

Anderete Schwal, Mariano

Dep. Economía UNS

mariano.anderete@uns.edu.ar

Formichella, María Marta

IIESS (UNS-CONICET). Dep. Economía UNS

mformichella@uns.edu.ar

Krüger, Natalia

IIESS (UNS-CONICET). Dep. Economía UNS

natalia.kruger@uns.edu.ar

Desigualdad en la educación primaria: percepciones sobre circuitos educativos en el centro y la periferia de Bahía Blanca

Palabras clave: segregación educativa, segregación urbana, circuitos educativos, equidad educativa

Resumen

El presente trabajo se propone representar la conformación de circuitos educativos desiguales en la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires. Se centra en la segregación educativa de las escuelas públicas, indagando sobre las características de las escuelas primarias y la composición de su alumnado según la ubicación espacial en la ciudad donde se encuentren.

La segregación educativa implica una desigual distribución de estudiantes entre escuelas según su origen social, contribuyendo a la reproducción social de la desigualdad ya que los mismos son asignados a circuitos educativos de calidad diferenciada. En Argentina existe un grado significativo de segregación escolar por nivel socioeconómico, el cual no se limita a las diferencias entre escuelas públicas y privadas, sino que se adentra en cada tipo de gestión generando una desigualdad intra-sectorial.

A los efectos de comprender la complejidad de las causas y efectos de las desigualdades

en el sistema educativo en Bahía Blanca, se toma la dimensión espacial que ocupan las escuelas públicas estudiadas. Se considera a la segregación urbana representada por la ubicación de la escuela y desde allí se indaga respecto de la desigualdad en el acceso a capitales económicos, culturales y simbólicos por parte de los estudiantes y sus familias. Para cumplir con el objetivo propuesto, se realizan entrevistas semi-estructuradas a directivos de escuelas primarias públicas de la ciudad. Se considera una muestra diversa, incluyendo a escuelas del centro y de la periferia, a modo de contrastar las percepciones según la localización de las instituciones.

1. Introducción

No hay dudas acerca de que la educación genera beneficios en la calidad de vida de las personas y diferentes autores han hecho hincapié en esta cuestión (Sen, 1979, 1999; Mora Ruiz, 1987; Roemer, 1995; Wolfe y Zuvekas, 1995; Thomas, Wang y Fan; 2002; Scardibul, 2005; Formichella, 2010; Krüger, 2013). Sin embargo, también es cierto que si no existe equidad educativa en una sociedad, muchos de los estudiados efectos benéficos podrían no evidenciarse e incluso aparecer consecuencias negativas del paso de los niños y jóvenes por el sistema educativo (Formichella, 2010; Krüger, 2013).

El concepto de equidad es complejo y no unívoco, ya que equidad significa igualdad y en función de qué atributo se considere igualar surgen diferentes acepciones (Sen, 1979); lo mismo sucede con el concepto de equidad educativa. Aquí, a partir de la idea de que la educación es esencial para el desarrollo de las personas (Sen, 1999) y de que es necesario que todos alcancen ciertas competencias básicas para poder vivir su vida adulta en plenitud (OCDE, 2009), se propone utilizar como criterio de equidad educativa a la igualdad en la obtención de ciertos resultados por parte de las estudiantes luego de su paso por el sistema.

Ahora bien, los logros educativos dependen estrechamente de las circunstancias en las que los alumnos se educan; y la búsqueda de la equidad en dichos logros implica que se comprometan los recursos y se dispongan las condiciones para que todos accedan al sistema educativo y una vez allí todos puedan alcanzar los resultados definidos como deseables (Morduchowicz, 2003).

En este marco, aparece el fenómeno de la segregación educativa como un obstáculo

para la obtención de la equidad educativa. Krüger (2013), a partir de Maroy (2004), define a la segregación escolar como aquella situación en la que los estudiantes están distribuidos de manera tal que la proporción en la que se presenta cierta característica social (por ejemplo género, etnia, nivel socioeconómico, etc.) en las escuelas es significativamente diferente a la que se observa en la población de referencia.

En un contexto de segregación tiende a existir cierta homogeneidad en el interior de los centros y heterogeneidad entre los mismos, lo cual favorece que los alumnos vivencien los procesos de enseñanza y aprendizaje entre pares con características similares a las propias (Benito y González, 2007; Jenkins et al., 2008).

En este trabajo, se considera a la segregación educativa según nivel socioeconómico. Veleda (2009) expresa que ésta se entiende como la separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan.

La segregación definida de este modo favorece a la reproducción de las desigualdades sociales ya existentes. Quienes tienen ventajas en el plano socioeconómico disponen de condiciones de educabilidad más adecuadas para tener éxito en el sistema educativo (López, 2006) y, además, el nivel socioeconómico promedio del grupo escolar constituye un elemento clave y favorecedor de dicho éxito (Formichella, 2011; Formichella y Krüger, 2013).

Asimismo, la segregación representa una dimensión de la exclusión educativa (García-Huidobro, 2010). Más allá de que los estudiantes hayan logrado acceder al sistema o aprender lo esperado, la falta de promoción del intercambio respetuoso entre personas de diferentes estratos sociales perjudica la cohesión social y la construcción de una ciudadanía democrática (Krüger, 2019).

Esto se agrava si se tiene en cuenta que la exclusión educativa es una de las esferas más determinantes de la exclusión social de un ciudadano; es decir, es muy improbable que una persona que se encuentre excluida de algún modo en relación al sistema educativo logre una inserción social plena (Ibañez Martín, London y Formichella, 2018).

En Argentina, Krüger (2014) indica que la incorporación al sector educativo de los estudiantes no se ha desarrollado de forma igualitaria, advirtiéndose dos instancias de

segregación: intersectorial e intra-sectorial. La primera se refiere a la diferenciación en el perfil socioeconómico del alumnado de las redes de gestión estatal y privada. Y la segunda se relaciona con la composición social disímil de las escuelas al interior de cada uno de estos circuitos. En el presente trabajo se desarrolla la segregación intrasectorial del sector público, poniendo el énfasis en las diferencias socioeconómicas del alumnado entre escuelas primarias públicas del centro y de la periferia según las percepciones de sus directivos.

Cabe mencionar que las consecuencias del fenómeno de la segregación educativa pueden empeorar si existe segmentación educativa o segregación residencial. Respecto a la primera, Krüger, (2013) explica que se refiere a un concepto más amplio que el aquí estudiado, ya que implica que además de segregación social del alumnado se evidencie heterogeneidad en la calidad de los servicios que ofrecen los distintos grupos de escuelas, asociándose en forma directa con el perfil del alumnado. Tiramonti (2003, 2004) expresa que la segmentación educativa hace referencia a un campo integrado que se encuentra dividido en segmentos identificables, que pueden compararse y ordenarse por jerarquía en una escala que va desde las escuelas de mayor calidad a las de menor. Por su parte, Formichella (2010) provee evidencia empírica acerca de que la segmentación es un problema en Argentina, dado que muestra, como expresa Juan José Llach en su libro *El desafío de la equidad educativa*, que “Existen escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos”.

Con respecto a la segregación residencial, ésta puede definirse como una relación espacial vinculada a la agrupación de viviendas ocupadas por hogares que pertenecen a un mismo estrato social. Así, pueden observarse grupos de habitantes más pobres establecidos en barrios con menor cobertura de bienes y servicios, y también grupos de habitantes más privilegiados que se auto-aíslan en ciertos sectores (PNUD, 2009).

Krüger (2019) señala que, si a un contexto de segregación escolar se le suma la residencial, las personas se desarrollan sin contacto cotidiano alguno con pares de otros sectores sociales y que esto podría reforzar la aparición de actitudes poco democráticas.

En este marco, el objetivo de la presente ponencia es indagar sobre la conformación de circuitos desiguales en la educación primaria de gestión pública de la localidad de Bahía

Blanca (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Se plantea la hipótesis de que se evidencian dichos circuitos y que los mismos se relacionan con la ubicación espacial de las escuelas. Con el fin de cumplimentar el objetivo propuesto, se lleva adelante una metodología de tipo cualitativa: se realizan entrevistas semi-estructuradas a directivos de escuelas primarias de gestión pública de Bahía Blanca durante el año 2018.

La ponencia se estructura así: en la siguiente sección se analizan los antecedentes en el tema a nivel local, en la sección tres se presenta la metodología, en la cuatro se lleva a cabo la discusión de los resultados y, finalmente, en la sección cinco se da paso a las conclusiones del trabajo.

2. Antecedentes: La segregación social y educativa en el contexto local

Hay un acuerdo generalizado en que el sistema educativo argentino no sólo ofrece desiguales condiciones de aprendizaje según el origen social de su matrícula sino que las instituciones se agrupan en torno a diferencias culturales estableciendo un patrón de normalidad que selecciona según distancias socioculturales a su alumnado (Tiramonti, 2008). Esta problemática ha sido estudiada en el país desde hace décadas, remontándose los análisis iniciales a los años ochenta (Braslavsky, 1985). Distintos autores, desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa, han indagado en las múltiples facetas y causas del fenómeno de segmentación educativa, el cual continúa plenamente vigente en la actualidad (Fiszbein, 2001; Kessler, 2002; Veleda, 2005; Tiramonti, 2004; Poliak, 2004; Llach et al., 2006; MinteguiagaGarabán, 2009; Krüger, 2013; entre otros).

La evidencia disponible indica que, si bien el grado de segregación escolar por nivel socioeconómico en Argentina no está entre los más altos de la región latinoamericana –es menor al del sistema de Chile, Perú, Colombia y México, por ejemplo–, resulta mucho mayor al de otras regiones desarrolladas y en desarrollo (Krüger, 2019).

Veleda (2009) sostiene que de esta manera el sistema educativo refuerza las desigualdades sociales de partida de los alumnos, ya que en las “escuelas pobres para pobres” los niños y adolescentes de más bajo nivel socioeconómico acceden a una educación de peor calidad, en términos académicos y materiales. Una gran línea divisoria separa al sector público y privado a favor del segundo, cuyos alumnos son de niveles socioeconómicos superiores a los del sector público (Cervini, 2003). Esta

primera división de circuitos educativos se ve reforzada por la multiplicación de las desigualdades en el interior de cada sector, incluso dentro del sistema de gestión estatal donde cabría esperar una interacción más democrática (Llach et al., 2006).

Esta configuración diferenciada de nuestro sistema educativo responde a una compleja combinación de factores institucionales, económicos, sociales y culturales, tanto internos como externos al sector. En el marco de un sistema socioeconómico que presenta profundas desigualdades y espacios de exclusión, con una presencia cada vez más débil del Estado y una creciente fragmentación del tejido social, la estructura y reglas del juego propias del sector educativo contribuyen a reducir la integración social.

La progresiva descentralización de la oferta, los problemas presupuestarios, el creciente desprestigio de la escuela pública y la introducción de lógicas de mercado a la educación aparecen en la literatura como factores relevantes. Así como entre las escuelas se aprecian ciertas lógicas de competencia por el alumnado y los recursos, desde el lado de la demanda, las familias aplican su capital económico y cultural diferenciado para elegir los espacios de formación y socialización para sus hijos. Además de registrarse una migración de las clases medias y altas hacia el sector privado, que va afianzando su presencia, se observa la existencia de circuitos de calidad diferenciada al interior del sector de gestión estatal.

Dentro de este último sector, la normativa oficial para la asignación de vacantes favorece la asociación entre la segregación residencial y la escolar. Asimismo, se observan ciertos márgenes de discrecionalidad que permiten tanto a algunas escuelas como familias evadir las regulaciones, profundizando el aislamiento de aquellos con mayores recursos (Narodowski, 2000; Fiszbein, 2001; Veleda, 2003).

En el caso particular de la ciudad de Bahía Blanca, una localidad de aproximadamente 300 mil habitantes ubicada al sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, la escasa evidencia disponible indica que aquí también se registran las mismas tendencias. Empleando datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC, Krüger, Ibañez Martín y Formichella (2016) analizaron la segregación educativa intersectorial en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri durante los años 2004-2014, confirmando que el nivel socioeconómico de las familias es un determinante fundamental de su elección del

sector escolar. En el presente trabajo se amplía dicho estudio a partir del análisis de la segregación educativa dentro del sector público y desde un enfoque cualitativo. Interesa especialmente indagar acerca de cómo la segregación por nivel socioeconómico se expresa territorialmente, a través del vínculo entre la localización geográfica de las escuelas y la zona de residencia de las familias.

En este vínculo resulta clave el papel que juega la normativa que regula la asignación de las plazas escolares. El acceso a las escuelas primarias públicas está determinado por el art. 130 del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Pcia. de Buenos Aires¹, el cual establece el siguiente orden: 1. *Continuidad en caso de articulación pedagógica entre niveles y modalidades.* 2. *Hermanos de alumnos regulares del establecimiento educativo* 3. *Según cercanía de domicilio al establecimiento educativo en condiciones de ingresar.* 4. *Hijos del personal docente y no docente del establecimiento educativo.* 5 *Sorteo público.* 6. *Inscriptos fuera de término.*

Entonces, este sistema de ingreso prioriza el acceso de los alumnos pertenecientes al mismo sector geográfico de la escuela. Distintos autores señalan que los mecanismos de admisión de tipo radio escolar o zonificación geográfica suelen derivar en una más estrecha relación entre la segregación escolar y la residencial (Katzman, 2001; Gorard y Smith, 2004; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2008).

Al respecto, Prieto (2012) analiza el caso de Bahía Blanca y sostiene que en la ciudad existe una marcada segregación residencial, donde las carencias respecto a la situación habitacional, la cobertura de infraestructura básica de servicios y otras condiciones socioeconómicas se distribuyen en forma de anillos concéntricos que aumentan progresivamente desde el centro de la ciudad hacia la periferia del tejido urbano, en coincidencia con una gradación descendente que caracteriza a varias ciudades argentinas y latinoamericanas. Las mayores puntuaciones en el componente “precariedad socio-habitacional” se localizan en coincidencia con aquellos radios censales de la periferia urbana, con emplazamientos de asentamientos informales.

En suma, si bien la evidencia empírica para la ciudad de Bahía Blanca es escasa, muestra que tanto la segregación escolar como la residencial son problemáticas

¹Dec. 2299/11 Provincia de Buenos Aires

relevantes, y que ésta última, según los antecedentes, reforzaría a la primera.

3. Metodología

Con el fin de abordar el objetivo planteado, se lleva adelante una estrategia de tipo cualitativa. Esta clase de metodología es especialmente adecuada cuándo interesa conocer la perspectiva de los propios actores (Sautú, 2003) e indagar acerca de la problemática buscando interpretarla a la luz del significado que las personas le otorgan, proveyendo una comprensión profunda al respecto (Vasilachis de Gialdino, 2007).

Así, se llevan a cabo entrevistas mediante cuestionarios semi-estructurados. Para este tipo de entrevistas, el investigador prepara un guión conformado por preguntas abiertas, pero dicho guión no es rígido. Esto da lugar a que no se formulen exactamente las mismas preguntas ni en idéntico orden a todos los entrevistados, pero al mismo tiempo deja la posibilidad de comparar entre los mismos, dado que hay un esquema común. Además, dichas preguntas se proponen de manera tal que existe cierta libertad al momento de dar las respuestas, con el fin de captar de forma más adecuada la perspectiva de los actores (Valles, 1999).

Siguiendo a Maxwell (1996) se seleccionan intencionalmente los sujetos a entrevistar; lo que LeCompte y Preissle (1993, p. 69, en Maxwell, 1996) llaman “selección basada en criterios”. Asimismo, considerando a Valles (1999), la muestra se estructura a partir de la heterogeneidad, haciendo uso de la estratificación. Por ello, dentro del universo objeto de estudio (las escuelas primarias públicas de la ciudad), se procura que la muestra sea diversa; incluyendo instituciones ubicadas en el centro y en la periferia de la ciudad, donde su alumnado presenta distintas realidades sociales. Las entrevistas se llevan a cabo a las máximas autoridades de las escuelas, es decir, sus directivos.

Se realizan preguntas vinculadas a la segregación educativa en el sector de gestión estatal (intra-sectorial), dado que se busca establecer la existencia de diferencias entre instituciones estatales según su ubicación y composición socioeconómica del alumnado.

Asimismo, a partir del eje de la localización espacial de la escuela y de las familias, se busca comprender la complejidad de causas y efectos de las desigualdades en el sistema educativo local. De este modo, se indaga si la segregación residencial influye en la desigualdad de acceso a bienes materiales, culturales y simbólicos.

Entonces, a partir de las percepciones de las directoras entrevistadas, las cuales son actores claves del proceso educativo, se aprecian las representaciones de la desigualdad según el sector geográfico que ocupa cada escuela.

En suma, las entrevistas aportan perspectivas valiosas para comprender la desigualdad entre las escuelas primarias públicas de la ciudad. Sin embargo, esto no implica ignorar las limitaciones que tiene esta metodología de investigación (Dussel, 2009). La investigación a partir de entrevistas puede considerarse un “género” en el que la autenticidad aparece mediada por múltiples elementos, entre ellos el uso y abuso del testimonio personal como perspectiva de narración de sí mismo (Arfuch, 1998). También podría mencionarse otra limitación intrínseca, que es la comprobada tendencia de los entrevistados a declarar como propias las opiniones que creen convenientes y compartidas por la mayoría. Este fenómeno, que muestra el peso de la cultura sobre el individuo y que es conocido como “deseabilidad social” (Corbetta, 2003), explica posiblemente parte de la apreciación personal al referirse a instituciones y prácticas tan valoradas socialmente como la escuela y la educación en general.

En el caso de los directivos, además, acostumbrados a asumirse como “voz oficial” de la escuela, como portavoces ante la comunidad escolar y ante la sociedad, el efecto de deseabilidad podría pronunciarse (Dussel, 2014). Al mismo tiempo es posible esperar una mayor variedad en las respuestas y un conocimiento de las distintas situaciones, ya que las directoras entrevistadas tienen trayectoria profesional en distintas instituciones educativas de la ciudad, tanto del centro como de la periferia. Incluso la mayoría trabaja en dos instituciones a contra-turno, una ubicada en el centro y otra en algún barrio alejado. Cada una busca imprimirle un sello personal a su gestión y se puede apreciar en la diversidad de estrategias que despliegan para procurar la igualdad en su escuela.

A continuación, se presenta la discusión que se abre en torno a la segregación educativa dentro de las escuelas primarias públicas de Bahía Blanca según su ubicación geográfica a partir de las declaraciones recogidas en las entrevistas.

4. Discusión: Las escuelas primarias desde la perspectiva de las directoras

Para este primer análisis de las entrevistas se optó por organizar su contenido en torno a distintos ejes que representan categorías o problemáticas recurrentes en las respuestas

de las entrevistadas y reflejan las brechas entre el centro y la periferia de la ciudad. La mirada de las autoridades escolares aporta a nuestra investigación una nueva perspectiva que permite complementar el enfoque macro y cuantitativo para comprender mejor cómo se traduce en el trabajo y la vida escolar cotidiana el fenómeno de la segregación.

4.1 Origen geográfico de las familias

Como se manifestó previamente, la composición del alumnado en términos de su zona de residencia está condicionada por la ubicación espacial de la escuela en la ciudad, donde concurren prioritariamente las familias del barrio. Aunque esta afirmación parece morigerarse en las escuelas del centro, donde sucede habitualmente que los padres se mudan y poseen recursos económicos para seguir enviando a sus hijos a una escuela del centro o bien porque su lugar de trabajo se encuentra cercano, a pesar de que ahora residan en barrios más alejados.

“Tenemos una matrícula estable que tiene movilidad, porque acá las familias son itinerantes, se mudan continuamente. Así como las familias se mudan, tenemos otra que a los dos o tres días viene al barrio. Así que más o menos mantenemos una matrícula estable”. (Escuela periférica, Zona Sur)

“La mayoría de los alumnos son del centro, por la aplicación del radio. Aunque pueden venir de distintos barrios, porque en muchos casos es porque el papá trabaja. La mayoría viene en auto particular”. (Escuela céntrica, Centro Sur)

4.2 El capital socioeconómico y cultural de las familias

Las directoras entrevistadas confirman la hipótesis inicial sobre el perfil socioeconómico diferenciado entre las escuelas públicas del centro y la periferia de la ciudad. Esto repercute en los demás ejes considerados en el análisis.

“En general hay familias con trabajos temporarios, no estables. Y algunas familias que no tienen trabajo, que viven muchas mamás solas. Que viven de los subsidios, de las asignaciones universales u otras becas o tarjetas, de planes sociales.” (Escuela periférica, Zona Sur)

“Es clase media. Tienen la particularidad de que hay bastantes papás judicializados o mamás con arrestos domiciliarios. Un 50% terminó el secundario y el otro 50% apenas

lee y escribe, hacen trabajos temporales” (Escuela periférica, Zona Este).

“Tienen muy poco trabajo. Hay muy poca gente con trabajo estable, hay pero la gran mayoría no. Son cartoneros, incluso las mamás, o viven de la asistencia, de changas, así”. (Escuela periférica, Zona Oeste)

“Depende de qué escuelas, el nivel sociocultural es diferente, por supuesto. En las escuelas céntricas la mayoría de los padres tienen estudios terciarios o son profesionales. Eso es lo que hace la diferencia, la mayoría tienen empleo fijo. Hay pocas carencias económicas. Hay muy poca asignación universal. La brecha es enorme, yo trabajo en dos escuelas distintas, entonces te puedo decir las dos partes. Yo vengo de dos escuelas periféricas. La mayoría de los padres viven en asentamientos, tierras usurpadas y hacen asentamientos. Los padres hacen lo que pueden, los padres la mayoría terminan presos, las mujeres terminan criando a sus hijos. La mayoría no tiene la primaria terminada, los inscribo yo porque no pueden contestar la planilla. Ojalá algún día la brecha no sea tan grande. La realidad indefectiblemente es distinta, no puede no ser distinta. O sea hay chicos que por ahí pasan días que no comen y no pasa acá” (Escuela céntrica, Centro Sur)

“Son de clase media en general, trabajadores. Por ahí tenemos excepciones de familias más carenciadas que otras, pero en general son todas de clase media.” (Escuela céntrica, Centro Norte)

4.3 La elección escolar y la asignación de alumnos

Se aprecia cómo las escuelas se posicionan de manera diferenciada en la jerarquía local y la competencia por atraer alumnos. Mientras que algunas presentan un exceso de demanda y se deja entrever que aplican algunas estrategias para seleccionar a su alumnado, otras tienen dificultades para cubrir sus vacantes. Las familias eligen la escuela por distintas motivaciones, empleando los recursos y la información a la que acceden a partir de su capital económico y cultural. Así, se observa la presencia de lógicas de mercado y un juego entre la oferta y la demanda que define la asignación.

(Eligen la escuela) “Por comodidad y porque tiene un nivel de enseñanza muy bueno. Tiene que ver con el status que la gente le da a la escuela. Las familias buscan calidad educativa. La gente hace cola para entrar a determinadas escuelas del centro y en otras

periféricas tienen que salir a buscar la matrícula”. (Escuela céntrica, Centro Sur)

“Nosotros no tenemos el problema de que se nos llene de inscripciones y tengamos que ir a sorteo, como pasa en las escuelas del centro” (Escuela periférica, Zona Oeste)

“La realidad es que todas las escuelas no lo cumplen, y son selectivas. Seleccionan a ojómetro”. (Escuela periférica, Zona Este)

4.4 Comedor en la escuela

Mientras que las escuelas céntricas no tienen comedor o solo sirven una merienda seca, algunas escuelas de la periferia cuentan con comedor con un cupo asignado para desayuno, almuerzo y merienda, siendo la principal comida de la mayoría de los estudiantes.

“Mucha hambre, a la mañana están esperando a que llegue el desayuno, por eso este año decidimos hacerlo una hora antes de lo que lo hacíamos. Antes era después del recreo de las 9 pero tenían educación física y a veces veíamos que se descomponían, entonces lo hemos adelantado”. (Escuela periférica, Zona Oeste)

“La escuela no tiene comedor”. (Escuela céntrica, Centro Sur)

4.5 Acceso al transporte

En la escuela ubicada en un barrio de menores recursos económicos se observa el costo del transporte como un limitante para las familias al momento de elegir la escuela o desarrollar actividades escolares, lo cual no sucede en las escuelas públicas céntricas donde incluso acuden alumnos que son de barrios alejados porque cuentan con los recursos para trasladarse hacia el centro, sea en transporte público o en forma particular.

“Nosotros tenemos familias que tienen un turno en el Hospital Penna pero no van porque no tienen la tarjeta con dinero para trasladarse. Yo creo que más de una familia si tuviese la posibilidad de tener un transporte gratuito, como en otras ciudades que está el boleto estudiantil, creo que más familias se acercarían (a escuelas del centro). No sé si muchas, porque culturalmente no está en el pensamiento, pero el traslado es fundamental”. (Escuela periférica, Zona Sur)

“Hoy la comunidad es un popurrí, tenemos desde Villa Harding Green. Porque en cercanías de la escuela tenemos las distintas líneas de colectivo que llegan al lugar, es

decir vienen alumnos de otros sectores. De Cerri, de Bourdeu. Pero este año tratamos de cumplir con la normativa estrictamente, responder a la demanda del radio”. (Escuela céntrica, Centro Norte)

4.6 La Cooperadora de la escuela y los recursos propios

Se manifiesta en general una escasez de recursos otorgados por el Estado. La misma se compensa en parte con la cooperadora, pero las escuelas de la periferia que no tienen cooperadora por falta de recursos económicos o compromiso de los padres, entonces se encuentran ante mayores dificultades para asumir gastos relacionados con la limpieza y el mantenimiento edilicio.

“Tienen una cooperadora muy activa, la mayoría de los arreglos lo sostiene la cooperadora. El cotidiano, cambio de pisos, la salida de emergencias, aulas que se han hecho, pintar, aberturas. Lo hizo la cooperadora.” (Escuela céntrica, Centro Sur)

“Nos manejamos solos. Tuvo en su momento cooperadora, pero acá los papás no son de pagar y en un momento terminamos nosotros (equipo directivo) siendo deudores del banco. Así que le dimos de baja. Y ahora nos manejamos con lo que colabora cada una, sino por ahí hacemos algún bono en fechas especiales, que por ahí algo se vende... Siempre hay algo que falta, siempre. Vos fijate por ejemplo, somos una escuela que tiene “demece” y comedor, y en los cupos que nos dan no nos permiten comprar cosas de limpieza. Cada dos meses nos mandan artículos de limpieza, que no alcanzan para limpiar toda la escuela... Una escuela que tiene cooperadora esa falencia del Estado en no proveer lo tapa o lo cubre, o se hace cargo y está todo mejor” (Escuela periférica, Zona Oeste).

4.7 La tarea docente y la función de la escuela

Las diferencias ostensibles en el origen social de los alumnos se traducen en distintos condicionamientos para el trabajo cotidiano, ya sea sobre el tipo de contenidos y prácticas que pueden aplicarse como sobre la mirada de los docentes y directivos y la posibilidad de que se dediquen con mayor energía a las actividades propiamente de enseñanza.

“Hay propuestas que son muy buenas pero son inviables: porque (en otras escuelas) no tenés los recursos, porque en determinadas escuelas no hicieron nivel inicial y no

tienen ese nivel de conocimiento. Socialmente la escuela perdió herramientas y eso se traslada a lo educativo porque muchas veces hacemos asistencialismo. Que no es la realidad de esta escuela, entonces vos acá sí te podés preocupar en enseñar, además son chicos que tienen otros recursos y otros estímulos". (Escuela Céntrica, Centro Sur)

"Si bien el trabajo es arduo día a día porque el trabajo es grande, tenemos la ventaja quizás que la problemáticas no suelen ser tan intensas, tan extremas". (Escuela céntrica, Centro Norte).

"Hay muchas situaciones donde los chicos están en riesgo y nosotros tenemos que intervenir con el servicio local, hacer las denuncias, exposiciones y demás". (Escuela periférica, Zona Oeste)

"Los chicos son iguales en todos lados, los únicos que cambiamos somos los adultos y los etiquetamos, y así como etiquetamos a los alumnos etiquetamos a las escuelas." (escuela periférica, Zona Este).

Por otro lado, se observa que el ausentismo parece un problema recurrente en todas las escuelas entrevistadas. En general se menciona la falta de valoración o interés de las familias por la continuidad escolar. Se percibe también como una carencia importante en varias de las escuelas a la escasez de contención y afecto desde la familia, la falta de la mirada del adulto y el involucramiento en las actividades escolares.

4.8 Expectativas en relación al presente y futuro de los alumnos

En general se aprecia un énfasis por formar en valores, común a todas las escuelas. Las diferencias se visualizan en relación a la continuidad de los estudios o el tipo de inserción laboral al que accederán.

"Los imagino como futuros profesionales, el contexto familiar los prepara para eso. Para mínimamente tener un trabajo, para desenvolverse" (Escuela céntrica, Centro Sur)

"Nosotros principalmente tratamos primero de formarlos como personas, como ciudadanos, que podamos darles las herramientas para que ellos puedan desenvolverse en la sociedad con estos valores, de respeto, de responsabilidad, de cumplir horarios. También es importante la formación académica". (Escuela céntrica, Centro Norte).

“Nosotros les sostenemos que la posibilidad de estudiar en la secundaria les abre un camino que por ahí ellos no lo ven en este momento, hacia un futuro. Por ahí los chicos no se plantean esto, porque piensan bueno, papá no estudió y yo no voy a estudiar porque él trabaja igual. Insistimos mucho en eso, que sigan estudiando” (Escuela periférica, Zona Sur)

“Me gustaría que los chicos tengan el mejor futuro, pero bueno por ahora me preocupa que tengan un buen presente... Yo no sé si las familias tienen muchas expectativas... Por ahí ya cuando van viendo que a su hijo le cuesta más van bajando sus expectativas. Lo único que quieren es que termine el secundario” (Escuela periférica, Colón)

“Con la escuela estamos apuntando a que ellos aprendan lo que tiene que ver con el clima escolar, aprender a escuchar, a respetar y ser respetado. Espero que puedan poner en práctica sostener a diario una línea de conducta en la sociedad”. (Escuela periférica, Zona Este)

4.9 La continuidad escolar en instituciones secundarias

Se puede apreciar que en las escuelas primarias analizadas los recorridos educativos continúan en instituciones secundarias que se encuentran dentro del radio de la escuela, ya que también rige lo dispuesto por el Reglamento General de Instituciones Educativas. Algunas primarias tienen en el mismo edificio donde funcionan una escuela secundaria con la cual articulan y otras cuentan con escuelas públicas que quedan a pocas cuadras. Nuevamente, la elección de la escuela secundaria se relaciona con los recursos económicos, la capacidad de recabar información, los objetivos y la percepción de las familias acerca de la capacidad de adaptación de los chicos.

“¿Llega notificación del Ciclo Básico? No, ellos tienen un régimen de comunicación donde ya todo el mundo lo sabe. La gente sabe, se mete en la página de la Universidad”. (Escuela céntrica, Centro Sur).

“Nosotros en el mismo edificio tenemos una secundaria que articula. La mayoría continúa allí, aunque este año no llegamos a cubrir las vacantes disponibles, tenían 60 vacantes y nosotros teníamos 85 egresados. Pero bueno, muchos eligen la Piedad o las Técnicas.. Y alguna Media, media 3 o el Nacional (escuelas secundarias públicas del centro). Se enteran porque las familias se mueven y averiguan. Tiene que ver con el

interés de la familia”. (Escuela céntrica, Centro Norte)

“Van a la media 11 (que está a tres cuadras) porque se manejan caminando. Salvo que la familia tenga algún interés específico, hay chicos que les encanta la electrónica o la electricidad. La escuela técnica es con mucha carga horaria, y algunos van y fracasan. Terminan volviendo a la escuela media”. (Escuela periférica, Zona Sur)

“Acá tenemos una secundaria que articula con la escuela en este mismo edificio. Y sino van a alguna otra, la secundaria 21, que funciona en la EGB 66 (ubicada en el Bajo Rondeau, a ocho cuadras)” (Escuela periférica, Zona Oeste)

“En general los padres intentan buscar escuelas cercanas, lo que pasa es que el secundario se maneja de distinta manera. No respeta radio, la 12 (a siete cuadras) por ejemplo hace sorteo. La técnica 2 (a tres cuadras) hace dedeo y la 28 (a diez cuadras) no sé.” (Escuela periférica, Zona Este)

5. Conclusión

A lo largo de la ponencia se ha planteado la problemática de la segregación educativa y su vínculo con la segmentación educativa (que la incluye) y la segregación residencial (que la potencia). Específicamente, se ha estudiado el caso de las escuelas de gestión estatal de nivel primario de la localidad de Bahía Blanca y, a partir de un abordaje de tipo cualitativo, se han observado elementos a favor de la hipótesis propuesta: se evidencian circuitos educativos desiguales.

De los relatos analizados se vislumbra la existencia de segregación educativa intra-sectorial: si bien las declaraciones de los directivos expresan puntos en común entre las escuelas pertenecientes a este sector, a la vez se observan discrepancias de diferente índole según su ubicación espacial en la ciudad: centro o periferia.

Dada la interrelación entre las desigualdades observadas, se pueden establecer un conjunto de círculos viciosos o trampas de pobreza escolar que se refuerzan y retroalimentan. Las escuelas del centro disponen de mejores recursos que las de la periferia porque, ante la escasez de recursos del Estado, las cooperadoras toman un rol fundamental y las familias que concurren a estas escuelas poseen un mejor nivel socioeconómico que les permite realizar mayores aportes a la cooperadora, mientras que en la periferia ocurre lo contrario. Esto sucede porque las familias que asisten a las



ISBN 978-987-544-895-7

escuelas pertenecen mayormente al radio de las mismas y los barrios del centro albergan hogares de mejor nivel socioeconómico que los de la periferia. Así, se vislumbra la relación entre segregación educativa y residencial.

En este punto cabe recordar que también existen hogares de alto nivel socioeconómico que no habitan en el centro, pero que mayormente escogen instituciones educativas de gestión privada. Las declaraciones de los directivos coinciden en mencionar la existencia de segregación intersectorial y hacen hincapié en que las escuelas de gestión privada, al no tener un régimen de ingreso impuesto por la Dirección General de Escuelas, poseen mayor margen de maniobra al momento de seleccionar a su alumnado. Es decir, un primer circuito escolar diferenciado se evidencia entre los sectores público y privado, luego se da una segunda diferenciación al interior de cada uno, tal como se mencionó anteriormente en esta ponencia. Aquí, sólo se han analizado las desigualdades al interior de las instituciones del sector de gestión pública, las cuales, en promedio, tienen un alumnado de menor nivel socioeconómico que las de gestión privada.

Cabe señalar que, si bien la ley marca el radio de cercanía del domicilio como norma de ingreso escolar, a las instituciones del centro también concurren niños que exceden su radio. Esto refuerza el hecho de que los alumnos de estas escuelas poseen un nivel socioeconómico mayor que el de los alumnos de las escuelas periféricas, ya que las familias que no pertenecen al radio céntrico e igualmente logran ser inscriptas, poseen la capacidad económica de asumir el costo de transporte asociado a asistir a una escuela lejana al domicilio. Esto conlleva dos apreciaciones: por un lado, si familias de menores recursos quisieran inscribir a sus hijos en escuelas céntricas probablemente no podrían elegirlos porque no podrían afrontar el mencionado costo de transporte y, por otra parte, estas escuelas son mayormente atractivas para familias con determinado capital cultural, el cual se vincula estrechamente con su nivel socioeconómico.

De este modo, mientras que a las instituciones del centro asisten alumnos de diversos barrios (pero mayormente de cierto nivel socioeconómico), a las escuelas de la periferia concurren exclusivamente los que viven en las cercanías, quienes están condicionados por la falta de recursos económicos que les permitan trasladarse. Las familias de los niños que habitan barrios más pobres, ante la abundancia de necesidades en sus hogares,

se quedan con las instituciones educativas de sus barrios. Esto refleja la segregación educativa según nivel socioeconómico. Si se añade el hecho mencionado párrafos atrás de que las escuelas del centro poseen mejores recursos, puede afirmarse que “hay escuelas pobres para pobres y escuelas ricas para ricos” (segmentación educativa).

Asimismo, a partir de las entrevistas se observa que la continuidad educativa en instituciones secundarias también está signada por las distancias de las escuelas. La mayoría de los egresados de las instituciones primarias de gestión pública continúan estudiando en las secundarias públicas más cercanas. De esta forma, quedan confirmados los circuitos educativos según la ubicación espacial de las familias dentro de la ciudad: la segregación educativa y residencial hace que los alumnos continúen estudiando en el mismo sendero.

Como puede observarse, las experiencias relatadas dejan al descubierto la existencia de discrepancias entre las escuelas del centro y de la periferia. Los elementos de desigualdad son múltiples, entre las instituciones se encuentran entrelazadas distintas inequidades vinculadas a su alumnado: sociales, económicas, educativas y de salud. Dicho entrelazamiento genera una adaptación de los directivos a las necesidades de cada una de las escuelas, con el fin de cubrir las situaciones presentadas. De tal forma, se observa cómo éstos se ven forzados a cambiar sus estrategias y forma de gestionar la escuela de acuerdo a la composición socioeconómica de su alumnado. Así, mientras las escuelas del centro cumplen una función mayormente educativa, en la periferia las escuelas cumplen, además de ésta, una función asistencial extraeducativa, convirtiéndose el comedor en uno de sus espacios más importantes.

Dicho de otro modo, mientras que en las escuelas de la periferia los docentes deben ocuparse de que los alumnos no se descompensen brindándoles alimento en el comedor, en las escuelas del centro pueden abocarse en mayor medida a las cuestiones pedagógicas; y mientras que los primeros tienen que procurar otorgarle a sus alumnos un mejor presente e inculcarles la necesidad de continuar asistiendo al nivel medio; los segundos pueden vislumbrar a sus estudiantes en el nivel superior. Además, las desigualdades mencionadas en la presente investigación terminan repercutiendo en los resultados escolares, marcando más profundamente los circuitos educativos separados y

aumentando la brecha de la segregación escolar en la ciudad.

En síntesis, esta ponencia ha representado un aporte a la escasa evidencia empírica existente acerca de la problemática de la segregación educativa en Bahía Blanca. Este ha sido un primer análisis de las entrevistas llevadas a cabo; a futuro, se espera poder avanzar en la realización de nuevas entrevistas –no sólo a directivos, sino también a otros actores del sector educativo (docentes, padres, etc.)– y en un análisis más profundo de las mismas.

6. Bibliografía

- Arfuch, L. (1998): *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós
- Benito, R. Y González, I. (2007). “Processos de segregació escolar a Catalunya.” *Polítics*, 59. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; Ed. Mediterrània.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Bs. As.: FLACSO-GEL.
- Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel, *EducationPolicyAnalysis Archives*, 11 (5).
- Corbetta, P. (2003): *Metodología y técnica de la Investigación Social*. Madrid: McGraw Hill
- Dussel, I. (2009). *La cultura escolar en contextos fragmentados: notas para pensar sobre qué puede una escuela*, mimeo.
- Dussel, I. (2014). “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(43).
- Escardíbul, J. O. (2005) “Beneficios no monetarios de la educación sobre el consumo de servicios culturales: un análisis del caso español”. *Actas do 1º Encontro Português de Economia da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 285-300.
- Fiszbein, A. (2001). *Instituciones, provisión de servicios y exclusión social. Estudio de caso del sector educación en Bs. As.*, *Desarrollo Económico*, 41(162): 235–59.
- Formichella, M. (2010). “Educación y desarrollo: análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral”. Tesis Doctoral, Bahía Blanca, Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur.

- Formichella, M. (2011) “¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración?”. *Revista de la CEPAL*, 105, pp. 151-166.
- Formichella, M.M y Krüger, N. (2013) El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿su mayor frecuencia en las escuelas de gestión pública se debe al tipo de gestión? *Estudios Económicos Regionales y Sectoriales*. Volumen 13, N° 3. Pág. 127-144.
- García-Huidobro, J. (2010). Educación inclusiva y formación democrática. En E. Duro (Coord.), *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes* (pp. 127-154). Bs. As., Argentina: UNICEF.
- Gómez Schettini, M. (2007). La elección de los no elegidos. Los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M.(comp.) *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Bs. As.: Prometeo Libros.
- Gorard, S. y Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40 (1): pp.15-28.
- Ibañez Martín M. M., London, S. y Formichella, M. M. (2018) Exclusión social, desigualdad y desarrollo económico: interacciones. *Revista Ciencia y Universidad. En prensa*.
- Jenkins, S.; Micklewright, J. Y Schnepf, S. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?. *Oxford Review of Education*, 34 (1), pp. 21-37
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-189.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO. Bs. As., Argentina.
- Krüger, N. (2013). *Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas*. Tesis de Doctorado en Economía. UNS.
- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63): 513-542.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de*

Políticas Educativas, 27(8).

- Krüger, N., Ibañez, M. y Formichella, M.M. (2016). Elección escolar e inequidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri. En S. London y S. M. Pérez (Comps.): *Los Pilares del Desarrollo Económico: Salud, Educación y Empleo*. Bahía Blanca: EdiUNS - Serie Extensión.
- Llach, J. con la colaboración de Gvirtz...[et al.] (2006). *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*. 1ra. ed. Bs. As.: Gránica.
- Lopez, N. (2006). Equidad educativa y desigualdad social. Ed. IIPE-UNESCO.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- MinteguiagaGarabán, A. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*. México D. F.: Flacso México.
- Mora Ruiz, J. (1987) "Motivaciones económicas de la demanda educativa". *Economías* N° 12.pp 41-61.
- Morduchowicz A. (2003). Discusiones de economía de la educación. Ed. Losada.
- Narodowski, M. (2000). Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección de escuela sin 'vouchers'. Documento 37, UDESA. [en línea] <http://faculty.udes.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt37.PDF>
- OCDE (2009). *PISA Data Analysis Manual*. SPSS. (2da ed.). Paris: OECD Publishing.
- PNUD. (2009). *Aportes para el desarrollo humano en Argentina 2009*. PNUD, Bs. As.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (comp): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Bs. As.: Manantial.
- Prieto, M.B. (2012). Segregación socio-residencial en ciudades intermedias. El caso de Bahía Blanca- Argentina. *Breves contribuciones del IEG*. N° 23. UNT
- Roemer, J. E (1995) "Equality and responsibility" Boston Review Forum, Social Equality and Personal Responsibility.Vol XX. Nro. 2. Disponible en <http://bostonreview.net/dreader/series/equality.html>
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Bs. As.: Lumiere.
- SEN, A. (1979) "Equality of what?" *The tanner lecture of human values*. Stanford

University.

SEN, A. (1999) *Desarrollo y Libertad*. Ed. Planeta

Thomas, V. Wang, Y. Y Fan, X. (2002) "A new dataset on inequality in Education: Gini and Theil indices of schooling for 140 countries, 1960-2000". World Bank's paper. Disponible en www33.brinkster.com/yanwang2/EducGini-revised10-25-02.pdf

Tiramonti, G. (2003) "Después de los 90: Agenda de cuestiones educativas" *Cadernos de Pesquisa*, n. 119. PP 71-83.

Tiramonti, G. (2004) "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino". Disponible en www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/tiramonti.pdf

Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti G. y Montes, N. (2008): *La escuela media en el debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial FLACSO. 25-38

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Bs. As.: Manantial.

Valenzuela, J.; Bellei, C. y De Los Rios, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. FONIDE. Ministerio de Educación de Chile.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Bs. As.: Gedisa.

Veleda, C (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria*. Fundación CIPPEC. Unicef Argentina. Buenos Aires.

Veleda, C. (2005). Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense. CIPPEC. Programa: Sociología Política de las Desigualdades Educativas. Documento de trabajo N° 5.

Veleda, C. (2009). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*, 1(1): 37-65.

Wolfe, B. Y Zuvekas, S. (1995) "Nonmarket outcomes of schooling". Discussion paper N° 1065-95, Institute for research on poverty. EE.UU.

Mar del Plata, 28 y 29 marzo de 2019


UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

II JORNADAS DE SOCIOLOGÍA/UNMDP


Facultad de
Humanidades / UNMDP
Departamento de Sociología

La sociología ante las transformaciones de la sociedad argentina

ISBN 978-987-544-895-7