

Jorgelina Silvia Sassera

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires - Argentina

Buenos Aires, Argentina

jsassera@filo.uba.ar

Efecto de lugar: aportes para comprender la segmentación socioeducativa en dos espacios locales de Argentina

Site effect: contributions to socio-educational segmentation understanding in two local spaces in Argentina

Contenido

RESUMEN	89
ABSTRACT	89
1. INTRODUCCIÓN	90
2. METODOLOGÍA	90
3. RESULTADOS	91
3.1. La dimensión espacial en la obra de Bourdieu y su contribución al tratamiento interdisciplinario de las desigualdades socio-espaciales y educativas	91
3.1.1. La relación entre espacio físico, social y simbólico	91
3.1.2. Una aproximación al tratamiento de la relación entre desigualdades espaciales y educativas	92
3.2. Producción y reproducción de las desigualdades educativas. Los casos de la segmentación socioeducativa y la diferenciación institucional	93
3.3. La exploración de las desigualdades socio-espaciales y educativas en dos localidades bonaerenses	95
3.3.1. Las configuraciones socio-espaciales de las ciudades de Campana y Zárate	95
3.3.2. Exploración de la diferenciación institucional y de los circuitos educativos en espacios locales	96
3.3.3. Efecto de lugar y la amplificación de las desigualdades entre las instituciones educativas	98
4. CONCLUSIÓN	100
REFERENCIAS	101
AUTORA	103
Conflicto de intereses	103

Efecto de lugar: aportes para comprender la segmentación socioeducativa en dos espacios locales de Argentina

Site effect: contributions to socio-educational segmentation understanding in two local spaces in Argentina



Jorgelina Silvia Sassera

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires - Argentina
Buenos Aires, Argentina
jsassera@filo.uba.ar

RESUMEN

El planteo de la idea de efecto de lugar en la obra de Pierre Bourdieu, constituye una herramienta conceptual que permite explorar la relación entre desigualdades espaciales y desigualdades educativas, más precisamente aquellas referidas al desigual acceso de la población a las instituciones educativas diferenciadas que dan lugar a la segmentación socioeducativa. El artículo aborda los planteos en torno a la reificación del espacio social y la vigencia de la noción de ganancia de localización en tanto aportes para la comprensión sobre cómo interviene la dimensión espacial en la segmentación socioeducativa, entendida ésta como la conformación de grupos o circuitos escolares. Las desigualdades socio-espaciales y educativas son abordadas mediante la exploración de las configuraciones espaciales de las ciudades de Campana y Zárate (provincia de Buenos Aires, Argentina) y una aproximación al estudio de circuitos educativos de escuelas secundarias, secundarias técnicas e instituciones de educación y formación para el trabajo a partir de la indagación en distintos factores que contribuyen a la diferenciación escolar, entre ellos la dimensión espacial. Una conclusión a la que se llega es que existen múltiples “efectos de lugares”, que son diferenciales dentro de una misma localidad, y dan terreno a que existan ganancias o desventajas de localización que inciden sobre las instituciones educativas y sobre los docentes y estudiantes que forman parte de las mismas.

Palabras claves: Pierre Bourdieu; dimensión espacial; segmentación socioeducativa; educación secundaria; Argentina

ABSTRACT

Bourdieu's idea of the site effect is a conceptual tool for exploring the relationship between spatial and educational inequalities, more precisely those referring to the unequal access of the population to differentiated educational institutions that permit socio-educational segmentation. It could be considered a less addressed aspect of Bourdieu's work the study of the relationship between physical and social space and the putting into play of the different capitals for the access and differential appropriation of places and public goods and services, including school institutions. It is the aim of this text to recover the trialectic of symbolic, social, and physical spaces. The article discusses the issues related to the reification of social space and the validity of the notion of location gain as contributions to the understanding of how the spatial dimension intervenes in socio-educational segmentation. The school system is organized into segments according to the social classes they receive, fulfilling a function of social distribution, and legitimizing the differences that correspond to each origin group. These segments guide different social groups towards different types of education -for example, between general/ academic and technical education and between private and public education-; and towards different circuits or groups of educational institutions that resemble each other, but with dissimilar characteristics between the paths regarding buildings, human and material resources, access to transportation and environmental conditions that surround them.

Socio-spatial and educational inequalities are addressed by exploring the spatial configurations of the cities of Campana and Zárate (Buenos Aires province, Argentina) and with an approach to the study of educational circuits of secondary schools and technical schools and vocational training institutions. This is based on the research of different factors that contribute to school differentiation, including the spatial dimension. In the construction of the educational circuits, the location of the educational institutions, and the barriers faced by the population were taken into account. Through the research carried out, it was possible to reconstruct three different circuits in each city. The most prestigious institutions belong to the circuits located in the geographic and symbolic centers of the cities, while the institutions with the greatest disadvantages are in the peripheral areas and devoid of physical accessibility conditions and basic services. It is concluded that there are multiple “site effects”, which are differentiated within the same place and allow access to the advantages or disadvantages of the place that affect educational institutions, and teachers and students.

Keywords: Pierre Bourdieu; spatial dimension; socioeconomic segmentation; secondary education; Argentina

1. INTRODUCCIÓN

La obra de Pierre Bourdieu es extensa y contribuye a la comprensión de múltiples fenómenos sociales. En el campo de la sociología de la educación, permitió mostrar que la escuela contribuye a la reproducción 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. Un aspecto quizás menos abordado del trabajo de Bourdieu, es el que refiere al estudio de las relaciones entre espacio físico y espacio social, y la puesta en juego de los distintos capitales para el acceso o apropiación diferencial de los lugares y de los bienes y servicios públicos distribuidos en ellos, incluidas las instituciones escolares.

El concepto de efecto de lugar fue explicitado por Bourdieu en textos escritos a fines del siglo XX y da cuenta del recorrido de su reflexión sobre la relación entre espacio social y apropiación del espacio físico (Bourdieu, 1999 y 2018). Wacquant (2017) señala que es posible dar cuenta de los tres aspectos o caras del espacio- dialéctica- consistentes en lo simbólico, lo social y a lo físico, y cuyo reconocimiento momentos entreteljidos puede contribuir a profundizar el estudio de la vida social.

Si bien se trata de conceptos surgidos en el contexto europeo, han dado lugar a aplicaciones en América Latina y Argentina. Los aportes del efecto de lugar han sido recuperados en el campo de los estudios territoriales y urbanos durante las últimas dos décadas (Herrera Montero & Herrera Montero, 2020; Valdés et. al., 2017; Zapata, 2016; Govoreanu, 2014), y en algunos trabajos en la sociología de la educación y en las ciencias de la educación (Riquelme, Herger y Sasserá, 2018; Steinberg, 2015; Di Virgilio & Serrati, 2019).

El artículo propone abordar la vigencia de los conceptos de reificación del espacio, efecto lugar y ganancias de localización de Pierre Bourdieu, y sus aportes para la comprensión sobre cómo interviene la dimensión espacial en la segmentación socioeducativa, entendida ésta como la conformación de circuitos escolares- grupos de instituciones que presentan características similares a los que acceden los diferentes sectores sociales-. Para ello, se explora como las configuraciones espaciales de las ciudades de Campana y Zárate (provincia de Buenos Aires, Argentina), contribuyen a la diferenciación entre instituciones escolares que resulta en la conformación de trayectos desiguales de escuelas secundarias, secundarias técnicas e instituciones de educación y formación para el trabajo.

En primer lugar, se presentan los aspectos metodológicos de la recolección y tratamiento de los datos analizados. A continuación, se recorre la noción de reificación social del espacio a partir de la idea de efecto de lugar planteada por Bourdieu; y una aproximación al tratamiento de la relación entre desigualdades espaciales y educativas en algunos trabajos realizados en Argentina que toman en cuenta estos planteos del autor francés. Posteriormente, se aborda la producción y reproducción de las desigualdades educativas a través del abordaje de las nociones de segmentación socioeducativa y diferenciación institucional, a partir de una breve mención a las investigaciones realizadas durante las últimas décadas. La última parte del artículo presenta una exploración de las desigualdades socio-espaciales y educativas en Campana y Zárate para identificar la posible incidencia de la dimensión espacial en la conformación de circuitos educativos en estas dos áreas.

2. METODOLOGÍA

La exploración de la segmentación socioeducativa y de la diferenciación institucional en las localidades de Campana y Zárate (noreste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina), se realizó a partir de la realización de entrevistas semi estructuradas a directores, docentes y estudiantes de una muestra de escuelas secundarias y secundarias técnicas de ambas localidades. El trabajo de campo se desarrolló en el contexto de una tesis doctoral y de proyectos de investigación durante los años 2013 y 2014. En este artículo se recuperan y analizan aspectos específicos para explorar la relación de las desigualdades socio-espaciales y educativas en las localidades seleccionadas en el marco de las investigaciones en curso.

La muestra de escuelas implicó considerar: i) escuelas de gestión estatal secundarias con distintas orientaciones en el ciclo superior, escuelas técnicas y agrarias; ii) diferentes localizaciones espaciales (área urbana-centro de la ciudad, área urbana-barrios más periféricos de la ciudad, áreas sub-urbanas o rurales). Las autoridades educativas de los distritos contribuyeron en el armado de la muestra de instituciones y facilitaron el ingreso a las mismas.

La cobertura de las escuelas secundarias y secundarias técnicas en cada ciudad fue la siguiente:

Tabla 1. Cobertura de las escuelas secundarias y secundarias técnicas en cada ciudad

	LOCALIDAD	
	Campana	Zárate
Total escuelas secundarias	12	15
Total escuelas secundarias técnicas (incluye a agrarias)	3	4
Escuelas secundarias cubiertas en la muestra	10	7
Escuelas secundarias técnicas cubiertas en la muestra (incluye a agrarias)	3	4
Total de entrevistas realizadas (directivos, docentes y estudiantes)	43	38

Fuente: elaborado por el autor para la presente investigación.

De manera adicional, se realizaron entrevistas a los directivos de un centro de formación profesional de Zárate y de dos centros de Campana a fin de cubrir instituciones que brindan educación y formación para el trabajo y que atienden a población joven y adulta con bajo nivel educativo.

Los datos recolectados fueron analizados mediante matrices de entrevistas y se elaboraron las tipologías constructivas mediante la selección, simplificación e igualación pragmática de atributos relevantes.

3. RESULTADOS

3.1. La dimensión espacial en la obra de Bourdieu y su contribución al tratamiento interdisciplinario de las desigualdades socio-espaciales y educativas

Este apartado presenta de manera breve, los conceptos de efecto de lugar y ganancias de localización en la obra de Pierre Bourdieu y su contribución al tratamiento interdisciplinario de las desigualdades socio-espaciales y educativas. En primer lugar, aborda las tres dimensiones del espacio (físico, el social y simbólico). Posteriormente, se presenta como el concepto de reificación del espacio es retomada por algunos trabajos en Argentina para el tratamiento de la relación entre desigualdades espaciales y educativas.

3.1.1. La relación entre espacio físico, social y simbólico

El espacio físico y el espacio social se encuentran estrechamente enlazados en la sociología y en otras disciplinas. El espacio y los lugares revisten interés de investigación pues son los ámbitos en los que se desenvuelven las relaciones sociales, atravesadas por las relaciones de poder. Las clases sociales se reifican en el espacio físico, del cual se apropian diferencialmente los agentes en función de sus recursos o de sus capitales. Los espacios tienen historia y mutan con ella, son objetos de disputa y blanco del control mediante las políticas públicas, existiendo “centros de poder” que delimitan desde las prácticas burocráticas la oposición entre lugares (local/ exterior, centro/periferia) (Bourdieu, 2010).

Vale recuperar que el espacio físico implica una dimensión relacional que ha llevado a que en algunos trabajos se plantearan analogías entre el espacio físico o territorio y el campo social; en tanto ámbito de despliegue de las estrategias orientadas por el habitus de los agentes para apropiarse de los capitales existentes en el terreno de lucha del campo (Martínez Valle, 2012; Herrera Montero & Herrera Montero, 2020).

El tratamiento del espacio en la obra del sociólogo francés tuvo distintas etapas y alcances, y ya estaba presente en los trabajos realizados en su juventud- incluidos algunos sobre Argelia- que permitieron establecer que las “estructuras sociales y mentales tienen correlatos espaciales y condiciones de posibilidad; que la distancia social y las relaciones de poder están expresadas en y reforzadas por la distancia espacial” (Wacquant, 2017, p. 289). Según señala este autor, en la obra de Bourdieu, se desarrolla un abordaje trialéctico del espacio, pues implica tres aspectos: lo simbólico, lo social y lo físico (Wacquant, 2017).

Existe un punto de comparación con el planteo de la producción social del espacio de Lefebvre (2013), que propone tres dimensiones: la práctica espacial o espacios percibidos, los espacios representados o espacios concebidos y los espacios de representación o espacios vividos. Cabe destacar que la idea de trialéctica busca romper con el pensamiento dual o dialecto al incorporar un tercer elemento a la relación espacio-sociedad y que, como plantea Soja, incluye al espacio de la representación, de lo simbólico y de lo

vivido (Hernández Cordero, 2008).

Desde la perspectiva de Bourdieu, el espacio físico se presenta como una topología del espacio social, entendido como el conjunto de posiciones, distintas, coexistentes pero exteriores las unas a las otras y como posiciones de proximidad (cercanía, lejanía) y de orden (encima, debajo). En el espacio social, los agentes y los grupos son distribuidos según los capitales que posean; en esta perspectiva “las distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales” (Bourdieu, 2003a, p. 30).

Los espacios físicos son ámbitos en los que se pueden expresar las jerarquías sociales y en los que ocurre la desigual apropiación de los capitales por parte de la población (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 determinan la posibilidad de apropiación de esos bienes y servicios. Este acceso diferencial puede denominarse *ganancias de localización* y supone la capacidad de dominar el espacio, en palabras del autor:

...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 (Bourdieu, 1999, p. 122).

Las clases o grupo sociales más desfavorecidos son afectados por la desigual distribución del capital y los alejan de las instituciones y servicios que por derecho les corresponden y 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).

La nivelación de la población en cuanto a su lugar de residencia, ganancias o desventajas de localización produce diferencias que pueden convertirse en desigualdades socio-espaciales que 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.

3.1.2. Una aproximación al tratamiento de la relación entre desigualdades espaciales y educativas

La interpretación de la relación entre desigualdades socio-espaciales y desigualdades educativas a partir de los aportes de Bourdieu, cuenta con antecedentes en distintos trabajos de investigación. En Argentina, la noción de efecto de lugar fue retomada por trabajos que incorporan la dimensión espacial territorial como un factor para el estudio de las desigualdades sociales y educativas desde una perspectiva multidimensional en estudios a nivel nacional (Steinberg, 2015; Steinberg et al. 2013). Otros trabajos analizan estos procesos en la Ciudad de Buenos Aires a partir de la relación entre la geografía barrial y localización entre hogares y escuelas (Di Virgilio & Serrati, 2019); y la descripción de las formas en que el espacio residencial en interacción con las segmentación educativa restringe las oportunidades de acceso al mercado de trabajo (Márquez & Robert, 2016).

El tratamiento de la dimensión espacial en relación con las desigualdades educativas, y más precisamente con la segmentación socioeducativa, requiere un enfoque interdisciplinario que se alimente de los campos de la sociología, las ciencias de la educación, la política educativa y la geografía. En este sentido, es significativo recordar el precepto de David Harvey respecto de la integración de las imaginaciones sociológicas y geográficas: “toda estrategia que quiera tener éxito debe tener en cuenta que la forma espacial y los procesos sociales son diferentes modos de pensar acerca de una misma cosa” (Harvey, 1977, p. 20).

El estudio de las desigualdades educativas y su relación con la desigualdad espacial se realiza en el marco de una investigación en curso¹ que interpreta las desigualdades provinciales de Argentina respecto a los

¹ Proyecto: Transformación de la educación secundaria y formación para el trabajo de la Argentina en las últimas décadas: Transiciones críticas y diferenciación provincial y territorial. Áreas de vacancia, desafíos e innovación (PIP 2017-2019 / UBACyT 2018), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el PEET-IICE-FFyL/UBA.

niveles de desarrollo socioeconómico y su relación con el nivel educativo de la población (Riquelme, 1977 y 2004; Riquelme & Kodric, 2013). La investigación toma en cuenta a la dimensión espacial y al efecto de lugar al indagar las disparidades al interior de las provincias a partir del análisis en cuanto a las condiciones de vida de la población, las características productivas y la oferta de educación secundaria, secundaria técnica y de la educación y formación para el trabajo.

En este marco, se considera a la dimensión espacial como transversal a las características estructurales socioeconómicas de la población; y toma en cuenta la distribución de los servicios y bienes públicos en un territorio, la localización de las instituciones educativas, la accesibilidad y las barreras físicas, económicas, culturales y simbólicas (Riquelme et al., 2018). Se considera que aquello naturalizado en un territorio, lo que “siempre fue así” respecto de las disposiciones de arriba/abajo, cerca/lejos o centro/periferia da cuenta de la topología del espacio social (Bourdieu, 1999).

Esta mirada sobre la reificación del espacio social- es decir físicamente objetivado tiene importancia para la comprensión de los procesos educativos, especialmente los desplegados desde la educación formal. La educación se desarrolla 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. Son significativos también los desplazamientos, por ejemplo entre los lugares de procedencia de los estudiantes y la escuela. Estos desplazamientos pueden favorecer o perjudicar el acceso al derecho a la educación: una escuela emplazada en una zona sin caminos adecuados o con limitado transporte pone en jaque el acceso y permanencia a la educación.

3.2. Producción y reproducción de las desigualdades educativas. Los casos de la segmentación socioeducativa y la diferenciación institucional

En este punto se aborda el tema de la producción y reproducción de las desigualdades educativas con foco en los procesos de segmentación y segregación socioeducativa y de diferenciación institucional. Se presenta un muy breve estado de la cuestión y el tratamiento conceptual de la noción de segmentación socioeducativa desde la perspectiva sostenida en el artículo.

Los trabajos en torno a la producción y reproducción² de las desigualdades sociales y educativas han contribuido a comprender los mecanismos de la escolarización. En este sentido, si el optimismo pedagógico atribuía a la escuela la distribución de conocimientos y de igualdad social y el funcionalismo la distribución de roles sociales; las teorías de la reproducción y las teorías críticas le otorgaron la distribución de desigualdades.

Las investigaciones de Bourdieu y Passeron mostraron que la escuela contribuye a la reproducción 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. El sostenimiento de las posiciones de clase emerge desde el aula, en la cual se transmite la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, pues el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima (Bourdieu & Passeron, 2018).

Si bien se le han realizado innumerables críticas, 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, p. 125).

Una de las formas mediante la que opera la reproducción de las desigualdades socioeducativas es la segmentación de los sistemas educativos. El sistema escolar se organiza en segmentos según los sectores sociales que reciben, cumpliendo una función de “distribución social” y de legitimación de las diferencias que corresponden a cada grupo de origen. Estos segmentos orientan a los distintos grupos sociales hacia diferentes tipos de educación- por ejemplo entre educación general/académica y educación técnica

2 Giroux (1983) señala que el concepto de reproducción de Marx fue una de las principales ideas organizadoras de las teorías socialistas de la escolarización. El conjunto de producciones englobadas bajo el término “teorías de la reproducción” es muy amplio, y por este motivo podría hablarse del modelo reproductivo económico, el modelo reproductivo cultural, el modelo reproductivo del estado hegemónico.

y entre educación privada y educación pública-; y hacia circuitos o grupos de instituciones educativas que se parecen entre sí, pero con características disímiles entre los trayectos en cuanto a lo edilicio, los recursos materiales humanos, acceso al transporte, condiciones ambientales que las rodean, entre otros. Una metáfora de la segmentación y de la manera en que opera el sistema escolar, es la del *demon* de Maxwell:

...entre las partículas en movimiento más o menos calientes, es decir, más o menos rápidas, que llegan ante él, hace una selección, enviando las más rápidas a un recipiente en el que la temperatura se eleva, y las más lentas a otro recipiente, en el que la temperatura baja. Haciendo esto, él mantiene la diferencia, el orden que, de otro modo, tendería a destruirse (Bourdieu, 2003, p. 110).

Durante las últimas décadas, se ha producido un recrudecimiento de las desigualdades socioeconómicas y educativas que se manifiesta en el creciente distanciamiento entre clases sociales en distintas dimensiones de la vida social. La noción de segregación da cuenta de la separación de grupos socialmente homogéneos que cada vez interactúan menos entre sí, y que además reciben pautas de socialización diferentes. Esto afecta el contacto e intercambio con otros sujetos más allá de la propia situación socio-económica y afecta 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 (Granovetter, 1973). La segregación puede tener múltiples dimensiones: socio-económica, socio-cultural, residencial o localizada y manifestarse en el interior del funcionamiento de un área o de un bien social, como lo es la educación.

Diferentes estudios clásicos de la sociología y de la pedagogía crítica mostraron la relación entre las desigualdades sociales, las estructuras de dominación y educación poniendo de manifiesto el rol del sistema educativo en el mantenimiento de la estructura social (Baudelot & Establet, 1975; Bowles & Gintis, 1981; Apple & King, 1989). En las décadas más recientes, a nivel internacional se realizaron investigaciones que dan cuenta de la continuidad de la segmentación educativa y de su profundización mediante los procesos de segregación educativa y residencial. Algunos trabajos (Ball, Bowe & Gewirtz, 1995; Dubet & Martuccelli, 1998; Maroy 2004; Duru Bellat, 2004; Dubet, 2009; Verhoeven, 2013) dan cuenta de la existencia de cuasi mercados que determinan circuitos educativos, la concentración de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos en determinados establecimientos, el aumento de los grados de diferenciación estructural y curricular, la orientación precoz de los estudiantes hacia la educación especializada y el peso de las características de los establecimientos en la producción de desigualdades.

En Argentina y América Latina a lo largo de las décadas, se produjeron diversos trabajos que dan cuenta de la existencia de circuitos educativos que atienden a estudiantes de distinto origen socioeconómico, abordan trayectorias educativas diferenciadas y registran prácticas segregatorias (Riquelme, 1985 y 1989; Braslavsky, 1985; Braslavsky & Filmus, 1987; Tedesco, 2000; Filmus et al., 2001; Katzman, 2001; Kessler 2002; Veleda 2012; Llach, 2006; Tiramonti, 2008; Krüger, 2012; Rossetti, 2014; Sassera, 2018; Riquelme, Herger & Sassera, 2018). Los trabajos reconocen que si bien a lo largo de las últimas décadas ha aumentado la escolarización de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario; el acceso a la escuela secundaria es diferenciado según el origen social, resultando en experiencias escolares y en aprendizajes no equivalentes. Una característica de la segmentación, es que no se registra solamente como la distinción entre circuitos de educación pública o privada, sino que al interior de cada uno existen trayectos diferenciados.

Las desigualdades derivadas de la segmentación socio-económica tienen incidencia no solo en el acceso al derecho a la educación de la población, sino en la configuración de los sistemas educativos. La manifestación de la segmentación socioeducativa es la conformación de circuitos, trayectos o grupos de instituciones educativas con características diferenciales a los que acceden de manera desigual las clases sociales (Riquelme et al., 2018; Sassera, 2018).

Un proceso que acompaña a la segmentación, es el de la diferenciación institucional de acuerdo a los recursos o capitales con los que las escuelas cuentan y acumulan, y que da como resultado una jerarquía de instituciones distinguidas en relación con una serie propiedades relacionales. Se produce un juego entre las dotaciones de capital económico y de capital cultural que resultan en diferentes dotaciones de recursos materiales y humanos, de disponibilidad de espacios adecuados en los edificios escolares, de materiales didácticos y equipamiento, la formación y permanencia de los docentes en la institución.

La adquisición y acumulación de un capital social, es decir de una red durable de de vínculos permanentes y útiles que resulta en el reconocimiento y la pertenencia a un grupo, abre las posibilidades al tejido de relaciones con organizaciones y actores del entorno que facilita la obtención de recursos adicionales y la organización de visitas y excursiones, prácticas de estudio y trabajo y otras actividades.

Otras dimensiones de análisis pueden ser incorporadas para identificar el proceso de diferenciación institucional de las escuelas; un caso es la dimensión pedagógica que remite a las diferentes adaptaciones curriculares, selección y jerarquización de contenidos que realizan los docentes y la organización de actividades extra curriculares que pueden redundar en las diferentes valoraciones de los certificados y titulaciones. En este sentido, las instituciones escolares cuentan con un capital simbólico, es decir, su prestigio y reputación que retroalimenta su capital social, y que forma parte del juego de elegir y ser elegidas.

El sistema escolar, mediante una serie de operaciones de selección, separa a los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. A la par, las familias buscan las mejores estrategias para incrementar sus capitales en el marco de las alternativas que se les presentan, y que configuran oportunidades diferenciales de apropiación de esos capitales (Bourdieu, 2011). Dentro del repertorio posible de estrategias, se encuentran las elecciones escolares y las prácticas que tienen a garantizar el éxito escolar. De esta manera se produce la elección de los elegidos y el cruce entre estrategias escolares y estrategias familiares (Molina Galarza, 2016; Orellana et. al. 2018).

La dimensión espacial puede incidir en la diferenciación de las escuelas, en tanto las instituciones educativas, su personal y alumnado pueden verse afectados por la segmentación urbana y la segregación socio residencial. El efecto de lugar se evidencia en las distintas jerarquías existentes entre los barrios y zonas de emplazamiento de las escuelas y la distribución de los bienes y servicios sociales en esas áreas y las características socioeconómicas de la población.

3.3. La exploración de las desigualdades socio-espaciales y educativas en dos localidades bonaerenses

Este apartado presenta algunos avances en la comprensión de la conformación de circuitos educativos en la educación secundaria en Campana y Zárate, localidades de la provincia de Buenos Aires, Argentina. En primer término, se presentan algunas características socio-espaciales de estas ciudades, luego se explora la conformación de circuitos educativos y finalmente se indaga la relación entre localización de las instituciones educativas y las desigualdades educativas existentes.

3.3.1. Las configuraciones socio-espaciales de las ciudades de Campana y Zárate

Desde el campo de los estudios en educación, resulta un aporte el estudio de la escala local para divisar las configuraciones concretas de los sistemas educativos y las características de la población que es atendida por los mismos. Cabe destacar que la escala local requiere asimismo de una mirada hacia unidades de mayor desagregación, pues en un mismo espacio urbano pueden encontrarse distintas densidades de urbanización, pautas de distribución de los servicios y de la calidad de vida de la población.

El partido de Campana, en la provincia de Buenos Aires, Argentina 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. Se trata de partidos de la Tercera Corona de la Región Metropolitana de Buenos Aires, tienen una especialización productiva orientada a la actividad industrial manufacturera en los sectores metalmeccánico y petroquímico.

Estas localidades presentan una serie de fracturas y procesos de segregación urbana que fueron identificadas en investigaciones previas (Riquelme et al., 2018; Sasserá, 2014). Tanto Campana como Zárate cuentan con un amplio sector insular, que se caracteriza por su aislamiento y limitado acceso a los servicios básicos que potencian la vulnerabilidad de la población, pues se registra una alta proporción de los hogares con necesidades básicas insatisfechas y con un muy limitado acceso a los servicios básicos (agua, gas y cloaca de red).

En ambos casos, 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. Los barrios que rodean a las ciudades cabeceras, presentan situaciones diferenciales ya que conviven barrios cerrados y privados con barrios originados en políticas de loteo popular, y asentamientos precarios sin la infraestructura necesaria. Respecto a la distribución de los servicios públicos, ambas localidades tienen en común que 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.

Una aproximación a la desigualdad existente en estas localidades respecto a la localización de las instituciones educativas, lo da la medida sobre cuántas escuelas secundarias se encuentran próximas a villas o asentamientos precarios. Ninguna institución del nivel se encuentra dentro de los barrios más desfavorables en ambas localidades; en Campana el 70% de las escuelas se ubican a más de un kilómetro. En Zárate, las distancias son menores, pues el 72,7 de los establecimientos se encuentran a un kilómetro o menos del asentamiento (ICO, 2015).

3.3.2. Exploración de la diferenciación institucional y de los circuitos educativos en espacios locales

La mirada sobre los territorios concretos facilita la comprensión de las formas en que se retroalimentan las desigualdades sociales, espaciales y educativas. El “acercar la lupa” a los espacios locales donde se despliegan los servicios y las instituciones públicas, permitiría indagar las características del acceso de la población a los recursos o capitales desigualmente distribuidos en el espacio.

En Campana y Zárate, fue posible mostrar a partir de estudios que analizaron las características de las escuelas secundarias en estas localidades, la existencia de desigualdades entre establecimientos educativos y la tendencia de formación de grupos o circuitos de escuelas secundarias según características afines (Tedesco & Morduchowicz, 1999; Sassera, 2014, Riquelme, Herger & Sassera, 2018). El análisis de entrevistas realizadas a directivos de escuelas y de centros de formación, permitió indagar cómo se diferencian las instituciones en cuanto a las condiciones edilicias, la disponibilidad de recursos materiales adecuados y la caracterización ilustrativa del perfil de la matrícula. Esto permitió la reconstrucción de tres circuitos educativos en cada localidad a partir la elaboración de tipologías que permitieron agrupar a las instituciones con características similares.

Al construir los circuitos educativos, se tuvo en cuenta la localización de las instituciones educativas en el territorio de las localidades y las barreras que enfrenta la población para el acceso. La ubicación espacial y el contexto de la institución educativa contribuyen a la ampliación de las distancias sociales y espaciales y su consideración en el análisis permite 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, 1977).

Los circuitos de instituciones escolares, 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 buscan elegir y ser elegidos y de esta manera mejorar sus posiciones relativas en la apropiación de los capitales. En esta perspectiva los circuitos no se expresan de manera dicotómica, sino en grados de desigualdad según se combinen las diferencias en las distintas dimensiones, y entren en juego las localizaciones de las instituciones.

A continuación se presenta una síntesis de las características de los circuitos reconstruidos en Campana y Zárate:

Tabla 2. Síntesis de las principales características de los circuitos de instituciones educativas y de formación. Campana y Zárate

Circuito o grupo	Condiciones edilicias y materiales y características de la matrícula	
	Campana	Zárate
I	Condiciones satisfactorias con espacios adecuados. Múltiples fuentes de recursos y de financiación. La matrícula es heterogénea con estudiantes de diferente procedencia social. (7 escuelas)	Edificios en buen estado y con buenas condiciones; cuentan con el equipamiento requerido. Las escuelas se relacionan con diversidad de organizaciones y actores de la realidad social y productiva. Asisten estudiantes caracterizados como de clase media, y que no trabajan. (4 escuelas)
II	Condiciones adecuadas pero con necesidad de mejoras edilicias. Cuentan con algunas fuentes de recursos. Concorre principalmente la población isleña y algunos productores agropecuarios de la zona. (2 escuelas, 1 centro de formación)	Los edificios y recursos son adecuados, aunque hay problemas con la estabilidad de los docentes. La matrícula es heterogénea, que proviene de distintos puntos de la ciudad. (3 escuelas)
III	Condiciones precarias, con ausencia de bibliotecas y laboratorios. A estas instituciones concurren estudiantes que trabajan en actividades informales y vienen principalmente en el mismo barrio. (6 escuelas)	Edificios con infraestructura inadecuada y con falta de aulas y otros espacios. Escasez de materiales didácticos. Se caracteriza a la matrícula como de clase trabajadora y baja. Los estudiantes trabajan y esto afecta su escolarización. (4 escuelas)

Fuente: elaborado por el autor para la presente investigación.

En Campana, se pudo mostrar la existencia de una estrecha relación entre los procesos de segregación urbana y segmentación educativa, de forma tal que se podría hacer referencia a una “espacialización de la desigualdad”, en donde la jerarquización de las instituciones educativas en términos de prestigio y reconocimiento coincide con las jerarquías espaciales de la ciudad. El grupo I se compone de las instituciones “tradicionales” que se localizan en el centro de la localidad y en áreas con buena llegada del transporte. 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. Estas instituciones acumulan capital social que cultivan con relaciones con empresas universidades e institutos de educación superior y con otras organizaciones de la ciudad y de la provincia, y que tienen como fin la obtención de recursos materiales y la obtención de espacios para la realización de múltiples actividades y prácticas pedagógicas extracurriculares.

El grupo II se compone por instituciones localizadas en el sector isleño de la localidad, y cuya formación se orienta a las actividades agropecuarias. Todos los establecimientos cuentan con instalaciones edilicias suficientes y adaptadas a su entorno, que se considera desfavorable por la alta proporción de población con necesidades básicas insatisfechas que lo habita.

Finalmente el grupo III se destaca por estar compuesto por escuelas de reciente creación en el marco de la concreción de la obligatoriedad del nivel secundario³. En el momento de realización de las entrevistas, compartían edificios o predios con escuelas primarias, y presentaban problemas de infraestructura con falta de aulas o con aulas en condiciones precarias y con escasos espacios tales como bibliotecas o laboratorios, patio u oficinas. Estas instituciones se diferencian de otras de la ciudad, porque muchos de sus estudiantes del ciclo superior trabajan o buscan trabajo. Los adolescentes desempeñan en trabajos principalmente en el sector informal o de supervivencia como la quema o recolección de residuos, la realización de tareas domésticas y de cuidado familiar, actividades que pueden afectar su escolarización.

En Zárate, el grupo I se compone por escuelas secundarias técnicas ubicadas en la zona céntrica de la ciudad, que 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. La mayoría de los estudiantes que concurren a estos establecimientos provienen del centro, aunque también de otros barrios y de otras localidades. Los entrevistados señalan que los estudiantes son principalmente de clase media, aunque también hay estudiantes de clase media baja y trabajadora. Según se expresó en las entrevistas, una característica distintiva de la matrícula de esta escuela, es que la mayoría

3 La Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006, estableció la obligatoriedad del nivel secundario, y lo llevó a un cambio en la estructura de modalidades, ciclos y años del nivel entre otros aspectos.

de los alumnos sólo se dedican a estudiar, mientras que solamente y de manera excepcional había casos de estudiantes del turno vespertino que trabajaban o buscaban trabajo.

Las escuelas del grupo II se ubican en zonas favorables e intermedias de la localidad, dos de las instituciones compartían el edificio con escuelas de otros niveles (primario e inicial), y si bien contaban con aulas y espacios suficientes, sufrían algunas restricciones en su uso. Existían situaciones dispares respecto a los docentes, en algunas instituciones una proporción de los profesores no contaban con título correspondiente, y se presentaban dificultades para cubrir horas y materias. Respecto a los estudiantes, los entrevistados señalaron que pertenecen a la clase baja y trabajadora, aunque en algunos casos también se registró- en menor proporción- adolescentes de clase media, por lo que se busca resaltar la heterogeneidad de la composición de la matrícula. Si bien los estudiantes de estas escuelas tendieron a provenir de zonas desfavorecidas, ello no fue percibido como una dificultad sino como una oportunidad para la inclusión de estos grupos.

Las instituciones del grupo III, tienen en común el haber compartido el edificio con escuelas primarias, con insuficientes aulas y equipamiento, y materiales didácticos. La mala calidad edilicia, fue manifestada en caracterizaciones tales como “espacios mínimos”, “deterioro marcado”, “dificultades con la limpieza e higiene”; cabe destacar que ninguna de estas escuelas contó con un espacio tan fundamental como una biblioteca, lo cual muestra el limitado capital cultural objetivado disponible. De manera similar al grupo II, se registraron inconvenientes con la cobertura de los cargos docentes y de cargos directivos y administrativos. Se señaló que de manera mayoritaria, los estudiantes procedían de zonas desfavorables y pertenecían a la clase trabajadora o baja. En la mitad de las escuelas de este grupo, los estudiantes trabajaban en las actividades de albañilería o en el trabajo en quintas donde se siembran vegetales. Se trata de las instituciones que presentan las mayores situaciones de desfavorabilidad de la localidad y que a su vez atiende a estudiantes que provienen de familias en situaciones de desventaja socio-económica.

3.3.3. Efecto de lugar y la amplificación de las desigualdades entre las instituciones educativas

En los apartados previos se presentaron algunas características territoriales de Zárate y Campana y las características de los circuitos educativos identificados en ambas localidades. En este punto, se presenta cómo la localización de las distintas instituciones educativas supone ganancias de localización diferenciales que dan cuenta del acceso de los agentes que integran a las escuelas a los capitales desigualmente distribuidos en los territorios estudiados. Vale recordar que “la capacidad de dominar el espacio, en especial apropiándose (material o simbólicamente) de los bienes escasos (públicos o privados) que se distribuyen en él, depende del capital poseído” (Bourdieu, 1999, p. 122); en este sentido se podría interpretar que cada circuito se compone de instituciones que tienen distintos tipos y volúmenes de capitales que les permiten posicionarse de manera relativa al conjunto de los establecimientos.

Un aspecto que se tuvo en cuenta en el análisis, es la existencia de *barreras* que actúan como factores que impiden o limitan la movilidad y desplazamientos de la población y la accesibilidad directa a los servicios. Harvey (1977) sostiene que ciertas características de la ambientación física crean bordes que los sujetos no traspasan y que pueden determinar áreas. Si estas delimitaciones no se pueden atravesar, entonces constituyen barreras, discontinuidades sociales en las estructuras espaciales, que pueden ser tanto físicas como simbólicas.

La existencia de las barreras al acceso a las instituciones y los servicios públicos- especialmente en las áreas con mayores desventajas- promueve la discriminación de la población que se ve limitada o impedida de acceder a estos servicios, profundizando aún más las desiguales condiciones materiales y de vida (Riquelme, 1989; Riquelme, Herger & Sassera, 2018).

Tabla 3. Síntesis de localización y barreras de acceso a las instituciones educativas.

Circuito o grupo	Campana	Zárate
I	Localización céntrica. Sin problemas de accesibilidad. Un estudiante plantea que llegar “es fácil. Viene en colectivo” (Estudiante). (7 escuelas)	Sin barreras para el acceso, se localizan en zonas favorables del casco urbano de la ciudad. Según un estudiante: “es el centro y es tranquilo, pasa gente por todos lados. Hay más acceso a más cosas” (estudiante, Zárate). (4 escuelas)
II	Instituciones isleñas: falta de transporte fluvial. Un director señala que “hay problemas para cubrir horas, y como es difícil llegar a la escuela, los docentes no quieren venir” (Director). (2 escuelas, 1 centro de formación)	Localizadas en áreas de la ciudad favorables e intermedias. En algunos casos, se menciona la inadecuación del transporte y la cercanía con asentamientos irregulares que presentan situaciones de inseguridad. Una docente afirma: “acá están robando muchísimo” (Docente). (3 escuelas)
III	Localización en barrios y zonas alejadas del casco urbano. Falta de transporte público. Según un estudiante “vengo en colectivo, pero es muy difícil el tema del horario porque tarda mucho en venir” (Estudiante). (6 escuelas)	Falta de transporte público. Las escuelas se localizan en zonas inundables y se destaca la falta de iluminación del entrono. Un estudiante sostiene que “el barrio precisa varias mejoras y seguridad” (Estudiante). (4 escuelas)

Fuente: elaborado por el autor para la presente investigación

En la localidad de Campana, las instituciones de mayor antigüedad y tradición se localizan dentro del casco urbano y con mayor posibilidad de acceso a los buses locales, otros medios de transporte y a los servicios de la ciudad. La situación de estas escuelas- que forman parte del circuito I- contrasta con las de otras instituciones, de creación más reciente y ubicadas en los barrios o urbanizaciones dispersas y que integran el circuito III. Los motivos que llevaron a la creación de estas escuelas fueron acercar las instituciones a estas zonas y lograr una mayor escolarización de la población. Sin embargo, se pudo reconstruir que propósito no logró cumplirse plenamente debido a la competencia entre establecimientos cercanos, las dificultades de accesibilidad y las valorizaciones diferenciales de las familias que se esfuerzan por mandar a sus hijos a las escuelas “céntricas”.

En esta localidad, las distancias entre estos barrios y el casco urbano son extensas y se ha reconocido que el sistema de transporte público es deficiente, lo cual se agudiza ante la imposibilidad de utilizar medios alternativos como bicicletas por la presencia de rutas y autopistas peligrosas para ciclistas y peatones. De esta manera se superponen distancias métricas con las distancias tanto sociales como simbólicas, expresadas en el dicho de muchos entrevistados “ir a Campana”, haciendo notar una diferenciación entre la población que habita en el casco urbano y la población que habita en otras zonas de la localidad y que no compartirían la identidad “campanense”.

La indagación permitió apreciar indicios de los criterios de visión y división que orientan las elecciones de los agentes, las valorizaciones diferenciales y las “oposiciones sociales objetivas en el espacio físico” (Bourdieu, 1999, p.121), que se evidencian en la dicotomía centro/barrio o centro/periferia y en las palabras de los docentes:

...cuesta ingresar a la sociedad campanense. Siempre existió una relación diferente centro- periferia y en la infraestructura (docente, Campana).

...no es lo mismo para un chico del centro... no porque yo crea en esa diferencia pero sí la hay, existe; no es lo mismo para un chico del centro que los feliciten por un proyecto donde ellos tienen todos los medios y todas las posibilidades, a una escolita de barrio (docente, Campana).

Las instituciones del circuito II se localizan en el delta de unos de los ríos más importantes del país. Los puntos de vista sobre la accesibilidad a las instituciones difieren según los entrevistados. Por un lado, las ubicaciones de las escuelas son percibidas como un factor que afecta negativamente el acceso de los estudiantes debido a la ausencia de transporte público (en este caso embarcaciones), pues la matrícula no proviene exclusivamente de las islas, sino también del área urbana debido al tipo formación que estas instituciones imparten. Por otro lado, la ubicación es considerada como la adecuada por la orientación

agraria y por los vínculos mantenidos con instituciones de ese sector radicadas en el sector isleño; estos contrastes en los puntos de vista dan cuenta que una ubicación en el espacio puede tener distintas valorizaciones de los agentes que lo habitan.

En la mayoría de los casos, las instituciones pertenecientes al circuito III se encuentran en zonas desfavorables, los llamados “barrios” o “periferia” y esta ubicación afectó la accesibilidad de los estudiantes y los docentes. Los motivos señalados fueron el mal funcionamiento del transporte público y a la presencia de barreras físicas tales como las autopistas o vías de tren que limitan la llegada a pie o en bicicleta. En algunas instituciones se compraron bicicletas para los estudiantes, pero no fue posible utilizarlas dadas las grandes distancias y el trazado de las autopistas. Ante este hecho, varios estudiantes solicitaron el pase a otras escuelas más cercanas a su domicilio. Esta situación da cuenta de la necesidad del planteo de políticas específicas y planificadas que garanticen la accesibilidad de los estudiantes a las instituciones educativas.

En el caso de Zárate, las instituciones del circuito I se ubican en la zona céntrica de la ciudad, lo que les permite mantener vínculos entre sí. Cuentan con ganancias de localización óptimas, pues todas las escuelas consideran que su ubicación es favorable, al ser accesibles mediante diversos medios de transporte, por ejemplo “caminando, en bicicleta o en colectivo”.

Las instituciones que integran el circuito II se emplazan en zonas favorables e intermedias, sin embargo, 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 áreas alejadas del centro y la circulación del transporte público no es la adecuada. También, se describen barreras tanto físicas como simbólicas: la cercanía con zonas no residenciales, la proximidad de un asentamiento y hechos delictivos en la cercanía las escuelas. En contrate, una de las escuelas no presentaría inconvenientes de accesibilidad, pues su matrícula proviene del mismo barrio en que está emplazada, lo cual le da una impronta barrial.

El grupo III está constituido por cuatro escuelas, dos ubicadas en el centro y dos ubicadas en zonas desfavorables, con caminos que se inundan, escasa iluminación y falta de transporte. En una de las escuelas se señaló que existe un alto ausentismo, un integrante del equipo directivo destaca que esto ocurre:

...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, pero además los chicos tienen que venir por la ruta, es complicado. Es peligroso también para los docentes que venimos, 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 (Personal directivo, Zárate).

Las escuelas de este grupo localizadas en el centro zarateño, también 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.

Los “efectos de lugares” son diferenciales dentro de una misma localidad, y da lugar a que existan ganancias o desventajas de localización que inciden sobre las instituciones educativas y sobre los docentes y estudiantes que las integran. En este sentido, la consideración de la dimensión espacial en relación con la desigualdad educativa, permite a identificar los factores que contribuyen a segmentar a la educación secundaria y a la formación para el trabajo. En los casos de las localidades estudiadas, las instituciones con mayor capital cultural objetivado y más capital social se localizan en las áreas céntricas, mientras que las instituciones del circuito con mayor desventaja se encuentran en zonas “periféricas” y con menor valorización. El lugar, tiene efectos concretos: que un alumno no pueda llegar a la escuela y se produzca ausentismo, en la dificultad de cubrir cargos docentes y de esta manera reforzar las desigualdades educativas ya existentes.

4. CONCLUSIÓN

La obra de Pierre Bourdieu es vasta y ha dado lugar a múltiples aplicaciones y reflexiones en diversos campos de estudio. Un aspecto de la producción de este autor, es el que remite a la dimensión espacial en

la producción y reproducción de desigualdades sociales. En este artículo, se exploraron los efectos de la reificación social del espacio en la diferenciación entre establecimientos educativos y la contribución en la conformación de circuitos educativos.

La reflexión sobre la noción de espacio desde la perspectiva presentada en este trabajo, permite considerarlo en sus tres dimensiones: físico (como se presenta en su materialidad que se expresa en localizaciones y bienes y servicios existentes); social en cuanto expresa al espacio social y a las desigualdades entre clases sociales; y simbólico, ya que se ponen en juego las valorizaciones, percepciones y representaciones de los agentes que lo habitan o se movilizan en él.

Los estudios sobre la producción y reproducción de las desigualdades sociales y educativas a partir de trabajos claves de la obra de Bourdieu dieron lugar a nivel mundial a investigaciones sobre el papel de la escuela en el mantenimiento de las posiciones de clase y en la distribución desigual del capital cultural. Una forma de aproximación a esta cuestión, es el estudio de la segmentación socioeducativa que se manifiesta en la conformación de circuitos o trayectos escolares orientados a sectores sociales diferentes. En el artículo, se propuso considerar a la dimensión espacial como uno de los factores que interviene en la diferenciación de las instituciones escolares y que permite identificar circuitos educativos.

La exploración del efecto de lugar en las instituciones educativas de la muestra estudiada permitió distinguir una superposición de desigualdades dadas por las condiciones desfavorables del lugar de emplazamiento, la presencia de las barreras que limitan la accesibilidad y los menores recursos y capitales disponibles. En general, las instituciones de los circuitos I, se encuentran ubicadas en la zona privilegiada y privilegiante de el “centro” y disfrutaban de las ganancias de localización que les permiten acceder a los servicios básicos, entablar relaciones con otras escuelas e instituciones locales y contar con equipamiento y recursos; lo que se traduce en una acumulación de capitales cultural (objetivado), económico y social.

En la situación contraria se encuentran las escuelas de los circuitos III, a la escasez de recursos y capitales, se le suman las desventajas de localización, ya que se encuentran en áreas en las que proliferan las barreras físicas (falta de iluminación, caminos, condiciones de seguridad, transporte). Las valorizaciones y percepciones negativas sobre estas zonas y sus habitantes refuerzan el distanciamiento social, si se tiene en cuenta el alumnado de las escuelas de los circuitos II y III provienen de familias que cuentan con escasos capitales económicos y culturales.

La indagación realizada, remite solamente a dos localidades específicas, por lo cual debe existir la precaución de reconocer las dinámicas y configuraciones sociales, históricas, económicas y políticas de nuevas localidades de estudio. De igual forma, los procesos que intervienen en la conformación de circuitos educativos y en la diferenciación institucional variarán según el sistema educativo (nacional, provincial/estadual, local), el nivel educativo, tipo de instituciones escolares consideradas y las características de la población atendida.

La consideración de la relación de la dimensión espacial con la producción de las desigualdades sociales, y en particular las desigualdades educativas, permite abrir una línea de posibles indagaciones sobre cómo en los espacios urbanos y rurales, la localización de los establecimientos educativos pueden favorecer o limitar el cumplimiento del derecho a la educación. La posibilidad de distinguir los factores o elementos que afectan a estudiantes y docentes en relación con la ubicación de una escuela –y su puesta en relación con las situaciones diferenciales dadas por la segmentación educativa- puede brindar herramientas para la planificación de las políticas públicas educativas que permitirían concretar acciones específicas en las áreas con las poblaciones que sufren mayores desigualdades.

REFERENCIAS

- Apple, M. & King, N. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 37-53). Akal.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts. *The Sociological Review*, 43 (1), 52-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Baudelot, C., & R. Establet. (1975). *La escuela capitalista*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999) Efectos de lugar. En Bourdieu, P. (dir.) *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2018). Social Space and the Genesis of Appropriated Physical Space. *International Journal of Urban and Regional Research*, 42(1), 106-114. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.12534>
- Bourdieu, P., & J. C. Passeron. (2018). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Bowles, S., & H. Gintis (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO-GEL.
- Di Virgilio, M. M., & P. Serrati (2019) *Zoom Educativo. Las desigualdades educativas en clave territorial*. EICEE-GCABA y OEI. <https://panorama.oei.org.ar/las-desigualdades-educativas-en-clave-territorial/>
- Dubet, F. (2009) Las paradojas de la integración social. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 197-214. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801010>
- Dubet, F. & D. Martucelli (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duru Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale á l'école: faits et effets. *Diversité*, 139. (pp. 73-80). <https://cutt.ly/KfXKqau>
- Filmus, D. et, al. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.
- Filmus, D. y C. Braslavsky (1987) Último año de escuela secundaria y discriminación educativa. Miño y Dávila.
- Govoreanu, M. (2014) Ciudadanías en platonos en la Ciudad de México. De la construcción sociolegal de las desigualdades a las practicas vernáculas. Etnografía de desigualdades y segregaciones a partir de las moviidades. En, M. Di Virgilio y M. Perelman (coords.) *Ciudades latinoamericanas. Desigualdad, segregación y tolerancia*, (pp. 134-157). CLACSO.
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo XXI.
- Hernández Cordero, A. (2008) De la dialéctica a la trialéctica del espacio: Aproximaciones al pensamiento de Milton Santos y Edward Soja. En, C. Mendoza (coord.) *Tras las huellas de Milton Santos. Una mirada latinoamericana a la geografía* (pp. 84-97). Anthropos.
- ICO (2015). Observatorio del Conurbano Bonaerense. <http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/>
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, 75, 171-189. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10782>
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. IIPE-UNESCO.
- Krüger, N. (2012) La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156. <https://doi.org/10.22235/pe.v5i1.605>
- Giroux, H. (1983) *La nueva sociología de la educación: un analisis critico*. Harvard Education Review (3).
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://www.jstor.org/stable/2776392?seq=1>
- Herrera Montero, L.A., & Herrera Montero, L. (2020). Territorio y territorialidad: Teorías en confluencia y refutación. *Universitas*, 32, 99-120. <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.05>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Maroy, C. (Coord.) (2004). *Research Project: Changes in Regulation Modes and Social Production of Inequalities in Education Systems: a European Comparison. Final Report*. European Comission. https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-CT-2001-00086/100123981-6_en.pdf
- Martínez Valle, L. (2012). Apuntes para pensar el territorio desde una dimensión social. *Ciências Sociais Unisinos* 48(1), 12-18. http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2012.48.1.02
- Molina Galarza, M. (2016). La sociología del de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143615>
- Llach, J. J. (2006). *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Granica.
- Márquez, A., & Robert, L. (2016) Efectos de lugar en el acceso a oportunidades educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires (2010). [Presentación congreso] Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias. Buenos Aires, Argentina.
- Orellana V. et al. (2018) La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Riquelme, G. C. (1977). Situación Social. En *Serie Estudios de la Población Argentina*. FNUAP- FUDAL.
- Riquelme, G. C. (1985). Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis. *Revista Argentina de Educación* (6), 17-46.
- Riquelme, G. C. (1989). *Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Versión preliminar*. Ministerio de Educación y Justicia, OEI.
- Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*.

- Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Miño y Dávila.
- Riquelme, G. C., Herger, N., & Sassera, J. (2018). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Riquelme, G. C., & Kodric, A. (2013). *Deuda Social Educativa. Atención del derecho a la Educación*. Ediciones Lumiere.
- Sassera, J. (2018). Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires. En B. Buenaventura et. al. (comps.) *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 46-56). Flacso. <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/nuevos-desafios-en-educacion-una-mirada-interdisciplinaria/>
- Sassera, J. (2014). Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6053>
- Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. En J. Tedesco, (Comp.) *La Educación argentina hoy* (pp.191-234). Siglo XXI.
- Steinberg, C. et. al (2013). Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas. [Congreso] X Jornadas de Sociología. Buenos Aires, Argentina. <http://cdsa.academica.org/000-038/494.pdf>
- Rossetti, M. (2014) *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL. <https://cutt.ly/dfXK8au>
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. & A. Morduchowicz. (1999). *Rendimiento escolar y actores locales: el caso de la ciudad de Campana*. IPE-UNESCO.
- Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En, G. Tiramonti, y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (pp. 25-38). FLACSO-Manantial.
- Valdés, E., et al. (2017). Apropiación diferencial del espacio urbano residencial: reproducción social y estrategias habitacionales en el Gran Córdoba, Argentina. *Urbano*, 20(35), 44-57. <https://doi.org/10.22320/07183607.2017.20.35.04>
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. La Crujía.
- Verhoeven, M. (2013) Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas en sistemas educativos postmasificación. Los efectos de la segmentación educativa en la construcción del sujeto. *Propuesta Educativa* 40(22), 87-98. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/40-art-verhoeven.pdf>
- Wacquant L (2017) Bourdieu viene a la ciudad: pertinencia, principios, aplicaciones. *Eure*, 43 (129), pp. 279-304. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612017000200013>

AUTORA

Jorgelina Silvia Sassera, Investigadora Asistente CONICET con sede en el Programa 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/CONICET).

Conflicto de intereses

El autor(es) informa(n) ningún conflicto de interés posible.

Financiamiento

Proyecto: Transformación de la educación secundaria y formación para el trabajo de la Argentina en las últimas décadas: Transiciones críticas y diferenciación provincial y territorial. Áreas de vacancia, desafíos e innovación (PIP 2017-2019 / UBACyT 2018), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el PEET-IICE-FFyL/UBA.

Agradecimientos

N/A

Aclaración

El artículo es una producción original para la convocatoria de la Revista, aunque se toman algunos avances realizados en la tesis doctoral y en investigaciones vigentes de la autora que se reinterpretan para el artículo.