formulara Bourdieu sobre que la noción de reproducción no alude a una condición mecanicista y esencialista, sino a la existencia de mecanismos complejos mediante los cuales "la escuela contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social" (Bourdieu, 2003: 125)

⁷ En la perspectiva de estos autores, además la escuela legitima la desigualdad económica mediante la ideología de la meritocracia: "El sistema educativo fomenta y refuerza la creencia de que el éxito económico depende esencialmente de la posesión de habilidades técnicas y cognoscitivas- habilidades que proporciona de manera eficiente, equitativa y libre de prejuicios con base en el principio

	Boudelot y Establet (1975) “La escuela Capitalista”	Establecen una relación entre segmentación del mercado de trabajo y segmentación educativa. Tanto la escuela como el mercado de trabajo son mecanismos de asignación de posiciones sociales y de mantenimiento de las diferencias de clase. A pesar de que la escuela se muestra como una continuidad sin ruptura entre grados y niveles que unifica a todos los sujetos bajo una enseñanza común, estos autores muestran la existencia de redes de escolarización diferentes para grupos sociales diferentes: <i>“son redes de escolarización completamente distintas, por las clases sociales a las que están masivamente destinadas, por los puestos de la división social del trabajo a la que destinan a aquellos que son sus objetos, y en este sentido por el tipo de 'formación' que imparten”</i> (Baudelot, Establet, 1975: 21).
Procesos pedagógicos, conocimiento e interacciones dentro de las instituciones	Apple y King, (1989) “¿Qué enseñan las escuelas?”	La relación entre lo social, la economía y las funciones distributivas de las escuelas se produce en lo que efectivamente se enseña (el currículum oculto o real) y en las interacciones que ocurren dentro de las instituciones. También es clave el conocimiento escolar, tanto lo incluido como lo excluido que en la perspectiva de estos autores, sirven a un objetivo ideológico.
Discursos y prácticas escolares	Bernstein (1996) “Pedagogía, control simbólico e identidad”	La clase social es fundamental para comprender las desigualdades, pues las microdiferencias se transforman en macrodesigualdades. La escuela distribuye desigualmente conocimientos, recursos, posibilidades e imágenes, afectando a los derechos de los estudiantes: <i>“Es muy probable que los estudiantes a quienes no se les otorguen esos derechos en la escuela provengan de grupos sociales a los que no se les reconocen esos mismos derechos en la sociedad.”</i> (Bernstein, 1996: 27) Bernstein analiza los modos en que se produce el control simbólico, y como se conforman mutuamente discurso y relaciones de poder.
Conocimiento	Young (2009) What are schools for?	Si las escuelas son las responsables por la distribución del conocimiento, cabe la pregunta por el tipo de conocimiento que transmiten. El conocimiento escolar, basado en el currículum es distinto de aquel encontrado en otros ámbitos, como el trabajo y el hogar. Se trata del conocimiento

meritocrático” (Bowles y Gintis, 1981: 138).

	<p>poderoso, especializado o legítimo. Sin embargo, no todas las escuelas ni todos los estudiantes pueden adquirir este conocimiento. Por otra parte, existen tensiones entre la transmisión de conocimiento y de habilidades (o conocimiento local, de la experiencia). Estas tensiones son relevantes, pues el currículum se encuentra en disputa entre distintos sectores sociales, y el privilegio por los conocimientos de la experiencia puede perjudicar aún más a los estudiantes de sectores desfavorecidos quienes se verían aún más imposibilitados de desanclarse de sus contextos.</p>
--	---

Para algunos autores, existiría una relación de mayor concordancia entre las instituciones educativas y la estructura social y del mercado de trabajo; debido a que las desigualdades y jerarquías de estas esferas también son encontradas en las instituciones educativas. En efecto, éstas se diferencian según clases sociales y preparan, expresándolo de manera simple, ya sea para ocupar posiciones de élite o posiciones subordinadas. Muchas de las conclusiones de estas teorías se basaron en el análisis de las políticas educativas, las formas organizacionales de las instituciones y el currículum.

Otras perspectivas se adentraron en lo que ocurre dentro del aula o en la experiencia escolar, en la forma en específica que los discursos construyen relaciones de poder, en la formación del currículum y la selección operada en el momento de la transmisión del conocimiento. Aquí, se nos recuerda que no sólo la estructura económica y social producen desigualdad, sino que tiene mucha relevancia en ello las relaciones sociales y las prácticas que se suceden dentro de las escuelas.

Muchas de las perspectivas reseñadas, coinciden en que los sistemas educativos se segmentan horizontalmente en trayectos diferentes acordes a las clases sociales, un ejemplo de ello son las divisiones entre secundaria bachiller o liceos y técnica, o las opciones conocidas como vocacionales o profesionales. Mientras que los estudios bachilleres conducen a los estudios superiores y por lo tanto a posiciones ocupacionales con mayor reconocimiento y prestigio social (y económico), las opciones técnicas y vocacionales se orientaron hacia las clases trabajadoras y la inserción de sus hijos en el aparato productivo en posiciones subordinadas:

“La unión indirecta de las habilidades técnicas y el éxito económico, vía el sistema educativo, fortalece, en lugar de debilitar, el proceso de legitimación [...] Mediante la competencia, el éxito y el fracaso en el aula, los estudiantes se reconcilian con sus posiciones en la sociedad” (Bowles y Gintis, 1981: 141).

En este sentido, la segmentación educativa se relaciona estrechamente con la segmentación socio-residencial analizada en el capítulo anterior. La segmentación educativa se produce de dos maneras. Una, *vertical* (en grados, ciclos, niveles, para acceder a uno se debe haber promocionado el previo) y otra, de forma *horizontal* en ramas, trayectos o circuitos jerarquizados y para distintas poblaciones. A medida que un nivel educativo se expande, y esto ha sido puntualizado especialmente para la educación secundaria, la apertura del acceso a nuevos grupos se realiza acompañado de un proceso de exclusión de esos grupos de determinadas modalidades o trayectorias y de su encausamiento hacia otras (Viñao Frago, 2002).

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 el caso de que las posibilidades de pasar de un circuito a otro sean (real y no formalmente) bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada sea muy alta, puede hablarse de distintos segmentos del nivel correspondiente del sistema de educación

formal [...] Un sistema educativo en el que se puede demostrar esto es lo que se llama un sistema educativo segmentado” (Braslavsky, 1985: 18).

En esta investigación, la noción de segmentación da 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. Los circuitos no se expresan polarizadamente⁸, 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, de salir de posiciones desventajosas, pueden profundizar las desigualdades. Así, una norma que administrativamente busca regular el funcionamiento 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).

La continuación de la selección de los estudiantes a los largo de la escolarización y los modos de encausamiento de “tipos de estudiantes para escuelas o instituciones acordes a ellos” da cuenta de la búsqueda por el mantenimiento lógicas de diferenciación que rápidamente trocan en prácticas que generan desigualdad, ya que terminan homogenizando las poblaciones estudiantiles.

La existencia de circuitos y la segregación educativa están íntimamente ligados. Es posible entender a la *segregación* como

⁸ Aclaremos que la diferenciación explícita de los circuitos resulta de la construcción teórica- metodológica de las tipologías de grupos de escuelas y que en virtud de los atributos resaltados o de aquellos dejados de lado, podrían construirse tipológicamente nuevos circuitos. Esta cuestión es tratada en el apartado metodológico.

“la separación y concentración de alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos- grupos de instituciones, turnos o secciones-, que brindan condiciones de aprendizaje, experiencias de socialización y saberes asimétricamente diferentes” (Veleda, 2012: 24-25)

Esta autora señala que a diferencia de los conceptos de fragmentación y segmentación, la noción de segregación aporta dos dimensiones centrales en el estudio de la desigualdad educativa: la *dimensión espacial* expresada en la segregación urbana y las prácticas excluyentes de los actores:

“la segregación constituye una dimensión particular de las desigualdades educativas. Ella reenvía a los procesos y mecanismos de reparto de los propios alumnos entre las escuelas, pero también de los recursos y ofertas que definirán las condiciones en los alumnos serán recibidos en cada una de las escuelas: se inscribe así, en el registro de la igualdad (o desigualdad) distributiva de oportunidades (Dubet, 2004). Pero además, la noción de segregación supone una unidad de análisis más circunscripta: mientras que el concepto de (des)igualdad educativa se aplica a los individuos o grupos sociales; el de segregación se sitúa en el nivel de las escuelas o de los espacios locales” (Veleda, 2012: 27).

Una tercera noción que da cuenta de la complejidad de las formas de la desigualdad educativa en nuestro país, es la de fragmentación. La construcción conceptual de la noción realizada por Tiramonti (2007, 2008) abreva en términos de la sociología clásica.

Primero, es el concepto de cierre social- acuñado por Max Weber- que se refiere al límite de acceso a determinados recursos impuesto por una determinada comunidad a otras; generando así un tipo de segregación. Otro concepto es el de distancia social de Georges Simmel, que da cuenta de los aspectos morales y culturales en las relaciones entre distintos grupos estableciendo grados de intimidad o de lejanía. Esta distancia se expresaría en desconexión entre los grupos, lo que para Emile Durkheim puede traducirse en procesos de desorganización social, quiebre de la solidaridad y violencia. Finalmente, se presenta el concepto de fragmentación como práctica de distanciamiento entre grupos y que *“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, 2008: 29). De esta forma, la fragmentación se diferencia de la

segmentación, ya que en ésta las distancias pueden medirse en términos de grado, mientras que en los fragmentos no hay posibilidad de ordenamiento.

La fragmentación del sistema educativo en circuitos tiene variados efectos. Uno de ellos es sobre las credenciales educativas: no todas las “valen” lo mismo en el mercado laboral, ya que se diferencian por el grado en que han sido sancionadas estatalmente. Esto cobra relevancia en el sistema educativo argentino actual, el cual se encuentra fragmentado en circuitos para diferentes sectores de distintas situaciones económicas y culturales (Tiramonti, 2008). Otras investigaciones han podido constatar que las credenciales producidas tienen valores diferenciales según el origen socioeconómico, el nivel educativo del hogar y la calidad del circuito educativo donde se lo obtuvo (Jacinto, 2009).

En la perspectiva de esta tesis, la fragmentación del sistema educativo y del nivel secundario remite al quiebre generando la profundización de 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 que responden a lógicas sociales más amplias incluidas las prácticas de los actores. 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).

En la educación secundaria la unidad de la estructura se encuentra resquebrajada, no sólo a nivel nacional sino a nivel provincial (Riquelme, 2004). Este resquebrajamiento supone modelos organizacionales y curriculares distintos que conviven no sólo al interior de las provincias, sino que incluso en una misma institución. Por otro lado, los imperativos de atención específica de grupos según características o contextos particulares llevan al cambio o creación de instituciones diferenciadas a las de resto. La novedad de estas instituciones se explica por la creación de marcos normativos *ad hoc*, así como de modificaciones curriculares, en los regímenes de manejo del tiempo escolar, de la toma de evaluaciones, en la personalización de los vínculos e incluso en las características de los docentes; constituyendo un patrón institucional diferenciado para la inclusión de

determinados grupos sociales (Riquelme, 2004, Tiramonti et al. 2007; Tiramonti, 2008; Arroyo y Poliak, 2011).

Si bien todos los conceptos analizados se relacionan mutuamente y podría suponerse que se alimentan entre sí, hacen referencia a dimensiones específicas y también tienen alcances distintos, como se sintetiza a continuación.

Cuadro 2. Dimensiones y nivel de alcance de la diferenciación, segmentación, segregación y fragmentación educativas.

Concepto	Dimensiones	Nivel de alcance
Diferenciación	Diferencias según atributos específicos, puede conducir a desigualdades si las diferencias se encuentran jerarquizadas valorativamente.	Individuos, grupos o instituciones.
Segmentación	Socio-económica. Barreras físicas y simbólicas	Mercados de trabajo, estructuras de clase social
Segregación	Homogeneidad social. Distancias implícitas y explícitas entre grupos sociales. Se materializa en la dimensión espacial	Instituciones y grupos sociales portadores de características específicas
Fragmentación	Quiebre y dispersión sistémica. Incidencia de las políticas públicas	Sistemas de instituciones. Jurisdicciones- localidades

Las nociones esbozadas dan cuenta de las formas y el alcance de procesos estructurales de la desigualdad, que dependen de las dinámicas sociales, económicas y cabe remarcarlo, de los efectos de las diversas políticas públicas. Tampoco se debe dejar de considerar el impacto de las prácticas cotidianas de los actores, quienes en la búsqueda del mantenimiento de sus posiciones, privilegios o en la consecución de lógicas institucionales contribuyen al mantenimiento o la profundización de la desigualdad en diversos ámbitos.

Si bien en este apartado se hizo hincapié en la desigualdad, ello no es lo único que producen las instituciones educativas. Parafraseando Baudelot y Leclercq, se podría decir que la educación tiene múltiples efectos, entre ellos la generación de vínculos de solidaridad y comprensión, la generación de prácticas de resistencia, así como de enseñanza y aprendizaje de saberes significativos (Apple, 2012).

2. La educación y la formación para el trabajo para los adolescentes y los jóvenes: entre la diferenciación compleja y la escolarización significativa

Desde el siglo XIX la escuela ha sido uno de los dispositivos fundamentales de la modernidad destinados a la formación de subjetividades y a la distribución de las posiciones sociales. La escuela transmite los principios normativos y morales, socializa a los niños y adolescentes para moldear su personalidad; asimismo la escuela funciona diferenciando y seleccionando a los individuos para las posiciones que ocuparán como adultos en la estructura social (Bonal, 1998).

Reconocidas aquellas funciones de la escuela, y en especial de la escuela secundaria, también se admite su segmentación horizontal, típicamente entre bachilleratos o liceos y Vocacional o profesional la educación técnica o vocacional o profesional, con o sin acceso a los estudios superiores. Aunque orientadas con mayor o menor selectividad hacia distintos sectores sociales, y su mayor o menor selectividad, ambos segmentos comparten las características de ser una “escuela”, con sus prácticas y formas de ordenamiento.

Un concepto que da cuenta de esta estabilidad en el tiempo, es el de gramática escolar. Semejante a las reglas que ordenan un idioma, la gramática escolar es un producto de la historia que opera mediante la superposición de las prácticas, acuerdos, problemas y soluciones que se asentaron hasta configurar “la escuela auténtica”, la forma en que son las escuelas (Tyack y Cuban, 1995). Asimismo, el mundo escolar crea sus propias jerarquías y su propia cultura, *“un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de esos conocimientos”* (Julia, 1995 citado por Viñao, 2002). Las disciplinas son uno de los productos de la cultura escolar: la escuela no reproduce el conocimiento del mundo exterior, sino que lo adapta creando un saber y una cultura específicamente escolar y para su transmisión produce formas específicas de enseñanza.

En esta conformación de los sistemas educativos y en la definición de su gramática, la cultura escrita se volvió dominante y lo práctico o manual secundario y subalterno. La formación práctica y con orientación a los oficios históricamente ha estado en tensión con la cultura escolar y ha sido desvalorizada por la misma, por lo tanto se destinará a las capas inferiores de la burguesía y a la clase proletaria. Los niños y jóvenes de las clases

dominantes se formarán en lenguas antiguas y literatura (*la cultura*) en los gimnasios y liceos para que la minoría llegue a la universidad (Viñao, 2003).

En nuestro país, durante el siglo XX la formación para el trabajo ha ido adoptando una gramática escolar llegando a tomar cuerpo en las escuelas industriales técnicas (Gallart, 2006), para luego llegar a una “crisis del modelo” que condujo a la casi eliminación de este tipo de enseñanza. Hoy, la escuela técnica ha vuelto a tomar relevancia en una búsqueda por reconstruir las formas particulares de la cultura escolar técnica. Además se imparte formación para el trabajo en otras instancias del secundario, muchas veces buscando romper o flexibilizar a la “forma escolar”.

Desde el origen del sistema educativo nacional, la escuela primaria buscó homogeneizar a la población, transmitiéndole las pautas culturales para la conformación de la sociedad; por su parte, la escuela secundaria se orientó a la formación de las elites. Respecto de la formación para el trabajo o de una educación relacionada con la preparación de recursos humanos para la producción, Tedesco sostiene que *“por un largo período surgieron elementos laterales que se encargaron de ese aspecto de la educación hasta que, una vez logrado cierto nivel de complejización técnica, la preparación empírica, espontánea y asistemática no resultó suficiente con respecto a la cantidad de conocimientos que un individuo debía asimilar para desempeñarse satisfactoriamente en las tareas técnicas”* (Tedesco, 2003: 35).

El autor señala que si bien tempranamente surgieron propuestas de desarrollo de una educación ligada a la economía (por ejemplo las de Belgrano o Alberdi), primó la asignación a la educación de una función política por sobre una educación pragmática-utilitarista con orientación productiva (Tedesco, 2003).

Sin embargo, desde etapas tempranas en la constitución del sistema educativo nacional, ya se impartía formación para el trabajo bajo una forma escolarizada. Existen antecedentes desde 1871 de creación de instituciones de educación técnico- profesional en las áreas agrarias y mineras. También a partir de esta fecha se crearon las escuelas de artes y oficios que dependían tanto de los gobiernos nacional y provincial así como también de particulares, especialmente de órdenes religiosas (Wiñar, 1988). A partir de 1890 se impulsa la creación de Escuelas Nacionales de Comercio y Escuelas Nacionales de

Educación Técnica. Todo este período coincide con la consolidación del modelo agroexportador y el desarrollo de una industria liviana- especialmente durante el desarrollo de la Primera Guerra Mundial-.

Desde estos momentos fundadores del sistema educativo nacional, la formación para el trabajo (ya sea en oficios o técnicas u agraria y minera como proyectaba Sarmiento) adquiere una gramática escolar: una arquitectura específica que las designa como ámbitos de aprendizajes, con cuerpos docentes, planes de estudios y contenidos organizados según niveles de complejidad. Podría decirse que una vez conformada para estas instituciones *“permitió a los maestros cumplir con sus deberes de manera predecible y enfrentarse a las tareas cotidianas que las juntas escolares, los directores y los padres esperaban que cumplieran: controlar la conducta de los estudiantes,, instruir a alumnos heterogéneos y separar a la gente para sus futuros papeles en la escuela y después en la vida”* (Tyack y Cuban, 2000: 170).

A partir de la década de 1930 y lentamente, a medida que cobra importancia la industrialización del país, emergen preocupaciones e iniciativas por fomentar la educación técnica. Hasta ese momento las instituciones que se encargaban de la formación para el trabajo (las escuelas industriales, las escuelas de artes y oficios y las escuelas técnicas de oficios creadas en 1935) tenían diferentes requisitos de ingreso y orientaciones en la formación. María Antonia Gallart afirma que *“los inicios de la formación técnico-vocacional argentina siguieron un modelo paralelo no sólo con respecto al resto de la enseñanza post- primaria, sino también al interior de la educación dirigida a formar para el trabajo industrial”* (Gallart, 2006: 17).

Durante el gobierno peronista, se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), momento a partir del cual la educación técnica continúa su proceso de secundarización (Tedesco, 1977; Wiñar, 1970; Wiñar, 1988). Desde la CNAOP se crearon distintas instituciones y programas de educación técnica y formación para el trabajo que convivieron con las escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica dependiente del Ministerio de Educación. Sin embargo, esto no implicó la superposición con las escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica, aunque con una diferencia marcada entre una mayor formación general en las escuelas industriales contra un mayor énfasis en la “cultura del trabajo” en las escuelas

fábrica y de aprendizaje. Como puede verse, se habría profundizado la segmentación horizontal en esta modalidad, en la cual no todas las ofertas contaban con con la mismas formas de transmisión ni con el mismo prestigio.

Ante la variedad de propuestas de formación, los estudios señalan que se tendió hacia una homogeneización bajo la forma de la escuela técnica industrial ya sea porque las empresas no deseaban formar aprendices o por las crecientes aspiraciones de los estudiantes y las familias por continuar la educación formal (Wiñar, 1970; Wiñar, 1988). Esto puede interpretarse en términos de una representación de la escuela como medio para la movilidad social, que llevó al rechazo a las formas vocacional y terminales de la escuela secundaria (Gallart, 2006).

Al revisitar la historia reciente de la educación secundaria y de la educación técnica puede verse como las reformas educativas han buscado cambiar aspectos de la gramática escolar. Durante las últimas décadas, la educación secundaria ha atravesado transiciones críticas que modificaron-y aún modifican- su fisonomía. Estos cambios han ido más allá de modificaciones en la estructura y en los contenidos, ya que han realizado reformas integrales que han incidido en el sistema educativo nacional y en los sistemas educativos provinciales.

Por ejemplo la Ley Federal llevó al cambio completo de la educación secundaria por la educación polimodal buscando una nueva identidad y contenidos para el nivel. Uno de los cambios más significativos fue la reducción de la educación técnica a opciones de cursada contraturno, los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP). Se consideraba que las escuelas técnicas se encontraban aisladas y eran enciclopedistas, no respondiendo a las demandas de modernización y flexibilidad. Se requería que “la educación técnica se convirtiera en el fermento de una educación polimodal que reforzara la necesaria educación general y tecnológica, y se articulara con una formación para el trabajo que otorgara respuesta a las reales necesidades de este fin de siglo” (Informe del CONET citado por Riquelme 2004: 189).

Riquelme analizó críticamente las orientaciones que guiaron la finalidad del establecimiento de los TTP: a) la presión social y académica por la continuación de los estudios superiores; b) las demandas de preparar a los jóvenes para la inserción a la vida

laboral considerando que ésta es cambiante y competitiva; c) la incorporación de los avances científicos y productivos para una educación general actualizada y para un eficiente desempeño productivo; d) el desarrollo de competencias que preparen para la vida adulta y para la participación cívica (Riquelme, 2004).

La llamada Transformación Educativa, puede interpretarse como un momento de transición crítica en cuanto supuso

“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).

En este sentido, a lo largo de los dos mil, se diagnosticó la fragmentación y quiebre del sistema de educación secundaria a nivel nacional. La fragmentación ha sido entendida como la heterogeneización, diversificación y diferenciación del sistema educativo como resultado de las políticas educativas. Especialmente debido a la reforma educativa de la década de los '90, el sistema se descentralizó y cambió su estructura conduciendo su ruptura y a la conformación de tantos sistemas o sub-sistemas como provincias.

En 1991 Paviglianiti advirtió sobre la “provincialización” de la educación señalando la posibilidad de que se agudizaran las heterogeneidades ante mecanismos poco claros de coordinación interjurisdiccional (Paviglianiti, 1991). En el presente, algunas perspectivas señalan que el régimen federal sin coordinación es capaz de generar fragmentación ante la falta de coordinación central. Asimismo, se advirtió la presencia de la heterogeneidad al interior de cada sistema provincial como consecuencia de la delegación realizada a muchas localidades y debido a las modificaciones curriculares que abogaron por contenidos contextualizados y referidos a la realidad en que está inmersa la escuela en el marco del otorgamiento de mayor autonomía a las instituciones educativas en la determinación de sus proyectos institucionales:

“El interrogante aquí será ¿es función de la escuela remitirse a lo cercano e inmediato o abrir nuevos mundos y mayores horizontes para sus alumnos? La respuesta, no hay duda, se acerca a esto último; sin embargo los contenidos diferenciados conducen claramente a

lo que se puede hacer en el entorno inmediato donde está ubicada la escuela.” (Riquelme, 2004: 209)

Cuadro 3. Evolución histórica de la diferenciación de la educación y formación para el trabajo en Argentina.

1930	Escuela industrial	Formaba candidatos para la universidad en las diferentes ramas ingenieriles.
	Escuelas de artes y oficios	Para el ingreso, se requería sólo hasta 4° grado de la escuela primaria y formaban a artesanos en centros urbanos periféricos.
	Escuelas técnicas de oficios	Se exigía la escuela primaria completa y buscaban responder a las demandas industriales.
CNAOP 1944-1950	Escuelas fábrica y de aprendizaje	Se requería la primaria completa y se formaban a adolescentes de 14 a 18 años no empleados en la industria. Estaba vinculado al aprendizaje industrial a cargo de los establecimientos industriales. La formación duraba 3 años y se otorgaba el título de Experto en el oficio elegido.
	Medio turno	Se requería escuela primaria completa y estar empleado en la industria. Se cursaba contraturno 24 hs. semanales de clase y esta formación duraba 3 años. Se otorgaba el título de Experto en el oficio elegido.
	Capacitación obrera	Se requería escuela primaria completa o curso preparatorio. Estaba dirigido a mayores de 16 años empleados en la especialidad elegida. La formación duraba de 1 a 3 años de formación.
	Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural	Su objeto era formar artesanos en zonas rurales, se requería 4° año de la primaria para ingresar.
CONET 1959-1991	Sistema principal	Ciclo básico de tres años de duración común a todas las especialidades articulado horizontalmente con otras modalidades de la enseñanza. Ciclo superior de tres años de duración, que brinda calificaciones técnicas.
	Sistema dual	Alternativa al ciclo superior estructurado en dos etapas, la primera certifica como “auxiliar técnico” y la segunda como “técnico”. Consistía en clases en la escuela y prácticas en empresas.
	Ciclo de auxiliares técnicos	De un año de duración, se requería el ciclo básico y proporcionaba una calificación laboral a nivel ejecutor.
	Curso de constructores de tercera categoría	Dirigido a alumnos, habilitaba para la construcción de pequeños edificios. Duraba cuatro años y se cursaba en horario nocturno.
	Cursos nocturnos para formación	Se requería educación primaria, duraba dos

	de operarios	años.
	Ciclos de profesiones femeninas, manualidades femeninas, práctica comercial y dibujo publicitario	Se requería primario completo, los cursos duraban entre tres y cuatro años.
	Cursos técnicos	Un año de duración, son complementarios de los anteriores y otorgan el título de auxiliar técnico.
	Cursos prácticos	Destinados a adultos, se requerían estudios primarios completos. Duraban dos años y habilitaban en una especialidad.
	Centros Nacionales de Formación Profesional (1974)	Formación profesional para adultos y para jóvenes. Podían acceder jóvenes entre 13 y 18 años con 7° grado aprobado. Los cursos no se articulaban con el sistema educativo formal, por lo tanto eran terminales.
Ministerio de Trabajo 1991	Programas de formación y capacitación.	Mediante la Ley de Empleo de 1991 se le asignaron al Ministerio funciones de educación y formación para el trabajo, mediante la aplicación de programas y la participación de instituciones públicas y privadas. Además, los ministerios de educación nacional y provinciales continuaron con la formación profesional, generando diversificación de las ofertas.
Ley Federal de Educación 1994	Cambio de estructura del sistema educativo. Establecimiento de la Educación Polimodal y desmantelamiento de las escuelas técnicas	La educación secundaria fue transferida a la órbita provincial en 1992. La educación Polimodal buscó dar respuestas a las demandas de diferentes sectores de la sociedad. Se definieron cinco modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales, producción de Bienes y Servicios, Comunicación, Artes y Diseño.
INET 1995	Trayectos Técnicos Profesionales	Se propusieron como ofertas opcionales para quienes hayan cursado el Polimodal. Se orientaron a formar técnicos de nivel medio con organización modular y recorridos formativos que conducían al desarrollo de un perfil profesional. Se aplicaron sólo en algunas instituciones provinciales y no se modernizaron las escuelas técnicas.
INET/ CFE	Educación técnica de nivel secundario (Ley de Educación Técnico-profesional, 2005 y Ley de Educación Nacional)	Restituye la educación técnica de nivel medio. La normativa también regula a la educación técnico profesional de nivel superior y a la formación profesional

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Tedesco (1977); Wiñar, (1970), Wiñar, (1988), y Riquelme (2004)

En lo que refiere a la educación y formación para el trabajo, el trayecto de los centros de formación se orientó no solamente hacia los trabajadores sino también hacia los desempleados, las personas de bajos recursos, los jóvenes y las mujeres. Es decir, aquellos sujetos a quienes se responsabilizó por sus dificultades para ingresar al mercado de trabajo

debido a que no son “empleables”. En el discurso neoliberal- y también en sus políticas, la formación para el trabajo adquirió un nuevo signo en el marco de la llamada “sociedad del conocimiento”, en la cual son los propios sujetos los responsables por capacitarse y formarse. Por ejemplo, según la OIT

“La persona se está convirtiendo en el arquitecto y constructor responsable del desarrollo de sus propias capacitaciones, con el apoyo de las inversiones públicas y de las empresas en la educación permanente. La democracia consiste en dar facultades al individuo.”
(OIT, 2002: 8)

Bajo esta noción se alude a una sociedad en la cual el conocimiento sería un factor de producción determinante y, de la mano con la teoría del capital humano, la posesión de conocimiento y habilidades de manera individual llevaría a la competitividad creciente de las economías nacionales. Un aspecto no menor, es que el conocimiento se deprecia rápidamente, y por ello se produce un giro en lo que se espera que la educación haga: la transmisión de disposiciones para enfrentar situaciones, el entrenamiento para resolver problemas, creatividad y toma de decisiones es decir, las llamadas competencias de empleabilidad.

Este nexo con el concepto de *empleabilidad* resulta interesante para el análisis de las relaciones entre educación y formación para el trabajo. Desde esta visión, el sujeto desempleado se encuentra en esa situación porque no dispone de una serie de calificaciones y competencias que lo harían “empleable”, de allí que esta noción ponga sobre la persona la responsabilidad de poseer estas competencias. Siendo actualmente la educación secundaria el requisito mínimo de empleabilidad, florecen programas y proyectos⁹ de educación no formal que buscan superar los déficits que hacen que una persona sea “inempleable”. De esta manera se omite que el desempleo es producto de las condiciones del mercado laboral y no de las personas que no “invertieron” lo suficiente en su educación y formación.

⁹ Por ejemplo, el Programa Área ejecutado entre 2004 y 2007 bajo la responsabilidad del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Argentina y la OIT tenía entre sus objetivos “facilitar la puesta en marcha de estrategias para el desarrollo económico local integradas a las políticas de empleabilidad y a los servicios de empleo” <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&elementid=5243&sitelangue=20>. Para ejemplificar el uso del término empleabilidad en la investigación argentina y latinoamericana, en un estudio de 2008 María Antonia Gallart señala que: “El vínculo que enlaza las competencias con el trabajo decente desde la perspectiva del trabajador es la empleabilidad. Esta condición se da en una persona cuando puede conseguir un empleo; mantenerlo y progresar en él y manejar los cambios que se van produciendo; conseguir otro trabajo si es necesario; y entrar y salir de la fuerza de trabajo en distintos períodos del ciclo vital” (Gallart, 2008:13).

En este contexto, la formación profesional, ha sido una alternativa de la oferta de educación formal para aquella población que cuenta con el nivel primario de educación. Si bien desde la década del '60 se constituyó una modalidad de instrucción orientada a promover la calificación laboral de jóvenes y adultos mediante el desarrollo de aptitudes, habilidades y conocimientos relacionados con el desempeño ocupacional (Riquelme, Herger y Langer, 2005); durante los '90, la Ley de Transferencia y la Ley de Empleo cambiaron el panorama de la formación para el trabajo.

La primera normativa puso bajo la responsabilidad de las provincias al sector de Educación (lo que define provincialmente a las orientaciones formación secundaria de técnicos y a la oferta de los centros de formación profesional); mientras que la segunda asignó al Ministerio de Trabajo las funciones de formación y capacitación laboral a partir de los cual se inició el desarrollo de programas focalizados en componentes de capacitación laboral dirigidos, principalmente, a trabajadores desocupados (Riquelme, Herger y Langer, 2005).

Además de la educación formal, existe una oferta de formación más difusa, dispersa y superpuesta en escenarios complejos. Algunas de las características de estos escenarios son la yuxtaposición de las políticas de formación profesional con la estrategia de la política social, la multiplicación y superposición de programas, la explosión de instituciones y cursos del sector privado y la sociedad civil, y la fragmentación y desarticulación institucional de la oferta de formación implicando a los distintos niveles de gobierno y ministerios (Riquelme, Herger y Magariños; 1999).

Sin embargo a pesar de numerosos intentos de reformas y cambios en las escuelas del mundo “la gramática común de la escolaridad ha notado ser notablemente duradera” (Tyack y Cuban, 2000: 172). En Argentina durante la primer década del siglo XXI, se reconoció la necesidad de volver a dar identidad a la escuela secundaria y a la escuela técnica, lo cual se expresa en la sanción de leyes de regularización y estímulo del financiamiento de la educación técnica¹⁰, así como su inclusión entre los propósitos de la Ley de Educación Nacional n° 26.206.

¹⁰ Ley de Educación Técnico- Profesional n° 26.058.

El reconocimiento del fracaso de esta reforma educativa llevó a la promulgación de nuevas normativas que buscan superar la fragmentación del sistema, proponen la obligatoriedad de la educación secundaria y establecen los mecanismos de financiamiento y de regulación de la educación técnico- profesional. Todos ellos se entrelazan de manera compleja probando nuevamente la capacidad del sistema para modificarse y atravesar por una nueva transición crítica (Riquelme y Herger, 2009b).

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (n° 26.206706) el sistema educativo argentino fragmentado, atraviesa por una nueva transición crítica, esta vez tendiente al ordenamiento y homogeneización en el marco de la obligatoriedad de todo el nivel. En este marco, con el retorno de la educación técnica de nivel medio, pero con la continuidad de la dispersión, yuxtaposición y fragmentación de la educación y formación para el trabajo, surge el interrogante por las formas en que se produce la relación compleja entre educación y trabajo y de qué manera en un contexto normativo inclusivo continúan produciéndose prácticas selectivas en el acceso, permanencia y en los conocimientos transmitidos en estas instancias.

Capítulo 3

Las tensiones entre enseñar para la ciudadanía y para el mundo del trabajo

El tercer capítulo enfoca las tensiones entre los fines y propósitos en las instituciones educativas, especialmente en la educación secundaria. Los sistemas educativos modernos desde su origen, acompañaron al desarrollo del capitalismo industrial y durante su historia, se han segmentado tanto verticalmente como horizontalmente, en pos del doble objetivo de formar al ciudadano de los Estados nacionales y al trabajador.

A la escuela secundaria se le ha asignado el rol de la socialización, de la formación general o especializada, y de la selección meritocrática, razón por lo cual se revisarán las teorías que varían desde el funcionalismo hasta las teorías críticas y de la reproducción, para comprender las diversas posturas sobre cómo debe ser la formación brindada por esta institución.

En segundo lugar, el capítulo presenta la construcción conceptual que refiere a la realización de experiencias que vinculan, relacionan o buscan construir puentes entre las instituciones educativas y la realidad social y productiva.

Se ha investigado y teorizado sobre diversidad de experiencias, prácticas y dispositivos pedagógicos; y se ha sosteniendo la importancia de los mismos para las trayectorias de los adolescentes y jóvenes en la transición hacia el mundo del trabajo. Se evaluará la pertinencia de las nociones de dispositivo y de experiencia escolar, reconociendo las diferencias y contradicciones de las lógicas de los ámbitos educativos con los ámbitos productivos y otros espacios sociales. Se considerarán los planteos referidos a si estas experiencias de vinculación, presentan relación con los contenidos curriculares o si proponen otros conocimientos y habilidades diferenciales.

1. Tensiones en la educación secundaria: entre la igualdad formal de la democracia y la selectividad del mundo del trabajo

Los sistemas educativos modernos- primero el nivel primario y luego el secundario- tienen asignado por la sociedad múltiples funciones: el de la socialización de los niños y adolescentes en los valores y normas sociales, la transmisión de conocimiento especializado, la preparación para la ocupación de los roles adultos, para el ejercicio de la ciudadanía y la participación en el mundo del trabajo. De las escuelas se espera desde que fomenten la libertad y la creatividad de los estudiantes mientras les inculca disciplina, hasta que sean centros comunitarios y en algún punto, remediadoras de la cuestión social. En las escuelas reposan las aspiraciones de movilidad social, de igualación de las desigualdades la par que el desaliento y la propia percepción de sus actores sobre el mito del universalismo y del progreso social e individual en sociedades crecientemente desiguales.

Las instituciones educativas, entonces, proveen de conocimientos, pero también socializan esto es, transmiten valores, formas de ser y de sentir, de ver y de percibir. Si bien es cierto que el saber por sí mismo no lleva consigo ninguna consecuencia igualitaria (Rancière, 2007), Michael Young recuerda que el conocimiento poderoso se transmite en las instituciones educativas y que con la adquisición del mismo están asociadas las esperanzas emancipadoras. El conocimiento poderoso, además de ser institucionalizado y legítimo, es aquel que provee de explicaciones confiables y de nuevas formas de pensar sobre el mundo (Young, 2009).

En las escuelas, se materializan las aspiraciones democráticas de las sociedades modernas. En este sentido, Bernstein (1996) considera que las escuelas se encuentran implicadas en la concreción de tres derechos pedagógicos que hacen a la democracia: i) a nivel individual, el refuerzo, es decir el derecho a los medios para la comprensión crítica como condición para el logro de la confianza en uno mismo; ii) a nivel social, el derecho a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente a la par del derecho a mantener la independencia y la autonomía pues inclusión no significa absorción y iii) a nivel político, el derecho a la participación en la construcción, el mantenimiento y la transformación del orden, la participación en condición para la práctica cívica.

Como se verá a lo largo de esta tesis, especialmente en la tercera parte, el entramado de estos derechos puede desplegarse tanto desde el conocimiento como desde las prácticas y las relaciones entre los actores escolares.

El llamado a la formación de ciudadanos fue- y sigue siendo aunque con diferentes motivos- uno de los pilares de los sistemas educativos modernos en el siglo XIX y principios del XX, momento de constitución de los Estados y de su homologación con la nación. Como se ha mencionado, el modelo de la escuela republicana francesa fue el que se impuso con el objetivo de brindar un bien común a todos (cultura, lengua, conocimientos básicos) para constituir a los ciudadanos de las naciones emergentes. Sin embargo, cabe señalar tensiones en esta idea de ciudadano, pues durante mucho tiempo significó hombre, blanco y empleado.

La ampliación de los derechos políticos y de la ciudadanía tensa a las instituciones educativas- y a la sociedad toda, pues se conjugan dos principios aparentemente contradictorios: el de la democracia- la participación efectiva e igualitaria en los asuntos públicos-, y la meritocracia en tanto ideología del don que justifica las desiguales posiciones sociales en función del mérito y por lo tanto son justas. La educación de masas y el sistema representativo, abren la participación del “ciudadano cualquiera” en los procesos políticos y por tanto en el cuestionamiento del poder a la par que

“el principio meritocrático que rige estos sistemas de educación [...] es también por sí mismo un principio de selección de las elites y de exclusión de la masa de toda posibilidad de controlar realmente los procedimientos administrativos y de participar de los asuntos públicos. En todo caso, la mayoría de los ciudadanos no sabría participar de ellos en un pie de igualdad con los magistrados contratados (y ‘reproducidos’) en función de su saber o de su competencia, lo que Pierre Bourdieu había llamado la nobleza de Estado.”
(Balibar, 2014: 70-71)

Sin duda, el poder democratizador atribuido a la educación proviene de una visión liberal de la democracia, que se sustenta en la creencia de que la extensión generalizada de la educación llevarían a la modernización, la racionalización y al allanamiento de las diferencias sociales. La educación fue llamada a formar conciencias compatibles con la

democracia y capaces de sostenerla y reforzarla, mientras que el avance individual gracias al mérito permitiría superar las desigualdades de nacimiento (Tadeu da Silva, 1995).

Existe una mayor contradicción en las instituciones educativas cuando además, se les adiciona la responsabilidad de formar a los jóvenes para el mundo del trabajo. Desde las Revoluciones Industriales, han dejado de ser adecuadas para la transmisión de los saberes en el seno familiar y de la institución corporativa del artesano era compatible con la agricultura, la producción artesanal y el intercambio mercantil a pequeña escala. Al derrumbarse estas formas económicas, los modos de educación anteriores se volvieron insuficientes: la gran producción requiere de nuevos y cambiantes conocimientos, también requiere de formas específicas de subjetividad. Hacia la segunda mitad del siglo XIX la educación para el trabajo empezó a ser considerada por los Estados nacionales y a ser incorporada a la educación formal. La génesis de la escuela como tal, va de la mano con preocupaciones no sólo de carácter económico, sino también referidas a la cuestión social obrera: se conforma en dispositivo para la moralización, domesticación e integración de los futuros trabajadores adultos (Varela y Álvarez- Uría, 1991).

El binomio educación- trabajo adquirió diversas articulaciones en la sociedad industrial. Por un lado se expresaba en la postura socialista de la educación como vehículo del cambio social, pero también se expresaba en las demandas de modernización de las empresas y en la exaltación de su valor para el disciplinamiento, el establecimiento de un naturalizado orden capitalista.

Durante el siglo XX, la teoría funcionalista y la teoría del capital humano han contribuido a entrelazar a las instituciones educativas con el mercado de trabajo, al asignarle a éstas- especialmente a las escuelas primarias y secundarias- la formación de los estudiantes en los valores, aptitudes y habilidades que les serán requeridos como futuros trabajadores. El funcionalismo encontró concordancias entre el mundo escolar y el mundo del trabajo tales como la organización burocrática, la autoridad basada en la profesión, la responsabilidad individual por los resultados, la existencia de estándares de evaluación, etc. En esta perspectiva la educación es un medio para un fin, es decir, formar trabajadores al

“dar forma a las mentes y ganar la voluntad de aceptar las normas de conducta relacionadas con el trabajo, así como dominar las actividades que lo componen” (Dreeben, 1968: 120-130 citado por Carnoy y Levin, 1985: 10-20)

Para Parsons, la escuela primaria busca formar a los niños en componentes cognitivos/ técnicos y en componentes morales/sociales, realizando una primera selección para los roles y sus consecuentes status en la sociedad. Luego la educación secundaria que produce una selección de roles más fuerte, actuará como damero al separar a aquellos que asistirán a la educación superior de quienes ingresarán en la fuerza laboral. De esto último, en función a los logros técnicos/ cognitivos o morales/sociales se ocuparán los roles más técnicos o más sociales/humanistas. En la perspectiva parsoniana, se justifica una correlación entre habilidades/logros alcanzados en la educación y la imputación de correspondientes roles al interior de la fuerza laboral; legitimando a la par la matriz meritocrática.

Por otra parte, en la teoría del capital humano se produce una igualación de la educación incorporada en los individuos (el capital humano), con los otros factores de producción, lo cual permite considerarla no sólo como un gasto de consumo sino como inversión, de allí que sea posible que los individuos¹¹ y los Estados inviertan en ella. Como señala Riquelme (1993) el objetivo central de la corriente del capital humano era y es

“destacar las ventajas relativas de invertir en cierto tipo de educación sobre otros, derivadas del mayor retorno monetario de las mismas por su inserción en el aparato productivo. La difusión de estas proposiciones coincidió con los señalamientos de la inadecuación del sistema educativo a los requerimientos del mercado laboral” (Riquelme, 1993: 4).¹²

A partir de la década de 1980, con los cambios políticos y económicos a escala global, la teoría del capital humano se adapta a las nuevas formas de producción, en las que predominan lo inmaterial y la incertidumbre del contexto, y donde el conocimiento se deprecia rápidamente. Por otra parte surgen las críticas a las dificultades de las

¹¹ Los individuos al invertir en sí mismos se convierten en capitalistas (Bonaf, 1998), por lo que se desactiva de esta manera el conflicto de clase, “todos son capitalistas”, y por ello las desigualdades sociales pueden explicarse por factores individuales.

¹²

instituciones educativas por responder con suficiente rapidez a estas condiciones cambiantes, a permanecer encerradas en su lógica escolar y a no estar lo suficientemente vinculadas con el mundo de la producción, con la economía globalizada y con los nuevos mercados de trabajo.

Sin embargo, la gramática y la cultura escolares¹³, han otorgado al aprendizaje de lo manual un lugar subalterno frente a la cultura escrita. Aunque retóricamente se enaltezca su importancia, la formación práctica y con orientación a los oficios ha estado en tensión con la cultura escolar y ha sido desvalorizada por la misma. Por ello, se ha destinado a las capas inferiores de la burguesía y a la clase proletaria: los niños y jóvenes de las clases dominantes se formarán en lenguas antiguas y literatura (*la cultura*) en los gimnasios y liceos para que la minoría llegue a la universidad (Viñao, 2003).

Como bien señalan Carnoy y Levin (1985) la relación entre educación y trabajo es dialéctica, pues las escuelas se encuentran en tensión entre dos dinámicas: las demandas del capitalismo y la producción económica y la democracia. Los autores por lo tanto sostienen la centralidad de esta contradicción- es decir la presencia de fuerzas opuestas- que se produce no sólo en la educación, sino en otras instituciones de los Estados modernos (Carnoy y Levin, 1985).

¹³ En cuanto institución social, existen aspectos estables de la escuela, que se refieren a su prácticas y formas de ordenamiento. Un concepto que da cuenta de esta estabilidad en el tiempo, es el de gramática escolar. Semejante a las reglas que ordenan un idioma, la gramática escolar es un producto de la historia que opera mediante la superposición de las prácticas, acuerdos, problemas y soluciones que se asentaron hasta configurar “la escuela auténtica”, la forma en que son las escuelas (Tyack y Cuban, 1995). Asimismo, el mundo escolar crea sus propias jerarquías y su propia cultura, “*un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de esos conocimientos*” (Julia, 1995 citado por Viñao, 2002). Las disciplinas son uno de los productos de la cultura escolar: la escuela no reproduce el conocimiento del mundo exterior, sino que lo adapta creando un saber y una cultura específicamente escolar y para su transmisión produce formas específicas de enseñanza.

2. El mundo del trabajo ¿Qué sentidos para la educación?

Los sentidos que el trabajo y del vínculo con la educación van mutando conforme a los cambios históricos, económicos y de organización del proceso de trabajo. Según los períodos de la estructuración económico-productiva existen demandas cambiantes desde el mundo de la producción hacia la educación y formación, y significados cambiantes sobre lo que es el trabajo y cómo deberían responder las instituciones educativas. En el apartado anterior planteó las múltiples tensiones de las finalidades atribuidas a la escuela: la formación ciudadana y la contribución a la democracia, la formación para ocupar diversos roles en la vida adulta, entre ellos en el mundo del trabajo. Pero cabe la pregunta ¿qué significados se le atribuyen al trabajo?

El trabajo en las perspectivas clásicas de la economía y el pensamiento social

El trabajo, sustantivo, es una noción que acumula en sí múltiples capas de sentido que se han ido resignificando a lo largo de la historia; también según la lente de la disciplina con el que se lo mire. Desde una mirada económica liberal, en el capitalismo el trabajo es un factor de producción y el corazón oculto de la mercancía. Para Adam Smith, el trabajo productivo es aquel que valoriza, reproduce el capital, genera un excedente acumulable, produce objetos materiales y crea valor de cambio. En la perspectiva de Smith, el trabajo es una unidad de medida homogeneizante de los esfuerzos; y su contenido concreto se abstrae como trabajo construido e instrumental.

Al ser un medio de comparación, el trabajo se convierte en fundamento del orden y del lazo social en una sociedad cuya meta es la abundancia *“la relación que reúne a los individuos es fundamentalmente la de la contribución de ellos a la producción y de su retribución, de la cual el trabajo es la medida” (Méda, 2007: 21).*

Este fundamento del orden social, determina las posiciones de los individuos en la sociedad a partir de su productividad; además en la visión liberal, el trabajo es la única propiedad del individuo y que puede vender “libremente” en el mercado. Esta libertad es la que otorgaría autonomía, poniendo en condiciones de igualdad al individuo con el resto en el mercado de trabajo, y en algún punto las desigualdades surgidas en este mercado derivan

de las capacidades, disposiciones, desempeño o esfuerzo configurando así un *ethos del trabajo* que obliga a ser responsable por sí mismo (Dubet, 2006). La perspectiva abona la visión meritocrática sobre quien no trabaja es porque no lo desea, o que la desigualdades se justifiquen por la falta de esfuerzo y responsabilidad.

En la visión económica marxiana el valor de las mercancías está dado por la cantidad de trabajo humano abstracto que es socialmente necesario para su producción; de esta manera el trabajo es el atributo común de más mercancías y surge de la división del trabajo. En su vertiente antropológica, para Marx

“El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitaban en ella y sujeta a su señorío el juego de las fuerzas de la misma.” (Marx, 2002: 215-216)

El trabajo es una actividad específicamente humana, y es esencial su componente reflexivo- que diferencia al peor albañil de una abeja o una araña- y por lo tanto social, pues es el hombre plural quien desarrolla esa praxis transformadora de la naturaleza; esta práctica es la que sustenta al *homo faber*, en tanto ser creador. La alienación que el capitalismo produce sobre el trabajador se debe a la separación de éste con su obra y con el sentido de su trabajo; se desposee al trabajador de la dimensión humana del trabajo al reducirlo a un mero valor de intercambio.

Al considerar las visiones clásicas sobre el trabajo, no puede dejar de mencionarse la perspectiva de Emile Durkheim sobre la división del trabajo social. El sociólogo francés, ve en el trabajo una fuente de cohesión social pues la creciente especialización y división de las tareas requiere de redes de cooperación que generan interdependencia funcional entre los individuos. Aquí también prima una visión eminentemente social sobre el trabajo,

ya que el mismo es fundamento del orden social y de una moral específica (Durkheim, 2004).

Sin embargo, esta no es una visión ingenua, ya que la diferenciación puede ser fuente de disgregación (de allí el peligro de la anomia) y la división del trabajo no generaría por sí misma solidaridad orgánica, pues

“es necesario que se produzca al mismo tiempo un derecho y una moral que apunten, bajo formas secularizadas, a una mayor justicia social. La justicia social exige que se regule el antagonismo entre el capital y el trabajo para evitar las revueltas que se dan frecuentemente en la industria, que la distribución de los individuos entre las diferentes ocupaciones se haga atendiendo al único desde luego una reducción de la desigualdad, pues se trató de una sociedad altamente diferenciada (Castel, 2004).

Organización científica del trabajo y mutación de los sentidos

Los sentidos atribuidos al trabajo y a su vínculo con la educación han ido conforme a los cambios históricos, económicos y de las formas de organización de los procesos de trabajo. Es decir, este vínculo es contingente, existiendo diversas perspectivas, demandas e intereses en pugna que distintos momentos históricos se superponen, complementan o se vuelven hegemónicos. Además, los procesos sociales y económicos se invisten con las particularidades de cada contexto regional y nacional, hablar de educación o trabajo en América Latina ciertamente es diferente que hacerlo desde los países centrales¹⁴.

El énfasis de este breve recorrido por algunos períodos recae sobre los procesos de organización del trabajo y su implicancia para la educación durante, lo que Hobsbawm denominó el siglo XX corto, reconociendo que, en la base de la constitución de los Estados modernos liberales y capitalistas se encuentra en la forma burocrática de administración. La racionalidad burocrática estudiada por Weber, no es exclusiva del Estado o de lo público, sino que esta forma de racionalidad está asociada al mercado y a la empresa, y se asoció a una máquina por su eficacia, precisión, uniformidad, continuidad y ahorro de fricciones y de costos objetivos y personales. La racionalidad burocrática- empresarial, y la

¹⁴ Además de los sentidos del trabajo, las formas de organización del proceso de trabajo no son unívocas, que unas no se anteceden y superan a las demás, sino que conviven en un mismo país, región sector e incluso en una misma empresa (Finkel, 1994).

disciplina que ejerce sobre los trabajadores y los efectos sobre la educación no pasaron inadvertido para Max Weber:

“Aquí solamente puede indicarse brevemente un importante factor de este proceso: el efecto producido sobre la forma de la educación y de la instrucción. Nuestras instituciones educativas occidentales y continentales, especialmente las superiores- Universidades, Institutos técnicos y comerciales, escuelas preparatorias y ciertas instituciones de enseñanza secundaria- se encuentran bajo la influencia predominante de la necesidad de atender aquella 'formación cultural' que cultiva las enseñanzas cada vez más indispensables para el burocratismo moderno: la enseñanza de especialidades.” (Weber, 1922: 749)

Durante la primera parte del siglo XX, a la educación se le atribuyó objetivos políticos en el marco de los Estados liberales, pero luego de la Segunda Guerra Mundial, con la implementación de los programas de recuperación económica cobró importancia la mirada de sobre la educación como formadora de recursos humanos. La acumulación creciente del capital y la racionalización de los procesos de trabajo mediante el taylorismo y luego el fordismo- la organización científica del trabajo (OCT)-, llevó hacia nuevas consecuencias esta perspectiva disciplinaria y de extracción de fuerzas productivas del trabajador.

Una de sus principales características consistió en el cambio organizativo que separó las tareas de ejecución de quienes diseñan el trabajo, la fragmentación y especialización de las tareas. En este sentido, el trabajador perdió el conocimiento sobre la totalidad del proceso de trabajo y pasó a dedicarse a una pequeña porción de la misma. Esto permitió la incorporación de mano de obra no escolarizada dedicada a las tareas simples y la división de la formación entre la adquisición de los saberes y su puesta en práctica mediante la especialización y diversificación de la educación realizada fuera de la empresa (Riquelme, 1991). La introducción de la cadena de montaje durante el fordismo llevó al extremo la parcelación de las tareas (Finkel, 1994), mientras que desde los ámbitos académicos empezaron a formularse las demostraciones sobre cómo la educación contribuye al desarrollo económico.

Especialmente, durante la década de los '60, la corriente del capital humano destacó el rol de la educación en la formación de los recursos, y la consideró como inversión pero para determinadas orientaciones y tipos de educación sobre otros. En esta perspectiva, la educación y los requerimientos del mundo de la producción empiezan a distanciarse. Durante este período, se configura el Estado de Bienestar, o lo que Castel denominó la *sociedad salarial* cuyo centro es el trabajo en su forma de empleo, como eje para el acceso a las garantías no mercantiles y las protecciones sociales constituyendo así una ciudadanía social. Ello no implicó, desde luego una reducción de la desigualdad, pues se trató de una sociedad altamente diferenciada (Castel, 2004).

Una década después, empiezan a desarrollarse profundos cambios económicos y productivos con la crisis petrolera, por un lado, y por el otro el desarrollo de la microelectrónica y la investigación informática. Se agudizan distorsiones en el mercado laboral a la par que aumenta el nivel educativo de la población, pero no se corresponde con desplazamientos ocupacionales positivos (Riquelme, 1991).

Un nuevo cambio en los procesos de trabajo, conocido como toyotismo o “justo a tiempo” promovió el trabajo polivalente, con una alta calificación, participativo y jerarquías más diluidas (Finkel, 1994; Atunes, 2005). El desarrollo de esta forma de la OCT coincide con un período de nuevas formas de acumulación del capital acompañado por una ideología del individualismo contraria a la acción colectiva. El toyotismo consistió en el desarrollo de una estructura productiva más flexible, con técnicas renovadas de gestión de la fuerza de trabajo, el trabajo en equipo y la creación de células de producción. En el plano discursivo, se apela al compromiso y participación de los trabajadores, aunque no tengan verdadero control sobre su trabajo (Antunes, 2005).

Estos cambios se producen en un contexto de alto crecimiento del desempleo y de la precarización de la inserción laboral en el marco de la crisis de la sociedad salarial. El predominio del capital financiero y la mundialización han erosionado las bases del sistema de protección social, pues para el neoliberalismo asegurar la competitividad a nivel global significó reducir el sector público, desregular los mercado de trabajo y disminuir los costos salariales. En el nivel de las empresas, estos cambios de los procesos de trabajo se basaron en la complementariedad de la flexibilidad, integración, descentralización, control y calidad. En este contexto, se afianza aún más la importancia de los recursos humanos pues

la productividad y la capacidad competitiva mediante la flexibilidad, depende en buena medida de la mano de obra con que cuenta y que puede llevar a cabo la gestión de calidad total (Riquelme, 1993).

El pasaje de la noción de calificaciones hacia la de competencias y empleabilidad dan cuenta de estas mutaciones. La noción de calificación, con referencia a los puestos de trabajo y a la capacidad de negociación colectiva de los trabajadores ha sido reemplazada en múltiples ámbitos por el de competencias, entendidas como el conjunto integrado de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que las personas ponen en juego para desempeñarse eficazmente en distintas organizaciones y contextos laborales. Enlazada con esta noción, la empleabilidad es la consecuencia de los conocimientos, las habilidades y el esfuerzo individual de adecuación a los requerimientos de un mundo del trabajo y la producción competitivos en los cuales corresponderá al individuo realizar las opciones más adecuadas para conquistar las mejores posiciones (Herger, 2007).

La dilución de la solidaridad y la individualización del trabajo ¿Qué es el trabajo para la educación?

Con el declive del trabajo como garante de las protecciones sociales, el auge del neoliberalismo y la individualización creciente de los sujetos, emerge una nueva noción de solidaridad que tiene implicancias en el ámbito educativo pues se involucra con un sentido individualizado del trabajo.

Es interesante destacar la creciente importancia atribuida a la solidaridad, en tanto valor que habría sido corroído por el individualismo y que debe ser reconstruido. Durante la sociedad industrial, la idea de progreso social era sostenida- y sin duda la educación jugaba un rol nada despreciable en ello- de la mano de la idea de solidaridad. Durante los “treinta gloriosos”, la solidaridad daba cuenta del sentimiento de pertenencia a una sociedad común y aludía a la reducción de las desigualdades sociales, la emancipación y la protección de todos (Donzelot, s/f)

Sin embargo, en las últimas décadas, esta visión del trabajo como lazo social y por tanto garante de protecciones, ha sido objeto reciente de políticas que llaman a reconstruir

la cohesión social. Éste es un término de contornos difusos, que designa tanto a ciertas políticas sociales como a la participación cívica y la vida democrática local y nacional. La solidaridad, a su vez, reposa en las identidades de clases, de profesiones, al rol de Estado en la reducción de las desigualdades para amortizar el conflicto y en la construcción de sociedad.

La solidaridad, a su vez, estuvo enlazada con la división social del trabajo, que en la perspectiva durkeimiana, buscaba superar el economicismo de la división del trabajo planteada por Smith. Durkheim postuló la necesidad de fundar lo social en un criterio superior al mercado o la competencia, y por ello aludió a una moral social que no depende de la individualidad, sino de la división del trabajo producto de la solidaridad.

A partir del auge neoliberal, la cohesión social y la solidaridad parecerían cambiar de signo. Al caer la imagen del progreso social lineal, éste empieza a reemplazarse por una nueva visión de la cohesión social, pero que reposa en una base individualista, en la cual los sujetos son responsables por la generación de los vínculos comunales de solidaridad (Donzelot, s/f). Para retomar un punto del capítulo anterior, es posible decir que esta nueva visión individualizada de la solidaridad es consecuente con la visión de la igualdad de oportunidades.

La solidaridad ya no es la lucha contra las desigualdades sociales, sino contra ciertas categorías de exclusión, sobre la base de la competencia de individuos libres y responsables que “eligen” ser solidarios en el marco de una sociedad civil incitada a construir cohesión (Donzelot, s/f).

En el ámbito de la educación, la noción de solidaridad se convierte en un contenido actitudinal a transmitir y promover. En ese contexto, viene imbuido de las dos vertientes: del fomento de las relaciones de asistencia hacia el otro (en general el necesitado o vulnerable) y la solidaridad durante el proceso de trabajo (escolar o en otros ámbitos) entendida en estos casos como cooperación. Como fuere, prima la visión individual en la que el sujeto debe formarse en este valor para luego movilizarlo según la circunstancia lo requiera.

Entonces el trabajo implica desde la construcción de lazo social y las protecciones derivadas hasta la producción de mercancías. Estas visiones o concepciones teóricas, políticas o económicas sobre el trabajo se encuentran superpuestas, conforman un mosaico de sentidos que moldean subjetividades y relaciones sociales. Los cambios históricos en las formas de organización de los procesos de trabajo, la crisis estructural del capital así como otros cambios sociales hacen que las identidades no sean reductibles únicamente al trabajo. Por otro lado, el trabajo es ahora “policentrado” pues moviliza lógicas heterogéneas y convoca a que el sujeto cree su propia unidad; el “nuevo espíritu del capitalismo” moviliza diferentes roles, cualidades personales y competencias técnicas (Dubet, 2006).

Todos estos múltiples sentidos sobre el trabajo, además son significativos para el mundo de la educación. Muchas de las actividades y tareas desarrolladas en el aula son nombradas como trabajo; en incluso se valora y califica a los estudiante en términos de su “buen” o “mal” trabajo y del desempeño “libremente” dedicado para cumplir con la labor esperada.

Existen formas de organización de la experiencia escolar, de lo que sucede en el aula en el marco de las relaciones jerarquizadas entre docentes y estudiantes, las relaciones de horizontalidad (ideal) entre los propios estudiantes, los medios disponibles, los tiempos y los resultados esperados y evaluables del proceso de enseñanza- aprendizaje que también se enmarcan en las modalidades en que se desarrolla el trabajo dentro de la escuela. Es una forma de trabajo específica, pues el trabajo escolar apunta al trabajo sobre una subjetividad que se debe moldear, hacer crecer, madurar. Una subjetividad que debe conocer determinados saberes y saber poner en práctica habilidades, valores y actitudes. Es decir, el trabajo escolar produce una forma de subjetividad a la par que una cultura específica:

“En este marco, la noción de trabajo escolar del mismo modo que el trabajo en sí, estaría íntimamente relacionada con pensar la práctica escolar como productiva y reproductiva; como productora y reproductora de cultura.” (Grimberg, 2005: 55)

En este sentido, en el trabajo escolar se entrelazan las dimensiones antropológicas del trabajo, en el que se produce a un hombre, a un *homo faber* que se incorporará a su vez al mundo de la producción tanto mercantil como en la producción de sociedad.

3. Enseñar a “ser” trabajador y ciudadano: de las experiencias pedagógicas

3.1. ¿Qué enseñar? Contenidos curriculares, actitudes y valores en disputa

Las instituciones educativas son las agencias o instituciones especializadas en la transmisión del conocimiento, el cual es seleccionado y codificado- como contenido curricular- para su enseñanza. La noción de conocimiento, es objeto de debate y de estudio de numerosas corrientes teóricas. Aquí interesa considerarlo primero como el saber objetivado en conceptos y teorías (Herger, 2013, Barbier y Galantu s/f) y su importancia en el ámbito educativo. La pregunta por el conocimiento es relevante para la formulación y comprensión del currículum y la diferenciación entre conocimiento especializado y conocimiento cotidiano, sin dejar de lado las relaciones y la pedagogización de distintos conocimientos para distintos grupos de estudiantes (Young, 2009).

Qué conocimiento o saber puede transformarse en contenido curricular, es señalar aquello que es considerado como socialmente relevante y por tanto legítimo y digno de transmitir. En el currículum escolar opera una tradición selectiva, de todo aquel universo que saberes que podrían enseñarse, es seleccionado aquello que responde al conocimiento oficial, es decir el conocimiento privilegiado de algunos grupos dominantes¹⁵. Porque si bien las instituciones educativas son agencias de socialización, también son agencias de control simbólico (Apple, 1996; Berstein, 1993).

Michael Young conceptualiza una distinción entre conocimiento poderoso y conocimientos de la experiencia con base en los desarrollos conceptuales de Durkheim en torno a la dicotomía del conocimiento sagrado/profano y de Berstein sobre los límites y fronteras (clasificación) de los conocimientos que componen al currículum. El autor señala que desde una perspectiva social-realista la pregunta sobre el conocimiento tiene grandes implicancias educativas, fundamentalmente las referidas a la distinción entre plan de estudios y pedagogía, y la naturaleza jerárquica de esta última; a la “no arbitrariedad” de las fronteras entre los dominios del conocimiento y entre el conocimiento académico y el no académico; y

¹⁵ Vale aclarar que el currículum no es un reflejo directo de relaciones de poder monolíticas o de los intereses de una única clase dominante, pues el Estado tampoco lo es.

“la importancia de distinguir entre el “contenido de la materia” —como el componente relativamente estable del conocimiento de la materia— y la “información” (como lo que está disponible en la internet) que nunca es estable y siempre cambia” (Young y Muller, 2013: 192).

Según esta perspectiva, las fronteras del conocimiento tienen importancia para la creación de las identidades, y por lo tanto en las condiciones para adquirir el conocimiento poderoso, o por el contrario el fomento de barreras para aprender. Por este motivo, es importante distinguir entre el aprendizaje realizado en las instituciones educativas, como la escuela, y aquel realizado en otros ámbitos, como el hogar y el lugar de trabajo. Criticando a las perspectivas sobre-socializadoras y constructivistas, los autores señalan que la experiencia no puede ser la base de los planes de estudios, y que los estudiantes no pueden realmente “construir” su propio aprendizaje. Además, los autores sostienen que los docentes no pueden reducir su rol al de guía y facilitador ya que son una fuente de estrategias y conocimiento especializado (Young y Muller, 2013).

Los contenidos curriculares son el conocimiento poderoso, entendiendo el concepto como conocimiento de gran alcance, producido en los campos disciplinares y por ello fiable (aunque esto no implica que sea inmutable). Este conocimiento es codificado y especializado en su producción y transmisión, existiendo límites entre las disciplinas, las asignaturas escolares y el conocimiento diario o cotidiano. También, el conocimiento poderoso

“se distancia del conocimiento cotidiano en el sentido que el conocimiento cotidiano hace referencia al conocimiento de sentido común, al conocimiento que cualquier persona en una sociedad puede adquirir al desarrollarse, o a las habilidades que son adquiridas en tareas específicas para realizar tareas específicas.” (Young, 2013: 20)

El concepto de conocimiento poderoso remite a la distinción durkheimneana de lo sagrado y lo profano. El conocimiento sagrado es generalizable, es decir, independiente de su contexto de aplicación, mientras que el conocimiento profano está ligado a las experiencias, a lo práctico, al saber adquirido para la resolución de problemas concretos en situaciones concretas y por tanto no generalizables (Young, 2009, 2013). Bernstein se

refiere a las destrezas locales, dependientes del contexto y ligadas al mundo concreto en oposición a los principios ordenadores discursivos (Bernstein, 1996).

Al considerar al conocimiento poderoso, no se ignora que también existe el “conocimiento de los poderosos”, es decir aquello que cuenta como conocimiento y quiénes acceden al mismo, a la desigual distribución y acceso, pues “quienes tienen más poder en la sociedad son quienes tienen acceso a cierto tipos de poder” (Young, 2009: 13, la traducción es nuestra).

El conocimiento de la experiencia, remite al entorno inmediato, al hogar o al lugar de trabajo. En estos lugares también se producen y se transmiten saberes y conocimientos, sin embargo su aprendizaje y aplicación se limitan a estos entornos y son difícilmente generalizables a otras situaciones¹⁶.

El conocimiento poderoso, remite pues a la dimensión curricular, aquello que busca explícitamente que los estudiantes aprendan desde las disciplinas escolares. Pues, se ha de considerar que las experiencias pedagógicas y las estrategias implementadas desde los dispositivos educativos, generalmente parten materias o disciplinas con la intención de lograr el aprendizaje de los contenidos mediante la práctica.

Sin embargo, también existe un currículum oculto de lo que se busca enseñar. La noción de currículum oculto tiene varias vertientes, aquí la que interesa es aquella que da cuenta de los efectos sobre la subjetividad de las micro-relaciones de poder presentes en la disciplina, la normalización y la evaluación. Pudiendo ser muy amplia esta concepción, lo que interesa del currículum oculto son los aprendizajes que se buscan promover, independientemente del juicio de valor negativo que pueda hacerse sobre ellos. En esta investigación se busca iluminar la conexión entre lo que se enseña con

“las habilidades y actitudes exigidas en aquellos otros lugares (en el lugar de trabajo, en el campo político, etc.) que son, por lo tanto, no sólo fuentes de inspiración de inspiración para el currículum oculto de la escuela, sino también fuentes de aprendizaje de un currículum oculto por derecho propio. Como nadie vive aislado en un ambiente escolar, es

¹⁶ El hogar y el trabajo son lugares en los que se desarrollan relaciones y prácticas pedagógicas específicas.

difícil atribuir tal o cual efecto a un elemento determinado de aquel ambiente” (Tadeu da Silva, 1995: 162)

Diremos que forman parte del currículum oculto o real la transmisión de determinados saberes, habilidades, actitudes y valores. Los saberes son múltiples e incluyen al conocimiento codificado, a los saberes de la acción que permiten intervenir o transformar el mundo y la capacidad de enfrentarse a situaciones que requieren la toma de decisiones; estos saberes se encuentran imbricados y las distinciones entre los mismos es analítica (Herger, 2013)

3.2 ¿Cómo enseñar? Las prácticas pedagógicas

La noción de práctica pedagógica- desarrollada por Bernstein (1996) consta de dos caras, por un lado la del contenido- lo que se transmite, y la de transmisor cultural o sea la forma social mediante se transmite el contenido. Aquí interesa abordar la forma de la transmisión de los contenidos, que se basa en reglas de orden regulador y reglas de orden discursivo que pueden dar lugar a modalidades de las prácticas.

El orden regulador implica que la relación entre quien enseña y aprende es asimétrica, desigual aunque se busque suavizar o enmascarar esta relación mediante estrategias en las que parece que el estudiante ocupa una posición autónoma en el desarrollo de su aprendizaje. El orden discursivo se compone por reglas de secuencia y de criterios comunicables, es decir que se pueden hacer (o no) explícitas. Bernstein señala que no existe una correlación directa o una necesidad de que todos los órdenes y reglas tengan que ser implícitos o explícitos: se pueden tener reglas jerárquicas explícitas pero reglas de secuencia o criterio implícitas.

Según la modalidad de la práctica pedagógica (implícita o explícita) quedan delimitados dos tipos de pedagogías: la visible y la invisible. La pedagogía visible es aquella en las que los órdenes regulador y discursivo son explícitos el énfasis están puestos en los logros y desempeño demostrables de manera exterior por el estudiante. En términos del cumplimiento de las secuencias y criterios se gradúan a los estudiantes, y se producen diferencias y estratificaciones en la transmisión y entre los adquirientes. Si bien existe

visibilidad de las reglas y criterios, también pueden existir mensajes tácitos aunque se deben entender en este contexto.

Las pedagogías invisibles implican que el docente o transmisor conoce las reglas, mientras que están ocultas para el estudiante quien parecería gozar de mayores márgenes de libertad y autonomía en la realización de sus aprendizajes. El centro está colocado en los procedimientos internos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales a partir de los cuales se crean y experimentan los textos y productos de los estudiantes. Este énfasis revelaría el carácter único de cada estudiante, aunque las distintas formas de realización causen diferencias.

Cuadro 4. Órdenes, reglas y pedagogías según Bernstein.

Orden	Regla	Pedagogía Visible	Pedagogía Invisible
		Modalidad Explícita	Modalidad Implícita
Regulador	i) Jerárquica	Evidencia de la asimetría en la relación entre quien enseña y quien aprende. Las reglas del orden social se manifiestan en una gramática de	El protagonista del espacio pedagógico es el estudiante para quien las reglas discursivas son invisibles. El centro está en los procesos internos del estudiante.
Discursivo	ii) Secuencia, sucesión y ritmo	Existen logros esperados de lo que se produce por edad, es decir, existe un orden de complejidad en lo enseñado, y suele responder a la gradación etaria. Además, existen reglas de sucesión respecto de lo que viene antes y lo que viene después y delimitaciones entre etapas, que pueden estar marcadas por rituales de transición. La regulación también se traduce en ritmos, velocidades de la transmisión de conocimientos.	Según diversas teorías que pueden aplicarse, el niño puede desconocer lo que se espera de él de acuerdo a su edad.
	iii) Criterio	El aprendizaje y lo producido por los estudiantes pueden ser evaluados por criterios explícitos y por calificaciones conocidas que estratifican abiertamente según los logros o <i>performance</i> .	Quien aprende puede crear y producir, en apariencia con mayor libertad y espontaneidad

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Bernstein, B. (1993). "Clase social y práctica pedagógica" en *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

En la teoría de Bernstein, las prácticas pedagógicas constituyen transmisores culturales de la distribución de poder, y aunque las pedagogías visibles e invisibles parezcan opuestas, ambas llevan supuestos de clase social. En el caso de las pedagogías visibles la aplicación de prácticas en el marco de las reglas de secuencia tiene consecuencias de diferenciación y desigualdad relevantes. En casos de atraso en la secuencia y ritmo, existen alternativas de recuperación en la cual las diferencias se hacen evidentes, o se puede enlentecer el ritmo de la enseñanza. También, podrían reducirse la cantidad o calidad de los contenidos a transmitir. Las tres estrategias producen una estratificación delicada dentro de una práctica pedagógica. Estas estrategias suelen alcanzar a los estudiantes en situación desfavorecida:

“Cuando el área de recepción de alumnos de una escuela corresponde a una comunidad de clase trabajadora, es probable, como hemos visto, que la escuela adopte estrategias, o le obliguen a adoptarlas, que afectarán tanto a los contenidos como al ritmo de transmisión. Es fácil que el contenido se centre en operaciones, destrezas locales, más que en la exploración de principios y habilidades generales, y que el ritmo disminuya [...] En el caso de que el área de recepción de alumnos sea mixta, proviniendo éstos de diversas clases sociales, algunas escuelas mediante distintas estrategias de estratificación (que incluyen a veces la repetición), agruparán (o 'encasillarán') a los alumnos según la estimación que la escuela haga de su capacidad, y a estas agrupaciones o clasificaciones diferentes se aplicarán currícula que varíen su contenido, en su ritmo o ambos” (Bernstein, 1993: 86).

Un aspecto importante de la regla de ritmo es su relación con el currículum, pues la adquisición de los contenidos del mismo excede al tiempo pedagógico pautado en la escuela. Esto implica un segundo lugar de apropiación, el hogar, el cual debería contar con espacios y condiciones adecuadas para el estudio. Aquí también opera la desigualdad de clase social, entre los hogares que pueden proveer de estas condiciones y aquellos que no. Por otra parte, si el estudiante debe trabajar, ello también afecta su apropiación del currículum, pues disminuyen sus posibilidades de contar con tiempo adicional de estudio.

Las pedagogías visibles son las predominantes en las instituciones educativas, pues en términos económicos son menos onerosas que las invisibles, y cumplen con las demandas de algunos actores sociales en cuanto a la evaluación, estratificación y selección

de los estudiantes según criterios explícitos y cuantificables. En cambio, las pedagogías invisibles se encuentran extendidas en menor medida porque requieren de mayores costos y espacios diferenciales. Contienen supuestos de clase en su dimensión simbólica, pues las formas de construcción del espacio y de los tiempos contienen mensajes cognitivos y sociales, además de una mayor personalización e individualización de las producciones del estudiante. Por otra parte, el eje del control se produce sobre la comunicación interpersonal, buscando llegar a la subjetividad, a la verbalización constante de los estados interiores del sujeto logrando así una mayor supervisión, una “visibilización de lo invisible” (Bernstein, 1993)

Ciertas características de las pedagogías invisibles pueden encontrarse en algunas prácticas pedagógicas especializadas dentro de una modalidad visible. Por ejemplo, en partes del currículum orientadas al desarrollo de destrezas, en procedimientos de evaluación o en prácticas destinadas a un grupo social específico.

Si bien las prácticas pedagógicas o de enseñanza, ocurren en una diversidad de ámbitos y relaciones sociales, por ejemplo entre médico y paciente, la escuela es el ámbito privilegiado para su despliegue. Sin duda, en las instituciones educativas, se producen estas relaciones sociales particulares de las que es posible delinear modalidades más específicas en las que se entrecruzan formas explícitas e implícitas de las reglas que configuran pedagogías visibles más difusas.

3.3. Una forma de práctica de la enseñanza: Las experiencias pedagógicas

Las prácticas pedagógicas pueden adoptar formas y modalidades visibles o invisibles según el grado en que sus reglas sean explícitas. Sin embargo, es posible suponer que la visibilidad/invisibilidad no constituyen un par binario, sino que podrían existir otras modalidades que conjuguen variaciones de las reglas y de las formas de prácticas. Las experiencias pedagógicas pueden interpretarse como un cruce de prácticas pedagógicas y de un juego entre lo explícito con lo implícito, pues si bien el propósito es la transmisión de conocimiento mediante distintos dispositivos reconocidos como legítimos en el contexto escolar.

El eje pasa por la apropiación del discurso de la crítica al aprendizaje, en el ámbito escolar, desde la teoría y a la vez del desarrollo de procesos cognitivos internos sólo verificables en el momento de la evaluación, y la valoración positiva del aprendizaje realizado desde la experiencia, en vinculación con el contexto extra-escolar y externalizado en producciones exteriores al estudiante o en la transformación de la subjetividad mediante la adquisición de valores, actitudes y habilidades.

La experiencia es una categoría de definición imprecisa y ambivalente. En primera instancia, las experiencias- en plural porque difícilmente son únicas sino más bien una sucesión- tienen dos dimensiones: una apunta al flujo vital y de emociones, a la interiorización de una externalidad que cambiaría al sujeto. La otra dimensión alude a los marcos institucionales, a las estrategias y la resolución de problemas.

Se debe destacar que las experiencias se desarrollan en marcos institucionales que las sustentan y regulan. Por ejemplo, alumnos y docentes buscan dar coherencia a sus prácticas en el marco de la escuela para afrontar problemáticas concretas, en este caso, cómo relacionar a las propias escuelas y centros de formación y a los estudiantes con los actores de la realidad social y productiva o cómo lograr transmitir a los estudiantes determinadas habilidades, valores y actitudes que no estarían contempladas en las prácticas escolares cotidianas.

A las instancias de mediación entre lo escolar y lo extra-escolar, a las que se les asigna la función de articulación, vinculación o de puente entre las instituciones educativas y la realidad social y productiva, se denominarán *experiencias pedagógicas*. Siguiendo la propuesta de Dubet (2011b), con el término o noción de *experiencia* se dará cuenta de las estrategias de los actores para resolver problemas en marcos institucionales- en este caso, la vinculación de las instituciones educativas con la realidad social y productiva siguiendo determinados propósitos y objetivos propuestos por estos actores institucionales-; también daremos cuenta de los sentidos atribuidos por estas experiencias por parte de los sujetos que las desarrollan y transitan.

El marco institucional del desarrollo de experiencias está dado por series de normativas, materiales de trabajo para los docentes y capacitaciones en los que se llama al desarrollo de las mismas. Se llama al enriquecimiento de la experiencia escolar mediante la

implementación de variedad de propuestas de enseñanza, el abordaje de nuevos sentidos, el impulso del esfuerzo y la creatividad, la conexión de la escuela con el contexto para acercarse a otras prácticas y el acceso a las experiencias de otros actores (CFE, Res.93/09).

En las formas en que se justifican y plantean, en las experiencias pedagógicas se pueden percibir las huellas del pensamiento de Dewey y de la educación progresiva. Las experiencias pedagógicas surgen de dos maneras: en oposición o complementariedad con las prácticas áulicas cotidianas. Ya sea porque el currículum es inadecuado, o la relación docente- estudiante es percibida como rígida o porque los libros no son suficientes y no despiertan el interés en los estudiantes; el aprendizaje mediante la experiencia supone la motivación, la creatividad y la vitalidad presente para el logro de la adquisición de saberes, habilidades y actitudes que de otra forma no serían “despertadas” en los estudiantes.

Pero la experiencia pedagógica no es *laissez faire*, aunque provenga del flujo vital subjetivo, no por ello la experiencia pierde criterio, y existe la necesidad de una orientación en la cual una experiencia significativa alimenta a la siguiente con la finalidad de provocar un cambio en el sujeto. La continuidad de las experiencias pedagógicas se expresa en su sustento en aspectos curriculares, en los que se busca la aplicación de determinados conocimientos para alcanzar otros, el uso de aquello familiar para el acceso a lo nuevo. En términos generales, se trata de la presencia de un adulto o sujeto experimentado que transmite su conocimiento vital para que éste sea incorporado por quien aprende. Esto lleva a la interacción de experiencias, a la búsqueda de la retroalimentación entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes que transmiten su experiencia a otros. En suma, como dice Dewey

“Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae. No se encuentra viviendo en otro mundo sino en una parte o aspecto diferente de uno y mismo mundo. Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento de inteligencia y manejo efectivos para la situación que sigue. El proceso continúa tanto como la vida y el aprendizaje continúan.” (Dewey, 1939: 50-51)

Es de particular relevancia para nuestro estudio la dimensión pedagógica de las experiencias, y los formatos típicos que asumen. De allí que la noción de experiencia pedagógica, considera a la dimensiones de lo enseñado y lo aprendido, del cómo y dónde,

también del nivel de explicitación de los órdenes regulatorios y discursivos. Estas formas, se invierten en dispositivos, que enmarcan a las experiencias: establecen el orden, las secuencias, los contenidos, las relaciones entre docentes, estudiantes y otros actores, dictan las reglas de evaluación y de selección.

Si bien las experiencias pedagógicas se proponen de alguna manera acercar una vivencia del conocimiento, éste sigue siendo un conocimiento descontextualizado, transmitido en ambientes artificiales y separados de sus productores y ámbitos específicos de utilización (Basabe y Cols, 2007). Es decir, aunque en la escuela se imparten conocimientos, ésta no es el lugar de su aplicación. Por ello, algunas corrientes pedagógicas, por ejemplo la pedagogías activa, se han preocupado por esta cuestión, buscando recontextualizar el aprendizaje escolar mediante la creación y recreación de los contenidos a aprender; también mediante la aplicación práctica de esos contenidos o buscando a sus referentes (Trilla, 1999).

En suma, aunque la experiencia pedagógica se preocupa por la vivencia y el impacto subjetivo, se valen de la artificialidad de los dispositivos pedagógicos. En la búsqueda por superar la separación entre el interior escolar y el exterior que se busca representar dentro del aula, el llamado a la experimentación y la vivencia encierra la contradicción de responder a la cultura escolar de los contenidos curriculares, de la evaluación y la selección. Es decir, esta forma de práctica pedagógica pone en su centro el aprendizaje mediante la experiencia, y en términos generales se realiza con los propósitos y algunas de las formas de organización de las pedagogías invisibles, aunque prevalecen las secuencias y ritmos de desarrollo de las actividades, criterios de evaluación y la relación de asimetría entre quien enseña y quien aprende.

El llevar la teoría a la práctica, el movilizar ciertos contenidos curriculares hacia actividades extra- curriculares y el desarrollo de la experiencia para el aprendizaje, lleva al interrogante sobre específicamente qué transformaciones se buscan producir en el sujeto. ¿Es meramente la interiorización de conocimientos mediante otros caminos o es el cambio en el sujeto a formar? ¿Qué se enseña, qué se aprende?¹⁷

¹⁷ La enseñanza implica a alguien que posee un conocimiento y su transmisión a alguien que carece de él. Esta transmisión puede ser infructuosa, ya que puede haber enseñanza sin que haya aprendizaje, que se produzca parcialmente o incluso que se aprenda algo diferente a lo originalmente enseñado (Basabe y Cols, 2007).

Por lo tanto, una de las cuestiones fundamentales a considerar sobre las experiencias pedagógicas consiste en qué se transmite. Que saberes, qué prácticas-discursivas y no discursivas, qué conocimientos se ponen en juego, y qué relaciones existen con el currículum (Grimberg, 2003 y 2005).

Explícitamente las experiencias pedagógicas tienen como blanco, por un lado al conocimiento y la disciplina escolar, y por el otro el saber-hacer práctico. Ya sea que, algunos dispositivos fomenten una búsqueda de conocimiento y otros el dominio de una habilidad práctica, se puede dar cuenta de la presencia de saberes de la experiencia a desarrollar. Barbier y Galantu (2004) definen a los saberes de la experiencia o de la acción como aquellos ocurridos en la realización de prácticas transformadoras. Ello no excluye a su formalización discursiva, que justifican si ha tenido lugar, efectivamente, dicha experiencia. Por otra parte, los saberes de la investigación aparecen asociados a las formas regulares del aprendizaje escolarizado. No sólo son comunicables, sino que en el sujeto se han producido procesos mentales que permiten esa comunicación de observaciones, experiencias, de hipótesis y de resultados.

Podría decirse que aunque en algunas experiencias primen determinadas formas de adquisición del saber, tienen en común su dimensión discursiva, su comunicabilidad, y por lo tanto la posibilidad de ser regulados y evaluados. Muchos de estos saberes provienen explícitamente del currículum, mientras que otros- que son considerados como relevantes por diversos actores- y provienen desde otras discursividades.

Los valores, las reglas y las normas también son objetos discursivos que se buscan transmitir con diversos grados de explicitación y articulación. Los valores son enunciados que axiológicamente remiten a lo que está bien o mal, a una ética y que son investidos tanto en discursos como en representaciones. Las normas aluden a los sistemas de representaciones y discursos que pueden investirse en actividades de control y en parte se relacionan estrechamente con los valores de un grupo social Barbier y Galatanu, 2004).

Mediante las experiencias pedagógicas también se producen efectos subjetivos, ya que se espera que los adolescentes y los jóvenes aprendan actitudes, es decir, un saber- ser. Esto implica la calificación de una capacidad o actitud de un sujeto social, sosteniendo que posee tal o cual característica que no siempre es observable (Barbier y Galatanu, 2004) y

nuevas formas de evaluación, en donde los criterios son más fuertes que las normas o reglamentos, en pos de la liberación de las cualidades individuales, de hacer visible lo invisible (Bernstein, 1993).

Es interesante notar que, en Argentina, a partir de la Ley Federal (fecha colocar), las actitudes, los valores y las habilidades fueron considerados como contenidos curriculares, entre ellos la comprensión de las ideas del otro, la autoevaluación de los conocimientos alcanzados, la flexibilidad y la formación de equipos de trabajo y la responsabilización por las actuaciones individuales y grupales (Ministerio de Cultura y Educación, 1994 a, Ministerio de Cultura y Educación, 1994 b). En la normativa educativa reciente que enmarca a la educación secundaria, las actitudes pasan a segundo plano, para que los valores cobren mayor protagonismo. La referencia frecuente es a la solidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo (CFE, Res. 84/09).

Lo expresado anteriormente, da cuenta de situaciones teóricas o ideales del desarrollo de las experiencias pedagógicas, pues el marco institucional en el que se desenvuelven las prácticas de los actores es de suma relevancia. Pues si bien podría pensarse que las experiencias son simples flujos de vivencias mediante las cuales “se aprende”, su realización y concreción depende del tipo de institución en las que se despliegan.

Escuelas secundarias comunes, escuelas técnicas, escuelas agrarias, centros de formación profesional, todas les imprimen características distintivas dadas por la organización y el proyecto institucional, los márgenes de libertad con los que cuentan los directivos y docentes para el desarrollo de prácticas extra- curriculares. En la práctica concreta determinada por el marco institucional, son la disponibilidad de recursos materiales, humanos y de espacio e incluso de las propias circunstancias de los estudiantes, las que permiten que este tipo de práctica pedagógica, las experiencias se desarrollen o que se produzcan ambivalencias o recorridos truncos.

Además de los recursos materiales o humanos, es decisiva la detección de una demanda específica que se le realiza a la institución ya sea desde el exterior (es decir desde actores e instituciones del contexto) o desde el interior (inquietudes, consultas o preocupaciones tanto desde los docentes como de los estudiantes). Sin duda, todos los

motivos que dan origen al desarrollo de estas experiencias tienen en común el señalamiento a la insuficiencia del aprendizaje “tradicional” o teórico.

Ya sea porque el currículum no responde a necesidades concretas o porque las formas de enseñanza- aprendizaje no permitirían la aprehensión de un conocimiento específico, de una habilidad, o la incorporación de algunos valores; se gesta la necesidad de “aprender de la experiencia”, de poner en práctica conocimientos y habilidades mediante la producción de objetos concretos o mediante el establecimiento de vínculos intersubjetivos. Por ello, según las necesidades que les dan origen y los propósitos que las guían, es posible dar cuenta de los siguientes tres tipos de experiencias pedagógicas.

- ***Experiencias pedagógicas orientadas al mundo del trabajo:*** se proponen brindar conocimientos, habilidades y, valga la redundancia, experiencia a los estudiantes. Parten del supuesto de que existe un conocimiento demandado por el mercado de trabajo y por algunos sectores productivos que la escuela no brinda y que *debería* hacerlo. Además del conocimiento o habilidad, existiría una *forma de ser* en potencia en los estudiantes, que debería despertarse mediante ciertas actividades y mediante el acercamiento a los sitios o personas portadores y demandantes de esos conocimientos y habilidades. Una lectura simple de las experiencias orientadas al mundo del trabajo, radicaría en asumir que trabajo refiere exclusivamente a empleos en el sector industrial o comercial. Sin embargo, muchas veces el trabajo también alude al aprendizaje de habilidades de socialización con otros.

- ***Experiencias pedagógicas de formación ciudadana y de integración social y juvenil:*** apuntan a la transmisión de valores y actitudes relacionados con la construcción ciudadana y la política, el establecimiento de vínculos comunitarios tanto al interior del establecimiento educativo como con el afuera del mismo. Pueden ser leídas en un contexto en el que se considera a los adolescentes y a los jóvenes como sujetos autónomos portadores de derechos y con capacidad para la acción política, pero que para ello se necesita un ejercicio practicado o regulado previamente. Otro contexto de lectura, reside en una crítica al individualismo de la sociedad y a la degradación de los lazos de cercanía con otros, y que por lo tanto la institución educativa se empeña en reconstruir. En este sentido, un aspecto clave es el llamado a la participación de los estudiantes, la inducción a la toma de ciertas decisiones pero siempre en espacios regulados por adultos. La ambivalencia de este tipo reside en que los adolescentes y los jóvenes también son presentados como

sujetos vulnerables a los que debe prevenirse ante situaciones peligrosas tales como adicciones, enfermedades, prácticas violentas.

- *Experiencias pedagógicas de fortalecimiento del aprendizaje*: el eje de estas experiencias es la promoción de formas de aprendizaje alternativas, pues las prácticas áulicas regulares se mostrarían como insuficientes para la incorporación de ciertos conocimientos y habilidades. También, tienen como centro el generar motivación y entusiasmo y promover la creatividad. Los centros problemáticos son el currículum y sus contenidos, el dispositivo de la clase- exposición que fallaría en la transmisión de los contenidos y la incorporación por mera actividad cognitiva de los estudiantes. Por ello, se espera que mediante la experiencia o la vivencia los estudiantes comprendan y apliquen saberes, procedimientos provenientes del currículum pero adquiridos de manera alternativa. Como ocurre con la clase- exposición, la figura del docente es relevante, la experiencia es guiada y evaluada.

Todas las experiencias tienen en común la búsqueda del cambio en la subjetividad del estudiante, ya sea porque se incrementa el conocimiento que adquiere, ya sea porque se promueve su crecimiento, adaptación a nuevos entornos y personas o porque se genera una voluntad por saber más.

El encausamiento de las experiencias pedagógicas se produce en el marco de dispositivos pedagógicos concretos mediante los cuales se busca conducir la vivencia. Por dispositivo pedagógico se entiende al arreglo de objetivos, personas, tiempos y secuencias para transformar a los sujetos e impartir conocimientos. Esta noción da cuenta de la existencia de relaciones asimétricas entre el que enseña y el que aprende, también los dispositivos provocan en otros disposiciones, aptitudes, capacidades (Souto, 2007).

Los dispositivos pedagógicos se caracterizan además por su artificialidad, por proponer simulaciones y descontextualizaciones para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existen distintos tipos de dispositivos, según se transmitan los contenidos o se potencien las aptitudes dentro de la institución escolar o fuera de ella, según los distintos niveles de asimetría entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña y según las relaciones planteadas entre la teoría y la práctica. Como ejemplos, pueden mencionarse las prácticas integradas al lugar del trabajo, las prácticas pre- profesionales realizadas en

alternancia entre el ambiente educativo y el laboral, los talleres técnicos y artísticos, las situaciones de simulación en ambientes áulicos y las clases teórico- prácticas (Souto, 2007).

En una perspectiva sociológica, el dispositivo es además una mediación entre instituciones que actúa como soporte de las trayectorias educativas y laborales; y en los mismos se desarrollan distintos tipos de aprendizajes (Jacinto, 2010). Ejemplos de estos dispositivos que median entre el mundo escolar y el laboral son las pasantías y prácticas pre-profesionales (Jacinto y Millenaar, 2007; Abdala, 2004; Lasida, 2004).

En esta tesis, no se considera al dispositivo pedagógico solamente en relación con la educación y formación para el trabajo, pues los objetivos y propósitos para el desarrollo de las experiencias pedagógicas exceden a esa formación puntual. Como se ha mencionado, en las instituciones educativas se busca promover un aprendizaje que haga al ciudadano, al estudiante o al joven, buscando transmitirle determinados conocimientos y promover en él determinadas actitudes y aptitudes que exceden al mundo del trabajo.

Un aspecto significativo del dispositivo es el ámbito en el que se desarrolla, pues las experiencias pedagógicas pueden darse dentro del establecimiento educativo como fuera, en un ámbito que comúnmente se denomina “la realidad”. Esta oposición entre lo escolar y el exterior da cuenta de las críticas que se le realiza a la cultura escolar, en cuanto al desanclaje con el contexto que se busca mitigar. Este dentro-fuera también se encarna en figuras concretas de personas: un trabajador que ingresa a la escuela para transmitir su experiencia a los estudiantes, o un docente que lleva a los jóvenes a un campo para que vean con sus propios ojos distintas especies vegetales. Por ello, los dispositivos varían según el ámbito de desarrollo y las personas que intervienen, los arreglos e instrumentación.

Cuadro 5. Dispositivos instrumentales según se desarrollen en la institución y fuera de la institución.

<i>En la institución</i>	<i>Fuera de la institución</i>
<p><i>La clase/ charlas y exposición</i></p> <p>- Consisten en exposiciones del tipo magistral, en el que el docente o un adulto invitado exponen un tema. Los estudiantes asisten, escuchan, toman notas. En algunos casos, se realizan observaciones de actividades prácticas que realiza el expositor. Se realizan de manera complementaria a las clases regulares, con la finalidad de presentar un tema o procedimiento específico.</p>	<p><i>Lección paseo</i></p> <p>- También denominadas excursiones, son el marco para el ingreso a sitios donde desarrolla “la realidad”, en el que se conocen lugares y se conoce a personas que poseen un conocimiento especializado. Además de la finalidad educativa, implican espacios de recreación. Involucran actividades de observación y registro, y generalmente no son evaluadas.</p>
<p><i>Simulaciones científicas y ferias de ciencias/ contables</i></p> <p>- Implican la participación en certámenes y exposiciones que pueden ser organizados por la institución educativa o por otra institución. Principalmente, las tareas se desarrollan en el aula, mediante la preparación y resolución de ejercicios y la investigación culminando en una presentación que será evaluada. El núcleo es la simulación de procesos científicos o de procedimientos profesionales, en el marco de la guía del docente, los estudiantes reproducen situaciones hipotéticamente reales.</p>	<p><i>Alternancia: la pasantía y la práctica profesionalizante</i></p> <p>- Supone la alternancia entre la institución educativa y la formación práctica en un lugar en el que se encuentran los portadores de un saber hacer a transmitir. En general, estos dispositivos buscan “acercar” a los jóvenes al mundo del trabajo, a sus normas, formas de organización y relaciones específicas. Los grados de regulación y de participación de la institución educativa son variables, y dependen de la aplicación de las normativas vigentes. Los espacios para la realización de prácticas suelen ser escasos, por lo tanto implican la selección de los estudiantes a participar y la evaluación constante de los mismos. Al estar regidas por normativas específicas, se destaca el nivel de burocratización de la implementación de estas estrategias.</p>
<p><i>Simulaciones técnicas y producción de objetos</i></p> <p>- Mediante la guía de un docente, se procede a la construcción y producción de objetos. Estos dispositivos requieren de equipamiento especializado que es lo que posibilita su realización; así como del conocimiento especializado del docente o guía. La simulación se realiza de manera controlada, en un ambiente seguro (un taller u aula) y los objetos producidos suelen quedar en poder de los estudiantes, para uso de la institución o son donados. Existe un proceso de evaluación continuo a lo largo del proceso, en el que suelen intervenir actores externos.</p>	
<p><i>El hecho artístico</i></p> <p>La organización de producciones artísticas, en la que intervienen estudiantes, docentes y guías, se realizan con la finalidad de representar un hecho histórico o cultural. Consisten generalmente en obras de teatro, pintura de murales y realizaciones audiovisuales. Suelen realizarse con materiales donados y existen diversos grados de participación de los estudiantes en la toma de decisiones, existiendo variables niveles de autonomía.</p>	
<p><i>Los puentes con la comunidad</i></p> <p>Tienen como finalidad abrir la escuela a las experiencias de actores barriales, políticos, gubernamentales o de personas particulares reconocidos por la comunidad educativa. Estos puentes tienen un carácter local, y pueden consistir en el desarrollo de actividades solidarias, artísticas o culturales dentro de la institución educativa o fuera en una institución comunitaria. Se caracterizan por la participación de los actores de la comunidad, en contacto con los estudiantes y por la diversidad de actividades que puede involucrar.</p>	

Las instituciones educativas, en cuanto ámbitos especializados para la enseñanza, pueden presentar una mayor o menor apertura hacia su entorno, y las prácticas pedagógicas

pueden tender estos puentes hacia el exterior. Hay instituciones que tienden a cerrarse sobre sí mismas, siguiendo de alguna manera el modelo de “santuario”, mientras que otras optan por límites más difusos al involucrarse con el exterior. Los paseos, visitas y excursiones son ejemplos de esta voluntad de establecer puentes, y según Trilla (1999) responden a la vocación del movimiento de la Nueva Escuela. Sin embargo, no puede perderse de vista que aunque haya instituciones de “puertas abiertas” ello es relativo, pues nunca se llega a perder los límites de lo que ocurre en el interior: la disposición de los espacios, las actividades, las formas del trabajo escolar, las relaciones entre docentes y alumnos, en suma aquello que le otorga su identidad. Es posible arriesgar decir que la realización de experiencias pedagógicas mediante distintos dispositivos, no alteran la gramática ni atentan contra la cultura escolares, sino que en algún punto vienen a señalar ese hiato que se registra entre el mundo del aula y el “mundo real”.

Segunda Parte

Capítulo 4

La realidad social y productiva: contextos fragmentados y e instituciones educativas

El propósito de este capítulo es presentar las principales características sociales y del sector productivo en las localidades estudiadas. El conocimiento de la realidad social y productiva es relevante para comprender como determinados procesos productivos y sociales inciden sobre la configuración específica de cada localidad en lo que respecta a su territorio, las formas de habitarlo, la existencia de desigualdades en el goce de los derechos y por lo tanto la posible incidencia de ello en la educación de los adolescentes y los jóvenes.

Ya sea como un marco que posibilita o restringe, que incide en diversos grados, la realidad social y productiva refiere a muchas dimensiones de la vida social y de las actividades económicas que configuran a los espacios locales. Entre estas dimensiones, se considera a la diferenciación espacial en infraestructura y provisión de servicios públicos; y a las condiciones de vida y las características educativas y laborales de la población económicamente activa y de otros grupos poblacionales. En este contexto de la vida social, los actores se desenvuelven en el marco de diversas organizaciones e instituciones, tales como organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (asociaciones, mutuales, sociedades de fomento, clubes, etc.) e incluso en formas alternativas de organización como los movimientos sociales.

La noción también involucra a la heterogeneidad económica y productiva. Ello se traduce en tipos de empresas o establecimientos productivos o comerciales (industriales, de servicios, etc.) que responden a diversas ramas y tienen distintos tamaños (grandes empresas, medianas empresas, pequeñas y micro-empresas), incidiendo sobre las posibilidades de empleo y ocupación de la población y sobre las posibilidades o limitaciones para el desarrollo local. Los actores del mundo de la producción adoptan formas específicas de organización, tales como cámaras empresarias o uniones, e incluso integran agencias de desarrollo locales. En la referencia a la realidad social y productiva, además se incluye a la segmentación del mercado de trabajo (el trabajo formal, los diversos grados de precariedad del trabajo y el trabajo informal) que afecta a las posibilidades de la

población de acceso a los servicios y bienes sociales así como al cumplimiento de sus derechos ciudadanos y laborales.

El abordaje de lo local en este capítulo parte desde el territorio entendido como el espacio geográfico en el que se desenvuelven las relaciones sociales y como un lugar de identificación de su población. En el territorio, no hay nada natural, sino que los elementos dispuestos allí son productos sociales y su distribución en el espacio responde a las jerarquías sociales y a las políticas públicas. Por ello, el abordaje de lo local es complejo, especialmente por las imprecisiones de esta noción que contiene diversas referencias. En un sentido operativo del término localidad, en Argentina, no existe una correspondencia entre las escalas institucionales y los órdenes territoriales del Estado, asimismo el sentido estadístico difiere del sentido político- administrativo.

Por ello, en esta tesis para delimitar a las localidades, se seguirá primero una definición político territorial: se denominará localidad a las ciudades cabecera de los partidos (provincia de Buenos Aires) o departamentos (provincia de Santa Fe) y que constituyen un municipio, es decir tienen atribuciones jurídico- administrativos sobre su territorio. Esto no siempre responde a los criterios estadísticos con los que se recolecta la información en censos o encuestas nacionales, para los cuales se sigue otra definición de localidad (ver apartado metodológico). Como el eje espacial está puesto sobre los territorios con sus relaciones sociales, los datos presentados en este capítulo han sido agregados- siempre que fue posible- para reconstruir las localidades en tanto ciudades. Asimismo, lo local puede exceder los meros límites político- administrativos, por lo cual se pueden producir interacciones entre los habitantes de dos o más localidades, conformando un área específica en el que se desarrollan actividades económicas compartidas y relaciones sociales reconocidas por la población.

Este capítulo fue realizado en el marco del proyecto Proyecto UBACyT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del IICE-FFyL/UBA.

1. Cinco localidades, cinco realidades sociales y productivas

Este apartado da cuenta de la realidad social y productiva de cinco localidades, con la premisa de que cada una será diferente. Se analizan las principales tendencias territoriales y de la heterogeneidad económico-productiva de las localidades bonaerenses de Campana y Zárate; y de las santafecinas Villa Constitución, Empalme Villa Constitución y Rosario. Aunque tienen en común el encontrarse sobre la margen derecha del Río Paraná y formar parte del Corredor Norte de la ruta Nacional 9 (COPRONE), presentan distintas densidades urbanas y de población lo cual enriquece en análisis a partir de las similitudes y diferencias.

1.1. Zárate y Campana

El partido de Campana, en la provincia de Buenos Aires se encuentra a 76 kilómetros de la Capital Federal, según datos del Censo 2010 tiene 94.461 habitantes, y cuenta con una superficie de 954 kilómetros cuadrados. Por su parte, Zárate cuenta con una superficie de 1.188,85 km², limita con Campana y cuenta con 114.269 habitantes. En esta tesis, se consideran unidades de análisis a las ciudades cabeceras (Campana y Zárate respectivamente), no abordando en detalle otras localidades de los partidos tales como Río Luján o Lima. La inserción territorial de estas localidades en la provincia puede considerarse desde tres perspectivas: como partidos de la Tercera Corona de la Región Metropolitana de Buenos Aires, como partidos ubicados en el eje del COPRONE; y finalmente como una micro-región Zárate- Campana (Campana, 1999: 6).

Ambas ciudades tienen una destacable interacción económica y social entre ambas ciudades y desde 1976 se denominaban estas relaciones como “sistema Campana- Zárate”, caracterizado por movimientos pendulares de los trabajadores y de abastecimiento que han derivado en instancias de gestión conjunta (Campana, 2012). Podría pensarse a este sistema como una área económica local (Mazorra y Beccaria, 2007), en donde más allá de las jurisdicciones político- administrativas y los límites formales entre los partidos, se producen desplazamientos cotidianos de la población pues se compran los mercados de trabajo; también, se producen vínculos entre instituciones educativas, culturales gubernamentales.

Un aspecto distintivo, es el predominio del sector manufacturero, con una especialización en los sectores metalmeccánico y petroquímico. Esta especialización se expresa en la conformación de *clusters*¹⁸ en estas ramas, siendo sus núcleos grandes empresas cuyos mercados se encuentran en el exterior; asimismo hay otras grandes empresas que producen cementos, autopartes y energía eléctrica. Las grandes empresas son responsables por tres cuartas partes del empleo formal mientras que el aporte de las pequeñas y medianas empresas en este sentido es menor (Campana, 2012). Ambas ciudades poseen importantes terminales portuarias, el puerto de Campana tiene un movimiento anual de 6 millones de toneladas, (petróleo, mineral de hierro y cítricos) reuniendo aproximadamente el 46% del total de embarques del país. Por su parte, el puerto de Zárate contabiliza un movimiento anual de 76.988 toneladas, principalmente de arena y madera (Avina-IGC, s/f).

La evolución 2003-2011 de la dinámica del empleo por sectores en estas ciudades, registra la mayor cantidad de puestos de trabajo en la industria manufacturera; le siguen en importancia los sectores de transporte, almacenamiento y comunicaciones, la construcción y otros servicios. Registran las menores cantidades de empleados los sectores de agricultura, explotación de minas y canteras, los servicios comunitarios y la enseñanza (fuente SIPA- MTEySS, 2011)¹⁹.

La segmentación del mercado de trabajo es una realidad y los diagnósticos realizados en las localidades, muestran que los trabajadores de las grandes empresas poseen empleos formales y mejor remunerados que el promedio de los empleos en pequeñas y medianas empresas (PyMES). Además, en general las PyMES son subcontratistas de las grandes empresas y sus niveles de empleo dependen de contratos o de trabajos inesperados por lo cual cuentan con una reducida cantidad de puestos fijos que compensan mediante contrataciones temporales (Campana, 2012).

La estructura productiva y las características heterogéneas del empleo, habrán de configurar demandas específicas hacia la educación y la formación para el trabajo. En esta

¹⁸ “Se entiende por complejo productivo o *cluster* a la concentración sectorial y/o geográfica de empresas que se desempeñan en las mismas actividades o actividades muy vinculadas, tanto hacia atrás, con los proveedores de insumos y equipos, como hacia adelante y hacia los costados, con industrias procesadoras y usuarias, así como con servicios y otras actividades estrechamente relacionadas, con importantes y acumulativas economías externas, de aglomeración y especialización, y de servicios anexos específicos al sector, y con la posibilidad de llevar a cabo una acción conjunta en búsqueda de la eficiencia colectiva.”

¹⁹ La tabla con datos se encuentra disponible en el Anexo Estadístico.

investigación se ha podido dar cuenta acerca de las formas en que las grandes empresas metalúrgicas, petroquímicas y automotrices se involucran en la educación y formación para el trabajo, al realizar propuestas mediante las cámaras empresarias que las reúne, ya que cuentan con programas de capacitación para estudiantes y docentes y realizan donaciones económicas y de equipamiento entre otras acciones.

Para cada espacio local, es posible mostrar las configuraciones territoriales propias, de las tendencias en la distribución de los servicios públicos y de las instituciones, y buscar indicios sobre la accesibilidad a los mismos lo cual contribuye a la comprensión y planificación de las políticas públicas y más específicamente de las educativas.

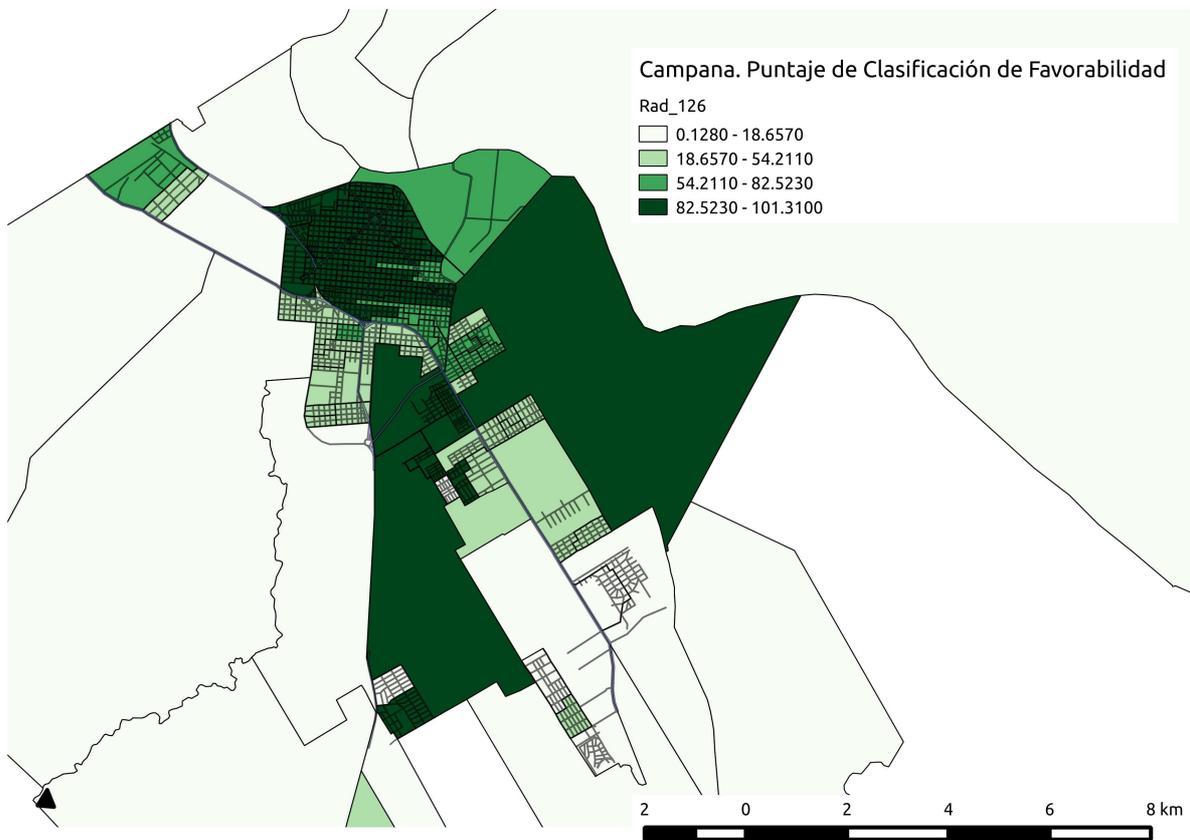
Una serie de tendencias de la fractura y los procesos de segregación urbana que fueron diagnosticadas para la ciudad de Campana en una investigación previa (Sassera, 2013) se presentan a continuación.

i. Superposición de centralización urbana con dispersión sub-urbana: el sector insular se caracteriza por su aislamiento y limitado acceso a los servicios básicos que potencian la vulnerabilidad de la población ya que presenta altos valores de NBI y muy bajos valores de extensión de los servicios básicos (agua, gas y cloaca de red). Por otra parte el área continental evidencia fracturas que son resultado de las políticas sobre la producción del suelo, la conformación del mercado inmobiliario y del desarrollo industrial (Carballo, 2004). Se destaca la presencia de un casco urbano compacto rodeado por manchas de urbanizaciones dispersas con distintas características y convivencia de áreas habitadas con zonas industriales.

ii. Desigualdad en el acceso a los servicios básicos: los servicios públicos se configuran en una cobertura de gradiente hacia la periferia (Campana, 1999: 14). De total de 28.111 hogares, un 90% tiene acceso a la red pública de agua, mientras que el acceso a la red de gas es más restringido, un 37,2% de los hogares no acceden a esta red y utilizan para cocinar otras fuentes, tales como gas en garrafa o leña y carbón (Censo 2010). Por otro lado, el 49% de los hogares no tienen acceso a la red cloacal y el 16,2% de los hogares presenta Condiciones Sanitarias Insuficientes (EHE, 2006). La cartografía 1 muestra esta estructura concentradora de servicios en el casco urbano, con algunas zonas dispersas que también los concentran (zonas industriales, clubes de campo y countries).

iii. *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 realizadas sin la infraestructura necesaria. En Campana, un 7,2% de los hogares presentaba hacinamiento crítico, esta situación involucraba a un 13% de la población (EHE, 2006). Además, hay barrios sin pavimentación en la calle, con ausencia de transporte, con existencia de basurales y problemas ambientales tales como anegamientos (Campana, 2012).

Cartografía 1. Ciudad de Campana. Representación cartográfica de la distribución de gas, agua y cloaca de red.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

La cartografía superior, representa la distribución de los servicios de red básicos mediante un Puntaje de Clasificación de Favorabilidad²⁰. Las áreas más oscuras y cercanas al valor 100 registran la mayor concentración de servicios en red: el casco urbano, algunos barrios planificados y cerrados y zonas industriales. A medida que se produce un

²⁰ El Puntaje de Clasificación de Favorabilidad (PCF) da cuenta de una situación de acceso a infraestructura urbana básica con condiciones sanitarias y de seguridad mínimas. En la construcción del PCF se han utilizado tres variables: hogares con acceso a agua de red, hogares con acceso a gas de red como fuente de combustible para cocinar y hogares con descarga de inodoro en red de cloacas. El PCF se expresa en un rango entre 0 y 100, los valores cercanos a 0 expresan una situación de menor favorabilidad mientras que los valores cercanos a 100 expresan una mejor situación de favorabilidad. En el anexo metodológico se desarrolla de manera completa la técnica utilizada.

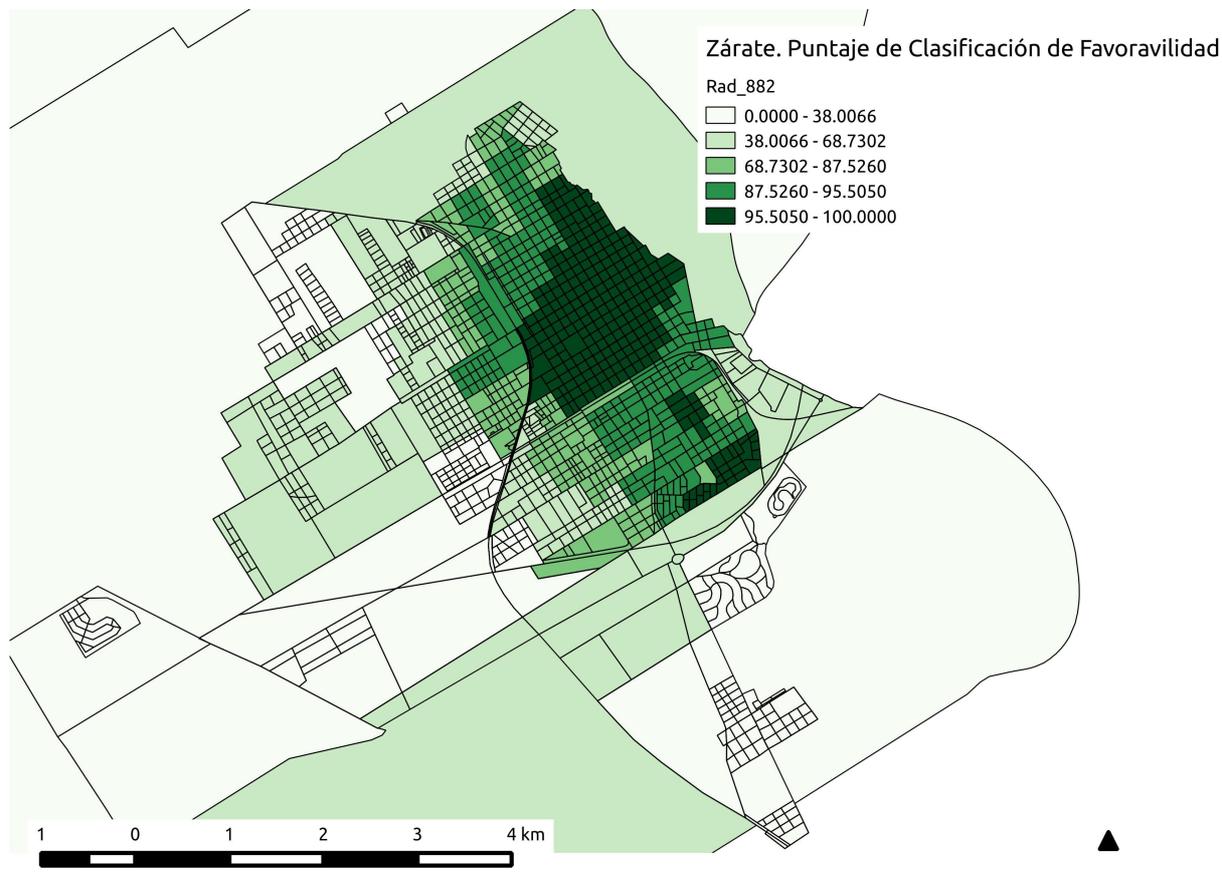
alejamiento el color se aclara, mostrando así menores intensidades de llegada del agua, el gas y las cloacas. Las distintas densidades del color muestran la heterogeneidad de las situaciones, pero sin duda confirman la estructura radio céntrica de la localidad: a mayor distancia del “centro”, menor acceso a los servicios y podría hipotetizarse, condiciones más desfavorable de vida.

El análisis espacial de Zárate permite señalar algunas tendencias similares a las de Campana. Primero una estructura 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.

La situación de desigualdad económica- residencial en la ciudad puede observarse mediante la proporción de viviendas precarias, que en año 2010 fue del 5,2%, superando a la media provincial de 3,8%. Un segundo indicador de acceso a un servicio básico, es la distribución del agua potable: 6,2% de los hogares zarateños no tiene acceso a la red de agua pública y un 8% no cuenta con cañería dentro de la vivienda (Campana, 2012)

La distribución espacial de la cobertura de la infraestructura básica de las redes de agua, cloaca y gas de red se concentra en el centro de la ciudad para perder intensidad hacia la periferia. Dicho de otra forma, a medida que la estructura urbana se vuelve menos compacta, sucede lo mismo con las redes de servicios, que se vuelven más difusas.

Cartografía 2. Ciudad de Zárate. Representación cartográfica de la distribución de gas, agua y cloaca de red.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

A modo de síntesis, es posible decir que tanto Zárate como Campana presentan estructuras similares en cuanto a la desigualdad en la distribución de los servicios públicos básicos: ambas cuentan con un área céntrica que concentra las redes las cuales se vuelven cada vez más difusas hacia la periferia. La distribución de las condiciones socio-económicas y habitacionales también responde a este patrón, tanto los hogares con necesidades básicas insatisfechas como la población con muy bajo nivel educativo se encuentran localizados en los llamados barrios periféricos²¹ (ver cartografía adicional en anexo cartográfico).

²¹ Si bien esta cuestión se precisa con mayor detalle en el anexo metodológico, es necesario destacar la insuficiente información- tanto de investigaciones como estadística- para estas localidades bonaerenses. En las mismas no se aplica la Encuesta Permanente de Hogares y los datos censales disponibles son escasos.

1.2. Rosario

Rosario es una de las ciudades más relevantes del país y conforma una amplia área metropolitana. Debido a sus múltiples inserciones territoriales, económicas, políticas y sociales, Rosario es también Nodo regional y forma parte de una subregión denominada Rosafé, que va desde Puerto San Martín (40 km al norte de Rosario) hasta Villa Constitución (40 km al sur) con centro en la ciudad de Rosario, cuya característica principal es la concentración de empresas exportadoras de aceites, granos y subproductos (Observatorio PYME, 2009).

El peso de Rosario en Santa Fe se manifiesta en que genera el 53% del empleo de la provincia y que se encuentran radicados el 62% de los establecimientos industriales. Las principales industrias son alimentos (21% de la actividad industrial) y metalmecánica (18%), seguidas por petroquímica, papelera, maderera, textil y plástico. Asimismo, se ha registrado un crecimiento de la actividad terciaria debido a las actividades culturales, recreativas y turísticas (CCFP- Rosario, 2011: 30).

En cuanto a las ramas productivas, las que cuentan con mayores porcentajes de población ocupada son Construcción (21,1%), Comercio y reparación de vehículos (19,7%) e industria manufacturera (13,2%). La mayor cantidad de obreros o empleados se encuentran en las ramas comercio (17,5) seguida de industria manufacturera (14,6%). Es preciso llamar la atención hacia aquellas ramas cuyos trabajadores se desempeñan en el ámbito familiar sin remuneración: construcción (29,5%) y comercio (45,2%), lo cual da cuenta de las condiciones de alta precariedad en estos sectores.

Si bien la desigualdad de la distribución de los servicios básicos y del transporte no es tan drástica como en el caso de las ciudades medianas estudiadas en este trabajo (Zárate y Campana) y existen diagnósticos que han caracterizado a Rosario y a su área metropolitana como ámbitos segregados:

“El AM de Rosario es una ciudad muy segregada en términos socioeconómicos: Si bien las condiciones de vida de los pobres han mejorado un poco comparadas con las de hace un par de años, la distribución de la pobreza no ha cambiado demasiado en los últimos años. En las áreas urbanas donde la pobreza subsiste, se encuentran bajos niveles

educacionales, subempleo, débiles redes que abran acceso a nuevas oportunidades y una población estigmatizada por la violencia. La pobreza no es sólo un rasgo que distingue a un municipio del otro sino que también es un factor de diferenciación dentro de los municipios, donde coexisten sectores de extrema pobreza por un lado y extrema riqueza por el otro. Existen áreas muy consolidadas de la ciudad con buena infraestructura y equipamiento pero con una población altamente empobrecida” (Herzer, 2005:24).

Una de la principales problemáticas de la ciudad (aunque no exclusiva de ella) es la gran cantidad de asentamientos precarios, que en 2005 totalizaban a 96.196 habitantes. La distribución o localización tiene dos variantes: o están dentro de la trama urbana ocupando espacios vacantes (tales como terrenos ferroviarios) o se ubican en la periferia, preferentemente alrededor de la Circunvalación. Estos asentamientos no cuentan con servicios básicos de manera regular y las conexiones a la electricidad son mayoritariamente precarias y peligrosas; lo mismo ocurre con el agua (Herzer, 2005 y PNUD 2009).

Asimismo, se ha caracterizado a la estructura del transporte público como radio-céntrica, lo cual afectaría a la movilidad de los habitantes, pues todos los medios confluyen hacia el centro y no respondería a la demanda de conexión entre distritos descentralizados de la ciudad. (Herzer, 2005).

Las desigualdades derivadas de la distribución de los servicios produce efectos sobre su población. Cerca del 27% los hogares no tienen acceso a las redes de gas o de cloaca; y el 6,02% presentan NBI. La distribución espacial de los hogares, muestra que el centro cuenta con la menor proporción de estos hogares, mientras que existen concentraciones en el sur y el noroeste de la ciudad que alcanzan el 58%, mientras que en el centro los valores alcanzan el 4,6%. Por otra parte, a medida que se produce en alejamiento del centro y de la franja ribereña, disminuye la densidad de la red de cloacas, uno de los elementos básicos de las condiciones sanitarias de los hogares (ver anexo cartográfico).

Cuadro 6. Selección de indicadores de hogares y población de 12 a 18 años. Rosario. 2010. En Porcentajes.

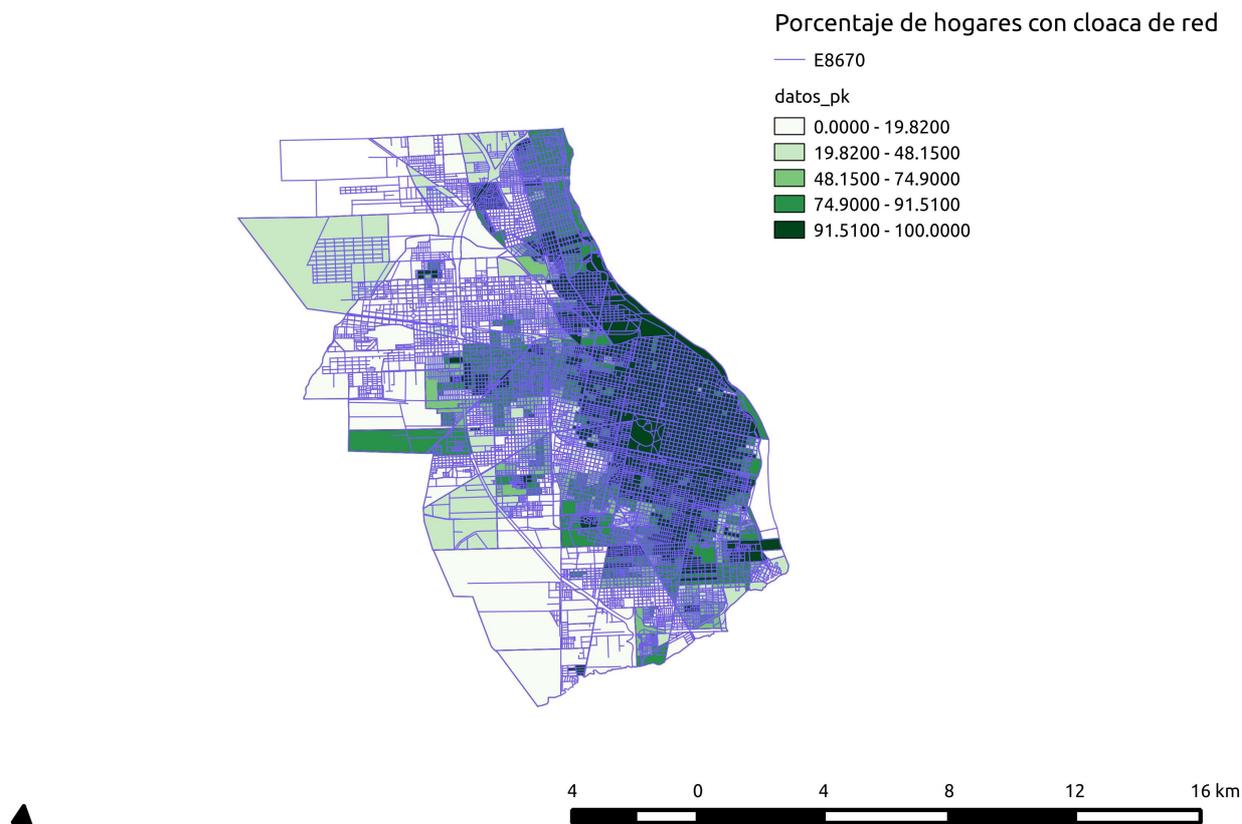
Indicador	Rosario
Hogares con NBI	6,02
Hogares con acceso a agua de red	98,82
Hogares con acceso a gas de red	72,39
Hogares con acceso a cloaca de red	72,14
Población de 12 a 18 años que trabaja	19,18

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC.

Un indicador de la desigualdad que sufre un sector de la población es que el 19,18% de los adolescentes de entre 12 y 18 años trabaja. Esto significa que las familias no pueden garantizar el sustento de los adolescentes, por otra parte el trabajo de un adolescente puede afectar negativamente su escolarización. Sin embargo, la situación es diversa en distintas zonas de la ciudad, pues en algunas partes del sur y del noroeste la proporción de adolescentes que trabaja alcanza el 47%, mientras que algunas áreas del centro y del norte de la ciudad la proporción varía entre el 10% y el 17%.

La política de descentralización en Rosario ha buscado superar la diferenciación entre las distintas zonas de Rosario. Siguiendo el proceso de descentralización y regionalización de la provincia de Santa Fe, la ciudad ha descentralizado su municipio y delimitó cinco distritos. Cada uno de ellos cuenta con un Centro Municipal Descentralizado, que cumplen diversas funciones: la desconcentración funcional y operativa de los servicios, la coordinación de tareas y la organización de estructuras comunitarias entre otras. El proceso de descentralización se realizó con los objetivos de cambiar el carácter urbano y en el equilibrio territorial y en el cambio y la eficiencia de la administración pública (Municipalidad de Rosario, sitio web). Si bien los criterios de delimitación de los distritos se relacionaron con la necesidad de vincular el norte con el sur y de desarrollar proyectos que incluyan a los sectores periféricos, dentro de los distritos mismos conviven barrios de características disímiles tanto en cuestiones objetivas (infraestructura y recursos) como en cuestiones sociales e identitarias.

Cartografía 3. Rosario, radios censales según acceso a cloaca de red (porcentaje de hogares)²²



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Es posible caracterizar a Rosario como ciudad heterogénea, con un patrón radio-céntrico y con diversidad de situaciones entre los distritos y al interior de los mismos. Sin duda, las zonas más desfavorecidas son el noroeste y suroeste pero existen situaciones de asentamientos y de zonas desfavorecidas insertas en la trama urbana céntrica que reclaman urbanización y regularización de la calidad de los servicios públicos.

1.3. Villa Constitución y Empalme Villa Constitución

Villa Constitución es una Comuna del Departamento Constitución, ubicada a 250 km de Capital Federal y a 55 km de Rosario. Villa Constitución conforma a su vez una micro-región con la ciudad bonaerense de San Nicolás, ambas destacadas por su producción metalúrgica. Además, existe una serie de pequeñas localidades con escaso número de habitantes- surgidas alrededor de las estaciones del ex Ferrocarril Central

²² Debido a incompatibilidades técnicas entre la cartografía y los datos censales disponibles, no ha sido posible construir Puntajes de Clasificación multivariados para Rosario, por ello se realiza un análisis espacial univariado de esta ciudad. Mayores precisiones sobre este tema se desarrollan en el anexo metodológico.

Argentino- a las que Villa Constitución provee servicios comerciales, de salud y educativos. Empalme Villa Constitución es una de estas pequeñas localidades, y mantiene una estrecha relación con Villa Constitución ya que surgió del desvío del trazado ferroviario hacia esta ciudad (Avina-IGC, sin año).

La ciudad cuenta con importantes plantas metalúrgicas, talleres de mecanizados y repuestos industriales, entre ellas la empresa Acindar. Las principales actividades económicas son la fabricación de autopartes, la inyección de plástico y la fabricación de calzados y bicicletas, entre otras.

Villa Constitución y San Nicolás (en provincia de Buenos Aires) conforman un aglomerado en el cual la estructura del empleo por ramas de actividad muestra un fuerte peso de trabajadores empleados u obreros en el sector de la manufactura (100%), administración pública y defensa, planes de seguridad social de afiliación obligatoria (100%) y suministro de agua, evacuación de aguas residuales, gestión de desechos y descontaminación (100%).

En cuanto a las condiciones de vida, en el aglomerado un 4,7% de los hogares son pobres, mientras que 1,9 % de los hogares se encuentra bajo la línea de indigencia (EPH, Segundo semestre de 2012). Datos más precisos sobre las condiciones de los hogares de ambas localidades muestran que si bien el alcance de la red de agua es extendido, no sucede lo mismo con el acceso al gas de red o a las cloacas. En este sentido, en Empalme Villa Constitución apenas el 0,97% de los hogares tienen cloacas. Por otra parte, más del 10% de la población de entre 12 y 18 años vive en un hogar con necesidades básicas insatisfechas y en ambas localidades más del 12% de la población de esta edad trabaja.

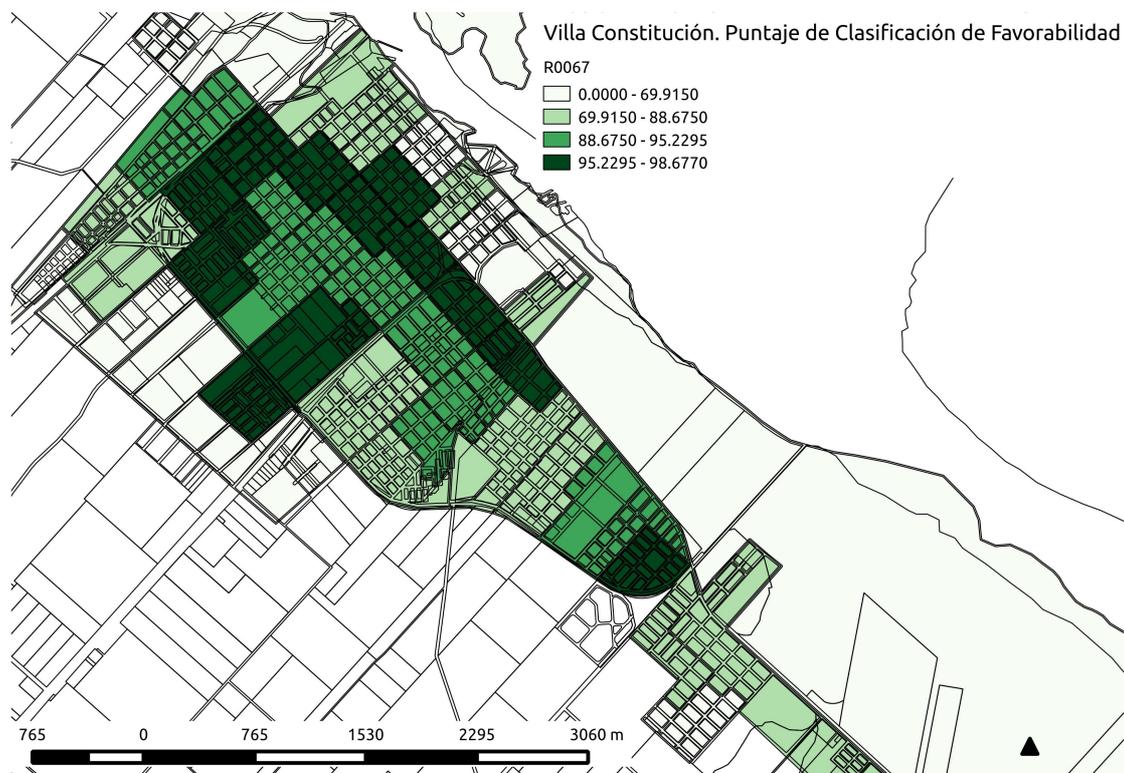
Cuadro 7. Selección de indicadores de hogares y población de 12 a 18 años. Villa Constitución y Empalme Villa Constitución. 2010. En Porcentajes.

Indicador	Villa Constitución	Empalme Villa Constitución
Hogares con NBI	7,53	5,24
Hogares con acceso a agua de red	99,02	95,88
Hogares con acceso a gas de red	68,64	72,62
Hogares con acceso a cloaca de red	79,86	0,97
Población de 12 a 18 que vive en un hogar con NBI	5,48	11,68
Población de 12 a 18 años que trabaja	13,85	12,91

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC.

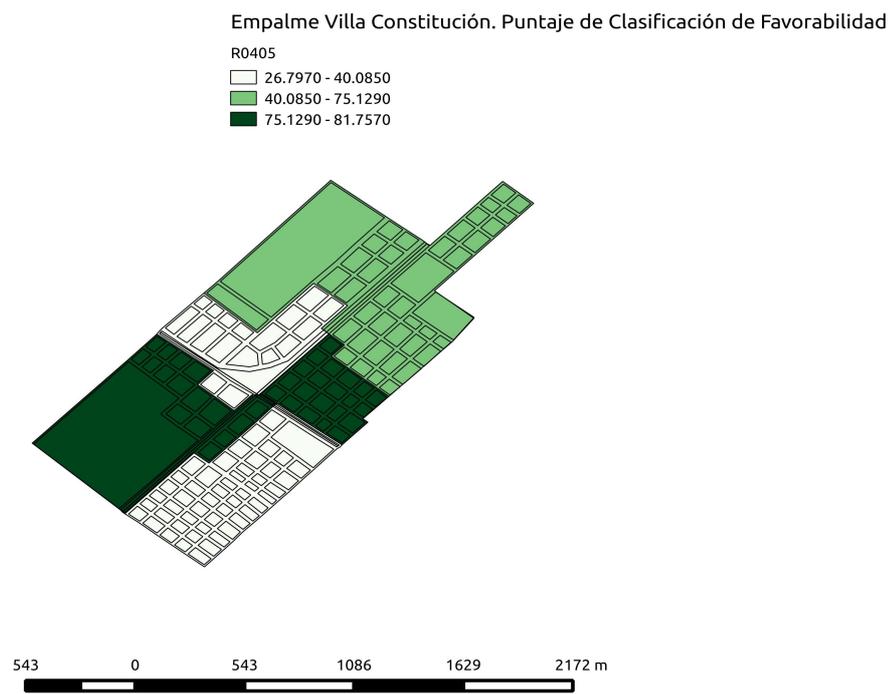
La densidad urbana de ambas localidades, especialmente Empalme, no permite aseverar la existencia de desigualdades espaciales marcadas, aunque existe un patrón según el cual en Villa Constitución la electricidad, el gas y el agua se distribuyen de manera concentrada desde el centro del casco urbano, cubriendo una gran área de la localidad. Luego, las redes se fragmentan en un mosaico de distintas densidades lo cual distingue a esta localidad del formato de mancha urbana observada en Campana.

Cartografía 4. Villa Constitución Representación cartográfica de la distribución de gas, agua y cloaca de red.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Cartografía 5. Empalme Villa Constitución Representación cartográfica de la distribución de gas, agua y cloaca de red.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

La identificación de las zonas desfavorables según la llegada de los servicios básicos y algunas de las características de los hogares y la población, es una herramienta para la política pública en tanto señalamiento del reforzamiento necesario de la infraestructura básica que hace a la calidad de vida de los habitantes.

2. Aportes para la identificación de mapas locales de la educación y formación para el trabajo

Los mapas locales de la educación y formación para el trabajo son herramientas para evaluar la situación del acceso a la educación de los adolescentes y de los jóvenes, pues permiten conocer la situación educativa y las características y distribución de las instituciones disponibles en las localidades. Este conocimiento es relevante para dar cuenta sobre las formas en que se aplican las políticas educativas a nivel local, y conocer en qué medida la población accede al cumplimiento de sus derechos.

Para esta tesis es significativo poder dar cuenta de los mapas locales de la educación y formación para el trabajo pues las instituciones educativas se desenvuelven en los sub-sistemas locales y muchas de las acciones, estrategias y relaciones desarrolladas en su interior tienen en cuenta a las demás instituciones. Las prácticas selectivas y las lógicas de distinción entre instituciones deben comprenderse por un lado, en el contexto general de la realidad social y productiva, y por el otro en la realidad educativa.

En este apartado, el énfasis estará dado en las instituciones de educación secundaria de gestión estatal y en las instituciones de educación y formación para el trabajo formales. Las primeras forman parte de la educación básica obligatoria para los adolescentes, las segundas permiten el acceso a instituciones que requieren bajo nivel educativo para su ingreso, facilitando así la pertenencia a un ámbito institucional, acceso a un tipo de formación que podría favorecer la continuidad educativa o capacitación especializada para los trabajadores.

2.1. La educación y formación para el trabajo en dos localidades bonaerenses: Campana y Zárate

La sanción de la Ley de Educación Nacional (n° 26.206706) y la Ley de Educación Provincial (n° 13.688/07), se proponen el ordenamiento y homogeneización de la educación secundaria en el marco de la obligatoriedad de todo el nivel. La provincia de Buenos Aires optó por una estructura de 6 años de educación primaria y 6 años de educación secundaria (7 años para la educación técnica), y por ello se encuentra en transición desde el año 2008. La complejidad de este proceso implica el reconocimiento de la dispersión entre los edificios de escuelas secundarias básicas y escuelas medias con ciclos orientados (Provincia de Buenos Aires Circular 1/09), la coexistencia de polimodales con los ciclos orientados de la secundaria y la superposición entre las orientaciones y las titulaciones.

Uno de los aspectos claves de la transición en Provincia de Buenos Aires reside en la creación de las Escuelas Secundarias Básicas a las cuales se les ha dado la misión de garantizar las trayectorias educativas de los adolescentes y los cambios que ello implica respecto a la situación institucional previa de la Educación General Básica (EGB) y polimodales. Sin embargo, el quiebre de las trayectorias es reconocido como una

posibilidad, la transición de la primaria a la Escuela Secundaria Básica (ESB) incluye riesgos, entre ellos “quedar fuera de la escuela” (Dirección de Educación Secundaria Básica, s/f). Esta diversidad de situaciones y de establecimientos con diferentes características impactan en la escolarización de los adolescentes y en las oportunidades de aprendizaje; pues el tipo de establecimiento y el quiebre entre niveles y ciclos inciden en la trayectoria escolar de los alumnos.

El alcance de estas transiciones y cambios de la política pueden apreciarse a nivel local, donde pueden evaluarse los avances en la aplicación de la normativa. En Campana, durante el año 2012 había 36 instituciones de educación secundaria públicas; la mayoría de ellas eran ESB, muchas de las cuales se encontraban en proceso de constituirse en escuelas de seis años. Otras, ESB “puras”, sólo ofrecen el ciclo básico de la educación secundaria y por diversos motivos no iniciaron su transición. Además, en la ciudad había cinco escuelas medias ex polimodales, una escuela técnica y dos escuelas agrarias (Sassera, 2013).

Cuadro 8. Cantidad de instituciones educativas según nivel, modalidad y tipo. Sector estatal. Campana y Zárate. 2013

Nivel educativo, modalidad y tipo de institución	Campana	Zárate
Nivel Secundario	36	28
<i>ESB</i>	21	11 y 2 extensiones
<i>Escuelas Secundarias Completas</i>	12	7 y 3 extensiones
<i>Escuelas Técnicas</i>	1	4
<i>Escuelas Agrarias</i>	2	1
Escuelas de Adultos	6 y 8 CENS	2 y 6 CENS
CFP	3	1
Instituciones de Educación Superior Universitaria	2	3
Instituciones de Educación Superior no Universitaria	2	2

Fuente: elaboración propia sobre la base de listado CUE de instituciones educativas, DGCyE. Se incluye a instituciones de las localidades de Otamendi y Río Luján. Se excluyen instituciones de la localidad de Lima. Se excluyen a las instituciones de educación especial.

De manera similar a la ciudad de Campana, en Zárate la educación secundaria se encuentra en transición, por lo cual existe diversidad de tipos institucionales. La ciudad cuenta con diecisiete ESB, seis secundarias completas comunes, cuatro escuelas técnicas y una escuela agraria. De las instituciones mencionadas, sólo cuatro son ESB “puras”,

mientras que el resto son secundarias en transición con diversos grados de finalización del proceso.

En lo que refiere al ciclo superior, la provincia definió las orientaciones en función de la experiencia del sistema educativo bonaerense, los debates nacionales y el objetivo de dialogar con las culturas juveniles en el marco de los tres objetivos otorgados a la educación secundaria: la formación de ciudadanos, la preparación para el mundo del trabajo y la continuación de los estudios superiores (DGCyE, 2010). En las escuelas campanenses se encuentran vigentes las orientaciones de Economía y Administración, Artes visuales, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física.

Algunas de las ESB de la ciudad, que están incorporando los cuartos años a su estructura, ofrecen Artes Audio-visuales, Música y Ciencias Naturales, mientras que la Escuela Técnica cuenta con las orientaciones de Electromecánica, Electrónica, Informática y Química. En la ciudad hay dos escuelas agrarias, cuyas orientaciones son Frutihortícola y Forestal y Ciencias Naturales con un séptimo año que da titulación como Técnico Agropecuario.

Se ha podido indagar que muchas de las escuelas en transición han seleccionado por sí mismas sus orientaciones: algunas guiadas por los intereses de los alumnos, otras hicieron encuestas en el barrio de la escuela. Finalmente, otras- las que tienen la orientación Ciencias Naturales- hicieron la selección según el criterio del tipo de industrias establecidas en la ciudad y previendo la posterior inserción laboral de los estudiantes²³. Más adelante se verá como el planteo de ciertas demandas a la educación son críticas de este modo de selección de las orientaciones, siendo las mismas objeto de discusión.

En Zárate, las orientaciones del ciclo superior de las escuelas en transición son diversas: Economía y Administración, Comunicación, Lenguas Extranjeras, Arte- Danza, Educación Física, Artes Visuales, Ciencias Naturales. Las escuelas secundarias completas tienen las mismas orientaciones con el agregado de Arte Teatro, Ciencias Sociales y Arte y Literatura. Por su parte, las escuelas técnicas cuentan con las orientaciones de Electromecánica, Maestro Mayor de Obra, Química, Administración de las

²³ Esta información fue obtenida de las entrevistas realizadas a los directores de escuelas medias y ESB en la ciudad de Campana, durante diciembre de 2011 (Sassera, 2013).

organizaciones, Técnico en Informática y la escuela agraria con Ciencias Naturales y Granja.

La educación y formación para el trabajo en estas localidades se concentra principalmente en instituciones de educación superior no universitaria, universitaria y en menor medida en centros de formación profesional; aunque existe diversidad de cursos brindados por dispersos oferentes. Resulta de interés hacer foco en los Centros de Formación Profesional (CFP) bonaerenses ya que han tenido la misión de

“Posibilitar la educación integral de los Adolescentes y Adultos, erradicando el analfabetismo, completando la preparación de aquellos que no cumplieron sus estudios primarios y brindando un complemento de integración cultural y capacitación laboral, tendiente al logro de la educación permanente” (DGEyE, Res. 68/85).

En este sentido, los CFP son instituciones que además de brindar conocimientos y habilidades específicos para el mundo del trabajo, contribuyen a la formación humana, ciudadana, a los vínculos de participación y solidaridad con otros y el desarrollo de aptitudes profesionales cumpliendo con las expectativas individuales.

En Campana se emplazan tres CFP que otorgan titulaciones oficiales de la DGCyE y ofrecen cursos enmarcados en las familias profesionales reglamentadas por la Resolución 4673/08. Según la DFCyE, la planificación de los cursos en cada región debe atender

“los requerimientos socio-económicos, al desarrollo local, a las necesidades productivas, al trabajo y a la generación de empleo; orientándola específicamente a contribuir con la consolidación del empleo formal y fortalecer la economía social” (Dirección de Formación Profesional, Circular, 05/12)

La oferta de cursos es variada, en general se concentran en las áreas de electromecánica, mecánica, metalurgia, electricidad y en oficios tradicionales. Varios de los cursos se realizan en convenio con el MTEySS, en el marco de los programas Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y el Seguro Nacional de Capacitación y Empleo. Los CFP presentan convenios con diversas instituciones: con la Unión Obrera Metalúrgica, con el Obispado Zárate- Campana y con la Municipalidad.

En Zárate existe solo un CFP de gestión estatal, que ofrece cursos orientados al sector de servicios, entre ellos relaciones públicas, mucama de hotel, limpieza institucional, cursos de idiomas, asistencia jurídica entre otros. También hay centros privados reconocidos por la DGCyE con diversidad de cursos también orientados hacia los servicios y la gastronomía. Además, existen cursos brindados por diversos prestadores como fundaciones y sindicatos en el marco de las capacitaciones laborales impulsadas por la oficina de empleo local.

Puede afirmarse que los CFP reciben a poblaciones que si bien comparten la característica de buscar una formación para el trabajo y en muchas ocasiones presentan bajo nivel educativo, también presentan características distintas debido al ámbito en que habitan. Por ejemplo, en Campana, los centros están emplazados en el casco urbano se orientan a la formación en oficios y en ocupaciones relacionadas con el perfil manufacturero de la ciudad, mientras que el CFP ubicado en el sector de islas, cuenta con cursos orientados a la ganadería y la apicultura, la realización de labores de costura, la huerta y la prestación de servicios de cuidado corporal.

Cuadro 9. Cursos de formación profesional ofertados por los CFP. Campana y Zárate. 2011 y 2013.

CFP A Cursos 2011 (Campana)	CFP B Cursos 2011 (Campana)	CFP C Cursos 2013 (Campana)	CFP D Cursos 2012 (Zárate)
<ul style="list-style-type: none"> - Operador de Informática de Oficina - Panadería / Confeitería / Maestro Pizzero / Rotisero - Liquidación de Impuestos / Liquidación de Sueldos y Jornales / Práctico Contable / redacción administrativa y Comercial - Gasista de 3º Categoría - Mecánica de frenos del automotor / Auxiliar mecánico de automotores nafteros - Calderista (Foguista) - Tornero mecánico - Técnico de diseño gráfico en sistema informático Nivel I / Nivel II / Operador de sistema de animación computarizada 	<ul style="list-style-type: none"> - Operador de Informática de Oficina - Diseño Proyectual asistido por Computadora - Autocad 2D y 3D - Electricidad - Soldadura por arco - Tornería - Fresado - Mecánico de Máquinas y Herramientas - Operador de Informática de - Oficina - Mecánico de Máquinas y Herramientas Nivel Inicial / Nivel Calificado - Electricista Nivel Inicial / Nivel Calificado - Soldador Nivel Inicial / Nivel Calificado - Tornero Nivel Inicial / Nivel Calificado - Fresador Nivel Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> - Peluquero unisex - Depilación - Huerta bajo nyloón - Oficial en pastelería - Inseminador artificial - Cestero - Tejido en telar - Costura a mano y a máquina - Asistente apícola - Operario apícola 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones públicas - mucama de hotel - limpieza institucional - idiomas - asistencia jurídica

Fuente: elaboración propia sobre la base de información brindada por la Oficina de Empleo de Campana y por informantes claves entrevistados

Siempre con foco en el sector estatal, el panorama de la educación y formación para el trabajo al que acceden los adolescentes y los jóvenes en estas dos ciudades, queda delineado de la siguiente manera:

En ambas ciudades existe diversidad de instituciones, especialmente una numerosa cantidad de escuelas secundarias, una menor cantidad de escuelas de adultos y proporcionalmente pocos CFP si se piensa en el perfil manufacturero de la micro-región. La observación de la disposición en el territorio de todas estas instituciones, revela una distribución centralizada y concentrada en las zonas más favorables de las ciudades.

2.2. La educación y formación para el trabajo en tres localidades santafecinas

A diferencia de la transición ocurrida en Provincia de Buenos Aires, en Santa Fe la educación secundaria tiene una duración de 5 años (6 en el caso de la educación técnica) y se crearon nuevas escuela a partir de los ex octavos y novenos de la EGB3, años que conforman el ciclo básico de la secundaria (Decreto 2885/07). En esta provincia, el ordenamiento y progresión en el establecimiento de la secundaria obligatoria se realiza en el marco de las normativas nacionales y de las resoluciones del Consejo Federal de Educación debido a que en Santa Fe no existe una ley orgánica que rija al sistema educativo. La regulación se realiza mediante la adhesión con lo pautado a nivel nacional, a la par que la provincia promulga decretos y resoluciones para guiar los cambios en el régimen académico y en el currículum entre otros aspectos.

En las localidades estudiadas, no se produjo la diferenciación entre escuelas secundarias y escuelas secundarias básicas (completas e incompletas) como ocurrió en provincia de Buenos Aires, sino que se mantuvieron estructuralmente a las escuelas secundarias; aunque su denominación actual es Escuelas de Educación Secundaria Orientada (EESO). Entonces, la principal distinción se realiza entre escuelas secundarias orientadas con el título bachiller y las escuelas técnicas. Por otra parte, la distinción entre ambos ciclos fue encarada desde una perspectiva de los cambios curriculares y las pautas sobre la formación general y la formación específica de las orientaciones según la resolución 84/09 del CFE.

Algunas de las orientaciones vigentes en las secundarias orientadas de Rosario son Arte, Administración y Gestión, Comunicación, Economía y administración, Comunicación multimedial, Informática, profesional y personal, Economía, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Bellas Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, Arte y Diseño. Algunas de las especialidades técnicas disponibles en Rosario son Electrónica, Electromecánica, Administración y Gestión, Automotriz, Electrónica, Maestro mayor de Obra, Mecánica, Informática, Diseño y Producción de Joyas.

Cuadro 10. Cantidad de instituciones educativas según nivel, modalidad y tipo. Sector estatal. Rosario. 2013

Nivel educativo, modalidad y tipo de institución	Cantidad
Nivel Secundario	51
EESO	22
Escuelas Técnicas	29
Escuelas Agrarias	1
Escuelas Secundarias de Adultos	18
CFP	1
CECLAS	21
Instituciones de Educación Superior Universitaria	12
Instituciones de Educación Superior no Universitaria	19

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Padrón de establecimientos 2013, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación.

La formación profesional y para el trabajo es brindada por dos tipos distintos de instituciones. Por un lado, y de manera similar que en Buenos Aires, mediante un único Centro de Formación Profesional de la ciudad, en convenio con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación y se inserta en el programa de Formación Continua. Este CFP brinda cursos principalmente en el área de oficios tradicionales con orientación hacia la manufactura y la construcción, también cursos que apuntan a la prestación de algunos servicios.

La formación para el trabajo también es impartida por otro tipo de institución, los Centros de Capacitación Laboral para Adultos (CECLA), que en Rosario son numerosos. Estas instituciones tienen la particularidad de brindar formación para el trabajo en diversas ocupaciones y actividades a población con bajo nivel educativo y que presenta diversas problemáticas sociales, de empleo y educativas. Muchos de los CECLAS funcionan en

edificios de escuelas primarias y articulan con las mismas, estableciendo puentes hacia el acceso a la educación básica y en algunos casos incluso hacia la alfabetización.

Cuadro 11. Tipo de instituciones de formación para el trabajo y selección de cursos relevados. Rosario, 2013.

Tipo de institución	Cursos (no exhaustivo)
CECLAS	Soldadura (inicial y calificada), electricidad, tornería, Autocad, informática 1, 2 y 3, Contable 1, 2 y 3, Tornería 1, CNC, electricidad, carpintería y mecánica. Peluquería estilista, Producción artesanal de Tela, Producción Artesanal Cromatografía textil, operador de Informática. Montador electricista domiciliario, electricidad en inmuebles (INET). Electrónica y Soldador en trámite. Actividades femeninas
CFP	Informática, Gasista de 2 y 3, Electricidad Domiciliaria, Electricidad Industrial (electricista de inmuebles), Carpintería, Colocador de Pisos, Tornería, Herrería, Soldadura, Operador Textil. Mantenimiento de edificios, Albañilería, Mecánica Automotor. Electrónica digital, Instalador plomerista sanitario, Plomería, Electrónica y aire acondicionado automotor, Inyección Diesel, Autocad CNC, Azulejista

Fuente: elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación Santa Fe y de datos de trabajo de campo.

La educación y formación para el trabajo, además es brindada por otros tipos de instituciones de educación no formal, que conforman una densa trama de cursos en la que intervienen instituciones particulares, sindicatos, cámaras empresariales, diversas áreas municipales (empleo, desarrollo social, juventud, área de la mujer) y programas de empleo y capacitación de alcance nacional. Según un informe municipal, desde la Dirección de Juventud en 2011 se ofrecieron más de 40 cursos de capacitación en oficios a los que asistieron 750 jóvenes (MR, 2011). No es objetivo de esta tesis analizar estos tipos de formación, pero su existencia da cuenta de un escenario complejo en el que cabe preguntarse qué tipos de formación promueven estos cursos y que alternativas y vinculaciones existen con el sistema formal de educación.

La densidad urbana de una localidad incide sobre el nivel de extensión de sus servicios públicos o colectivos y también en la cantidad y diversidad de instituciones presentes. En este sentido, tanto Villa Constitución y Empalme se diferencian notablemente del área metropolitana cercana a ellas.

En estas localidades, la situación de la transición a la escuela secundaria obligatoria según lo establecido por la Ley de Educación Nacional se encuentra finalizada y no hubo modificaciones sustantivas en las estructuras organizacionales de las instituciones. Como se ha mencionado anteriormente, existe una estrecha relación entre ambas localidades y movimientos de la población entre ambas; en este sentido los adolescentes y jóvenes concurren a las instituciones educativas de ambas ciudades. Mientras que la localidad de

Empalme, de pequeñas dimensiones, cuenta con una secundaria común y una escuela técnica, la disponibilidad de escuelas es mayor en Villa Constitución.

Cuadro 12. Cantidad de instituciones educativas según nivel, modalidad y tipo. Sector estatal. Villa Constitución y Empalme Villa constitución. 2013.

Nivel educativo, modalidad y tipo de institución	Cantidad
Nivel Secundario	8
<i>EESO</i>	6
<i>Escuelas Técnicas</i>	2
<i>Escuelas Agrarias</i>	1
Escuelas Secundarias de Adultos	3
CFP	2
CECLAS	1
Instituciones de Educación Superior Universitaria	-
Instituciones de Educación Superior no Universitaria	1

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Padrón de establecimientos 2013, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación

Cuadro 13. Cursos dictados por Centros de Formación y Capacitación Laboral. Villa Constitución y Empalme. 2013.

Tipo de institución	Cursos
Centro de Formación y Capacitación Laboral- Villa Constitución	Alarmas, carpintería, computación Autocad, computación Microsoft Office-Windows, electricidad del automotor, electricidad domiciliaria, electrónica analógica y digital, gasista instalador, manualidades y artesanías, mecánica del automotor, moldería industrial, moldería industrial perfeccionamiento, soldadura, tableros industriales, tornería
Centros de Formación y Capacitación Laboral- Empalme	Soldadura (inicial y calificada), electricidad, tornería, Autocad, informática 1, 2 y 3, Contable 1, 2 y 3, Tornería 1, CNC, electricidad. Se ha dado carpintería y mecánica.

Fuente: elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación Santa Fe y de datos de trabajo de campo.

Los cursos de formación profesional y de formación para el trabajo, se dictan desde dos tipos de instituciones. Un CECLA en Villa Constitución y desde sendos Centros de Formación y Capacitación Laboral dependientes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Nación que funcionan en los edificios de las escuelas técnicas. Los cursos dictados por los CFP se dirigen a las actividades manufactureras, especialmente a los oficios tradicionales, la automotriz, la metalurgia y la prestación de servicios contables y de asistencia en oficinas.

3. Las demandas locales hacia la educación y formación para el trabajo ¿qué se pide enseñar?

En este apartado se abordarán las demandas hacia la educación y formación para el trabajo en las localidades estudiadas. El conocimiento sobre lo que los actores de los sectores productivos, de los gobiernos locales y de otras entidades demandan de la educación da cuenta de las expectativas y los puntos de vista sobre cómo la enseñanza *debería* ser organizada o sobre qué saberes o contenidos y habilidades deberían enseñarse. La educación secundaria y la formación para el trabajo aparecen en los discursos de estos actores como ámbitos de disputa, de negociación, y en muchos casos de intervención directa o indirecta²⁴.

La identificación de demandas de educación y formación para el trabajo también se orienta a poder realizar una aproximación de las necesidades educativas de los trabajadores y de la población de los ámbitos locales. Estas necesidades son múltiples pues pueden enfocarse desde la heterogeneidad económica-productiva, ya que existen distintos niveles de productividad, procesos de trabajo y tamaño y desarrollo empresarial. Asimismo, existen demandas ligadas a la segmentación del mercado laboral, dada la existencia de distintos tipos de empleo: estables, con diversos niveles de precariedad, empleo por cuenta propia e incluso trabajo informal (Riquelme, 2010).

Es posible reunir una serie de enunciados que se relacionan entre sí y conforman una temática – la necesaria e insuficiente relación entre educación y trabajo- que muchas veces se encuentra dispersos entre los distintos actores que los enuncian, pero que sin duda provocan efectos. Foucault llama a prestar atención a la dispersión de los enunciados y a buscar una regularidad en los objetos, los temas, los conceptos para dar así cuenta de las formaciones discursivas en el marco de las condiciones que las hacen posibles (Foucault, 2002)²⁵.

²⁴ En el Capítulo 7 se verá como algunas de las demandas realizadas por estos sectores pueden llegar a concretarse en acciones educativas que buscan transmitir conocimientos o formas de saber hacer-ser específicas.

²⁵ Aquí no se pretende aplicar el método arqueológico o el análisis profundo de los enunciados y de las formaciones discursivas, sino apenas señalar incipientemente la presencia de un corpus de palabras, frases y proposiciones sobre el objeto o tema que aquí se busca dar cuenta (Deleuze, 2013).

Estos discursos, encierran significados sobre lo que es trabajar, sobre cómo debe ser un trabajador y qué tiene saber hacer, cómo es debe ser un estudiante y que rol tienen las instituciones educativas en relación con una perspectiva economicista de la educación y la formación de los sujetos. Uno de los aspectos que se puede señalar, en la constante reificación de la relación entre educación y trabajo, de su objetivación en un vínculo dado y natural que es y debería ser así, y en estos términos entonces se señalan sus falencias y los caminos a seguir para que la relación sea restaurada y fructífera en el marco de una sociedad capitalista.

Esta reificación de la relación, hace responsable a la educación del desarrollo económico, del incremento de la productividad y competitividad empresarial, de la posibilidad de que los adolescentes y los jóvenes encuentren trabajo y de la mejora o crecimiento de sus ingresos (Riquelme, 1993) y por lo tanto de la necesidad creciente de ajustes, coordinaciones, relaciones y puentes entre ambos.

Más allá de los discursos que buscan relacionar estrechamente a la educación y al mundo del trabajo, es preciso tener presente que este vínculo no es lineal ni necesario. Si la educación se rige por principios de inclusión universales, los sectores productivos responden a la división social del trabajo maximizando beneficios y se rigen por la competencia. A principios de la década de los noventa, Riquelme señalaba las contradicciones entre el sistema educativo y el mundo de la producción y el trabajo

“El sistema educativo puede, en respuesta a políticas igualitaristas, buscar la distribución equitativa de oportunidades de formación, lo que se traduce en iguales posibilidades de acceso a una educación común y básica para todos logrando que los contenidos, los procesos de enseñanza- aprendizaje y la estructura técnico- administrativa garantice la misma calidad en la prestación de los servicios. Todo lo anterior estaría respondiendo al cumplimiento de la función socializadora, cultural y política de la educación. Por contrapartida, el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos, aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir su comportamiento es selectivo en respuesta a perfiles diferenciados de una estructura ocupacional heterogénea y segmentada en sus criterios de acceso y permanencia.” (Riquelme, 1993: 5).

Qué se enseña y de qué modo, son objetos de disputa ya que son maneras de producción de subjetividades y de producción de sociedad. Además, los contenidos de la enseñanza y las formas de transmisión también traducen consensos, negociaciones y concesiones entre las distintas clases sociales que incluso pueden favorecer, al menos transitoria o parcialmente, a los grupos menos poderosos (Apple, 1996).

De allí que las demandas hacia la educación y formación para el trabajo sean contradictorias y busquen responder a necesidades diferentes y a proyectos que pueden entrar en tensión, al igual que se tensionan los propios fines de la educación. En esta arena de disputas, es preciso abordar críticamente las demandas de algunos sectores hegemónicos en el mundo de la producción hacia las instituciones educativas, teniendo que en cuenta que no siempre es precisa o deseable su intervención directa sobre el ámbito educativo si se considera que su única función no es la de proveer al mercado de trabajo mano de obra calificada y dócil.

Como ya se ha señalado, Campana y Zárate componen un área económica local con una heterogeneidad económico- productiva en la que conviven grandes empresas multinacionales con una gran cantidad de PyMES; y por ello la demanda de perfiles y de formación requerida para los trabajadores también es heterogénea en función del tamaño de la firma y de la actividad que desarrolla. En estas localidades, los empleados de las grandes empresas alcanzaron aproximadamente 12 años de escolaridad, y el 70% del total de los puestos suelen estar cubiertos por operarios con calificaciones diversas y otra proporción se distribuye entre personal de supervisión, técnicos, especialistas, profesionales universitarios y directivos (BID-FUNDES, 2006, Campana, 2012).

Las PyMES actúan como sub-contratistas de las grandes empresas, encuentran limitación en cuanto al planeamiento y demanda de recursos humanos, ya que además deben competir con las grandes empresas en la captación de técnicos especializados y de profesionales universitarios (Fundación Observatorio PyME, 2007).; uno de los cuellos de botellas identificados sería la falta de recursos humanos calificados tanto de nivel universitario como terciario y operarios (Campana, 2012: 37).

A nivel empresarial, una de las demandas es la formación de técnicos y de profesionales con educación superior, y desde otros sectores sociales, existe la presión de

los trabajadores desocupados que asisten a las oficinas de empleo locales, para los que sería necesario mejorar la oferta educativa y de formación para el trabajo ya que se demandan cursos de oficios metalúrgicos, de la metalmecánica, de gastronomía, informática y otros vinculados al desarrollo de emprendimientos personales (Oficina Municipal de Empleo de Campana, 2011).

Informes realizados señalan las debilidades del sector educativo en la región, y hacen hincapié en la escasa articulación del sistema educativo con el sector productivo y la descoordinación entre las necesidades productivas y las ofertas académicas. Otras de las dificultades indicadas son las limitaciones en el acceso y permanencia de los adolescentes en el sistema educativo, el cuello de botella que enfrentan las empresas en la demanda de mano de obra calificada, la falta de técnicos calificados, la dificultad de los jóvenes para el acceso a las carreras superiores, la migración de recursos humanos especializados y la “preocupante desarticulación entre los jóvenes y los sistemas formales de educación y empleo” (Rosario, PER+10:7).

Las demandas de las empresas se orientan hacia una serie de problemas de formación que apuntan hacia la inadecuación de programas de capacitación definidos fuera de la empresa, los altos costos de capacitación, la ausencia de programas de actualización y de reentrenamiento para trabajadores y las dificultades para orientar las capacitaciones a los requerimientos de las empresas (CCFP- Rosario, 2011). De esta manera, los sectores empresariales los organismos locales que tienen contacto con los mismos, reclaman una mayor vinculación entre el sistema educativo y las necesidades del mundo de la producción. Desde esta perspectiva, las instituciones de educación y formación para el trabajo no estarían formando trabajadores con las calificaciones requeridas, y se critica a los programas de formación diseñados fuera de la empresa.

El rol económico de la educación es enfatizado desde estos actores de la realidad social y productiva. Desde los discursos que producen, las instituciones de educación y formación serían las responsables de entregarle a las empresas el personal formado que requieren, dejando de lado la propia responsabilidad en cuanto a la formación de los trabajadores. Estas demandas consideran al mundo de la producción y del trabajo de manera homogénea, cuando en realidad se encuentran segmentados de manera desigual en

cuanto a productividad, ingresos y acceso, educación y capacitación requeridas (Riquelme, 1982).

Algunos discursos sobre la educación y la formación para el trabajo no se limitan solamente a señalar las dificultades de la relación entre educación y trabajo o el incumplimiento de las expectativas empresariales, sino que apuntan a las demandas específicas sobre qué tipo de características tanto en conocimientos como en valores y actitudes deberían reunir los futuros trabajadores.

Algunas de las empresas de Campana y de Zárate expresan la voluntad de intervenir sobre la vida comunitaria y se involucran activamente en temáticas relacionadas con la educación y formación para el trabajo. Tal es el caso de la empresa Tenaris- Siderca, cuyo CEO expresó que se invierte en renovación tecnológica, y por lo tanto los trabajadores deben estar capacitados aunque “ las escuelas están muy alejadas de la realidad de las empresas” (La Auténtica Defensa, 27 de agosto de 2011, palabras de Paolo Rocca- Siderca).

Asimismo, un representante de esta empresa en un seminario sobre la vinculación entre empresas y escuelas técnicas, declaró

“Creemos que tenemos que formar jóvenes no sólo para la empresa porque el crecimiento de la empresa depende de la formación de estos jóvenes, sino también para el crecimiento de las comunidades. Si la comunidad no crece, (la comunidad entendida como clientes, proveedores, instituciones educativas, etc.) la empresa no crece” (Luis Albane, Director de Recursos Humanos para América del Sur de Tenaris, AEA, 2008: 9)

De esta manera, ante el alejamiento de las escuelas de las necesidades de la empresa, la misma ha de intervenir formando a los jóvenes, pues ellos no poseen las características y valores necesarios: conocimiento técnico específico, identificación con la tarea, liderazgo, flexibilidad, comunicación, orientación a resultados, análisis y resolución de problemas (AEA, 2008: 10).

Cabe mencionar, que la empresa desarrolla desde hace décadas acciones que inciden directamente sobre los sistemas educativos campanenses y zarateños: otorgamiento

de becas, pasantías y un muy significativo Proyecto de Fortalecimiento de las Escuelas Técnicas el cual se desarrolla en las escuelas de Zárate y Campana. El programa consiste en capacitación para los docentes y para los estudiantes que son evaluados y certificados por la empresa. Además, en el año 2013 se inauguró en Campana la primera escuela técnica privada de la región, la Escuela Técnica Roberto Rocca, la cual tiene capacidad para 420 estudiantes y ofrece dos especialidades: electrónica y electromecánica. Uno de los propósitos de la escuela es garantizar “excelencia académica con foco en resultados” y “reconocimiento del esfuerzo y el interés”, lo que marca una perspectiva competitiva y de alta selectividad.

La empresa Acindar radicada en Villa Constitución también desarrolla capacitaciones para los docentes “dirigida a mejorar la articulación entre el nivel de enseñanza medio, el universitario y el mundo laboral” mediante el programa Fortaleciendo Vínculos con la finalidad de brindar “nuevas herramientas para complementar conocimientos teóricos con actividades prácticas para los alumnos” (Fundación Acindar, s/f).

Los sectores empresarios no son los únicos en manifestar su preocupación o involucramiento en la educación y formación para el trabajo. Tampoco lo realizan solos o mediante las cámaras que los agrupan, sino que además participan de entes en los que se reúnen a municipios, especialistas y universidades. Así surgen las agencias de desarrollo local, abocadas a impulsar el crecimiento endógeno con base local; también consejos abocados a la capacitación y la formación profesional²⁶.

El Consejo de Capacitación y Formación Profesional de Rosario y su Región (CCFP- Rosario) surge en 1997, como una iniciativa del sector privado para el desarrollo de un sistema local y regional de capacitación laboral. Fue impulsado por la Municipalidad de Rosario y la OIT, y fue constituido en 1998 por sindicatos y organizaciones empresariales. Esta institución se ha dedicado a la identificación de las necesidades de capacitación de los sectores productivos, al asesoramiento de escuelas técnicas y medias para que éstas aporten opciones de formación complementaria, y la transferencia de la

²⁶ No es de interés de esta tesis analizar el rol y funcionamiento integral de estas instituciones, sino enfocarlas como actores generadores de discursos y de prácticas con efectos sobre las instituciones educativas.

experiencia institucional a otras localidades. Asimismo, de forma virtual, implementa un Subsistema de Capacitación en Competencias Laborales.

Este organismo señala que

“La flexibilidad que exige el contexto actual, responde bien el enfoque de 'formación por competencias' (en vez de la vieja formación por oficios): el trabajador competente aprende (mientras que su colega calificado 'sabe'), conoce una 'familia' tecnológica (no apenas un oficio), comprende (el otro ejecuta), decide (su antecesor obedecía) y produce resultados (el de antes ponía los medios). Además de los conocimientos y habilidades propios de cada caso, hoy se subraya la importancia e que el alumno comprenda lo que hace. Comprender su trabajo y el medio donde trabaja, es la clave para que aporte la solución de problemas, tenga iniciativa para resolver situaciones inesperadas y cuente con la capacidad de aprender constantemente.” (CCFP- Rosario, 2011: 20)

El Consejo propone las competencias en las que debe formarse a los trabajadores, pues el mercado laboral demanda recursos humanos competentes “para trabajar en equipo, resolver problemas, con capacidades de comunicación y dispuestos al aprendizaje continuo” (CCFP- Rosario, 2011: 29)

Sin embargo, el Consejo es cauteloso respecto a las demandas empresariales de adecuación de la educación a sus requerimientos específicos

“[...] Ciertamente, no puede exigirse al sistema educativo, y a las actividades complementarias de formación ocupacional y permanente, que brinden las respuestas ajustadas a cada empresa en particular; más bien, estas deben formular sus estrategias de formación complementaria a través de capacitaciones en el trabajo” (CCFP- Rosario, 2011: 34).

La Agencia de Desarrollo Campana (AGDC) surge en 2005 de una iniciativa público- privada. Es una Asociación Civil integrada por la Municipalidad de Campana, y su comisión directiva está integrada por miembros del gobierno local, de empresas, de cámaras empresarias y comerciales y de universidades.

Desde la Comisión de Educación y Cultura, la AGDC se propone “promover el logro de la Calidad Educativa en todos los niveles como elemento determinante de mejora significativa de competitividad en las empresas, del territorio y la calidad de vida de los vecinos” (AGDC, 2009: 4). Asimismo, entre los objetivos específicos, se expresa la decisión de “priorizar la educación permanente de calidad para potenciar el proceso de desarrollo, mediante la interacción de la educación con el mundo de la cultura y del trabajo” (AGDC, 2009: 5).

Se menciona la reconstrucción de una “orgánica” relación entre la producción y el sistema educativo y la reconstrucción de la cadena de saberes. La AGDC realiza un diagnóstico sobre las causas de la desarticulación a enmendar; entre ellas se señalan a la “sensible reducción de la participación de la empresa en la formación de recursos humanos” y el “desconcierto en todos los niveles de la formación técnica: no se sabe a qué necesidades debe responder”.

Una de las acciones desarrolladas por la AGDC, es el proyecto “Articulación escuela - empresa: Visitas interactivas a las empresas” El mismo consiste en la organización de visitas de estudiantes del último año de la escuela secundaria, dada la necesidad del desarrollo de un aprendizaje mutuo entre el sistema educativo y el sistema productivo, y en esta vinculación no queda exenta la preocupación por el aspecto pedagógico y curricular implicado:

“El espíritu del proyecto, entonces, es integrar las visitas a proyectos pedagógicos institucionales, por lo que sus contenidos deben ser articulados con los diversos contenidos curriculares que ofrece la escuela en todas sus disciplinas y, sobre todo, los actitudinales, de gran relevancia para los actores involucrados, incluidos los jóvenes” (AGDC: 2009: 128).²⁷

Si bien en estos discursos relevados se hacen menciones vagas al “crecimiento de la comunidad” o “una formación más amplia”, es visible la ausencia por la preocupación del rol de las instituciones educativas como formadoras de ciudadanos y de sujetos de derecho,

²⁷ Resulta interesante observar que la AGDC relevó una serie de representaciones que se tiene desde las empresas sobre los jóvenes: “La necesidad de contrastar con las asunciones más recurrentes expresadas desde el sistema empresarial (pequeñas y grandes), que coloca al 'joven de hoy' como carente de compromiso, normas y valores, actitudes de respeto, cuidado, modales, madurez, 'cultura del trabajo', 'docilidad'.” (AGDC, 2009:127). Estos valores y normas que le faltarían a los jóvenes, son aquellos que reiteradamente se mencionan como objetos explícitos a transmitir mediante las experiencias pedagógicas.

autónomos y creativos. Esto muestra aún más las tensiones entre las racionalidades de las instituciones educativas y del sector productivo. Como se verá en el Capítulo 7, la intervención sobre lo que aprenden los adolescentes y los jóvenes mediante las experiencias pedagógicas no son preocupación exclusiva de los sectores empresariales, sino también de otros actores sociales, especialmente representados por el sector público-estatal, las ONG y las propias instituciones educativas.

Sin embargo, como un sector dominante, con recursos y capacidad para la acción, las empresas y los diversos organismos de que los que participan logran hacer visibles sus puntos de vista, sus prácticas discursivas tienen la capacidad de convertirse en prácticas no discursivas al poder incidir sobre las políticas educativas- por un lado- y sobre las propias instituciones y estudiantes por el otro.

En los diversos fragmentos de discursos, no dejan de mencionarse las competencias y actitudes requeridas de los trabajadores y de los estudiantes en cuanto a su supuesta futura inserción laboral en estas grandes empresas.

Cuadro 14. Selección de competencias requeridas a los trabajadores y que son mencionadas como necesidad de formación para los trabajadores y los jóvenes.

Tenaris	CCFP	AGDC
<ul style="list-style-type: none"> - conocimiento técnico específico; - identificación con la tarea; - liderazgo - flexibilidad - comunicación; - orientación a resultados; - análisis y resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - comunicación; - conocimientos mínimos de matemática; - capacidad para resolver problemas; - conciencia sobre la calidad del producto y el proceso; - dinámica de trabajo en equipo; - alfabetización en computación; - aprender a aprender; - aprender a enseñar 	<ul style="list-style-type: none"> 1 liderazgo; auto-cuidado, seguridad; 2 responsabilidades (ausentismo, puntualidad); 3 compromiso con la tarea; 4 dedicación; 5 madurez; 6 cumplimiento de normas de seguridad e higiene; 7 presentación, indumentaria; 8 modos de comportamiento; 9 modales; 10 valores; 11 ganas de aprender; 12 autonomía de decisiones, iniciativa, creatividad; 13 adaptabilidad al cambio; 14 orientación a resultados; 15 planificación propia a largo plazo; 16 experiencia en dar examen

Fuente: Elaboración propia sobre la base de AGDC, 2009; CCFP 2011, AEA, 2008.

La competencia, es el término por excelencia utilizado en los materiales y documentos consultados, los cuales hacen referencia marginalmente (o incluso omiten) a las calificaciones, el conocimiento e incluso a las habilidades.

En el marco del pasaje de la producción en masa a la especialización flexible, los cambios tecnológicos, organizacionales y de gestión de los recursos humanos, se produjo el pasaje de la lógica de las calificaciones (que referían a los puestos de trabajo y a la capacidad colectiva de los trabajadores de negociar sus condiciones laborales) a la lógica de la competencia que hace foco en el individuo y su relación con su capacidad de trabajo y de negociación en la organización. La diferencia cardinal entre ambas nociones radica en que mientras que la calificación aludía al puesto de trabajo, la competencia

“se basa en la descripción de los atributos que los individuos deben tener para acceder a los mismos. Ellos deben demostrar sus competencias, facilitando los mecanismos de selección por parte de los empresarios” (Riquelme y Herger, 2008: 6).

Las competencias son “una cuestión de actitud”, pues se trata de moldear las conductas- y subjetividades- de los trabajadores, haciéndolos responsables por su educación, formación, auto-evaluación, desempeño y mérito (muchas veces traducido como éxito) en ser empleado. No es azaroso el cruce entre demanda empresarial de la nueva gestión de los recursos humanos con aquello deben enseñar las instituciones educativas:

“Volverse competente involucra volverse una mercancía atractiva en el mercado de empleo y para ello es necesario que los sujetos desarrollen un conjunto de nuevas actitudes que, lejos de expresar algún tipo de diferencia originaria, son resultado de la construcción de las capacidades y cualidades que la escuela debe propiciar, potenciar y orientar para su consecución.” (Grimberg, 2007:6)

Algunos sectores del mundo de la producción y del trabajo de las áreas locales estudiadas, esperan que los adolescentes y los jóvenes adquieran en el ámbito educativo actitudes y valores consecuentes con las lógicas individualizadoras de las competencias, como orientación a los resultados, flexibilidad, responsabilidad, compromiso, dedicación, autonomía y adaptabilidad al cambio. En suma, que los jóvenes sean capaces de regular su propia conducta respondiendo a las jerarquías y a las flexibles formas de gestión del trabajo.

Capítulo 5

Diferenciación institucional de la educación secundaria y de la formación profesional: expresiones locales de la desigualdad entre instituciones educativas

El quinto capítulo analiza las diferenciaciones institucionales de la educación secundaria y de la formación para el trabajo en los espacios localidades estudiadas, a partir de una muestra de instituciones compuesta por escuelas secundarias completas, básicas, técnicas, agrarias, centros de formación profesional y centros de capacitación laboral. Se ha procurado que todos ellos tengan diferentes orientaciones, localizaciones y características con la finalidad de explorar como estas diferencias pueden profundizarse y originar desigualdades. Uno de los aspectos claves en esta caracterización, es la distribución espacial de las instituciones para relacionarlas con los procesos de segmentación y segregación locales teniendo en cuenta la *accesibilidad y la presencia de barreras que perjudiquen a las instituciones y a los estudiantes*.

El trabajo de campo mediante el cual se recogieron los datos, se desarrolló desde marzo hasta septiembre de 2013 en las localidades de Campana, Zárate, Rosario, Villa Constitución y Empalme Villa Constitución. Este capítulo se construyó a partir de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los directores de las instituciones que conformaron la muestra. El trabajo de campo fue posible gracias al Proyecto UBACyT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme desarrollado en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del IICE-FFyL/UBA.

Los factores tomados en cuenta para explorar la diferenciación institucional entre las escuelas y centros de la muestra son la localización, la accesibilidad, las características edilicias y de equipamiento, el personal docente y la disponibilidad de recursos financieros. La aproximación hacia la distribución de las características según la localización espacial, teniendo en cuenta los procesos locales esbozados en el capítulo anterior, tiene por objetivo comprender la posible relación entre ubicación y contexto con la desigualdad entre establecimientos educativos.

El capítulo también explora las relaciones y vinculaciones de las instituciones educativas con otros actores y organizaciones de la realidad social y productiva y se

plantea si estas relaciones pueden ser factores de diferenciación entre las escuelas secundarias y los centros de formación. Primero el capítulo da cuenta de los tipos de organizaciones y actores con los cuales las instituciones se relacionan: empresas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, organizaciones comunitarias, etc. Luego, se abordan las finalidades con las que se producen estas vinculaciones, que exceden la captación de recursos materiales y que significan la formación de un capital social para las instituciones.

1. Configuraciones locales de la educación secundaria y de la formación profesional: diferentes localizaciones y diferencias en equipamiento y recursos

En los espacios locales es posible divisar los modos de aplicación de las políticas educativas y la fisonomía específica que adoptan las instituciones y las prácticas de los actores en el campo de la educación. En suma, cómo lo establecido como deseado para el sistema educativo cobra vida, también las contradicciones, tensiones y desigualdades que pueden generarse. Porque si bien se parte del estudio de las instituciones educativas, ellas no son consideradas en cuanto casos sino parte de un sub-sistema que adquiere una dinámica particular en un espacio local particular. Un modesto punto cardinal es la búsqueda por comprender como las instituciones educativas por un lado establecen efectos sobre los sujetos que se socializan en ellas, y como forman parte de un conjunto mayor de escuelas secundarias y centros de formación en un contexto y momento específico.

La referencia a las instituciones se realiza en un doble registro. En sociología, una institución son las creencias y modos de conducta establecidos por el colectivo social. En la perspectiva durkheimiana no son sólo hechos sociales, sino también marcos morales y cognitivos para los pensamientos individuales. Además, institución en el sentido corriente es utilizado como sinónimo de organización, aunque no signifiquen lo mismo ya que las instituciones pueden estar organizadas pero no todas las organizaciones son instituciones (Dubet, 2006). Aquí nos referiremos a las instituciones educativas en tanto organizaciones burocráticas especializadas que tienen a su cargo la socialización de los individuos. Esto significa que las prácticas educativas no se realizan en el vacío, sino en el marco de una organización -la escuela o centro de formación- delimitado por reglas, recursos, fines y una división del trabajo específica.

Debido a que resulta sumamente difícil la cobertura de la totalidad de instituciones educativas en un espacio local, se ha realizado una muestra de instituciones consistentes en escuelas secundarias comunes, técnicas y agrarias de gestión estatal, tomando como criterio que cuenten con el ciclo superior constituido. También, para dar cuenta de otras posibles instituciones a las que podrían concurrir los adolescentes y jóvenes, se han incluido a centros de formación profesional (CFP) y centros de capacitación laboral (CECLA) en las cinco ciudades estudiadas.

La muestra cuenta con instituciones que están diversamente localizadas (área urbana-centro de la ciudad, área urbana-barrios más periféricos de la ciudad, áreas suburbanas o rurales). La finalidad es evaluar si la *dimensión espacial* tiene alguna incidencia en el perfil institucional y en el acceso por parte de los estudiantes. La *dimensión socioeconómica* fue también considerada central en la elaboración de la muestra, de manera tal que se incluyeran instituciones ubicadas en zonas de diverso nivel socio-económico.

También se ha procurado que en la muestra, de carácter intencional, se incluyan instituciones que desarrollen experiencias pedagógicas de relación o vinculación con la realidad social y productiva, aunque éste no fue un factor excluyente. Si bien el objetivo no ha sido cubrir la totalidad de instituciones de cada ciudad, se ha buscado acceder a la mayor cantidad posible con la finalidad de obtener mayor variabilidad, riqueza y diversidad en los datos; así como mayor validez de los mismos.

Cuadro 15. Composición de la muestra de instituciones incluidas en la investigación.

Localidad	Escuelas secundarias comunes	Escuelas secundarias técnicas	Escuelas secundarias agrarias	CFP y CECLA
Campana	10	1	2	2
Zárate	7	4	0	1
Rosario	9	13	0	3-5
Villa Constitución	2	1	0	1
Empalme Villa Constitución	1	1	0	1

Fuente: elaboración propia.

La variación en la cantidad de instituciones se debe a las dimensiones y densidad urbana de cada localidad y a la posibilidad de poder acceder efectivamente a los establecimientos seleccionados. El nivel de profundidad en el conocimiento sobre cada institución también es variable, pues ello dependió de la cantidad de actores que fue

posible entrevistar. Un punto de partida para todos los casos fue la entrevista a un directivo de la institución, para luego- y siempre que fuera posible- entrevistar a docentes y estudiantes. Se aborda con mayores detalles la construcción de la muestra y las entrevistas realizadas en el aparatado metodológico.

La aproximación a la diferenciación y a medios para evaluar las posibles desigualdades entre establecimientos, se ha realizado mediante la comparación de la presencia de los recursos básicos para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Los criterios seguidos para el análisis y comparación se han basado en una serie de dimensiones:

- Localización: la ubicación espacial de las instituciones educativas tiene efectos sobre las mismas. En un espacio urbano jerarquizado y desigual, las instituciones pueden insertarse en entornos que no cuenten con los servicios básicos mínimos, o pueden encontrarse rodeadas de barreras de perjudiquen su accesibilidad. Por el contrario, otras instituciones cuentan con ganancias de localización, al encontrarse cercanas a centros urbanos privilegiados en su dotación de servicios y abundancia de organizaciones gubernamentales, productivas, culturales, sociales, lo cual les permite incrementar su capital social institucional y transferírselo a los estudiantes.

- Desfavorabilidad: Si bien objetivamente la desfavorabilidad de un barrio o zona puede ser evaluada o constatada en cuanto a los indicadores que dan cuenta de la distribución de los servicios básicos e indispensables o de la calidad de vida de su población (Riquelme, 1989), estas condiciones pueden no ser consideradas a la hora de establecer un puntaje de desfavorabilidad para las escuelas. Esta clasificación establecida por la DGCyE en Buenos Aires y de la cual depende la recepción de mayores recursos para las instituciones, es variable y objeto de disputa pues su otorgamiento está vinculado con la ruralidad. Instituciones que anteriormente lo tenían (en un 100% o parcialmente) lo han perdido ante el avance de la urbanización. En otros casos, escuelas que no lo tienen o que pertenecen a ámbitos plenamente urbanos, consideran que su ubicación es desfavorable. Ello se debe a la presencia de barreras que dificultan el acceso al edificio, a las características de los estudiantes que componen su matrícula o según los servicios con los que cuenta la zona en que están emplazadas.

- Accesibilidad: tiene que ver con la posibilidad de llegar al establecimiento educativo por los propios medios (por ejemplo caminando o en bicicleta) o mediante el transporte público (Riquelme, 1978). Una institución puede estar localizada en un área rural o alejada de un centro urbano y aún así ser accesible si se cuenta con colectivos, trenes u otros medios adecuados y caminos en buen estado. Por otra parte, un establecimiento localizado en una área urbana y aparentemente cercana a la población que debe atender puede resultar inaccesible si se encuentra en una zona anegable, sin alumbrado o con caminos en mal estado o no seguros. Por lo tanto, la accesibilidad más que términos de distancia, debe considerarse en términos de tiempo requerido para llegar a la institución y a una serie de políticas que garanticen la justicia espacial. Limitan la accesibilidad la presencia de barreras físicas e invisibles, que generan desigualdad en el disfrute de los espacios y los servicios y bienes sociales (Riquelme, 1978). En lo que refiere al acceso a las instituciones y los servicios públicos, especialmente en las áreas con mayores desventajas, la existencia de las barreras promueven la discriminación de la población que se ve limitada o impedida de acceder a estos servicios, profundizando aún más las malas condiciones materiales y de vida (Riquelme, 1989).

- Los docentes: la formación alcanzada por los docentes y su antigüedad en el cargo son un factor que contribuyen a la diferenciación entre instituciones educativas. Investigaciones previas han señalado que los docentes con menor experiencia- e incluso no graduados de sus carreras- son los que componen las plantas de las instituciones con menores recursos y las condiciones más desfavorables (Brasvlasvsky 1984; Veleda, 2012; Tiramonti, 2004). Ello incide en el tiempo de permanencia en los cargos, que suelen ser cubiertos por períodos cortos por lo tanto implican la implementación de suplencias frecuentes. Por otra parte, suelen existir una serie de problemáticas ligadas a la cobertura de los cargos y el desempeño de los docentes que también pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes: la imposibilidad de cubrir una materia y las consecuentes horas libres, la insuficiencia de personal auxiliar (como preceptores o ayudantes) e incluso la necesidad de mayor capacitación. Esta última problemática refiere a dos situaciones, en las escuelas técnicas y los centros de formación, a la necesidad de actualización en técnicas y nuevas tecnologías; en las escuelas secundarias comunes refiere a la actualización en los modos de enseñanza pero también en la comprensión de la cultura juvenil y en los cambios organizacionales y académicos que implica la obligatoriedad del nivel.

- Condiciones edilicias: sin dudas, un establecimiento seguro y con condiciones de higiene apropiadas, son los requerimientos mínimos para una institución pública. Además, hacen a las condiciones de la enseñanza el contar con aulas suficientes y con espacios específicos como laboratorios, bibliotecas y patios o gimnasios. La ausencia de estas aulas y lugares específicos limita la posibilidad de desarrollo de actividades pedagógicas y la recreación de los estudiantes. Otro aspecto significativo es la disponibilidad de materiales y de equipamiento de uso didáctico, desde la tradicional mapoteca hasta tornos de control numérico, tizas e insumos de laboratorio, libros y computadoras; son las herramientas que tienen los docentes para transmitir conocimientos y habilidades a los estudiantes.

- Recursos económicos: si bien las instituciones educativas reciben partidas de dinero para la cobertura de gastos funcionales y las reparaciones suelen estar a cargo de los consejos escolares, las instituciones empiezan a diferenciarse según su capacidad para captar recursos adicionales lo cual les brinda mayor discrecionalidad en el uso de fondos. La existencia de Asociación Cooperadora ha sido identificada como un factor que genera asimetría entre las instituciones públicas pues permite la recaudación de cuotas voluntarias por parte de las familias que pueden utilizarse para gastos elementales o para otros secundarios como Internet, servicios de emergencia o alarmas (Braslavsky, 2004; Veleda, 2012). También existen otras fuentes que pueden consistir en donaciones de empresas u organismos gubernamentales y no gubernamentales y la organización de eventos tales como rifas, desfiles o bailes. Sin duda, todas estas alternativas dan cuenta de las vinculaciones que las instituciones mantienen con otras organizaciones locales y de su capacidad de búsqueda y gestión de estos recursos. La diferenciación se produce, además, porque los fondos adicionales pueden utilizarse tanto para el mantenimiento o ampliación del edificio así como la adquisición de equipamiento, e incluso para el apoyo de actividades extra-curriculares, ampliando la diferenciación entre instituciones. Una práctica que puede resultar en una forma de selectividad implícita, es la petición del pago de una cuota o monto “voluntario” anual en el momento de la inscripción lo cual puede generar que algunas familias se autoexcluyan de estos establecimientos.

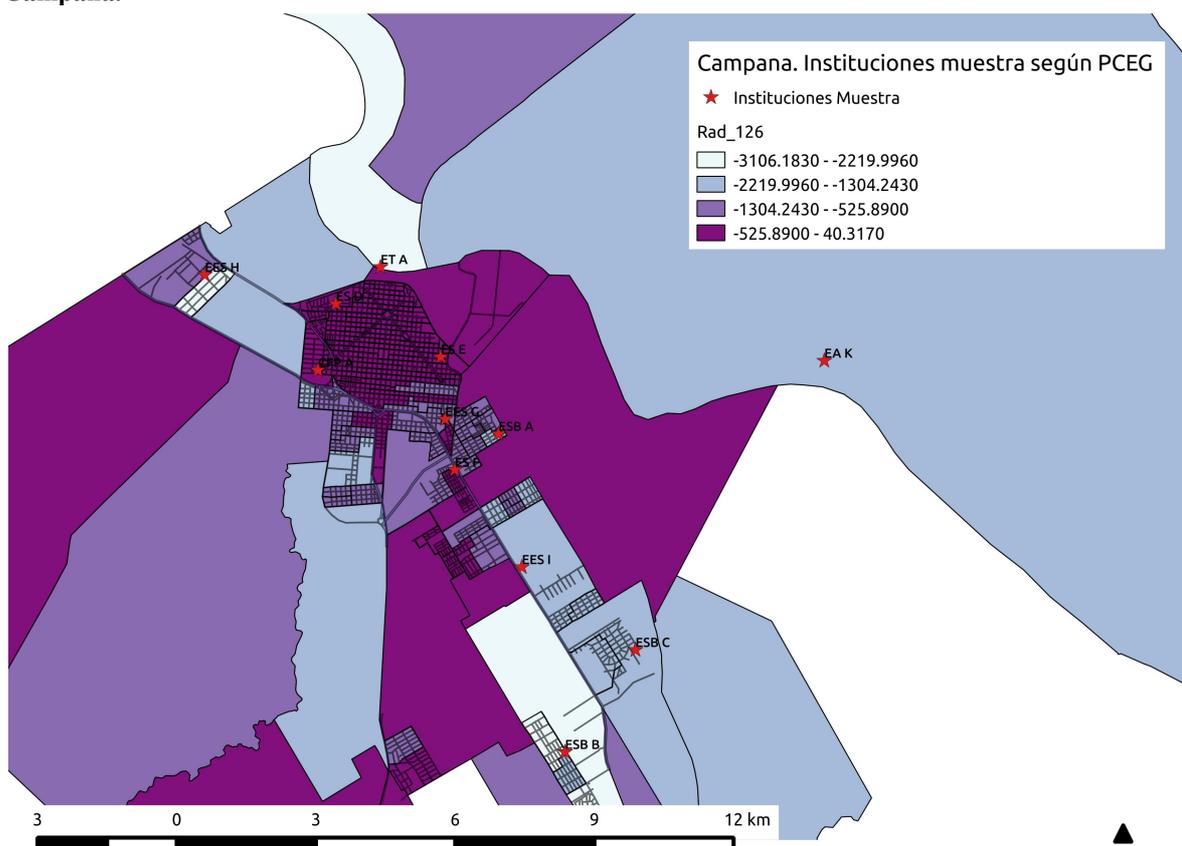
1.1. Campana

El resquebrajamiento del sistema educativo producto de la Ley Federal de Educación, así como los propósitos de homogeneización de la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, han contribuido a configurar un entramado de instituciones diversas que conviven en muchos casos, en un mismo edificio. En la ciudad de Campana predominan las Escuelas Secundarias Básicas (ESB), aunque también hay cuatro escuelas medias en las que conviven ciclos superiores con ciclos básicos y que durante 2012 aún conservaban el último año de polimodal (Sassera, 2013). La oferta de educación secundaria de gestión estatal se completa con una escuela técnica, dos escuelas agrarias y anexos y extensiones. Si bien en la ciudad hay tres CFPs, se ha podido acceder a dos de ellos, ubicados en áreas muy diferentes entre sí.

Las escuelas secundarias se encuentran desigualmente distribuidas en el territorio de la ciudad. Tomando en cuenta la distribución de los servicios públicos y condiciones socio-económicas de los distintos barrios (por ejemplo hogares con NBI y población que no sabe leer y escribir), así como la observación directa y opiniones de los entrevistados, es posible dar cuenta de una clasificación de las ubicaciones de estas instituciones. La favorabilidad o desfavorabilidad de las zonas se caracteriza mediante el índice denominado Puntaje de Clasificación Espacial Global (PCEG) que resume cinco variables (hogares con NBI, población mayor de 10 años que no sabe leer ni escribir, hogares con acceso a cloaca de red, hogares con acceso a agua de red y hogares con acceso a gas de red. El mismo ha sido calculado siguiendo la metodología de clasificación espacial (Buzai, 2013, Buzai y Baxendale, 2012) que evita el sesgo o sobre-determinación que podría ocasionar la caracterización univariada. El PCEG da cuenta, visualmente con los colores más oscuros (valores cercanos a 0) de mayor favorabilidad, y colores más claros (valores alejados de 0) una mayor desfavorabilidad²⁸.

²⁸El cálculo e interpretación del PCEG se desarrolla con detalle en el Anexo Metodológico.

Cartografía 6. Localización de instituciones muestras según Puntaje de Clasificación Espacial Global. Campana.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

En las zonas desfavorables predominan las escuelas de conformación reciente, ya sea creadas como secundarias completas o secundarias básicas, mientras que las instituciones de mayor antigüedad que fueron escuelas secundarias o polimodales se encuentran ubicadas dentro del casco urbano. El criterio de apertura de ESB y de escuelas secundarias en transición en los barrios, fue el de acercar las instituciones a estas zonas y lograr una mayor escolarización. Aunque este propósito no logra cumplirse plenamente debido a situaciones de competencia entre establecimientos cercanos, dificultades de accesibilidad y las valorizaciones diferenciales de las familias.

En la mayoría de los casos en que las instituciones se localizan en lugares desfavorables, ello afecta a la accesibilidad de los estudiantes y los docentes debido a que su matrícula proviene de barrios alejados a la institución, al mal funcionamiento del transporte público y a la presencia de barreras físicas tales como autopistas o vías de tren que limitan la llegada a pie o en bicicleta.

Cuadro 16. Principales características edilicias y de recursos de las instituciones de la muestra. Campana.

Tipo de institución/Localidad	Desfavorabilidad		Docentes		Condiciones edilicias		Recursos	
	Desfavorabilidad	Afecta el acceso de los estudiantes	80% o más de los docentes tienen título habilitante	Problemáticas con docentes	Disponibilidad de espacios	Cuenta con equipamiento y materiales didácticos suficientes	Asociación Cooperadora	Otros recursos
ESB				Capacitación y formación				
ESB A	No	No	No	Inconvenientes de asignación	No	Si	No	No
ESB B	Si	Si	Si		No	Si	No	No
ESB C	Si	Si	Si		No	Si	No	Donaciones
Escuelas secundarias comunes				Falta de horas a cubrir y de personal auxiliar				
ES D	No	No	Si	Inconvenientes de asignación	Si	Si	Si	
ES E	No	No	Si		Si	Si	Si	
ES F	Si	No	Si		Si	Si	Si	
EES G	No	Si	Si		No	No	No	
EES H	Si	Si	Si		No	No	No	Donaciones (todas)
EES I	Si	Si	Si		No	Si	No	
Escuela Técnica a	Si	Si	Si	Inconvenientes de asignación	Si	Si	Si	Si (crédito fiscal)
Escuelas Agrarias				Falta personal específico				
EA J	Si	Si	Si	Faltan cubrir horas	Si	Si	Si	Donaciones Crédito Fiscal
EA K	Si	Si	No		Si	Si	No	
CFP				Sin problemáticas				Crédito Fiscal Crédito fiscal, donaciones, otros
CFP A	No	No	Si		Si	Si	Si	
CFP B	Si	No	Si		Si	Si	No	

Fuente: elaboración propia.

Por estos motivos, la ubicación de las escuelas respecto de su matrícula puede afectar el acceso de los estudiantes a la misma. Por otra parte, las instituciones que no poseen puntaje de desfavorabilidad son principalmente escuelas secundarias completas ubicadas en el área del casco urbano y en zonas favorables, cercanas a avenidas y otras vías de comunicación y que disfrutan de ganancias de localización como la cercanía de otras instituciones educativas o el encontrarse en la zona privilegiada y privilegiante de Campana: “el centro”.

La mayor diferenciación entre las escuelas y CFP se aprecia en las cuestiones edilicias. Mientras que las escuelas secundarias D, E, F, las agrarias J y K y la escuela técnica cuentan con aulas y espacios suficientes para el desarrollo de las actividades de enseñanza (bibliotecas, laboratorios, talleres u otros), las ESB y las secundarias completas localizadas en las zonas desfavorables no cuentan con estos lugares. Ello se debe

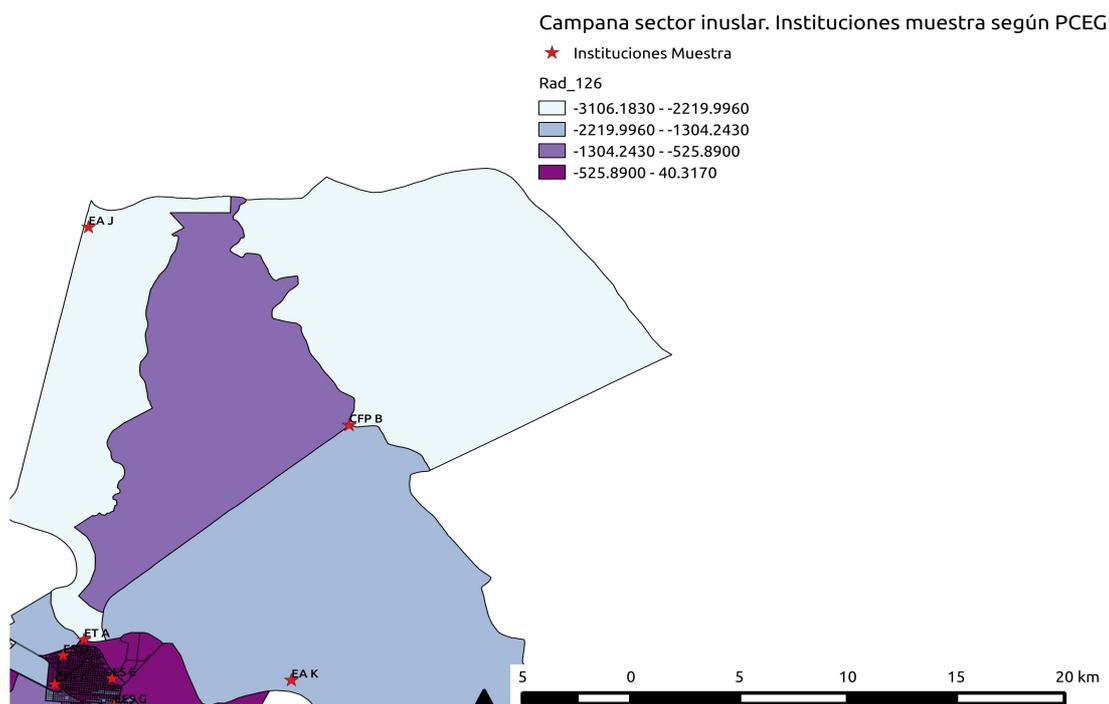
principalmente a que comparten el edificio con otras instituciones educativas, especialmente con primarias y encuentran restringidos el uso de los espacios. Estas instituciones no suelen contar con bibliotecas propias, sino que utilizan la de las escuelas primarias; además dos escuelas no cuentan con el equipamiento necesario para el desarrollo de las labores cotidianas de enseñanza.

Las mismas escuelas que enfrentan estas cuestiones edilicias, además presentan limitaciones en la recepción de recursos: no tienen asociación cooperadora propia y no mencionan recibir recursos de otras fuentes. En algunos casos se recurre a la búsqueda activa de donaciones, que generalmente consisten en equipamiento o materiales en desuso por parte del donante y que no siempre son pertinentes a las necesidades de los establecimientos.

Salvo algunas excepciones, en las instituciones la mayoría de los docentes cuentan con el título habilitante, aunque en todas existen distintos tipos de problemáticas. Son frecuentes las críticas al sistema de acto público, ya que en el mismo los directores no tienen ninguna participación en la elección del equipo docente. Asimismo, existen materias y horas sin cubrir, muchas veces también asociados a inconvenientes burocráticos que retrasan la ocupación de las horas libres. En las ESB, una de las problemáticas señaladas es la falta de capacitación de los docentes, mientras que en las escuelas agrarias preocupa la dificultad de contar con personal específico como peones de campo y técnicos auxiliares.

En estos casos, es posible pensar en una superposición de desigualdades: en la desfavorabilidad del lugar de emplazamiento, en la presencia de las barreras que limitan la accesibilidad, en los edificios en malas condiciones o sin espacios suficientes, todo lo cual conduce no ya a distinguir sino a distanciar a estas instituciones.

Cartografía 7. Localización de instituciones muestras según Puntaje de Clasificación Espacial Global. Campana, sector insular.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Las escuelas agrarias constituyen casos especiales, ya que cuentan con espacios y recursos adecuados, aunque tienen problemas referidos a la accesibilidad de los estudiantes. Ello se debe a la ausencia de transporte público que llegue a las mismas debido al retiro del pago del transporte escolar por parte de la Provincia en un caso, y en otro la inaccesibilidad de los caminos que conducen hacia el río Paraná donde se aborda la lancha colectiva. En estos casos, las instituciones son accesibles para los habitantes más cercanos de las islas, pero no así para los estudiantes que habiten en el casco urbano, quienes de no contar con familias con automóvil, resulta muy difícil llegar a la escuela.

Los dos CFP tienen perfiles diferentes, tanto por su ubicación como por la población que reciben. Uno de los centros se ubica en el casco urbano en una zona industrial en la que predominan las PyMES, mientras que la otra se encuentra en el sector de islas. Para el ingreso a los cursos, se exige educación primaria completa siendo este el máximo nivel alcanzado por la mitad de la matrícula del CFP urbano. Esto implica desafíos para la enseñanza en determinados cursos, por lo cual se realiza un proceso de nivelación en algunas áreas de conocimiento, como matemática y geometría:

“Por lo tanto, cuando empezamos el curso, hacemos un mes largo de nivelación porque hay chicos que han terminado la secundaria y vienen a hacer un curso acá, pero hay otros chicos de primaria, han tenido la primaria nada más, y estamos hablando de 18 años para arriba, y en lo que es matemáticas tienen que estar más metidos en el tema pues de lo contrario no pueden... tienen que hacer una medición en los distintos cursos y no entienden. Así que lo que es geometría y matemáticas se da acá un poco de nivelación, un mes y medio o dos al principio porque, como te digo, hay gente que... lo mínimo que se exige es primaria, como mínimo. Hay muchos chicos que tienen media secundaria, digamos, y otros secundaria de la técnica, vienen acá chicos de la técnica que vienen a hacer el curso acá. A pesar de que han tenido, por ejemplo, el caso de tornería, han tenido en la técnica pero vienen acá a hacer un año intensivo de tornería, cosa de estar mejor preparado” (Entrevista a director de CFP, 2011).

A diferencia de lo que pasaría en los niveles del sistema educativo, el perfil y las necesidades del joven o del trabajador que concurre a un CFP son diferentes, pues al no contar con la educación secundaria, existiría una necesidad, un “apremio” por tener una salida laboral y por lo tanto, realizar un curso: “el que viene es porque quiere estudiar. Y ya una persona de 20 a 40 años, claro, más grande, tiene responsabilidades distintas” (Entrevista a director de CFP, 2011).

Las personas que concurren al centro provienen, en un cincuenta por ciento, del casco urbano de la ciudad (o “del centro”), mientras que la otra mitad procede de los barrios desfavorables o con desfavorabilidad intermedia. No existe ningún medio de transporte público que se localice en las inmediaciones del centro y para llegar al mismo hay que atravesar una autopista de reciente construcción, por este motivo los asistentes llegan en automóvil y motocicleta. Sin embargo, para esta institución tanto su ubicación como las características edilicias son positivas, pues permiten no sólo un correcto desarrollo de las actividades sino que se planifica una ampliación y mejora edilicia.

El perfil del personal docente varía según el curso. Hay docentes con formación universitaria y técnica, mientras que otros son docentes debido al reconocimiento de sus conocimientos y experiencia. Para el acceso al cargo, los docentes rinden un examen para determinar su idoneidad y realizan cursos de formación para instructores. Dada la

obligatoriedad de esta formación docente, que duró tres meses con 600 hs de cursada, todos los docentes del centro están titulados como instructores de formación profesional.

El CFP rural, localizado en el Delta del Paraná, es un centro conveniado entre provincia de Buenos Aires y el Obispado Zárate- Campana. A este establecimiento se accede desde el casco urbano, mediante el servicio de lancha colectivo escolar o por caminos internos que conectan distintas secciones de la isla.

Esta institución cuenta con una sede principal y un anexo que funciona en el predio de unas de las escuelas secundarias agrarias. La sede principal cuenta ocho hectáreas de extensión, con un predio en excelente estado de mantenimiento y cuenta con los espacios requeridos para su funcionamiento adecuado; además cuenta con diversidad de equipamiento específico para los cursos que dicta en apicultura e inseminación artificial bovina. Los recursos con los que cuenta el CFP son variados, provenientes tanto de la provincia (pago de los salarios docentes), como del Obispado, donaciones y de la gestión de subsidios provenientes de distintos ministerios nacionales y provinciales.

Además de ofrecer formación para el trabajo, este centro actúa como una importante institución de la vida comunitaria isleña, brindando servicios y actividades para evitar el desplazamiento de la población hacia el casco urbano. Además, de manera explícita la propuesta del centro consiste en *“Mejorar la calidad de vida del isleño en los aspectos: espirituales, físicos y materiales propendiendo a su fortaleza, desarrollando, en los alumnos, actitudes de respeto y cuidado del medio natural, revalorizando la cultura del trabajo ampliando sus expectativas e intereses”* (Fuente: planificación anual 2013 del CFP B)

Si bien existen trabajadores, profesionales y personas con nivel educativo básico completo que asisten algunos de los cursos (especialmente los del área agropecuaria), el CFP recibe a población con muy bajo nivel educativo e incluso sin lecto-escritura, principalmente mujeres a quienes se alfabetiza e instruye en cuidado de la salud, higiene y a quienes se forma en cursos e incluye en micro-emprendimientos. Las actividades también apuntan hacia la formación de jóvenes, pues existe en la zona un despoblamiento y migración hacia el continente:

“La puesta en marcha de los cursos propuestos, intenta evitar el desarraigo de los jóvenes de la región y lograr, tal vez, que regresen los que anteriormente emigraron. Este gran desafío educativo sólo se da si se tienen en cuenta nuevos tiempos, espacios y sectores para la educación permitiendo acciones coordinadas con otros organismos e instituciones oficiales gubernamentales, gestión privada, ONG, etc.” (Fuente: planificación anual 2013 del CFP B)

Muchos de los cursos apuntan a la generación de micro-emprendimientos, con el objetivo de lograr una producción isleña y luego la venta de los productos producidos. En ese sentido, desde el centro se han establecido puestos de comercialización de los productos así como la organización de eventos (por ejemplo reuniones empresariales en las instalaciones del CFP) en las cuales trabajan las mujeres y reciben un pago por ello.

Si bien ambos CFP ofrecen cursos de formación profesional y tienen como meta la capacitación e inserción laboral de los asistentes, enfrentan desafíos en cuanto al nivel educativo de parte de su alumnado. En este sentido, el CFP rural se distingue del urbano por abordar problemáticas concretas de su lugar y contexto: el despoblamiento, el abandono del sector isleño por parte de los jóvenes y los cambios en las actividades productivas con una perspectiva de género.

A diferencia de lo que ocurre con las escuelas secundarias, en Campana la localización de los CFP no parece tener incidencia sobre la disponibilidad de recursos o de docentes, aunque si se relaciona con los tipos de cursos ofrecidos y las características de la población que asisten a los mismos.

1.2. Zárate

En la ciudad de Zárate, se encuentra una situación similar a la de la ciudad de Campana, pues sus instituciones de educación secundaria también están en transición hacia la secundaria de seis años. Una diferencia entre ambas localidades es la mayor cantidad de escuelas técnicas, todas localizadas en la zona céntrica de la ciudad, la cual cuenta con características favorables en cuanto a la llegada y distribución de los servicios básicos.

Las escuelas técnicas se diferencian del resto de las escuelas secundarias. Además de su ubicación céntrica y privilegiada, estas escuelas no accesibles para sus estudiantes debido a la cercanía de paradas de colectivo y la posibilidad de llegar en bicicleta. Cuentan con edificios en con espacios y condiciones suficientes, uno de ellos en proceso de ampliación y también con equipamiento y materiales didácticos adecuados para el desarrollo de las tareas de enseñanza provenientes de donaciones y de la gestión de Crédito Fiscal; la gestión de este tipo de recursos se complementa con las asociaciones cooperadoras y aportes diversos. En términos generales, la mayoría de sus docentes cuentan con título docente (en un caso de destaca la presencia de profesionales y técnicos ocupando el lugar de docentes); aunque existe la necesidad de una mayor capacitación y la cobertura de cargos de personal auxiliar.

Cuadro 17. Principales características edilicias y de recursos de las instituciones de la muestra. Zárate

Tipo de institución/ Localidad	Desfavorabilidad		Docentes		Condiciones edilicias		Recursos	
	Desfavorabilidad	Afecta el acceso de los estudiantes	80% o más de los docentes tienen título habilitante	Problemáticas con docentes	Disponibilidad de espacios	Cuenta con equipamiento y materiales didácticos suficientes	Asociación Cooperadora	Otros recursos
ESB								
ESB A	No	Si	No	Falta de horas a cubrir y de personal auxiliar	No	No	No	No
ESB B	Si	Si	No		No	No	No	No
Escuelas secundarias comunes								
EES C	No	Si			Si	Si	Si	
EES D	Si	Si	Si		Si	Si	Si	
EES E	No	No	No	Falta de horas y materias a cubrir	Si	Si	No	
EES F	Si	Si	Si		No	No	No	Donaciones, rifas
EES G	Si	Si	Si		No	Si	No	
Escuelas Técnicas								
EET H	No	No	Si	Capacitación/ actualización docente/ Falta de horas a cubrir y de personal auxiliar	Si	Si	Si	- Donaciones
EET I	No	No	Si		Si	Si	Si	
EET J	No	No	Si		Si	Si	Si	- Crédito Fiscal
EET K	No	No	No		Si	Si	Si	
				Encontrar docentes para cursos específicos o profesionales con la titulación correspondiente.				
CFP A	No	No	Si		No	Si	No	Crédito Fiscal, Plan de Mejoras

Fuente: elaboración propia.

Otro grupo de escuelas, que corresponden a las secundarias ex polimodales, presentan características similares a las escuelas técnicas, pues cuentan con edificios adecuados, con aulas y otros espacios para el desarrollo sus actividades. Se distinguen, sin

embargo por su localización: si bien se encuentran dentro del casco urbano y cuentan con los servicios, se encuentran muy cercanas a zonas límites o frontera. En un caso, una escuela se ubica en una zona de barrancas y escasamente habitada, con locales industriales que la rodean. La otra institución limita con un área que es valorada como “insegura” debido a su cercanía con asentamientos precarios. Estas localizaciones son consideradas como negativas ya que afectarían a los estudiantes debido a representaciones negativas sobre esos lugares y hechos delictivos sufridos.

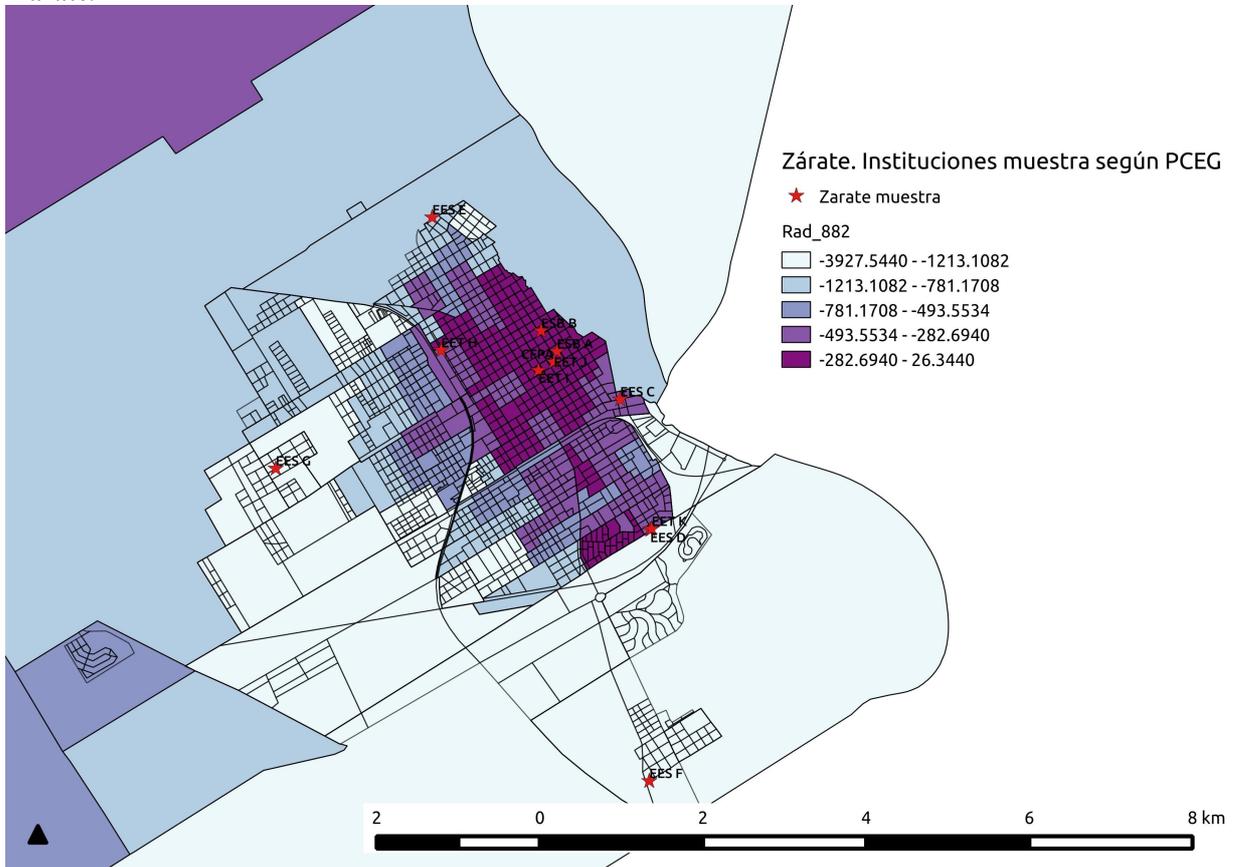
En otro extremo, las ESB y las escuelas secundarias en transición (EES F y EES G) presentan condiciones edilicias insuficientes: no cuentan con aulas adecuadas o ámbitos tales como bibliotecas, además comparten el edificio con escuelas primarias pues se formaron a partir de EGB3. La localización de estas instituciones las afecta negativamente en términos de accesibilidad para sus estudiantes. Una de ellas se ubica en un área muy desfavorable y valorada negativamente, mientras que la otra se encuentra en la zona céntrica, pero su matrícula proviene de los barrios más alejados. Además, estas escuelas no poseen fuentes de financiamiento tales como asociación cooperadora y no perciben ingresos por otros medios (tales como rifas o eventos sociales que suelen organizar otras instituciones, lo cual da cuenta de cierta debilidad o limitaciones en la gestión institucional.

En cuanto al CFP, el mismo se encuentra localizado en pleno centro de la ciudad y es accesible para quienes toman los cursos debido a que se encuentra cercano a la plaza principal de la ciudad a la que llegan varias líneas de colectivos. Sin embargo, el centro no cuenta con edificio propio, pues utiliza en contra-turno las instalaciones de una escuela primaria. Esto genera limitaciones en el uso de espacio y en la posibilidad de instalar equipamiento específico; sin embargo, se han realizado acuerdos con sindicatos y otras entidades para el dictado de los cursos en esas sedes. Esta limitación incide en el tipo de cursos que se dictan, pues cuentan con una orientación hacia el sector de servicios debido a la falta de espacios y de recursos para adquirir e instalar equipamiento técnico.

El CFP cuenta con recursos provenientes del Crédito Fiscal y de Plan de Mejoras, y su asociación cooperadora se encuentra en proceso de conformación. En cuanto al personal docente, la mayoría cuenta con certificado de instructor, aunque existe dificultad para encontrar docentes para cursos específicos, por ejemplo operador de PC porque la mayoría

ya están empleados, otra dificultad se relaciona con el requisito de ser instructor o contar con experiencia en el sector educativo.

Cartografía 8. Localización de instituciones muestras según Puntaje de Clasificación Espacial Global. Zárate.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

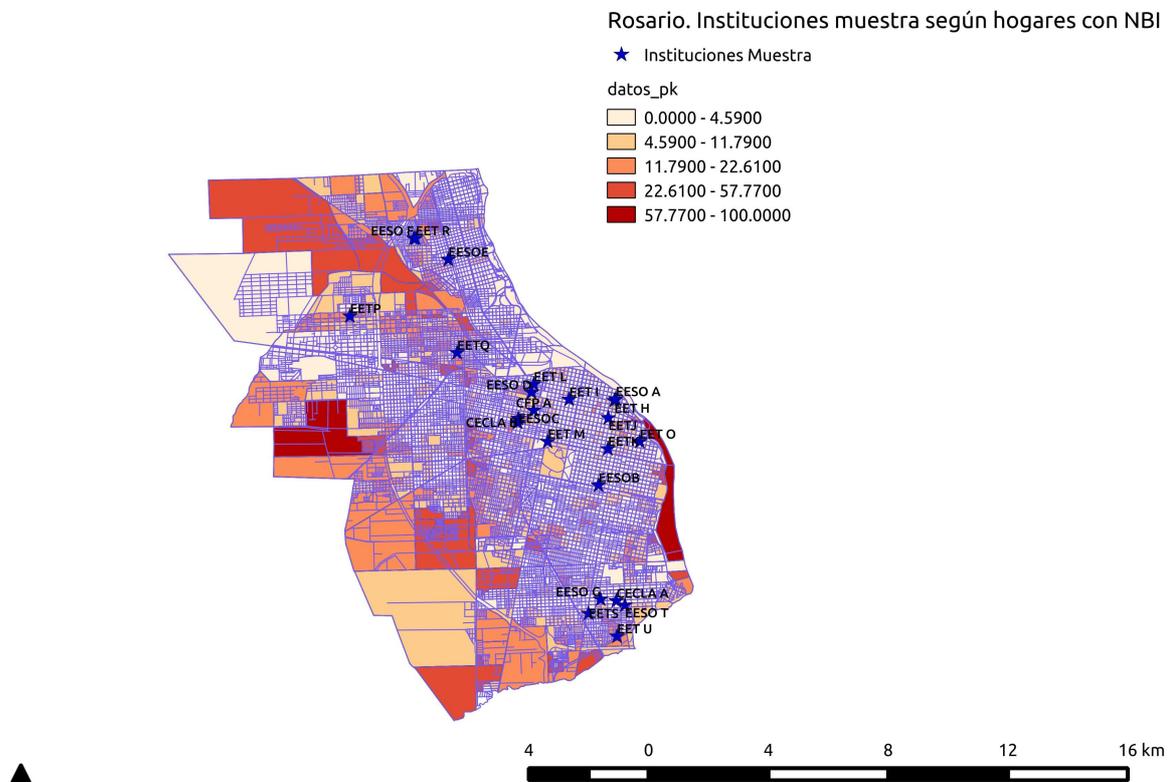
En Zárate, las mayores disparidades entre escuelas, ocurre entre las escuelas técnicas y las secundarias en transición. La diferenciación se expresa en edificios y equipamientos distribuidos asimétricamente, ocurriendo una situación similar a la de Campana: las escuelas mejores equipadas y con más recursos se encuentran en la zona céntrica y favorecida de la ciudad, mientras que en los barrios más desfavorecidos, las instituciones educativas cuentan con edificios en condiciones deficientes y sin espacios ni recursos adecuados para la labor educativa.

1.3. Rosario

La ciudad de Rosario, cuenta con una gran cantidad de instituciones educativas distribuidas entre los distintos distritos. Como se ha mencionado en el capítulo anterior, los distritos son unidades descentralizadas en términos administrativos por la municipalidad, pero de ninguna forma son homogéneos. Reúnen a barrios con características socio-económicas e identitarias distintas, y por ello dentro de un distrito pueden registrarse diferencias e incluso desigualdades significativas.

Las instituciones educativas consideradas para esta investigación se localizan en los distintos distritos, en zonas favorables e intermedias. En Rosario, la distribución de los servicios básicos así como las posibilidades de movilidad de las personas son mayores que en las demás localidades estudiadas; y las instituciones educativas se encuentran emplazadas, generalmente en estas áreas.

Cartografía 9. Localización de instituciones muestras según porcentaje de hogares con NBI. Rosario.



El distrito centro de la ciudad de Rosario reúne a numerosos barrios con diversa identidad, aunque tienen en común contar con los servicios básicos, acceso al transporte y con una escasa proporción de hogares con NBI. Aquí, se concentran la mayor cantidad de instituciones educativas, y por este motivo ha sido posible acceder a un gran número de escuelas secundarias y centros de formación y capacitación.

Con diferentes ubicaciones, ninguna de las escuelas cuenta con una clasificación de desfavorabilidad y no existirían inconvenientes de accesibilidad a las mismas. Aunque en general los estudiantes concurren desde otros barrios con diversas situaciones, e incluso desde localidades vecinas, se atribuye la fácil accesibilidad a la variedad y buen funcionamiento del transporte público. En este sentido, juega a favor de estas instituciones la estructura radio-céntrica de este servicio, el cual confluye en el Distrito Centro. Sólo en el caso de una institución se menciona el uso de Plan de Mejoras para la compra y entrega de tarjetas de colectivo para asegurar la movilidad de los estudiantes (EEM 433).

Cuadro 18. Principales características edilicias y de recursos de las instituciones de la muestra. Rosario

Tipo de institución/Localidad	Desfavorabilidad		Docentes		Condiciones edilicias		Recursos	
	Desfavorabilidad	Afecta el acceso de los estudiantes	80% o más de los docentes tienen título habilitante	Problemáticas con docentes	Disponibilidad de espacios	Cuenta con equipamiento y materiales didácticos suficientes	Asociación Cooperadora	Otros recursos
ESSO								
<i>Zona Centro</i>								
E.E.M. A	No	No	Si	Sin	Si	Si	Si	PM
E.E.M B	No	No	Si	Sin	Si	Si	Si	PM
E.E.M. C	No	No	Si	Faltan horas	Si	Si	Si	Mun
EESO D	No	No	Si	Inconv Admi	No	No	Si	PM
<i>Zona Norte</i>								
EESO E	No	No	Si	Faltan Horas	No	No	Si	No
E.E.M F	Si	Si	Si	Inconv Admi	Si	Si	Si	Mun
<i>Zona Sur</i>								
E.E.M. G	No	No	-	Inconv Admi	Si	Si	Si	Mu/D
Escuelas Técnicas								
<i>Zona Centro</i>								
E.E.T H	No	No	Si	Sin	Si		Si	Inet
E.E.T. I	No	No	No	Capacitación	Si	Si	Si	Inet
E.E.T J	No	No	Si	Sin	Si	No	No	No
E.E.T K	No	No	Si	Faltan horas	No	No	-	Inet
E.E.T. L	No	No	Si	Sin	Si	Si	Si	PM/D
E.E.T M.	No	No	Si	Sin	Si	Si	Si	PM/D-I
E.E.T O	No	No	Si	Sin	Si	Si		
<i>Zona Noroeste</i>								
E.E.T P	Si	No	No	Inconv Admi	Si	Si	Si	D/PM/I
E.E.T. Q	Si	Si	No	Sin	Si	Si	Si	D/PM/I
<i>Zona Norte</i>								
E.E.T. R	No	No	No	Sin	Si	-	-	-
<i>Zona Sur</i>								
E.E.T S	No	No	Si	Inconv Admi	No	-	Si	PM/Inet
E.E.T T	No	No	Si	Sin	No	No	-	-
E.E.T U	No	No	Si	Inconv Admi	Si	Si	No	PM/Inet
CFP A	No	No	Si	Sin	Si	Si	Si	Inet
CECLAS								
Centro								
CECLA A	No	No	-	-	Si	Si	No	No
Sur								
CECLA B	No	No	Si	Sin	Si	Si	No	Inet

Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría de las escuelas secundarias por lo menos el 80% de los docentes cuentan con título habilitante, aunque se registra un caso en el que la mitad del plantel se compone por ingenieros, y se hace mención como problemática a la falta de formación y capacitación. Otras instituciones necesitan docentes para cubrir horas libres debido a inconvenientes burocráticos que enlentecen la posibilidad de los docentes accedan a las materias.

Las escuelas comienzan a diferenciarse entre sí cuando se considera su situación edilicia. En términos generales, las escuelas técnicas suelen tener edificios de uso

exclusivo, mientras que la mayoría de las secundarias orientadas lo comparten con otras escuelas primarias o secundarias. Si bien muchas escuelas cuentan con espacios (aulas, talleres, laboratorios, biblioteca) y con los materiales didácticos, tres escuelas (dos técnicas y una media orientada) no cumplirían con estas condiciones. En el caso de las escuelas técnicas, cuentan con los espacios requeridos pero se mencionan que necesitan refacciones, mejoras y mayor capacidad para albergar a los estudiantes

La mayoría de los establecimientos tienen Asociación Cooperadora y otras fuentes de financiamiento monetario. La mitad las EET reciben recursos o materiales mediante Crédito Fiscal e INET, y la mayoría de las EESO gestionan recursos mediante Plan de Mejoras. Además, y en menor medida, las escuelas captan recursos mediante donaciones de empresas (especialmente en equipamiento de taller o computadoras usadas) y a través de la realización de eventos como rifas, desfiles, etc. Aunque las fuentes de recursos nacionales, son similares a las que captan las escuelas bonaerenses, tres escuelas reciben financiamiento del Fondo de Asistencia Educativa de Rosario (FAE)²⁹. Esta capacidad para reunir recursos de distintas fuentes, da cuenta de las posibilidades de gestión del cuerpo directivo, y de la voluntad de búsqueda de recursos para equipar a las instituciones.

En los distritos Norte, Noroeste y Sur se localizan instituciones educativas con mayor heterogeneidad de situaciones. Algunas de ellas, se encuentran localizadas en zonas desfavorables, que además presentan problemas de accesibilidad: barreras tales como vías de tren a cruzar o distancias de varias cuadras a recorrer hasta la parada más cercana de colectivo.

Otro motivo por el cual las escuelas de estos distritos se diferencian de las escuelas del centro, es porque al menos 20% de sus docentes no poseen el correspondiente título, siendo las clases dictadas por profesionales o estudiantes avanzados de los profesorado. Sin embargo, no parecerían existir problemas significativos respecto al personal, a excepción de alguna dificultad administrativa en la cobertura de horas de clase.

²⁹“El Fondo de Asistencia Educativa (FAE) fue creado por decreto 5085, el 30 de octubre de 1968. Es un espacio de participación y decisión ciudadana para descentralizar los fondos municipales o comunales destinados a la educación pública. En este caso particular siendo un ente tripartito integrado por la Municipalidad de Rosario a través de un delegado que ejerce la conducción, un responsable del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y un responsable de la Federación de Cooperadoras Escolares.” http://www.fae-rosario.com.ar/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=15&Itemid=94.

En el Distrito Sur, existen diferencias entre escuelas que se evidencian en lo edilicio. La mitad de las escuelas de la muestra no cuentan ni con los espacios y ni con los materiales didácticos necesarios, estas instituciones se ubican además en zonas desfavorables, superponiéndose así la fragilidad edilicia con las condiciones socio-económicas de su lugar de emplazamiento.

Las instituciones de formación para el trabajo relevadas presentan características diferentes entre sí. Por un lado, el CFP en convenio con el MTEySS es una institución tradicional que inició sus actividades en 1976 dependiendo del CONET. Dicta cursos en oficios tradicionales, en las familias metalúrgica, mecánica y construcción. La mayoría de los cursos son certificados por el Ministerio de Educación de Santa Fe, mientras que algunos son certificados por el INET. El CFP se localiza en el distrito centro, en una zona “estratégica” al estar muy cercano a la terminal de ómnibus de la ciudad, lo que permite que lleguen jóvenes y adultos de todo Rosario y de las localidades cercanas. El edificio es de uso propio, cuenta con aulas, talleres y espacios específicos para la formación según oficio, también cuenta con el equipamiento y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de formación. Accede a diversidad de fuentes de financiamiento, entre ellas asociación cooperadora, partidas del Ministerio de Educación, recursos mediante proyectos de INET y donaciones de empresas.

El CFP recibe a jóvenes y adultos a partir de los 18 años con educación primaria, sin embargo para algunos cursos se requiere educación secundaria incompleta. Su matrícula se compone principalmente por trabajadores que buscan ser mejores en su trabajo o cambiar de empleo; mayoritariamente se trata de personas ocupadas como albañiles, definidas como de “clase trabajadora” aunque también llegan personas con planes sociales que se encuentran saliendo de la indigencia.

Si bien los CECLAS también imparten cursos de formación profesional, la población a la que se dirigen es distinta a la del CFP. Se admiten adolescentes desde los 14 años hasta adultos mayores. Parte de los concurrentes, buscan capacitarse para mejorar en sus empleos, pero una proporción significativa buscan trabajo. En general, los niveles educativos son muy bajos, porque si bien se requiere primaria, ingresan personas con primaria incompleta o que no saben leer y escribir.

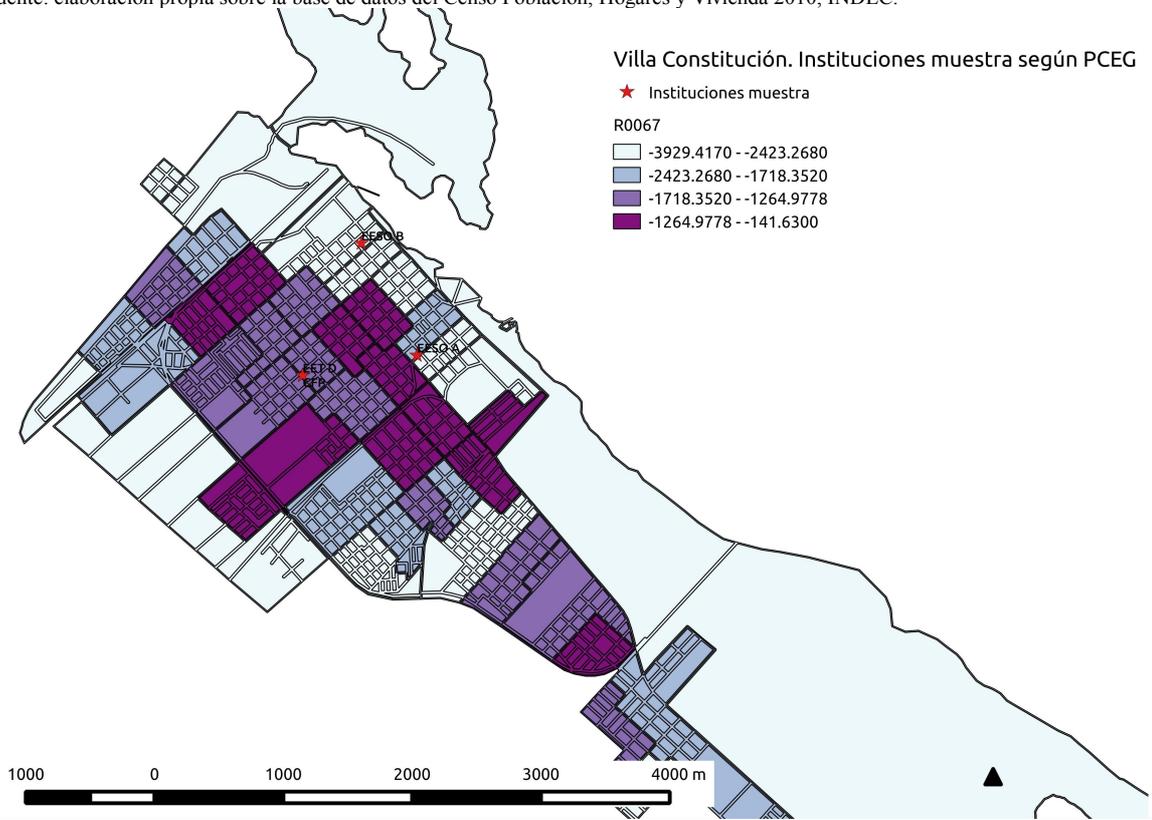
Si bien una de las instituciones comparte el edificio con una escuela primaria y una escuela nocturna, mientras que la otra cuenta con un predio propio cedido por un sindicato, ambas cuentan con aulas, espacios y equipamientos suficientes y adecuados, por lo cual no parecería haber una diferenciación significativa entre los CECLAS.

1.4. Las localidades de Villa Constitución y Empalme

Entre las localidades de Villa Constitución y de Empalme, se ha conformado una muestra de tres secundarias orientadas, dos escuelas técnicas y dos centros de capacitación. La dimensión espacial no juega un rol relevante en la incidencia en la diferenciación institucional, pues se trata de localidades de escasas dimensiones y densidad urbanas. Como se ha visto, la poca extensión de algunos servicios básicos, tales como el gas o la cloaca de red, generan indicadores negativos de desfavorabilidad de deben considerarse con cautela, pues las redes de servicios públicos se encuentran muy limitadamente extendidas.

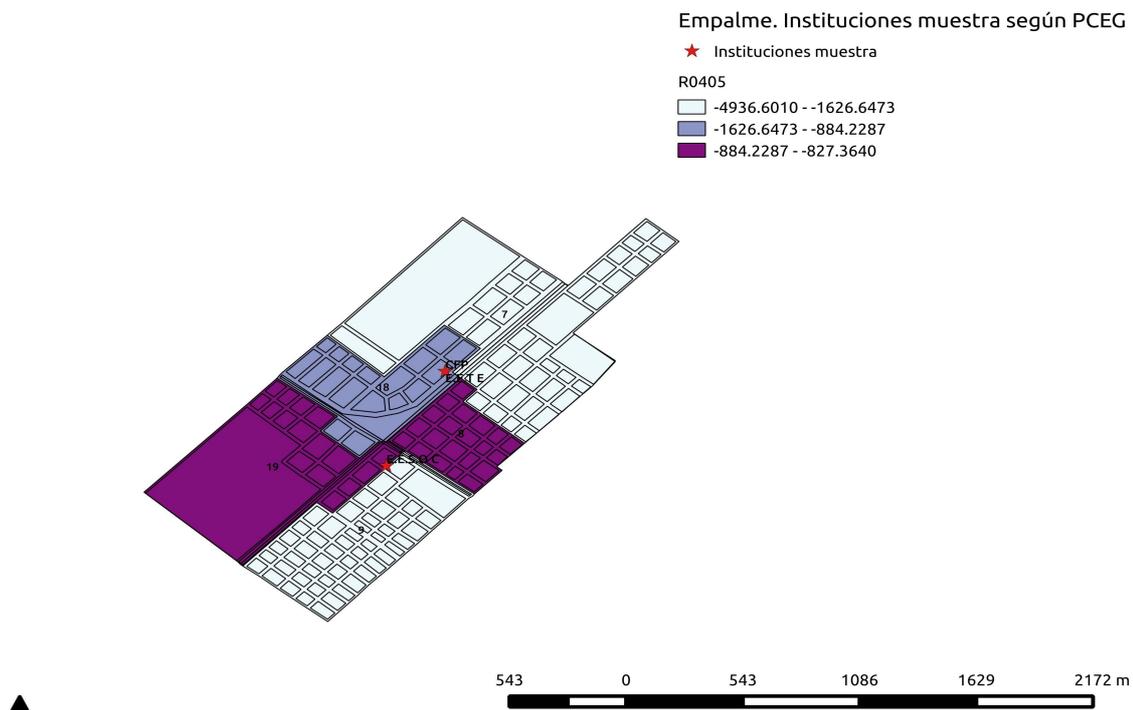
Cartografía 10. Localización de instituciones según puntaje de clasificación espacial global. Villa Constitución

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Cartografía 11. Localización de instituciones según puntaje de clasificación espacial global. Villa Constitución



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Cuadro 18. Principales características edilicias y de recursos de las instituciones de la muestra. Villa Constitución y Empalme.

Tipo de institución/Localidad	Desfavorabilidad		Docentes		Condiciones edilicias		Recursos	
	Desfavorabilidad	Afecta el acceso de los estudiantes	80% o más de los docentes tienen título habilitante	Problemáticas con docentes	Disponibilidad de espacios	Cuenta con equipamiento y materiales didácticos suficientes	Asociación Cooperativa	Otros recursos
ESSO								
EESO A/VC	No	No	Si	Disponib.	Si	Si	Si	-
EESO BVC	No	No	Si	Ausentismo	Si	Si	Si	PM
EESO C/EVC	No	No						
Escuelas Técnicas								
EET D/VC	No	No	Si	No	Si	Si	Si	I/D/PM
EET E/EVC	No	No	Si	No	Si	Si	Si	I/D
CF								
Villa Constitución			Si	No	No	Si	No	MTEySS
Empalme			No	según curso	Si	Si	No	Otros

Fuente: elaboración propia.

En general, todos los directivos de las escuelas señalan que no se encuentran emplazadas en zonas desfavorables y que no existen problemas de accesibilidad. En un caso en Villa Constitución, se menciona como posible dificultad a los horarios de los

colectivos, aunque ello sería “un inconveniente de la ciudad”. En Empalme, se menciona la presencia de las vías de ferrocarril que dividen a la localidad en cuatro partes, pero ello no actuaría como una barrera que impida llegar a la institución.

Todas las escuelas cuentan con espacios, aulas, talleres y condiciones edilicias adecuadas y con los materiales didácticos necesarios. Algunas de las escuelas poseen equipamiento particular: hornos de cerámica, equipo radial, instrumentos musicales. En ambas escuelas técnicas se hizo mención a la excelente dotación de equipamiento de taller y de máquinas herramienta al que un caso se lo calificó como “mejor que en una privada”. Los recursos con los que cuentan las instituciones educativas son variados, todas las escuelas cuentan con asociación cooperadora, y acceso a Plan de Mejoras, Crédito Fiscal de INET y donaciones de empresas, particularmente de la metalúrgica Acindar. En cuanto a los docentes, todas las escuelas poseen personal titulado y no se indican inconvenientes significativos para cubrir materias y suplencias, aunque una de las instituciones se distinguiría por su plantel, el cual “la destaca” ya que los profesores hacen carrera dentro de la institución.

Los Centros de Formación y Capacitación Laboral de estas localidades son parte de la Red de Formación Continua dependiente del MTEySS; aunque uno de ellos se encuentra conveniado con la Unión Obrera Metalúrgica (UOM). Ambos Centros desarrollan sus actividades en las instalaciones de las escuelas técnicas, y uno de ellos comparte al equipo directivo. Este uso compartido del establecimiento, implica limitaciones de horarios, pues los cursos deben dictarse una vez finalizado el horario escolar, aunque ello no afecta el dictado de las actividades reguladas.

Una conclusión tentativa es que tanto en los centros como en las escuelas, no puede observarse una diferenciación marcada entre las mismas, todas cuentan con edificios, equipamientos y docentes semejantes. La localización tampoco afecta la accesibilidad de los estudiantes, más aún si se considera que a las mismas asisten jóvenes desde localidades vecinas como Figheira y Pavón.

Al considerar el panorama de las cinco localidades, se observa una mayor diferenciación en las escuelas secundarias de Campana y de Zárate, con una incidencia marcada del *efecto de lugar* sobre las mismas. Las instituciones localizadas en las zonas

más desfavorecidas, son aquellas que cuentan con peores condiciones edilicias y con la mayor escasez de recursos monetarios y humanos. Asimismo, son las que presentan dificultades de accesibilidad para los estudiantes, debido a la limitada frecuencia y los recorridos del transporte público que no llega a muchos barrios y la presencia de barreras que perjudican a los estudiantes.

En Rosario, el Distrito Centro es el que reúne a las instituciones con condiciones edilicias y de recursos adecuadas. Las mismas gozan de las ganancias de localización céntrica: la llegada de todos los medios de transporte y las mejores condiciones en los servicios públicos. En los demás distritos, la situación es heterogénea, aunque en general las instituciones educativas no se diferencian radicalmente, sino las distinciones son más graduales. En otro extremo, al menos en las condiciones materiales pareciera no existir diferenciación entre las instituciones de Villa Constitución y de Empalme, pues todas cuentan con recursos y elementos semejantes.

2. Escenarios locales de la educación: las instituciones y su vinculación con la realidad social y productiva

Una de las dimensiones en la que se sustenta la diferenciación institucional es la relación de las escuelas y centros con otras instituciones educativas y de la realidad social y productiva. Estas relaciones o vínculos son relevantes pues permitirían a las instituciones el acceso a recursos económicos, a equipamiento o al contacto con profesionales o especialistas que podrían incidir en el equipo directivo, los docentes o los estudiantes. Asimismo, también permitiría el anclaje de la institución en su entorno, el fortalecimiento de su identidad y el tejido de redes de relaciones- o capital social- que le podría permitir seguir incrementando sus recursos. Por último, estas vinculaciones con actores e instituciones de la realidad social y productiva pueden fomentar el desarrollo de determinados tipos de experiencias pedagógicas.

La gran mayoría de las instituciones estudiadas se relacionan por lo menos con una institución, aunque estos vínculos se desenvuelven con diversos grados de intensidad y fines. Por ello, las vinculaciones con los actores de la realidad social y productiva exceden a las empresas y a las escuelas técnicas. Con ecos del llamado a “re-significar el vínculo de la escuela con el contexto” (Res. CFE 93/09), las escuelas secundarias se relacionan sí, con

empresas y cámaras empresarias, pero también con organismos gubernamentales y no gubernamentales, con otras instituciones educativas de su mismo nivel y de otros. Asimismo, están presentes sociedades de fomento y mutuales barriales, museos, y organizaciones culturales tales como radios y clubes deportivos.

Cuadro 19. Organizaciones de la realidad social y productiva con la que se relacionan las escuelas secundarias según localidad

Localidad	Empresas, y Cámaras Empresarias y sindicatos	Organismos gubernamentales	Instituciones educativas	Instituciones barriales, culturales, deportivas y otras	ONG
Campana	Unión Industrial Campana, CUCEI, Empresas metalmeccánicas y automotrices, diversas Pymes, UOM	Municipalidad de Campana, Ministerio de Desarrollo Social Nación, Ministerio de Educación Nación, INTA	CFPs, Institutos de Formación Docente, escuelas secundarias privadas, Universidad Nacional de Luján	Campana Boat Club, Radio La Pachamama, Sociedad de Fomento, Reserva Ecológica Otamendi, UOM	Cimientos
Zárate	Empresas Químicas, Automotrices, de Electricidad, Metalúrgicas, Portuarias, CAPyMES, Cámara de Jóvenes Empresarios, Unión Industrial Zárate	Secretaría de Juventud, Municipalidad de Zárate, INTA	Escuelas primarias, Escuela Técnica de Campana, UTN	Radio FM Rock	-
Rosario	Empresas Bancarias, Automotrices, Telecomunicaciones, de Alimentos, Construcción, Refrigeración. Cámara de Joyeros y Relojeros de Rosario, Córdoba y Buenos Aires	Consejo Deliberante Municipal, Municipalidad de Rosario (Desarrollo Sustentable, Área Juventud, Secretaría de Género), Programa Escuelas Verdes	Escuela de Inglés privada), Escuela Agrotécnica, UNR,	Museo de la Memoria, Club Tiro Suizo, Club San Roque. Casa de Cultura Arijón, Hospital de Niños, Museo Gallardo y Sr. Lemos, Casa del Jubilado, EEP-"Juan Perón"	DINALD, Rotary Club, ONG Grupo Carrillo
Villa Constitución	Empresas financieras, Metalúrgicas, Petroleras y Comerciales. Cámara Industrial y de la Producción	Anses, Área de Deporte y la Juventud de la Municipalidad, Gabinete Joven de la Provincia de Santa Fe, Oficina de Empleo	Institutos Superiores, Universidad Nacional de Rosario	Mutual Barrial	ALPI
Empalme Villa Constitución	Cooperativa de Agua y Servicio Público		Universidad Austral	Centro de Jubilados, Mutual del club Sentral,	CEATE, Junior Archievement

				clínica	
--	--	--	--	---------	--

Fuente: elaboración propia.

Si bien la impronta industrial- manufacturera de las localidades estudiadas haría suponer que se privilegiarían las relaciones con empresas, resultan más frecuentes las relaciones con otras instituciones educativas, con organismos gubernamentales de distinto nivel y con instituciones culturales, barriales y deportivas. Asimismo, es relativa la conexión con ONGs o con sindicatos.

En Campana y Zárate, existe una participación significativa de empresas aunque debe recordarse el papel que juega la Agencia de Desarrollo Campana en la promoción de estas vinculaciones. Asimismo, a diferencia de lo que ocurre en otras localidades, se producen relaciones entre las escuelas secundarias e instituciones educativas de otros niveles, especialmente con escuelas primarias y con otras secundarias privadas.

En la ciudad de Rosario, las escuelas despliegan una serie de relaciones con organizaciones diversas. En primer término, la Municipalidad y sus áreas desarrollan programas y acciones que convocan a la participación de las instituciones, en segundo lugar están presentes las organizaciones barriales y culturales. También, existen puentes con industrias, empresas de servicios y con la Bolsa de Comercio; finalmente algunas escuelas se relacionan con algunas ONGs locales.

En Villa Constitución y en Empalme, también se registran relaciones con diversidad de actores y organizaciones. Estas relaciones son más numerosas en Villa Constitución, donde existen vínculos con las empresas metalúrgicas de la región y con otras industrias y servicios. Asimismo, es relevante la conexión con organismos estatales de nivel municipal y provincial y con instituciones de educación superior. Si bien en Empalme existe una vinculación con la Cooperativa de Agua y Servicios Públicos, predominan las relaciones con instituciones barriales y comunitarias.

Los Centros de Formación y Capacitación Laboral y los CECLAS también se relacionan con actores de la realidad social y productiva con diversos fines, aunque de manera más restringida que en el caso de las escuelas secundarias. Puede suponerse que en ello incide la visión y el proyecto de formación del centro (ya sea la capacitación laboral

estricta o la promoción social), así como la capacidad y objetivos de la gestión institucional.

Uno de los CFP en Campana parecería no mantener ningún vínculo, al igual que los Centros de Villa Constitución y Empalme. Estas instituciones además, no desarrollan experiencias pedagógicas, por lo cual puede suponerse que sus tareas y estilos de gestión directiva se encuentran estrictamente enmarcada en lo dispuesto por los lineamientos o contenidos de los cursos a dictar; así como utilizar los recursos de la Dirección de Educación Técnico-Profesional de la cual depende. En los demás Centros, se privilegian las relaciones con organizaciones gubernamentales, especialmente el MTEySS, ya que pertenecen al Programa Formación Continua; también se relacionan con empresas, principalmente para la gestión de Crédito Fiscal y el acceso a equipamiento especializado.

Cuadro 20. Organizaciones de la realidad social y productiva con la que se relacionan los centros de formación según localidad

Localidad/ institución	Empresas	Sindicatos	Organismos gubernamentales	Instituciones educativas	Instituciones barriales, culturales, deportivas y otras
<i>Campana</i>					
CFP B			INTI. INTA. Ministerio de Desarrollo Social. Cooperativa Argentina Trabaja	Escuelas Agrarias, escuelas primarias de San Fernando	Obispado Zárate- Campana
<i>Zárate</i>					
CFP A	Con empresas sin especificar aplicación de Crédito Fiscal	UOCRA- SMATA- LUZ y Fuerza			
<i>Rosario</i>					
CFP A	Litoral Gas, otras empresas	Sindicato de Matriculados	MTEySS, Ministerio de Trabajo de la Provincia de Santa Fe		
CECLA A		Sindicato de la Carne	Programa Protocolo del MTEySS, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe	Otros CECLAS	
CECLA B					Articulación con

					escuela Alborada y con Escuela de Adultos 16
--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Algunas instituciones tienen perfiles particulares, pues si bien desarrollan la formación profesional y la capacitación laboral acorde a los lineamientos establecidos, también se involucran en relaciones con otras instituciones educativas y gubernamentales. En el caso del CFP B de Campana, se cuenta con asesoramiento del INTI y del INTA, y con vinculaciones con cooperativas de productores locales debido a la impronta rural del centro y de los cursos que realiza. Además, se relaciona con otras instituciones educativas para potenciar el uso del equipamiento y para la realización de actividades conjuntas pues en un ámbito tan alejado de las áreas urbanas, escuelas y CFP son sostenes de la vida comunitaria. Por su parte, el CECLA B de Rosario se vincula fuertemente con una escuela primaria de adultos, con la cual comparten predio y equipo directivo. Las particularidades de la población (de muy bajo nivel educativo y de la educación especial) que concurre a este CECLA habilita a la realización de puentes con la terminalidad educativa o con la integración social de la misma.

2.1. Las relaciones y vínculos con la realidad social y productiva: ¿factor de diferenciación?

Las vinculaciones y relaciones con las organizaciones y actores de la realidad y productiva son diversas y se despliegan con empresas, sindicatos, organismos gubernamentales y no gubernamentales, con instituciones barriales y culturales y con otras instituciones educativas. Un interrogante que emerge, es si estas relaciones generan formas de diferenciación, y de apropiación desigual de recursos y oportunidades entre las instituciones educativas. La dimensión espacial es uno de los ejes rectores de este interrogante pues según la localización las instituciones cuentan con mejores edificios y mayores recursos, incluidos en ellos a las relaciones y vinculaciones con otras organizaciones e instituciones.

La captación de recursos monetarios y materiales es una de las finalidades perseguidas por las escuelas y centros, sin embargo existen otros tipos de relaciones que también apuntan hacia otros objetivos, por ejemplo la participación en actividades

culturales y recreativas, la asistencia a charlas y demostraciones o de experiencias pedagógicas concretas. Además, las escuelas y centros coordinan con otras instituciones educativas, reciben asesorías administrativas y pedagógicas desde otros organismos.

La coordinación con otras instituciones educativas es diversa. En el caso de las ESB bonaerenses, es típica la concertación del uso de los espacios y la regulación de la circulación de los estudiantes con las escuelas primarias con las que comparten el edificio. El uso de los recursos físicos y monetarios, constituyen objetos de disputa que dependen, en gran parte de los vínculos personales entre directivos y de las características de la escuela primaria. Si ésta posee un edificio en condiciones insuficientes, la secundaria sufrirá aún más esta situación ya que se encuentra con mayores limitaciones en el uso del mismo, ocupando los espacios vacantes y menos deseados. En algunos casos, se establece una continuidad en las trayectorias de los estudiantes de la primaria prosiguen sus estudios en la ESB. En este caso, el edificio compartido es una ventaja: se produce una mayor comunicación entre equipos directivos y docentes, pudiendo llegar a implementarse estrategias de apoyo o de preparación para el ingreso a la secundaria.

Estas situaciones se presentan, principalmente, en las ESB y secundarias completas de reciente creación en Campana y en Zárate. Es de destacar, que todas las escuelas campanenses que coordinan con primarias se encuentran localizadas en zonas desfavorables, mientras que en Zárate la coordinación se realiza en algunas de las escuelas técnicas, secundarias tradicionales, secundarias en transición y ESB. En Rosario, este tipo de coordinación es poco frecuente mientras que en Villa Constitución y Empalme la coordinación se realiza con la finalidad de que los estudiantes de 7° grado las conozcan y las elijan.

En todas las localidades es frecuente la coordinación con otras escuelas secundarias, tanto públicas como privadas y con instituciones de educación superior. Entre escuelas, la relación se produce por la participación conjunta en torneos deportivos, certámenes y eventos culturales que pueden estar organizados por los distritos y las municipalidades. En algunos casos, dos escuelas inician un proyecto o actividad pedagógica de manera conjunta, ello ha ocurrido en Rosario con una relación entre una escuela técnica y una agrotécnica y en Campana con la vinculación por un proyecto de huerta entre una escuela privada y una escuela agraria. En Zárate, existe una inter-relación

entre las escuelas técnicas, dada principalmente por reuniones entre los directivos de las cuales participa también la escuela técnica de Campana.

En las coordinaciones con instituciones de educación superior, suelen tener preeminencia los institutos de formación docente, cuyos estudiantes van a las secundarias a realizar sus prácticas. También, algunas carreras profesionales de las universidades realizan prácticas, como es el caso de los estudiantes de trabajo social de la UNLU en la ciudad de Campana; en esta localidad, las secundarias que participan son principalmente ESB y secundarias en transición localizadas en zonas desfavorables. En Zárate, Rosario, Villa Constitución y Empalme estas coordinaciones no son frecuentes y se producen conexiones específicas con universidades públicas y privadas para la participación en experiencias pedagógicas concretas.

La participación de instituciones de formación para el trabajo, tales como los centros de formación, se produce aún en menor medida, existiendo el único caso de la coordinación entre la escuela agraria y el CFP del sector de islas. Resulta llamativo, que ante la preocupación expresada en la política educativa por el conocimiento del mundo del trabajo, que no se produzcan mayores relaciones con estas instituciones de gestión estatal.

Las escuelas y centros son receptores de las asesorías ofrecidas por diversas organizaciones: desde el distrito escolar hasta empresas existen diversidad de intereses en transmitir determinadas temáticas y prácticas a los docentes y directivos. Las municipalidades suelen asesorar en temas ambientales, vialidad y de salud sexual a los docentes para que los estudiantes participen en actividades en estas temáticas, esto ocurre principalmente en Rosario. En cambio, las empresas se muestran interesadas en asesorar a los docentes y directivos de escuelas técnicas en el funcionamiento de equipamiento y maquinaria específica, práctica establecida en Zárate, Campana, Rosario y Villa Constitución por parte de industrias de la metalmecánica. En el caso de las instituciones ubicadas en el Delta de Campana, se reciben asesorías por parte del INTA, INTI y UBA que se relacionan con las actividades agrarias desarrolladas. Por otra parte, las inspecciones y supervisiones distritales y los institutos de formación docente asesoran en temas de política educativa, gestión y planificación curricular y en la transición hacia la secundaria obligatoria. En general las escuelas localizadas en zonas desfavorables no reciben

asesorías, esto ocurre con las ESB de Campana las ESB, las secundarias en transición de estas zonas en Zárate y la mayoría de las escuelas del Distrito Sur de Rosario.

Ya sea con distintos tipos de organizaciones y con diversos fines, la mayoría de las instituciones se articulan con actores de la realidad social y productiva. Los propósitos concretos, además de los expresados más arriba, pueden consistir en la obtención de recursos materiales o financieros, la participación en actividades culturales o deportivas, en charlas y en experiencias pedagógicas concretas.

Cuadro 21. Campana. Finalidades de la articulación con actores y organizaciones de la realidad social y productiva.

Ubicación de las escuelas	Articulación o vinculación con instituciones de la realidad social y productiva				
	Obtención de recursos materiales o financiamiento	Organización de charlas	Participación en experiencias pedagógicas	Participación en actividades culturales/deportivas	No articulan
Zonas desfavorables					
Escuela Agraria 1	x		x		
Escuela Agraria 2	x		x		
CFP 402	x		x		
Escuela Secundaria 9			x		
Escuela Secundaria 10		x			
Escuela Secundaria 20	x		x	x	
ESB 24	x		x	x	
ESB 14			x	x	
ESB 21			x	x	
Zonas intermedias					
Escuela Media 2			x	x	
Zonas Favorables					
Escuela Técnica	x		x		
Escuela Media 1			x	x	
Escuela Media 3	x	x		x	

Fuente: Elaboración propia.

En Zárate, existen tres escuelas secundarias que no articulan con ningún actor de la realidad social y productiva, dos de ellas se encuentran en zonas intermedias o desfavorables, mientras que la tercera es una ESB céntrica. Las relaciones vigentes, se realizan con fin de participar en experiencias pedagógicas o en para la obtención de recursos; esto sucede principalmente en las escuelas de zonas favorables.

Cuadro 22. Zárate. Finalidades de la articulación con actores y organizaciones de la realidad social y productiva

Ubicación de las escuelas	Articulación o vinculación con instituciones de la realidad social y productiva				
	Obtención de recursos materiales o financiamiento/ capacitación docente	Organización de charlas	Participación en experiencias pedagógicas	Participación en actividades culturales/deportivas	No articulan
Zonas Favorables					
EES Técnica 1	x		x		
EES Técnica 2			x		
EES Técnica 3	x				
EES Técnica 4	x				
Escuela Secundaria 2			x	x	
ESB2			x	x	
ESB10					X
CFP401					x
Zonas intermedias					
Escuela Secundaria 7			x		
Escuela Secundaria 4					X
Zonas Desfavorables					
Escuela Secundaria 8					X
Escuela Secundaria 9	x		x		

Fuente: Elaboración propia.

En la comparación Zárate- Campana, cabe destacar que en la segunda ciudad las escuelas e instituciones de formación se encontrarían más vinculadas con la realidad social y productiva. Ello podría deberse, por un lado, a las características propias de las instituciones y de su equipo directivo, por otro lado a la presencia de organismos tales como la Agencia de Desarrollo Campana o de empresas como Tenaris que movilizan activamente a las instituciones en la participación en actividades o en la búsqueda de recursos.

En Rosario, solamente una escuela secundaria no articula con ninguna institución ni realiza experiencias pedagógicas. Es significativo que muchas escuelas- todas las del sur, por ejemplo- se articulen con otras instituciones para la realización de actividades culturales, deportivas y recreativas. Ello tiene explicación en la ausencia de gimnasio o patio en muchas de ellas, por lo cual utilizan las instalaciones de clubes cercanos. Otras, realizan actividades culturales y visitas a museos de manera recurrente, en este caso también se privilegia la participación con organizaciones barriales. Otras finalidades son la

obtención de recursos, y la participación en charlas y visitas didácticas, las cuales son desarrolladas principalmente por instituciones céntricas.

Cuadro 23. Rosario. Finalidades de la articulación con actores y organizaciones de la realidad social y productiva.

Ubicación de las escuelas	Articulación o vinculación con instituciones de la realidad social y productiva				
	Obtención de recursos materiales o financiamiento/ capacitación docente	Charlas/ vistas	Participación en experiencias pedagógicas	Participación en actividades culturales/deportivas	No articulan
Centro					
E.E.T 628.					x
E.E.T. 464.			x		
E.E.T 467.	x	x	x	X	
E.E.T 625.		x	x		
E.E.T. 394.			x	X	
E.E.T 288.	x		x		
E.E.T 468 I	x		x		
E.E.M. 431	x		x	X	
E.E.M 433.		x			
E.E.M. 258.	x		x		
EESO 406.			x		
Noreste					
E.E.T 365			x	X	
E.E.T. 473			x	X	
Norte					
EESO 408.		x	x		
E.E.M 309.	x				
E.E.T. 683.			x		
Sur					
E.E.T 392.			x	X	
E.E.T 649.				X	
E.E.T. 472.				X	
E.E.M. 435.			x	X	

Fuente: Elaboración propia.

Si bien desde el plano discursivo hace hincapié en la necesidad de vincular a las escuelas secundarias con las empresas y con su contexto, como puede verse se despliegan toda una serie de relaciones que exceden esta demanda. Sin duda, no todas persiguen los mismos fines ni tienen los mismos grados de intensidad; pero las escuelas cotidianamente se “anclan” en su contexto mediato e inmediato, rompiendo con la premisa de las puertas cerradas o la escuela “santuario” desentendida de lo que ocurre fuera de sus muros.

Una matriz universalista de la educación supondría que todos los establecimientos son semejantes en sus características edilicias, sus recursos, docentes y condiciones de enseñanza. Sin embargo, se ha producido una diferenciación creciente entre escuelas, que ha transformado las diferencias en profundas desigualdades. Las características y mantenimiento de los edificios, la disponibilidad de espacios tales como laboratorios, bibliotecas, gimnasios y salas de arte, la experiencia y capacitación de los docentes y los recursos monetarios disponibles han sido identificados como factores que diferencian a las escuelas entre sí y que contribuyen a la generación de circuitos educativos segmentados.

Si bien la posibilidad de conocer con certeza el impacto de estas diferencias sobre el aprendizaje es elusiva, es posible suponer que inciden sobre la experiencia escolar de los estudiantes y sobre las condiciones de trabajo de los docentes. Por otra parte, cuando la diferencia se convierte en ausencia de un factor relevante, la misma pasa a convertirse en una desigualdad del cumplimiento de un derecho que debería ser para todos sin importar las condiciones materiales de los sujetos que acceden a esos derechos. Existen evidencias de que en el Gran Buenos Aires y en algunas localidades de Buenos Aires coinciden la desfavorabilidad de las zonas donde se emplazan las instituciones educativas, las condiciones de pobreza y desigualdad de la población y los establecimientos educativos sin condiciones adecuadas tanto materiales como de recursos humanos.

Capítulo 6

Hacia la construcción de circuitos educativos en espacios locales: los mapas de la segregación educativa

El sexto capítulo esboza los perfiles institucionales de las escuelas secundarias y de los centros de formación considerados en el capítulo anterior. El objetivo, es analizar de manera exploratoria la segmentación educativa considerando a las diferencias entre instituciones de acuerdo a los recursos físicos y monetarios con los que cuentan, las características del personal docente y el origen social de los estudiantes que asisten³⁰.

Uno de los propósitos es la detección de problemas de accesibilidad de los estudiantes a las instituciones según su ubicación espacial y los lugares de procedencia de la matrícula. Se buscará indagar sobre la posible existencia de mecanismos de selección implícitos, que podrían desfavorecer el acceso de los jóvenes y adolescentes a la educación.

El capítulo elabora e interpreta una tipología constructiva de circuitos educativos. Además de las condiciones materiales y de las características de los estudiantes, se toma en consideración la relación con los ámbitos en los cuales las instituciones se encuentran emplazadas. Un objetivo es la representación cartográfica de los circuitos educativos que se hayan identificado, a fin de hacer visible la relación entre segregación educativa y segregación urbana. Este análisis se realiza para las ciudades de Campana, Zárate y Rosario debido a que metodológicamente, no es posible replicar el análisis a las localidades de Villa Constitución y Empalme debido a la similitud entre instituciones que impide la construcción de grupos de escuelas, además de que no se han detectado tendencias segregatorias ni en el ámbito urbano ni en el educativo.

La ubicación espacial, el contexto de la institución educativa y la segmentación dada en este sentido tienen un correlato con la ampliación de las distancias sociales y espaciales. La profundización de la segregación educativa- es decir el acceso, permanencia y promoción de manera diferenciada y desigual a la educación refuerza a la segregación

³⁰ La reconstrucción de los perfiles educativos se realizó gracias al análisis de las respuestas de los directores de las instituciones educativas en el marco de las entrevistas semi-estructuradas realizadas por Proyecto UBACyT 2011-2014 "Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo" dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme desarrollado en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del IICE-FFyL/UBA.

urbana, conformando así patrones homogéneos de socialización al interior de cada circuito que contribuye a la naturalización de las diferencias sociales.

La inclusión en el análisis de la dimensión espacial es un elemento que contribuye a la comprensión de las fracturas en el sistema educativo ya que cobran importancia las barreras para el acceso a los bienes y servicios las cuales inciden fuertemente en las condiciones de vida de la población (Riquelme, 1978).

1. Hacia la comprensión de las tendencias segregatorias: los caminos de la desigualdad

En esta tesis, la noción de segmentación da cuenta de la existencia de circuitos, caminos que promueven trayectorias educativas desiguales al segregar a los grupos de poblaciones que tienden a homogeneizarse al interior de cada trayecto. Es decir, dentro de cada grupo de instituciones predominan estudiantes con características socio- económicas semejantes los cuales acceden a experiencias de escolarización similares a las del propio grupo pero diferentes respecto a los demás circuitos. Los grupos de escuelas se encuentran jerarquizados, y se distinguen en términos de prestigio, de saberes y prácticas pedagógicas, y en el capital social que transmiten a los estudiantes.

Por un lado, la segmentación puede ser explícita, como ocurre con la diferenciación entre el sector estatal y el sector privado de educación; sin embargo dentro de estos sectores, se producen mayores distinciones según las características edilicias y de los docentes, según la disponibilidad de equipamiento y de recursos financieros. Otros factores de diferenciación que contribuyen a la segmentación horizontal es la situación respecto a la transición hacia la secundaria obligatoria, las capacidades diferenciales de gestión de los equipos directivos y las articulaciones o vinculaciones con actores y organizaciones de la realidad social y productiva.

La segregación socio- residencial y el acceso desigual a los servicios públicos profundizan la segregación educativa, al producirse una estrecha relación entre las desigualdades institucionales y las desigualdades urbanas. Además, las prácticas de los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, familias) también inciden en la segmentación, conduciéndola hacia el terreno de la segregación. Así como hay familias que

eligen escuelas, hay escuelas que eligen familias; y aunque existe una igualdad formal en el acceso a las instituciones educativas, existen intersticios en las normativas que favorecen la selectividad en el sector público tales como el régimen académico que establece el orden de inscripción y los pases (Veleda, 2012; Sassera, 2013).

Los circuitos escolares, entonces expresan las jerarquizaciones sociales tanto del espacio como de la apropiación desigual del conocimiento. Son producto del interjuego de los procesos históricos, de las políticas educativas y de otras políticas públicas, así como de las prácticas de los actores que de manera implícita o explícita buscan mantener o mejorar sus posiciones en el sistema. En esta perspectiva los circuitos no se expresan de manera dicotómica³¹, sino en grados de desigualdad según se combinen las diferencias en las distintas dimensiones, y entren en juego las localizaciones de las instituciones con las lógicas de la segmentación socio- residencial de las localidades

Cuadro 24. 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

³¹ Se aclara que la diferenciación explícita de los circuitos resulta de la construcción teórica- metodológica de las tipologías de grupos de instituciones y que en virtud de los atributos resaltados o de aquellos dejados de lado, podrían construirse tipológicamente nuevos circuitos. Esta cuestión es tratada en el apartado metodológico de esta tesis.

Es preciso tener en cuenta que los circuitos educativos pueden superponer características, dado que las diferencias entre grupos pueden no ser del todo nítidas o demarcadas. Existen instituciones y grupos de ellas que comparten algunos atributos mientras que se diferencian en otros, por otra parte es necesario recordar que se tratan de construcciones teórico- metodológicas y de herramientas heurísticas del investigador.

Los circuitos o grupos de instituciones aquí presentados constituyen tipologías constructivas, cuya finalidad es poner en relieve características semejantes que fueron observadas y relevadas en el trabajo de campo³². Es importante resaltar el carácter ficcional y arbitrario de las tipologías ya que para su construcción fueron seleccionados ciertos atributos dejando al margen otros. Los grupos aquí presentados corresponden a los tipos construidos, los cuales son

“una selección, abstracción, combinación y (a veces) acentuación intencionales y planeadas de un conjunto de criterios que tienen referentes empíricos” (McKinney, 1968: 224).

Los circuitos de escuelas han sido construidos para las localidades de Campana, Zárate y Rosario. La densidad urbana y la escasa cantidad de instituciones en Villa Constitución y Empalme no habilitan la constatación de una diferenciación significativa entre instituciones educativas, pues todas ellas presentan atributos semejantes entre sí.

1.1. Espacialización de la desigualdad en Campana

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.

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,

³² En anexo metodológico irá la explicación detallada sobre cómo se construyeron los circuitos, los atributos seleccionados, las características de la información relevada. Hay cuadros síntesis que hacen más transparente la identificación de los atributos comunes entre instituciones.

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.

Grupo I: “Centralización de la tradición y recursos”

ES D, ES E, ES F, EES G, EES H, EES I, ET A

Estas instituciones son las escuelas secundarias “tradicionales” de la ciudad. Según Sasserá (2013), estas escuelas constituyen el grupo de “centralización de la tradición y del logro académico” pues se encuentran ubicadas en el caso urbano de la ciudad o en sus límites, por lo cual presentan las mayores ganancias de localización que les permiten fácil acceso a los bienes culturales de la ciudad. Además, todas las escuelas se encuentran en el recorrido de las líneas de transporte público y cercanas a vías de comunicación como las avenidas principales de la ciudad. Por otra parte, estas instituciones se encuentran cercanas entre sí, lo que refuerza la circulación de los alumnos entre ellas.

A pesar de la favorabilidad de las localizaciones, la valorización de la ubicación es relativa pues puede ser percibida como negativa por el personal de una institución. Por ejemplo, para el director de una de las instituciones, la escuela se emplaza en una zona no adecuada para una institución educativa, pues se trata de un área anegable, cercana a las vías del tren y a una terminal portuaria lo cual genera condiciones adversas para la circulación de los estudiantes.

En este grupo de escuelas predomina la definición de una identidad institucional basada en la tradición, en los logros académicos y el reconocimiento de la comunidad y de las familias que las eligen. Además, al haber sido ex- polimodales cuentan con la infraestructura y espacios para el dictado de varias orientaciones en el ciclo superior, factor que las diferencia de las nuevas escuelas secundarias que suelen ofrecer una sola orientación.

La apelación a la tradición implica el mantenimiento de lo conocido para mantener o alcanzar posiciones ventajosas y facilita el mantenimiento del *status quo*, muchas veces en contextos de incertidumbre y transformación

“Ante la percepción de la vulnerabilidad de las normas y la debilidad de las instituciones para sostener la autoridad frente a las nuevas generaciones, las familias y las escuelas redoblan su apuesta para ofrecer un marco de socialización fuerte que afronte los procesos de desinstitucionalización recurriendo a la herencia de las tradiciones” (Ziegler, 2010: 81).

Las escuelas manifiestan que su matrícula es socialmente heterogénea, oscilando entre la “clase media-media” y la “clase media-baja”. Sin embargo, esta heterogeneidad se ve relativizada por la presencia de mayorías de estudiantes que viven en “el centro”, de padres profesionales, empleados municipales o judiciales y docentes. Como indicador del nivel social de su matrícula, los directivos hacen mención a cuatro factores: la contribución económica que los padres realizan mediante la asociación cooperadora, la participación de los padres en las actividades escolares, que los alumnos pueden pagarse los viajes de estudio, y que muchos estudiantes han ido a escuelas privadas.

A esta caracterización se les suma a “los otros” estudiantes que contribuiría a la mencionada heterogeneidad: los adolescentes de los barrios, los estudiantes provenientes de familias con trabajos inestables o que en menor medida reciben la Asignación Universal por Hijo. De esta manera se suele diferenciar a los estudiantes que provienen del “centro” o de “este barrio” a aquellos que vienen “de los barrios”, que en algunas instituciones representan una proporción alta de la matrícula.

Otra característica de estas instituciones es el tipo de actividades que desempeñan los estudiantes. Los directores mencionan que en general, una proporción significativa de los estudiantes estudian y trabajan, aunque se señala que ello se relaciona usualmente con la edad y la principal ocupación es la “colaboración con la familia” o “cuidado de los hermanos” y que esto no afectaría los estudios.

Este tipo de escuelas concentran recursos materiales y humanos: sus edificios se encuentran en buen estado y no presentan deficiencias estructurales, se encuentran bien

equipadas ya que cuentan con distintas salas para su uso, como buenas bibliotecas y computadoras a disposición de los alumnos, etc. En cuanto a los docentes, más del noventa por ciento cuenta con título habilitante y conforman un plantel estable que se destaca por su antigüedad, idoneidad y exclusividad. No existirían problemáticas que imposibiliten contar con el personal necesario, salvo la ausencia de personal auxiliar en ambos turnos, o la crítica hacia los concursos por acto público los cuales limitarían a los directivos la capacidad para elegir a los docentes.

Además de centralizar docentes, estas instituciones también centralizan recursos. Algunos provienen de los gobiernos nacional y provincial tales como PROMSE, INET, COPRET y Plan Conectar Igualdad. También obtienen recursos de las asociaciones cooperadoras y de donaciones que reciben de empresas y de otras organizaciones de la ciudad. El Plan de Mejoras es gestionado principalmente para el desarrollo de horas institucionales utilizadas para la capacitación docente y el dictado de talleres extra-curriculares.

La disponibilidad de recursos financieros, de equipamiento y edificios confluyen con una red de amplia de relaciones o de capital social institucional. La articulación con otras escuelas, empresas, universidades e institutos de educación superior, con distintas dependencias de la municipalidad y otras organizaciones de la ciudad y de la provincia tienen como fin la obtención de recursos materiales. Estas relaciones también facilitan la realización de múltiples actividades y prácticas pedagógicas extra-curriculares: viajes de estudios, charlas, participación en torneos deportivos y académicos, y experiencias con los sectores productivos. Estas actividades refuerzan la generación de capital social para la institución y para sus alumnos, fortaleciendo aún más su prestigio y su identidad de logro.

Grupo II. Las instituciones agrarias

EA A, EA B, CFP B.

Las instituciones que componen este grupo son la escuela Secundaria Agraria A, la escuela Secundaria Agraria B y el CFP 40B³³, todos ubicados en el Delta del Paraná. Como se ha mencionado en esta tesis, el sector isleño se caracteriza por la dispersión de la población, la ausencia de redes de servicios básicos y por la concentración de hogares con NBI.

En este contexto, las instituciones isleñas tienen un perfil orientado hacia la producción agraria y forestal, y la característica singular es que se relacionan mutuamente; ya sea porque comparten edificios, equipamiento, personal docente y equipos directivos. También las une el reconocimiento de su aislamiento en términos de dificultades con el transporte y la conexión con las áreas urbanas, el interés por el desarrollo de actividades y experiencias vinculadas con el entorno y la valoración positiva de la vida e identidad isleñas.

Todos los establecimientos cuentan con instalaciones edilicias suficientes y adaptadas a su entorno, y se destacan por poseer instalaciones orientadas específicamente a las especialidades agropecuarias que en ellas se desarrollan. Cuentan con laboratorios y espacios para cría de animales de corral, aves y el desarrollo de la actividad de apicultura entre otros espacios. Cabe destacar que en el caso de la Escuela Agraria B, se utiliza como edificio para las clases un conjunto de casas e instalaciones cedidas en convenio con INTA; aunque se dictan clases también en una escuela primaria del casco urbano de Campana debido a que con malas condiciones climáticas no es posible acceder a la escuela por el mal estado de los caminos.

En cuanto a los docentes, las escuelas agrarias cuentan con entre un setenta y ochenta y cinco por ciento de los docentes titulados, y el resto de su plantel lo componen técnicos agropecuarios y personal idóneo, aunque existe como dificultad la cobertura de puestos de profesionales para el cuidado de los animales. En el caso del CFP, se cuenta con técnicos e idóneos y se menciona como una ventaja para la institución que los docentes son seleccionados directamente por el Obispado Zárate-Campana en acuerdo con el equipo directivo de la institución.

³³ No se pudo recolectar información suficiente sobre el CFO 401 como para poder incluirlo en alguno de los circuitos. Si se ha incluido al CFP 402 pues el mismo se relaciona activamente con otras instituciones secundarias.

Los puntos de vista sobre la accesibilidad a las instituciones difieren para los directivos. Por un lado, las ubicaciones de las escuelas Agrarias son percibidas como un factor que afecta negativamente el acceso de los estudiantes debido a la ausencia de transporte público. En un momento cercano al trabajo de campo hubo un cese del servicio de transporte escolar gratuito por parte de la Provincia de Buenos Aires y se registraron paros en el servicio de la lancha colectivo. Este factor, fue mencionado como una causa que afecta a la permanencia de los estudiantes en las escuelas, pues gran parte de la matrícula no proviene de las islas sino del continente y localidades vecinas. Una de las opciones que se han evaluado para afrontar esta dificultad de accesibilidad, ha sido la de utilizar recursos del Plan de Mejoras para la compra de bicicletas para el caso acceso vía terrestre a una de las escuelas, pero ello se ha mostrado inviable debido a las largas distancias a recorrer.

Por otro lado, la ubicación no es considerada negativamente por las autoridades del CFP ya que sostienen que sería la óptima, pues su matrícula proviene de la zona del Paraná Miní; aunque se expresó como dificultades derivadas del transporte fluvial.

Estas instituciones funcionan en grupo ya que han buscado relacionarse entre sí. Por ejemplo, existen vínculos particulares entre la Escuela Agraria A y el CFP B, los cuales se fortalecen pues desarrollan experiencias pedagógicas conjuntas. El CFP hace uso de las instalaciones de esta escuela agraria a la cual se puede acceder por vía terrestre, a cambio pone a disposición docentes y equipamiento para el dictado de cursos. Como resultado la escuela agraria y sus estudiantes pueden hacer uso de equipamiento especializado como por ejemplo un laboratorio de extracción de miel móvil, y el CFP obtiene una segunda sede con mejor accesibilidad para el dictado de sus cursos. La relación se profundiza porque los estudiantes, ex estudiantes y personal de la escuela agraria asisten y se forman en los cursos del CFP, lo que les permite proseguir con su formación agraria.

Respecto al origen socio-económico de la matrícula, en el caso de las escuelas Agrarias se menciona como mayoritariamente a la clase trabajadora, media y media baja; con padres de estudiantes de variado nivel educativo, aunque habría estudiantes de origen social desfavorecido con problemas de alimentación. La matrícula del CFP es particular, por un lado se compone por mujeres con muy bajo nivel educativo y por el otro, por

egresados de las escuelas agrarias, productores locales y algunos profesionales que requieren de una formación en una especialidad puntual.

En el caso de las mujeres, se tratan de amas de casa, provenientes de hogares de bajos recursos y que realizan cursos que les permiten desarrollar una actividad para obtener un ingreso adicional. Al ser el nivel educativo muy bajo, primaria incompleta e incluso sin instrucción, desde el CFP se han impulsado actividades de alfabetización y de terminalidad educativa, así como acciones de promoción del cuidado de la salud y la higiene para mejorar su calidad de vida.

Una conclusión es que la ubicación de estas instituciones en zonas muy desfavorables no es un factor que las condicione negativamente, ya que han buscado implementar estrategias para superar dificultades y para realizar actividades de manera conjunta. Los inconvenientes de accesibilidad que enfrentan no son causa directa de la localización, sino de las barreras existentes en el acceso a esa ubicación: ausencia o escasez de transporte y mal estado de los caminos; barreras que podrían superarse mediante políticas públicas.

Grupo III: Las nuevas escuelas secundarias

ESB A, ESB B, ESB C, EES G, EES H, EES I

Estas instituciones se han iniciado como Escuelas Secundarias Básicas (ESB) y recientemente han completado la transición hacia escuelas secundarias completas. Comparten edificios o predios con escuelas primarias, y presentan problemas de infraestructura: falta de aulas o aulas en condiciones precarias, limitados espacios para la realización de actividades escolares tales como bibliotecas o laboratorios, patio u oficinas propias para el equipo directivo.

Las escuelas se ubican en barrios con niveles de desfavorabilidad media o alta y que son considerados como periféricos y sede representaciones negativas (Sassera, 2013). La importancia de la localización reside en la ausencia de transporte público y el mal

estado de los caminos que dificultan la llegada de los docentes y los desplazamientos de los estudiantes hacia otros sectores de la ciudad. También, su ubicación las convierte en instituciones que reciben a matrícula casi exclusivamente de su barrio, lo cual acrecienta la homogeneidad social de los estudiantes.

Estas instituciones buscan construir una identidad como institución pública, y se proponen ser reconocidas por los habitantes del barrio y así evitar la ocurrencia de hechos singulares tales como los robos y la vandalización de las instalaciones. Duschatzky (2001), señala que esta clase de hechos no son constitutivos de la identidad de las instituciones, sino que pone de relieve los modos en que esta violencia y pobreza es vivida y dicha, y los modos en que estos hechos buscan ser contrarrestados y gestionados³⁴. En este sentido, son instituciones localizadas en el centro de los “pliegues de la conflictividad social” (Duschatzky, 2001), y en las que se suman la cuestión social y la cuestión espacial

El anclaje barrial se manifiesta en la vinculación con otras instituciones del entorno inmediato: una reserva ecológica, murgas, centros culturales, sociedades de fomento. También, en menor medida hay otras relaciones con el municipio, la Agencia de Desarrollo Campana y con la ONG Cimientos; las finalidades de estos vínculos son la obtención de medios de transporte y algunos recursos tales como becas para algunos estudiantes.

La principal fuente de recursos mencionada es el Plan de Mejoras, mediante el cual se obtienen horas institucionales para el dictado de clases adicionales y apoyo escolar, también para la adquisición de equipamiento. En cuanto al personal docente, hay escuelas que cuentan con los docentes que necesitan, mientras que en otras se hace hincapié en la necesidad de actualización o la problemática del ausentismo.

Estas instituciones se diferencian de otras de la ciudad, porque muchos de sus estudiantes del ciclo superior trabajan o buscan trabajo. Los adolescentes desempeñan actividades principalmente en el sector informal y en no pocos casos son de supervivencia: las adolescentes realizan tareas domésticas o cuidan a sus hermanos mientras que los varones realizan changas junto a sus padres o familiares o se dedican al cirujeo

³⁴“Pero lo singular no es lo particular. La singularidad de una situación (por ejemplo violencia, embarazos) no remite a la identidad de una escuela, a su esencia, sino a modos de hacer, a formas de presentarse. La mirada singular no busca la individualidad, las propiedades ni los atributos de una unidad (escuela carenciada, pibes violentos) sino los modos en que es dicha la pobreza en una escuela, en otra, en otra; las maneras en que es dicha la ‘excelencia’, en que es dicha la violencia.” (Duschatzky, 2001: 143)

(recolección informal de residuos); otras actividades son la quema de basura o el horneado de ladrillos.

En suma, la relación de las escuelas de este grupo con la localización barrial es contradictoria, pues si bien es el lugar de construcción de la identidad institucional, también es el ámbito del que “hay que salir”, la inmediatez del entorno que los estudiantes tienen que superar debido a las escasas oportunidades de empleo, de recreación y a las limitadas posibilidades de acumulación de capitales sociales y culturales.

Cuadro 25. Síntesis de las características de los grupos de escuelas. Campana.

	Barreras	Condiciones edilicias, espacios y materiales	Perfil de la matrícula
Campana			
Grupo I. Las instituciones agrarias Agraria A Agraria B CFP B	Para quienes no viven en la isla: - Ausencia de transporte público - Mal estado de los caminos - Largas distancias Para quienes viven en la isla: - Insuficiente transporte fluvial.	- Condiciones edilicias satisfactorias con aulas y espacios adecuados. - Diversas fuentes de financiamiento y de recursos.	- Población isleña con bajo nivel educativo y con NBI. - Adolescentes y jóvenes provenientes del continente y de otras localidades. - Productores y profesionales de la zona.
Grupo II. Las nuevas escuelas secundarias en los bordes ESB A, ESB B, ESB C, EES G, EES H, EES I	- Falta de transporte público - Caminos en mal estado y sin asfaltar	- Condiciones edilicias precarias. - Falta de bibliotecas, laboratorios.	- Principalmente del mismo barrio. - Adolescentes que trabajan en actividades informales o de supervivencia.
Grupo III. Centralización de la tradición y los recursos ES D, ES E, ES F, EES G, EES H, EES I, ET A	- Problemas de transporte “son de la ciudad”. - En un caso, vías del tren, zona portuaria	- Condiciones edilicias satisfactorias con espacios adecuados. - Múltiples fuentes de recursos y de financiación.	- Heterogénea: estudiantes del centro, clase media, media baja. También clase trabajadora, y estudiantes provenientes de los barrios.

Fuente: Elaboración propia.

1.2. 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: las escuelas secundarias técnicas componen al primer grupo 1, mientras que el circuito dos está conformado por las secundarias completas. El tercer grupo, está integrado por escuelas secundarias básicas en transición, las cuales se encuentran localizadas en las zonas desfavorables de la ciudad.

Grupo I. “Las escuelas técnicas”

EET H, EET I, EET J, EET K

Estas instituciones presentan varias características comunes: son escuelas ubicadas en la zona céntrica de la ciudad, cuentan con edificios adecuados, multiplicidad de recursos y que se relacionan con diversidad de organizaciones y actores de la realidad social y productiva. Además se relacionan entre sí buscando estrategias comunes y reciben apoyo empresarial tanto en recursos materiales como en la capacitación docente.

Las ganancias de localización serían las óptimas, pues todas las escuelas consideran que su ubicación es favorable y que son accesibles mediante diversos medios de transporte, por ejemplo “caminando, en bicicleta o en colectivo”

Más del noventa por ciento de los docentes cuentan con los títulos correspondientes, y se destaca la presencia de profesionales, técnicos con experiencias y de planteles titulares. A pesar de estas características favorables, las escuelas no están exentas de aunque algunas problemáticas que apuntan a los problemas de formación de los docentes más jóvenes o la dificultad para cubrir algunas materias específicas.

Los recursos con los que cuentan estas instituciones son múltiples. En primera instancia, las condiciones edilicias son buenas, con aulas suficientes y otros espacios especializados como talleres, laboratorios, salas de informática y biblioteca. El equipamiento es satisfactorio, aunque en algunos casos se menciona la necesidad de

actualización del mismo, aunque esta desactualización no impide las actividades de enseñanza. Por otra parte, las escuelas son activas gestoras de recursos, y recurren a diversas fuentes de financiamiento: asociación cooperadora, programas nacionales tales como PROMIDES, PRYCIO, recursos del INET, Crédito Fiscal, y donaciones de empresas. Asimismo, se relacionan principalmente con actores de la realidad productiva como empresas automotrices, portuarias, metalúrgicas y distribuidoras de electricidad; entre los vínculos desarrollados también participan uniones industriales y cámaras empresarias.

La mayoría de los estudiantes que concurren a estos establecimientos provienen del centro, aunque también de otros barrios y de otras localidades como Lima y Campana. Una de las escuelas atribuye esta movilización hacia la institución a la exclusividad de sus orientaciones en la región. Los adolescentes son principalmente de clase media (la cual es mencionada en primer término por los directores), aunque también hay estudiantes de clase media baja y trabajadora. Una característica distintiva de la matrícula de esta escuela, es que los alumnos sólo estudiaran, aunque hay referencias a que hay “estudiantes de la noche que trabajan o buscan trabajo” o “trabajan pero son situaciones familiares”.

Finalmente, una característica significativa de este grupo es que las escuelas mantienen vínculos estrechos entre sí. Se realizan reuniones entre los directores, desarrollan acuerdos y se reúnen en conjunto con la inspección de educación técnica. En suma, se trata de instituciones con claros lazos entre sí y con actores de la realidad productiva, y cuyos planteles docentes y matrícula estudiantil comparten características semejantes.

Circuito II. Escuelas secundarias completas

EES C, EES D, EES E

Estas escuelas se ubican en zonas favorables e intermedias, si bien ninguna posee una clasificación de desfavorabilidad por parte de la DGCyE, su localización no es valorada positivamente. En dos escuelas se expresa que su ubicación no favorece el acceso de sus estudiantes, pues éstos provienen de zonas intermedias y desfavorables alejadas del centro y la circulación del transporte público no es la adecuada. También, se registran situaciones singulares que las afectan: una barranca y una zona no residencial, la

proximidad de un asentamiento y hechos delictivos en la cercanía de una de las escuelas. En contraste, una de las escuelas no presentaría inconvenientes de accesibilidad para sus pues su matrícula provienen del mismo barrio en que está emplazada, lo cual destaca su identidad barrial.

Dos de las instituciones comparten el edificio con escuelas de otros niveles (primario e inicial), y si bien cuentan con aulas y espacios suficientes, sufren algunas restricciones en su uso. Las escuelas cuentan con los elementos didácticos necesarios, han recibido recursos para el mantenimiento edilicio por parte del Consejo Escolar y también donaciones de empresas. Captan recursos mediante la asociación cooperadora o aportes de los estudiantes, y la realización de rifas y eventos. La búsqueda de financiamiento y de equipamiento también se realiza por otros medios, por ejemplo la participación en concursos organizados por empresas para la obtención de equipamiento, donaciones y la llegada de recursos desde el Ministerio de Educación de Nación (PROMEDU).

Existen situaciones dispares respecto a los docentes. En dos de las instituciones, veinte por ciento de los docentes no tiene el título correspondiente, pero en otra institución este porcentaje se duplica. La problemática común es la dificultad para cubrir horas y materias y por lo tanto la abundancia de horas libres.; los motivos señalados son desde inconvenientes con los actos públicos hasta un marcado ausentismo porque los docentes “prefieren ir a las escuelas privadas”.

Los estudiantes de estas escuelas pertenecen a la clase baja y trabajadora, aunque en una de las escuelas el alumnado es más heterogéneo: desde hijos de profesionales hasta “alumnos de pertenencia social sumamente humilde”. Muchas familias integran cooperativas de trabajo o reciben el plan “Argentina Trabaja”, y el nivel educativo de los padres varía desde primario completo hasta secundario completo, y en algunos casos se destacan universitarios o docentes. La heterogeneidad de la matrícula es algo deseado por estas instituciones, que algunos casos se proponen finalidades igualitaristas:

“Nosotros tendemos a igualar, por una cuestión de principio social. Pero aquí la matrícula es mixta en el sentido de pertenencia socioeconómica, familias que tienen padre con trabajo solvente, que son profesionales y se desempeñan, aquellos que trabaja solamente uno de los padres. Después jóvenes que no tienen padres, que están viviendo de

algún modo ayudados por sus familias sustitutas. Alumnos de una pertenencia social sumamente humilde, de barrios como el 6 de Agosto y de otros más alejados y ya ahí tenemos otras realidades, del estilo dificultades con el agua potable, con cloacas, no asfalto, no colectivos que vienen en bicicleta o caminando; situaciones ya más emergentes.” (Directora Escuela Media 4).

En dos tercios de las escuelas, la matrícula proviene del barrio y del radio más inmediato, y una vez cubiertas se reciben a adolescentes de otros barrios. En todas las escuelas se hace énfasis en que muchos de sus estudiantes viven en asentamientos, barrios humildes e incluso de la isla. Además, una proporción significativa de los estudiantes, especialmente los del turno tarde y en el ciclo superior trabajan o buscan trabajo “para ayudar en la economía familiar”, realizan tareas de pintura, en panaderías o cuidan a sus hermanos.

En síntesis, se tratan de escuelas secundarias completas con niveles satisfactorios en lo edilicio y material, pero que tienen algunos problemas para contar con un plantel docente estable y con la cobertura de las horas de algunas materias. Si bien los estudiantes de estas escuelas tienden a provenir de zonas desfavorecidas y de familias de nivel socio-económico bajo, ello no es percibido como una dificultad o una situación indeseada, sino que hay una voluntad de inclusión de estos grupos.

Circuito III. Las ESB en transición

ESB A, EES F, EES G, ESB L

Este grupo está constituido por cuatro escuelas, dos ubicadas en el centro y dos ubicadas en zonas con altos puntajes de desfavorabilidad. Estos porcentajes atribuidos a las instituciones son variables, mientras que una de ellas cuenta con un 30% asignado por la DGCyE, otra tenía el doble de este puntaje, pero le fue retirado recientemente. La desfavorabilidad de estas dos escuelas, se expresa además en las condiciones que caracterizan a su localización: anegamiento de los caminos, escasa iluminación, falta de transporte por lo cual los estudiantes caminan por la zona con estas condiciones. Estas condiciones afectan a los estudiantes de estas escuelas, en una de las escuelas se señaló que existe un alto ausentismo.

“Porque el transporte los deja bastante alejados, es muy oscuro el ingreso, desde 7:30 hay una oscuridad importante. Cuando llueve, mucho barro, a pesar de que hay pavimento, está pavimentado, pero además los chicos tienen que venir por la ruta, es complicado. Estamos muy cerca de la ruta 6, es una ruta de acceso demasiado... mucha velocidad, mucha cantidad de autos, es peligroso. Es peligroso también para los docentes que venimos porque [¿?]. Es uno de los problemas también por los cuales no se pueden cubrir cargos, a veces estamos mucho tiempo sin que se puedan cubrir los cargos por esa dificultad.”(Secretaria, ES F)

En el caso de las escuelas localizadas en el centro urbano, también se han detectado problemas de accesibilidad para sus estudiantes. Si bien son elegidas por su valorización como escuelas “céntricas”, los estudiantes vienen de la “periferia” o “de lejos” y se reconoce que desde esas zonas no hay acceso directo hacia el centro. Como algunas de estas zonas son anegables, los días de lluvia los adolescentes tampoco pueden concurrir a clases.

Todas estas instituciones, tienen en común compartir el edificio con escuelas primarias, no contar con aulas y otros espacios para el desarrollo de las tareas de enseñanza y en general la falta de equipamientos y materiales didácticos suficientes. La mala calidad edilicia, se trasluce en caracterizaciones tales como “espacios mínimos”, “deterioro marcado”, “dificultades con la limpieza e higiene” actos de robos y destrozos e incluso “escuela no pensada para salir”. Un aspecto significativo es que ninguna de estas escuelas cuentan con un espacio tan fundamental como una biblioteca; y se suma a esta fragilidad los limitados materiales didácticos con los que cuentan. Por ejemplo estas instituciones no tienen equipamiento informático, y si bien a algunas ha llegado Conectar Igualdad, el programa no se ha implementado de manera completa.

Los recursos monetarios con los que cuentan son escasos, se hace mención a “nos mantiene el Consejo Escolar” y que ninguna tiene asociación cooperadora propia. Existen los casos en los que las Asociación Cooperadora está conformada en la escuela primaria, pero la escuela secundaria no pudo acceder a esos ingresos. Una estrategia seguida por una de las escuelas, es la organización de rifas a fin de captar fondos adicionales. Si bien el Plan de Mejoras es mencionado con frecuencia en la mayoría de las instituciones como una importante fuente de recursos y de forma de fortalecimiento institucional, en estas escuelas

no se lo implementa. Puede hipotetizarse que las condiciones de fragilidad, dificultan el desarrollo del proyecto institucional y la gestión administrativa que el Plan implica.

Las características de los docentes tampoco favorecen a estas instituciones. En ellas, un alto porcentaje no cuenta con el título correspondiente, sino que se trata de estudiantes de las carreras del profesorado y de algunos profesionales. Existen necesidades de cobertura de horas en ciertas materias, pero también de cargos directivos y administrativos como el de secretario, bibliotecario y preceptor. En dos de las escuelas, se atribuye esta falta de docentes a la localización del establecimiento: el alejamiento del centro, el desconocimiento del barrio de emplazamiento; también se atribuye a la escasez de material didáctico y a las características de los propios estudiantes:

“La ubicación de la escuela. Las características del alumnado, no es fácil para todos los profesores trabajar... trabajar con estos chicos que tienen... son buenísimos, pero tenés que manejarlos... Y que también por ahí la falta de material para trabajar.”(Secretaria ES F)

En su gran mayoría, los estudiantes provienen de zonas desfavorables, tanto cercanas como lejanas a las escuelas y pertenecen a la clase trabajadora o baja; los directivos resaltan que muchos provienen de “asentamientos”. En la mitad de las escuelas los estudiantes trabajan, especialmente cuando llegan al ciclo superior; y en un caso se mencionó que este uno de los motivos por los cuales los adolescentes dejan de estudiar. En esa institución, los docentes buscan alternativas para estos estudiantes, como la realización de trabajos prácticos que faciliten la permanencia en la escuela. Respecto a la calidad de los trabajos de los adolescentes, se remarca que son trabajos realizados por necesidad y predominan las actividades de albañilería o en el trabajo en quintas.

Cuadro 26. Síntesis de las características de los grupos de escuelas. Zárate.

	Barreras	Condiciones edilicias, espacios y materiales	Perfil de la matrícula
Zárate			
Grupo 1. Las escuelas técnicas EET H, EET I, EET J, EET K	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.
Grupo 2. Las Secundarias completas EES C, EES D, EES E	- 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.
Grupo 3. Las ESB en transición ESB A, EES F, EES G, EES L	- Falta de transporte. - Anequidad. 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: Elaboración propia.

1.3. 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, lo cual implica 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.

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. Por

ello, en la construcción tentativa de circuitos, se tuvo en cuenta principalmente el origen socio- económico y la situación de estudio y trabajo de los estudiantes. Vale recordar que la homogeneización de la matrícula es un indicio de segregación educativa:

“La división social del sistema educativo transforma a las escuelas en guetos en lo que sólo se encuentran los miembros de sectores sociales semejantes. En estas circunstancias, la experiencia educativa de los alumnos más desfavorecidos se ve especialmente perjudicada, ya que sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo futuro se reducen de manera significativa. Más aún, la segregación educativa pone en riesgo a la democracia misma, desde el momento en que ésta requiere cierto grado de cohesión social que haga posible la convivencia, el sentido de pertenencia y el pluralismo cultural” (Veleda, 2012: 17).

Por este motivo, y dado que en algunas escuelas, especialmente las del sur, se registra una concentración de estudiantes con características similares, se configura así poblaciones estudiantiles más homogéneas que en otras instituciones rosarinas.

Grupo I: Las escuelas elegidas

E.E.T. L, E.E.T P, E.E.T O , E.E.M. C

Este grupo se compone por establecimientos localizados en el distrito centro que no presentan desfavorabilidad ni inconvenientes de accesibilidad. La facilidad de llegada a estas instituciones se justifica en las diversas líneas de colectivos que acercan a los estudiantes a las escuelas, destacando que los estudiantes recorren largas distancias para asistir a las mismas y que a pesar de la lejanía “la eligen”.

Todas cuentan con edificios propios con aulas suficientes y espacios adecuados tales como bibliotecas, laboratorios, talleres, salas de artes, auditorios, etc.; la disponibilidad edilicia, habilita, por ejemplo, la realización de distintos proyectos. En general, cuentan con equipamiento para los talleres y los laboratorios, equipo audiovisual e informático, aunque se señala la necesidad de actualización de este último.

En general, estas escuelas cuentan con diversidad de recursos financieros. Llegan desde el Ministerio de Educación Nacional (Plan de Mejoras, INET), de provincia y

recursos municipales del Fondo de Asistencia Educativa (FAE). También cuentan con donaciones de empresas, y con excepción de una sola institución, las demás tienen conformada la Asociación Cooperadora.

Casi la totalidad de los docentes de estas escuelas tienen título docente, e incluso postítulos. En la mayoría de las instituciones no habría inconvenientes para contar con el personal necesario, salvo una excepción en la que se mencionan dificultades para cubrir las suplencias. Una de las escuelas se menciona que es elegida por los docentes para trabajar, pues en esa institución “se trabaja bien”.

El origen socioeconómico de los estudiantes es principalmente la clase media y la clase media baja, aunque los niveles educativos de los padres son diversos: desde primaria completa hasta superior universitario, aunque en algunas escuelas se hace hincapié en la preponderancia de hijos de profesionales y de ex-alumnos. En cuanto a la dedicación de los estudiantes, la mayoría “sólo estudia”, y quienes estudian y trabajan son “sólo algunos” y esto ocurre durante el sexto año. En el caso de los estudiantes que trabajan, las actividades que desarrollan consisten en “ayudar en la casa” o trabajar de “manera independiente”, pero siempre se resalta que esos casos son siempre “los menos”.

Estas instituciones pues, se concentran en el centro de la ciudad y a la vez concentran recursos, equipamiento, docentes formados y estudiantes con características sociales favorables para su permanencia en la educación secundaria.

Grupo II: La matrícula en crecimiento.

E.E.T K, E.E.M B, EET M, E.E.T H, E.E.T. I, EESO D

Este grupo se compone mayoritariamente por instituciones del Distrito Centro, una institución del Noroeste y otra del Sur. Ninguna institución es considerada en situación desfavorable ni que sea inaccesible para los estudiantes, en todas se menciona la disponibilidad de transporte, aunque una de ellas muestra preocupación porque su matrícula proviene de barrios “de la periferia”, y para garantizar las trayectorias de estos estudiantes implementó un Plan de Movilidad.

En cuanto a los establecimientos escolares, si bien son satisfactorios, se hace mención a la necesidad de ampliarlos y mejorarlos, debido al crecimiento de la matrícula, en algunos casos se hace explícita la necesidad de más aulas. Algunos edificios son compartidos con escuelas primarias, de adultos o con otras secundarias, pero ello no representa una limitación pues existe coordinación y horarios diferentes. Las escuelas también cuentan con material didáctico y equipamiento suficiente; y en este sentido se mencionan como fuentes de los mismos a las asociaciones cooperadoras, la llegada de libros desde Nación y Provincia, Conectar Igualdad y materiales adquiridos mediante Plan de Mejoras. En el caso de las escuelas técnicas, todas reciben recursos desde INET; y algunas reciben apoyo municipal mediante el FAE.

En general, la mayoría de los docentes cuentan con el título correspondiente, y en este grupo también se hace mención a la presencia de docentes universitarios y con postítulos. Mientras que algunas escuelas señalan que no hay problemáticas con los docentes, otras señalan dificultades debidas al sistema del escalafón y los cambios curriculares. En un caso se hace alusión a la falta de capacitación y en otro caso a algunas renunciaciones de docentes jóvenes en el turno noche “por falta de manejo del grupo”.

Quizás, la mayor diferencia con el Grupo I resida en las características de los estudiantes. Mientras que en algunas instituciones tendería a predominar la clase media y la clase media baja, en otras hay mayor heterogeneidad llegando hasta la clase baja. Como la indagación por clase social no siempre es acertada, se complementa con la indagación sobre el capital educativo de las familias. En estas escuelas predomina la educación primaria completa e incompleta, en algunos casos la secundaria incompleta y un “un mínimo de padres con superior”. En las escuelas céntricas se menciona la pérdida de la matrícula proveniente de ese distrito, ya que los estudiantes provienen de “la periferia” y de las zonas oeste y sur. En las escuelas emplazadas en el noroeste y en el sur, en cambio, los estudiantes sí provienen del mismo barrio de la escuela. Es decir, al igual que en el Grupo I, las escuelas céntricas, suscitan la movilización de los estudiantes que habitan en otros distritos y barrios hacia las mismas.

En general, los adolescentes de estas escuelas “sólo estudian”, y que las actividades laborales- las cuales incluyen las tareas domésticas y de cuidado- se inician en los últimos

años del ciclo superior. En un solo caso se menciona la realización de tareas de changarines y la intervención de la institución en este sentido.

Grupo III: la marca de la diferencia. E.E.M E

E.E.M F, E.E.T. R, E.E.T P , E.E.T. Q , E.E.T T, E.E.T S, E.E.T U

Las instituciones de este grupo, son aquellas que se localizan en zonas desfavorables, y por ese motivo desde las autoridades educativas santafecinas le asigna un porcentaje de en este sentido. En dos de las escuelas, existen dificultades para que los estudiantes accedan a las mismas, pues los directivos las consideran “periféricas” y se señalan inconvenientes con el mantenimiento de las calles o la cercanía de vías de tren. En otros casos, las escuelas son caracterizadas como “barriales”, pues su matrícula proviene del mismo barrio y de barrios cercanos. Esta cercanía es la que no generaría inconvenientes de accesibilidad pues los estudiantes llegan caminando o en bicicleta; en aquellas escuelas cercanas a avenidas además se señala la llegada de colectivos.

Entre el setenta y el noventa por ciento de los docentes tienen el título correspondiente, y el resto son idóneos o profesionales. Las mayores dificultades se registran en la necesidad de cubrir suplencias y las horas de materias específicas como música, organización y gestión o inglés. En un caso, se menciona como inconveniente los procesos burocráticos para la asignación de suplentes y dificultades con el escalafón docente de biología, por lo cual en esta escuela esas horas están vacantes. En otro caso, se comenta que cuentan con muchas divisiones las cuales no se le otorgaron horas “por falta de presupuesto”. A diferencia de los grupos I y II, parecería que los docentes de estas instituciones tienen una formación menor y que existe una dificultad mayor para la cobertura de horas, existiendo una diferenciación en este sentido.

La mayoría de las escuelas cuentan con edificios adecuados. Algunas de las instituciones comparten el edificio con otras escuelas secundarias, EMPAS y CECLAS, pero ello no es valorado con negatividad. Existen diferencias en cuanto a la situación concreta de los edificios, algunos se encuentran en obras de ampliación mientras que otros necesitan ampliaciones y la construcción de aulas pues son pequeñas “y limitan la matrícula”. En general, cuentan con talleres y laboratorios equipados, salvo excepciones donde en un caso se señala que “el taller es un galpón en el que es imposible trabajar” o

que “se necesitan talleres y la demanda fue realizada al ministerio”. En un caso, una de las instituciones no cuenta con un edificio adecuado

“A ver, ¿cómo lo explico?. El edificio tiene falta total de mantenimiento. Las condiciones edilicias son malas y empeoran día a día porque la construcción es de principio del siglo pasado. El año pasado se nos cayeron los techos del salón que está acá atrás, por lo que tuvimos que, y después de mucho, mucho comunicarnos con el Ministerio, durante mucho tiempo y no tener respuesta, la primera respuesta del ministerio fue traer tabiques y dividir con tabiques de madera, así nomás por supuesto, otros salones que tenemos. O sea que tenemos salones divididos con un pedazo de madera y ahí funcionan dos cursos. Tenemos dos salones compartidos.” (Director, EESO E)

En cuanto a los recursos financieros, en las escuelas del distrito sur existen mayores restricciones que en las instituciones localizadas en otras zonas. Los directivos mencionan que reciben dinero para los “gastos de mantenimiento” sólo “para tizas” y que otros gastos necesarios son cubiertos por la Asociación Cooperadora. El Plan de Mejoras y de las Mochilas Técnicas del INET, que estas escuelas han gestionado, son valorados positivamente pues han posibilitado la adquisición de equipamiento.

Una de las escuelas tiene comedor escolar percibe Copa de Leche y Refuerzo Nutricional, lo cual da cuenta de las características desfavorables de su matrícula y de la desfavorabilidad de la población que habita esa zona.

Las escuelas de los distritos norte y noroeste presentan situaciones disímiles. Algunas también cuentan con Plan de Mejoras, se han equipado con recursos de INET, mientras que otras sólo contarían con los recursos de la Asociación Cooperadora, con colaboraciones de los estudiantes y con la gestión de donaciones. De manera similar a la escuela del Sur, en el Norte también hay una institución con comedor escolar que cuenta con Copa de Leche y con el Plan Nacional Nutricional.

El nivel socio-económico atribuido a los estudiantes en clase trabajadora y clase baja, en algunos casos clase media baja. También, se hace mención a un nivel “muy, muy bajo”, y a estudiantes que llegan a la escuela con AUH y que los padres reciben subsidios nacionales y provinciales. Respecto al capital cultural familiar, el nivel educativo de los

padres oscila entre la primaria completa e incompleta, con casos de analfabetismo; y en menor medida padres con educación secundaria.

En algunas instituciones donde los adolescentes “sólo estudian”, aunque esta afirmación es matizada con cantidades cada vez mayores de estudiantes que empiezan a trabajar superado el tercer año. Entre las actividades que realizan los estudiantes, predominan los trabajos informales, las changas y la ayuda a los padres en tareas de albañilería. La situación es especialmente negativa en las escuelas del sur, en las cuales se afirma que el trabajo afecta negativamente en la escolarización de los jóvenes, pues muchos abandonan y en otros casos “afecta a los estudios”. En el caso de las escuelas técnicas, los estudiantes dejan la escuela llegado el 5° año “pues ya tienen un título” y no realizan el sexto y por ello “hay que retenerlos”.

Cuadro 27. Síntesis de las características de los grupos de escuelas. Rosario.

	Barreras	Condiciones edilicias, espacios y materiales	Perfil de la matrícula
Rosario			
Grupo 1. El Centro 1 E.E.T.L E.E.T.P E.E.T.O E.E.M.C	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”.
Grupo 2. El Centro 2 E.E.T.K E.E.M.B E.E.T.M E.E.T.H E.E.T.I E.E.S.O.D Noroeste E.E.S.O.N Sur E.E.S.O.D	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 nivel educativo predominante: primaria. Casos de estudiantes que trabajan en changas o en tareas domésticas o de cuidado. Intervenciones institucionales.
Grupo 3. Norte E.E.M.E E.E.M.F E.E.T.R Noroeste E.E.T.P E.E.T.Q Sur E.E.T.T E.E.T.S E.E.T.U	- La ubicación en la periferia. - Calles cortadas y vías de tren que impiden el paso - Menor cantidad de transporte público - Cercanía con la Circunvalación	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.	- Estudiantes de clase trabajadora y baja. - En algunas escuelas, AUH y otros subsidios nacionales y provinciales. - Padres con muy bajo nivel educativo. - En el sur problemas de retención, pues al conseguir trabajo los estudiantes dejan la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

2. La relación entre la segregación educativa y la segregación espacial. Los mapas de la desigualdad

En este apartado interesa la relación que se comprende los indicios de la compleja relación entre educación y la dimensión espacial: las instituciones educativas son tanto lugares como lo son los barrios, las zonas y las ciudades en que se localizan. Las escuelas y los centros son lugares que enmarcan el desarrollo de prácticas concretas y en los que los actores despliegan identidades que se precisan en la división del trabajo educativo.

Siguiendo a Bourdieu (1999), puede sostenerse que el espacio físico es la reificación del espacio social en el cual se distribuyen los bienes y servicios, los individuos y los grupos de poblaciones. La distribución de las localizaciones (e incluso determinados acontecimientos aparentemente naturales tales como las inundaciones) son efecto del poder en un doble sentido. Primero, del poder político y de grupos de poder expresados en las políticas públicas de urbanización, de vivienda, ambientales, viales, de transporte, de salud, de educación, etc. En segundo lugar, del poder en términos de agencia, de capacidad de los sujetos *para* habitar y desplazarse en ese espacio físico. El poder de desplazamiento, de movilización de los sujetos habla de la pertenencia de clase, del acceso a recursos, del grado de dependencia o independencia de lo previsto o imprevisto por el poder público.

La valorización del espacio en las ciudades, expresados usualmente en el lenguaje mediante dicotomías tales como centro- periferia, centro- barrio, barrio- asentamiento, rural- urbano, continente-isla (todos presentes en la bibliografía así como en los discursos de los entrevistados) opera como categorías de percepción y evaluación, como principios de visión y división que contribuyen a la reificación del espacio social en el espacio físico.

La apropiación diferencial del espacio por parte de grupos sociales distintos, y la concentración de estos grupos en los lugares ya sean valorados positivamente (el centro, el country) o negativamente (la periferia, la villa, el asentamiento) dan lugar a la segregación urbana: Como se ha visto, ésta afecta el acceso a los bienes y servicios desigualmente distribuidos en el espacio de las ciudades, y uno de ellos, la educación:

“La concentración en un mismo lugar de una población homogénea en la desposesión también tiene el efecto de redoblar esta última, particularmente en materia de cultura y práctica cultural: las presiones que en el nivel de la clase, el establecimiento escolar o la urbanización ejercen los más indigentes o más alejados de las exigencias constitutivas de la existencia 'normal', producen un efecto de arrastre hacia abajo y por lo tanto de nivelación, y no dejan otra salida que la huida (la más de las veces prohibida, por la falta de recursos) hacia otros lugares.” (Bourdieu, 1999: 124)

Existe escasa evidencia empírica que relacione la segregación educativa y la segmentación en circuitos o grupos de escuelas diferenciados, con la segregación urbana y la fragmentación territorial. Este apartado, se propone indagar exploratoriamente estas relaciones a la luz del análisis de la investigación realizada en Campana, Zárate y Rosario, tomando como punto de partida a los circuitos educativos construidos en el punto anterior³⁵.

Vale recordar que la segregación urbana, es decir la parcelación territorial que distancia a los grupos sociales entre sí fomenta la socialización homogénea de esos grupos. En el caso de la población más desfavorecida, su segregación en espacios urbanos desprovistos de servicios públicos que disminuyen la participación económica y ciudadana; y la socialización en instituciones también desprovistas material y simbólicamente profundiza las desigualdades sufridas al limitar el acceso al conocimiento y favorecer el acceso a certificaciones- aunque formalmente iguales- socialmente devaluadas. Por otra parte, la ocupación de las zonas privilegiadas por las clases medias y altas y de las instituciones prestigiosas y concentradoras de capitales, refuerzan las representaciones discriminatorias que legitiman el privilegio y la naturalización de las desigualdades sociales.

La cuestión de la concentración de estudiantes con las mismas características socio-económicas es relevante en el caso de aquellas instituciones cuya matrícula es socialmente homogénea, es especialmente significativa para las escuelas “barriales”, localizadas en barrios vulnerables, característica compartida por sus estudiantes.

³⁵ Tanto las características de la densidad urbana como la similitud entre los establecimientos educativos de las localidades de Villa Constitución y Empalme, no permiten realizar este análisis para estas localidades.

En una investigación previa, se ha podido avanzar hacia la comprensión sobre como la segregación urbana incide en las instituciones escolares en la ciudad de Campana:

“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.” (Sassera, 2013: 115)

Además, se ha podido comprobar que las desigualdades de la ciudad inciden con mayor fuerza en las escuelas más alejadas del centro irradiador, en las escuelas localizadas en los barrios más críticos y en las escuelas que reciben a los adolescentes más desfavorecidos (Sassera, 2013).

Las tendencias que dan cuenta de la fragmentación y de la segregación urbana en las localidades estudiadas delineadas en el Capítulo 4, son retomadas en este apartado con la intención de explorar como afectan a las instituciones y a los estudiantes y como alimentan a los circuitos educativos.

En Campana, el Circuito II de escuelas se compone por las instituciones de educación agraria. Como se ha visto, todas están localizadas en el sector insular de la localidad, el cual a diferencia de otras zonas del Delta, no cuenta con la infraestructura básica, tampoco con un sistema de transporte fluvial regular que asegure la movilidad de sus habitantes.

En este contexto desfavorable, parecería existir una compensación o equilibrio con estas instituciones, pues las escuelas y el CFP cuentan con edificios y equipamiento adecuados que permiten a la población isleña acceder a buenas condiciones para la enseñanza y que se constituyen en centros de la actividad comunitaria y productiva del sector. Sin embargo, la gran distancia con el casco urbano limita el acceso de la población

urbana; a la vez que a ellas concurren principalmente los adolescentes y jóvenes isleños, por ello puede sostenerse la hipótesis de que en estas instituciones la matrícula tendería a ser homogénea.

Una de las instituciones, que recibe a estudiantes del continente, debe hacer uso de instalaciones de una escuela primaria ubicada en el casco urbano en los días de lluvia. Esto se debe, a que el mal estado de los caminos impide la llegada a la vera del río para poder cruzarlo en el transporte fluvial. Esos días, la institución isleña continúa funcionando con los estudiantes y docentes que puedan llegar a la misma, procedentes del área insular. Esto implica una institución dividida en dos, en la cual durante una proporción significativa del año los estudiantes y docentes no se encuentran entre sí. Además, es preciso formular el interrogante sobre los aprendizajes fragmentados que realizan los estudiantes que utilizan aulas prestadas en la ciudad.

Las instituciones del Circuito III se localizan en barrios periféricos del casco urbano, en aquellos barrios desfavorables. Dos de las instituciones estudiadas, se ubican en barrios en los que al menos el 40% de los hogares tienen necesidades básicas insatisfechas mientras que el resto se ubica en barrios con al menos 20% de hogares con NBI. Además de las pobres condiciones de acceso a los servicios básicos y a la vulnerabilidad de la población, diferentes barreras físicas rodean a estas instituciones: rutas provinciales y autopistas, vías de tren, caminos en mal estado, mal funcionamiento del transporte público.

A diferencia de lo que ocurre con las instituciones del Circuito II, estas escuelas no cuentan con condiciones edilicias adecuadas (falta de aulas, laboratorios, y otras salas), con falta de material didáctico; en algunas instituciones hay dificultades para contar con el personal docente requerido.

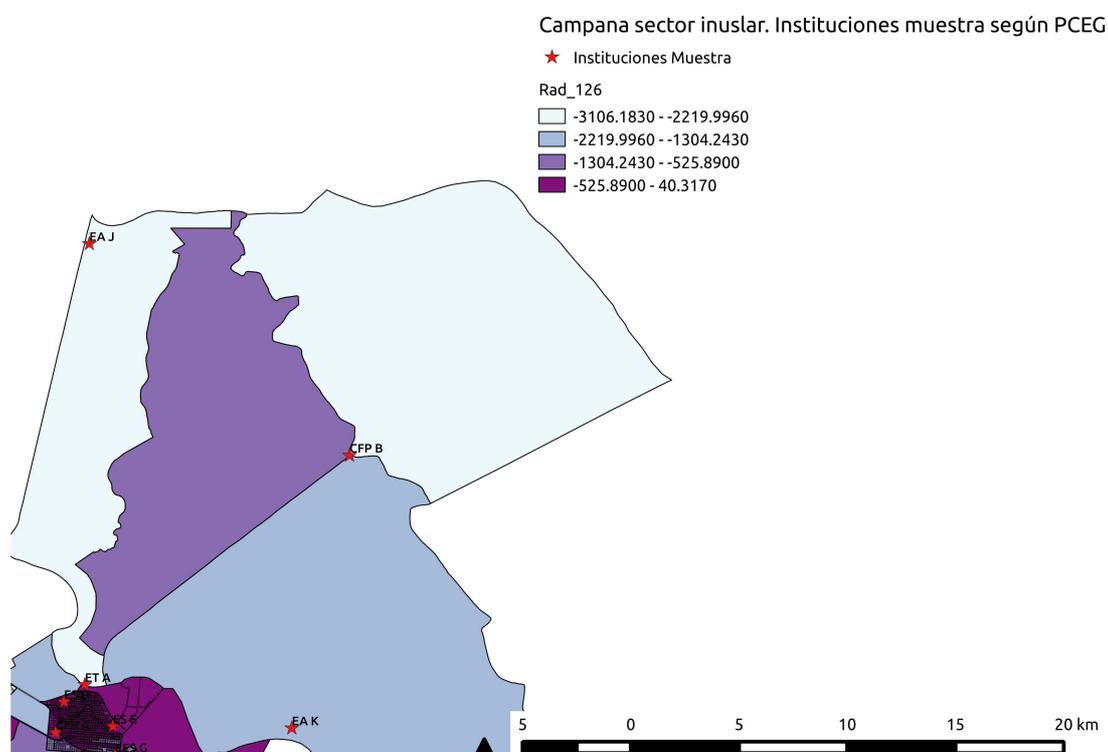
La desigualdad y la segregación educativas se evidencian en estas instituciones, pues se produce una concentración de estudiantes de sectores vulnerables, hijos de familias con muy bajo nivel educativo. Los propios estudiantes, en muchos casos, deben desempeñarse en ocupaciones de supervivencia o en el mercado informal, cuanto menos riesgoso e insalubre, como la quema de basura o la recolección de residuos.

En estas escuelas se produce la sumatoria de la vulnerabilidad: del barrio, de los estudiantes y de la propia institución. Constituyen la cara más visible de la segregación educativa, estudiantes que por diversos motivos no han podido asistir a otras escuelas, ni sufragar los costos y los medios de transporte para llegar a las escuelas céntricas.

La otra cara de este proceso, son las instituciones en la situación contraria, en otra investigación se ha llamado a este grupo I “Centralización de la tradición y del logro académico” (Sassera, 2013). Son instituciones céntricas, cercanas a las principales vías de comunicación de la ciudad y de los bienes culturales de la misma; en suma reúnen las ganancias de localización apreciadas por docentes y estudiantes que recorren largas distancias para acudir a ellas. Se ubican en el interior o los márgenes del casco urbano, el cual cuenta con los mejores indicadores de favorabilidad. A todas se accede mediante transporte público y se encuentran cercanas a importantes vías de comunicación, aunque no por ello dejan de existir miradas críticas sobre la ubicación pues la valoración de la misma es relativa a la percepción de los entrevistados.

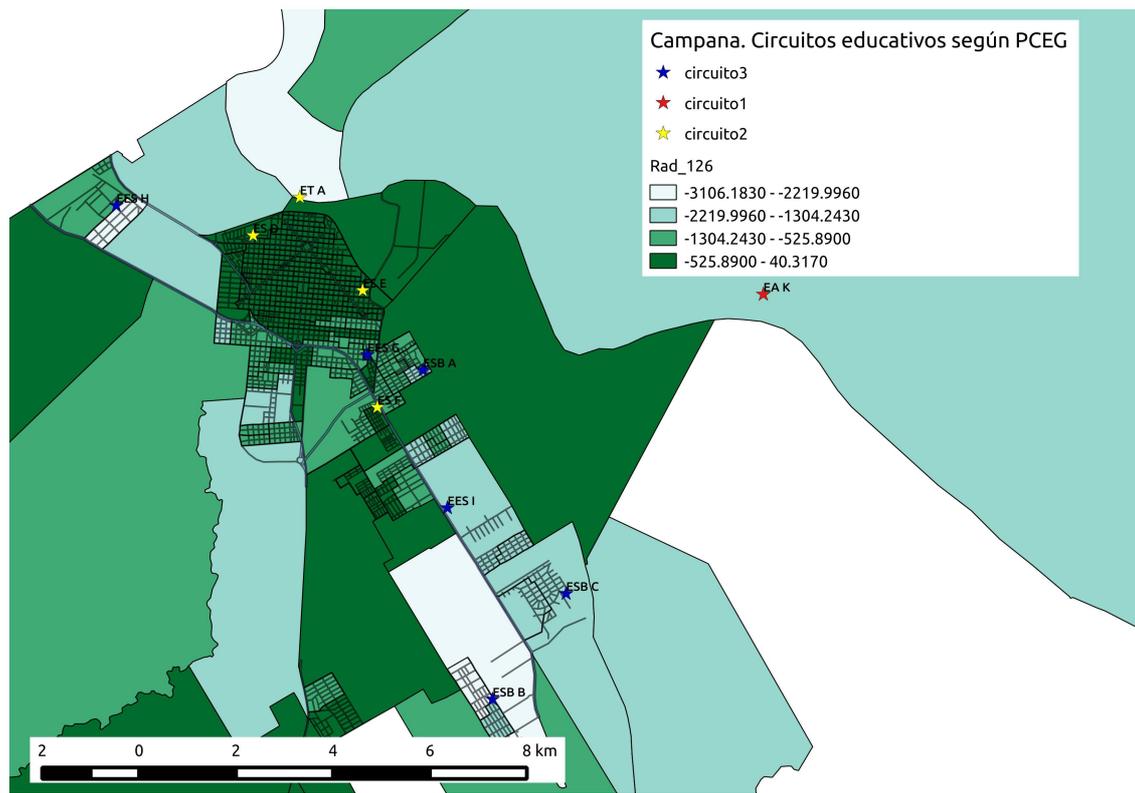
Cartografía 11. Ubicación de las instituciones del Circuito II según PCEG. Campana. 2013

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.



En la cartografía precedente se observa la ubicación de las tres instituciones que componen al Circuito 1 (puntos amarillos), en un mapa temático de la localidad de Campana que representa los puntajes de desfavorabilidad de radios censales (los colores más oscuros representan mejores condiciones mientras que los colores más claros, peores condiciones).

Cartografía 12. Ubicación de las instituciones de los Circuitos 2 y 3. Campana. 2013



En la cartografía superior se muestra la ubicación de las instituciones que componen los circuitos I y III, localizadas en área continental de Campana. Puede observarse la dispersión de las instituciones del Circuito III (puntos azules), los cuales se ubican en zonas coloreadas claras, es decir, con mayores situaciones de desfavorabilidad. Además de localizarse alejadas del casco urbano, se encuentran alejadas entre sí, lo cual desfavorece las relaciones mutuas o con otras organizaciones de la ciudad. En cambio, las escuelas del Circuito I (puntos amarillos) se localizan en zonas coloreadas con verde oscuro, lo cual indica la máxima favorabilidad. Una de estas instituciones se ubica fuera del casco urbano, pero ello no le resta ni prestigio ni el acceso a diversos recursos pues a la

misma se accede mediante colectivo (local y de media distancia) desde todos los barrios de la ciudad.

Puede concluirse que en la ciudad de Campana funcionan distintos grupos de escuelas, que reciben a poblaciones estudiantiles diferentes y que cuentan con condiciones materiales, de recursos y contextuales disímiles. Los tipos de circuitos construidos permiten seguir sosteniendo lo afirmado en una investigación previa sobre la ciudad de Campana:

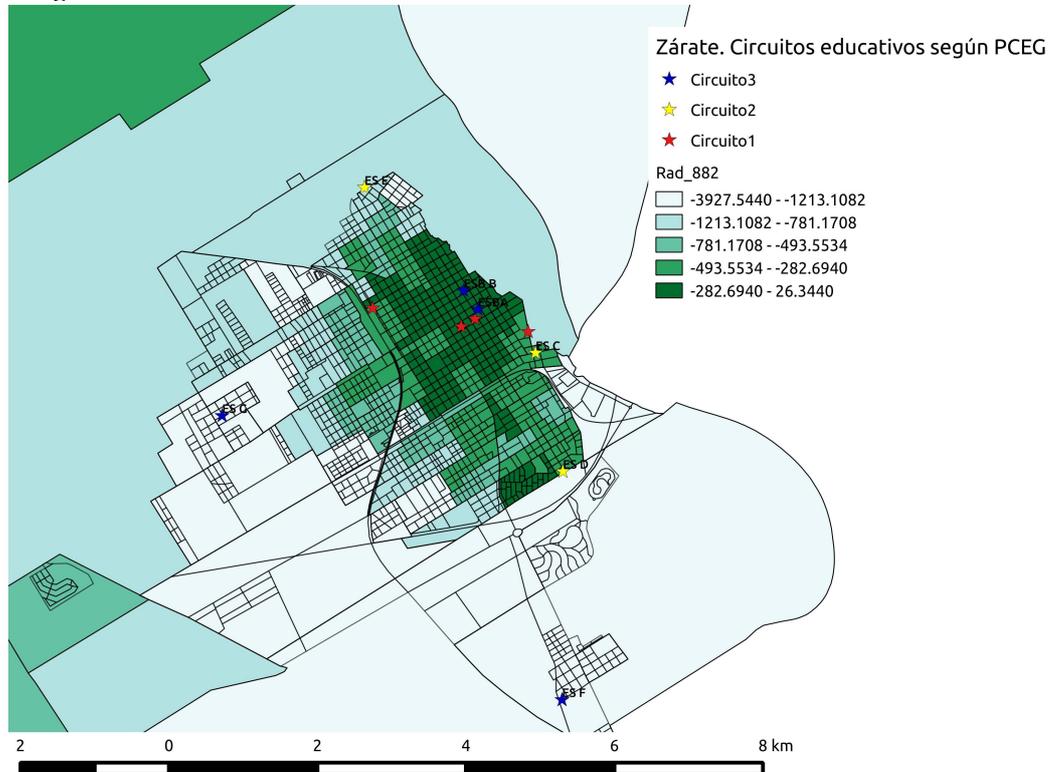
“la tipología permitió detectar y caracterizar la existencia de estos circuitos que segmentan el acceso, permanencia y finalización de la educación secundaria de manera igualitaria para los adolescentes de la ciudad. La misma puede ser el primer paso para un diagnóstico más certero que permita la mejora 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” (Sassera, 2013: 120).

En Zárate, se produce una centralización mayor de las instituciones educativas que en Campana, quizás ello se deba a que su estructura urbana es más compacta. En la zona céntrica de la ciudad se ubican todas las instituciones del Circuito I: las escuelas técnicas, que son las instituciones más elegidas, porque cuentan con gran cantidad de recursos y con las mayores *ganancias de localización*. Se encuentran en el corazón del centro de la ciudad y cercanas entre sí lo cual facilita no sólo la llegada de los estudiantes a las mismas sino la vinculación entre ellas.

Estas escuelas reciben a estudiantes del centro de la ciudad, quienes llegan caminando o en bicicleta, y quienes habitan más lejos se desplazan en el transporte público. Asimismo, esta valorización de “escuela céntrica” se sustenta en la más alta favorabilidad de esta zona, con la mayor cobertura de los servicios básicos de la red de agua, gas y cloaca y con los menores porcentajes de hogares con NBI. La concentración de las instituciones queda evidenciada por la escasa distancia entre ellas: las más alejadas

entre sí se encuentran a dos kilómetros la una de la otra, mientras que las más cercanas a 223 metros.

Cartografía 13. Ubicación de las instituciones de los circuitos educativos. Zárate. 2013



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Censo Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

En el caso de algunas instituciones de los Circuitos II y III, la ubicación céntrica no siempre constituye una ganancia de localización por sí misma, pues de ello depende otras instalaciones que rodeen al establecimiento y los lugares de procedencia de los estudiantes.

Las instituciones del Circuito II se encuentran ubicadas en extremos del casco urbano. Dos de ellas se ubican en zonas con niveles intermedios de favorabilidad, mientras que otra se encuentra en un barrio con nivel bajo de favorabilidad. Estas instituciones se encuentran rodeadas por límites que actúan como barreras: en un caso una barranca que baja hacia el río, siendo ésta una zona no residencial; en el caso de las otras instituciones el fin del casco urbano y la cercanía con villas miseria y asentamientos precarios.

Con excepción de la institución localizada en la barranca, las demás instituciones adquieren un carácter barrial, pues su matrícula proviene del barrio en que están

emplazadas y de otros barrios cercanos. Con estas singularidades, son instituciones con matrículas estables, cuentan con recursos materiales y edificios suficientes y la composición social de su matrícula es heterogénea. Ello podría deberse a su ubicación de margen entre las zonas favorables y aquellas más desfavorables, recibiendo estudiantes de ambas.

En el Circuito III se presentan dos circunstancias dispares en cuanto a la ubicación de las instituciones. Dos de ellas, localizadas en plena área céntrica con todos sus beneficios, califican a su ubicación como la menos auspiciosa para sus estudiantes, quienes provienen de la periferia. Si bien “ser” una escuela del centro es valorado, ello acarrea dificultades para sus estudiantes quienes las eligen por este motivo. La ausencia de transporte público en los barrios de residencia de los adolescentes y las distancias a recorrer son barreras a tener en cuenta.

Otras dos instituciones se emplazan en barrios distanciados del centro. Ambos barrios presentan significativas condiciones de desfavorabilidad, con un hasta 88% de hogares con NBI. Si bien la matrícula es principalmente del mismo barrio, aún así existen barreras que superar: ausencia de transporte público que las conecte con otras zonas de la ciudad, caminos oscuros e inseguros, zonas anegables.

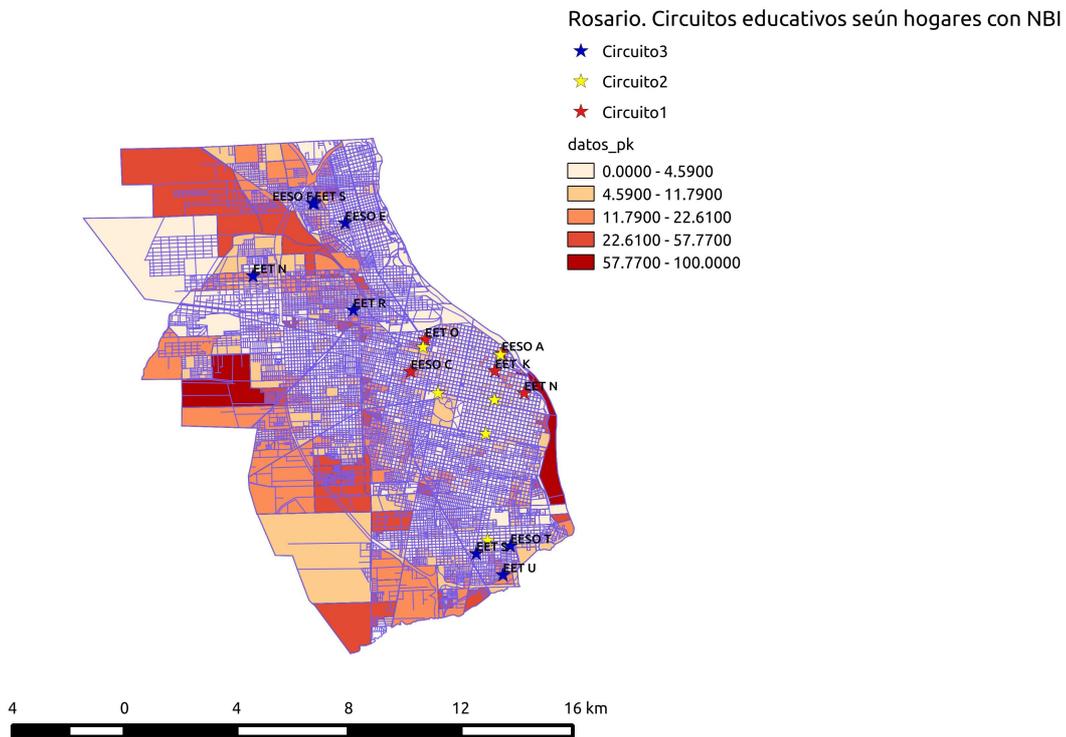
Además, como se vio en el apartado anterior, son instituciones con limitados recursos, condiciones edilicias y materiales insatisfactorias. Ocurre aquí, una situación similar a la de Campana: instituciones de los bordes, empobrecidas para educar a adolescentes y jóvenes que provienen de familias y contextos también empobrecidos. Estos son los casos en que la relación entre segregación urbana (una población y jóvenes “encerrados” en su barrio, se retroalimenta con la segregación educativa “encerrados en escuelas encerradas”).

La relación entre segmentación y segregación educativa con la segregación socio-espacial es menos evidente y más difusa que en las demás localidades. Las escuelas del Circuito II, se ubican todas en el Distrito Centro, el cual reúne las mejores condiciones de infraestructura y transporte, también en los mejores indicadores en lo que respecta a las condiciones socio- económicas. Como proxy de ello, se puede considerar a los bajos

niveles de hogares con NBI, entre el 4,3% de los hogares llegando a valores máximos de un intervalo entre el 12 y el 24%.

En este distrito se encuentran terminales de micros en las que confluyen el transporte público, por lo cual las instituciones se benefician de la estructura radio-céntrica del sistema de buses locales. Sin duda, estas instituciones gozan de las mejores ganancias de localización, encontrándose cercanas a las zonas comerciales y administrativas y a la nutrida oferta cultural de la ciudad. Como se ha visto, las escuelas de este circuito reúnen buenas condiciones edilicias, cuentan con diversidad de recursos y muchos de sus estudiantes también provienen del centro, en general solamente estudian y pertenecen a la clase media. También concurren estudiantes de otros barrios y localidades, sin duda por la valorización positiva que reviste la institución céntrica.

Cartografía 14. Ubicación de las instituciones del Circuito 1. Rosario. 2013



Estas ganancias de localización, también son detentadas por la mayoría de las escuelas del Circuito II, algunas de las cuales se encuentran cercanas a instituciones del Circuito I. Sin embargo, las características de sus estudiantes son diferentes, ya que presentan matrículas socialmente más heterogéneas.

En este grupo, una escuela se ubica en el Noroeste mientras que otra en el Sur. En estos casos, su matrícula proviene de su barrio y de los barrios cercanos, pero ninguna de las dos tiene inconvenientes de accesibilidad ya que llegan colectivos que permiten la movilidad del estudiando y no existirían barreras que desalienten la concurrencia al establecimiento.

Las escuelas del Circuito III se localizan en los extremos de la cartografía rosarina: el Norte, el Noreste y el Sur. Casi todas se ubican en por zonas rodeadas por mayores niveles de necesidades básicas insatisfechas que el Distrito Centro, a las cuales el transporte público no llega con las mismas frecuencias ni o a distancias cercanas a la institución. Algunas escuelas enfrentan barreras tales como vías tren o calles cortadas y en mal estado.

A este grupo pertenecen las escuelas de inserción barrial, los estudiantes en general de nivel socio-económico más bajo que en los grupos anteriores, que combinan estudio y trabajo y que ello afecta su escolaridad, provienen de las zonas más inmediatas. Por ello, a veces el rol de la escuela es sustantivo en romper esa inmediatez, existen casos en los que “los chicos no han ido nunca al centro” o “no han salido de su barrio”, lo cual permite vislumbrar el funcionamiento de tramas de la segregación. Las distancias no sólo son físicas, sino también sociales para estos jóvenes que viven en una de las ciudades más importantes del país, pero a la cual no conocen.

Tercera Parte

Capítulo 7

Diversidad de las experiencias pedagógicas ¿qué sentidos para el aprendizaje y la formación de los sujetos?

El séptimo capítulo presenta una tipología exploratoria de experiencias pedagógicas relevadas en las localidades estudiadas que buscan sintetizar los aspectos más relevantes de una diversidad de experiencias, actividades y estrategias desarrolladas en las instituciones educativas. Uno de los puntos centrales de la descripción son los objetivos y propósitos de las experiencias y las formas organización o estructuración entendidas como dispositivos instrumentales y también se tienen en cuenta las formas de participación y el rol de los estudiantes.

Un tema que se explora, es la relación entre las experiencias pedagógicas con los tipos de conocimientos y los saberes transmitido pues si bien mediante las experiencias los docentes buscan facilitar el aprendizaje de ciertos conocimientos y el acercamiento a lugares y personas portadores del mismo, también se proponen transformaciones en la subjetividad de los estudiantes.

La investigación que orientó esta tesis indaga acerca de los sentidos otorgados a las experiencias pedagógicas por parte de los sujetos que participan en las mismas; y en tal sentido consideraremos los significados atribuidos a los distintos aprendizajes promovidos, su relación con los contenidos curriculares y con la valoración positiva o negativa atribuidas a determinadas actitudes y formas de saber- ser.

La información presentada en el este capítulo se sustenta en entrevistas realizadas a docentes, directivos y estudiantes del ciclo superior que participaron en las experiencias, de las escuelas secundarias de campana, Zárate, Rosario, Villa Constitución y Empalme Villa Constitución. Las entrevistas fueron realizadas en el marco del proyecto Proyecto UBACyT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del IICE-FFyL/UBA.

1. “No se aprende sólo dentro de las cuatro paredes, también hay que salir al mundo exterior”

Este apartado da cuenta de la diversidad de experiencias pedagógicas realizadas principalmente en escuelas secundarias, pues durante la investigación no se relevaron experiencias que se realizaran en centros de formación. Si bien las experiencias pueden generalizarse mediante tres tipos específicos según su orientación, las mismas se concretan mediante el cruce de dispositivos pedagógicos y lógicas institucionales. En su desarrollo cobra importancia la participación de diversos actores, entre ellos docentes, estudiantes, personal auxiliar, instructores, miembros de otras organizaciones de la realidad social y productiva.

Las experiencias pedagógicas pueden ser consideradas como una modalidad de práctica pedagógica, en la que se pone el eje en el aprendizaje mediante la experiencia para la transmisión de contenidos curriculares, de valores, actitudes y reglas. El aprendizaje mediante la experiencia es fomentado desde el sector educativo, aunque t desde otros ámbitos, y es formulado como una crítica al aprendizaje teórico y a los dispositivos “tradicionales” tales como la lección magistral o la exposición del docente. Justamente, se fomenta la realización práctica y la generación de experiencias subjetivas que redundarían en por un lado en mejores aprendizajes, y por el otro, cambios subjetivos en los estudiantes.

Muchas de las experiencias pedagógicas relevadas, tienen el propósito u objetivo que podría resumirse en “llevar la teoría a la práctica”. El aprendizaje mediante la experiencia es un lugar común en el discurso oficial de la educación y en el discurso docente. Por ejemplo, en la provincia de Santa Fe, se dicta un postítulo sobre “Especialización en Proyectos con Jóvenes” (Res. 1184/09). Esta normativa justifica la realización de esta especialización en que

“Este proyecto reconoce a la escuela como ámbito que habilita posibilidades cognitivas y de convivencia, pero la visualiza además en su condición de espacio de encuentro cotidiano, como plataforma hacia nuevas experiencias de enseñanza aprendizaje extramuros, que ofrezcan a nuestros jóvenes otros vínculos con la realidad social (territorial y virtual), proyectándolos de más y mejores herramientas para tomar

distancia, desnaturalizar lo cotidiano y operar de modo transformador y protagónico” (Res. 1184/09: 2).

La escuela es el lugar de resignificación de la práctica pedagógica mediante la generación de experiencias que propicien nuevos saberes. En este discurso se produce una vinculación entre el conocimiento y el saber-hacer con “el flujo de la vida”. Por este motivo el documento plantea una relación entre teoría y práctica no dicotómica pues la reflexión y la acción se imbrican (Res. 1184/09).

Uno de los objetivos de esta propuesta formativa es el de:

“Hacer realidad la enseñanza desde la praxis, habilitando un nuevo modelo educativo que impacte también sobre los saberes curriculares a partir de transformar al alumno, al docente y al directivo. Donde el uso de múltiples lenguajes como el de las tecnologías, el arte, el juego y el trabajo, hagan de la acción con otros y para otros la forma de producir conocimiento, autoconciencia y pertenencia a un colectivo” (Res. 1184/09: 3).

Así, algunas veces mediante analogías, otras veces mediante críticas a la política educativa, en su los docentes dan cuenta de la importancia que reviste- para ellos- la experiencia en el aprendizaje. La importancia de vivir un hecho o proceso por sobre conocerlo teóricamente:

“La vivencia es fundamental, esto de... te vuelvo a decir, a los chicos les cuento 'Esta es una foto de las cataratas', pero no es lo mismo mojar por la niebla que produce la Garganta del Diablo que yo te muestre una foto.” (Docente Escuela agraria K, Campana)

“Bueno, eso ayuda a unir la teoría con la práctica, porque por ahí uno da las cosas y queda no más en un cuaderno, en una carpeta, y de esta manera pueden relacionarlo el saber hacer, sobre todo. Eso más que nada es lo que yo veo.” (Docente , Escuela Media D, Zárate)

El aprendizaje mediante la experiencia se plantea como una estrategia de enseñanza más que como un propósito en sí mismo. Por este motivo, en el análisis de las experiencias, cobran interés por un lado los objetivos y propósitos implícitos o explícitos, y

por el otro lado los arreglos instrumentales para llevarlas a cabo. En este sentido, un dispositivo puede definirse como “un acuerdo de personas, tiempos, recursos, objetivos que crea las condiciones para la transformaciones de los sujetos” (Souto, 2013b: 7).

Los dispositivos constituyen el arreglo concreto de los lugares donde se desarrollan las experiencias (en la institución o fuera de ella), la organización del tiempo, la circulación de los estudiantes, el rol de los docentes y de otros participantes. La búsqueda por producir una vivencia, una experiencia que modifique tanto la adquisición del conocimiento como la subjetividad del estudiante se enmarca en los dispositivos cuya primer característica es la de ser un artificio pues “es distinto a lo real y puede obedecer a grados de ficción, de imaginación, de ingenios diversos que lo acercan o alejan de situaciones reales” (Souto, 2013b: 9).

Al ser prácticas pedagógicas, tanto las experiencias como los distintos dispositivos en los que se enmarcan, no dejan de ser correas para el ejercicio del poder pues producen *disposición y aptitud para*. En la perspectiva foucaultiana sobre el poder, las relaciones sociales que pueden formar sistemas o cadenas o por con contrario, contradicciones y corrimientos. Lejos de provenir desde un punto central, o desde arriba hacia abajo, el poder es omnipresente, se produce a cada instante pues es una situación estratégica, y por lo tanto donde se produce esta relación también hay resistencia. Las relaciones de poder son productivas, extraen fuerzas del sujeto, lo vuelven productivo y dócil, *capaz de y apto para* mediante la disciplina que lo vuelve (Foucault, 2002 y 2003). En este sentido, las experiencias pedagógicas habilitan a la potencia y a lo indeterminado, a la validación de las identidades y al reconocimiento colectivo e individual.

A raíz de la investigación empírica realizada en escuelas secundarias, se han relevado en total cuarenta y siete experiencias entre las cinco localidades. El relevamiento en campo, permitió constatar que algunas de las instituciones de la muestra, no realizaban ninguna experiencia mientras que otras desarrollaban más de una. La diversidad de actividades y de formatos es amplia, así como los motivos por los que se realizan, los actores involucrados, los logros y dificultades. Esta cantidad y diversidad muestra en las instituciones educativas la apertura para emprender formatos alternativos para la práctica pedagógica y la interrogación de las prácticas habituales.

Un elemento central de las experiencias son los objetivos implícitos y explícitos que se proponen y que actúan como un horizonte de dirección de las actividades y prácticas desarrolladas. A partir de estos propósitos expresados por los entrevistados, ha sido posible reconstruir tres tipos de experiencias:

- *Experiencias pedagógicas orientadas al mundo del trabajo*: se proponen brindar conocimientos, habilidades y, valga la redundancia, experiencia a los estudiantes. Parten del supuesto de que existe un conocimiento demandado por el mercado de trabajo y por algunos sectores productivos que la escuela no brinda y que *debería* hacerlo.

- *Experiencias pedagógicas de formación ciudadana y de integración social y juvenil*: apuntan a la transmisión de valores y actitudes relacionados con la construcción ciudadana y la política, el establecimiento de vínculos comunitarios tanto al interior del establecimiento educativo como con el afuera del mismo.

- *Experiencias pedagógicas de fortalecimiento del aprendizaje*: el eje es la promoción de formas de aprendizaje alternativas, pues las prácticas áulicas regulares se mostrarían como insuficientes para la incorporación de ciertos conocimientos y habilidades. También, tienen como centro el generar motivación, entusiasmo y promover la creatividad.

Al interior de estos tipos además se distinguen dispositivos específicos mediante los cuales se concretan las experiencias según las condiciones que las posibilitan. Existen diversidad de dispositivos, algunos de ellos cuentan con historia y tradición en las instituciones educativas, como lo son la exposición magistral o la lección paseo, mientras que otros son más novedosos pues recurren a las nuevas tecnologías o han surgido *ad-hoc* para dar respuesta a una necesidad surgida en el aula o en la institución.

La legitimidad de las experiencias *ad-hoc* emerge de la normativa educativa vigente, en la cual se expresa que “*se trata de establecer un lazo entre las experiencias valiosas que las escuelas vienen desarrollando y las nuevas iniciativas institucionales. En este contexto también se resignifica la relación entre lo tradicional y lo innovador en las escuelas*” (CFE, Res. 93/09: 16).

Muchas de las experiencias surgen por iniciativa propia de las instituciones, ya sea de parte del equipo directivo, los docentes o los propios estudiantes. Otras, se implementan como resultado de propuestas realizadas por distintas organizaciones y por la aceptación y reconocimiento como legítimas desde la institución educativa.

Otro aspecto que favorece- aunque no limita o impide- la realización de las experiencias son los recursos económicos, humanos y edilicios con los que cuentan las instituciones. Algunas experiencias son posibles porque la institución cuenta con recursos propios que se han volcado hacia ciertas actividades o porque una organización externa brinda el soporte material. En situaciones de restricción de recursos entran en juego la voluntad y la creatividad de los participantes, que a pesar de situaciones desfavorables o con limitaciones logran el desarrollo de experiencias significativas a nivel institucional.

A continuación, se describen los tipos de experiencias y los dispositivos en las que se concretan, con énfasis en los objetivos que las guían, como se producen las relaciones entre docentes y estudiantes (es decir la regla jerárquica), la selectividad o estudiantes que participan, y las reglas de orden discursivo (secuencia y criterios de evaluación).

1.1. Experiencias orientadas al mundo del trabajo

Estas experiencias tienen como objeto preparar y formar a los estudiantes con miras al mundo del trabajo, como mundo de vida o esfera diferenciada de la vida cotidiana. En estas experiencias, el mundo del trabajo es circunscrito como un ámbito con normas, reglas, conocimientos, habilidades y aptitudes diferenciados que los estudiantes deben interiorizar.

Parten del supuesto de que existe un conocimiento demandado por el mercado de trabajo que la escuela no brinda y que *debería* hacerlo, y por lo tanto este tipo de experiencia vendría a establecer un puente entre lo educativo y “lo real”, es decir el trabajo. Además del conocimiento o habilidad, existiría una *forma de ser* en potencia en los estudiantes, que debería despertarse a través de ciertas actividades y mediante el acercamiento a los lugares o personas portadores y demandantes de esos conocimientos y habilidades.

Las formas concretas de organización de las experiencias, es decir los dispositivos en los que se enmarcan exceden a la alternancia o pasantía que consisten en la forma más recomendada desde algunas posturas del ámbito académico y la más requerida por algunos sectores empresariales, sin embargo es la que menos se implementa. Ello se debe a la cantidad de tiempo y a los procesos burocráticos que requieren tanto desde la institución como desde los ámbitos donde reciben a los estudiantes, el seguimiento que se debe realizar y los viáticos a cubrir. Por otra parte, son las experiencias más selectivas pues las posiciones disponibles son escasas y se eligen a los estudiantes por un lado, con mejores calificaciones y por el otro, que mejor representen a la institución educativa.

De acuerdo con la normativa educativa vigente, el régimen de pasantías se vio modificado por el establecimiento de las prácticas profesionalizantes. En 2008 se sancionó la Ley 26.427 que crea el Sistema de Pasantías Educativas, destinado a la población mayor de 18 años de la Educación de Jóvenes y Adultos, la Educación Superior y la Formación Profesional. De esta manera, se dejaron de realizar pasantías en el nivel secundario y se establecieron las Prácticas Profesionalizantes, entendidas como estrategias y actividades con el propósito de consolidar capacidades y saberes correspondientes con un perfil profesional. Implican que formen parte de la propuesta curricular y que se puedan desarrollar tanto fuera como dentro de la institución (CFE, Res. 48/08)

Si bien las pasantías y las prácticas profesionalizantes pueden desarrollarse desde instituciones de educación y formación para el trabajo, como lo son los Centros de Formación Profesional, en ninguna de las instituciones incluidas en la muestra en las cinco localidades se desarrollaban este tipo de dispositivo, lo cual da cuenta de su limitada extensión y posiblemente de las dificultades técnicas que existen para su implementación.

La orientación explícita de estas prácticas, es la vinculación entre la formación académica y los requerimientos de los sectores socioproductivo, científico y tecnológico, para *“dar respuesta a la problemática derivada de la necesaria relación entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y las habilidades, propiciando una articulación entre los saberes escolares y los requerimientos de los diferentes ámbitos extraescolares”* (CFE, Res. 48/08: 3)

Es preciso ser cauteloso con estas afirmaciones que propician la adecuación pues “la idea dominante de tales proposiciones es la visión de la educación para el empleo desde una perspectiva de 'ajuste', en respuesta a las condiciones y requerimientos de la demanda a nivel macro y micro empresarial [...] como si tal responsabilidad de formar oficiales y técnicos, 'a medida de diferentes procesos de trabajo fuera entera responsabilidad de las instituciones escolares (Riquelme, 1993: 7).

Si bien la pasantía suponía la alternancia entre la institución educativa y un contexto laboral, se ha producido un desplazamiento hacia el interior de la escuela. Enmarcadas en esta normativa, se realizan distintas experiencias enmarcadas en dispositivos diversos, tales como talleres o clases- exposición por parte de expertos o proyectos de simulación de un proceso productivo.

Elaboración de proyectos de producción

- En qué consiste: producción en la institución educativa de un bien.
- Objetivos o propósitos: armar un proceso productivo, proveer del bien al mercado local, meterse en el mundo del trabajo
- Relación entre docente y estudiantes: el docente establece las pautas, guía los procedimientos, evalúa.
- Formas de evaluación: la evaluación es doble. Por un lado se evalúa el conocimiento de los contenidos desde el docente de la materia involucrada. Por el otro, se evalúa la participación, el cumplimiento actitudinal.
- Estudiantes que participan: se seleccionan algunos estudiantes del último año debido a los conocimientos involucrados en un caso. En los otros se realiza una selección según criterios del docente (los estudiantes de avanzada)

Programa informático de simulación y participación en certámenes

- En qué consiste: participación de un certamen mediante el uso de un software que simula actividades financieras y económicas.
- Objetivos o propósitos: adquirir conocimiento práctico sobre los mercados de capitales y el funcionamiento de una empresa, incrementar las competencias, comprender la formulación de estrategias, desarrollar habilidades como la solución de problemas.

- Relación entre docente y estudiantes: el docente prepara a los estudiantes en las temáticas involucradas en el certamen. Si el software lo permite, el docente puede ingresar a la simulación para evaluar el curso de acción seguido por los estudiantes.
- Secuencia: preparación previa mediante materiales facilitados por el organizador, conocimiento del software, participación de la simulación por etapas.
- Formas de evaluación: la participación misma es evaluada en sí misma por el docente.
- Estudiantes que participan: estudiantes voluntarios de los últimos años. En algunos casos, la participación del certamen requiere de un arancel, participan entonces los adolescentes que pueden abonarla.

Algunas de las experiencias orientadas al mundo del trabajo se desarrollan en el marco de certámenes que pueden estar organizados tanto por organismos gubernamentales, como es el caso de la Evaluación Anual por Capacidades Profesionales, o por empresas y otras entidades privadas. La participación de los estudiantes puede tener un costo de inscripción, que habilita el uso de una plataforma informática en la que se simulan empresas o mercados de capitales, y la continuidad del equipo de estudiantes participante se sustenta en el éxito de las decisiones tomadas: *“El desempeño de cada uno de los equipos/empresas depende de sus decisiones, del entorno del mercado, y de las decisiones que tomen sus competidores, ya que como ocurre en la realidad, las decisiones tomadas por una empresa tienen influencia en los resultados de las demás”* (SimulArg).

Una de las plataformas de competencia se define como una “herramienta lúdica vivencial” cuyo propósito es el fomento de la cultura emprendedora y la aplicación de contenidos de materias tales como matemática, administración y economía. Desde los organizadores, se espera que la educación exceda la transmisión de conocimientos y por ello pondrían a disposición una herramienta para el desarrollo de líderes y la promoción de la comunicación y el respeto. Proponen el desarrollo de capacidades tales como *“las de comunicación y el trabajo en grupo, aumentando la motivación de los alumnos, elemento fundamental de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que impulsa al estudiante a la adquisición de conocimientos, fomentar su actividad crítica y pensamiento creativo”* (SimulArg).

Otro caso de certamen, es la Evaluación Anual por Capacidades Profesional que es desarrollada por la Provincia de Buenos Aires y está dirigida especialmente hacia la

educación técnico profesional. Es de carácter obligatoria para todos los estudiantes del último año de las escuelas técnicas, y se define en sí misma como una actividad formativa y una experiencia:

“La Evaluación Anual de Capacidades Profesionales se constituye en una actividad formativa con una fuerte impronta pedagógica, orientada a identificar y ponderar conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes de alumnos y alumnas del último año de nuestras escuelas técnicas. Su función principal es el carácter formativo (en el sentido de los aprendizajes que promueve) y formador (por el carácter activo que asumen los alumnos en esta experiencia)” (DGCyE, s/f).

El certamen cuenta de varias instancias, en primer término los estudiantes desarrollan un proyecto que será evaluado en la propia institución educativa, luego se accede a los niveles regional y provincial. En las dos últimas instancias, los jurados son evaluadores externos provenientes de empresas, cámaras, profesionales y representantes sindicales según la especialidad del proyecto.

En el plano discursivo, se busca destacar que no se trata de una competencia, sino de una actividad que se propone el intercambio de vivencias:

“Esta actividad es esencialmente pedagógica, no se trata de un certamen con carácter competitivo. El valor radica esencialmente en los aprendizajes que se promueven con la interacción de los alumnos y alumnas con el jurado evaluador, y en el compartir con todas las escuelas técnicas de la Provincia ésta experiencia visualizando el grado de desarrollo logrado en la especialidad, generando vínculos e intercambiando vivencias” (DGCyE, s/f).

En el marco de esta normativa y disposición de participación obligatoria para todas las escuelas técnicas, se han relevado experiencias de elaboración de un proyecto productivo realizadas para este certamen. Una de ellas fue un proyecto de alarmas comunitarias, para el cual se fabricaron prototipos y los estudiantes instalaron las alarmas en un barrio de la localidad donde se desarrolló. Además de contribuir a la comunidad y en el aprendizaje de habilidades específicas en la aplicación técnica del conocimiento sobre

montaje y microcontroladores, una de las dimensiones claves son los requerimientos actitudinales buscados tanto por el docente como por el jurado del certamen:

“Bueno, vos veías a lo largo de las competencias que en los puntos en que más hacían hincapié no era sólo en lo curricular, en cómo el chico se desenvolvía en la presentación oral, en la documentación, obviamente eso era un más, era un punto de partida, pero en las cosas en que más hacían hincapié eran: en emprendedurismo, en factibilidad de los proyectos, en que los proyectos sean factibles y que tengan que ver con un contexto social fundamentalmente, y en una cosa que llamaba la atención que muchas veces nosotros no estábamos del todo de acuerdo pero iban en ese camino, era que el chico tenía que ser un vendedor del proyecto. Cosa que a nosotros nos parecía que se salía del perfil del técnico, porque en muchos casos iban mucho sobre eso y hacían hincapié y les preguntaban y les repreguntaban a los chicos sobre eso; y, obviamente, a vos te pasa una vez, al segundo año los vas a preparar sobre ese tema y así fuimos aprendiendo.” (Docente, Escuela Técnica A, Campana)

La evaluación realizada sobre los estudiantes, se basan sobre criterios no explicitados basados en ciertas características de la personalidad y el desempeño actitudinal

“Bueno, la evaluación, ya te digo, la parte de Montaje sigue una estructura curricular porque vas cumpliendo cosas en cuanto a contenidos fundamentando, vamos tocando estos temas, la teoría de microcontroladores, la práctica de microcontroladores, el manejo de simuladores, muy muy más que nada a lo técnico. Pero ya acá la evaluación se hace distinta. Yo estoy pensando en armar grupos de trabajo y ver cómo se desenvuelven los chicos en lo grupal, en lo solidario, en el trabajo de equipo; acá me interesa evaluar otras cosas que tienen que ver más con lo actitudinal que con relación con las habilidades y capacidades. De decir acá si vos estás analizando y te vas con un objetivo en común que es un proyecto, como todo, como proceso productivo, la evaluación va a pasar por otras cosas.” (Docente, Escuela Técnica A, Campana)

Por un lado, los estudiantes conocen las pautas de evaluación, referidas al montaje y funcionamiento del equipo producido, así como la sostenibilidad y utilidad del proyecto. Sin embargo, existe otra serie de criterios conocidos por el docente y los evaluadores que

son implícitos y que refuerzan la modulación de comportamientos y de formas ser que tienen que ver con la expresión oral, el trabajo en equipo, la responsabilidad y especialmente la demostración activa de los saberes y de estas cualidades.

Explicación expositiva por parte de un "experto" no docente seguida de práctica por parte de los estudiantes

- En qué consiste: un especialista invitado explica el uso y funcionamiento de un equipamiento o de un procedimiento técnico específico. Los estudiantes observan y luego replican en la práctica lo enseñado.
- Objetivos o propósitos: Adiestramiento a técnicas operativas y estrategias de trabajo, familiarización con nuevos elementos que la escuela no tiene, conocer la investigación y qué hace un técnico,
- Secuencia: explicación por parte del docente, observación y aplicación.
- Formas de evaluación: en algunos casos no se evalúa por ser considerada una actividad extra-curricular. En otros casos se evalúa según el desempeño de los estudiantes en cada actividad propuesta.
- Estudiantes que participan: principalmente estudiantes de los últimos años, aunque en un caso se buscó que participen todos los años de la escuela.

Visitas a empresas

- En que consiste: visitas de un día a un ámbito laboral, principalmente de tipo fabrill. Visualización de sectores del establecimiento y charlas con guía.
- Objetivos o propósitos: conocer espacios del mundo del trabajo, visualizar procesos productivos, aplicar en la práctica o ver plasmado lo enseñado en las materias.
- Relación entre docente y estudiantes: el estudiante es guiado y evaluado por el docente.
- Secuencia: en algunos casos se hacen actividades previas de indagación sobre el lugar a visitar. Recorrido, observación y explicación de lo observado por parte de guía. Posteriormente en algunos casos se realiza una evaluación.
- Formas de evaluación: responder a cuestionarios escritos o exposición oral sobre lo observado.
- Estudiantes que participan: estudiantes del ciclo superior, principalmente del último año.

Las experiencias de visitas a empresas, o de exposición por parte de un experto son similares en su dinámica, pues se basan en la observación de un entorno o de una actividad, es decir el estudiante no participa en la actividad más que como espectador. En algunos casos, la actividad está seguida de una evaluación o trabajo práctico aunque en otros casos el eje es la visualización y la interacción verbal.

“Generalmente les pasan un video de los que es la Acindar dentro de la sala que tienen ellos de capacitación ...siempre vienen alguien de recursos humanos a dar una pequeña charla de 10 o 15 minutos de lo que es el perfil de las personas que ellos buscan...incentivándolos a que sigan adquiriendo conocimientos, o sea carreras terciarias, universitarias y después si se hace un recorrido en la planta, el recorrido específicamente con los chicos de electromecánica es la parte de producción” (Docente, EETX, Villa Constitución).

El acercamiento e ingreso a los contextos fabriles como lugares privilegiados de la producción se presenta como una de las formas ejemplares de experiencia pedagógica, pues allí se puede vivenciar, ver aquello estudiado en el ámbito escolar:

“Bueno ellos lo estudian durante la carrera materias que son afines al tipo de producción, procesos productivos, tecnología de los materiales..hay otras materias también material y ensayo que son de cómo se produce, digamos la materia prima, entonces ver eso plasmado, o sea generalmente uno lo ve en un video, lo ve en un libro, pero ahora plasmado dentro de la acería que no es poca cosa no? Y aparte para que vean que todas las normas de seguridad que uno trata de implementar en los talleres de acá que no son de tanto riesgo se tienen que cumplir allí” (Docente, EETX, Villa Constitución).

Las visitas a empresas se enmarcan en la normativa de las lecciones paseo y se desarrollan tanto en Buenos Aires y Santa Fe. En el caso de las localidades santafecinas, algunas empresas abren sus puertas a las instituciones educativas y cuentan con un guía para la actividad; la visita se realiza por distintos sectores de la planta y se le entregan presentes a los estudiantes. En una de las localidades bonaerenses, la experiencia está organizada por una agencia de desarrollo local, la cual realiza las gestiones para que algunas empresas reciban a los estudiantes y además provee del transporte escolar. Los objetivos de las visitas, enunciados por esta Agencia, son que los estudiantes conozcan los

procesos productivos, potencien sus vocaciones, que las empresas tomen contacto con sus potenciales trabajadores y que los estudiantes adquieran conocimientos técnicos, académicos y “ las aptitudes como las actitudes necesarias para un eventual empleo” (AGDC, 2009).

Esta visión sobre los fines de la experiencia, es compartida por los docentes que coordinan la actividad en la institución educativa, que destacan que los estudiantes se acercan mejor a lo que se les dice desde fuera de la escuela, aunque se haya hecho hincapié en ello en la institución:

“Se les dicen las competencias que necesitan, ellos les comentan. Vos se los decís acá en la escuela, pero ahí se dan cuenta de que necesitan tener esa habilidad o esa competencia. Y los valores también, desde que tienen que ser puntuales, que tienen que usar el uniforme que les piden, todo, el respeto, la solidaridad, el trabajo en equipo [...] Sí, trabajo en equipo, puntualidad, el tema del uso del uniforme que nosotros ya desde la escuela les decimos que usen la remera o el guardapolvo y no otra cosa, no la gorrita, todo eso.”
(Docente, Escuela Media D Campana)

En muchos casos, las normas y valores transmitidos por el personal de recursos humanos o los trabajadores de las empresas, son citados por los docentes como discursos de autoridad que sustentan o legitiman lo enseñado en el ámbito escolar, pero que sería realmente aprendido por los estudiantes si se produce esta transmisión fuera de la escuela.

Pasantías o prácticas laborales

- En que consiste: realización bajo supervisión de un tutor de tareas acorde a una ocupación dentro de una empresa, en un caso, en una universidad pública.
- Objetivos o propósitos: que sirva como orientación laboral, contacto con el mundo laboral, conocer la empresa y aprender de la experiencia, facilitar la inserción laboral
- Relación entre docente y estudiantes: el docente o instructor enseña las tareas y evalúa.
- Secuencia: primero se seleccionan a los estudiantes, cuando llegan al ámbito de trabajo se les enseña las tareas que luego ellos realizan bajo supervisión.
- Formas de evaluación: los instructores realizan un seguimiento del desempeño en planillas a tal fin. Se pueden evaluar tanto el desempeño de las tareas como cuestiones

actitudinales o la “voluntad de trabajo”. En algunos casos, la evaluación se complementa con la realización de un trabajo monográfico o exposición oral en la institución educativa.

- Estudiantes que participan: estudiantes del último año. Existe una selección por parte de la escuela y de la empresa, que se puede basar tanto en criterios del mercado laboral (los mejores perfiles para el puesto) como en criterios escolares meritocráticos (elegir los mejores, las mejores calificaciones). En el caso de la alternancia en la universidad pública, participaron todos los estudiantes.

La realización de prácticas fuera de la escuela, que en muchos casos siguen recibiendo el nombre de pasantías aunque se encuentren discontinuadas por la normativa vigente se desarrollan en pocas instituciones, pues a las mismas pueden acceder pocos estudiantes y requieren de un seguimiento cercano. En una de las localidades bonaerense implementan pasantías con grandes empresas locales y con Pymes, mientras que en una de las localidades santafecinas una práctica profesionalizante está dada en el marco de la participación en una investigación científica en una universidad nacional. En el caso de las localidades bonaerenses, se ha planteado que las pasantías tienen como finalidad que los estudiantes puedan aplicar el conocimiento y favorecer el contacto con el mundo laboral. En ese sentido se han manifestado como aportes para la formación la vivencia del conocimiento, la experiencia de conocer una empresa, que algunos estudiantes sigan estudiando en carreras superiores mientras que otros fueron tomados como trabajadores. Uno de los aspectos más valorados de estas experiencias, son los cambios en la personalidad de los estudiantes:

“Se notó un cambio muy importante, antes venían y pateaban las puertas de la escuela, ahora los estudiantes cambiaron la conducta, los hábitos y los valores” (Escuela A, Campana)

Sin embargo, existen docentes críticos de estas experiencias. Si bien participaron de su implementación, reconocen que los intereses de muchas empresas no coinciden con los fines educativos que debería tener una práctica profesionalizante o pasantía

“Algunas empresas quieren gente que sepa cumplir procedimientos, que no protesten nada o que ni discrepen ni debatan. O sea, nosotros formamos chicos abiertos, después que... y tratando de que se puedan adaptar y que vean todas las posibilidades [...] Pero más o

menos estamos trabajando con ámbitos medianamente conocidos, algunas, por ejemplo, estas dos que descontinuamos, descontinuamos alguna más, es porque se fueron de mambo, porque ya tenían al chico como un operario, no como un pasante. Y la pasantía es para que el chico aprenda; sí, obviamente, que meta mano y experimente con algunas cosas, pero hasta cierto punto, y no todos lo entienden así” (Escuela Técnica A, Campana)

En todos los casos, la relación entre docentes o instructor con los estudiantes es asimétrica y jerárquica: existen adultos que poseen ciertos conocimientos y habilidades que los jóvenes deben adquirir. En algunas experiencias el adulto selecciona según criterios meritocráticos a los estudiantes que formarán parte de la actividad, en aquellas experiencias en la que todos participan se explicitan las futuras selecciones a las que serán sometidos fuera de la escuela según criterios también meritocráticos y de mercado.

En general, los adultos realizan un seguimiento constante del desarrollo de las tareas, y aún aunque no exista una evaluación formal, se aplican calificaciones conceptuales según criterios más o menos implícitos que aluden al interés, la buena conducta o la correcta representación de la institución educativa. Las evaluaciones formales se realizan sobre dos planos, el primero la aprehensión adecuada de los conocimientos y habilidades y su aplicación práctica en una simulación, tanto de los contenidos curriculares como de los saberes de la acción. En un segundo plano, y no por eso menos relevante, se evalúa el saber ser las actitudes que hacen que el estudiante sea *apto para* la supuesta ocupación de una posición laboral que se le presenta como opción dada en un contexto altamente competitivo y selectivo.

1.2. Experiencias de formación ciudadana e inclusión social

Estas experiencias se orientan a formar determinados valores y actitudes en los estudiantes, relacionados con el civismo, los derechos y deberes de los ciudadanos, las temáticas juveniles y la formación de la identidad institucional, barrial o generacional. Estos son temas enunciados tanto en la Ley de Educación Nacional como en las normativas del régimen académico de la educación secundaria, especialmente en lo referido a un reconocimiento de los adolescentes y jóvenes como actores de la vida democrática, sujetos de derechos y partícipes de su propia educación (CFE, Res. 93/09).

En la posibilidad del desarrollo de propuestas institucionales y de prácticas pedagógicas alternativas, emergen multiplicidad de temáticas y de dispositivos para la concreción de las actividades y proyectos. En muchos casos, las experiencias se regulan por los acuerdos escolares de convivencia³⁶ y el impulso en la creación de centros de estudiantes, dando así marco para el desarrollo de actividades relacionadas con las formas de participación de los adolescentes en la institución educativa, la resolución de conflictos y el tratamiento de temáticas sobre salud reproductiva y sexual y violencia de género entre otros. Asimismo, en el marco de la constitución de los centros de estudiantes se abordan temáticas relacionadas con el funcionamiento de los poderes republicanos, la integración regional latinoamericana, la memoria sobre los desaparecidos y la última dictadura militar.

La posibilidad de realizar actividades solidarias también se encuentra contemplada mediante la implementación de proyectos socio-comunitarios que se orientan *“a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social”* (CFE, Res. 93/09: 20).

Muchas de las experiencias consisten en la realización de estos tipos de proyectos, con el propósito de “abrir” la institución hacia la comunidad, de ser reconocidos en su barrio y de ser partícipe en la constitución de la identidad local. La contracara, son las estrategias que se proponen la “inclusión social” de algunos estudiantes considerados en situación de vulnerabilidad y la constitución de una identidad que se identifique tanto con la institución educativa como con el barrio de pertenencia.

La inclusión de prácticas democráticas en la institución también está contemplada en la normativa, para que la cultura democrática impregne la vida institucional, y promueva la participación de los adolescentes y los jóvenes ya sea mediante los consejos de convivencia o mediante clubes, centros y otras asociaciones estudiantiles para asegurar que sean sujetos de derechos escuchados y que su opinión sea tomada en cuenta. En este punto, se considera también como central a la solidaridad, pues la participación no sólo remite al cumplimiento de los derechos y deberes sino también a la asistencia, el

³⁶“Los acuerdos escolares de convivencia regulan las relaciones entre profesores y alumnos, de estos entre sí y con otros adultos de la institución educativa. Sólo en la medida en que obliguen a todos por igual o, en otros términos, que se les reconozca a adultos y jóvenes el mismo estatuto de igualdad ante la ley, aunque con diferentes roles y funciones, serán percibidos como legítimos por todos los actores” (CFE, Res. 93/09: 30).

compañerismo y acompañamiento de otros estudiantes y miembros de la comunidad educativa.

Las experiencias pedagógicas orientadas a la formación ciudadana y de inclusión social se concretan mediante dispositivos más difusos y con menor estructuración que las orientadas al mundo del trabajo. Algunas buscan responder a situaciones surgidas en el interior de la institución educativa o los pedidos de los propios estudiantes, otras son organizadas por otras organizaciones (nacionales, provinciales, locales) e invitan a las instituciones a participar.

Creación artística

- En que consiste: producción de una manifestación artística, que puede ser permanente o efímera, tales como videos, obras de teatro, programas radiales o murales.
- Objetivos o propósitos: son muy diversos, desde que los jóvenes adquieran conocimiento sobre los efectos de las drogas, abrir las puertas de la escuela a la comunidad, conocimiento y profundización de los lenguajes artísticos, transformación de la forma de trabajar, salir del individualismo, concientizar, motivar, afirmar la pertenencia a la escuela.
- Relación entre docente y estudiantes: general los docentes consiguen los materiales y recursos que ponen a disposición de los estudiantes y supervisan el desarrollo de las actividades.
- Secuencia: surgen desde una demanda interna o externa a la institución, se preocupa conseguir los recursos y realizar los acuerdos con las personas involucradas. La realización de la creación artística puede durar desde un día hasta varias semanas.
- Formas de evaluación: puede existir una evaluación formal con calificación de la elaboración formal, desde las materias curriculares tanto como aspectos subjetivos como el esfuerzo, el compromiso. Las evaluaciones generalmente se desarrollan durante la realización del producto o hecho artístico.
- Estudiantes que participan: en algunos casos, participan todos los estudiantes de una división, pero en general la participación de los estudiantes es voluntaria

Las experiencias que recurren a las actividades artísticas, tienen fines muy diversos ya que responden a las necesidades de cada institución. En términos generales, surgen de manera ad-hoc, ya sea desde la propia institución o por invitación o propuesta de algún organismo u actor. Los lenguajes artísticos son un vehículo para el desarrollo de la

personalidad del joven y de su capacidad de expresión. Se apela a la individualidad, creatividad, solidaridad, cooperación y trabajo en equipo, todos valores y actitudes que no constituyen criterios explícitos de la evaluación (incluso cuando la misma no existiría) pero que son mencionados por los docentes como las expectativas que tienen sobre el desempeño de los estudiantes.

Un ejemplo de este tipo de experiencia, fue la creación de un mural con mosaicos en una escuela técnica rosarina. La realización se enmarcó en la iniciativa de una empresa fabricante de cerámica, la cual impulsa el Programa Murales Urbanos en diversas localidades del país con el propósito de la recuperación de espacios urbanos que impliquen la participación activa de una comunidad guiada por un artista. La empresa manifiesta preocupación por la degradación del espacio urbano en las ciudades y por ello desarrolla el programa en el cual

“Todos colaboran para mejorar la ciudad mediante estas acciones culturales y artísticas: la comunidad recupera un lugar común; el distribuidor refuerza su prestigio en su zona de influencia; Weber aporta materiales y capacitación; las personas que aportan su mano de obra adquieren nuevos conocimientos” (Weber, 2011: 17)

Prácticas parlamentarias

- En que consiste: se trabajan sobre las necesidades de la escuela, el armado de un proyecto y la presentación del mismo en un encuentro ante el Consejo Deliberante local o en el parlamento provincial.
- Objetivos o propósitos: fomentar la participación, el armado de centros de estudiantes y el conocimiento de las experiencias de otras escuelas.
- Relación entre docente y estudiantes: los docentes son los que autorizan y gestionan el desarrollo de la experiencia, a la par que brindan los recursos, la orientación y seguimiento.
- Secuencia:
- Formas de evaluación: autoevaluación por parte de los estudiantes
- Estudiantes que participan: selección de estudiantes del último año

Estos dispositivos parten de invitaciones formales realizadas por el poder legislativo nacional, provincial o local, y se proponen simular una experiencia de armado de un proyecto de interés institucional y su defensa ante pares o legisladores. Este tipo de

experiencias tienen como fundamento discursivo al joven como sujeto de derecho y capaz de acción política. Corren de la mano con el fomento de centros de estudiantes, y la búsqueda de una participación de los estudiantes en el ámbito escolar. Sin embargo, no deja de ser una participación regulada por los adultos, quienes también se presentan como facilitadores de la experiencia pero quienes en suma toman las decisiones que se deben acatar.

Los Parlamentos Juveniles, que son una iniciativa del Mercosur y que desde allí se realizan a nivel nacional, provincial y local tienen diversos fines, entre ellos la promoción de la conformación de los Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias, y el trabajo, mediante cuadernillos para los estudiantes y los docentes de temáticas relacionadas con la formación ciudadana, la democracia y la participación política e institucional. Resulta sumamente interesante la dimensión que la noción de participación adquiere en esta experiencia pone en segundo plano a los mecanismos institucionales pues se traduce la participación en una actitud:

“La clave actitudinal para lograr una buena calidad en la participación está en la apertura que todos tengamos en para 'ser afectados' por la palabra del otro, hasta el punto de modificar nuestras decisiones previas” (ME, 2011: 18)

En el documento citado, la participación se entiende como la intervención en la definición de un proyecto institucional mediante formas de concreción: *“1) participar es estar informado sobre el proyecto, su desarrollo y sobre el producto final; 2) participar es poder expresar la propia opinión haber sido reconocido como un interlocutor válido en el debate; 3) participar es poder elegir y decidir a través del voto; 4) participar es también haber recibido un rol específico en el proyecto”* (ME, 2011: 18).

Más allá de la apelación a “participar”, debe notarse como en todo caso se sustrae a la toma de decisiones o su implementación, es decir el ejercicio efectivo del poder para el cambio de una situación. Este ejemplo, traduce las tensiones de las democracias modernas, pues la forma de representación constituye una fuga hacia adelante del problema de que los ciudadanos gobiernen efectivamente en los asuntos públicos que fue señalada por Balibar (2012)

“pero el principio meritocrático que rige estos sistemas de educación (y que forma un todo indisociable con la forma escolar misma: ¿qué sería en efecto, un sistema de educación generalizada no meritocrático?, la utopía escolar siempre ha corrido tras ese enigmático objetivo) es también por sí mismo un principio de selección de las elites y de exclusión de la masa de toda posibilidad de controlar realmente los procedimientos administrativos y de participar de los asuntos públicos. En todo caso, la mayoría de los ciudadanos no sabría participar de ellos en un pie de igualdad con los magistrados contratados (y 'reproducidos') en función de su saber o de su competencia, lo que Pierre Bourdieu había llamado la nobleza de Estado” (Balibar, 2012: 70-71).

El autor sostiene que una jerarquía de saber es una jerarquía de poder y que estas jerarquías se justifican en los sistemas educativos y luego en la sociedad mediante el principio meritocrático (Balibar, 2012). La tensión implícita en esta experiencia es que promueve una participación de los jóvenes en términos de “hacer oír su voz” mediante la creación de órganos representativos de los cuales debe investigarse que proporciones efectivas de poder y acción desempeñan en las escuelas. Además, se rige por un principio selectivo, en el cual teóricamente todos pueden participar, pero de hecho sólo lo hacen algunas escuelas y dentro de las mismas solo algunos estudiantes.

Otro ejemplo es una experiencia municipal que se denomina “Gabinete Joven”, en el cual los estudiantes presentan proyectos de ordenanza ante el Consejo Deliberante local, los proyectos se deliberan y votan y como resultado los estudiantes reciben recursos financieros del presupuesto 2014 para la concreción del proyecto. Además, por la ejecución del proyecto, los jóvenes reciben un incentivo económico.

Puentes con la comunidad e identidad barrial

- En qué consiste: elaboración de un proyecto que releva la historia, personalidades o problemáticas del barrio de emplazamiento de la escuela, mediante la compilación de material documental, la realización de entrevistas o de reuniones en instituciones del barrio. Puede ser un resultado de estas experiencias, la producción de libros y revistas, logrando así una objetivación del trabajo colectivo.

- Objetivos o propósitos: conocer el propio barrio, unir a la gente del barrio, contener a los estudiantes, trabajar temas relacionados con la juventud, abrir las puertas de la escuela a la comunidad, fomentar las prácticas democráticas y la cultura juvenil.
- Relación entre docente y estudiantes: los docentes proponen la realización de la experiencia y convocan a los estudiantes. En algunos casos son guías y realizan parte de las actividades, en otros la figura del docente es reemplazada por otro adulto. En algunos casos, la actividad se realiza con mayor autonomía de los estudiantes.
- Secuencia: propuesta de los docentes, compilación de información, entrevistas, redacción del material escrito.
- Formas de evaluación: criterios a partir de participación y asistencia, compromiso y responsabilidad.
- Estudiantes que participan: la participación es voluntaria.

Estas experiencias se desarrollan en instituciones que, por diversos motivos, deciden abrir sus puertas a la comunidad y en las que se considera como relevante para los estudiantes el contexto social y cultural inmediato a la institución. Generalmente se trata de escuelas ubicadas en barrios periféricos, con dificultades de accesibilidad y en los que parecería producirse un cierre hacia adentro debido a una situación de aislamiento del resto de la localidad:

“[...] Por eso esto del barrio, porque ellos prácticamente no tienen relación con el centro de Campana, es como si fuera otra cosa a la que ellos no pertenecen, sin los colectivos, toda su vida es acá en la barrio” (Docente, ESB 21).

Por este motivo, se busca el anclaje barrial y la interacción con las instituciones y con las personalidades del barrio, la reconstrucción de la historia mediante la búsqueda de información y la realización de entrevistas. La finalidad es lograr la identificación del estudiante con

“El diagnóstico fue desconocimiento y también falta de interés de los chicos por formar parte, de identificarse con el propio barrio. Y bueno, lo que buscamos fue eso, que se involucren y que lo sientan al barrio y a la escuela también. Por eso se llama 'Mi Barrio Mi Lugar' porque tienen que conocerlo para poderlo ayudar también, a través de la sociedad de fomento. Es un barrio que no tiene plaza, siempre los mismos árboles que se

secan, entonces regarlo, cortar el pasto que no lo hace la Municipalidad de Campana... la sociedad de fomento está muy sola como cooperadora de la escuela y como todo, y la gente está muy indiferente. Queríamos que conocieran más y que también haya más convivencia entre ellos, porque también se nota la falta de convivencia” (Docente ESB, 21)

Además del conocimiento sobre el barrio, y la producción escrita sobre lo investigado sobre el barrio, la experiencia se propuso también la transmisión de una serie de pautas de comportamientos tales como “tener actitud de escucha, respetar las opiniones del otro, expresarse con el lenguaje adecuado y ser responsable”.

Algunas experiencias se iniciaron en el marco de invitaciones de organismos externos a la escuela, otras surgieron por iniciativa institucional. En el caso del primer grupo, ha ocurrido que una experiencia que originalmente se proponía orientarse hacia la formación ciudadana y política, terminó centrando su eje hacia la pertenencia barrial.

En un caso, la experiencia consistió en la acción conjunta entre institución educativa y centro comunitario para desarrollo de actividades artísticas con los adolescentes y los jóvenes del barrio, con la finalidad de “incluirlos” y de que “no estén en la calle”. En este caso, los estudiantes son blanco de la acción de los docentes y de los trabajadores sociales, sujetos de las políticas pública que los pone en un rol de tutelados.

En primera instancia, pareciera que en sí mismas no son experiencias de matriz selectiva, participan en ellas todos los estudiantes del último año e incluso de toda la institución. Sin embargo, la participación en muchos casos es voluntaria, el estudiante sería quien elige participar. Aquí entran en juego criterios implícitos de selección, pues al ser actividades muchas veces extra-curriculares, se depende del tiempo y posibilidades formales que habiliten la participación. Asimismo, también participan “excepcionales” en dos sentidos: o bien poseen habilidades específicas requeridas para la actividad o bien se encuentran en situación de desfavorabilidad convirtiéndose en el blanco de la actividad. Esto último es relevante especialmente para aquellas experiencias que se proponen incluir a los estudiantes, “sacarlos de la calle” pues ese es el criterio para ser seleccionados.

Un caso en la ciudad de Rosario, tiene un carácter distinto. Se busca el acercamiento de los estudiantes hacia instituciones barriales como hospitales u hogares de niños con la finalidad de que los adolescentes conozcan otras realidades que se encuentran físicamente cercanas pero que son distintas de su experiencia cotidiana. Se desarrolla a partir de asignaturas como Formación Ética y Construcción de la Ciudadanía mientras que a la par, se fomentan valores asociados con la solidaridad y la empatía con otros sujetos en situación de desventaja respecto al estudiante.

1.3. Experiencias de fortalecimiento del aprendizaje

Estas experiencias son formuladas con el propósito de obtener una mejora en los aprendizajes de los estudiantes, dadas las dificultades en la apropiación de los contenidos curriculares ya sea durante las clases o en el momento de la evaluación. Generalmente, las dificultades en el aprendizaje no son atribuidas a los propios estudiantes, sino a las características tradicionales de la enseñanza, cuestionando así el dispositivo de la clase magistral y el rol “pasivo” del estudiante como receptor de conocimiento.

A la crítica al divorcio entre la teoría y la práctica, lo cual supondrían mayores dificultades en aprender si el estudiante no aplica prácticamente el contenido o si no lo visibiliza en una manifestación concreta, se le suma la preocupación por el desinterés de los jóvenes. En este tipo de experiencia pedagógica la motivación y el “despertar el interés” son claves:

“Yo creo que va todo relacionado porque creo que si encontrás interesar al alumno en un proyecto de estudio, también después va a ser mejor trabajador, va a ser mejor estudiante, va a encontrar algún proyecto para su futuro, le abris otras puertas. Creo que si aprende mejor. Si uno ve a un chico estudiando, hoy en día que cuesta muchísimo porque ellos así tengan un examen, vienen y leen un ratito antes de entrar al aula, si lo leen, si se acuerdan, uno ve eso. Entonces, de repente, ver chicos te sorprende cuando están exponiendo, cuando están hablando, y parece que no fueran nuestros alumnos. Entonces, para mí, eso es muy importante.” (Docente Mozer, Escuela Madia I Campana)

Simulación de procesos científicos- técnicos

- En qué consiste: participación en feria de ciencias, simulación de procesos científicos y técnicos en la escuela (por ejemplo saponificación para hacer jabón).
- Objetivos o propósitos: vivenciar las tareas, poner en relación lo curricular con las prácticas, estimular, ser una metodología de aprendizaje, mejorar la expresión oral
- Relación entre docente y estudiantes: el docente presenta y dirige la realización de procedimientos que evalúa durante su realización. Los estudiantes observan y reproducen los procedimientos para luego producir por sí mismos con un cierto grado variable de autonomía.
- Secuencia: exposición del docente tanto en la clase tradicional como durante el desarrollo de la experiencia. Los estudiantes investigan sobre los procedimientos y luego reproducen.
- Formas de evaluación: durante la práctica y durante las exposiciones finales realizadas por los estudiantes.
- Estudiantes que participan: se busca que participen todos (en un caso diversos años y divisiones), y que alternen tareas. Cuando se realizan exposiciones, puede participar un grupo, pero los demás realizan soporte con otras actividades.

Un componente clave de este tipo de dispositivo, es que se basa en la simulación, en la reproducción artificial- dentro del espacio áulico- de una experimentación simplificada y suele consistir en una demostración, imitación de un modelo, explicación, aplicación de procedimientos y la realización de proyectos alejados del contexto real de aplicación pues predomina la lógica de la enseñanza de un saber- hacer y del desarrollo de capacidades (Souto, 2013).

Por ejemplo, en una de las escuelas de Zárate se realizó una experiencia de fabricación de jabón dentro de la escuela, en la que se buscó que participe la mayor cantidad posible de estudiantes. Para que ello sea posible, se crearon grupos que rotativamente iban aplicando los procedimientos para que “todos participen y vivencien todas las tareas”. Se buscó la transmisión y la aplicación de contenidos de Química, de habilidades específicas como la manipulación de elementos de laboratorio y de valores como el cuidado del medio-ambiente. En particular, esta experiencia se produjo en el marco de la convocatoria de una empresa química local, la cual proveyó a la institución educativa con insumos y elementos de laboratorio necesario para llevar adelante el proyecto.

Las ferias de ciencias, que si bien tienen componentes competitivos pues se realizan en el contexto de certámenes que implican el pasaje por diversas etapas y la selección de los proyectos que continúan adelante, tienen una lógica similar. La recreación de un proceso científico en el aula y su posterior demostración, puede surgir de una actividad regular realizada en el contexto de una materia y luego profundizada a fin de ser presentada para el certamen.

Este tipo de dispositivo es valorado por los docentes, pues producen motivación en los estudiantes y una mejora en los aprendizajes:

“Pero dijimos 'vamos a investigar distintos tipos de leche porque hay algunas que son tan económicas y otras son más caras y vamos a ver si tienen la misma proporción proteica, distintos componentes que tiene la leche, y salió. Y, bueno, lo que más te entusiasma de esto es la forma en que el chico aprende. Yo estoy convencida de que es el único momento en el que vos ves a un alumno estudiar. Cuando se apropia del proyecto como que se empieza a identificar y se siente participe y, entonces, después te lo defiende a muerte”
(Docente Escuela Media D, Campana)

Este aprendizaje mediante la investigación, la aplicación y la práctica es señalado como efectivo para el logro de los contenidos que se buscan enseñar, con el logro adicional de la motivación y compromiso por parte de los estudiantes.

Otros dispositivo utilizado para este tipo de experiencias, es la huerta la cual se realiza dentro de la institución educativa. En los casos registrados en Zárate y en Rosario, participaron técnicos del INTA o profesionales de la agronomía que capacitaron a los docentes y proveyeron de las semillas y otros insumos para la puesta en funcionamiento de la huerta. La finalidad o propósito de la huerta fue “despertar el interés de los estudiantes en Biología”, a la par que

“Concientizar a los alumnos y a toda la comunidad educativa sobre la importancia que adquiere un pequeño espacio verde, lograr mediante la utilización de escasos materiales lugares para el cultivo saludable, sin ningún tipo de pesticida ni hormona, facilitar

estrategias para poder desarrollar en sus propias casas las experiencias y multiplicar e intercambiar con otras escuelas semillas” (Docente, EEMB, Rosario)

En esa experiencia, se enseñó a los estudiantes a evaluar y elegir semillas, determinar la cantidad de luz y agua necesarias, realizar un germinador y el trasplante y controlar la temperatura del laboratorio donde se trabajó. Además se evaluó como importante para la formación porque permitió “cambiar la mentalidad de lo que es la naturaleza y llevar a la práctica los conocimientos teóricos”.

Lección- paseo

- En qué consiste: un viaje educativo a otra provincia argentina
- Objetivos o propósitos: aprendizaje *in situ* sobre la historia, geografía y actividades económicas de los lugares visitados
- Relación entre docente y estudiantes: el docente, instructor o adulto responsable guía y transmite los conocimientos y conduce las actividades. Los estudiantes realizan actividades de observación o prácticas que son evaluadas por el adulto.
- Secuencia: estudio previo, visita, realización de actividades e interacción con personas que se desempeñan en el ámbito visitado. La evaluación puede realizarse tanto durante como posteriormente a la experiencia.
- Formas de evaluación: se completa una guía cuestionario durante el viaje, trabajos en equipo y explicación oral de lo vivido
- Estudiantes que participan: están invitados todos los estudiantes de la escuela, pero participan quienes pueden abonar los costos de pasajes y alojamiento

La lección paseo es un dispositivo que también se utiliza en las experiencias orientadas al mundo del trabajo consiste en que los estudiantes salgan de la institución y se desplacen hacia otros lugares. Las distancias son variables, se pueden tratar de viajes de larga distancia, por ejemplo a otra provincia en un viaje que dura una semana, a unas pocas horas para ir a un museo, al Concejo Deliberante local o a otro organismo.

La realización de la lección paseo requiere de dos requisitos: que la institución gestione y cumpla con los requisitos burocráticos establecidos por la normativa escolar (los permisos, el seguro de los estudiantes) y que cuente con los recursos para el pago del transporte y de otros gastos. A veces, los fondos para estos desplazamientos son cubiertos

por otro organismo, otras veces por la asociación cooperadora, por los propios estudiantes o directamente no pueden ser cubiertos y por lo tanto no se realiza la experiencia.

Tanto en la Provincia de Santa Fe la normativa define a la excursión o lección paseo como “una forma de actividad destinada a proporcionar a los alumnos experiencias directas sobre aspectos de la naturaleza, la sociedad y la cultura, fuera del aula de clase” con la finalidad de propiciar el conocimiento directo, completar los contenidos programáticos, ampliar la formación cultural, y desarrollar sentimientos de compañerismo y solidaridad (Decreto 1077-78). En Provincia de Buenos Aires, la normativa explicita que “los diseños curriculares vigentes persiguen la vinculación de los saberes y los haceres” y que esta vinculación de los saberes con la realidad puede realizarse mediante “experiencias directas”, “lecciones paseo” y “campamentos” (Res. 406-06). La diferencia entre entre estos tipo radica en la distancia, el requerimiento o no de transporte y la duración, por ejemplo en la experiencia directa la movilización es pedestre y no requiere la autorización de los padres.

En dos casos que se enmarcan en la figura de la “experiencia directa”, con frecuencia los estudiantes se acercan caminando hacia instalaciones al aire libre para conocer las tareas del personal que trabaja allí, aprender procedimientos y reconocer flora autóctona. En otro caso de lección paseo, se realiza un viaje que dura una semana hacia otra provincia argentina con la finalidad de que los estudiantes vean “in situ” los contenidos de materias como geografía e historia.

En todos los casos, el hincapié puesto está en la importancia de la visita como posibilidad para la visualización, el mantenimiento del contacto con otra persona portadora de un saber específico y como ámbito de aplicación de un contenido curricular o de saber previo:

“Hemos hecho visitas a viveros, a productores, en la parte ganadera cuando yo daba, porque ahora no estoy con el tema ganadero, pero se han hecho visitas por ejemplo cuando el INTA vacunaba, se les explicaba por qué se vacunaba, qué era lo que se determinaba, en el caso de la aftosa... Bueno, más que la visita era también redondearlo o completarlo con todo lo que era la teoría de por qué se estaba haciendo eso, para que los chicos fueran y miren y vean, no miren sin ver, que eso es importante: yo no sé lo que es

un fresno y estoy mirando un monte, para mí son todos lo mismo; ahora, cuando uno sabe qué es un fresno y cuál es la diferencia con un plancton y con un pino, ya es otra cosa. Eso es lo que realmente nosotros les queremos enseñar a los chicos, que miren y vean.”
(Docente Escuela Agraria A)

“Entonces, bueno, todo eso sirve porque dentro del diseño curricular de segundo año está diversidad... entonces, es la profesora la que tiene que ir armando las actividades para que encajen con los contenidos que vos querés, sin que vengas al pizarrón y es todo tan teórico. Y sí, los resultados se ven, el alumno llega al contenido sin haber pasado por esta parte memorística, porque es así. Muchas veces se enseña todo de memoria y los exámenes se toman de memoria. Entonces, está bien, esto es mucho procedimiento, pero si el alumno sabe hacer el procedimiento es porque sabe el tema, sino no te lo puede hacer. Si yo te digo “Clasificá esta planta y esta planta” es porque sabe de qué se trata la clasificación” (Docente ESB C, Campana).

Se busca que ese contenido transmitido en el aula sea re-contextualizado y que se vuelva significativo para el estudiante mediante la experiencia. Es reconocida la utilidad de estas prácticas para aprender a la vista de las limitaciones de los métodos “tradicionales” y por estos motivos los docentes buscan su implementación.

Manifestación artística o evento cultural

- En qué consiste: producción de una manifestación artística, que puede ser permanente o efímera, tales como videos, obras de teatro, programas radiales o murales.
- Objetivos o propósitos: estimular la oralidad, poner en práctica los conocimientos. Lograr una forma de vinculación diferente entre docentes y estudiantes, promover el acercamiento a la lectura.
- Relación entre docente y estudiantes: los docentes proponen y guían las actividades que los estudiantes desempeñan bajo supervisión.
- Secuencia: preparación previa de la producción (reunir materiales, aprender a utilizar técnicas y programas, elaboración de vestuarios, escenografía, selección de música o actividades lúdicas), desarrollo de la experiencia en el día pautado.
- Formas de evaluación: conceptual a partir de actitudes tales como la responsabilidad, puntualidad y el desempeño en las actividades.

- Estudiantes que participan: en algunos casos participan todos los estudiantes, mientras que en otros la participación es voluntaria

En algunos casos, se busca lograr el aprendizaje de ciertos contenidos curriculares y la motivación de los estudiantes mediante la organización de representaciones teatrales, la producción de material audiovisual, el desarrollo de maratones de lectura o de ferias del libro. Mediante estas acciones, por un lado se le muestra a la comunidad educativa y al barrio o localidad las actividades y capacidades de la institución educativa, y por otro se busca el involucramiento de los estudiantes para despertar su interés por la historia, la literatura o para que adquieran destrezas específicas durante la realización de las actividades.

En un caso, con la guía de una docente y la participación de miembros de una cooperativa local, los estudiantes grabaron un programa de radio (para su transmisión por internet) y realizaron una radio abierta en un evento local para de ese modo realizar una actividad relacionada con la orientación de su ciclo superior, Comunicación. Los estudiantes pudieron acceder al equipamiento y se los instruyó en el uso de programas informáticos y de técnicas para la realización del programa. Uno de los propósitos de la experiencia fue

“Que ellos se puedan expresar libremente y que tengan un medio para hacerlo. Eso sería un objetivo. Ya sea radio, sea lo que fuere; ellos tienen una herramienta que es la comunicación que en muchas escuelas no la tienen, ya sea estúnciles, ya sea en lo que fuere, pero que puedan expresar sus ideas, porque es muy valioso lo que cuentan los chicos, el tema es que muchas veces no tenemos tiempo para escucharlos.” (Docente EESG, Campana)

En una escuela rosarina se organizó una maratón de lectura, cuya preparación requirió de un mes de trabajo por parte de los estudiantes y la jornada duró un día entero. Se buscó que los estudiantes leyeran los libros disponibles en la institución y que contextualicen los textos según las materias, porque por ejemplo algunos cuentos se relacionaban con biología. La experiencia fue valorada positivamente porque

“se desestructura una clase tradicional. Aprenden algo diferente, expresan cosas que ellos hicieron y a partir de esta actividad muchos chicos empezaron a participar en clases”
(Docente EEM3F Rosario)

En otro caso, la actividad se abre a la comunidad y se desarrolla fuera de la escuela. En Villa Constitución se organiza una feria del libro, con la finalidad de “acercar la cultura y los libros a los chicos”, aunque principalmente los estudiantes participan en un rol de espectadores o público del evento. Algunos de los estudiantes integran actividades de organización del evento de manera voluntaria y en ese sentido se espera que aprendan hábitos de trabajo como manejar el tiempo, las responsabilidades y la cultura del esfuerzo “Si se comprometen a hacer una obra de teatro, tienen que hacerla” (Director EEMC Empalme Villa Constitución)

2. ¿Qué sentidos para las experiencias pedagógicas? Una aproximación a la visión de los estudiantes

Uno de los propósitos de la investigación es el de poder contar con múltiples perspectivas sobre las experiencias pedagógicas. Hasta el momento, se han analizado a las experiencias teniendo en cuenta las palabras de los docentes y de los directivos; sin embargo es importante explorar algunas de las visiones de los estudiantes para comprender qué sentidos les atribuyen a sus aprendizajes. Por este motivo, se entrevistaron a estudiantes del último ciclo que hayan participado en las experiencias pedagógicas relevadas³⁷.

Los adultos entrevistados valoran a las experiencias pedagógicas en cuanto a los propósitos a los que se orientan, por un lado la transmisión de contenidos curriculares y por el otro la búsqueda del cambio de la subjetividad de los estudiantes en diversos planos. Sin embargo, esto dice poco sobre si las experiencias son significativas para los adolescentes y los jóvenes que las transitan, si realmente despertaron su interés o se logró el reconocimiento de los saberes que se esperaba que ellos se apropien.

³⁷En total se entrevistaron a 46 estudiantes, y intervalo de edad varía de los 15 hasta los 20 años; la mayoría de los entrevistados tiene 17 años (19 estudiantes). Si bien más del 60% de los estudiantes entrevistados no trabaja, la mayoría (74%) realiza tareas domésticas o de cuidado y un 35% expresa que busca trabajo. Las situaciones de las familias son diversas, 19 estudiantes reciben algún plan social, principalmente la AUH. En el anexo metodológico se describe la forma de realización de las entrevistas.

Una de las cuestiones indagadas sobre las experiencias pedagógicas fue sobre su vinculación con áreas o con contenidos curriculares. Al ser consultados sobre qué aprenden y si ello se relaciona con las materias, los estudiantes son capaces de precisar temas, contenidos y procedimientos³⁸. En este sentido, los estudiantes se refieren a su actividad en primera persona “aprendemos” o “aprendo” por sobre la forma “me enseñan”, lo cual puede mostrar una actitud más personal o activa hacia el aprendizaje.

Al interrogar a los estudiantes sobre qué aprenden, en las respuestas existen dos tendencias principales. Por un lado, se dan cuenta de los contenidos curriculares o de habilidades específicas, por ejemplo “como hacer dibujos”, “comprender un texto”, “cómo armar una carta documento” o “a soldar”. Pero por otro lado, este “aprendo”, refiere a la dimensión del saber hacer- saber ser. Por ejemplo se aprende a “respetar a otras personas y aceptarlas como son”, a compartir, a organizarse y trabajar en grupo, a esforzarse, a tomar la iniciativa, a “ser mejor persona”. En síntesis, estos aprendizajes dan cuenta de los que apuntan hacia los valores, las reglas y aspectos de la cultura, que podríamos suponer hacen a la formación del “ser”.

Esta dimensión sobre el ser no se realiza de manera neutra, porque además viene acompañada por la dimensión axiológica de los valores que son un campo semántico que refieren a ejes bien/mal, de incidencia ética y que se pueden investir en las actividades discursivas (Barbier y Galatanu, 2004). Los estudiantes refieren a estos ejes bien/mal cuando articulan los aprendizajes que han realizado y las formas de expresión discursiva más frecuentes son “valorar”, “hacer valorar” y “ser mejor”. Son objetos de valoración positiva el cuidado de la naturaleza, la lectura, “lo que uno tiene” y el espacio de la ciudad; por otra parte se hacen valer los derechos. También son objeto de valoración negativa “el que no trabaja porque no es bien visto por la sociedad”, las adicciones y las drogas.

El eje axiológico del bien y su traducción a una moral también se encuentra aplicado al “ser”. Así, ante el interrogante sobre qué aprendieron, los estudiantes hacen mención a “ser buenos”, expresando también la contracara de aquello que “no hay que ser”:

³⁸ Por ejemplo, son mencionadas como materias a Química, Producción y Comercio Exterior, Literatura, Historia, Salud y Adolescencia, Ciencias sociales, historia, formación ética y cosas de plástica, Computación, Música y guión, Biología, Geografía, Formación Ética y Ciudadana. En la enumeración de contenidos aparecen tanto contenidos técnicos como generales, por ejemplo circuito hidráulico y bombas hidráulicas, calentamiento global, formación de las sales y los hidróxidos, las letras, el lenguaje, “temas aparato reproductor, métodos anticonceptivos, enfermedades”.

- *“Aprendemos a ser buenos ciudadanos responsables y solidarios.”*
- *“A ser mejor persona, a educar a los demás sobre cómo relacionarse con los chicos.*
- *“Sí, porque nos enseñan a ser lo bueno y a compartir lo que uno quiere para la sociedad.”*
- *“A que no hay que ser adicto, que hay que pensar antes de actuar.”*

Algunos estudiantes realizan una valorización positiva la experiencia pedagógica, en tanto señalan la adquisición de nuevos conocimientos o el acercamiento a una institución, a personas o a una realidad a las cuales les sería difícil acceder de otra forma. Con independencia del tipo de experiencia o de dispositivo de instrumentación en los que participaron, la mayoría de los estudiantes consideraron que adquirieron conocimientos relacionados con el mundo del trabajo o que serían importantes para el futuro laboral del estudiante. Por ejemplo, en experiencias que implicaron pintar un mural, se relacionó el diseño y la pintura con profesiones específicas o con actitudes como la responsabilidad; en otro caso, una participante de la Maratón de Lectura sostuvo que “la lectura es indispensable para cualquier tipo de trabajo”.

Las conexiones con la visión jerárquica del trabajo realizado en empresas o fábricas también están presentes, y que responden a las demandas discursivas más frecuentes sobre el conocimiento sobre el mundo del trabajo, por ejemplo las relaciones dentro de una empresa, el trato entre jefes y empleados, el uso de uniforme o la acumulación de experiencia porque ello sería requerido por estos ámbitos laborales

“Te va enseñando cuando vos seas grande cómo manejarte en el mundo del trabajo, porque suponete que vos tenes un compañero con el que te llevas más o menos bien o más o menos mal, pero igual podés trabajar con él y trabajar en equipo” (Estudiante, 16 años, ES G Zárate),

De manera análoga a los docentes, los estudiantes aluden a la significatividad de la experiencia pedagógica en cuanto a la forma de aprendizaje significativa para ellos. Se refieren a las actividades realizadas como aquellas que les permitieron “abrir la mente, abrir los ojos” o la contrastan con las formas habituales de estudio en el aula

- *“tenés otros conocimientos y te abre la mente a otras cosas. Me ayudó a madurar, no quería enfrentarlo, pero lo superé.”*
- *“Conocí mucha gente, me abrió la mente. Conocer las ciudades y provincias. Planteamos la escuela media que queremos y se realizó un debate planteando items con los problemas y las probables soluciones.”*
- *“Al abrir la mente ves las ventajas del estudio al conocerse todas las realidades de otros chicos de otras partes de la provincia y del país, te abre los ojos.”*
- *“Te ayuda a abrirte la mente el arte. Te ayuda a imaginar, inventar.”*
- *“Sí, cambia la mentalidad que tengo sobre lo que es la naturaleza y el cuidado de la ciudad.”*

“No sería tanto para estudiar y leer, sino para analizar y opinar, estaría bueno que vengan más proyectos así, no solamente escribir y leer” (Estudiante, 17 años, ES G, Campana)

“Porque en la escuela siempre tenés que leer libros y esto fue algo fuera de lo común” (Estudiante 17 años, Escuela Secundaria G, Campana).

Este reconocimiento del acceso a otros conocimientos y esta percepción de un cambio interno en el estudiante, también se relaciona con los efectos de la dimensión “práctica” o de la acción de la experiencia: el sentirse motivados, interesados, el tener la posibilidad de un acercamiento a otras personas y contextos. Sin duda, más allá de los contenidos específicos, la forma de la enseñanza les resulta atractiva a muchos estudiantes y a partir de allí puede evaluarse como lograr una mayor significatividad en términos de los conocimientos poderosos (Young, 2009) que se pueden transmitir. Esta es una línea de la investigación que debe continuarse pues aquí se presentó una breve exploración sobre algunos de los sentidos de las experiencias pedagógicas para los adolescentes.

Capítulo 8

Experiencias pedagógicas y las configuraciones de la desigualdad: múltiples formas de la selección

En el octavo capítulo se indaga sobre las relaciones entre los circuitos educativos y las experiencias pedagógicas, tratando de identificar tendencias sobre como los recursos, la capacidad de gestión de las instituciones y las relaciones y vínculos que tienen con otras organizaciones y actores de la realidad social y productiva puede favorecer el desarrollo de este tipo específico de práctica pedagógica.

El propósito del capítulo es explorar las posibles conexiones entre tipos de perfiles institucionales, tipos de experiencias pedagógicas y los factores las facilitan o dificultan su realización. Otro tema de exploración es si en las experiencias pedagógicas además, se desarrollan prácticas selectivas, que refuercen aún más las distancias entre estudiantes que impulsan el desarrollo de experiencias pedagógicas, pues ello puede incidir en el acceso de los estudiantes a conocimientos curriculares o conocimientos específicos que podrían favorecer a su formación.

Este capítulo final de la tesis busca a la vez ser una integración de los principales hallazgos de los capítulos 4, 5, 6 y 7, al retomar las temáticas de la segregación socio-urbana en las localidades estudiadas la distribución desigual de las instituciones educativas en los territorios, la segmentación educativa y las posibilidades de que se profundice mediante prácticas segregatorias y el desarrollo de experiencias pedagógicas diferenciadas según los perfiles institucionales.

El capítulo concluye con una serie de reflexiones sobre regularidades halladas durante la investigación, que pueden ser tomadas como futuras líneas de investigación.

1. Circuitos educativos y experiencias pedagógicas

En este apartado se propone una aproximación a la comprensión de la relación entre circuitos educativos y experiencias pedagógicas, buscando indagar la forma en que los perfiles institucionales y otros factores pueden potenciar o limitar el desarrollo de prácticas pedagógicas específicas significativas para los estudiantes.

La aproximación a esta relación, busca dar con una nueva evidencia de formas de segmentación educativa y del conocimiento. En la perspectiva de esta tesis, la noción de segmentación da cuenta de la existencia de circuitos, caminos o grupos de escuelas al interior del nivel estudiado que promueven trayectorias educativas desiguales al segregar a los grupos de poblaciones que tienden a homogeneizarse al interior de cada grupo. Como se ha expresado en el Capítulo 2 de esta tesis, los circuitos no se expresan de manera dicotómica³⁹, sino en gradientes de diferencias según diversos factores de diferenciación y la localización espacial de las instituciones en territorios heterogéneos y fragmentados.

Las brechas entre grupos de escuelas son tributarias de muchos factores: los recursos materiales, financieros, edilicios y docentes y las relaciones y vinculaciones con actores y organizaciones de la realidad social y económica. Si bien todos estos elementos inciden en la labor pedagógica, también podría indagarse de qué manera determinadas prácticas pedagógicas pueden seguir alimentando a la segmentación educativa. En este apartado, se abordan las relaciones entre circuitos o grupos de escuelas según área local de estudio (Zárate, Campana y Rosario⁴⁰), orientaciones de los ciclos superior de las instituciones educativas, la relación de las instituciones con el currículum y las posibles adaptaciones que se pueda hacer del mismo en relación con la realización de experiencias pedagógicas.

En el Capítulo 7 se ha elaborado una tipología que busca dar cuenta de la diversidad de experiencias pedagógicas que se realizan en las instituciones educativas. Las *experiencias pedagógicas* son las instancias de mediación entre lo escolar y lo extra-

³⁹ La diferenciación explícita de los circuitos es un constructo teórico- metodológico en virtud de atributos resaltados o de aquellos dejados de lado, por el investigador. Según el enfoque de análisis, podrían construirse tipologías nuevas de circuitos.

⁴⁰ Se recuerda que no se analizan las localidades de Villa Constitución y de Empalme Villa Constitución según esta perspectiva debido a la similitud de condiciones halladas entre establecimientos educativos y a la dificultad para dar cuenta de la fragmentación o segregación socio- urbana debido limitaciones del enfoque propuesto.

escolar a las que se les asigna la función de articulación, vinculación o de puente las instituciones educativas y la realidad social y productiva. Con la noción de *experiencia pedagógica*, construida en el Capítulo 3, se busca dar cuenta de las estrategias de los actores para resolver problemas en marcos institucionales- en esta investigación la vinculación de las instituciones educativas con la realidad social y productiva siguiendo determinados propósitos y objetivos propuestos por estos actores institucionales-; y que a la par dan soporte a las vivencias de los sujetos que las desarrollan y transitan.

Las experiencias pedagógicas surgen de dos maneras: con la intencionalidad de complementar las prácticas áulicas cotidianas porque se considera que el currículum es inadecuado, la relación docente- estudiante es percibida como rígida o porque los libros no son suficientes y no despiertan el interés en los estudiantes. Entonces, desde la perspectiva de los directivos y docentes, el aprendizaje mediante la experiencia supone la motivación, la creatividad y la vitalidad para el logro de la adquisición de saberes, habilidades y actitudes que se deben “despertar” en los estudiantes.

Explícitamente las experiencias pedagógicas tienen como objetivo, por un lado al conocimiento y la disciplina escolar, y por el otro el saber-hacer práctico que puede implicar también una labor de subjetivación, un saber- ser. Ya sea que se sirven de dispositivos que fomentan una búsqueda de conocimiento y de otros el dominio de una habilidad práctica, se puede dar cuenta de la presencia de saberes de la experiencia a desarrollar.

Cuadro 28. Experiencias pedagógicas según orientación y dispositivo instrumental

Orientación de las experiencias pedagógicas Según los objetivos, propósitos e intereses que las motivan			
	<i>Mundo del trabajo</i>	<i>Formación ciudadana e inclusión social</i>	<i>Fortalecimiento del aprendizaje</i>
Dispositivos de instrumentación Arreglos institucionales de tiempos, espacios, participantes y estrategias pedagógicas de organización	Elaboración de proyectos de producción	Creación artística	Simulación de procesos científicos- técnicos
	Programa informático de simulación y participación en certamen	Simulación de prácticas parlamentarias	Lección- paseo
	Explicación expositiva por parte de un "experto" no docente seguida de práctica por parte de los estudiantes	Puentes con la comunidad e identidad barrial	Manifestación artística o evento cultural
	Visitas a empresas		
	Pasantías o prácticas laborales		

Fuente: elaboración propia.

Los distintos tipos de experiencias pedagógicas (y los dispositivos mediante los cuales se instrumentan) implican distintos niveles en las jerarquías entre los adultos y los jóvenes, criterios implícitos o explícitos de evaluación y de mecanismos de selectividad en la participación de los estudiantes. Esto se pone en juego con las relaciones existentes entre conocimiento poderoso o disciplinar con el conocimiento de la experiencia o contextual (Young, 2009) y las secuencias, sucesión y ritmos en la transmisión de estos conocimientos.

El análisis realizado en este capítulo, tiene en cuenta a los circuitos educativos encontrados en Campana, Zárate y Rosario. Para cada localidad, se construyeron tres circuitos o grupos de instituciones educativas, y se ha intentado interpretar los tipos de experiencias pedagógicas que predominan en cada uno, si las mismas mantienen relación con las orientaciones del ciclo superior y con las posibles adaptaciones o traducciones que puedan realizarse del currículum.

De manera preliminar, se puede decir que no predominan un tipo de experiencias pedagógicas en ninguna de las localidades estudiadas, pues incluso dentro de un mismo circuito se encuentran diversidad de iniciativas. Tal vez, puedan encontrarse diferencias en cuenta a los dispositivos implementados según los circuitos de instituciones, pues aquellas escuelas con menores capacidades de gestión evitan realizar actividades burocráticas o se

ven imposibilitadas de concretar otras por falta de financiamiento o porque se ven perjudicadas por factores extra- escolares como el mal funcionamiento del transporte público.

Según la relación que tengan con su contexto, algunas instituciones pueden realizar experiencias pedagógicas que consistan en una apertura institucional hacia la comunidad y la retroalimentación identitaria, mientras que en función de las relaciones mantenidas con actores y organizaciones de la realidad social y productiva otras instituciones pueden orientar las experiencias según demandas específicas.

1.1. Circuitos educativos y experiencias pedagógicas en Campana

Cuadro 29. Campana. Tipos de experiencias pedagógicas según grupos de escuelas y adaptaciones curriculares.

Grupo	Orientaciones	Adaptación Currículum	Tipos de experiencias
Grupo I. “Centralización de la tradición” Escuela Técnica A, ES D, ESE, ES F	Electromecánica Electrónica Química Informática personal y profesional Economía y gestión Educación Física Ciencias Naturales Economía y Administración Artes visuales Ciencias Sociales	El currículum es preescriptivo. Aunque existen jerarquizaciones y secuencias. Existen adaptaciones según las características de los estudiantes. En algunas de las escuelas, se realizan cambios pautados desde reuniones por Departamento.	<i>Orientadas al mundo del trabajo:</i> - Pasantías con Pymes - Proyecto Alarmas Comunitarias - Programa Vinculación Empresa Escuela <i>Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje:</i> - Proyecto Interinstitucional Viaje de Viaje - Feria de Ciencias
Grupo II. Las instituciones agrarias Agraria J, Agraria K CFP B	Ciencias Naturales Técnico Agropecuario Técnico Agropecuario en Producción Frutihortícola y Forestal.	El diseño es prescriptivo. En algunos casos se siguen los lineamientos recibidos, mientras que en otros se realizan diversas actividades de aplicación de los contenidos para que “sean significativos” y tengan relación con la orientación de la escuela. En un caso se señalan dificultades en el equipo docente para implementar los contenidos.	<i>Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje:</i> - Lección paseo
Grupo III: Las nuevas escuelas secundarias en los bordes EES G, EES H EES I, ESB A, ESB B, ESB C	Comunicación Arte Visual Arte Música. Ciencias Naturales	El diseño es prescriptivo. Pero se adapta al contexto local y se busca ir a lo específico según las producciones locales y la disponibilidad edilicia. También se pueden llegar a	Orientadas a la formación ciudadana y la inclusión social: - El Pueblo de las Violetas - Proyecto Huellas - Gabinete Joven - Talleres y charlas sobre

		adaptar según los grupos de estudiantes.	problemáticas sociales - Talleres de arte a través de una conexión con la Escuela de Arte, en el marco del Plan Mejoras <i>Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje:</i> - Proyecto Radio Digital - Lección- paseo
--	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

En Campana, en los diferentes circuitos educativos predominan distintos tipos de experiencias pedagógicas. En las escuelas del circuito o grupo I, se desarrollan principalmente experiencias pedagógicas orientadas al mundo del trabajo y las experiencias de fortalecimiento del aprendizaje. Las experiencias consisten principalmente en prácticas profesionalizantes, en la elaboración de un proyecto de producción y en la visita a empresas. Se trata de las instituciones localizadas en el casco urbano de la ciudad y que son accesibles pues se encuentran cercanas a vías importantes de comunicación y a las que se puede llegar en colectivo, aunque en un caso implique el recorrido de algunas cuadras a pie.

En todos estos casos, intervienen empresas locales o la Agencia de Desarrollo local que facilitan recursos, capacitación para los docentes o que brindan los medios para el desarrollo de la experiencia. Tal es el caso de las visitas a empresas, que se realizan en la mayoría de estas instituciones, cuya gestión y disposición del medio de transporte corre por cuenta de la Agencia de Desarrollo.

Otro tipo de experiencia realizada por una de las instituciones de este grupo, consiste en un viaje educativo a otra provincia argentina con la finalidad del tratamiento “in situ” de contenidos curriculares de las materias de geografía e historia. El viaje se realiza en conjunto con otra escuela céntrica que no pudo ser incluida en la muestra pero cuyas condiciones de favorabilidad y prestigio fueron documentadas en Sassera (2013). Se trata de un viaje pagado por las propias familias de los estudiantes y por el que las instituciones no reciben ningún recurso adicional. En cierto sentido esto es un indicador del nivel socio-económico de los estudiantes que participan de este viaje que marca el contraste con quienes no pueden viajar porque no pueden afrontar los gastos del viaje.

En otra institución se desarrolla una experiencia que consiste en la participación en un certamen de Laboratorios de Ciencia con instancias distritales, regionales y final provincial. Aunque existe un desacuerdo con la modalidad de “competencia” del certamen, la docente sostiene que se participa por los efectos positivos en la motivación de los estudiantes y porque “se los ve estudiando”. En este caso, se integra a toda una división en la preparación del proyecto, pero por el reglamento del certamen exponen efectivamente cuatro estudiantes, aunque se destaca que los demás siguen asistiendo y ocupándose de tareas de soporte.

En la misma escuela que se desarrolla esta experiencia, también se realizan visitas a empresas lo cual da cuenta de la capacidad de gestión de los directivos y de los docentes para el desarrollo de actividades extra-curriculares, de manera similar al resto de las instituciones del grupo. Además, se debe señalar la variedad de relaciones con organizaciones y actores de la realidad social y productiva de la ciudad lo cual les permite acumular recursos y capital social que luego es transmitido a los estudiantes.

En el circuito II, las instituciones agrarias establecidas en el sector de islas realizan actividades de vinculación institucional entre las mismas que potencian los recursos disponibles a la par que generan lazos entre ellas y con los habitantes del sector isleño. Las vinculaciones institucionales también implican a otros tipos de instituciones con sede en el Delta como es el caso del INTA, y en cuyo predio funciona la Escuela Agraria K. Gracias a esto, los docentes de la escuela organizan salidas de “experiencia directa” hacia las instalaciones y laboratorios del INTA, donde pueden ver a los técnicos trabajar y desarrollar algunas tareas bajo supervisión del docente.

El Centro de Formación Profesional B mantiene una intensa relación con la Escuela Agraria A, ya que a pesar de encontrarse distantes entre sí esto le permite al CFP mantener una presencia en otro sector de la isla, poner a disposición de la escuela el equipamiento especializado y facilitar la participación de los docentes y ex-estudiantes en los cursos de formación profesional. Todo esto produce una sinergia entre las instituciones que se encuentran localizadas en zonas con altos niveles de desfavorabilidad y que permiten ofrecerle a los estudiantes a la comunidad espacios de aprendizaje y convivencia.

Sin embargo, la población y las instituciones isleñas se encuentran fuertemente distanciadas de la ciudad y por ello podría producirse segregación socio-residencial en este sector. Es muy difícil el acceso desde la ciudad (y viceversa) a estas instituciones, pues existen problemáticas de accesibilidad dadas por ausencia o mal funcionamiento del transporte público y de los caminos terrestres. Esto sucede a tal punto que se debió instrumentar en el caso de una escuela, el préstamo de aulas en una escuela del área urbana para que los estudiantes y los docentes que viven en el continente no pierdan días de clase, durante los días de lluvia debido al anegamiento y malas condiciones del único camino que lleva a tomar la lancha colectivo.

Ante estas dificultades en la conexión ciudad- isla y las tendencias de distanciamiento de las poblaciones, las experiencias que desarrollan son “endógenas”, pues remiten a las mismas instituciones y al mismo entorno isleño. Asimismo, los contenidos curriculares que se buscan transmitir con las experiencias, también refieren al entorno concreto de la isla

“Eso es de acuerdo a la currícula. Ahora eso ha cambiado un poco porque, ya te digo, no hay materias que te hablen del tema forestal, por ejemplo, como la que tenía Diego o lo que tenía yo que era ganadería y lo asociaba un poco a lo que es la cosa pastoril, que es dentro de los montes ubicar ganado, bueno, todo eso antes lo hacíamos. ahora, al no estar esas materias, igual nosotros tenemos la misma relación y quizás con otros temas que no tienen nada que ver con los nuestros, pero para mí es importante que el chico sepa, no lo tiene que perder por más de que la materia desaparezca, que sepa lo que es una forestación porque él está viviendo dentro ahí de una forestación, dentro de lo que es el delta, y en este momento en el delta su actividad forestal y ganadera, prácticamente es lo más importante que se produce, es una de las actividades más importantes que tiene el delta” (Docente, Escuela Agraria B)

Si bien las actividades, experiencias y contenidos curriculares parten desde las orientaciones propias de las instituciones y desde los contenidos curriculares, es decir son conocimientos poderosos (Young, 2009), parece producirse un anclaje contextual y en la experiencia muy fuerte. Esto podría plantear el interrogante sobre la posibilidad para estas instituciones y para sus estudiantes de brindar otros tipos de conocimientos y de vínculos

con actores y organizaciones que desarrollen otras actividades y que permitan la acumulación de un capital social más diverso.

Las instituciones del circuito III realizan experiencias pedagógicas de distinto tipo; se orientan a la formación ciudadana e inclusión social y al fortalecimiento del aprendizaje; en tercer lugar y de manera más limitada en una escuela se desarrolló una experiencia orientada al mundo del trabajo. Estas instituciones del tipo ESB en transición a constituirse como escuelas secundarias completas, y que se emplazan en los barrios “periféricos” de la ciudad que presentan diversos grados de desfavorabilidad. Los directores y docentes de algunas de las instituciones han expresado además su aislamiento, tanto de la escuela como del barrio del resto de la ciudad y la situación de vulnerabilidad social de los estudiantes.

Estas escuelas, además presentan deficiencias edilicias e insuficiencia de recursos. No deja de remarcarse el esfuerzo y los costos que muchas veces deben sufragar personalmente los docentes para el desarrollo de las experiencias. Las escuelas que cuentan con Plan de Mejoras, utilizan las horas institucionales para que los docentes se desempeñen en las experiencias, y si es posible, proveen a los estudiantes con los útiles escolares elementales.

En este contexto, las experiencias pedagógicas desarrolladas apuntan por un lado, a sostener tanto la trayectoria educativa de los estudiantes así como su escolarización y a relacionar a los adolescentes y a la propia institución educativa con el barrio en la que se encuentra. Dos experiencias relevadas tuvieron como objetivo la recolección de información y el conocimiento sobre vecinos notables del barrio de manera de que los adolescentes conozcan y se relacionen con su barrio, luego se produjeron libros y otros materiales escritos. En otro caso, los estudiantes participaron en una experiencia que se organizó en un dispositivo de simulación de práctica parlamentaria, en la que debieron desarrollar un proyecto para presentar ante el Concejo Deliberante de la ciudad y los temas ese proyecto se orientaron a las problemáticas del barrio.

En todos los casos, los participantes no han dejado de señalar los desafíos que implicaron el desarrollo y mantenimiento de estas experiencias. En uno de los casos, por ejemplo, las actividades de indagación en la biblioteca municipal y en el periódico local, fueron realizadas por los propios docentes de la ESB B, pues se señaló la imposibilidad de

los estudiantes de poder desplazarse hacia el centro ante la falta de transporte público y por no tener medios propios de movilidad. Esta misma situación se registró en la EES H, pues las reuniones que se realizaban de la experiencia de simulación de práctica parlamentaria se desarrollaban en el centro y ante imposibilidad de poder llegar al mismo, los estudiantes abandonaron la actividad.

Estos dos casos expresan de manera más dramática como la localización y accesibilidad de la institución afectan a los estudiantes, sus aprendizajes, su acceso a los bienes, servicios así como a los capitales sociales y culturales. Cabe recordar que dichos bienes están centralizados en el centro de la ciudad y constituyen ejemplos del entrelazamiento entre segregación socio-residencial con la segregación educativa.

“ [...]Por eso esto del barrio porque ellos prácticamente no tienen relación con el centro de Campana, es como si fuera otra cosa a la que ellos no pertenecen, sin los colectivos, toda su vida es acá en la barrio” (Docente ESB B, Campana)

Otras de las instituciones del grupo registran experiencias donde los estudiantes desarrollan actividades artísticas o reciben charlas de orientación en relación con actores externos a la escuela, principalmente docentes de arte y trabajadores sociales. Son experiencias que surgen para dar respuesta a las problemáticas sociales de los estudiantes y a los conflictos de sus situaciones de vida. Los objetivos de estas experiencias no radican en los aprendizajes sobre artes sino en

“Integrar, socializar, incorporarlos a la sociedad y que no queden aislados y marginados” (ESB I) o en “Que el chico no esté en la calle. Que esté más contenido” (ESB A)

En estas escuelas, también ocurre la concordancia entre la vulnerabilidad de los estudiantes con la debilidad institucional. Puede verse como las actividades extra-curriculares o experiencias que desarrollan no se orientan hacia la transmisión de contenidos curriculares o de saberes demandados por otros actores sociales, sino que buscan lidiar con las difíciles condiciones sociales de los estudiantes e incluso con la posibilidad de “suavizar” a los estudiantes problemáticos:

“Lo humano. Cambio en el carácter si se siente bien. Si les gusta estar con ellos (ES 14)

En este grupo, si bien tienden a dominar los desafíos generados por situaciones de desigualdad que se materializan en los barrios, en las instituciones y en las situaciones de vulnerabilidad de muchos estudiantes, también se han realizado otras experiencias que han logrado integrar transmisión de conocimiento, vinculación con las instituciones y actores barriales y de la ciudad, y la objetivación material que permite la perdurabilidad de la producción de los estudiantes.

Estas experiencias fueron positivas para los estudiantes pues les permitieron acercarse a conocimientos relacionados con la orientación del ciclo superior y con contenidos específicos de las materias, es decir con conocimiento poderoso en términos de Young. A la par pusieron en acto esos conocimientos y los articularon con otras habilidades como manejo de un software, con preocupaciones de los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente y/o lograr un cambio en la forma en que la comunidad se relaciona con la naturaleza.

Sin duda, todas las experiencias dan cuenta de la preocupación, en estas instituciones, por desarrollar conocimientos y actitudes en los estudiantes, y por lograr un cambio en la relación entre escuela y barrio y comunidad. También muestran el empeño de docentes y estudiantes por superar las dificultades emergentes de situaciones que no son solamente desfavorables sino desiguales en los términos de los recursos con los que cuentan las instituciones y los adolescentes para orientar sus aprendizajes.

En las escuelas de todos los grupos, se realizan adaptaciones de los currículums en el aula. Si bien se expresa que los programas escolares son prescriptivos, existen márgenes de libertad que los directores y docentes utilizan para realizar las modificaciones que consideran necesarias a la hora de transmitir los contenidos en el aula. Las adaptaciones remiten a la jerarquización de algunos contenidos sobre otros, al privilegio de aquellos temas relacionados con lo local y la significación para los estudiantes. Las diferencias ocurren entre los circuitos o grupos I y III, en el primero los cambios curriculares suelen ser pautados mediante reuniones de departamento y entre los docentes mientras que en el tercer grupo las adaptaciones se realizan según las posibilidades de recursos- y más específicamente el edilicio- y según grupos de estudiantes, lo cual podría implicar un desnivel en los conocimientos que los diferentes estudiantes adquieren.

1.2. Circuitos educativos y experiencias pedagógicas en Zárate

Cuadro 29. Zárate. Tipos de experiencias pedagógicas según grupos de escuelas y adaptaciones curriculares.

Grupo	Orientaciones	Adaptación Curriculum	Tipos de Experiencias
Grupo I. “Las escuelas técnicas” EET H, EET I, EET J, EET K	Química Electromecánica Maestro Mayor de Obras Electrónica Administración de las organizaciones Informática personal y profesional	En una de las escuelas se sostiene que es prescriptivo y no se adapta. En las demás se realizan adaptaciones y cambios pues se consideran a los lineamientos sesgados. También se reordenan los contenidos según diagnóstico sobre situación estudiantes.	<i>Orientadas al mundo del trabajo:</i> - INTA/ Servicios para la comunidad - Pasantías/ La escuela produce en conjunto Pasantías Proyecto Fortalecimiento de Escuelas Técnicas
Grupo II. Escuelas secundarias completas EES C, EES D, EES E	Economía y Administración Gestión de las organizaciones Artes visuales Arte y Literatura Ciencias Sociales Comunicación Ciencias Naturales	Se adaptan según el grupo de estudiantes. Se evalúa la necesidad por un lado de reforzar y por el otro la “bajada didáctica” y jerarquización de los contenidos según aquello que le va a servir a los estudiantes.	<i>Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje:</i> -Ferias de gestión y Administración, -Ferias de Ciencias -Muestras de Arte -Proyecto Huerta <i>Orientadas a la formación ciudadana y la inclusión social</i> -Parlamento Juvenil -Proyecto Radio -Proyecto Jóvenes y -Memoria
Grupo III EES F EES G ESB A ESB B ESB L	Ciencias Naturales Comunicación Arte Danza	Adaptaciones de contenidos según ritmos de aprendizajes los estudiantes. “Trabajo sobre las individualidades”. Bajada de los lineamientos mediante proyectos	<i>Orientadas a la formación ciudadana y la inclusión social</i> -Jóvenes y Memoria -Talleres con la primaria -Programa Envión <i>Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje:</i> -Proyecto EcoJabón

Fuente: Elaboración propia.

En Zárate, se desarrollan una diversidad de experiencias pedagógicas distribuidas en forma similar que en Campana. Las instituciones de educación técnica del grupo I, desarrollan en primera instancia experiencias orientadas al mundo del trabajo, tales como

pasantías y proyectos de producción. Asimismo, estas instituciones se vinculan entre sí y con una empresa metalúrgica que implementa un programa de fortalecimiento de la educación técnica, mediante el cual tanto los docentes como los estudiantes reciben capacitaciones específicas. En este sentido, son experiencias relacionadas directamente con las orientaciones del ciclo superior y con ciertas demandas empresariales, uno de los docentes sostuvo que el propósito del plan de fortalecimiento de escuelas técnicas es *“obtener alumnos con capacidades para las empresas”* (Docente Escuela Técnica K).

Propósitos similares tienen las pasantías o prácticas profesionalizantes que realizan las instituciones de este grupo, aunque los objetivos son pensados desde el estudiante: que tenga contacto con el mundo laboral y que pueda aplicar los conocimientos. Los estudiantes aprendieron tareas propias del puesto y la ocupación que desempeñaron, tales como el manejo de programas específicos de computadora, el desarrollo de tareas administrativas, normas de seguridad e higiene y otros aprendizajes del saber hacer-ser como las maneras de tratar a los superiores y el cumplimiento de las normativas de las empresas.

Otras experiencias realizadas se basan en la la Evaluación por Capacidades Profesionales, en un caso se busca la aplicación práctica de los conocimientos técnicos mediante la reparación de computadoras de otras escuelas primarias y secundarias de la ciudad; también se acondicionan equipos en desuso donados por grandes empresas de la zona. Se espera que los estudiantes desarrollen una actitud positiva hacia el trabajo, porque *“justamente las empresas buscan actitud positiva hacia el trabajo, más allá de que lo sepan hacer o no”* (Docente Escuela Técnica J, Zárate)

En otro caso, mediante una experiencia acerca de un proyecto de producción, en el que los estudiantes aplicaron contenidos de diversas materias, averiguaron sobre instancias de posible financiamiento para el desarrollo del proyecto y se desarrollaron actitudes como el respeto hacia el otro, el trabajo en equipo y el compromiso. Otra escuela, mediante una articulación con INTA diseñó un proyecto de producción de estevia y de extracción de aceites de diversas plantas para la elaboración de productos cosméticos desde la articulación de las áreas de electromecánica y química. En la misma institución también se puso en marcha otra experiencia de producción, en la que se elaboran elementos

ortopédicos certificados por el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) con fines solidarios y para incentivar a los estudiantes.

Sería erróneo suponer de antemano, que si se trata de escuelas técnicas, todas sus experiencias se orientan al mundo del trabajo. En una de las instituciones en la que se efectúan tanto prácticas profesionalizantes como participa en certámenes, se realiza una experiencia de fortalecimiento del aprendizaje mediante la realización de obras de teatro y de producción audiovisual durante los actos escolares. El propósito de la experiencia es motivar, “engancha” a los estudiantes con la historia y generar vínculos más cercanos entre los docentes y los jóvenes.

En suma, se trata de instituciones que cuentan con recursos, capacidad de gestión y docentes dedicados al desarrollo de estas prácticas pedagógicas extra-curriculares, y en general logran una amplia gama de actividades alternativas de valor pedagógico. Esto expresa la capacidad de vinculación con diversidad de organizaciones de la realidad social y productiva, desde empresas hasta organismos públicos como INTA:

“ La relación con el INTA no la queremos dejar de lado tampoco porque en realidad fue quien nos puso en contacto también, de todas formas, nos va abriendo los caminos, entonces... Y el asesoramiento y el seguimiento que hace el INTA de todas estas actividades en las escuelas es muy bueno. Entonces, ahí es como que tenés siempre a alguien que te está apuntalando, aunque al menos sea en el asesoramiento, en buscarte gente con quién trabajar. El año pasado, por ejemplo, en otra escuela, en un grupo de alumnos surgió como tema de investigación algo relacionado con las mieles, y también fuimos al INTA e inmediatamente te abre un abanico de posibilidades, te establece los contactos con la comunidad. Entonces, después vos, más allá de que sigas trabajando, ya tenés el contacto directo con el productor” (Docente, EET H)

Estas vinculaciones y relacionen con instituciones tecnológicas fortalecen a las escuelas, potencian los recursos que ya tienen mientras gestionan, en algunos casos, subsidios para llevar adelante esta diversidad de experiencias. Sin duda, favorecería a sus estudiantes, pues podrían aplicar en productos concretos sus conocimientos técnicos, sirviendo en algunas ocasiones a fines comunitarios y solidarios.

Se debe destacar, que en estas experiencias no participan todos los estudiantes pues existen diversos mecanismos de selección explícitos e implícitos. En primer término, suelen integrarse algunas divisiones y no otras, luego algunos grupos de estudiantes por sobre otros. En el caso de las pasantías, primero la escuela selecciona a los “mejores estudiantes” según adapten al perfil de la empresa, la cual vuelve a realizar una nueva selección. En otras experiencias, la selección opera de manera más difusa, según criterios sean o no explícitos pues “depende del profesor” o “a no todos los estudiantes les gusta”. Si bien se trata de experiencias que buscan potenciar los conocimientos poderosos, a las mismas acceden pocos estudiantes, generando así prácticas de micro- selección al interior de las mismas divisiones y de las materias.

En las escuelas secundarias del circuito o grupo II tienen orientaciones del ciclo superior en Economía y Administración, Artes (visuales, literatura), Ciencias Sociales, Comunicación y Ciencias Naturales y las experiencias pedagógicas que se realizan, también parecen relacionarse con estas áreas disciplinares. Se tratan principalmente de experiencias de fortalecimiento del aprendizaje y de experiencias de formación ciudadana e inclusión social.

Estas instituciones son escuelas reconocidas por la ciudad y especialmente por su barrio de pertenencia, cuentan con instalaciones y recursos adecuados y en un caso una de las escuelas desarrolla los tres tipos de experiencias pedagógicas.

La EES C participa del Parlamento Juvenil, pues fue invitada por el Consejo Escolar, y tuvo la finalidad de fomentar la participación de la escuela en este tipo de actividades y también de los estudiantes mediante la conformación del Centro de Estudiantes. La experiencia se desarrolló desde la materia Construcción Ciudadana y los estudiantes trabajaron temas relacionados con salud y adolescencia, sin embargo más allá de los contenidos es significativa la valoración de las actitudes y valores transmitidos: no quedarse callado, expresar lo que es justo, valorar la amistad y reconocer al otro. Sin embargo, participaron pocos estudiantes que tuvieron la posibilidad de viajar a encuentros en otras localidades, y no se explicitaron los modos en que se los seleccionaron para que representaran a la escuela. Los viajes se hicieron con el apoyo de la Municipalidad que brindó el transporte y las actividades del Parlamento son organizadas por Nación.

En la EES B se desarrolló una Feria Contable, que es un evento tradicional de la institución en la cual se abren las puertas a toda la comunidad mientras los estudiantes exponen sus stands que consisten en la simulación de negocios y emprendimientos. Esta experiencia de fortalecimiento del aprendizaje tiene como propósito “tapar baches” del currículum y “llevar la teoría a la práctica”:

“Y ahora vos ves que los chicos no tienen Contabilidad, yo estoy tratando ahora de hacer milagros para tratar de meter temas contables. Entonces, es como que surge la necesidad de eso. Y, bueno, también de relacionar la teoría con la práctica, de llevarlo también a ese marco práctico, de ver por ahí, si bien en forma ficticia, pero cómo se puede llegar a desarrollar, partiendo de una idea, en dónde colocaron el negocio, qué tipo de negocio, por qué lo iban a ubicar en ese lugar y no en otro” (Docente, EES D)

En otra escuela se desarrolló una experiencia que consistió en la asistencia a talleres sobre juventud y memoria organizados por la municipalidad; también la misma institución impulsó una huerta comunitaria, con la intervención del INTA. El proyecto consistió en que los estudiantes pudieran comercializar lo producido y así iniciar un emprendimiento que los vincule con el mundo del trabajo. Desde la institución también se valoró positivamente la intervención del INTA y la posibilidad de vincular esta experiencia con otra realizada en la misma escuela que consiste en una radio comunitaria.

En suma, estas instituciones cuentan los docentes, espacios y recursos para vincularse con otras instituciones y desarrollar experiencias con diversos ejes, que varían desde la posibilidad de generar un microemprendimiento hasta la simulación de una situación de negocios. Según la experiencia, participan todos los estudiantes o son seleccionados grupos, ello depende de criterios no explicitados por los entrevistados.

La situación en las escuelas que componen el circuito o grupo III registra diferencias tanto con los otros grupos como entre las instituciones. Las escuelas que componen este grupo son aquellas que comparten edificios con las escuelas primarias, están restringidas en el uso de espacios. A su vez, los edificios se encuentran en malas condiciones generales y no tienen el equipamiento adecuado para el desarrollo de las tareas pedagógicas. Si bien dos de las instituciones se ubican en el casco urbano y otras dos en barrios de la periferia zarateña, comparten la circunstancia de que sus estudiantes deben

atravesar múltiples barreras para llegar a las escuelas. Debe señalarse además, que a diferencia de lo que ocurre en las demás instituciones de educación secundaria que por regla general cuentan con más de una orientación, aquí los ciclos superiores ofrecen solamente una orientación. De manera similar a las demás instituciones el desarrollo de las experiencias pedagógicas también se relacionan con estas orientaciones y se trata que los proyectos desarrollados sean una “bajada” curricular, según la discursividad de los directores.

En este grupo, una de las escuelas ESB no realiza ninguna experiencia, pues se señala que hace años se intentó armar una huerta pero no se pudo realizar por falta de espacio y recientemente se había armado un recipiente para producir compost fue robado, y por este es el motivo por el cual actualmente no cuenta con ninguna actividad.

En las demás instituciones se realizan experiencias orientadas al fortalecimiento del aprendizaje y la formación ciudadana y la inclusión social. Una de las ESB ubicada en el centro de la ciudad desarrolla la experiencia “Jóvenes y Memoria”, que parte de una propuesta realizada por la Comisión Provincial por la Memoria y en ese marco se realizaron dos producciones audiovisuales sobre hechos ocurridos en Zárate relacionados con la última dictadura militar, luego se concurre a un encuentro que se realiza en otra localidad bonaerense donde los estudiantes exponen sus producciones. El objetivo es que los estudiantes conozcan las temáticas relacionadas con los derechos humanos “y se paren frente a todo esto de otra forma”:

“la impronta es derechos humanos, también están los derechos de ellos en la actualidad. Se les presenta el pasado porque hay una intención política de que esto suceda, pero los derechos de ellos son muy importantes [...] se paran a sus relaciones desde una postura diferente. Hay una maduración respecto a esto. Algo siempre queda. Hay una postura frente a los compañeros” (Docente ESB C, Zárate)

No participan todos los estudiantes, sino “el que quiere” y se cuentan con los propios recursos de la docente que coordina la actividad y de los estudiantes; y el viaje que se debe hacer corre por su cuenta.

Otra institución, con orientación en danza, ha intentado realizar una coordinación con las escuelas primarias con la que comparte el edificio. El propósito era realizar unos talleres sobre el lenguaje de la danza y demostraciones por parte de los estudiantes, de forma tal de dar a conocer esta orientación específica a los estudiantes de la primaria para que continúen sus estudios en la secundaria. Sin embargo, si bien existió como proyecto, no se pudo concretar aunque se realizaron algunas actividades preparatorias con los estudiantes.

En suma, la realización de experiencias pedagógicas en este grupo es dispar, algunas de las instituciones pudieron realizar actividades orientadas tanto a la formación ciudadana como al fortalecimiento del aprendizaje, mientras que otras instituciones ya sea por motivos de escasez de recursos y espacios propios, o por acuerdos inter-institucionales no concretados, no pudieron desarrollar estos tipos de prácticas pedagógicas. Por otra parte, en sólo una institución, con la participación de la empresa que brindó los materiales, se desarrolló una experiencia que permitió una participación amplia de los estudiantes y que no contó, al menos explícitamente, con criterios meritocráticos.

De manera similar a lo que ocurre en Campana, en los tres grupos de escuelas se reconoce que el currículum es prescriptivo pero aún así se lo adapta según al diagnóstico hecho sobre los estudiantes, lo cual implica jerarquización de contenidos, “bajada didáctica” y en un caso una individualización de los contenidos. Aquí también se abre el interrogante sobre como estas jerarquizaciones y modificación de contenidos según los estudiantes puede incidir en una distribución desigual del conocimiento o si por el contrario, aunque se utilicen estrategias diferentes los adolescentes acceden a los mismos contenidos.

1.3. Circuitos educativos y experiencias pedagógicas en Rosario⁴¹

Cuadro 30. Rosario. Tipos de experiencias pedagógicas según grupos de escuelas y adaptaciones curriculares.

Grupo	Orientaciones	Adaptación Currículum	Tipos de Experiencias
Grupo I: Las escuelas elegidas E.E.T. L E.E.T P E.E.T O E.E.M. C	Maestro Mayor de Obra Informática personal y profesional Técnico Mecánico de 3º Electromecánica Ciencias Sociales Ciencias Naturales, Economía Informática personal y profesional. Industria de Procesos. Comunicación Multimedial Arte, Administración y Gestión Comunicación.	Se producen adaptaciones con coordinación de los departamentos. Los docentes tienen libertad para jerarquizar contenidos según lo pautado durante las coordinaciones y según diagnósticos sobre los estudiantes.	<i>Orientadas a la formación ciudadana y la integración social:</i> -Proyecto socio-comunitario -La escuela va a la escuela. -Mural -Juegos integradores <i>Orientadas al mundo del trabajo:</i> -Visita a empresas -Pasantía <i>Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje:</i> -Convenio con instituto de inglés
Grupo II. La matrícula en crecimiento. E.E.T K E.E.M B E.E.T M E.E.T H E.E.T. I E.E.S.O D E.E.S.O N.E.E.S.O D	Informática, profesional y personal, Administración y gestión. Electrónica Electromecánica. Comunicación multimedial Humanidades y Ciencias Sociales Economía y Administración. Automotores Ciencias Naturales Economía y Administración.	Algunas instituciones no realizan adaptaciones, mientras que otras realizan acuerdos por departamentos sobre qué contenidos trabajar. Ajustes según “la realidad de los estudiantes”	<i>Orientadas al mundo del trabajo:</i> - Prodibur - Visita empresas - Conexión con agrotecnica - Charlas automotriz <i>Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje:</i> - La huerta va a la escuela - Con el reciclado los chicos aprenden y los niños juegan <i>Orientadas a la formación ciudadana y la inclusión social:</i> - Visitas al hospital, Grupo Puente - Consejal por un día - Proyecto socio-comunitario
Grupo III: la marca de la diferencia. E.E.M E E.E.M F E.E.T. RE.E.T P E.E.T. Q.E.E.T T E.E.T S E.E.T U	Comunicación, Arte y Diseño. Economía y administración. Informática personal y profesional. Gestión y Economía Electromecánica Electrónica Mecánica Informática Turismo Bellas Artes, Diseño y producción de joyas Electromecánica	Adaptaciones a la realidad de la escuela y de los estudiantes. Se hace por departamentos ya veces interviene la supervisión. “Otras que tienen que ver con la terminalidad para brindar una preparación más integral”	<i>Orientadas a la formación ciudadana y la inclusión social:</i> - Talleres de salud - Taller charla de género - Creación logo de la escuela <i>Orientadas al mundo del trabajo:</i> -Pasantía con universidad nacional - Prácticas profesionalizantes -Curso de soldadura -Visitas a empresas

Fuente: Elaboración propia.

En Rosario, las escuelas del circuito o grupo I, con buenas condiciones edilicias y de recursos localizadas en el distrito centro realizan experiencias pedagógicas orientadas principalmente a la formación ciudadana y al fortalecimiento del aprendizaje; aunque en

⁴¹ Las instituciones de educación y formación para el trabajo rosarinas incluidas en la muestra, no realizan experiencias pedagógicas en el sentido dado en este trabajo de investigación. Como se expresó en el capítulo 5, mantienen diversas relaciones y vinculaciones, que redundan en el fortalecimiento institucional, y la captación de recursos.

una institución se realiza una experiencia orientada al mundo del trabajo. Si bien el grupo se compone tanto por escuelas técnicas como por escuelas secundarias comunes, las experiencias no parecen relacionarse directamente con la modalidad ni con la orientación, sino que el surgimiento o necesidad a la que buscan responder, como las organizaciones externas a la escuela que intervienen, son los factores por los que se realizan.

Una de las experiencias de fortalecimiento de los aprendizajes consiste en el otorgamiento de becas de estudio en un instituto privado de inglés. La beca cubre dos años de estudio y los materiales, como libros de texto y cuadernillos. La iniciativa parte del instituto, el cual se acercó a la escuela y le ofreció las becas. Si bien el propósito es que los estudiantes puedan profundizar sus conocimientos en idiomas y conocer otras culturas, el acceso a esta oportunidad es selectivo, pues las becas son “algunas” y a las mismas acceden los estudiantes con mejor promedio y “conducta”. Esta misma institución desarrolla también otra experiencia que consiste en un proyecto solidario en la que se realizan obras de teatro en escuelas primarias con carencias a las que concurren chicos “de la periferia”. Esta experiencia tiene la particularidad de que los materiales, el armado de escenografía la realizan los adultos, así como que las ideas también parten de los docentes y los estudiantes realizan la actividad, lo cual da cuenta de relaciones jerárquicas entre adultos y jóvenes. Se espera que de esta experiencia, los estudiantes mejoren su lenguaje apliquen contenidos de materias y desarrollen empatía, respeten a los demás y conozcan otras realidades.

Otra de las experiencias, consistió en viajes didácticos en los que se buscan aplicar conocimientos de historia y geografía, aunque también tienen un componente recreativo. El propósito es que los estudiantes conozcan lugares que si no fuesen con la escuela no conocerían, y fomentar el compañerismo, el respeto por el espacio público, la motivación y la generación de vínculos entre los estudiantes y los docentes. En este caso, participarían todos los estudiantes del último año, salvo aquellos que posean amonestaciones, y se señala que el viaje contribuye, por estos motivos a la disciplina.

Una experiencia orientada al mundo del trabajo se realiza en una de las escuelas técnicas. Consiste en una pasantía (así se refiere a la misma el docente) con la facultad de agronomía de una universidad pública y surgió por la oportunidad abierta por dos docentes de la escuela que también trabajaban en la universidad. Las actividades que realizaron los

estudiantes consistieron en tareas de investigación, lectura y registro de materiales bibliográficos y la experiencia culminó con la realización de una monografía con defensa oral. Esta experiencia parecería no incurrir en mecanismos selectivos, pues participarían todos los estudiantes del quinto año.

Además de los temas sobre los que se investiga, se espera que los estudiantes adquieran habilidades tales como dialogar, transmitir información, interpretar al otro y prestar atención. Es interesante la enumeración de valores que se espera que los estudiantes adquieran, tales como respetar a la autoridad, tener responsabilidad en cumplir con el trabajo y esmero. En este sentido, coinciden las expectativas sobre los cambios que deberían operarse en la subjetividad de los estudiantes con el dispositivo de pasantía/ o practica profesionalizante realizada en un ámbito laboral privado equiparado con un ámbito privado o empresarial.

En el desarrollo de las experiencias, entonces, existen vinculaciones con organizaciones y actores de la realidad social y productiva: un instituto de inglés, escuelas primarias, una universidad las cuales son cultivadas por las escuelas haciendo uso del propio capital social del que disponen por ejemplo, los propios docentes. No existen restricciones en cuanto a posibles recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, por ejemplo en el caso de los viajes los estudiantes pagan cuotas para solventar los mismos o en la realización de las obras de teatro los materiales utilizados son dados por la propia escuela.

Las escuelas del circuito o grupo II realizan diversidad de experiencias, principalmente orientadas al mundo del trabajo y a la formación ciudadana y la inclusión social. En este grupo es frecuente que las instituciones desarrollen más de una experiencia que incluso pueden ser de distinto tipo. Esto da cuenta, por un lado de que las instituciones no siguen solamente un propósito en la formación de los estudiantes y ello podría tomarse como indicador de la tensión entre los distintos fines atribuidos a la educación. Por el otro lado, da cuenta de la capacidad de estas instituciones para la gestión de recursos (materiales y financieros, aunque también humanos) y el establecimiento de múltiples relaciones con organizaciones y actores de la realidad social y productiva, es decir, de una acumulación de un capital social o relacional que luego aprovechan para el desarrollo de actividades específicas y para una mayor captación de recursos.

En un caso, una escuela técnica con orientación automotriz desarrolla dos tipos de experiencias, primero charlas con especialistas de empresas automotrices que presentan el funcionamiento de determinado equipamiento específico. La experiencia surge por la relación que los docentes de la institución mantienen con los representantes de las empresas, pues la escuela recibe de su parte equipamiento y materiales además de las charlas. Los objetivos de esta práctica son por un lado despertar el interés del alumno, y por el otro ver la aplicación práctica de lo aprendido en clase; también el acercamiento a tecnología de última generación “que no se ve en los libros”. Además del conocimiento técnico implicado, se espera que los estudiantes adquieran “amor por el trabajo”, respeto, y que sigan el ejemplo del instructor que dicta la charla. Participan todos los estudiantes del sexto año, y por este motivo parecerían no existir mecanismos selectivos explícitos.

La misma escuela técnica desarrolla a la par otra experiencia orientada a la formación ciudadana y la inclusión social, y que podría tener también componentes de fortalecimiento del aprendizaje. Esto da cuenta de las limitaciones de las tipologías, pues según los atributos considerados, la experiencia podría clasificarse en uno o en otro tipo. La actividad en cuestión consiste en la fabricación de juguetes y de mobiliario infantil realizados con maderas recicladas en el taller de carpintería, y que luego es donado al hospital de niños. La experiencia surge en virtud de la relación del personal directivo de la escuela con la dirección del hospital y del impulso recibido mediante un programa municipal que fomenta el reciclaje. En este caso, participan estudiantes de varias divisiones de la escuela, con énfasis en estudiantes repitentes con la finalidad de “motivarlos”, pues en la realización práctica de los productos, se ponen en juego conocimientos de matemática y tecnología con la manipulación de herramientas y la aplicación de técnicas como el lustre.

En otras instituciones, existe una gran diversidad de experiencias orientadas al mundo del trabajo, desde la conexión con una escuela agrotécnica mediante la cual los estudiantes contribuyeron al diseño de una incubadora haciéndose cargo de la electrónica hasta visitas a empresas alimenticias que consistieron en el recorrido de la planta. Otras experiencias, se refieren a la formación ciudadana, como la simulación de práctica parlamentaria en la cual los estudiantes deben desarrollar un proyecto y luego presentarlo

para discutir ante el Consejo Deliberante local. En este caso, fue la escuela la que conocía el desarrollo de esta actividad y gestionó por su cuenta la participación en la misma.

Una de las secundarias comunes también desarrolla dos tipos de experiencias, en este caso orientadas al mundo del trabajo y al fortalecimiento del aprendizaje. La primera experiencia se sustenta en un dispositivo informático de simulación y participación en certamen contable organizado por la Bolsa de Comercio de Buenos Aires y del que participa la Bolsa de Comercio de Rosario, y se espera que la participación sea obligatoria para los estudiantes del último año (y quienes no desean participar, deben compensar con un trabajo práctico. La otra experiencia consistió en la creación de una huerta en la escuela con la finalidad de “despertar” el interés de los estudiantes en la materia de Biología, esto se desarrolló por propia iniciativa de la institución que le brinda semillas y herramientas a los estudiantes.

Una sola institución de este grupo, una escuela técnica céntrica no realiza ninguna experiencia y, según se expresa desde la dirección, tampoco mantiene ninguna relación o vinculación con organizaciones de la realidad social por falta de tiempo y de personal.

En el grupo III de escuelas, también hay una institución que no desarrolla ningún tipo de experiencia pedagógica, pero mantiene vínculos con diversas organizaciones y actores de la realidad social y productiva. Por ejemplo, con la Cámara de Joyeros de Rosario, Buenos Aires y de Córdoba en búsqueda de sustento para la elaboración de la orientación específica del ciclo superior en joyería; con clubes del barrio para que los estudiantes asistan a hacer deportes pues la escuela no cuenta con el espacio requerido para ello; y con la Municipalidad de la cual reciben invitaciones para asistir a obras de teatro. Es una intención de la institución generar el fomento de relaciones entre los estudiantes y el barrio y con la Municipalidad.

Otras instituciones realizan experiencias orientadas al mundo del trabajo y a la formación ciudadana y la inclusión social. Es preciso recordar, que las instituciones de este grupo, cuentan con menores recursos y con condiciones edilicias menos favorables que las escuelas de las demás escuelas de los circuitos o grupos I y II; en estas instituciones además, se concentraría la matrícula estudiantil con mayores dificultades socio-económicas.

Por ejemplo en una de las escuelas se desarrollan talleres sobre la violencia de género, organizados por la Municipalidad; luego de las actividades dispuestas por los talleristas, los estudiantes realizaron un mural sobre tema que demandó dos meses de trabajo con materiales dados por el municipio. Una experiencia similar se desarrolló en otra escuela, en la cual profesionales de la salud de una universidad pública establecieron una consejería sobre temas de salud reproductiva y sexualidad, también talleres sobre violencia y maltrato. En otra institución se impulsó a que todos los estudiantes diseñen un logo para la escuela, el cual luego fue votado por los vecinos del barrio. La experiencia tuvo el doble propósito de que los adolescentes apliquen técnicas de dibujo y punta y aprendan la utilización de programas de computación, y abrir las puertas de la escuela para que la comunidad conozca a la escuela y a sus docentes.

En algunas de las instituciones se desarrollan experiencias orientadas al mundo del trabajo. En un caso consistieron en visitas a empresas del sector de alimentos. Participan todos los estudiantes del ciclo superior y se realizan desde el área contable con dos finalidades: que puedan ver aplicados los conocimientos de las materias, llevar a la práctica lo enseñado; y que puedan conocer otras zonas de Rosario pues

“La mayoría son chicos carenciados que no tienen idea que es una fábrica, tienen que verla. La única vida extra familiar es la escuela [...] Porque los chicos no salen de su barrio, de su villa, no conocen el trato, como comportarse” (Docente, EET 392)

En este sentido, se sostiene que la escuela “es un ensayo para trabajar” pues son pocos los estudiantes de la escuela que seguirán estudiando, entonces la mayoría va a trabajar. Por esto, se espera que de la visitas, los estudiantes aprendan lo que es la responsabilidad del trabajo, el cumplimiento de normas, horarios y uso de uniforme.

En otra institución, que presenta situaciones de desfavorabilidad, dificultades de accesibilidad y abandono escolar, se brindaron cursos de soldadura. El instructor demostró las técnicas y equipamiento y luego los estudiantes tuvieron la posibilidad de hacer prácticas. La finalidad de esta experiencia fue brindar los conocimientos necesarios favorecer la inserción laboral en un “taller menor” de estos estudiantes. La capacitación se realizó durante varios días en los que rotaron grupos de estudiantes desde 3° hasta 6° año;

incluso participaron docentes y preceptores. Los equipos fueron brindados por un ex alumno de la institución que fue el instructor y promotor de la experiencia y se solventaron los gastos de materiales utilizando recursos del Plan de Mejoras.

1.4. Algunas notas sobre las regularidades encontradas en la singularidad

Este apartado intentará de manera breve, resaltar algunos indicios sobre regularidades que han emergido en la relación entre circuitos educativos y experiencias pedagógicas, teniendo en cuenta la cantidad de instituciones diferentes, en distintas localidades y la diversidad de prácticas pedagógicas relevadas. Estas regularidades pueden sintetizarse como comportamientos o similitudes respecto a la conformación de circuitos en distintas localidades, las estrategias respecto a prácticas selectivas explícitas e implícitas realizadas por los docentes, la incidencia de la localización de la institución sobre los recursos y capacidades disponibles para el desarrollo de experiencias pedagógicas, y los márgenes de libertad de los equipos docentes para la aplicación de estrategias de adaptación curricular.

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. 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, y que se intentan reseñar a continuación.

- La diferenciación en las posibilidades de aprendizajes según circuitos educativos o tipos de instituciones no tienen que ver solamente con las condiciones materiales de las instituciones, sino también con la formación de los docentes y las formas en que se desenvuelven en sus tareas de enseñanza, con el rol del equipo directivo en cuanto a la iniciativa que tome en la dimensión pedagógica y en el acompañamiento de los docentes.

También, con las prácticas selectivas que se desarrollan en las instituciones, que ocurren no solamente en el momento de la inscripción sino en la progresión de la secuencia educativa. Por un lado, el desgranamiento año a año es una muestra de los efectos de la matriz selectiva de la educación secundaria que permanece a pesar de una normativa que dictamina la obligatoriedad del nivel y expresa el derecho a la educación.

- La transición a la secundaria de seis años es diferente en las provincias de Buenos Aires y de Santa Fe. Un aspecto de esto se relaciona con las diferencias en cuanto a las orientaciones: a) son aprobadas e implementadas mediante criterios pocos claros y discrecionales, b) se superponen con la normativa anterior y su cambio implica conflicto para la institución, c) en algunas instituciones existen deficiencias en su implementación sin contar con los espacios y el equipamiento adecuado (escuelas con orientaciones en ciencias naturales y no cuentan con laboratorio), d) desigualmente distribuidas en el espacio pues en el centro de las áreas locales existe mayor diversidad de opciones que en los barrios o zonas periféricas; e) en tensión con las demandas de la realidad social y productiva.

- Existen procesos de cambio curricular diferentes según la jurisdicción. Se busca una confluencia hacia lo establecido por los acuerdos del Consejo Federal de Educación, pero ello ocurre en distintos tiempos en Buenos Aires y Santa y Fe. Por lo tanto existen diferencias en los cambios curriculares y de normativa educativa entre las jurisdicciones.

- Se aplican procesos diferenciales de seguimiento y transmisión de los contenidos curriculares el aula pues existen distintas estrategias de adaptación curricular. En algunas instituciones el currículum es “prescriptivo”, mientras que en otras se realizan adaptaciones y cambios con distintos niveles de autonomía de decisión docente. Algunas instituciones realizan una evaluación anual, reuniones y concertaciones entre directivos y docentes y áreas curriculares; mientras que otras escuelas carecen de esta capacidad de gestión y concertación entre directivos y docentes.

- Las actividades extra- curriculares y las experiencias pedagógicas pueden actuar como un factor de diferenciación, especialmente cuando existen prácticas selectivas. En algunas experiencias, los docentes eligen según criterios meritocráticos a los estudiantes que participan, desde las calificaciones del “buen estudiante” hasta las actitudes como el interés o el compromiso. Otras experiencias serían formalmente no selectivas, pero la

“participación” de los estudiantes queda delimitada por la voluntad no explicitada del docente. En contrapartida en algunas instituciones se busca la inclusividad, la mayor participación posible de los estudiantes e incluso de los docentes.

- Existen diferencias entre los tipos de experiencias y de dispositivos instrumentales implementados en relación con la dotación de recursos y capacidad de gestión y perfil institucional. Por ejemplo, aquellas escuelas que desarrollan lecciones paseo y excursiones dan cuenta que una capacidad de gestión administrativa (pues consiste en un dispositivo muy burocrático) y da cuenta también de la disponibilidad de recursos monetarios, ya sea porque pueden pagarlo los estudiantes o la institución gestiona recursos por otros medios.

- No puede concluirse que exista una relación entre localización de las escuelas y los tipos de experiencia que desarrollan, pues si bien puede predominar un tipo, también están presentes los demás. Por otra parte, al tratarse de una muestra de instituciones, debe tenerse precaución en la generalización de los resultados de la investigación.

- En las experiencias de formación ciudadana e inclusión social existen límites difusos entre lo institucional y la labor pedagógica con el contexto; en este marco surgen las experiencias para reforzar el rol de la escuela. En la configuración de la identidad institucional se pone en juego la relación con adolescentes, el nuevo mandato de la obligatoriedad escolar y la apertura hacia el entorno inmediato del barrio.

- En el caso de las escuelas técnicas, suelen predominar las experiencias orientadas al mundo del trabajo. Podría deberse a que ciertos perfiles institucionales son los más “elegidos” por las empresas y otras organizaciones para el desarrollo de estas experiencias y en este sentido predomina una noción mercantilizada del trabajo, según la cual los estudiantes deben ser atractivos para el mercado laboral, no sólo en cuanto a los conocimientos, sino en su forma de ser. Se espera que sean respetuosos, atentos a las jerarquías, sigan las reglas y trabajen en equipo. Esto contrasta con una noción del trabajo subyacente en las experiencias de formación ciudadana e inclusión social, en las cuales el trabajo adopta la forma de la creatividad, el compañerismo y la solidaridad. En estas experiencias, la realización de un trabajo significa unir a los sujetos y crear lazos entre ellos y con la institución.

- Las instituciones de educación y formación para el trabajo presentan situaciones ambiguas, pues los CFP y los CECLAS en su matrícula se encuentran tanto trabajadores que buscan un perfeccionamiento profesional o personas que esperan mejorar sus conocimientos y habilidades en áreas técnicas específicas para los sectores manufactureros y de servicios, también se reciben a jóvenes y adultos de muy bajo nivel educativo. Así, exceden su función de formar y capacitar para el trabajo, y se proponen favorecer la terminalidad educativa, ser un espacio de vinculación inter- institucional y en algunos casos espacios del desarrollo de la vida comunitaria.

2. Desafíos y líneas abiertas de investigación

Esta tesis se propuso explorar la existencia de diferentes experiencias pedagógicas de relación y vinculación entre la educación secundaria y la formación profesional, con la realidad social y productiva en espacios locales, haciendo foco en la interpretación de experiencias pedagógicas para los sujetos de la educación, los adolescentes y jóvenes.

Esta exploración permitió acercarse a la comprensión sobre como la desigualdad educativa puede adoptar formas específicas al ser mirada desde los espacios locales, y en el cómo se produce una amplificación de la diferenciación y de la segmentación cuando se tienen en cuenta los efectos de la desigualdad espacial o geográfica.

Más allá de la presentación de indicios sobre estas articulaciones de la desigualdad que minan el cumplimiento del derecho a la educación para los adolescentes y los jóvenes, la tesis también pudo articular una metodología que consistió en el cruce de información empírica cuantitativa y cualitativa que permitió la elaboración de diagnósticos sobre condiciones socio- habitacionales, la oferta educativa, su distribución en el espacio y la identificación de barreras para la accesibilidad a instituciones educativas

Esta metodología que se basó en la elaboración de cartografías que sintetizan datos cuantitativos, georreferenciamiento de instituciones, pero su interpretación cualitativa en términos de qué significa para los sujetos habitar en ese espacio representado digitalmente, se aplicó para cinco localidades con dimensiones, densidad y estructuras urbanas diferentes, pudiendo apreciar las posibilidades y limitaciones del enfoque. Esto permite que se pueda volver a replicar en otras áreas, teniendo en cuenta ya desde antemano los

límites (por ejemplo en cuanto a las pequeñas ciudades o pueblos) pero que aún así permite graficar tendencias sociales y las disparidades que puedan existir.

Por otra parte, la elaboración de tipologías constructivas de circuitos o grupos de instituciones de educación secundaria y de formación para el trabajo en el nivel local, posibilita poner en relieve las micro-desigualdades que afectan al sistema educativo argentino. Las desigualdades no se manifiestan solamente en las condiciones materiales del funcionamiento institucional, sino también en algunas prácticas, como la selectividad de estudiantes para que participen en actividades pedagógicas específicas. En un contexto en el cual la educación secundaria es obligatoria y un derecho, es preciso poder dar cuenta acerca de cómo, de maneras veladas, sigue operando la matriz selectiva que le dio origen, y reconocer que las condiciones que las instituciones públicas tienen para ofrecer a los adolescentes que acceden por primera vez al nivel, en muchos casos refuerzan las situaciones de injusticia social que pueden estar viviendo en otros ámbitos.

En este sentido, se espera que la investigación realizada pueda significar un aporte para la planificación educativa, al proponer un enfoque metodológico y analítico al relacionar los sistemas educativos jurisdiccionales con los contextos locales y los procesos socio-urbanos, que aunque parezcan ajenos, pueden incidir sobre las instituciones educativas y la escolarización de la población. La realización de estos mapas cuantitativos que relacionan la dimensión espacial pero desde una perspectiva que combina la conceptualización geográfica sobre las localizaciones, las distribuciones y la accesibilidad con una interpretación sociológica sobre la desigualdad y los efectos sobre los sujetos, puede ser una herramienta para el diagnóstico, evaluación y planificación de los servicios públicos y de los bienes sociales.

Finalmente, es una expectativa que la investigación contribuya al intercambio entre el ámbito de la investigación académica, las áreas técnicas que diseñan e implementan las políticas educativas y los actores encargados de efectivamente aplicarlas (jefes distritales, inspectores y supervisores, directivos y docentes). La transferencia de conocimiento de una área a la otra en pos de la coordinación y del compartir aquellas experiencias significativas, y también los desafíos comunes, puede dar lugar a la conformación de redes de instituciones a nivel local que rompa con la lógica segmentada que en última instancia, afecta al derecho a la educación de los adolescentes y de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Abdala, E. (2004). *Formación por alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional*, Montevideo, Cinterfor-OIT.
- Agencia de Desarrollo Campana. (2009). *Observatorio de Saberes para el Desarrollo de la Producción. Aspectos clave para la reconstrucción de la cadena de saberes para el desarrollo de la producción*, Campana, Agencia de Desarrollo Campana.
- Agnew, J. (2011). "Space and place", en Agnew, J. y D. Livingstone (eds.), *Handbook of Geographical Knowledge*, London, Sage.
- Álvarez Uría, F. y J. Varela. (1992). *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Antúnez, R. (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y negación del trabajo*, Buenos Aires, Herramienta Ediciones-Taller de Estudios Laborales.
- Apple, M. y N. King (1989). "¿Qué enseñan las escuelas?", en Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Apple, M. (2012). *Poder conocimiento y reforma educacional*, Santa Rosa, Miño y Dávila.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Buenos Aires, Paidós.
- Arroyo, M. y N. Poliak (2011). "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso", en G. Tiramonti (dir.), *Las Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Buenos Aires, FLACSO-Ediciones Homo Sapiens.
- Balibar, E. (2012). *Ciudadanía*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editores.
- Barbier, J. M. y O. Galanatu (Coord.) (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences?* París: L'Harmattan.
- Basabe, L y E. Cols. (2007). "La enseñanza", en Camilloni et. al., *El saber didáctico*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Baudelot, C. H. y R. Establet. (1975). *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1993). "La clase social y la práctica pedagógica", en Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bernstein, B. (1996). "Introducción", en Bernstein, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Barcelona, Morata.
- BID-Fundes (2006). *La contribución de las empresas a los Objetivos del Milenio en Latinoamérica*, Washington, BID-IKEI.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). "Efectos de lugar", en Bourdieu, P. (dir.), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, P. (2003). “El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de La Nobleza de Estado”, en Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Editorial Popular.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y H. Gintis (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO-GEL.
- 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>
- Buzai, G. (dir). (2013) *Sistemas de Información Geográfica (SIG): teoría y aplicación*, Luján, Universidad Nacional de Luján.
- Buzai, G.D.; Baxendale, C.A. 2013. “Análisis Socioespacial con Sistemas de Información Geográfica. Marco conceptual basado en la teoría de la Geografía” en *XIV Conferencia Iberoamericana de Sistemas de Información Geográfica*, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa.
- Buzai G. y C. A. Baxendale (2012). *Análisis socioespacial con Sistemas de Información geográfica. Ordenamiento territorial*, Temáticas de Base Vectorial, tomo 2, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Buzai, (2011). “Hacia una Geografía Aplicada basada en el uso de Sistemas de Información Geográfica” en Monroy Gaytán, F.; Olmos Cruz, A.; Santana Juárez, M.V.; Campos Vargas, M. (Eds.) *América Latina frente a la globalización*, Toluca, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 13-22.
- Buzai, G. y C. A. Baxendale (2008). “Análisis espacial de las escuelas de educación general básica (EGB) en la ciudad de Luján mediante el uso de indicadores de planificación”, en *Estudios socioterritoriales. Revista de Geografía*, nº 7, pp. 8-25.
- Buzai, G. y D. Durán. (1998). *Enseñar e investigar con Sistemas de Información Geográfica (S.I.G.)*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Carballo, C. (2004). *Crecimiento y desigualdad urbana. Implicancias ambientales y territoriales. Campana, 1950-2000*, Buenos Aires, Editorial Dunken.
- Carnoy M. y H. Levin, (1985). *Schooling and work in the Democratic State*, Standford, Standford University Press.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.

- Castel, R. (2010). “Prefacio. Una gran transformación”, en Castel, R., *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CCFP (2011). *Santa Fe. Redes para la Formación Profesional en Rosario y su región*, Buenos Aires, Consejo Federal de Inversiones.
- Cea D'ancona, M. A. (1996) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- Cetrángolo, O, C. Steinberg y F. Gatto (2011). *Desigualdades territoriales en Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*, Buenos Aires, CEPAL, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina.
- Chernobilsky, L. (2006). “El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos”, en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 239-273, Barcelona, Gedisa.
- Clichevsky, N. (2000). *Informalidad y segregación urbana en América Latina. Una aproximación*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*, tomo I, Buenos Aires, Cactus Editora.
- Dewey, J. (1939). *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- Donzelot, J. (s/f). *Refonder la cohésion sociale*. [Versión electrónica]
<http://donzelot.org/index.php?type=article.htm>
- Donzelot, J. (2012). *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Dubet, F. (2011a). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2011b). *La experiencia sociológica*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos en individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, *Seminario Internacional sobre «Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina»* organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2004.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Durkheim, E. (2004). *La división del trabajo social*, Buenos Aires, Editorial del Libertador,
- Duschatzky S. y A. Birgin (comp.) (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, Flacso, Manantial.
- Finkel, L. (1994). *La organización social del trabajo*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Fitoussi J.P y P. Rosanvallon. (2010). *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- Fitoussi, J. P. y P. Rosanvallon (2010). *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Foucault, M (2003). *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002) *Arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores. Gallart, M.

- A. (2005) “Empleo, informalidad y formación. Segmentación de oportunidades laborales y formación”, en *Revista de Trabajo, nueva época, año 1, n° 1*, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Argentina.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, Editorial Stella y La Crujía Ediciones.
- Gallart, M. A. (2008). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*, Trazos de la Formación, n° 30, CINTERFOR/OIT, Montevideo.
- Gallart, M.A. (1985) *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas y el mundo del trabajo*, Cuadernos del CENEP, Buenos Aires, CENEP:
- García Palomares, J. C. (2000). “La medida de la accesibilidad”, en *Revista Estudios de Construcción, Transportes y Comunicaciones*, n° 88, pp. 95-110.
- Granovetter, M. (1973). “The strength of weak ties”, en *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 6. pp. 1360-1380.
- Grimberg, S. (2005). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- Grimberg, S. (2007). “Pedagogía de las competencias y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. La formación: entre la reinserción y la abyección”, en *Espacios en Blanco, serie Indagaciones*, Tandil, p. 157 - 180
- 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>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). “Competing Paradigms in Qualitative Research”, en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications.
- Hallak, J. (1978). *El mapa escolar. Un instrumento de la política de educación*, París, IPE-UNESCO.
- Herger, N. (2007). “La educación y la formación para el trabajo en la Argentina en los `90: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo”, en *Serie Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo*, n° 20, Buenos Aires, PEET, IICE-UBA.
- Herger, N. (2013). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo: las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual*, Tesis de doctorado presentada y aprobada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2009). “Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general” en *Tendencias en Foco*, n° 10, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO. Consultado en mayo 13 de 2013, www.redetis.iipe-ides.org.ar
- Jacinto, C. (2010). “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”, en Jacinto, C. (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES.

Jacinto, C. y V. Millenaar (2007). “Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina”, en *Boletín redEtis*, n° 7, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO, pp. 1-6.

Katzman, R. (2001). “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, en *Revista de la Cepal*, n° 75, Santiago de Chile, CEPAL.

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

Katzman, R. y A. Retamoso. (2007). “Efectos de la segregación residencial sobre la educación en Montevideo”, en *Revista de la Cepal*, n° 91, 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

Lasida, J. 2004. “Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo”, *Serie Tendencias y Debates*, n° 2, Buenos Aires, redEtis, IIPE, IDES,

Marx, M. (2002). “El Proceso de producción del capital”, en *El Capital*, Tomo I, Libro I, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Massey, D. (2012). “Los espacios están llenos de poder, son un producto de las relaciones sociales”, entrevista en Página 12, Buenos Aires, 29 de octubre de 2012.

<http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-206595-2012-10-29.html>

Massey, D. (1994). “A global sense of place”, en Massey, D. *Space, Place and Gender*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

<http://www.unc.edu/courses/2006spring/geog/021/001/massey.pdf>

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. London, Sage Publications.

Mazorra, X. y A. Beccaria. (2007). “Especialización productiva y empleo en áreas Económicas Locales”, en Novick, M. y H. Palomino, *Estructura productiva y empleo. Un enfoque transversal*, Buenos Aires, MTEySS, pp. 327-362.

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

Méda, D. (2007). “¿Qué sabemos del trabajo?”, en *Revista de Trabajo*, año 3, n° 4, Buenos Aires, MTEySS. pp. 17-32.

Ministerio de Educación. (2011). *Parlamento Juvenil Argentina. Participar es la tarea*, Buenos Aires, Ministerio de Educación

Moreno Jiménez, A. (2008). “Los servicios colectivos y el desarrollo territorial: una reconsideración conceptual y metodológica actual”, en Moreno Jiménez, A. y G. Buzai (coords.), *Análisis y planificación de servicios colectivos con Sistemas de Información Geográfica*, Madrid, Departamento de Geografía, Universidad Autónoma de Madrid.

Moreno A. y C. Álvarez. (1997). “Análisis y evaluación de servicios públicos locales desde la perspectiva geográfica. Estudio de caso”, en *GAAP*, n°10, septiembre/diciembre 1997.

Morgenstern de Finkel, S. (1987). “El Capital Humano, concepto ideológico”, en Labarca y otros (comp.), *La Educación Burguesa*, México, Editorial Nueva Imagen.

- Observatorio PYME (2007). *Industria manufacturera año 2006: Observatorio PyME regional: Delta de la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Fundación Observatorio Pyme, Bononiae Libris, Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Delta.
- Observatorio PYME. (2006) Observatorio PyMe Regional, Delta de la Provincia de Buenos Aires, Industria Manufacturera, Buenos Aires Fundación Observatorio, Pyme, Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Delta
- Observatorio PyME, (2012). *Encuesta estructural a PYME industriales 2011*. Principales resultados, Buenos Aires, Fundación Observatorio, Pyme, Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Delta
- OIT. (2002). *Aprender y formarse para la sociedad del conocimiento. Informe VI*, Ginebra, OIT.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- PNUD. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria, Buenos Aires*, IIPE-UNESCO, PNUD.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Riquelme, G. C. (1982). “Algunas reflexiones sobre la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la industria”, *Primeras Jornadas de Educación y Trabajo*, Buenos Aires, CEDES- FLACSO, 4 al 6 de octubre de 1982.
- 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.
- Riquelme, G. C. (1991). “Implicancias educativas de la transformación de las calificaciones ocupacionales: abordaje teórico conceptual”, en *Cuadernos de Investigación*, n° 8, Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1993). “La comprensión del mundo del trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año II, n° 2, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- 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. (2010). *Educación y formación para el trabajo. La perspectiva de los adultos*, clase virtual elaborada para el Curso de Posgrado Virtual “Jóvenes, Educación y Trabajo: Nuevas Tendencias y Desafíos”, Programa de Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.
- Riquelme, G. C. y N. Herger. (2006). “Mercado de ilusiones de corto plazo. Discusiones metodológicas y su aplicación en áreas locales”, en *Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo*, n° 14, Buenos Aires, PEET-IIICE-FFyL/UBA.
- Riquelme, G. C. y N. Herger. (2008). “Saber en jaque: de la negociación de las calificaciones a la certificación de las competencias”, en V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo.
- Riquelme y Herger, (2009) Riquelme, G. C. Herger, N. (2009). “Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica e la secundaria”, en *Revista*

Novedades Educativas, año 21, n° 225, *Novedades Educativas*, Buenos Aires. Pp. 6-12
ISSN 03283534

Riquelme, G.; N. Herger y A. Langer. (2005). “Educación y formación para el trabajo en la Argentina. Continuidades, rupturas y desafíos en los últimos cincuenta años. Perspectivas para la relación educación y mercado de trabajo en el 2005”, en *Serie Cuadernos de Educación, Economía y trabajo*, n° 18, Buenos Aires, PEET, IICE-UBA.

Riquelme, G., Herger, N. y Magariños, E. (1999). “Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 15. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila Editores.

Salvia, A. y P. De Grande. (2007). “Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires”, *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*, n° 1, Elsevier, pp. 3-11.

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.

Souto, M. (2007). *El carácter de 'artificio' del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*, Ficha de Cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

Souto, M. (2013). “La clase escolar. Tipología de clases en la enseñanza media”, disponible en

<http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcampuscitep.rec.uba.ar%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Fid%3D4244&ei=Vo1TVMG7O8mcNsH-gbgF&usg=AFQjCNEjQem9Xybv8PWBvIcbxW6kFkaYcw&sig2=qIHXhN1ojNNR00HseRTTHQ&bvm=bv.78677474,d.eXY>

Souto, M. (2003a). *El dispositivo en el campo pedagógico*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Souto, M (2003b). *El carácter de “artificio” del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Svampa, M. (2002). “Fragmentación espacial y nuevos procesos de integración social ‘hacia arriba’: socialización, sociabilidad y ciudadanía”, en *Conferencia inaugural realizada en el marco del Coloquio Latinoamérica: países abiertos, ciudades cerradas*, realizado en la Universidad de Guadalajara, México, 17-20 de junio de 2002.

Tadeo Da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tedesco, J. C. (1977). *Industrialización y educación en la Argentina*, Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, (CEPAL).

Tedesco, J. C. y A. Morduchowicz. (1999). *Rendimiento escolar y actores locales: el caso de la ciudad de Campana, Buenos Aires*, IPE-UNESCO

Tedesco, J. C: (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Terigi, F. (2009) “Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de sesenta estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región”, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 7, número 4.

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf>

Tiramonti, G. (Dir.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe final, Buenos Aires, FLACSO.

Tiramonti, G. (2008). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en Tiramonti, G y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, FLACSO- Manantial, pp. 25-38.

Tiramonti, G. (2004) “La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 12, Rosario, Libros del Zorzal, pp. 33-46.

Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes Ediciones.

Tyack, D y L. Cuban. (1997). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Harvard University Press.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Tesis 6.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). “La investigación cualitativa”, en Vasilachis de Gialdino I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 23-64.

Velázquez, G. A. (2010). “Geografía y bienestar en la Argentina. La desigualdad regional a comienzos del siglo XXI”, en Torrado, S. (dir.), *El costo social del ajuste*, Tomo II, Buenos Aires, Edhasa.

Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa en el Conurbano Bonaerense*, Documento de Trabajo nº 5, Buenos Aires, CIPPEC.

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

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid, Morata.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*, España, Fondo de Cultura Económica.

Wiñar, D. (1970) *Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*. Documento de Trabajo. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Instituto Torcuato Di Tella. Buenos Aires.

Wiñar, D. (1981). *Educación y estructura social en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, CEPA, PNUD.

Wiñar, D. (1988) *La formación profesional en Argentina*, Montevideo, CINTERFOR. OIT.

Young, M. (2009). "What are schools for?", en H. Daniels, H. Lauder y J. Porter, *Knowledge, Values and Educational Policy*, Londres, Routledge.

Young, M. y J. Muller. (2013). "Tres posibles situaciones educativas para el futuro: lecciones desde la Sociología del Conocimiento", en Stubrin, A. et al, *Simposio Internacional Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*, Santa Fe, Ediciones UNL.

Ziegler, S. (2004). "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores desfavorecidos en la Argentina actual", en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Otras fuentes

Documentos municipales

Avina-IGC (s/f). *Agenda Mega-Ciudad. N° 2 Corredor de ciudades intermedias*, Avina IGC.

Campana. (1999). *Plan de desarrollo estratégico de Campana. Documento final*, Buenos Aires.

Campana. (2012) *Diagnósticos de aspectos significativos de la Ciudad de Campana, Documento final*, campana, Municipalidad de Campana.

Fondo de Asistencia Educativa (FAE), Rosario. http://www.fae-rosario.com.ar/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=15&Itemid=94

Oficina Municipal de Empleo de Campana. 2011. Propuesta de gestión anual 2011. Municipalidad de Campana y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Municipalidad de Rosario. Plan Estratégico PER+10

<http://www.perm.org.ar/perm2018/perm2018.php>

Normativa educativa

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n° 13688/07

Ley de Educación Nacional n° 26.206

Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058

Ley n° 26.427 de 2008, por la que se crea el Sistema de Pasantías Educativas en el marco del sistema educativo nacional.

Ministerio de Cultura y Educación. (1991). *Bases para la transformación educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. (1994 a) "Aplicar la Ley, transformar la escuela", Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. (1994). "Conozcamos la Ley" Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Circular 01/09. Provincia de Buenos Aires. Conformación institucional de Escuelas Secundarias obligatoria y de 6 Años. Comunicar los avances en la implementación de La Secundaria de la Provincia a todos los actores de la comunidad educativa, profundizando lo presentado en la Circular 1/09.

Circular 05/12. Dirección de Formación Profesional, La Plata, Provincia de Buenos Aires. Pautas para la planificación de cursos de formación profesional 2013.

Decreto N° 1077/78. Excursiones escolares. Provincia de Santa Fe.

Decreto N° 2885/07, Reubicación de docentes interinos de la educación secundaria, Provincia de Santa Fe

Resolución CFE N° 48/08 Ministerio de Educación

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/48-08.pdf>

Resolución CFE N° 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. (impreso)

Resolución CFE N° 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Anexo. N° 4. (impreso).

Resolución N° 1184/09. Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación. "Proyecto de Postítulo de Especialización Superior en Proyectos Estratégicos con Jóvenes".

Resolución N° 406/06. Lecciones Paseos. Provincia de Buenos Aires.

DGEyE, Resolución N° 68/85

DGCyE Resolución N° 4673/08.

Sitios web

Indec, sitio web. <https://www.indec.mecon.ar>

Municipalidad de Rosario, sitio web. <https://www.rosario.gov.ar>

AEA. (2008) "Seminario la vinculación entre empresas y escuelas técnicas desde la política educativa actual".

http://www.empresaescuela.org/seminarios_recientes/dic_2_2008/index2.html

Fundación Acindar, (s/f) "Nuestro trabajo, fortaleciendo vínculos".

http://www.fundacionacindar.org.ar/edu_docente.asp

La Auténtica Defensa, 27 de agosto de 2011. "Vamos a seguir colaborando con las Escuelas Técnicas de Campana y Zárate", aseguró Paolo Rocca"

<http://www.laautenticadefensa.com.ar/noticias.php?sid=86783>

SimulArg, sitio web. www.simularg.org/

Fuente: planificación anual 2013 del CFP B (información brindada por informante clave)

Metodología

Para la concreción de la investigación, se utilizaron varias estrategias metodológicas, tanto para poder delinear el problema, lo eje de interpretación y la dimensiones analíticas como para el diseño de la estrategia de la recolección de la información y el acercamiento al campo como para la interpretación de los resultados.

Primero, cabe aclarar que se trata de un estudio exploratorio: más que describir- y menos aun explicar- se proponen “camino de entrada” para la familiarización con el problema de investigación y con los medios precisos realizarla (Cea, D'ancona, 1996).

Para la concreción de la investigación se adoptó una metodología pluralista (Vasilachis de Giralдино, 1992), tanto para la recolección de la información y el acercamiento al campo como para la interpretación y análisis de los resultados. Cuantitativo y cualitativo son términos que dan cuenta de unos determinados tipos de métodos y que su uso depende del paradigma seguido por el investigador (Guba y Lincoln, 1994) y por este motivo los métodos y técnicas, fueron elegidos para que sean útiles para acceder al problema de investigación y para que mantengan relación con las perspectivas teóricas los enmarca.

La combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, tiene sentido en el reconocimiento de que muchos aspectos del problema de investigación no pueden ser abordados sin acceder a los ámbitos institucionales en los que los actores se desenvuelven. Al ubicarse en un paradigma postpositivista, se condujo la investigación haciendo uso de técnicas cuantitativas reconociendo sus limitaciones e incorporando técnicas cualitativas dadas las exigencias de introducir

“puntos de vista émicos con el fin de contribuir a determinar los significados y propósitos que la gente adscribe a sus propias acciones, del mismo modo que para contribuir a la “teoría general” (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990)” (Guba y Lincoln, 1994:8).

Así pues, resulta clave la triangulación o complementariedad de métodos, pues cada uno provee información diferente del otro para la interpretación general. Es oportuno señalar que

“no hay una oposición fundamental entre los propósitos y las capacidades de los métodos y datos cualitativos y cuantitativos, y que cada forma de datos es utilizable tanto para la verificación como para la creación de teoría, según cual sea la modalidad que se enfatice. Este énfasis depende sólo de las circunstancias de la investigación, del interés y experiencia del investigador y de la clase de material que necesite para su teoría” (Vasilachis de Giralдино, 1992:45)

En primera instancia el enfoque de la tesis privilegia un enfoque cualitativo pues:

“la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados a ellas” (Vasilachis de Giralдино, 2006: 27).

Mediante los métodos cualitativos se actúa sobre contextos en los que se desenvuelven los actores, y el investigador busca acceder a las estructuras de significado propias de esos contextos mediante su participación en los mismos (Vasilachis de Giralдино, 1992). Además, este enfoque resulta útil ya que mediante la aproximación al caso individual (significativo en relación con la teoría) se permite el reconocimiento de características similares en otros casos (Vasilachis de Giralдино, 2006), lo que permite luego la construcción de las tipologías.

El diseño utilizado es pre-estructurado, pues contribuye a garantizar la comparabilidad de datos entre fuentes (Maxwell, 1996); también para seguir un camino cierto entre los pasos y elementos de la investigación. Esto facilitó la flexibilidad necesaria para la revisión y la aceptación de modificaciones en relación al muestreo, tipos de datos requeridos y diferentes estrategias analíticas que fueron necesarias en el desarrollo de las distintas etapas de la tesis (Maxwell, 1996).

A continuación se presentan las etapas de preparación, el trabajo de campo y las estrategias de análisis utilizadas.

Preparación

Esta tesis se realizó en el marco del proyecto Proyecto UBACyT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del IICE-FfyL/UBA. Este proyecto tiene como objetivo general contribuir a la comprensión de la complejidad, diversificación y superposición de ofertas de educación y formación para el trabajo y a la vez evaluar la dimensión de la deuda social educativa en ella involucrada y la estimación de los recursos individuales y sociales aplicados y no apropiados por diferentes ámbitos de la política educativa y social (trabajo, desarrollo social y salud). El objetivo ulterior es sentar las bases para delinear mecanismos de regulación por parte del Estado nacional, provincial, regional y local que contemple la articulación e integración intersectorial.

El Proyecto UBACyT 2011- 2014 contribuyó significativamente al desarrollo de esta tesis tanto en el planteo de las perspectivas teóricas y metodológicas, como en la puesta a disposición de la tesista de los recursos materiales y humanos para concreción de la investigación. En este sentido, esta tesis buscó abordar algunos de los aspectos del problema y de esta manera se propuso ser un aporte para el Proyecto UBACyT 2011-2014 y para el Programa de Educación, Economía y Trabajo.

Otro antecedente de la investigación fue la tesis de maestría “Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo” realizada para la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO-Argentina durante el año 2011 y que fue aprobada en 2013. En ese trabajo, se esbozó una tipología de circuitos educativos para la ciudad de Campana y se aplicó de manera exploratoria la metodología de análisis espacial que se profundiza en esta tesis.

Para la formulación de una aproximación al problema de investigación y de la selección de los enfoques conceptuales para el abordaje, se realizó un relevamiento de investigaciones y aproximaciones teóricas nacionales de los últimos treinta años sobre la

segmentación, fragmentación y la desigualdad en la educación y formación para el trabajo. Se ha procurado lograr una mirada amplia, por lo cual se consideraron estudios con enfoques “macro” o a nivel de política educativa pero también estudios con miradas “micro” o cualitativas sobre estos procesos. La inclusión del eje espacial en la temática implicó también incluir perspectivas de la sociología urbana, y de la geografía.

Asimismo, fue preciso el refinamiento metodológico del abordaje espacial, y con este motivo se produjo un acercamiento a perspectivas teóricas y metodológicas de la geografía. Para la efectiva aplicación de las técnicas necesarias, y como parte de la preparación de la investigación, la tesista se formó en el uso de Sistemas de Información Geográfica mediante el Seminario de Posgrado “Análisis espacial con sistemas de información geográfica: resoluciones mediante la aplicación de evaluación multicriterio y modelos de localización- asignación” en la Universidad Nacional de Luján durante 2013.

La investigación se propuso caracterizar la realidad social y económica de las localidades de Campana, Zárate, Rosario, Villa Constitución y Empalme Villa Constitución. Ello requirió el conocimiento previo de las localidades mediante la compilación de estudios, investigaciones, diagnósticos sectoriales, etc. realizado tanto desde ámbitos académicos como desde espacios gubernamentales, empresarios y ONGs. Un aspecto a tener en cuenta es que se tratan de localidades de las que se cuenta con escasa información fiable y de las que no se han podido encontrar investigaciones sobre los temas del problema de investigación, o diagnósticos integrales sobre las mismas y por este motivo se han recurrido principalmente a fuentes primarias y secundarias.

Durante 2012 e inicios de 2013 se realizaron una serie de entrevistas a informantes claves tanto del sector educativo (inspecciones y jefes distritales, direcciones de educación municipales) como de otras áreas municipales (juventud, trabajo y empleo, desarrollo social) en Campana, Zárate y Rosario. El resultado de estas entrevistas fue la exploración del entramado de instituciones, de normativas, de problemáticas específicas y el acceso a información elaborada desde estos ámbitos. La familiarización con las localidades se completó con visitas a Universidades Nacionales, bibliotecas municipales y agencias de desarrollo locales.

La descripción de la oferta de educación y formación para el trabajo en las localidades bonaerenses y santafecinas implicó la realización de un relevamiento de diversas normativas: leyes, decretos, circulares y resoluciones, también de documentos e información producida por distintos ministerios y dependencias gubernamentales.

Para la investigación se recolectaron fuentes estadísticas, gráficas y se solicitaron procesamientos secundarios para esbozar la heterogeneidad económico productiva y la situación social y educativa en las localidades. Vale aclarar que no todas las fuentes estuvieron disponibles simultáneamente para todas las áreas locales de estudio, y que en el caso de Zárate se debió trabajar con datos secundarios brindados por la Municipalidad de Campana. Resultó una dificultad la disponibilidad de variables limitadas del Censo 2010 y que los procesamientos de las mismas no fueron congruentes entre las provincias. Por otra parte, la Encuesta Permanente de Hogares no se aplica en Zárate y Campana lo cual limitó aún más la disponibilidad de datos. Las fuentes cuantitativas y gráficas recolectadas en esta etapa fueron:

- Censo 2010 (INDEC) tanto de población como de hogares, según jurisdicción, departamento, fracción y radio censal;
- Encuesta Permanente de Hogares (INDEC), disponible sólo para Rosario y para el aglomerado Villa Constitución- San Nicolás;
- Encuesta de Hogares y Empleo de la provincia de Buenos Aires, disponible sólo para Campana;
- Relevamiento Estadístico Anual realizado por DINIECE (ME) y solicitudes de procesamientos especiales realizadas a las direcciones de estadísticas provinciales;
- Planos digitales de los municipios de Campana, Zárate, Rosario Villa Constitución y Empalme Villa Constitución (en formato .shape).
- Base de establecimientos educativos de educación secundaria y centros de formación profesional con coordenadas de localización para su geo-referenciamiento (Fuente DINIECE).

Trabajo de campo

Para la preparación del trabajo de campo se mantuvieron intercambios y entrevistas con informantes de las áreas locales estudiadas, con el objetivo de confeccionar listados actualizados de instituciones educativas, conformar una muestra de escuelas secundarias y centros de formación profesional y gestionar el ingreso al campo.

Las unidades de análisis son las instituciones educativas (escuelas secundarias y centros de formación profesional) de gestión estatal y las experiencias pedagógicas de vinculación o relación de las instituciones educativas con la realidad social y productiva. Como señala Babbie (2000), las unidades de análisis es lo que se quiere estudiar, pero dado que son de diverso tipo y que no se puede llegar directamente a ellas, se produce un “acceso” a las mismas mediante las unidades de observación, en este caso los directivos, docentes y estudiantes.

Dado que cubrir el universo total de instituciones es dificultoso y oneroso, la muestra de escuelas y centros de gestión estatal implicó considerar a:

- i) escuelas públicas secundarias con distintas orientaciones en el ciclo superior, escuelas técnicas y agrarias y centros de formación profesional con diversidad de cursos;
- ii) diversidad ubicación espacial (área urbana-centro de la ciudad, área urbana-barrios más periféricos de la ciudad, áreas sub-urbanas o rurales);
- iii) el desarrollo presente o pasado de experiencias pedagógicas, aunque éste no fue un factor excluyente.

Si bien el objetivo no ha sido cubrir la totalidad de instituciones, se ha buscado acceder a la mayor cantidad posible, con la finalidad de obtener mayor variabilidad, riqueza y diversidad en los datos; así como mayor validez. Las autoridades educativas de los distritos contribuyeron en el armado de la muestra de instituciones y facilitaron el ingreso a las mismas.

El acceso a instituciones de educación y formación para el trabajo tales como CFP y CECLAS cubrió en el caso de Zárate y Empalme al 100%, pues sólo contaban con una institución. En el caso de Campana y Villa Constitución no fue posible acceder a un centro en cada caso. En Rosario existe un solo Centro de Formación Profesional que pudo ser cubierto y gran cantidad de CECLAS a los cuáles sólo se pudo acceder a dos por

cuestiones relacionadas con dificultades prácticas del trabajo de campo o por negación de los directores a participar en el estudio.

El diseño de los protocolos de entrevistas⁴² fue semi-estructurado con la finalidad de relevar información semejante para todas las instituciones educativas. También se tuvo en cuenta la realidad cotidiana de las instituciones, que impone restricciones en el tiempo del cual disponen los entrevistados, y por este motivo el diseño del cuestionario también contempló que la realización de la entrevista sea ágil o que de ser necesario el entrevistado pueda auto-completar el formulario.

Las dimensiones generales de los protocolos para directivos se orientaron a obtener datos sobre las características de la escuela o institución (perfil), las características socio-económicas de los estudiantes, utilización y adaptación de currículos y planes de estudios, características del personal docente, recursos materiales y didácticos de las instituciones, y la realización de experiencias pedagógicas de vinculación con instituciones u actores de la realidad social y productiva. Todas estas dimensiones apuntan a obtener datos que permitan la identificación de las diferencias y similitudes entre instituciones de manera tal que se contribuya a la detección de circuitos educativos.

Protocolos para directores de escuelas secundarias, CFP y CECLAS	
Perfil institucional	Sector, año de creación, ubicación y accesibilidad, nivel educativo requerido para inscripción
Características de los estudiantes	Edad, situación laboral, lugar de residencia, nivel socio-económico y educativo
Cursos (sólo CFP y CECLAS)	Cursos ofrecidos, certificación y reconocimiento del título, duración, nivel educativo requerido, cantidad de estudiantes
Planificación y lineamientos curriculares y de contenidos	Planificación jurisdiccional, lineamientos seguidos, definición y programación de los cursos, cambios en los cursos, adaptación y experiencias de adaptación de los lineamientos, coordinación con otras instituciones educativas, asesorías.
Personal docente	Titulación, problemáticas con el personal docente
Equipamiento y recursos	Situación edilicia, recursos materiales y didácticos, formas de financiamiento.
Realización de experiencias de relación o vinculación con la realidad social y productiva	Instituciones participantes, surgimiento, objetivos, logros, aporte al aprendizaje de los estudiantes, periodicidad, recursos.

Protocolos para docentes coordinadores de actividades y experiencias pedagógicas en escuelas secundarias	
Características generales de la actividad	Denominación, materia o área, surgimiento, descripción, propósitos y objetivos, resultados y logros, consideración de las necesidades de la escuela o de los estudiantes, normativa en la que se enmarca, duración
Actores que participan	Estudiantes que participan y motivo, personal de la institución que participa, personas fuera de la institución que participan
Planificación y organización de la actividad	Existencia de plan de actividades, responsable de diseño e intervención, actividades o tareas realizan los estudiante, carga horaria, secuencia y organización de las tareas, seguimiento de las tareas, evaluación, forma y motivo, certificado, título o constancia, retribución económica o de otro tipo, recepción de materiales de trabajo
Contenidos y aprendizajes	Relación de actividad con los contenidos de una o más materias,

⁴²Es necesario señalar que los protocolos contienen numerosas preguntas y que no todas fueron analizadas en esta tesis. Ello se debe a que los protocolos fueron diseñados primariamente para cumplir con los objetivos del Proyecto UBACyT 2011-2014 dentro del cual se desarrolla esta tesis.

	contenidos aprendidos, contenidos de formación general o científico- tecnológica, contenidos relacionados con las condiciones de trabajo y ejercicio de una actividad, contenidos sobre la vida laboral, las responsabilidades, los derechos de los trabajadores y de los ciudadanos, habilidades, actitudes, valores
Importancia y contribución para la formación de los estudiantes	contribución para mejorar desempeño en estudios actuales, contribución para aplicar conocimientos adquiridos en materias, contribución al desarrollo de vínculos con la comunidad y/o barrio, contribución al aprendizaje de derechos y responsabilidades ciudadanos, cuidado de la salud, de la higiene, del cuidado del medio ambiente, contribución al desarrollo de habilidades artística, contribución a la comprensión de la realidad social, contribución para trabajo en el futuro, contribución a continuar estudiando
Percepción de la realidad social y productiva local	situación social, situación educativa, vida cultural, situación barrios, actividades industriales y económicas, mercado de trabajo
Significatividad de la actividad para el futuro de los estudiantes y en relación con la realidad social y productiva local	Significación de actividad para los estudiantes, relación de actividad con características de la realidad social y productiva, significación de la actividad para continuar estudiando, significación de la actividad situación laboral, significación de la actividad para desempeñarse en sociedad

Protocolos para estudiantes de escuelas secundarias

Características del estudiante	Edad, nivel educativo de los padres, recibe plan social, Situación laboral, ocupación, características de la ocupación (si no trabaja: si busca trabajo y motivo), realización de tareas domésticas,, con quien vive, barrio donde vive.
Participación en experiencias de relación o vinculación con la realidad social y productiva	Tareas, conocimientos aprendidos, dificultad, certificación obtenida, pago u obtención de recursos monetarios o de otro tipo, percepción de la relación de la actividad con la realidad social y productiva local, percepción de la relación de la actividad con su ocupación o búsqueda laboral, aprendizajes y contenidos, importancia para el estudiante.
No participación en experiencias de relación o vinculación con la realidad social y productiva	Motivo, creencia en si la institución debería desarrollar experiencias, percepción de la posible importancia sobre las experiencias
Características de la institución a la que concurre	Elección de la institución, percepción de la institución respecto de otras, percepción de diferencias de aprendizajes con otras instituciones, percepción de la ubicación de la institución y accesibilidad

Los protocolos para docentes indagaron en profundidad sobre las características de las experiencias pedagógicas en cuanto a su forma de organización, relación con los contenidos curriculares, participación de los estudiantes y aprendizajes promovidos. Los protocolos para los estudiantes buscaron aproximarse a su perfil socio-económico e indagan sobre la experiencia pedagógica y aprendizajes realizados.

Es necesario aclarar que existieron dificultades durante el desarrollo del trabajo de campo. La organización planteada para el campo dispuso realizar primero la entrevista al directivo quien caracterizaría la institución, brindaría información sobre la realización de las experiencias pedagógicas, establecería el nexo con los docentes coordinadores de las experiencias y autorizaría la realización de entrevistas a los estudiantes que participaron en

las actividades. Sin embargo, surgieron situaciones concretas que requirieron flexibilizar la organización y los propósitos de la investigación a la realidad concreta de las instituciones y los entrevistados. Por este motivo existen desniveles en las entrevistas realizadas y los datos recolectados debido a las siguientes situaciones:

- Directores que aceptaron participar en la investigación, pero que en momento de la entrevista no contaron con el tiempo para realizarla. En estos casos autocompletaron el formulario o delegaron la entrevista personal a la secretaria o regente.
- En muchas instituciones se realizan más de una experiencia pedagógica, pero a pesar de la autorización del director no siempre fue posible contactar y entrevistar a todos los docentes.
- Docentes que fueron señalados como los coordinadores de las experiencias pedagógicas, pero que durante la entrevista manifestaron que participaron parcialmente y por este motivo no han respondido a todo el cuestionario.
- Debido a inconvenientes de tiempo del entrevistado o a situaciones propias de la vida en las instituciones, hubo entrevistas que no pudieron realizarse de forma completa, o preguntas que no fueron respondidas en detalle. En algunos casos docentes y directores se negaron a responder algunas preguntas por considerarlas sensibles o que no correspondían a su función.
- La realización de las entrevistas a los estudiantes debió sortear varios obstáculos. En algunas instituciones no se entrevistaron a los estudiantes porque los directores no lo autorizaron. En otros casos los estudiantes participantes no se encontraban en la institución y no se los pudo localizar en días posteriores. Otra situación fue el poder realizar las entrevistas a los estudiantes pero sólo con la presencia del docente o director, lo cual pudo haber incido en las respuestas brindadas. Finalmente ocurrieron situaciones en las cuales las entrevistas se realizaron de manera grupal, o a toda una división, en esos casos los cuestionarios fueron autocompletados por los estudiantes.

Las entrevistas se realizaron entre marzo y junio de 2013, a continuación se da cuenta de la cantidad de instituciones cubiertas por la muestra y las entrevistas realizadas según localidad.

Campana (Prov. Buenos Aires)					
Tipo de Institución	Instituciones total	Instituciones cubiertas de la muestra	Directivos entrevistados	Docentes entrevistados	Estudiantes entrevistados
Escuelas secundarias comunes (con ciclo superior)	12	10	10	13	11
Escuelas secundarias agrarias	2	2	2	3	-
Escuelas secundarias técnicas	1	1	1	3	-
Centros de Formación Profesional (gestión estatal)	3	2	2	1	3

Zárate (Prov. Buenos Aires)					
Tipo de Institución	Instituciones total	Instituciones cubiertas de la muestra	Directivos entrevistados	Docentes entrevistados	Estudiantes entrevistados
Escuelas secundarias comunes (con ciclo superior)	15	7	7	7	7
Escuelas secundarias técnicas	4	4	4	6	7
Centros de Formación Profesional (gestión estatal)	1	1	1	1	1

Rosario (Prov. Santa Fe)					
Tipo de Institución	Instituciones total	Instituciones cubiertas de la muestra	Directivos entrevistados	Docentes entrevistados	Estudiantes entrevistados
Escuelas secundarias comunes (con ciclo superior)	19	9	9	12	16
Escuelas secundarias técnicas	27	13	12	13	39
Centros de Formación Profesional (gestión estatal)	1	1	1	1	2
CECLAS – Centros de Capacitación Laboral para Adultos (gestión estatal)	21	2	2	-	-

Villa Constitución (Prov. Santa Fe)					
Tipo de Institución	Instituciones total	Instituciones cubiertas de la muestra	Directivos entrevistados	Docentes entrevistados	Estudiantes entrevistados
Escuelas secundarias comunes (con ciclo superior)	4	2	2	1	-
Escuelas secundarias técnicas	1	1	1	1	-
Centros de Formación Profesional (gestión estatal)	2	1	1	-	-

Empalme Villa Constitución (Prov. Santa Fe)					
Tipo de Institución	Instituciones total	Instituciones cubiertas de la muestra	Directivos entrevistados	Docentes entrevistados	Estudiantes entrevistados
Escuelas secundarias comunes (con ciclo superior)	1	1	1	1	-
Escuelas secundarias técnicas	1	1	1	-	-
Centros de Formación Profesional (gestión estatal)	1	1	1	-	-

A partir de la indagación sobre las experiencias pedagógicas, se solicitaron a los directores y docentes documentación sobre la misma. Se han podido recolectar producciones de los docentes, de los estudiantes, proyectos institucionales y materiales audiovisuales que fueron de utilidad para la caracterización de las experiencias pedagógicas. Además, en el caso de la participación de actores u organizaciones extra-escolares se realizó un rastreo sobre materiales producidos por ellos, tales como textos *online*, noticias en periódicos locales, manuales, y folletos.

Estrategias de análisis

La realización de las entrevistas se enmarcó en una estrategia cualitativa, en cuanto permitió acercarse a la perspectiva de los actores

“la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados a ellas” (Vasilachis de Giralдино, 2006: 27).

Este enfoque fue útil ya que mediante la aproximación al caso individual (significativo en relación con la teoría) se permitió el reconocimiento de características similares en otros casos (Vasilachis de Giralдино, 2006), lo que permitió luego la construcción de las tipologías.

La estrategia de análisis propuso encontrar en la discursividad de los actores elementos comunes y elementos disímiles que fueron interpretados a la luz del marco teórico construido para esta tesis. Sin embargo, en cuanto a las técnicas, no se hizo uso de los medios de interpretación usuales de las metodologías cualitativas (como por ejemplo el método comparativo constante o la teoría fundamentada) sino que se elaboró una matriz de análisis de las entrevistas para identificar y comparar las dimensiones temáticas contenidas en los protocolos de entrevista. Posteriormente, se fueron construyendo versiones sintetizadas de la matriz que permitieran la confección de cuadros de interpretación para poner en relieve los atributos similares y diferentes de las escuelas tomando como central al eje espacial.

En base a estos cuadros y del análisis de las entrevistas se elaboraron las tipologías constructivas mediante la selección, simplificación e igualación pragmática de atributos relevantes de los casos estudiados mientras que se descartaron las diferencias individuales consideradas como irrelevantes. Por lo tanto, los tipos 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).

Durante la última etapa del análisis se utilizaron algunos programas informáticos específicos que permitieron la codificación de dimensiones de las entrevistas y que facilitaron la construcción de la tipología. Específicamente se utilizaron los softwares QDA Miner y Maxqda, pues cada uno aportó una funcionalidad específica; QDA Miner facilita el tratamiento de archivos de texto mientras que Maxqda facilita la elaboración de tipologías pues se fundamenta en el concepto de tipos ideales de Max Weber. Es importante reconocer que el software asiste al investigador y que no reemplaza la interpretación crítica de los resultados (Chernobilsky, 2006) y por este motivo su uso fue simplemente un facilitador en la sistematización de los datos.

Algunas entrevistas se trabajaron con mayor profundidad y se tuvo en cuenta la dimensión discursiva y los significados implicados en las perspectivas de los actores. Sin embargo, debido a la extensión del material recolectado, y a las variables de tiempo y costos, este análisis se limitó a algunos casos seleccionados intencionalmente por su riqueza y representatividad.

El abordaje espacial y la elaboración de cartografías

El abordaje de la dimensión espacial tiene como finalidad la aproximación al diagnóstico y visualización de las diferencias y las desigualdades sociales, educativas y de calidad de vida. El análisis realizado no pretende establecer relaciones de causalidad ni tampoco medir la intensidad de la relación entre variables, sino ofrecer un instrumento para ilustrar los supuestos teóricos de la tesis.

El desarrollo tecnológico, la informatización y por tanto digitalización de creciente información y la complejización de la realidad social, habilitan el uso de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) para las problemáticas de la Geografía y las Ciencias Sociales; también se ha resaltado la utilidad de SIG para viabilizar los procesos de planificación desde la esfera pública, especialmente en lo referido a los servicios públicos. Los SIG realizan aportes en varias direcciones, entre ellas: a) indicar dónde y cuándo se requieren políticas; b) apoyar a la formulación de políticas públicas; c) determinar el grado en que las políticas públicas alcanzan los objetivos buscados, d) mejorar el seguimiento de los cambios demográficos, sociales, económicos y ambientales del entorno; e) predecir con mayor precisión las necesidades cambiantes de servicios; f) determinar rigurosamente las variaciones espaciales de las condiciones de vida, como base para las políticas sociales y asignación de recursos públicos locales; g) planificación de servicios más efectiva y enfocada; h) mejorar el proceso de formulación de políticas para la evaluación y análisis de políticas y programas (Moreno y Álvarez, 1997).

Estos usos de los SIG fueron tenidos en cuenta para la obtención de representaciones gráficas del cruce de variables seleccionadas en cartografías. En esta tesis se reconoce que la realización de los mapas en el entorno de los SIG, constituyen una representación de la complejidad del espacio geográfico y social, la cual mediante una serie de mediaciones conceptuales, técnicas y tecnológicas que simplifican las dimensiones histórica, arquitectónica, económica, política y ecológica, brindan como resultado un modelo digital del espacio en entidades gráficas (Buzai y Durán, 1998).

El SIG utilizado en esta tesis ha sido Quantum GIS, el cual permitió la el trabajo con capas vectoriales y su asociación con bases de datos construidas a partir de variables seleccionadas del Censo 2010. Se han obtenido cartografías vectoriales en formato .shp con capas según radio y fracción censales, compatibles con la estructura del Censo 2010 para las cinco localidades de estudio. Es necesario aclarar que existió una incompatibilidad entre la cartografía de la ciudad de Rosario con la estructura de datos del censo, y que esta dificultad permitió solamente el análisis univariado.

Otra observación que se debe hacer responde al uso del término localidad. En la tesis localidad remite a la ciudad en cuanto espacio en el que se desenvuelven las relaciones sociales y que incluye tanto las áreas urbanas como las rurales, y que coincide con una unidad político-administrativa (municipio). Esta definición de localidad no coincide con la definición estadística que es la que se utiliza en los censos nacionales, la cual sigue un criterio físico según el cual la localidad “...es una porción de la superficie de la tierra caracterizada por la forma, cantidad, tamaño y proximidad entre sí de ciertos objetos físicos artificiales fijos (edificios) y por ciertas modificaciones artificiales del suelo (calles), necesarias para conectar aquellos entre sí.” Es decir, “la localidad se concibe como concentración espacial de edificios conectados entre sí por una red de calles.” Este es el criterio implícito en todos los censos argentinos, y explicitado a partir del censo de 1991.

Para sumar complejidad, los datos por localidad censal se desagregan en fracciones y radios definidas por un espacio territorial con límites geográficos y una determinada cantidad de unidades de viviendas a relevar. Cada unidad político-administrativa se desagrega en fracciones y cada una de ellas se desagrega a su vez en radios, sin embargo la cantidad de hogares incluida en una y otra categoría varía de localidad censal a localidad censal y de año a año. Por estos motivos se requirió de un trabajo de limpieza y ordenamiento de las bases censales para que coincidieran con el objeto teórico y empírico de estudio: las ciudades de Campana, Zárate, Rosario, Villa Constitución y Empalme Villa Constitución.

Las variables del Censo 2010 desagregadas por radio con las que se trabajó son⁴³:

- Hogares con acceso a la red pública de agua (hogares por procedencia del agua para beber y cocinar);
- hogares con acceso a cloaca de red (hogares por desagüe de la descarga del inodoro);
- hogares con acceso a gas de red (Hogares por combustible usado para cocinar);
- hogares por condición de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI);
- localidades bonaerenses: Población de 10 años que no sabe leer ni escribir (condición de alfabetismo);
- localidades santafecinas: Población de 15 años que no sabe leer ni escribir (condición de alfabetismo);
- población de 12 a 18 que abandonó la escuela secundaria (Rosario, Villa Constitución y Empalme);
- población de 12 a 18 que trabaja (Rosario, Villa Constitución y Empalme).

Siguiendo a Buzai y Baxendale (2012, 2013) se aplica la metodología de indicadores de planificación, según la cual se construye una medida índice que resume un conjunto de

⁴³No ha sido posible reunir las mismas variables para todas las localidades. La provincia de Santa Fe puso a disposición en su sitio web diversidad de bases con distintas variables, mientras que en el caso de la provincia de Buenos Aires debieron solicitarse procesamientos especiales, y no siempre se obtuvieron de las variables requeridas para lograr comparabilidad.

variables. Se han construido dos conjuntos de indicadores: indicador de beneficio o favorabilidad e indicador de costo o desfavorabilidad. La representación gráfica de los resultados, permite interpretar los resultados que facilitan la visualización de posibles clasificaciones y agrupamientos de las unidades espaciales estudiadas, en este caso, fracciones censales en una localidad específica. Posteriormente a la elaboración de estos dos indicadores parciales, se construyó un tercer indicador de Puntaje de Clasificación Espacial Global que da cuenta de las condiciones socio-habitaciones de la localidad.

Estos puntajes pudieron calcularse para las localidades estudiadas excepto Rosario, debido a la incompatibilidad entre cartografía y base censal ya comentada. En el caso de esta ciudad el diagnóstico se hizo mediante la observación de la variable de hogares con NBI y la distribución univariada de las demás condiciones de los hogares y la población.

Los puntajes obtenidos parten de valores porcentuales de las variables seleccionadas del Censo 2010. Los porcentajes calculados a partir de los absolutos para cada radio censal, fueron normalizados convirtiéndolos en puntajes Omega y Omega inversos. Luego estos puntajes de cada variable, fueron sintetizados en tres tipos de puntajes de clasificación espacial.

$$\Omega = \left(\frac{x_i - x_{min}}{x_{max} - x_{min}} \right) \times 100$$

1 Puntaje de Clasificación de Desfavorabilidad (PCED), pues dan cuenta de una situación de privación o vulnerabilidad de la población en un área determinada.

- Zárate y Campana: Hogares con al menos una condición de NBI y población mayor de 10 años que no sabe leer ni escribir.

- Villa Constitución y Empalme Villa Constitución: Hogares con NBI, Población de 12 a 18 que abandonó la escuela secundaria y Población de 12 a 18 que trabaja.

Cabe recordar que según INDEC “*Se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: Hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico) Hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo) Hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua Hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela Hogares que tienen 4, ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario)*” (Indec, definición en sitio web)

$$PCED = \sum i(PVD)/n$$

$$PVD(inv) = (1 - \Omega) * 100$$

Los puntajes adquieren un rango de entre 0 y 100, los valores cercanos a 0 expresan una situación de mayor desfavorabilidad mientras que los valores cercanos a 100 expresan una menor desfavorabilidad.

- 2 Puntaje de Clasificación de Favorabilidad (PCEF) y da cuenta de una situación de acceso a infraestructura urbana básica con condiciones sanitarias y de seguridad mínimas. Se han utilizado tres variables: hogares con acceso a agua de red, hogares con acceso a gas de red como fuente de combustible para cocinar y hogares con descarga de inodoro en red de cloacas.

$$PCEF = \sum (PVF) / n$$

$$PVF(inv) = (1 - \Omega) * 100$$

Los puntajes adquieren un rango de entre 0 y 100, los valores cercanos a 0 expresan una situación de menor favorabilidad mientras que los valores cercanos a 100 expresan una mejor situación de favorabilidad.

- 3 Puntaje de Clasificación Global: sintetiza en un único índice de variables de desfavorabilidad (puntajes Omega inversos) y de favorabilidad (puntajes Omega). El índice obtenido permite realizar una clasificación de las unidades espaciales estudiadas (radios) en distintos intervalos o grupos dando cuenta de un gradiente de situaciones favorables a desfavorable es las áreas estudiadas.

$$PCEG = (vf_1 + vf_2 + vf_3 \dots + vd(i)_1 + vd(i)_2 + vd(i)_3) / n$$

De manera similar a los índices anteriores, el puntaje 0 queda asignado al valor mínimo (peor situación) en las variables de desfavorabilidad, al valor máximo (peor situación). El valor 100 representa el valor máximo (mejor situación) en las variables de favorabilidad y al valor mínimo en las variables de desfavorabilidad.

Finalmente, cabe aclarar que en las cartografías presentadas en esta tesis, los valores de las variables graficados se presentan en intervalos de cortes naturales, que se basa en “la estructura formada por los datos en la búsqueda de sus regularidades internas. Visualmente tiene que ver con la graficación de una línea creciente a partir de los datos totales de la variable y realizar los cortes donde se producen saltos significativos en sus valores consecutivos” (Buzai, 1013: 40). Se optó por este tipo de intervalos de clase pues respeta la estructura de los datos y hace visible los saltos o quiebres que pueden ser significativos.

Cuadros Estadísticos Anexos

Cuadro Anexo 1. Dinámica del empleo sectorial 2003-2007. Campana-Zárate. Absolutos.

Sector	Cantidad de puestos		
	2003	2007	2001
Agricultura, ganadería, caza y sicultura	135	260	279
Explotación de minas y canteras	138	250	239
Industria manufacturera	20.458	28.457	30.676
Electricidad, gas y agua	1.577	2.169	2.687
Construcción	1.710	2.932	3.306
Comercio al por mayor y al por menor	1.823	3.131	3.180
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	1.478	3.590	4.703
Enseñanza	1.155	1.400	1.746
Servicios comunitarios, sociales y personales	1.006	1.559	1.429
Otros servicios	1.685	2.770	4.127
Total general	31.165	46.518	52.353

Fuente: Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial, MTEySS en base a SIPA

Cuadro Anexo 2. Tasas de actividad, de empleo y desocupación. Campana y Zárate. 2010. En porcentajes.

	Tasa de Actividad	Tasa de Empleo	Tasa de Desocupación
Campana	67,17	63,17	5,95
Zárate	65,17	61,43	5,73

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2010

Cuadro Anexo 3. Población ocupada por rama según categoría ocupacional. Porcentajes. Gran Rosario. 4º trimestre de 2013. En porcentajes.

Rama	Total	Patrón	Cuenta propia	Obrero o empleado	Trabajador familiar sin remuneración
A. Agricultura. Ganadería , silvicultura y pesca	0,7%	0,0%	0,3%	0,8%	0,0%
C. Industrias manufactureras	13,2%	9,9%	9,5%	14,6%	0,0%
D. Suministro de electricidad, gas, vapor y aire acondicionado	0,7%	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%
E. Suministro de agua; evacuación de aguas residuales; gestión de desechos y descontaminación	0,4%	0,0%	1,5%	0,1%	0,0%
F. Construcción	21,1%	15,8%	22,3%	8,8%	29,5%
G. Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos automotores y motocicletas	19,7%	33,4%	24,2%	17,5%	45,2%
H. Transporte y almacenamiento	4,9%	11,3%	5,0%	4,5%	0,0%
I. Actividades de alojamiento y servicio de comidas	2,3%	0,0%	2,5%	2,4%	0,0%
J. Información y comunicaciones	1,6%	0,0%	1,1%	1,8%	0,0%
K. Actividades financieras y de seguros	1,9%	2,9%	1,6%	1,9%	0,0%
L. Actividades inmobiliarias	0,6%	2,6%	0,0%	0,7%	0,0%
M. Actividades profesionales, científicas y técnicas	4,9%	12,2%	13,9%	1,8%	0,0%
N. Actividades de servicios administrativos y de apoyo	3,4%	2,2%	2,2%	3,8%	0,0%
O. Administración pública y defensa; planes de seguridad social de afiliación obligatoria	6,2%	0,0%	0,0%	8,4%	0,0%
P. Enseñanza	7,7%	0,0%	1,6%	10,0%	0,0%
Q. Actividades de atención de la salud humana y de asistencia social	6,1%	9,9%	7,4%	5,4%	25,3%
R. Actividades artísticas, de entretenimiento y recreativas	1,7%	0,0%	2,1%	1,7%	0,0%
S. Otras actividades de servicios	2,8%	0,0%	4,2%	2,6%	0,0%
T. Activ. De los hogares como empleadores; activ. No diferenciadas de los hogares como prod. De bienes y servicios para uso propio	8,7%	0,0%	0,4%	11,7%	0,0%
X. No pueden clasificarse según la actividad económica	0,2%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%

Fuente. Indec. Encuesta Permanente de Hogares

Anexo Perfiles institucionales

a) Campana

Campana. Desfavorabilidad y accesibilidad según ubicación de la escuela

Ubicación de las escuelas	El director expresa que la escuela tiene desfavorabilidad		La ubicación de la escuela afecta el acceso de los estudiantes	
	Si	No	Si	No
Zonas desfavorables				
Escuela Agraria J	x		x	
Escuela Agraria K	x		x	
CFP B		x		x
Escuela Secundaria G		x	x	
Escuela Secundaria H	x		x	
Escuela Secundaria I	x		x	
ESB C	x		x	
ESB A		x		x
ESB B	x		x	
Zonas intermedias				
Escuela Media D		x		x
Zonas Favorables				
Escuela Técnica A	x		x	
Escuela Media E		x		x
Escuela Media F	x			x

Campana. Características sociales de los estudiantes según ubicación de escuelas.

Ubicación de las escuelas	Lugar de procedencia de los alumnos			Alumnos que trabajan o desempeñan tareas en el ámbito doméstico		El origen social de los estudiantes en heterogéneo				
	Zonas desfavorables	Zonas intermedias	Zonas favorables	Si	No	Si	No	Clase media baja/baja/trabajadora	Clase media, alta	Clase media
Zonas desfavorables										
Escuela Agraria J	x	x	x	x			x	x		
Escuela Agraria K	x		x	x		x				
CFP B	x			x			x	x		
Escuela Secundaria G	x	x			x			x		
Escuela Secundaria H	x			x			x	x		
Escuela Secundaria I	x	x		x			x	x		
ESB C	x			x			x	x		
ESB A	x			x			x	x		
ESB B	x			x			x	x		
Zonas intermedias										
Escuela Media D	x	x			x		x	x		
Zonas Favorables										
Escuela Técnica A						x		x		x
Escuela Media E	x	x		x		x				x
Escuela Media F		x	x			x		x		x

Campana. Características de los docentes según ubicación de las escuelas

Ubicación de las escuelas	80% o más de los docentes tienen título habilitante		Problemáticas con docentes				
	Si	No	Faltan cubrir horas/materias	Inconvenientes administrativos de asignación	Capacitación /actualización docente	Falta personal específico (profesionales, auxiliares, docentes técnicos para taller)	No hay problemáticas
Zonas desfavorables							
Escuela Agraria J	x					x	
Escuela Agraria K		x	x				
CFP B	x						x
Escuela Secundaria G	x						x
Escuela Secundaria H	x		x		x		
Escuela Secundaria I	x		x				
ESB C	x			x			
ESB A		x			x		
ESB B	x				x		
Zonas intermedias							
Escuela Media D	x					x	
Zonas Favorables							
Escuela Técnica A	x			x			
Escuela Media E	x		x	x			
Escuela Media F	x		x				

Campana. Características edilicias y recursos según ubicación de las escuelas

Ubicación de las escuelas	Condiciones edilicias y de equipamiento						Financiamiento y recursos							
	Edificio propio		Disponibilidad de aulas, biblioteca, laboratorios y otros espacios		Cuenta con equipamiento y materiales didácticos suficientes		Tiene Cooperadora		Recibe donaciones directas de empresas y otros		Cuenta con Plan Mejoras y otras fuentes nacionales		Hace uso de Crédito Fiscal y de otros mecanismos de financiamiento	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Zonas desfavorables														
Escuela Agraria J	x		x		x		x				x			
Escuela Agraria K		x	x		x			x	x		x		x	
CFP B	x		x		x			x	x				x	
Escuela Secundaria G		x		x		x		x		x	x			
Escuela Secundaria H	x			x		x		x	x			x		
Escuela Secundaria I	x			x	x			x	x		x			
ESB C		x		x	x			x	x		x			
ESB A		x		x	x			x		x	x			x
ESB B		x		x	x			x		x	x			x
Zonas intermedias														
Escuela Media D		x	x			x		x						
Zonas Favorables														
Escuela Técnica A	x		x		x		x		x		x		x	
Escuela Media E		x	x		x		x		x		x			
Escuela Media F	x		x		x				x		x			

b) Zárate

Zárate. Desfavorabilidad y accesibilidad según ubicación de la escuela

Ubicación de las escuelas	El director expresa que la escuela tiene desfavorabilidad		La ubicación de la escuela afecta el acceso de los estudiantes	
	Si	No	Si	No
Zonas Favorables				
EES Técnica H		x		x
EES Técnica I		x		x
EES Técnica J		x		x
EES Técnica K		x		x
Escuela Secundaria C		x	x	
ESB A		x	x	
ESBM	x		x	
Zonas intermedias				
Escuela Secundaria E		x		x
Escuela Secundaria D	x		x	
Zonas Desfavorables				
Escuela Secundaria F	x		x	
Escuela Secundaria G	x		x	

Zárate. Características sociales de los estudiantes según ubicación de escuelas.

Ubicación de las escuelas	Lugar de procedencia de los alumnos				Alumnos que trabajan, buscan trabajo o desempeñan tareas en el ámbito doméstico		El origen social de los estudiantes es heterogéneo				
	Zonas desfavorables	Zonas intermedias	Zonas favorables	Otras localidades	Si	No	Si	No	Clase media baja/baja/trabajadora	Clase media, alta, alta	Clase media
Zonas Favorables											
EES Técnica H	x	x	x	x		x		x			x
EES Técnica I				x		x	x		x		x
EES Técnica J	x	x	x	x	x			x			x
EES Técnica K			x			x		x	x		
Escuela Secundaria C	x				x			x	x		
ESB A	x			x		x		x	x		
ESBM	x	x			x			x	x		
Zonas intermedias											
Escuela Secundaria E	x	x			x			x	x		
Escuela Secundaria D	x	x	x		x		x		x	x	x
Zonas Desfavorables											
Escuela Secundaria F	x				x			x	x		
Escuela Secundaria G	x				x			x	x		

Zárate. Características de los docentes según ubicación de las escuelas

Ubicación de las escuelas	80% o más de los docentes tienen título habilitante		Problemáticas con docentes				
	Si	No	Faltan cubrir horas/materias	Inconvenientes administrativos de asignación	Capacitación/actualización docente	Falta personal específico (profesionales, auxiliares, docentes técnicos para taller)	No hay problemáticas
Zonas Favorables							
EES Técnica H	x				x		
EES Técnica I	x				x		
EES Técnica J	x		x				
EES Técnica K		x		x			
Escuela Secundaria C	x		x	x			
ESB A		x	x	x			
ESBM		x				x	
Zonas intermedias							
Escuela Secundaria E	x		x				
Escuela Secundaria D		x	x				
Zonas desfavorables							
Escuela Secundaria F	x		x				
Escuela Secundaria G	x		x				

Ubicación de las escuelas	Condiciones edilicias y de equipamiento						Financiamiento y recursos								
	Edificio propio		Disponibilidad de aulas, biblioteca, laboratorios y otros espacios		Cuenta con equipamiento y materiales didácticos suficientes		Tiene Cooperadora		Recibe donaciones directas de empresas y otros		Cuenta con Plan Mejoras y otras fuentes nacionales		Hace uso de Crédito Fiscal y de otros mecanismos de financiamiento		Rifas, ferias, pedidos excepcionales, "recursos propios"
	Exclusivo	Compartido	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No se menciona	Si	No	
Zonas Favorables															
EES Técnica H	x		x		x		x			x	x		x		
EES Técnica I	x		x		x		x		x		x		x		
EES Técnica J	x		x		x		x				x		x		
EES Técnica K		x	x		x		x		x			x		x	
Escuela Secundaria C		x	x		x		x		x			x		x	x
ESB A		x		x		x		x		x		x		x	x
ESBM		x		x		x		x		x		x		x	
Zonas intermedias															
Escuela Secundaria E		x	x		x			x	x		x				x
Escuela Secundaria D	x		x		x		x		x		x			x	x
Zonas Desfavorables															
Escuela Secundaria F		x		x		x		x		x	x			x	
Escuela Secundaria G		x		x	x			x		x		x		x	

c) Rosario

Rosario. Desfavorabilidad y accesibilidad según ubicación de la escuela

Ubicación de las escuelas	80% o más de los docentes tienen título habilitante		Problemáticas con docentes				
	Si	No	Faltan cubrir horas/materias	Inconvenientes administrativos de asignación	Capacitación/actualización docente	Falta personal específico (profesionales, auxiliares, docentes técnicos para taller)	No hay problemáticas
Centro							
E.E.T.H	x						x
E.E.T.I		x			x		
E.E.T.J	x						x
E.E.T.K	x		x				
E.E.T.L	x						x
E.E.T.M	x						x
E.E.T.O	x						x
E.E.M.A	x						x
E.E.M.B	x						x
E.E.M.C	x		x				
E.E.S.O.D	x			x			
Noroeste							
E.E.T.P		x	x				
E.E.T.Q	x						x
Norte							
E.E.S.O.E	x		x				
E.E.M.F	x			x			
E.E.T.R		x					x
Sur							
E.E.T.S	x			x			
E.E.T.T	x						x
E.E.T.U	x			x			
E.E.M.G	x			x			

Rosario. Características sociales de los estudiantes según ubicación de escuelas.

Ubicación de las escuelas	Lugar de procedencia de los alumnos				Alumnos que trabajan, buscan trabajo o desempeñan tareas en el ámbito doméstico		El origen social de los estudiantes es heterogéneo				
	Zonas desfavorables	Zonas intermedias	Zonas favorables	Otras localidades	Si	No	Si	No	Clase media baja/baja/trabajadora	Clase media, alta, alta	Clase media
Centro											
E.E.T H						x		x			x
E.E.T I						x			x		
E.E.T J						x	x		x		x
E.E.T K		x	x	x		x	x	x	x		x
E.E.T L			x			x		x			x
E.E.T M	x					x		x	x		
E.E.T O		x	x	x		x	x		x		x
E.E.M A	x	x		x		x		x	x		
E.E.M B	x	x		x	x			x	x		
E.E.M C						x		x	x		
E.E.S O D						x		x	x		
Noroeste											
E.E.T P		x			x			x	x		
E.E.T Q	x	x			x			x	x		
Norte											
E.E.S O E		x			x			x	x		
E.E.M F						x	x		x		x
E.E.T R		x			x			x	x		
Sur											
E.E.T S	x	x			x			x	x		
E.E.T T	x	x			x			x	x		
E.E.T U		x	x			x	x		x		x
E.E.M G	x	x			x			x	x		

Rosario. Características de los docentes según ubicación de las escuelas

Ubicación de las escuelas	80% o más de los docentes tienen título habilitante		Problemáticas con docentes				
	Si	No	Faltan cubrir horas/materias	Inconvenientes administrativos de asignación	Capacitación/actualización docente	Falta personal específico (profesionales, auxiliares, docentes técnicos)	No hay problemáticas
Centro							
E.E.T.H	x						x
E.E.T.I		x			x		
E.E.T.J	x						x
E.E.T.K	x		x				
E.E.T.L	x						x
E.E.T.M	x						x
E.E.T.O	x						x
E.E.M.A	x						x
E.E.M.B	x						x
E.E.M.C	x		x				
E.E.S.O.D	x			x			
Noroeste							
E.E.T.P		x	x				
E.E.T.Q	x						x
Norte							
E.E.S.O.E	x		x				
E.E.M.F	x			x			
E.E.T.R		x					x
Sur							
E.E.T.S	x			x			
E.E.T.T	x						x
E.E.T.U	x			x			
E.E.M.G	x			x			

Rosario. Características edilicias y recursos según ubicación de las escuelas

Ubicación	Condiciones edilicias y de equipamiento	Financiamiento y recursos
-----------	---	---------------------------

n de las escuelas	Edificio propio		Disponibilidad de aulas, biblioteca, laboratorios y otros espacios		Cuenta con equipamiento y materiales didácticos suficientes		Tiene Cooperadora		Recibe donaciones directas de empresas y otros		Cuenta con Plan Mejoras y otras fuentes nacionales		Hace uso de Crédito Fiscal- INET y de otros mecanismos de financiamiento		Rifas, ferias, pedidos excepcionales, "recursos propios"
	Exclusivo	Compartido	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No se menciona	Si	No	
Centro															
E.E.T.H	x		x		x		x			x		x	x		
E.E.T.I	x		x		x		x			x		x	x		
E.E.T.J	x		x			x		x				x			
E.E.T.K	x			x		x				x		x	x		
E.E.T.L	x		x		x		x			x		x		x	x
E.E.T.M	x		x	x	x		x		x		x				
E.E.T.O	x		x		x		x		x		x		x		x
E.E.M.A	x		x		x		x			x	x				x
E.E.M.B		x	x		x		x			x	x			x	
E.E.M.C		x	x		x		x						x		
E.E.S.O.D		x		x		x		x		x	x			x	
Noroeste															
E.E.T.P	x		x		x		x		x		x		x		
E.E.T.Q	x		x		x		x		x		x		x		
Norte															
E.E.S.O.E		x		x		x		x		x		x		x	
E.E.M.F	x		x		x		x				x				
E.E.T.R	x		x												
Sur															
E.E.T.S	x			x	x		x			x	x		x		
E.E.T.T															
E.E.T.U		x	x			x	x			x	x		x		
E.E.M.G	x		x		x		x		x		x				

Anexo
Instituciones que componen la muestra y seudónimos utilizados

Campana. Instituciones que componen la muestra y seudónimo utilizado.

Campana	
Tipo de institución	Seudónimo
ESB ESB14 ESB 21 ESB 24	ESB ESB A ESB B ESB C
Escuelas secundarias comunes Escuela media 1 Escuela media 2 Escuela media 3 EES 9 EES 10 EES 20	ES D ESE ES F EES G EES H EES I
Escuela Técnica	Escuela Técnica A
Escuelas Agrarias EA1 EA2	EAJ EAK
CFP 401 402	CFP A CFP B

Zárate. Instituciones que componen la muestra y seudónimo utilizado.

Zárate	
Tipo de institución	Seudónimo
ESB ESB2 ESB 7 ESB 10	ESB A ESB B ESB M
Escuelas secundarias comunes EES 2 EES 4 EES 7 EES 8 EES 9	EES C EES D EES E EES F EES G
Escuelas Técnicas EET1 EET2 EET3 EET4	EET H EET I EET J EET K
CFP 401	CFP A

Rosario. Instituciones que componen la muestra y seudónimo utilizado.

Rosario	
Tipo de institución	
ESSO <i>Zona Centro</i> E.E.M. 431 E.E.M 433 E.E.M. 258 EESO 406 <i>Zona Norte</i> EESO 408 E.E.M 309 <i>Zona Sur</i> E.E.M. 435	<i>Zona Centro</i> E.E.M. A E.E.M B E.E.M. C EESO D <i>Zona Norte</i> EESO E E.E.M F <i>Zona Sur</i> E.E.M. G
Escuelas Técnicas <i>Zona Centro</i> E.E.T 628 E.E.T. 464 E.E.T 467 E.E.T 625 E.E.T. 394 E.E.T 288. E.E.T 468 <i>Zona Noroeste</i> E.E.T 365 E.E.T. 473 <i>Zona Norte</i> E.E.T. 683 <i>Zona Sur</i> E.E.T 392 E.E.T 649 E.E.T 472	<i>Zona Centro</i> E.E.T H E.E.T. I E.E.T J E.E.T K E.E.T. L E.E.T M. E.E.T O <i>Zona Noroeste</i> E.E.T P E.E.T. Q <i>Zona Norte</i> E.E.T. R <i>Zona Sur</i> E.E.T S E.E.T T E.E.T U
CFP 2	CFP A
CECLAS <i>Centro</i> CECLA 77 <i>Sur</i> CECLA 15	<i>Centro</i> CECLA A <i>Sur</i> CECLAB

Villa Constitución y Empalme. Instituciones que componen la muestra y seudónimo utilizado.

Villa Constitución (VC) y Empalme Villa Constitución (EVC)	
Tipo de institución/Localidad	Seudónimo
ESSO EESO 208/VC EESO 205 VC 205 EESO 208 /EVC	EESO A EESO B EESO C
Escuelas Técnicas EET 669/VC EET 454 /EVC	EET D/VC EET E/EVC
CF Villa Constitución Empalme	