

Experiencias de desigualdad: aproximaciones a los recorridos escolares de jóvenes de sectores populares en la ciudad de Río Cuarto

Experiences of Inequality: Approaches to the School Routes of Young People from Popular Sectors in the City of Río Cuarto

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10055823>

María Silvina Baigorria

Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto. Argentina

baigorria@hum.unrc.edu.ar - ORCID: 0009-0004-2038-7334

Resumen. El presente trabajo articula los avances del trabajo de tesis doctoral que estudia las desigualdades socioeducativas en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina, con algunos resultados del proyecto de investigación que aborda las trayectorias socioeducativas de jóvenes en el sureste de la ciudad. El objetivo de esta presentación es describir los recorridos escolares y las experiencias de desigualdad de un grupo de jóvenes de sectores populares en la ciudad de Río Cuarto. En un primer momento, se plantean algunas discusiones sobre las categorías utilizadas para el estudio de las desigualdades educativas en Argentina, que abarcan las condiciones macro-estructurales, las del sistema escolar y los aspectos individuales y relacionales. Posteriormente, se describen los recorridos escolares de un grupo de jóvenes por diferentes espacios socioeducativos en las que se expresan desigualdades múltiples. Desde un enfoque cualitativo privilegiamos la reconstrucción subjetiva de estos recorridos para analizarlos en interrelación con las condiciones contextuales y con las de escolarización. Las desigualdades socioeducativas se han profundizado y reconfigurado en las últimas décadas, fenómeno que presenta al campo de la investigación en educación desafíos vitales atendiendo a su multidimensionalidad e interseccionalidad.

Palabras clave: desigualdades; educación; trayectorias; jóvenes; ciudad.

Abstract. This work articulates the progress of a doctoral dissertation that studies socio-educational inequalities in the City of Río Cuarto, province of Córdoba, Argentina, with some results of a research project that addresses the socio-educational trajectories of young people in the southeast of the city. The objective of this paper is to describe the school journeys and experiences of inequality of a group of young people from popular sectors in the city of Río Cuarto. At first, some discussions are raised about the categories used to study educational inequalities in Argentina, which cover macro-structural conditions, the school system and individual and relational aspects. Subsequently, the school journeys of a group of young people in different socio-educational spaces are described together with the multiple inequalities observed. From a qualitative approach, we privilege the subjective reconstruction of these journeys so as to analyze them in relation with the contextual and schooling conditions. Socio-educational inequalities have deepened and reconfigured in recent decades, a phenomenon that presents vital challenges to the field of education research given its multidimensionality and intersectionality.

Keywords: inequalities; education; trajectories; youth; city.

Cita sugerida: Baigorria, S. (2023). Experiencias de desigualdad: aproximaciones a los recorridos escolares de jóvenes de sectores populares en la ciudad de Río Cuarto. Revista *CRONÍA* N° 19

Artículo recibido: 29 de marzo de 2023. Artículo aceptado: 9 de setiembre de 2023

Introducción

El presente trabajo articula los avances del trabajo de tesis doctoral que estudia las desigualdades socioeducativas en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina, con algunos resultados del proyecto de investigación que aborda las trayectorias socioeducativas de jóvenes en el sureste de la ciudad¹. El objetivo de esta presentación es describir los recorridos escolares y las experiencias de desigualdad de un grupo de jóvenes de sectores populares en la ciudad de Río Cuarto.

En un primer momento, se plantean algunas discusiones sobre las categorías utilizadas para el estudio de las desigualdades educativas en Argentina, que abarcan las condiciones macro-estructurales, las del sistema escolar y los aspectos individuales y relacionales. Posteriormente, se describen los recorridos escolares de un grupo de jóvenes por diferentes espacios socioeducativos en las que se expresan desigualdades múltiples. Desde un enfoque cualitativo privilegiamos la reconstrucción subjetiva de estos recorridos para analizarlos en interrelación con las condiciones contextuales y con las de escolarización. Las desigualdades socioeducativas se han profundizado y reconfigurado en las últimas décadas, fenómeno que presenta al campo de la investigación en educación desafíos vitales atendiendo a su multidimensionalidad e interseccionalidad.

Las desigualdades socioeducativas en clave multidimensional

Reconocemos que las desigualdades sociales y educativas son multidimensionales (Dubet, 2020; Jelin, 2019; Kessler, 2002, 2014; Therborn, 2016), se traman en relaciones históricas, cuyas dinámicas estructuran los procesos que las producen y reproducen, así como aquellos que tienden a mitigarlas o a impugnarlas. Una profusa literatura orienta los debates actuales en torno a la problemática de las desigualdades a partir de su carácter relacional, persistente e interseccional, lo que permite una comprensión más totalizadora e integral.

Inicialmente, se impuso como explicación la dimensión económica desde perspectivas unidimensionales. Los estudios de estratificación social basados en las distintas vertientes del funcionalismo norteamericano, muy influyentes en América latina y en Argentina, dieron cuenta de las diferencias de los distintos estratos sociales en función de la dispar distribución de los ingresos, del nivel educativo o de la posición en el mercado de trabajo. Otros estudios priorizaron el papel de la esfera del estado como actor que potenciaba o mitigaba el impacto del mercado en la producción de las desigualdades. De este modo, se las analizaba como “resultados” de un proceso de distribución de recursos o de ingresos personales, sin indagar o evidenciar las causas que las producían y reproducían. Estas explicaciones despolitizadas y sesgadas coadyuvaron a configurar un imaginario social, que, potenciado por el reordenamiento neoliberal, circunscribió la comprensión de las desigualdades a estos términos (Pérez Sáinz, 2012; Reygadas, 2019). Así, se estudió la pobreza más que la desigualdad (Jelin, 2019; Kessler, 2014) y si bien se reconocían las dimensiones de género, etnia, territorio, se las subsumían al plano económico.

El viraje hacia perspectivas más integrales abrió a una variedad de enfoques y trabajos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Así, el carácter multidimensional de las desigualdades exigió contemplar la dimensión de clase social junto a otras que permitieran comprender las diferencias y las diversidades. Significó un “giro cultural” que consideró progresivamente otras dimensiones como las de ciudadanía, territorio, lengua, identidades de género, entre otras (Jelin, 2019).

Las dimensiones económicas estructurales se traman con componentes socioculturales y conforman las fronteras materiales y simbólicas que diferencian socialmente a los distintos grupos. Sus efectos acumulativos configuran estructuras asimétricas duraderas, que, a su vez, son desafiadas, cuestionadas o desplazadas en el juego de las relaciones sociales en los diferentes contextos históricos (Tilly, 2000). Por ello, las desigualdades solo son tales, en un orden sociocultural que establece simbólicamente aquello que se considera como equivalente o inequitativo, como valor o

disvalor, como justo o injusto. Sostiene Dubet (2020) que existe una pluralidad de desigualdades vivenciadas a diario que son “más finas” que las de clase o de posición y se expresan en una variedad de situaciones que acentúan su heterogeneidad y singularidad. Al individualizar las experiencias, los individuos se definen como iguales o desiguales en función de criterios de valoración cultural y comparación en función de las situaciones singulares, de las identidades, de las trayectorias y de los contextos.

En el campo socioeducativo, las perspectivas europeas críticas fueron claves para develar el papel de las escuelas en los procesos de reproducción del orden social desigual. En línea con estos desarrollos se conformó en Argentina una matriz interpretativa que puso el acento en las características estructurales del sistema escolar a partir de las categorías de segmentación y fragmentación educativa. En el período post dictadura, y en el proceso de consolidación del modelo neoliberal, Braslavsky (1985) mostró la configuración de un sistema escolar segmentado, evidenciando que las desigualdades educativas no sólo eran producidas por los factores externos a las instituciones escolares sino también por las características del propio sistema educativo. Desde esta perspectiva se interpretaba críticamente los procesos reproductores a partir de mecanismos selectivos y diferenciadores que regulaban el tránsito del estudiantado en circuitos de diferente calidad educativa.

Posteriormente, surgieron estudios que se nuclearon a partir del concepto de fragmentación educativa, pues se consideraba que este lograba captar de mejor manera la complejidad y las nuevas fisonomías del mundo social (Tiramonti, 2004). De este modo, se combinaron los análisis anteriores con las lógicas de individualización social y de desinstitucionalización del sistema escolar, en un marco de debilitamiento del estado como actor regulador del sistema. Esta perspectiva evidenció la heterogeneidad sociocultural de trayectorias escolares diferenciadas al interior de una misma clase, por lo que la intersección entre las dimensiones socioeconómicas y socioculturales permitió advertir las desigualdades intra-categoriales y reconocer las diferencias antes percibidas como homogéneas y fijas (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

Se vincularon así las dimensiones institucionales con las subjetivas, reconociendo tanto los procesos selectivos y diferenciadores del sistema educativo como los criterios de valoración o subvaloración de los heterogéneos grupos implicados y las condiciones de vida de las poblaciones. Así mismo, los estudios sobre la segregación social enfocaron la dimensión espacial como un aspecto central para comprender la generación o preservación de desigualdades educativas. En estos trabajos, la segregación refiere tanto a la distribución y separación en el espacio social de instituciones y de poblaciones escolares con características similares como a las experiencias o prácticas de los actores en estas configuraciones (Veleda, 2012). Incorporar las experiencias y las prácticas excluyentes, complejizó el estudio de la distribución desigual entre oferta y demandas escolares, ya que incorporó los procesos simbólicos que operan desde el plano cultural que, a su vez, fortalecen y mantienen las distancias sociales a través de la constitución de fronteras entre grupos diferencialmente valorados (Reygadas, 2019; Tilly, 2000). Los estudios actuales suelen apelar al entrecruzamiento entre los procesos de fragmentación, segmentación y segregación educativa. Por ejemplo, en sus trabajos Saraví (2015), Sasserá (2022), Veleda (2012), analizan cómo la segmentación y la fragmentación al intersectarse con la segregación potencia los procesos de exclusión y aislamiento en una multiplicidad de vivencias de la desigualdad.

Si bien prevalecen en estos análisis las dimensiones estructurales y sistémicas también contemplan la necesidad de abordar la problemática desde las interacciones, las experiencias o las vivencias subjetivas, y es en este sentido que recuperamos la categoría de trayectoria. Una referencia insoslayable en estos análisis es Bourdieu. Sostiene el autor que “a un volumen de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que llevan a posiciones más o menos equivalentes, es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado” (Bourdieu, 2006, p. 108). Esta perspectiva implica entender que las trayectorias no son decisiones racionales, individuales e independientes de las estructuras, ni acciones azarosas, sino que se construyen en la interrelación entre disposición y posición en el espacio social. Se articula así la dimensión estructural con la de construcción social para comprender cómo se van tramando las distintas esferas de la vida social en los itinerarios de los individuos. Como sos-

tiene el autor, no son igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida, pues las trayectorias de cada agente responden tanto a los condicionantes estructurales como a las disposiciones individuales.

Si bien el concepto de trayectoria tiene una clara raíz sociológica, es profusamente utilizado en el campo educativo. Autoras como Kaplan (2008), Kaplan y Fainsod (2001), Terigi (2007), en sus abordajes entrelazan los condicionantes estructurales, las mediaciones institucionales y los aspectos subjetivos para comprender las trayectorias escolares. Consideramos que es esta una categoría potente para abordar las desigualdades educativas pues, trama de manera dialéctica estructura y sujeto, condicionamiento y agencia.

Las perspectivas socioeducativas críticas son así el marco referencial para analizar las trayectorias escolares de un grupo de jóvenes en un sector de la ciudad de Río Cuarto. Si bien privilegiamos la reconstrucción subjetiva de los recorridos escolares desiguales, se los comprende en relación con la segmentación y segregación del sistema de educación secundaria en el espacio local, sin desconocer los condicionantes estructurales que inciden en esta configuración.

Breve caracterización del contexto local

Río Cuarto es una ciudad de la provincia de Córdoba, situada en el centro de Argentina. Actualmente, es uno de los centros urbanos cordobeses más poblados. Suele ser caracterizada como agrocuidad (Carniglia, 2019), ya que las actividades agropecuarias, como productoras de riqueza local y zonal, se articulan prevalentemente con las actividades terciarias. La concentración del capital, producto de la explotación de la tierra, influyó directamente en su dinámica económica y en las actividades industriales, comerciales, de servicios y de construcción. La contracara de la concentración de la renta agraria se expresa en los índices de desocupación, subocupación y precarización laboral. Asimismo, la debilidad en el sector industrial muestra características de una estructura productiva poco diversificada y de menor tamaño que otros centros urbanos de similar densidad poblacional. La baja capacidad en generación de empleos directos se combina con el predominio de informalidad laboral, que muestra uno de los valores más altos del país (Carniglia, 2019). El excedente de la renta agraria incide en la ciudad de varias maneras, contribuyendo a construir un espacio social jerarquizado y diversificado, concentrando y distribuyendo desigualmente recursos y servicios (Zamanillo, 2009). Por eso, los desiguales modos de acceso a la ciudad también se evidencian en una creciente “privatización” material y simbólica del espacio urbano, incluido el espacio escolar.

La estructura educativa de nivel secundario se conforma actualmente de 46 instituciones, 20 escuelas públicas y 26 privadas desigualmente localizadas en el espacio urbano. A partir de un relevamiento² realizado en Río Cuarto, se puede advertir que un 44% de las escuelas secundarias pertenecen al sector público y un 56% al privado. La cantidad de instituciones privadas supera a las públicas y es sensiblemente mayor con relación al plano provincial y nacional (Fuente: Relevamiento Anual Estadístico 2020. Ministerio de Educación). Del sector privado, un 64%, de las escuelas de la ciudad son confesionales, casi todas católicas, mientras que un 36% son laicas. Por otra parte, y atendiendo a la localización de las instituciones, destacamos que el 35 % de las escuelas se localizan en el centro de la ciudad y un 65% de ellas se distribuyen en las zonas barriales. Esto último evidencia una “desequilibrada” distribución de las instituciones educativas en el espacio urbano, ya que muchas de ellas se concentran en la zona céntrica, mientras que la radicación de escuelas en los barrios fue progresiva, en algunos casos de manera tardía y hasta insuficiente³. El proceso de expansión del nivel secundario en la ciudad va del centro a las periferias, aunque el centro, núcleo comercial e institucional, reúne gran parte de las instituciones, especialmente las tradicionales públicas y privadas, mientras que la mayoría de las privadas religiosas se sitúan en los barrios de la urbe. (Baigorria, 2023).

El presente estudio se desarrolló en el barrio Obrero⁴, ubicado al sureste de la ciudad. La mayoría de los y las jóvenes de esta zona asisten a las escuelas secundarias públicas que se sitúan a más de 12 cuadras de sus hogares o a una escuela anexo de una institución privada situada en su entorno más próximo. Existen además en el sector propuestas

socioeducativas en espacios comunitarios, (entre ellos el Dispositivo Territorial Comunitario de la SEDRONAR: Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina), un programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria⁵ (en adelante PIT) y un centro educativo de nivel medio de adultos (en adelante CENMA) que funciona en el Centro Integrador Comunitario (CIC).

Aspectos metodológicos

El trabajo empírico se realizó en el marco del Proyecto de Investigación “Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto” (SECYT- UNRC 2020-2023) cuyo propósito general fue estudiar las desigualdades socio-educativas teniendo en cuenta las trayectorias de los y las jóvenes de un barrio de la ciudad de Río Cuarto. Desde un enfoque cualitativo se focalizaron las experiencias juveniles sobre las desigualdades educativas. Al rastrear e identificar los recorridos escolares de un grupo de jóvenes emergieron los encadenamientos de las desigualdades, en una estructura educativa también diferenciadora. Se tomó como unidad de análisis las experiencias de los recorridos escolares de los y las estudiantes que habitan en ese sector. La elección de las instituciones y del espacio comunitario en donde contactamos a la población juvenil se efectuó de manera intencional a partir de los siguientes criterios: la localización, la modalidad y el formato escolar. Seleccionamos así la escuela anexo con modalidad rural y orientación en agro y ambiente, una escuela secundaria de modalidad de adultos, un programa de terminalidad e inclusión al secundario y un espacio comunitario del dispositivo territorial de la SEDRONAR, en el cual participan jóvenes que no pudieron sostener la continuidad escolar. Anticipábamos que en estos espacios encontraríamos jóvenes con una significativa itinerancia institucional en sus recorridos escolares, así como trayectorias asistemáticas y discontinuas, todas situaciones que pensábamos, podrían aportar información sobre algunas de las experiencias de desigualdades socioeducativas.

Se realizaron dos entrevistas grupales de tipo semiestructuradas a jóvenes estudiantes de primer y segundo año de la institución secundaria de modalidad de adultos, ocho entrevistas individuales a estudiantes del último año y egresados de la escuela anexo y por último dos entrevistas grupales a jóvenes participantes del espacio territorial que no tienen desde hace varios años relación con la escuela. Todos los y las jóvenes tenían entre 18 y 25 años. Así mismo se realizó una entrevista grupal a coordinadores y docentes de cada uno de estos espacios institucionales. Algunas de las entrevistas se desarrollaron de manera virtual durante el período de pandemia, lo cual dificultó en parte la comunicación, principalmente con los y las jóvenes del sector.

Recorridos escolares itinerantes

Las características segmentadas del sistema escolar conjugadas con las desiguales condiciones de vida contribuyen a configurar trayectorias también desiguales. En estos recorridos se expresan también las búsquedas y estrategias de persistencia que los y las jóvenes despliegan para lograr finalizar la educación secundaria. A través de las entrevistas, hemos advertido un significativo movimiento inter-escolar, que caracterizamos como prácticas de itinerancia institucional. Si bien la práctica de cambiar de escuela no es generalizada ni remite necesariamente a jóvenes de sectores populares, en este grupo particular las condiciones de vida, las distancias físicas y simbólicas, las características de la oferta educativa hacen que la continuidad escolar en una institución y en los tiempos previstos sea dificultosa. Son habituales las interrupciones, las discontinuidades, los cambios de institución y de modalidad. Por otra parte, la mayoría de los y las jóvenes son la primera generación en sus familias que ingresa al secundario, esto tiñe las experiencias y las valoraciones sobre la escuela, así como las búsquedas y las estrategias implementadas. Las experiencias conflictivas percibidas en estos itinerarios escolares se cruzan, en algunos casos, con la proyección de ascenso social y de mejoramiento de sus condiciones materiales de vida, en otros casos finalizar la escuela no se avizora como una posibilidad cercana.

Pudimos caracterizar una diversidad de recorridos escolares bifurcados, con pausas, reintentos reiterados y en algunos casos, abandonos definitivos. Identificamos en este grupo que el comienzo de la escolaridad fue, en todos los casos, en escuelas primarias públicas barriales (cercanas a los hogares) mientras que la continuidad del nivel secundario prosiguió por distintos recorridos. Por un lado, pudimos reconocer trayectorias de jóvenes que eligieron como primera opción escuelas públicas céntricas, técnicas o de modalidad común. Estas escuelas se caracterizan por ser instituciones tradicionales, centenarias, de gran tamaño y con población heterogénea, (una de ellas es la escuela que más alumnos recibe de la ciudad) con doble o triple turno y con varias divisiones en los primeros años.

Otro recorrido registrado es la continuidad de la educación secundaria en las escuelas públicas de modalidad común o técnica emplazadas en el barrio lindante al sector estudiado. Son instituciones que se localizan en las zonas más urbanizadas del sector barrial, aproximadamente a más de 15 cuadras de donde reside el grupo entrevistado. La zona contó con escuelas secundarias públicas recién en la década del '90, cuando se extendieron los años de obligatoriedad y se amplió la cobertura a través del Ciclo Básico. Son instituciones masivas, con mayor población en los primeros años, con problemas de desgranamiento y abandono. Asisten mayoritariamente jóvenes que habitan en sus cercanías, aunque también reciben estudiantes de puntos más alejados, o a quienes vuelven de las escuelas céntricas.

Ambos grupos presentan prácticas de itinerancia institucional, con recorridos diversos e intermitentes. Los y las jóvenes que comenzaron en escuelas céntricas luego de un conjunto de experiencias negativas, y a veces mediando algún año de repitencia o de pausa en los itinerarios, reintentan en algunos casos en las escuelas públicas barriales. Así mismo, quienes comenzaron en escuelas públicas masivas barriales refieren a similares experiencias problemáticas y reingresan a diferentes espacios educativos. Aquí las opciones son variadas y en algunos de los itinerarios abarcan a más de una opción: la escuela secundaria anexo, el PIT o el CENMA.

La escuela anexo de modalidad rural es la más reciente en el barrio Obrero. Tiene un significativo trabajo territorial y de articulación con otras organizaciones barriales e instituciones estatales. Asiste población muy vulnerable, jóvenes del mismo barrio y de zonas cercanas, aunque también reciben estudiantes de otros puntos de la ciudad, a veces acumulando varios intentos en otras instituciones escolares. Además, un grupo de jóvenes comenzó allí su recorrido en el nivel, pues la valoran como una institución contenedora, familiar, cercana al campo de sus posibilidades.

La escuela de adultos tiene casi 15 años de inserción barrial y se sitúa en el Centro Integrador Comunitario (CIC) que nuclea diferentes espacios de promoción y asistencia comunitaria. El programa PIT fue creado hace pocos años, y su sede se localiza a más de 15 cuadras de donde habitan este grupo de jóvenes del barrio Obrero. Su formato escolar posibilita mayor flexibilidad en el cursado, acorde con las distintas responsabilidades que tienen los y las jóvenes en este contexto. Otro punto de reintentos escolares son las instituciones céntricas nocturnas, ya que debido al horario, permiten la posibilidad de trabajar y estudiar. Son descritas como espacios más contenedores que las públicas masivas y en algunos casos les permitieron terminar o avanzar algunos años más en el cursado del nivel. Esta posibilidad se ve mermada en algunos casos ante las dificultades de movilización y circulación por la ciudad en ese horario. Por último, la mayoría de los y las jóvenes que participan del dispositivo territorial comunitario de salud integral, como ya señalamos el grupo que presenta más vulnerabilidades, refieren a experiencias escolares excluyentes que sumado a las muy precarias condiciones de vida fueron generando las condiciones para la no continuidad escolar.

Experiencias de desigualdad en los recorridos escolares

Sostiene Saraví (2015) que las experiencias escolares acompañan el proceso de segmentación educativa y los ejes de desigualdad social que la estructuran, por eso son múltiples y desiguales. Como ya señalamos, las trayectorias analizadas muestran recorridos escolares sinuosos, discontinuos, con pausas y reintentos que se despliegan en el paso por diferentes escuelas. La itinerancia por diversas instituciones supone procesos de reingreso escolar y en este sentido

estas experiencias son significativas para “comprender las rupturas de los procesos de sociabilidad de adolescentes y jóvenes con biografías educativas atravesadas por fenómenos de abandono y exclusión educativa” (Krichesky, 2022, p. 142). Así mismo, estas prácticas evidencian las búsquedas de espacios que posibiliten la continuidad escolar ante los condicionamientos del sistema educativo diferenciado:

Siii!!! yo había ido a otro cole antes, el F (refiere a Escuela pública barrial) y me tuve que ir de ahí porque sufría mucha discriminación, por mi forma de ser por ahí, media retraída, así y tímida, y por mi religión también, hasta una vez sufrí violencia física de parte de algunos de mis compañeros y desde ahí dije no voy más a esa escuela” (...) después de unos meses en los que había empezado a buscar trabajo pero sin conseguir nada, una tía de ahí del barrio también vino y me comentó de este colegio (refiere a la escuela anexo) no tenía que esperar hasta que empiece el otro año y todo eso, así no perdí lo que yo había hecho en el otro cole, empecé y no me fui más, en tercer año comencé ahí (Lucía, Estudiante 6° año, Escuela Anexo).

Cuando yo hice el jardín en el colegio A (Escuela primaria pública barrial) y la primaria también, el secundario fui al N (Colegio público céntrico), repetí tres veces tuve que dejar y volver a tratar de arrancar, no teníamos plata y empecé a trabajar (...) tres veces primer año en el secundario después, ya más grande empecé la secundaria acá quise terminar el colegio y empezar a hacer algo (Ana, Estudiante 1° año, CENMA).

Íbamos caminando al N (Escuela pública céntrica) cuatro o cinco chicos del Obrero y si llovía íbamos lo mismo, (son más de 25 cuadras), de los seis que empezamos una terminó y yo dejé y empecé acá (refiere a Escuela Anexo). (Lucas, Estudiante 6° año, Escuela Anexo).

La mayoría son del barrio, han ido a escuelas públicas de acá, a los IPEM o al IPET (Escuelas públicas barriales modalidad común y técnica) y muchos, muchos han ido al colegio N e I (Escuelas céntricas públicas, una modalidad común y la otra técnica) (Coordinadora del PIT).

A las experiencias escolares negativas y las vivencias excluyentes se les suceden los reintentos en escuelas o programas percibidos y valorados como más accesibles. El reingreso escolar se constituye en un proceso de resignificación y valoración del espacio escolar resultante de relaciones próximas, de un clima afectivo, contenedor, de escucha, de hospitalidad y de reconocimiento (Krichesky, 2022), que actúan como soportes para las trayectorias:

Me ayudaron y acompañaron, tuve problemas personales, después quedé embarazada. Me entendieron con lo virtual y todo, aun así me acompañaron, así pude terminar [...]. El bebé chiquito, no le aflojé pero fue difícil, en el otro colegio no hubiera podido (Escuela pública barrial). No teníamos ese acompañamiento, acá te acompañan en todo los problemas y con las cosas del colegio [...]. Me bancaron los profes y me daban horarios distintos para que yo pudiera tener la clase. No me dejaron sola nunca (Luz, Egresada Escuela Anexo).

Esta escuela fue totalmente distinta a lo que estaba acostumbrada, los recreos, las charlas, el compañerismo. Los profesores nunca jamás me hicieron sentir que yo no podía. Todo se hablaba, se resolvía, se dialogaba, Te brindan oportunidades, no te miran como bicho raro, jamás me obligaron (Sol, Egresada Escuela Anexo).

Así mismo, los y las jóvenes reconocen y diferencian tipos de escuelas más accesibles, más valiosas, menos o más inclusivas en función de determinadas características como el tamaño, la localización, la población escolar, la propuesta pedagógica, los recursos y las estrategias institucionales. Por ejemplo, sostienen que hay escuelas “más contenedoras”, “te bancan más”, “son más para nosotros” o “escuelas más de otra clase”, escuelas en donde “hay más bardo”, “son más importantes, tradicionales”, “escuelas pobres”, o donde van “los pobres y bolitas”, o escuelas donde “sos un número”. Las expresiones registradas evidencian las construcciones subjetivas y simbólicas en parte resultantes de la configuración segmentada del sistema escolar. Por ejemplo, a pesar de compartir el mismo edificio, esta estudiante refiere a las disparidades que advertía en las dos instituciones a las que concurrió:

Si en el N (Escuela pública céntrica) había pocos recursos, en el nocturno... meeeenos (escuela nocturna céntrica) por ejemplo no teníamos acceso a la biblioteca, eran dos escuelas distintas por más que estábamos en el mismo edificio. Tampoco al laboratorio o a la computación. Era todo más pobre [...] yo quería ir a una escuela privada, una del centro, y en otras escuelas nooo, vos escuchabas las historias de que se peleaban (Sonia, Estudiante 2° año, CENMA).

Las experiencias de desigualdad abarcan las disparidades existentes de tipo económicas, las problemáticas relacionales, las de índole académica y las estrategias institucionales. Así mismo, la localización céntrica de las escuelas es considerada como un atributo que suma valor a las instituciones, aunque en algunos casos se relacione este aspecto con experiencias excluyentes. Destacamos esta dimensión, ya que nos resulta central en el análisis de los itinerarios escolares de este grupo de jóvenes:

Era la gordita, la pobre, la que no iba con mochila sino con una bolsita, y esas cosas y bueno, era un colegio céntrico, era una escuela importante, tradicional! entonces, viste..., había diferentes chicos de diferentes clases, los que vivían en el centro, edificios y todo eso y los que éramos de la periferia, bueno yo era del lugar más periférico como quien diría, y bueno, era la goorda, la poobre, la neeegra” (Sonia, Estudiante 2° año, CENMA).

Yo creo que sin esta escuela (refiere a la Escuela Anexo) me hubiera sido totalmente difícil, que un negrito del barrio Alberdi haya llegado a terminar. Yo anduve por tres escuelas antes, dos en el centro, una técnica, el I (Escuela técnica céntrica) después me vine a la F (Escuela pública técnica barrial), y después empecé acá (Roque, Egresado Escuela Anexo).

Las distancias físicas y simbólicas se condensan con la segregación socio-espacial y configuran experiencias de discriminación, estigmatización y exclusión (Sassera, 2022; Veleda, 2012). Las escuelas situadas en un espacio social están localizadas y posicionadas en relaciones jerarquizadas que se naturalizan (Bourdieu, 1993), resultante de una desigual distribución de las posibilidades para la apropiación de los diferentes capitales, entre ellos los culturales.

De hecho, el espacio social se retraduce en el espacio físico, aunque siempre de manera más o menos turbia: el poder sobre el espacio que da la posesión del capital en sus diversas especies se manifiesta, en el espacio físico apropiado, bajo la forma de una determinada relación entre la estructura espacial de distribución de los agentes y la estructura espacial de distribución de los bienes o servicios, privados o públicos” (Bourdieu, 1993, p. 120).

Asistir a una escuela céntrica expresa esa búsqueda de “efecto de lugar”, una ganancia de localización por la cercanía con los bienes raros y deseables (Bourdieu, 1993), aunque y de manera paradójica, en el desarrollo de las trayectorias escolares y experiencias dificultosas ocurra una pérdida de localización, situación inversa a la descrita por el autor, cuando ese “efecto de lugar”, en este caso provenir de un barrio estigmatizado, menoscaba los capitales con los que cuentan los y las jóvenes para posicionarse en el espacio educativo (Kessler, 2012).

Provenir de un barrio popular es un aspecto que los y las jóvenes que iniciaron sus recorridos en escuelas céntricas señalaron como central en sus experiencias de desigualdad. Como podemos advertir, además de las condiciones de escolarización mencionadas, incide la estigmatización territorial, especialmente hacia los varones de sectores populares. Un ejemplo de ello es el permanente hostigamiento policial hacia este sector que limita la libre circulación por los diferentes espacios de la ciudad⁶. En este caso, el antiguo paredón de la zona del ferrocarril, aunque derribado hace ya 15 años, sigue operando como frontera. De este modo, las diversas dificultades para el acceso a escuelas del centro no remiten solo a cuestiones escolares, sino a un complejo cruzamiento entre dimensiones materiales y culturales en las que se acumulan desventajas que potencian “la vuelta al barrio”, una especie de repliegue a los límites del entorno más cercano. Como señalamos al principio se conjugan así la segmentación escolar con la segregación social:

Creo que lo que sucede es que salir del barrio cuesta un montón. A la hora de tener que salir del colegio de noche sobre todo, tenemos los pibes que son perseguidos por la policía, entonces eso hace que no lleguen ni siquiera al Andino (refiere al sector donde se encontraba el antiguo paredón que dividió históricamente la zona céntrica del Barrio Alberdi, sector más amplio en donde se encuentra el barrio Obrero), es decir, que ya incluso cueste ir al colegio F (Escuela pública barrial) que queda alrededor de 15 cuadras de su casa! Por eso sobre todo estos pibes no eligen un colegio que sea cruzando el Andino, siempre están en el circuito del barrio (Coordinadora espacio comunitario).

Sostiene Bonvillani (2017) que “en Latinoamérica los jóvenes pobres son generalmente objetos de otrificación” (p.110) desde el cual se les adscribe propiedades negativas de manera esencialista. Desde aquí se configuran experiencias excluyentes que contribuyen a conformar una subjetividad basada en la estigmatización, generando sentimientos de impotencia e indefensión. La estigmatización agrava o profundiza situaciones de exclusión y produce un conjunto de desventajas individuales y colectivas. En la construcción del estigma operan varios componentes como etiquetar, estereotipar, separar, perder el estatus y discriminar - en el marco de una relación de poder (Link y Phelan, 2001 en Kessler, 2012). Se constituye así un doble estigma individual y territorial en donde los aspectos negativos atribuidos a algunos territorios se trasladan a sus habitantes. Sostiene el autor que la apuesta actual para identificar cómo operan los procesos de estigmatización es analizar cómo inciden “las profecías autocumplidas”, o el conocido “efecto Pigmalion” de manera diacrónica y sincrónica en las trayectorias educativas.

Son procesos que descansan en condiciones estructurales, que a veces supera la voluntad de revertirlos, o al menos la dificulta. La estigmatización se configura en las relaciones de poder y dominación social, en donde los discursos que la justifican impregnan el sentido común (en términos gramscianos) de los actores involucrados, y aun con la intención de modificarlos, las escuelas se constituyen en un mojón más de las experiencias de desigualdad. Por ello, en muchos casos, asistir a las escuelas céntricas proviniendo de un territorio estigmatizado es un aspecto que refuerza ese encañamiento de desventajas previas que inciden en los recorridos escolares en los circuitos educativos diferenciados.

Las “pequeñas desigualdades”

Los efectos de las desigualdades sociales en las educativas son decisivos, no obstante, la masificación del nivel ha reconfigurado el modo en que se producen, “la selección ya no se hace con anterioridad a la escuela, sino en el transcurso mismo de los estudios con un efecto multiplicador de las pequeñas desigualdades” (Dubet, 2020 p. 42) que, a su vez, se experimentan como grandes en la vida cotidiana escolar. Como venimos sosteniendo, las experiencias escolares negativas y las contingencias vitales configuran esos recorridos sinuosos en las trayectorias escolares que se montan sobre las problemáticas de segmentación escolar y segregación social.

La escasez de recursos individuales es uno de los aspectos más señalados en las experiencias de desigualdad, por ejemplo, el no contar con los recursos mínimos como cuadernos, fotocopias, mochila, potencia las experiencias de “no pertenencia”, de exclusión o discriminación. De igual modo, carecer de algunas herramientas básicas de conocimientos como inglés y computación es considerado como un aspecto importante en las experiencias excluyentes:

Y... para mí era incómodo, porque todos tenían las cosas y para mí era incómodo, no me gustaba que mi mamá me mandara, no quedaba otra, pero íbamos sin hoja, sin lapicera íbamos sin las cosas entonces como que, siempre así (Lina, estudiante 2° año CENMA).

Yo no tenía las cosas que pedían y siempre me quedaba aparte de los demás” (escuela pública tradicional céntrica), era como que estábamos en otro nivel, como que estábamos más abajo, era como que me sentía rara en ese grupo de chicas que todas tenían, que todas podían, iban en colectivo o caminando. Ellas tenían su fin de semana, era otra clase de gente (Ana, estudiante 1° año CENMA).

Me encontré también con otras cuestiones, en el colegio (refiere a la escuela primaria) no había tenido nunca inglés y en el N (Escuela pública céntrica) ¡Tenía inglés, computación! ¡Eso nunca lo había visto! Entonces era como que, me quedaba afuera! (Sonia, egresada Escuela Anexo).

Se suma también la imposibilidad de asistir a actividades deportivas, artísticas o recreativas como lo hacen otros sectores, situación que acrecienta las vivencias de desigualdad. No se cuenta con recursos mínimos para asistir a la escuela y no se participa de experiencias de socialización más o menos generalizadas que realizan los y las jóvenes de otros sectores sociales. A estas situaciones se le suma la necesidad de trabajar, ya sea para colaborar con la economía doméstica o con el cuidado de familiares, principalmente hermanos más pequeños o abuelos. Mayoritariamente, los varones trabajan fuera del hogar, mientras que las mujeres lo hacen en sus propias viviendas. Se encadenan en las vivencias cotidianas los efectos de las situaciones socioeconómicas, así como los mandatos de una estructura patriarcal que exige a los varones el sostenimiento del hogar y a las mujeres el cuidado del ámbito doméstico, lo que les impide o dificulta el acceso y /o continuidad en los espacios educativos:

Hice 3° y deje en 4° año porque llegaba a la escuela y me dormía imagínense que yo largaba a las 7 de la mañana y terminaba a las 2 de la mañana, era pintor en ese entonces o albañil y dejé ahí tenía unos 17 años [...]. Después decidí continuar porque yo como hombre me veo en la obligación, aparte de trabajar de salir de esta situación en la que me encuentro, no quiero la pobreza, aunque sea encontrar algo que sea más estable, ahora hago changas no puedo tener algo en blanco, registrado, bien” (Juan, estudiante 1° Año, CENMA).

En otro pasaje de la entrevista este joven expresa:

Dejé la escuela y empecé a la noche porque no quería dejar la escuela por completo. Y siguieron ellas (habla de las hermanas) yo dejé ahí en tercero y una más creo que dejó el año que sigue creo que se quedó de año y dejó ese año y la otra siguió hasta quinto año. Yo hice tercero en el C (escuela pública céntrica) porque me quedé de año ese año lo dejé me pasé a la noche y yo era menor de edad todavía así que no podía ir a un CENMA y hacer varios años en uno tenía que hacer tercero, cuarto (Juan, estudiante 1° año, CENMA).

Dejé la escuela de chica, iba a joder, después me junté, tuve una pareja muy violenta, no quería que estudiara, decía que si estudiaba era porque estaba en la calle, andaba en otra, y bueno, cuando me separé y ahora empecé (Paola, estudiante 2° año, CENMA).

Para muchos y muchas jóvenes de sectores populares, la escuela es una experiencia acotada, con interrupciones, intermitencias y/o abandonos tempranos que “va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa, haciéndose una experiencia cada vez más parcial hasta llegar a ser completamente secundaria” (Saraví, 2015, p. 91).

Las implicancias subjetivas y relacionales de estas experiencias excluyentes potencian procesos de desvalorización de las capacidades o posibilidades escolares que se inscriben, como ya señalamos, en procesos de estigmatización social más amplios.

Una de las imágenes que tengo es el sufrimiento que tenían, por un montón de razones, con todo lo institucional, digamos... con cualquier tipo de institución, me viene la imagen de los chicos nunca mirándote, siempre mirando para abajo, con la gorra, de casi no poder dialogar, esto hoy claramente ha cambiado (Tutora Escuela Anexo).

En otros casos, los abandonos transitorios se vuelven definitivos. Quienes se alejaron de la escuela fundamentan esta decisión en sus propias deficiencias o limitaciones individuales, falta de esfuerzo y dedicación. Dicen ser “flojos, burros, incapaces” asumiendo como propia la responsabilidad del abandono o de la discontinuidad en sus trayectorias. Esta construcción hegemónica que justifica y legitima las desigualdades permea los sectores subalternos con efectos de autculpabilización (Kaplan, 2008; Bayón y Saraví, 2008). Desde esta concepción se exalta o responsabiliza al individuo aislado por sus logros y/o fracasos, independiente de las condiciones sociales y de escolarización.

Es importante destacar que a pesar de las experiencias de desigualdad, algunos y algunas jóvenes logran resignificar las experiencias educativas en los espacios en donde reingresan, lo que conlleva la posibilidad de revalorización personal, social y escolar y contribuye a construir las condiciones subjetivas y relacionales para la continuidad escolar. Reygadas (2019) analiza cómo es necesario reconocer tanto los procesos de producción de las desigualdades como aquellos que le oponen resistencia, que promueven la inclusión, la revalorización de la escuela, de sí mismos, del espacio donde habitan. En esta misma línea, Bayón y Saraví (2019) argumentan que las relaciones de desigualdad expresadas en los procesos simbólicos no son unidireccionales, ya que las clases subalternas ponen en juego formas de resistencia a los discursos hegemónicos que los inferiorizan:

Después que terminas te sentís como con derecho a soñar. Sabes todas las familias que se han sentido orgullosos de sus hijos, es una locura porque... ¡jos del barrio Obrero! no sé si había un egresado del secundario, y decir que egresaste es muy fuerte (Roque, egresado Escuela Anexo).

Las instituciones en donde se retomó la escolaridad, luego del derrotero previo, son significadas como contenedoras y protectoras. En ellas, los y las jóvenes dicen ser reconocidos, acompañados y cuidados. Algunos de estos espacios trabajan de manera articulada a través de una red que opera como sostén de algunas de las trayectorias educativas juveniles. Sus coordinadores y referentes reconocen que es la única modalidad con la que se puede intentar afrontar la magnitud y heterogeneidad de demandas, necesidades y problemáticas existentes. Muchas de estas relaciones de interdependencia, frecuentemente se articulan “desde abajo” promoviendo mecanismos y dispositivos (a veces informales) que favorecen la continuidad de las trayectorias socioeducativas.

Interrogantes abiertos

El mayor acceso de los sectores populares a la educación secundaria no ha podido mitigar las desigualdades en las experiencias escolares, esto se expresa en los procesos de inclusión desigual de los grupos juveniles que anteriormente no accedían al nivel secundario. Hemos señalado cómo las experiencias de desigualdades múltiples se expresan en una variedad de situaciones escolares que acentúan su heterogeneidad y singularidad. En este sentido, los recorridos y las experiencias escolares presentados dan cuenta de cómo las desigualdades sociales y educativas se retroalimentan mutuamente. Los mecanismos de esta relación circular son complejos, efectivos, difíciles de des-hilar. Se despliegan complejas condiciones contextuales, institucionales y dinámicos atributos de los sujetos en un proceso mediado por las instituciones educativas.

Ahora bien, los cambios recurrentes de escuela, las intermitencias y las pausas en la continuidad escolar pueden ser entendidos tanto como prácticas resultantes de las desiguales condiciones sociales e institucionales como estrategias de resistencia ante las mismas. En este sentido, las prácticas de itinerancia institucional también expresarían las formas en que los y las jóvenes intentan persistir en el sistema escolar y poder concluirlo. En línea con el análisis de Antolín Solache y Giovine (2021) sobre las estrategias de permanencia de estudiantes universitarios, nos preguntamos si los recorridos aquí caracterizados pueden considerarse como estrategias de los y las jóvenes de sectores populares para permanecer y concluir con la escolaridad. No obstante, para avanzar en este sentido se requiere profundizar y hacer foco en las estrategias desplegadas en sus trayectorias. Por ejemplo, se podría analizar cómo en las prácticas de itinerancia institucional se desarrollan y combinan estrategias de pausa, de espera o de cambios: pausar para llegar a la edad requerida en el programa o la modalidad de adultos, esperar para obtener un banco en la escuela que se valora como más accesible, cambiar de escuela o modalidad buscando mejores condiciones. Así mismo, estas estrategias a veces son producto de búsquedas personales que refuerza quizás la responsabilidad individual de cada estudiante ante el encadenamiento de desventajas existentes, otras veces son mediadas por el trabajo en red de los espacios comunitarios e instituciones escolares barriales, quizás expresando distintos modos de construcción colectiva para sostener trayectorias discontinuas.

Por último, consideramos que la resignificación que hace el grupo de jóvenes de las experiencias educativas previas y la valoración de los actuales espacios escolares como incluyentes permite problematizar la concepción de segmentación del sistema como necesariamente reproductora de desigualdades educativas. Es decir, nos enfrentamos a una paradoja, ya que, por un lado, la diversificación de propuestas escolares potencia la segmentación del sistema y a la vez posibilita a estos contingentes juveniles finalizar la educación secundaria (Acosta, 2021). El debate está abierto.

Trayectorias y circuitos educativos son así interdependientes, su influencia recíproca puede acrecentar desigualdades, pero también mitigarlas en algunos de sus aspectos. Los condicionantes sociales e institucionales son desafiados por las estrategias para permanecer, de una manera que el sistema escolar suele desconocer. Sostienen Bayón y Saraví (2019), que la reducción de las desigualdades demanda reconocimiento y redistribución, tanto en el plano simbólico como transformando las condiciones estructurales e institucionales.

Para finalizar consideramos necesario avanzar en el estudio de la problemática en el espacio local, cuestión que requiere de mayor profundización y estudio desde otras aristas y perspectivas. En este trabajo privilegiamos el análisis en función las dimensiones de clase y territorio, pero se advierte que quedan pendientes otras dimensiones como la de género que deben ser contempladas. Las desigualdades sociales y educativas son persistentes, aunque su reconfiguración y profundización en el contexto contemporáneo instalan su vigencia como problemática actual.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina", *Documentos Proyectos* (LC/TS.2021/106. CEPAL). Disponible en https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/47211/S2100465_es.pdf
- Antolin Solache, A. y Giovine; M. (2021). Estrategias de permanencia e instrumentos de reproducción universitarios en Córdoba, Argentina, 2017. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 12 (35), 70-90.
- Baigorria, S. (2023). La diversificación y territorialización de las escuelas secundarias en una ciudad pampeana: Un proceso desigual. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2 (18), 56-77.
- Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Revista Desacatos* 59, 68-85.
- Bonafé, L., Brocca, M., Buriyovich, J., Garbarino Pico, E., Gezmet, S., Luque, L., Perano, J. y Segovia, M. (2014). *Mirar tras los Muros: situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba. Segundo Informe Provincial*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonvillani, A. (2017). Emocionalidad y espacio público. Detenciones arbitrarias de jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad* 23 (23), 107-124
- Bourdieu, P. (1993). Efectos de lugar en *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.
- Carniglia, E. (2019). La mediatización de una agrociedad latinoamericana. Consumos de televisión dentro y fuera del hogar. *Contratexto*. 31, 135-158. Disponible en <https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n031.3892>
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Fitoussi, J.P., Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Jelin, E. (2019). Desigualdades y diferencias: género, etnicidad/raza y ciudadanía en las sociedades de clases (realidades históricas, aproximaciones analíticas) en Jelin, E., Motta R. y Costa, S. (Comps.), *Repensar las desigualdades* (pp.155-180). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Editores.

- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, X, (18), 25-36.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, Argentina: IIPE. UNESCO.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones 22*, 165-197 Disponible en http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N22.pdf
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Krichesky, M. (2022). Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. *Revista Argentina de Investigación Educativa 2* (3), 139-160.
- Pérez Sáinz, J. P. (2016). *Una historia de las desigualdades sociales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación (2020). *Relevamiento Anual*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. Dirección de Información Educativa (DIE). Red Federal de Información Educativa (RedFIE). Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/relevamiento-anual-ra>
- Reygadas, L. (2019). La construcción simbólica de las desigualdades. en Jelin, E. Motta, R. y Costa, S. (comps). *Repensar las desigualdades* (pp. 201-221). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Saraví, G. (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *Eure*, 34 (103), 93-110. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612008000300005>.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. CIESAS, México: Flacso.
- Sassera, J. (2022). Desigualdad espacial, segmentación educativa y diferenciación institucional: aportes de representaciones cartográficas en una localidad. OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*, 17 (1), 153-172.
- Techo (2016). Documento Diagnóstico *Doce asentamientos en Río Cuarto. Diagnóstico social, legal y urbano*. Río Cuarto, Córdoba. Disponible en https://issuu.com/techoargentina/docs/libro_07-04-2016
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 20, 57-79.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Argentina.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad Persistente*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación institucionalizada*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Zamanillo, M. (2009). Efectos de sentido y efectos de lugar. Las prácticas de apropiación del espacio urbano de un colectivo barrial relocalizado en el marco de transformaciones urbanas recientes. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología UBA. Buenos Aires. Argentina.

Notas

1 Proyecto de Tesis doctoral: "Las desigualdades sociales y educativas en una ciudad pampeana. Un estudio sobre los circuitos educativos de estudiantes secundarios". Dir. Dr. Edgardo Carniglia. Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El propósito de este trabajo es comprender las desigualdades socioeducativas a través de la interrelación entre circuitos educativos y trayectorias de estudiantes de nivel secundario en una ciudad pampeana. En el marco del Proyecto de Investigación "Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto" (SE-CYT, UNRC, 2020-2023), se estudiaron las trayectorias socio-educativas de los y las jóvenes en clave de desigualdad en el sureste de la ciudad de Río Cuarto.

2 En el marco del trabajo de tesis doctoral se realizó un relevamiento en la ciudad de Río IV en el cual se recopiló: la nómina completa de escuelas secundarias de la ciudad, el tipo de gestión (público-privado), la modalidad, el ideario (confesional - laica), la localización, la población prevalente y el año de creación. Para ello se utilizó: el padrón oficial de escuelas, (que requirió ser completado), documento de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, páginas web institucionales, notas periodísticas y documentos varios del Archivo Histórico Municipal de la ciudad de Río Cuarto. Una vez efectuada una clasificación preliminar de las escuelas se realizaron entrevistas a coordinadores y docentes. Posteriormente, se geolocalizó cada institución empleando la geocodificación Google Earth y se elaboró un mapa de las escuelas secundarias.

3 Entendemos al barrio como el espacio más inmediato de las relaciones sociales cotidianas que a su vez se constituye como espacio identitario, mientras que el centro refiere al nodo comercial e institucional de la ciudad. El micro y macrocentro ha sufrido un proceso de densificación y construcción en altura, tendencia que se profundizó en las primeras décadas del siglo XXI. Por ejemplo, en este período, se construyeron en la zona céntrica aproximadamente 600 edificios con un promedio de 9 pisos cada uno (Carniglia, 2019).

4 El barrio Obrero de la Ciudad de Río Cuarto abarca aproximadamente una superficie de 9,6 ha. Si bien en el barrio hay sectores con acceso formal a los servicios básicos mínimos, existe un importante grupo de pobladores que viven en condiciones muy precarias. (Documento TECHO 2016).

5 En 2010 el gobierno de la provincia de Córdoba puso en marcha el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). El programa toma en cuenta las trayectorias particulares reconociendo las materias ya aprobadas en el sistema escolar común. El formato contempla la organización por pluricurso, espacios de tutorías e instancias de integración por áreas. La asistencia es exigida en función de la base del cumplimiento de cada espacio curricular, lo cual flexibiliza las exigencias de sistematicidad diaria. Se organiza a través de una modalidad de cursado flexible y de trayectos formativos singulares.

6 El Informe de la Comisión Provincial de Derechos Humanos de Córdoba (Bonafé, 2014) advierte sobre la existencia de situaciones de maltratos y violencia institucional hacia los y las jóvenes por la implementación del Código de Faltas (Ley N° 6392/1980) cuando "cruzan" el límite del antiguo paredón que separaba la ciudad del Barrio Alberdi. El barrio Obrero se encuentra situado en este sector.