

Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano

Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel secundario (partido de San Martín, Buenos Aires)

EDUARDO LANGER* | CARLOS MINCHALA**

El artículo tiene el objetivo de describir la configuración de las desigualdades socioeducativas relacionadas con la ubicación urbana de las escuelas secundarias en el partido de San Martín (Buenos Aires). Para ello, se trabajará georreferenciando el espacio socio-urbano y los datos demográficos en relación con las tasas de escolarización de la última década (2008 a 2019). Algunos de los resultados expresan variaciones de estas tasas, pero no de manera única, homogénea o segmentada, como se piensa comúnmente. Las tasas de éxito escolar no se concentran en las zonas céntricas con menores niveles de necesidad, ni las tasas de fracaso escolar más altas se encuentran en las zonas periféricas con mayores niveles de pobreza. Hay dispersión y fluctuación de las desigualdades educativas en toda la urbe, como se puede observar en la distribución de las tasas de escolarización en el mapa de la ciudad.

Palabras clave

Desigualdad
Espacio urbano
Escolarización
Precaridad
Georreferencia

The present article aims to describe the configuration of socio-educational inequalities related to the urban location of secondary schools in the San Martín district (Buenos Aires). In order to do this, we georeferenced the socio-urban space and the demographic data in relation to the past decade schooling rates (2008 to 2019). Some of the results express variations in these rates, but not in a unique, homogeneous or segmented way, as is commonly thought. School success rates are not concentrated in downtown areas with lower levels of need, nor are the highest school failure rates found in peripheral areas with higher levels of poverty. There is dispersion and fluctuation of educational inequalities throughout the city, as can be seen in the distribution of schooling rates on the city map.

Keywords

Inequality
Urban space
Schooling
Precarity
Georeference

Recepción: 10 de junio de 2020 | Aceptación: 17 de junio de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60009>

* Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina). Director de las carreras de Educación y profesor de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) (Argentina). Doctor en Educación. Líneas de investigación: dispositivos pedagógicos relacionados con las prácticas de resistencias de estudiantes; las luchas de los docentes por la escolarización en el nivel secundario. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con J. Esses), *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario; (2017), *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*, Buenos Aires, Ed. Del Gato Gris. CE: langereduardo@gmail.com

** Doctorando en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Argentina). Líneas de investigación: desigualdades socioeducativas; prácticas de ciudadanía de estudiantes del nivel secundario en contextos de precariedad urbana. Publicación reciente: (2021), *Migración e identidad: el éxodo de la población de azogues a Estados Unidos*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. CE: clminchala@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la fase actual del capitalismo global (Castel, 1995; Harvey 2007; Sennett, 2006) se ha expandido y con ello ha configurado nuevas desigualdades sociales y reforzado las ya existentes (Harvey, 2014). Uno de los efectos visibles es la consolidación de espacios geográficos fragmentados espacial y socialmente, privados y excluyentes (Janoschka, 2002; Prévôt Schapira, 2000) que han dejado a vastas poblaciones en situaciones de pobreza en asentamientos informales de las urbes latinoamericanas (Janoschka, 2002). El área metropolitana de Buenos Aires, de manera particular el partido (municipio) de San Martín, no es ajeno a estos procesos urbanos que han intensificado las brechas de desigualdad social, así como las situaciones de precaridad¹ (Butler, 2010) en las que vive parte de la población.

En ese sentido, aquí nos aproximamos a la realidad del partido de San Martín en términos de precaridad debido a que nos permite describir las diferentes tramas espaciales y sociales que profundizan las situaciones de pobreza urbana con efectos sobre las escuelas de los barrios, ya que éstas no están aisladas del contexto local, sino que mantienen constantes relaciones (Gallardo *et al.*, 2010). En esos espacios desiguales y fragmentados los procesos de escolarización adquieren características particulares que ameritan ser abordadas tomando en cuenta las diferentes dimensiones que las constituyen, las cuales son variadas y heterogéneas.

En este texto se trata de reactualizar los interrogantes acerca de los procesos y condiciones de escolarización de los jóvenes que asisten a escuelas en contextos de profundas desigualdades urbanas. Nos enfocamos en las tramas escolares que se configuran en atención a las interrelaciones entre la configuración barrial y la escolar, así como a los modos semejantes y

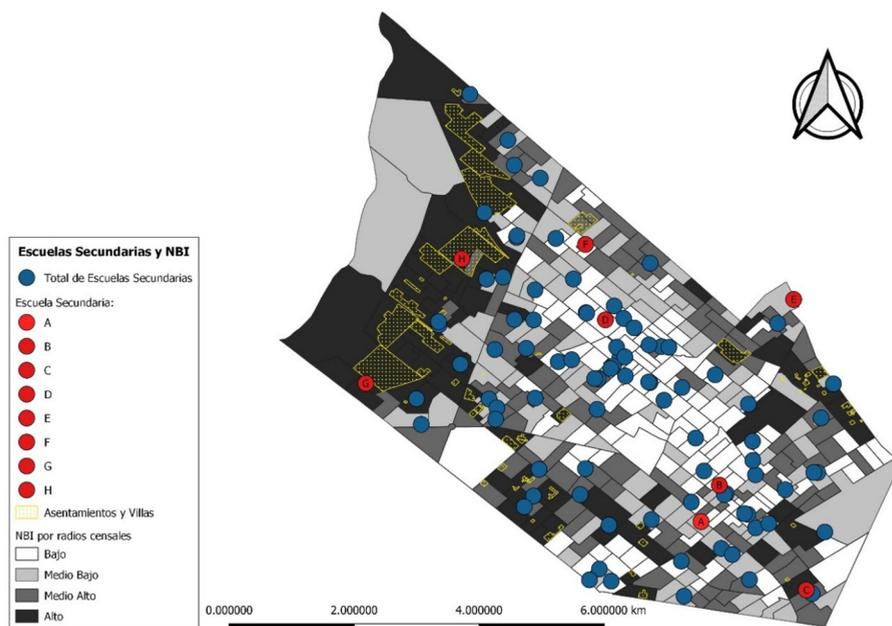
diferenciados en que se produce la escolarización del nivel secundario en contextos de precaridad urbana. Por ello, un aspecto importante a considerar en el análisis será que, más allá de los marcos interpretativos asociados con la estigmatización que suele recaer sobre los sujetos y las instituciones en estos espacios de la urbe (Wacquant, 2007; Grinberg, 2012), la escuela es una institución que ocupa un lugar clave en la vida de los estudiantes y de sus barrios (Langer, 2016; Santillán, 2006; Redondo, 2004). Las ideas que suelen expresarse desde un lugar común, tales como “no hay interés por la escuela”, “los/as chicos/as no van a la escuela”, “la escuela no sirve para nada” son revertidas por los deseos y la insistencia de los estudiantes por estar en la escuela (Langer, 2016). Como se abordará aquí, las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reingreso al sistema educativo y repitencia escolar expresan justamente esas insistencias de los estudiantes que viven en diferentes contextos y con distintos niveles de necesidades básicas insatisfechas (NBI), por querer estar en la escuela y continuar con el proceso de escolarización.

La hipótesis que se propone desarrollar es que, si bien el nivel de precaridad de las escuelas corresponde a su ubicación en espacios con necesidades básicas insatisfechas, las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción y repitencia no se distribuyen en el territorio con lógicas proporcionales, sino que se dispersan de diversas y múltiples formas. Dado lo anterior, se considera pertinente analizar las desigualdades socioeducativas en términos de un estallido de la fragmentación (Grinberg *et al.*, 2012), más que desde el enfoque centro/periferia que ha sido dominante hasta hace poco (Prévôt Schapira, 2000).

Metodológicamente se trabajará vinculando los datos sociodemográficos de una selección de escuelas en el espacio urbano con los índices de escolaridad de las instituciones,

¹ Por precaridad (*precarity*) nos referimos a las condiciones sociales, políticas y económicas a las que está expuesto el ser humano para cubrir sus necesidades, tal como Butler (2010) lo explica y diferencia de precariedad (*precariousness*) que remite a una concepción ontológica del cuerpo, más o menos existencial.

Mapa 1. Georreferencia de escuelas secundarias del partido de San Martín según índice sociodemográfico de necesidades básicas insatisfechas (NBI, 2010)



Fuente: elaboración propia con base en NBI del Censo 2010 e indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

como las tasas de promoción efectiva, el abandono interanual, las tasas de reinscripción al sistema educativo y la repitencia escolar. Es la combinación de estas variables —distribución de las escuelas en el espacio urbano, niveles de profundización de las situaciones de precariedad e índices de las tasas de escolaridad— lo que facilita una descripción más completa de las desigualdades socioeducativas. En el Mapa 1 se expresa la georreferencia de las escuelas secundarias² del partido de San Martín según la distribución de los índices sociodemográficos en el espacio urbano.

Tal como expresa este mapa, hay una distribución variada y heterogénea de instituciones educativas del nivel secundario en el espacio urbano; se observan escuelas de gestión pública y privada de distintas orientaciones (bachillerato, técnicas y artísticas), así como escuelas de distintos turnos. En este artículo

se trabajará con una muestra de ocho instituciones de diferentes localidades del partido de San Martín, con la intención de analizar y desarrollar en profundidad la hipótesis mencionada. La selección representa una muestra de 9 por ciento del total de las escuelas del nivel secundario (públicas y privadas) y más de 15 por ciento de las escuelas públicas del partido, modalidad que será la que aquí focalizaremos.

El primer criterio de selección de las instituciones tiene que ver con la ubicación en el espacio urbano en relación con la cercanía o lejanía respecto de los asentamientos precarios y los barrios populares. Así, las instituciones educativas seleccionadas se distribuyen de la siguiente forma: tres escuelas ubicadas lejos de asentamientos precarios y barrios populares, dos ubicadas cerca, una institución educativa situada muy cerca y dos escuelas ubicadas dentro de dos barrios populares distintos del

² Se nombra a las escuelas secundarias con letras para conservar el anonimato de las mismas.

partido. Esta heterogeneidad en la distribución espacial de las instituciones facilitó conseguir una descripción integral sobre las diferencias o similitudes en los modos de producirse la escolarización entre una u otra localidad y respecto de las desigualdades territoriales.

El segundo criterio en la selección de las instituciones tiene que ver con el nivel de profundización de las situaciones de precaridad del emplazamiento de las escuelas, el cual se expresa en cuatro niveles de necesidades básicas insatisfechas (NBI) en el territorio. En este sentido, se seleccionaron dos escuelas por cada nivel para reducir algún tipo de sesgo en el análisis, es decir, se trabajó con la misma cantidad de escuelas en cada uno de los niveles de NBI que expresan la profundización de las desigualdades urbanas. En los estudios poblacionales, el índice de NBI permite delimitar los grupos de pobreza estructural y amplían los modelos que vinculan la pobreza únicamente como insuficiencia de ingresos. Este índice identifica dimensiones de privación absoluta y la pobreza se enfoca como el resultado de un cúmulo de privaciones materiales esenciales (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2020). En el caso de las escuelas secundarias del partido de San Martín, el NBI expresa el nivel de precaridad del emplazamiento de cada institución (Gráfico 1), de manera que el nivel bajo representa menores carencias y el nivel alto mayor profundización de la precaridad y la pobreza urbana.

La relación de la ubicación de las escuelas según la lejanía o cercanía a asentamientos precarios y barrios populares con el nivel de NBI permite describir algunos de los aspectos de las tramas de la configuración de las desigualdades socioeducativas en términos de fragmentación (Janoschka, 2002; Prévôt Schapira, 2000). Por lo tanto, esas relaciones, expresadas en el Mapa 1, se analizan dividiendo dos grupos de escuelas en relación con los indicadores mencionados.

En el primer grupo (escuelas A, B, G y H), A y B expresan los extremos de sus emplazamientos en zonas de NBI bajos y G y H expresan NBI altos, por lo que hay correspondencia entre ubicación y nivel de precaridad. Las escuelas A y B, que se ubican lejos de asentamientos precarios y populares, están emplazadas en la zona céntrica del partido de San Martín, en una zona de bajo NBI; mientras que las escuelas G y H, que se ubican adentro de dos de los barrios populares³ de ese mismo partido, están emplazadas en una zona de alto NBI. Sin embargo, dicha correspondencia no opera de la misma forma respecto de los índices de escolaridad, lo que será abordado más adelante.

En el segundo grupo (escuelas C, D, E y F), donde se agrupan las escuelas que expresan los intermedios de sus emplazamientos en zonas de NBI medios bajos (C y D) y medio altos (E y F) no hay una correspondencia entre ubicación y nivel de precaridad. Así, en el caso de las escuelas C y D, ambas emplazadas en una zona de NBI medio bajo, la primera se encuentra lejos de asentamientos precarios y barrios populares, y la segunda está emplazada cerca. Además, si se observa el Mapa 1, la escuela C se ubica en una zona en cuyos alrededores hay radios censales con NBI medio alto o alto; en cambio, en los alrededores de la escuela D hay radios censales con NBI medio bajo o bajo. Las escuelas E y F, ambas emplazadas en una zona de NBI medio alto, se encuentran muy cerca de asentamientos precarios y barrios populares a la vez que sus radios censales aledaños varían en uno y otro caso. Aquí la correspondencia tampoco va de la mano con los índices escolares.

Para desarrollar la hipótesis y los argumentos planteados, el artículo se organiza en dos partes: en la primera se desarrollan algunos conceptos relacionados con el espacio urbano, la fragmentación y la desigualdad social en las áreas metropolitanas; y en la segunda nos enfocamos en describir la relación entre

³ Al igual que con las escuelas seleccionadas, no nombramos a ambos barrios populares para conservar el anonimato de las instituciones y barrios que posteriormente se analizarán.

escuela y barrio atendiendo a las semejanzas y diferencias en que se produce la escolarización en relación a las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción al sistema educativo y repitencia escolar. Finalmente, abordaremos algunos de los resultados obtenidos en este estudio.

NOTAS CONCEPTUALES DE LA RELACIÓN ENTRE ESPACIO URBANO Y DESIGUALDAD SOCIOEDUCATIVA

Algunas investigaciones que problematizan la relación entre sujetos, barrios e instituciones escolares analizan las diversas maneras en que se produce la escolaridad en las sociedades contemporáneas del sur global (Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003; Redondo, 2004; Kaplan, 2005; Acosta, 2006; Jacinto, 2006; Crosta, 2007; Grinberg, 2008; Krichesky, 2014). Algunas de las dimensiones centrales de análisis que se consideran importantes para el presente estudio abarcan la descripción de los modos de degradación y contaminación ambiental (Curtchet *et al.*, 2012), las transiciones laborales de los jóvenes (Jacinto, 2011), las violencias (Langer y Nievas, 2018) y la muerte (Armella *et al.*, 2017) que atraviesan a los barrios y que se despliegan hacia las dinámicas de las escuelas.

En los contextos de pobreza urbana “los sujetos y las instituciones han quedado librados a la gestión de sí, de manera que, cada vez más, las escuelas están atravesadas por las relaciones de fuerza propias del espacio urbano en el que están emplazadas” (Dafunchio y Grinberg, 2013: 251). Estas tramas propias de la era del *gerenciamiento* hacen que la responsabilidad de gestionarse a sí mismos recaiga sobre los sujetos, los barrios y las escuelas con los recursos escasos con los que cuentan para sostener sus vidas y sus procesos de escolaridad (Langer, 2016). De este modo se profundizan los procesos de fragmentación y segmentación de los sistemas educativos (Tiramonti, 2004; Kaplan y Llomovatte, 2005), lo que acrecienta las desigualdades y la exclusión social (Tedesco, 2011).

Las discusiones conceptuales sobre fragmentación y desigualdad social se sitúan en el contexto de agudización de los procesos de urbanización en la región latinoamericana. Varios de los estudios que trabajan sobre dichos procesos (Carman *et al.*, 2013; Harvey, 2007; Janoschka, 2002; Janoschka y Sequera, 2014; Kessler, 2002; Prévôt Schapira, 2000) coinciden en que el espacio urbano es “una construcción sociohistórica [consecuencia del capitalismo global] constituida en, y constitutiva de, tramas que entretujan y producen relaciones desiguales entre los sujetos que lo habitan” (Gallardo *et al.*, 2010: 3) y modos diferenciados de acceder a bienes y servicios públicos como salud y educación (Ramírez, 2014). Al tratarse de un proceso de construcción sociohistórica (Di Virgilio y Pelerman, 2014; Gallardo *et al.*, 2010) se vuelve crucial rastrear las tramas que se entretujan y que configuran los espacios de las urbes.

Harvey (2007) argumenta que el surgimiento de geografías sociales desiguales y, por lo tanto, de las condiciones de precariedad urbana en la que viven vastas poblaciones, es la consecuencia de la fase actual del desarrollo del capitalismo global. En el caso específico de la región latinoamericana, desde mediados de la década de 1970 las ciudades han experimentado una serie de transformaciones importantes como resultado de la intensificación de las desigualdades sociales en el espacio urbano, sobre todo durante la oleada neoliberal de los últimos años (Janoschka, 2002). El argumento central es que la expansión del capitalismo produce geografías desiguales que con el pasar del tiempo sufren diversas transformaciones en sus estructuras y formas de funcionamiento.

Janoschka y Sequera (2014) mencionan dos mecanismos mediante los cuales ha operado el capitalismo global en la configuración de los nuevos espacios urbanos en la región latinoamericana en las últimas dos décadas: el primero consiste en la implementación de políticas públicas de corte neoliberal que han tenido por

objetivo desplazar a las clases populares de las áreas centrales; este proceso ha ido acompañado de un segundo mecanismo que tiene que ver con la inversión en los mercados inmobiliarios para recuperar los centros de las urbes para las clases pudientes (Janoschka y Sequera, 2014). Sin embargo, con el pasar del tiempo, junto con diversas transformaciones sociales, económicas y políticas, tanto a nivel regional como global, la configuración del espacio urbano y la desigualdad social han adquirido nuevos matices que desbordan los límites de las explicaciones en términos de centro-periferia.

En este sentido, con la exacerbación de la globalización y el flujo de capitales se han puesto en tela de juicio las nociones de distancia-espacio-tiempo y, a la vez, la línea divisoria entre lo local y lo global se ha vuelto cada vez más tenue, lo cual ha generado la sensación de que las fronteras físicas se desvanecen (Bauman, 1999). Este cambio en las formas comunes de comprender el espacio social (Scholte, 2002) genera transformaciones en las tramas estructurales en las que se produce la desigualdad y, en consecuencia, la polarización que separa geográficamente a las ciudades ricas de las pobres se reduce (Janoschka, 2002) y las categorías de centro-periferia se vuelven limitadas para explicar las configuraciones de la desigualdad social y la pobreza urbana. En este contexto surgen otros marcos analíticos que optan por aproximarse al espacio urbano —y a lo que ahí acontece— a partir de la noción de fragmentación (Prévôt Schapira, 2000).

Con base en lo anterior, para acercarnos a las nuevas tramas de (re)configuración de las desigualdades sociales se propone analizar las nuevas estructuras de las urbes latinoamericanas en términos de fragmentación: “debido a las múltiples fronteras que dividen el espacio en un continuum que se empobrece, [hablar de fragmentación] parece cada vez más pertinente que aquellos análisis en términos de centro/periferia, dominantes hasta hace poco” (Prévôt Schapira, 2000: 420). La noción de fragmentación pone el acento en la complejidad de

los cambios actuales en la ciudad latinoamericana; la idea central es que la posición social ya no determina la posición geográfica, es decir, se produce una imbricación de los diferentes espacios, de manera que esto otorga una visibilidad incrementada a las diferencias y desarrolla lógicas de separación y nuevas fronteras urbanas (Prévôt Schapira, 2000).

Estudiar los espacios de las urbes contemporáneas, como es el caso del área del partido de San Martín, a partir de la noción de fragmentación permite comprender que éstos no son homogéneos o indiferenciados: “ni las residencias de los habitantes, ni las infraestructuras y servicios urbanos [agua, electricidad, salud y educación] se encuentran distribuidos de manera uniforme por la ciudad” (Carman *et al.*, 2013: 11). Además, las tramas de la desigualdad socioeducativa explicadas a partir de la noción de fragmentación, a diferencia de modelos anteriores que explicaban en términos dicotómicos éxito/fracaso, centro/periferia o norte/sur, tienen como resultado una distribución dispersa en la totalidad del espacio urbano de las áreas metropolitanas (Janoschka, 2002). Esto se puntualiza en los diferentes niveles de precariedad de los barrios y en la vulnerabilidad de las instituciones, así como en los modos diferenciados en los que se despliegan los índices de las tasas de escolaridad a lo largo del espacio urbano y en las escuelas.

En definitiva, las desigualdades sociales y educativas se construyen con base en elementos históricamente producidos y socioespacialmente contextualizados. Es decir, se trata de un fenómeno socialmente configurado por los diferentes mecanismos con los que opera el capitalismo global y, además, dichas desigualdades tienen manifestaciones y articulaciones espaciales claras (Di Virgilio y Pellerman, 2014). Aunque es importante indicar que no todas las desigualdades sociales están relacionadas con el territorio, sí existen otras dimensiones, fronteras y límites no espaciales que lo constituyen (Carman *et al.*, 2013). Estos otros aspectos tienen que ver con las formas

en que los sujetos habitan, transitan y se relacionan en el espacio urbano (De Certeau, 2000). Dicho de otra forma, las manifestaciones y articulaciones espaciales de las desigualdades sociales se encuentran afectadas por una doble dimensión territorial (Di Virgilio y Pelerman, 2014) que Sack (1986) denomina como "territorios fijos" y "territorios móviles".

Los territorios fijos hacen referencia a las características físicas/geográficas del espacio en sí mismo, tales como localización, límites territoriales, datos sociodemográficos, entre otros, mientras que la idea de territorios móviles tiene que ver con las formas de habitar, circular y relacionarse dentro del espacio urbano. Aquí haremos hincapié en el estudio y caracterización de la primera dimensión, dado que las desigualdades sociales y educativas no pueden considerarse únicamente con relación a la ubicación de los actores o las instituciones (escuelas) en un enclave fijo, sino que es crucial abordarlas como tramas móviles y relacionales en la ciudad (Di Virgilio y Pelerman, 2014). Así, atender a esta doble dimensión en el estudio de las desigualdades supone asumir miradas centradas en los diferentes movimientos que acontecen al interior del espacio urbano y las escuelas.⁴

En este trabajo nos proponemos articular los diferentes niveles de precaridad que atraviesan las instituciones y las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción al sistema educativo y repitencia escolar que permiten pensar los modos particulares en que se produce la escolarización en contextos de profundización de las desigualdades sociales urbanas. De esto nos encargamos en el siguiente apartado.

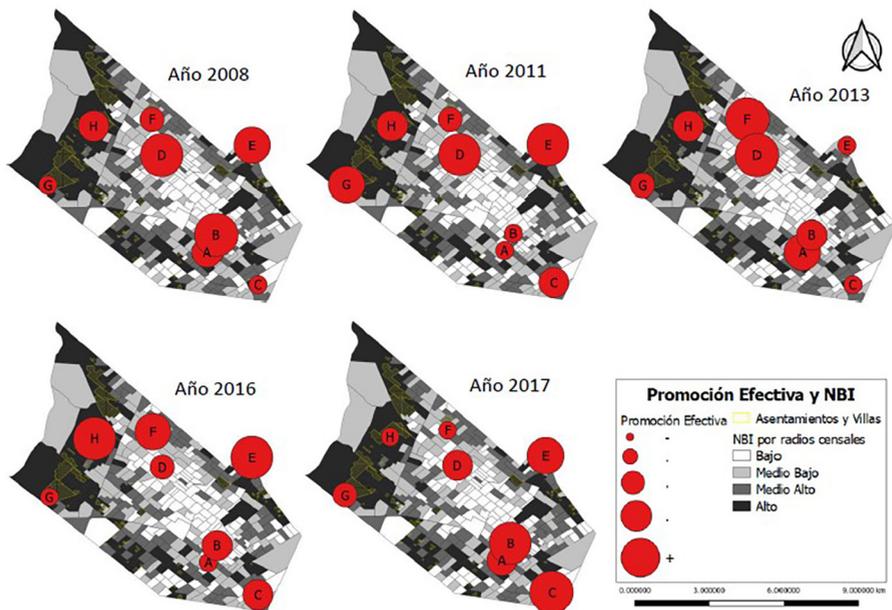
DIFERENCIACIONES Y SEMEJANZAS EN LA PRODUCCIÓN DE ESCOLARIDADES EN ESPACIOS URBANOS DESIGUALES

En los contextos de precaridad urbana y fragmentación socioespacial, como es el caso del partido de San Martín (Buenos Aires), los procesos de escolarización adquieren características particulares que requieren ser indagadas para producir nuevas y más complejas fundamentaciones de la desigualdad en la actualidad. Una de esas características son los modos semejantes y diferenciados en que se produce la escolarización. Ello se expresa a través de diferentes tasas de escolaridad que indican la promoción efectiva, el abandono interanual, la reinscripción al sistema educativo y la repitencia escolar de cada institución. Lo anterior se basa en el supuesto de que ni la distribución de las escuelas en el espacio urbano ni los índices de escolaridad se despliegan de forma homogénea, además de que la tendencia no es hacia la polarización de lo que sucede en función de las situaciones de pobreza, sino que éstas se dispersan de diversas y múltiples maneras, a modo de estallido, por el espacio urbano.

Respecto de la primera dimensión, a través de la promoción efectiva se observa el porcentaje de estudiantes que cursan un año del nivel secundario y que se matriculan en el año lectivo siguiente, así como aquellos estudiantes nuevos del grado inmediato de ese nivel. Es decir, esta tasa expresa de modo general los logros de los estudiantes que promueven al año inmediato del nivel secundario y, a su vez, expresa parte de la capacidad de retención del sistema educativo (Dirección General de Cultura y Educación/Dirección Provincial de

⁴ A esto nos abocamos en el desarrollo de la tesis doctoral "Ciudadanía, espacio urbano y desigualdades socioeducativas. Prácticas de estudiantes de educación secundaria en contextos de precaridad del partido de San Martín" en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO, sede Argentina.

Mapa 2. Tasa de promoción efectiva de escuelas secundarias seleccionadas con distinto NBI (2008 a 2019)



Fuente: elaboración propia con base en el NBI del Censo 2010 e indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

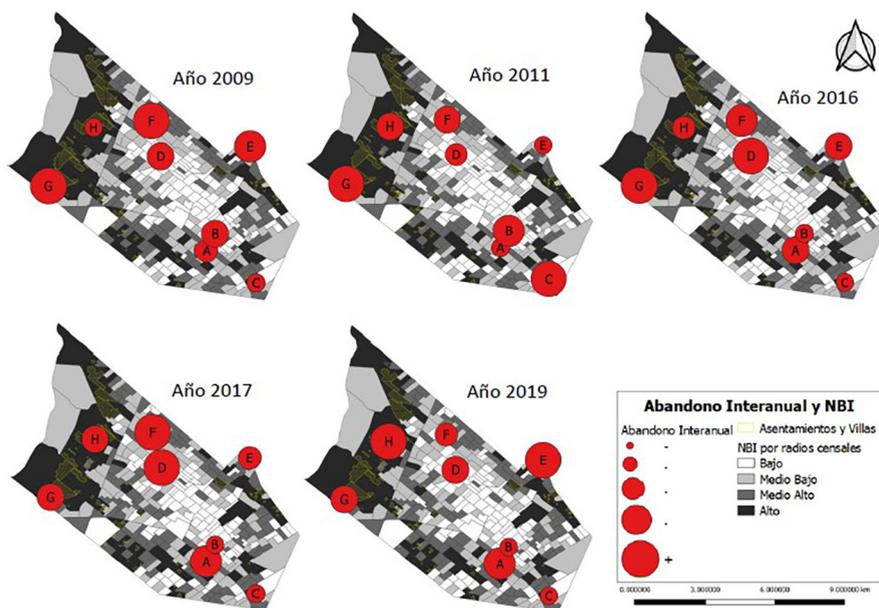
Evaluación y Planeamiento/Dirección de Información y Estadística, 2019). En el Mapa 2 se presenta la relación de dicho índice desde 2008 a 2019 con el nivel de NBI de las escuelas de una forma ascendente, de bajo a alto NBI.

Tal como dijimos en la introducción, para focalizar el análisis y la descripción de las relaciones entre las variables se toman dos grupos de escuelas en las que funcionan de diferente forma las correlaciones entre emplazamiento, necesidades básicas y cercanía o lejanía a asentamientos precarios y barrios populares.

Al hacer la comparativa polarizada entre escuelas con alto y bajo NBI (A, B, G y H) se obtuvo heterogeneidad en los movimientos ascendentes y descendentes, así como en las continuidades del comportamiento del índice en escuelas emplazadas en zonas con bajas necesidades básicas insatisfechas y escuelas que expresan su contrario en función de la profundización de la precariedad. De esta forma, si se hace una primera comparativa entre las

escuelas A y H, las pronunciadas variaciones de forma creciente y decreciente se producen en la escuela con alto NBI, mientras que en la escuela con menores necesidades las variaciones son menos pronunciadas. Una segunda comparativa, entre las escuelas B y H, expresa un comportamiento similar desde el año 2008 hasta el 2016 en los movimientos de la tasa de promoción efectiva, siendo ésta en este último año mayor para la escuela con alto NBI. A partir del año 2017 se produjo una polarización en este índice, de manera que el mayor grado de promoción escolar correspondió a la institución con bajo NBI, además de que hasta el 2019 se observó un descenso abrupto de dicha tasa en la escuela H. Una tercera comparativa, entre las escuelas A y G, expresa nuevamente un comportamiento similar en la tasa, aunque la escuela con alto NBI tiene el pico más pronunciado hacia el 2011 y luego desciende por debajo de la escuela A hasta regresar, en 2019, al valor de 2008. A diferencia de lo que sucede con una

Mapa 3. Tasa de abandono interanual de escuelas secundarias seleccionadas con distinto NBI (2008 a 2019)



Fuente: elaboración propia con base en NBI del Censo 2010 e indicadores socioeducativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

cuarta comparativa, el pico más pronunciado es para la escuela con bajo NBI en el año 2017 y, aunque el comportamiento es semejante en ambas escuelas, siempre la promoción efectiva es mayor en la escuela con bajo NBI.

Al focalizar el análisis comparativo entre el grupo de escuelas con NBI intermedios (C, D, E y F) se observan algunos comportamientos distintos al grupo anterior. El vaivén de las tasas en unas y otras escuelas se producen constantemente: las instituciones con NBI medio alto (E y F) terminan hacia el 2019 con menor promoción que las instituciones con NBI medio bajo (C y D); sin embargo, en muchos de los años de análisis las escuelas con mayores necesidades tienen mayor promoción, tales como los ejemplos de 2011, 2012, y el 2016 de una forma más acentuada.

Por tanto, en el caso de la tasa de promoción efectiva no hay una tendencia común a que las escuelas con menores necesidades produzcan un mayor índice de promoción.

Así, damos cuenta de que las desigualdades socioeducativas no se expresan de modo polarizado, sino más bien se despliegan tramas en las que se entretajan las diferentes variaciones de los índices de promoción escolar entre las instituciones emplazadas en zonas de bajas necesidades y las que más situaciones de precariedad vivencian. Estas configuraciones también expresan que la posición social en contextos de fragmentación espacial (Prévôt Schapira, 2000) no determinan en absoluto los resultados de la escolaridad. Esto se trabajará con mayor profundidad en las líneas que siguen, al ahondar en la tasa de abandono interanual.

La segunda dimensión de análisis es la tasa de abandono interanual que expresa, en términos relativos, la cantidad de los estudiantes que abandonan el sistema educativo entre dos años consecutivos y no vuelven a matricularse. Por supuesto, también habla de la capacidad que tienen las instituciones para retener a los estudiantes. El abandono en este nivel es uno de los

problemas centrales que algunos estudios han anunciado durante principios del siglo XXI (Kessler, 2002). Hay estudios que remarcan que los adolescentes en situación de pobreza tienen grandes niveles de exclusión (Tenti Fanfani, 2003) y que, pese a los avances, las oportunidades de escolaridad se encuentran fuertemente segmentadas, tanto por grupo de edad como por posición social (Salvia, 2008). Aquí se trata de interrogar acerca de esas otras diversas y variadas causas del abandono que no apelan a la unidimensionalidad para describir, tal como aquí se propone, las tramas que configuran las desigualdades socioeducativas atendiendo al comportamiento de las variaciones de las tasas de escolaridad. En este sentido, en el Mapa 3 se expone la relación entre la tasa de abandono interanual de 2008 a 2019 y el nivel de profundización de la precariedad en las escuelas expresado en orden ascendente, de bajo a alto NBI. Allí se expresan las variaciones y continuidades en el proceso de escolarización de los y las estudiantes en el sistema educativo.

Muchas veces, las dificultades que enfrentan los estudiantes para permanecer y concluir sus estudios secundarios suelen ser explicadas con la lógica de “a mayor pobreza, menor oportunidad de acceder a término [escolar]” (Crosta, 2007: 26). Es decir, desde estas posturas la condición socioeconómica es una determinante del logro académico (Kessler, 2002; Salvia, 2008; Noel, 2009). Sin embargo, de acuerdo con los datos del Mapa 3, esto es, hasta cierto punto, relativo, pues se identifican interrogantes al respecto de las causalidades del abandono. Ello porque, tal como se destaca en el mapa, los movimientos de aumento y disminución del abandono escolar se desarrollan de forma muy variada e imbricada en unas u otras instituciones, indistintamente del nivel de precariedad del emplazamiento de cada una de ellas. Tanto en escuelas con mayor o con menor pobreza de emplazamiento, los estudiantes abandonan el sistema educativo en proporciones semejantes; sin embargo, también se observan algunas particularidades que caben resaltarse.

En el grupo comparativo polarizado, el modo en que la tasa de abandono escolar se despliega en dos de las escuelas seleccionadas con alto (escuela G) y bajo NBI (escuela B) se observan movimientos que indican que los procesos en ambas instituciones son semejantes en función de las disminuciones y aumentos entre los años 2008 y 2019. Es decir, se observa un cierto paralelismo en las tendencias, más allá de las cifras porcentuales absolutas, respecto de los procesos que viven ambas instituciones de distintos emplazamientos urbanos. En las dos instituciones, en el 2009 se produce un pico ascendente, en el 2010 otro descendente, y luego hasta 2014 hay una cierta meseta intermedia en la cual se origina una nueva caída fuerte. En el 2015 hay una lenta recuperación para luego producirse la bajada más pronunciada de la tasa hacia el 2017 con una muy leve recuperación hacia el 2019. El paralelismo de “ambas líneas” de abandono es casi perfecto, aunque la línea de la escuela G es más pronunciada que la de la escuela B.

Ahora bien, al comparar el grupo de escuelas intermedias (C, D, E y F) sucede otra cosa totalmente distinta respecto de la dimensión anterior. Si bien hay variaciones pronunciadas tanto de aumento como de disminución del abandono escolar en las cuatro instituciones, en la institución emplazada en el nivel medio bajo de NBI (escuela C) sus picos hacia arriba y hacia abajo entre el 2008 y 2019 se comportan de modos inversos a las otras tres instituciones que tienen más o menos los mismos movimientos ascendentes y descendentes. En esta escuela se observa que el proceso de escolarización se desarrolla de modo radicalmente discontinuo con interrupciones de diferente intensidad en cada año, así como en relación con lo que sucede en otras instituciones semejantes. Al poner el foco en los años 2009, 2011 y 2016 se produce una pronunciada polarización entre las escuelas emplazadas en zonas con bajas necesidades de este grupo (escuela C) y las emplazadas en zonas con altas necesidades (escuelas E y F). En 2011 y 2016 la escuela C alcanza

los mayores niveles de abandono escolar, mientras que, por el contrario, las instituciones emplazadas en zonas de mayor precariedad tienen una pronunciada disminución del indicador.

En todo caso, los dos grupos de escuelas expresan que el abandono escolar no es un fenómeno “exclusivo” de las escuelas con mayores situaciones de precariedad, como comúnmente se suele pensar, sino que también sucede, con diferentes variaciones, en las escuelas con menores necesidades. Estas comparativas también revelan que el aumento y disminución del abandono escolar no siempre corresponde de modo proporcional al nivel de precariedad del emplazamiento de las instituciones, sino que pueden incrementar y decrecer en escuelas con distintos indicadores de necesidad básica insatisfecha. En definitiva, estas variaciones en el crecimiento y disminución del índice de la tasa de abandono interanual expresan “manchas” distribuidas heterogéneamente en relación con el nivel de NBI de las instituciones y dentro del rango de tiempo analizado. Son tales variaciones las que dan cuenta, en la actualidad, de los diversos modos de dispersarse la desigualdad socioeducativa en el espacio urbano y de imbricarse, tanto entre las instituciones en donde más se profundizan las situaciones de precariedad y pobreza urbana, como en las que la escolaridad se desarrolla en zonas con menos carencias. A diferencia de aquellos estudios que sostienen que estos problemas en la educación secundaria “derivan de la incapacidad de la escuela para adaptarse a los cambios” (Feito, 2010: 85) porque la escuela que tenemos es una institución prototípica de la sociedad moderna, aquí proponemos que es justamente una escuela que se sabe adaptar⁵ no sólo a los cambios del mercado de trabajo, a las crisis y a las incertidumbres sino, fundamentalmente, a las realidades de los sectores

de la población que asisten como primera generación a la escolaridad secundaria.

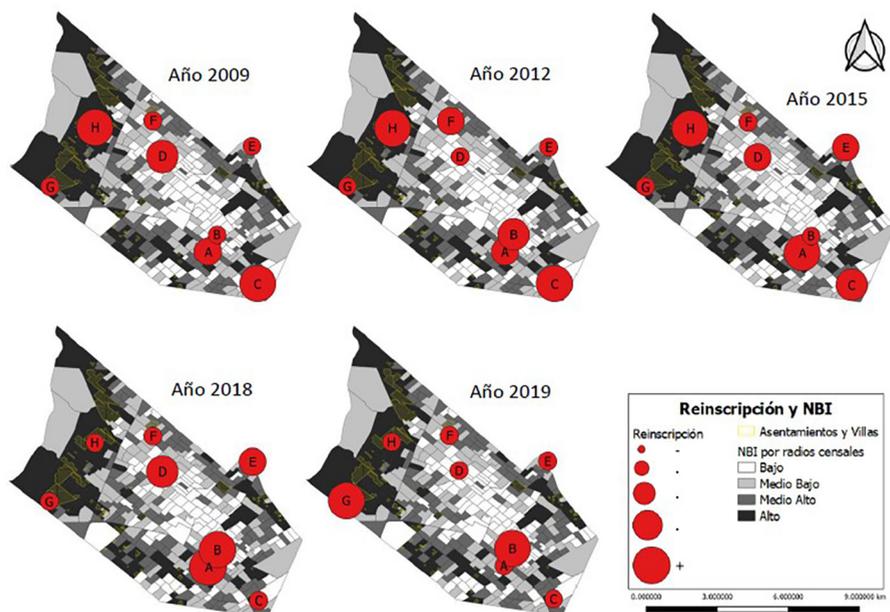
Por otra parte, siguiendo a Acosta (2006: 17), “las variables socioeconómicas [y de precariedad] condicionan, pero no determinan los resultados escolares, ya que existen diferencias en los logros de aprendizaje de los alumnos que pertenecen a sectores sociales comparables”. Por tanto, el problema no tiene que ver exclusivamente con la dimensión socioeconómica de los estudiantes o sus familias, ni con las escuelas en sí mismas, sino con las “políticas y territorios de escolarización” (Grinberg, 2010: 81) que se producen en contextos de extrema pobreza urbana donde el abandono quizá ya no es el principal problema, sino la alta rotación o la fluctuación de la matrícula a lo largo del año escolar (Grinberg y Langer, 2014).

Esa fluctuación se describirá a continuación a través de la tercera dimensión para describir las tramas en las que se configuran las desigualdades socioeducativas, como es el caso de la tasa de reinscripción. Este índice expresa —en términos relativos— el porcentaje de reinscripción de los estudiantes luego de abandonar temporalmente el sistema educativo. En el Mapa 4 se presenta el paisaje de reinscripción en escuelas secundarias con distintos niveles de precariedad desde el año 2008 hasta el 2019. Las múltiples variaciones de este índice expresan las vacilaciones y problemáticas que implican sostener la escolaridad, así como, centralmente, la insistencia de los y las estudiantes por continuar con el proceso educativo, así como la capacidad de las escuelas para lograr que los estudiantes retomen sus estudios.

En el primer grupo comparativo, las escuelas con criterio polarizado (A, B, G y H) en función de los niveles de profundización de las situaciones de precariedad, se observa que

⁵ En el momento de escritura de este artículo, la gran mayoría de los sistemas educativos del mundo han tomado la decisión de no abrir las puertas de sus instituciones en función del avance de la COVID-19. Cada sistema educativo de cada país ha podido adaptarse de diferente manera a esta situación y la ha enfrentado con distintas acciones educativas. Ello no quita que se profundicen las desigualdades sociales existentes ante esta situación.

Mapa 4. Tasa de reinscripción de escuelas secundarias seleccionadas con distinto NBI (2008 a 2019)



Fuente: elaboración propia con base en NBI del Censo 2010 e indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

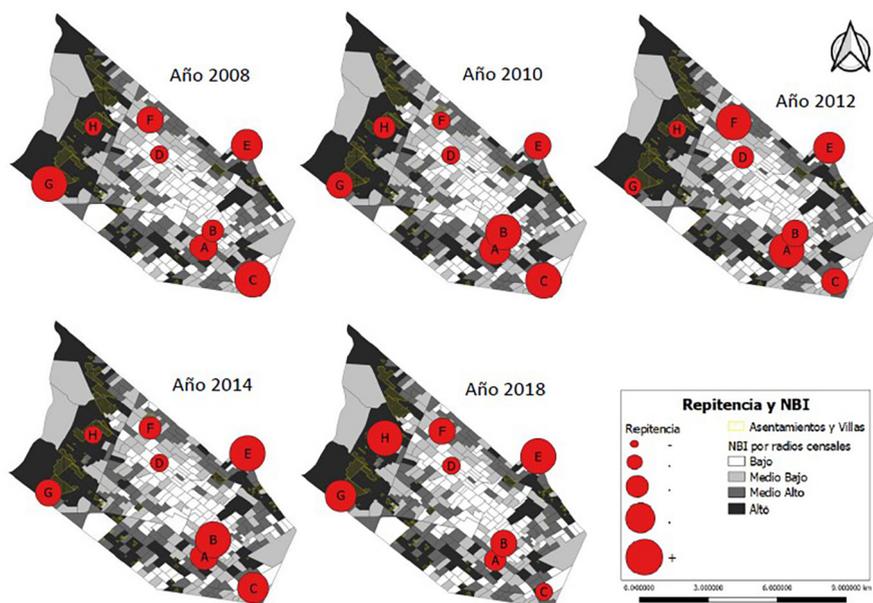
los procesos de reinscripción de desarrollan con fuertes variaciones entre un año y otro. Al comparar, las escuelas A (bajo NBI) y H (alto NBI) se observa que, en 2012, 2014, 2016 y 2017 las tasas de reinscripción siempre fueron más altas en la escuela con mayor situación de precaridad. El proceso inverso, es decir, la mayor tasa de reinscripción de la escuela A en esta comparativa sólo se produce en dos años (2011 y 2018). Creemos que en esto cumple un papel clave la modalidad técnica de la escuela. Así, al comparar las escuelas B (bajo NBI) y H (alto NBI) se observa que también en 2012, 2015, 2016 y 2017 las tasas de reinscripción fueron más altas en la escuela con mayor precaridad. El proceso inverso, las tasas de reinscripción mayor para la escuela con menor precaridad, se produjeron en los años 2010, 2013, 2014, 2018 y 2019.

En estas comparativas vale resaltar la particularidad de que, en un periodo de cinco años consecutivos, de 2013 a 2017, se desplegó un constante aumento en el reingreso de estudiantes al sistema educativo en la escuela H

emplazada en zonas con mayores necesidades. Allí se destacan los esfuerzos institucionales de las conducciones y de las y los docentes para que sus estudiantes sigan estando escolarizados. El reingreso al sistema educativo se produce indistintamente en instituciones emplazadas en distintos lugares, aunque destaca de forma predominante en aquellas instituciones con mayores necesidades básicas insatisfechas. Ello se vislumbra de la misma manera, aunque con porcentajes absolutos inferiores, también en el grupo comparativo de escuelas emplazadas en NBI intermedios, donde las escuelas D (medio alto NBI) y C (medio bajo NBI) tienen variaciones en casi todos los años que se muestran en el Mapa 4.

Está claro que esas fluctuaciones están intrínsecamente relacionadas a una cuarta dimensión explicativa, a saber, la tasa de repitencia escolar, que es el porcentaje de estudiantes en un año de estudio que se matricula en el mismo nivel en el año lectivo siguiente. En este sentido, en el Mapa 5 se presenta una perspectiva de la

Mapa 5. Tasa de repitencia de escuelas secundarias seleccionadas con distinto NBI (2008 a 2019)



Fuente: elaboración propia con base en NBI del Censo 2010 e indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

repitencia escolar en escuelas con diferentes niveles de NBI desde el año 2008 hasta el 2019.

Como puede verse en el Mapa 5, en el rango de tiempo analizado las escuelas emplazadas en zonas con medio alto y medio bajo NBI expresan de forma predominante la mayor repitencia. Sin embargo, al igual que en los otros índices de escolaridad, en éste también se identifican particularidades en las variaciones de aumento y disminución que pueden ser abordadas de manera particular.

En la comparativa focalizada en escuelas polarizadas en alto y bajo NBI (A, B, G y H) destaca que la mayor tasa de repitencia no siempre corresponde a las escuelas con mayores necesidades. Al comparar las escuelas A y H, tal correspondencia se produce sólo hacia los últimos cuatro años (2016, 2017, 2018 y 2019); en los años anteriores la repitencia es similar (2009 y 2011) o menor (2008, 2013 y 2014) a la escuela emplazada en bajo NBI. De hecho, en el año 2010 la escuela con mayor NBI alcanza de forma predominante la menor tasa

de repitencia escolar en relación con la otra institución. Estas variaciones caracterizan la desigualdad socioeducativa no de forma homogénea ni polarizada, sino que se despliega en modo de estallido por los diferentes fragmentos respecto de los niveles de precariedad.

En la comparativa focalizada en escuelas de rangos intermedios de NBI (C, D, E y F) se observa un proceso en el que las escuelas C, E y F tienen tres picos muy altos de repitencia a lo largo de los años estudiados. En el caso de la escuela C (NBI medio bajo), esas tres cimas son de las más altas, muy próximas en el tiempo (2010, 2013 y 2015) y van en descenso. En el caso de la escuela E (NBI medio alto), las tasas ascienden a lo largo de los años: comienza con una tasa no muy elevada, pero termina hacia el 2018 con porcentajes semejantes al año 2013 de la anterior institución, a la vez que sus porcentajes más altos se expresan más separados en el tiempo (2009, 2014 y 2018). Por último, las tres “cimas” de la escuela F (NBI medio alto) se producen más levemente en comparación con

las otras escuelas, así como menos apartadas en el tiempo (2012, 2015 y 2017). Para finalizar, en la escuela D (NBI medio bajo) no se producen porcentajes importantes en la repitencia y ésta parece tener un comportamiento “ame-setado” y estable a lo largo de todos los años. Aquí, nuevamente vemos que la modalidad de la escuela técnica juega un papel importante en la incidencia en esta tasa debido a sus propias dinámicas internas, a la población que elige determinada carga horaria, así como a la orientación respecto de saberes diferenciales para el mundo del trabajo.

En definitiva, con el análisis de los índices de escolaridad abordados en este artículo damos cuenta de que las tramas de las desigualdades socioeducativas se despliegan, tal como se concluye a continuación, en modo de estallidos, manchas, fluctuaciones, amesetamientos, picos y elevaciones, así como en descensos abruptos en el espacio urbano y se imbrican entre una y otra escuela con diferentes niveles de precariedad, como se observa en los mapas y en los grupos comparativos, los cuales permiten profundizar el análisis a través de las tasas de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción y repitencia escolar, y que aquí hemos descrito con énfasis en que los aumentos o disminuciones de cualquiera de esas tasas no siempre operan con una lógica de correspondencia con los niveles de precariedad de las instituciones.

CONCLUSIONES

En este artículo se propuso describir las tramas de configuración de las desigualdades socioeducativas que se producen en las escuelas secundarias del partido de San Martín, área metropolitana de Buenos Aires, a partir de los niveles de necesidades básicas insatisfechas de las instituciones educativas, así como de los índices de promoción efectiva, abandono interanual, reinscripción al sistema educativo y repitencia escolar. Para esto se trabajó con ocho escuelas emplazadas en diferentes

niveles de necesidades básicas insatisfechas en un rango de doce años, desde 2008 hasta 2019.

El argumento central que se desarrolló fue que, si bien el nivel de precariedad del emplazamiento de cada escuela corresponde a su ubicación en espacios con necesidades básicas insatisfechas, las tasas de escolaridad no se producen con esas mismas lógicas sino que se despliegan con múltiples y heterogéneas variaciones. Tales diferenciaciones en los aumentos y disminuciones de los índices de escolaridad con los que se trabajó en este artículo dan cuenta de que la mayor promoción efectiva no es una característica exclusiva de las escuelas con menores niveles de NBI; así como el abandono escolar, la reinscripción al sistema educativo y la repitencia tampoco son de forma predominante un denominador común en las instituciones con mayores niveles de precariedad, como comúnmente se suele pensar, sino que se imbrican indistintamente con el nivel de profundización de las situaciones de precariedad.

Con ello aquí se pretende poner en cuestión la asociación directa y estrecha que muchos estudios realizan entre estudiantes, instituciones escolares, pobreza y fracaso escolar. En primer lugar, porque imputar a los y las estudiantes no tener interés o compromiso por nada referido a lo escolar, así como pensar a las instituciones que se encuentran en zonas con mayores necesidades desde un lugar determinista, es un prejuicio. En segundo lugar, porque esa asociación directa no deja lugar a las historias personales, a todo lo que hacen los y las estudiantes para vivir y para estar en la escuela, a todo aquello que hacen los docentes y las autoridades para sostener las escolaridades. Por último, porque el fracaso tiene diferentes significados según el punto de vista. Ello, fundamentalmente, porque la repitencia, el abandono, las menores tasas de promoción y las pocas reinscripciones son categorías que constituyen herramientas explicativas para los índices oficiales, pero no necesariamente para los estudiantes, los docentes y las autoridades que hacen escuela cotidianamente y

que no siempre son marcas excluyentes en sus vidas (Langer, 2017). En todo caso, significan aquellas situaciones que viven a diario, que anteceden a su escolaridad y que sí marcan profundamente sus vidas.

Además, tomando en cuenta que estudiar las tramas que configuran las desigualdades socioeducativas implica indagar no únicamente en el contexto del espacio urbano sino también acercarnos al espacio escolar para analizar aquello que sucede allí al interior de las escuelas (Bourdieu, 1979; Bernstein, 1998; Willis, 1988), es crucial resaltar que la cartografía nos ha facilitado interactuar tanto con las características del espacio urbano (NBI) como con aquello que sucede dentro de las instituciones (tasas de escolaridad). Sin duda, explorar otras dimensiones de análisis al interior de las escuelas, como los cambios de autoridad, las adaptaciones a las transformaciones curriculares y a las reformas educativas u otras que sean explicativas de aquello que sucede en la producción de estas tasas constituye un desafío para profundizar los resultados aquí presentados sobre la desigualdad educativa.

En ese sentido, al contrario de reproducir una estructura cerrada, los resultados están abiertos, son conectables en sus diferentes dimensiones (niveles de NBI, tasas de escolaridad y la relación de lejanía/cercanía con asentamientos precarios), además de ser desmontables, alterables y susceptibles de sufrir modificaciones (Deleuze y Guattari, 2002) en función de los constantes cambios que se producen en las formas en que se despliega la escolaridad.

En consecuencia, conjugar las dinámicas de lo que sucede afuera con lo que sucede adentro de las escuelas ha permitido salir del calco estructural desde el cual se suelen explicar comúnmente las desigualdades sociales y educativas en términos de falsas dicotomías como éxito-fracaso (Grinberg, 2008; Langer, 2013); la georreferencia en los mapas de los indicadores escolares ha facilitado desarrollar una descripción más completa e integral de las complejas formas en que se producen las tramas de las

desigualdades socioeducativas en el espacio urbano del partido de San Martín, tal como se mostró en el análisis de las variaciones —aumentos, disminuciones y continuidades— del despliegue de la escolaridad expresado en las tasas de promoción efectiva (Mapa 2), abandono escolar (Mapa 3), reinscripción (Mapa 4) y repitencia (Mapa 5) abordadas en este trabajo.

Como hemos dicho, las variaciones de las tasas de escolaridad expresadas en los diferentes mapas expresan que en el espacio urbano del partido de San Martín las tramas de las desigualdades socioeducativas se despliegan de múltiples modos que se representan en imágenes de manchas, estallidos, picos, ascensos y descensos y se imbrican entre las instituciones ubicadas en los fragmentos tanto de bajos como de altos niveles de necesidades básicas insatisfechas. Los indicadores de éxito escolar no se concentran en las zonas céntricas y con menores niveles de necesidad, así como en las zonas periféricas y con mayores niveles de pobreza tampoco se concentran los indicadores de mayor fracaso educativo. Hay dispersión y fluctuación del éxito y el fracaso educativo por todo el espacio de la urbe, tal como se ve en los mapas.

En resumen, los aumentos, disminuciones y continuidades de los índices de las tasas de escolaridad permiten pensar en denominadores comunes a la totalidad de las instituciones, pero no sucede lo mismo cuando se focaliza en aquellas que se encuentran en espacios con mayor profundización de la precariedad. Los problemas de la escolarización y la profundización de las desigualdades educativas se generalizan en la totalidad del sistema educativo con variaciones intermitentes y constantes producto de aquello que sucede en la sociedad, en los movimientos en las formas de gestionar las instituciones, las políticas educativas, así como las modalidades y orientaciones que racionalmente se producen a lo largo de los años en el sistema educativo argentino. Esas tramas de configuración de las desigualdades socioeducativas expresan posiciones

sociales en contextos de fragmentación espacial (Prévôt Schapira, 2000), pero lejos de las determinaciones, son resultados que también

expresan las posibilidades de la escolaridad para los y las estudiantes, así como las de las instituciones públicas del sistema.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Felicitas (2006), "Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 16-29.
- ARMELLA, Julieta, Eduardo Langer y Mercedes Machado (2017), "Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina", *Horizontes Sociológicos*, año 5, núm. 9, pp. 51-61.
- BAUMAN, Zygmunt (1999), *La globalización. Consecuencias humanas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BERNSTEIN, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- BOURDIEU, Pierre (1979), "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17.
- BUTLER, Judith (2010), *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.
- CARMAN, María, Neiva Vieira da Cunha y Ramiro Segura (2013), "Antropología, diferencia y segregación urbana", en María Carman, Neiva Vieira da Cunha y Ramiro Segura (coords.), *Segregación y diferencia en la ciudad*, Quito, FLACSO/CLACSO, pp. 11-34.
- CASTEL, Robert (1995), *Las metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós.
- CROSTA, Facundo (2007), "Heterogeneidad en el acceso a la educación media y el trabajo infantil", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 15, núm. 6, pp. 1-31.
- CURUTCHET, Gustavo, Silvia Grinberg y Ricardo Gutiérrez (2012), "Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires", *Revista Ambiente e Sociedade*, vol. 15, núm. 2, pp. 173-194.
- DAFUNCHIO, Sofía y Silvia Grinberg (2013), "Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental", *Magisterio*, vol. 7, núm. 14, pp. 245-269.
- DE CERTEAU, Michel (2000), *La invención de lo cotidiano*, México, ITESO.
- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari (2002), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.
- DI VIRGILIO, Mercedes y Mariano Pelerman (2014), "Ciudades latinoamericanas. La producción social de las desigualdades urbanas", en Mercedes Di Virgilio y Mariano Pelerman (coords.), *Ciudades latinoamericanas. Desigualdad, segregación y tolerancia*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 9-26.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-Dirección General de Cultura y Educación/Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento/Dirección de Información y Estadística (2019), *Manual metodológico de indicadores educativos*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.
- FEITO, Rafael (2010), *Sociología de la educación secundaria*, Barcelona, Editorial Graó.
- GALLARDO, Soledad, Rocío Pearson, Valeria Castrogiovanni y Rosario Elizalde (2010), "Ciudad, escuela y desigualdad social: Reflexiones a partir de una experiencia de talleres con niños", en E. Achilli, G. Bernardi y J. Shapiro (coords.), *Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes*, Rosario, Laborde Editor, pp. 15-329.
- GRINBERG, Silvia (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GRINBERG, Silvia (2010), "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana", *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, año 3, núm. 3, pp. 81-98.
- GRINBERG, Silvia (2012), "Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana", *Polifonías*, año 1, núm. 1, pp. 75-94.
- GRINBERG, Silvia y Eduardo Langer (2014), "Struggling for Knowledge in Times of Cognitive Capitalism: Youth and school in contexts of urban poverty", *Knowledge Cultures*, vol. 2, núm. 4, pp. 152-171.
- GRINBERG, Silvia, Ricardo Gutiérrez y Luciano Mantiñán (2012), "La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados", *Espacios Nueva Serie. Estudios de Biopolítica*, núm. 7, pp. 154-172.
- HARVEY, David (2007), *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*, Madrid, Akal.
- HARVEY, David (2014), *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo*, Quito, Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020), "Necesidades básicas insatisfechas", en: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/>

- Nivel4-Tema-4-47-156 (consulta: marzo de 2020).
- JACINTO, Claudia (2006), *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*, Buenos Aires, Santillana.
- JACINTO, Claudia (2011), "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO, pp. 73-94.
- JANOSCHKA, Michael (2002), "El modelo de ciudad latinoamericana. Fragmentación y privatización", *Revista Eure*, vol. 28, núm. 85, pp. 11-29.
- JANOSCHKA, Michael y Jorge Sequera (2014), "Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativista", en Juan José Michelini (ed.), *Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina*, Madrid, Catarata, pp. 82-104.
- KAPLAN, Carina (2005), "Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?", en Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 75-100.
- KAPLAN, Carina y Silvia Llomovatte (2005), "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico", en Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 9-20.
- KESSLER, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- KRICHESKY, Marcelo (2014), "Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria", *CLACSO*, año 3, núm. 3, pp. 1-20.
- LANGER, Eduardo (2013), "Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del siglo XXI", en Ruth Amanda Cortés Salcedo y Dora Lilia Marín Díaz (comps.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, Bogotá, IDEP, pp. 81-104.
- LANGER, Eduardo (2016), "Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina", *Universitas*, año 14, núm. 24, pp. 119-142.
- LANGER, Eduardo (2017), *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*, Buenos Aires, Del Gato Gris.
- LANGER, Eduardo y Agostina Nieves (2018), "Jóvenes, experiencia escolar y violencia en contexto de pobreza urbana", *Palimpsesto*, vol. 10, núm. 13, pp. 1-16.
- NOEL, Gabriel (2009), "Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad", en Gabriel Noel (ed.), *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 37-50.
- PRÉVÔT Schapira, Marie-France (2000), "Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires", *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. 2, núm. 7, pp. 405-431.
- RAMÍREZ, Patricia (2014), "La reinención de la ciudadanía desde el espacio público en la ciudad fragmentada", *Inter Disciplina*, vol. 2, núm. 2, pp. 71-96.
- REDONDO, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- SACK, Robert (1986), *Human Territoriality: Its theory and history*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SALVIA, Agustín (2008), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Davila.
- SANTILLÁN, Laura (2006), "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares", *Intersecciones en Antropología*, núm. 7, pp. 375-386.
- SCHOLTE, Jan (2002), "What Is Globalization? The definitional issue-again", *CSGR Working Paper*, núm. 109/02, pp. 1-34.
- SENNETT, Richard (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- TEDESCO, Juan Carlos (2011), "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, núm. 1, pp. 31-47.
- TENTI Fanfani, Emilio (2003), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE-UNESCO-IIPE/Editorial Altamira.
- TIRAMONTI, Guillermina (2004), "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en Guillermina Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp. 15-46.
- WACQUANT, Loïc (2006), *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- WILLIS, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

ANEXO

TASAS DE ESCOLARIDAD DEL NIVEL SECUNDARIO DEL TOTAL PAÍS Y DE LAS ESCUELAS DEL PARTIDO DE SAN MARTÍN

Tabla 1. Tasas de escolaridad del nivel secundario de educación común. Total país en %

Tasas de escolaridad	Años lectivos							
	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Promoción efectiva	77.5	78.6	78.8	79.6	79.8	78.6	79.7	81.3
Abandono interanual	11.6	11.4	11.1	10.8	10.2	10.5	9.4	8.7
Repitencia	10.9	10	10.2	9.6	10	10.9	10.8	10

Fuente: elaboración propia con base en el informe del Ministerio de Educación de la Nación “Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019”.

Tabla 2. Tasa de promoción efectiva de selección de escuelas del nivel secundario del partido de San Martín y NBI (Censo 2010)

NBI	Escuelas	Tasa de promoción efectiva											
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bajo	Escuela A	69.04	65.80	70.74	67.51	68.28	70.82	74.42	74.74	65.37	71.72	72.84	73.86
	Escuela B	72.33	66.43	65.49	69.42	69.26	63.89	75.35	78.54	82.52	100.54	77.87	83.00
Medio bajo	Escuela C	43.66	70.21	43.48	73.98	60.64	46.75	96.20	74.77	78.46	119.78	95.83	110.17
	Escuela D	81.36	71.67	67.57	82.81	77.77	75.12	78.38	76.42	74.83	74.28	80.86	78.79
Medio alto	Escuela E	71.79	49.12	59.22	82.86	61.29	52.63	60.85	59.14	98.18	76.07	87.29	67.63
	Escuela F	64.16	54.71	65.43	70.98	72.99	83.02	71.63	83.88	85.71	63.76	80.23	67.66
Alto	Escuela G	54.02	54.24	61.00	77.31	71.16	63.66	65.47	65.30	62.86	69.42	64.71	73.71
	Escuela H	67.36	64.62	70.78	72.38	75.07	64.45	76.68	78.05	88.89	59.60	51.22	59.78

Fuente: elaboración propia con base en indicadores socio educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y NBI del Censo 2010.

Tabla 3. Tasa de abandono interanual de selección de escuelas del nivel secundario del partido de San Martín y NBI (Censo 2010)

NBI	Escuelas	Abandono interanual											
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bajo	Escuela A	13.97	13.60	-3.35	1.87	11.14	12.45	6.83	8.57	23.95	5.53	-0.62	12.01
	Escuela B	9.33	25.63	-11.50	10.07	12.50	8.33	-24.19	11.59	-0.97	-31.52	-9.02	-10.12
Medio bajo	Escuela C	30.99	-6.38	-10.87	25.20	11.70	9.09	-18.99	-7.48	18.46	-32.97	-2.50	-10.17
	Escuela D	8.77	14.17	20.00	6.40	16.08	12.74	14.56	13.27	10.74	11.25	7.66	7.70
Medio alto	Escuela E	12.18	25.73	19.55	-6.86	20.97	28.34	6.35	16.13	-26.06	-4.27	-29.66	16.91
	Escuela F	23.12	34.71	28.40	8.71	-1.72	0.94	8.75	-6.28	2.20	8.43	-1.16	2.99
Alto	Escuela G	8.05	26.20	9.65	22.69	28.84	19.33	16.57	15.57	14.57	3.36	11.76	6.00
	Escuela H	16.06	11.28	7.76	6.64	8.22	22.25	5.75	3.05	-21.11	0.25	21.04	15.58

Fuente: elaboración propia con base en indicadores socioeducativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y NBI del Censo 2010.

Tabla 4. Tasa de reinscripción de selección de escuelas del nivel secundario del Partido de San Martín y NBI (Censo 2010)

NBI	Escuelas	Reinscripción											
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bajo	Escuela A	1.19	0.69	1.46	10.96	2.49	0.00	0.73	6.79	0.00	10.43	13.89	0
	Escuela B	5.67	0.00	10.62	0	3.38	6.25	14.42	0	10.68	0	8.61	8.50
Medio bajo	Escuela C	8.45	8.51	21.74	0	13.83	1.30	0	1.87	1.54	3.30	0	0
	Escuela D	0.30	0.94	0.56	0.00	0	2.38	0	1.59	2.42	1.84	2.32	0
Medio alto	Escuela E	0	0	0	5.14	0	0.40	1.06	1.08	1.82	0	1.27	0
	Escuela F	0	0	0	0.79	0.86	0	3.07	0	0	0	0	0
Alto	Escuela G	0	0	0	0.00	0.00	1.29	0	0	0	1.53	0	0.86
	Escuela H	4.66	2.56	0.91	1.05	16.71	0.00	5.75	6.40	10.83	20.20	0	0

Fuente: elaboración propia con base en indicadores socioeducativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y NBI del Censo 2010.

Tabla 5. Tasa de repitencia de selección de escuelas del nivel secundario del Partido de San Martín y NBI (Censo 2010)

NBI	Escuelas	Tasa de repitencia											
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bajo	Escuela A	15.81	19.92	31.15	19.65	18.09	16.74	18.02	9.90	10.68	12.32	13.89	14.13
	Escuela B	12.67	7.94	35.40	20.50	14.86	21.53	34.42	9.87	7.77	30.98	22.54	18.62
Medio bajo	Escuela C	16.90	27.66	45.65	0.81	13.83	42.86	22.78	30.84	1.54	9.89	6.67	0.00
	Escuela D	9.57	13.23	11.86	10.79	6.16	9.76	7.05	8.73	12.01	12.63	9.16	13.50
Medio alto	Escuela E	16.03	25.15	21.23	18.86	17.74	18.62	31.75	23.66	26.06	28.21	41.10	15.47
	Escuela F	12.72	10.59	6.17	19.53	27.87	16.04	16.55	22.40	12.09	27.81	20.93	29.34
Alto	Escuela G	37.93	19.56	29.34	0.00	0.00	15.72	17.96	19.13	22.57	25.69	23.53	19.43
	Escuela H	11.92	21.54	20.55	19.93	0.00	13.29	11.82	12.50	21.39	19.95	27.74	24.64

Fuente: elaboración propia con base en indicadores socioeducativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y NBI del Censo 2010.