

# **La dimensión espacial en la comprensión de la desigualdad en la educación y formación para el trabajo**

Jorgelina Sassera

## **Introducción**

En la investigación sobre el sistema educativo argentino en los últimos veinte años se han reconocido la segmentación, la fragmentación y la existencia de circuitos escolares que generan trayectorias educativas y posibilidades de acceso al mercado de trabajo no sólo diferentes, sino también desiguales. La expansión de la educación secundaria no se ha realizado sin contradicciones, pues, si bien accedieron al nivel nuevos sectores sociales, esta inclusión se realizó en un sistema fragmentado. La circulación diferencial por trayectos escolares se ha agravado con condiciones de aprendizaje que afectan las posibilidades de participación en el mercado de trabajo y la continuación de los estudios de los jóvenes.

En cuanto al estudio de la fragmentación y segregación educativa, creemos necesaria la introducción de la dimensión espacial para la comprensión de la complejidad de las causas y efectos de la desigualdad que sufren los adolescentes y los jóvenes en el sistema educativo.

La perspectiva del análisis de lo *espacial* considera al espacio local como una puesta en escena de la segmentación y, por lo tanto, de la desigualdad en el acceso a los bienes materiales, culturales y simbólicos por parte de la población. Esto deriva en un desigual “derecho a la ciudad”, a formas privativas y privatizadas de vivir el espacio y el territorio. La relación entre fragmentación territorial, segregación urbana y segmentación educativa se manifiesta en los mapas escolares, pues la ubicación espacial de las instituciones educativas puede favorecer o perjudicar el acceso de la población a la educación y afecta a la distribución de los capitales sociales, culturales y simbólicos en el espacio territorial local.

En este artículo presentaremos primero algunos antecedentes de investigaciones que han abordado la creciente fragmentación social y espacial de Argentina, y la relación de estos procesos con la desigualdad y diferenciación educativa. En segundo lugar, presentaremos una propuesta conceptual para la interpretación de la dimensión espacial y cómo la misma interviene en la segregación y desigualdad educativas, haciendo foco en la jerarquización de lo territorial local como ámbito de despliegue de estos procesos. En tercer lugar, ejemplificaremos la utilización de este esquema conceptual mediante el estudio de un ámbito local específico, la ciudad de Campana en la provincia de Buenos Aires, mostrando cómo las instituciones educativas son afectadas en mayor o menor medida por su ubicación y la implicancia de ello para con sus estudiantes.

La investigación se realizó en el marco del proyecto PICT 2007-00267 “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”, desarrollado por el Programa de Educación y Economía y Trabajo (PEET-IICE-FFyL/UBA) bajo la dirección de la Dra. Graciela Clotilde Riquelme. Los

datos presentados en este texto corresponden a un trabajo de campo realizado<sup>1</sup> para ese proyecto, el cual consistió en la realización de entrevistas a directivos de quince escuelas secundarias públicas y un centro de formación profesionales ubicados en distintas zonas de la ciudad de Campana, en diciembre de 2011.

## **1. Algunos antecedentes sobre estudios que relacionan la segregación urbana con la segregación educativa**

En nuestro país desde fines de la década de los 80 en adelante se han desarrollado una serie investigaciones que dan cuenta de la creciente fragmentación social y territorial. Las políticas autoritarias y las medidas económicas desde 1976 y su profundización mediante las políticas neoliberales durante la década de los 90 y la crisis social del año 2001, que produjeron pobreza, desempleo y la degradación de lo público, retroalimentaron las desigualdades y fragmentaciones territoriales preexistentes. Como consecuencia aumentó la desigualdad entre regiones del país, pero también en el interior de las mismas (Velázquez, 2010).

En el área metropolitana del Gran Buenos Aires, la dualización territorial implica la conjugación de un proceso de concentración y centralización crecientes no sólo de servicios públicos, sino también de los denominados *servicios avanzados* (como la información, las decisiones, las inversiones) que financian el proceso de producción y la acumulación de capital, con otro proceso de sub-urbanización mediante el cual la población más beneficiada por el modelo neoliberal habita espacios cerrados (*countries*, clubes de campo, chacras, etc.) insertos en la trama urbana ocupada tradicionalmente por los sectores populares, visibilizando así las distancias sociales (Svampa, 2004). De estos procesos resulta una fractura o brecha social que implica “un escaso (sino nulo) contacto interclase, lo que –desde el punto de vista social- se expresa tanto a través de modelos de socialización homogéneos (intraclase), así como de un estilo de vida residencial más marcado por la segregación socio-espacial” (Svampa, 2002:14). Las áreas locales (municipios, distritos) constituyen los ámbitos cotidianos donde no sólo se desarrollan las relaciones sociales, sino también en el que se aplican las políticas públicas de diferentes niveles de gobierno (nacional, provincial, municipal) y en el que se despliegan las acciones de otros actores, tales como las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil, empresas, instituciones de formación públicas y privadas (Riquelme y Herger, 2006). También es el ámbito en el que se evidencian - respecto de las políticas de educación y formación para el trabajo- la superposición de recursos, la dispersión y la fragmentación; por ello son los espacios en los que son más necesarios la coordinación de esfuerzos.

En este sentido, los entornos provinciales e incluso los locales pueden ser considerados como fuentes de limitaciones o como contextos a considerar en la búsqueda de alternativas, dadas la diversidad cultural y social y la heterogeneidad económico-productiva (Riquelme, 2004).

---

<sup>1</sup> Sassera, J., (2013) “Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo” dirigida por la Dra. Graciela C. Riquelme, y que fue presentada y evaluada en la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación de FLACSO- Argentina (Mimeo).

Durante la última década, ha cobrado interés el estudio del territorio, de las desigualdades espaciales y de la desigualdad y diferenciación educativas; desde las últimas décadas, existen trabajos que analizan estos procesos tomando como eje la diferenciación regional. Otros trabajos, además, dan cuenta de la relación entre la ubicación de las escuelas, la pobreza de esos emplazamientos y de la población, y los aprendizajes y trayectorias de los estudiantes.

En su trabajo sobre educación y formación para el trabajo en zonas desfavorables, Riquelme señala “la existencia de vastos sectores de población que son discriminados de beneficios sociales y económicos. Esto coincide con la vigencia de barreras existentes para acceder a los bienes y servicios sociales mínimos que determinan las malas condiciones materiales y por ende baja calidad o condiciones de vida” (Riquelme, 1989: 5). Por ello, la planificación de políticas en zonas desfavorecidas demanda la consideración de la existencia de estas barreras, que inciden en el acceso a la educación y formación para el trabajo, y la revisión de las políticas para no agudizar la segmentación, la discriminación y la baja calidad de los servicios educativos en estas áreas.

Algunos trabajos analizan las implicancias de las características de los territorios a nivel regional, provincial y local mediante el análisis de indicadores socio-económicos y su relación con los indicadores educativos. Cetrángolo, Steinberg y Gatto puntualizan que el territorio local incide en el acceso a oportunidades de la población debido a las diferencias y particularidades de los contextos sociales, de los entornos productivos y laborales, el acceso a los servicios de infraestructura y los servicios básicos, así como también a las diferentes políticas y recursos públicos que inciden en el desarrollo (2011). Para estos autores, el territorio local, o lugar de residencia, incide de manera considerable en las oportunidades y alternativas de los habitantes, debido a la particularidad de los contextos sociales cotidianos, los entornos productivo-laborales y el acceso (mayor o menor) a servicios de infraestructura (agua potable, electricidad, teléfono, pavimento, conectividad, etc.), a coberturas básicas (salud, educación, prácticas, jubilación, etc.) y a políticas y fondos públicos que estimulan o incentivan su desarrollo. En el estudio analizan diversos indicadores a partir de agrupamientos territoriales que toman en consideración los contextos urbano y rural y la cantidad de habitantes de las localidades, e identifican por lo menos veintiséis tipos distintos de contextos territoriales y ocho escenarios en los que interactúan los escenarios con la situación educativa. Esta diversidad territorial interroga a las políticas educativas, las cuales se desarrollan no sólo en contextos provinciales diferentes, sino también en el interior de las jurisdicciones con escenarios diversos.

Otra investigación, la de Salvia y De Grande, vincula la segregación residencial con el abandono escolar, poniendo de manifiesto “la relevancia de la dimensión espacial urbana (espacio social- residencial) como dimensión explicativa de procesos de diferenciación de las oportunidades de acceso y retención escolar de los jóvenes que residen en el área metropolitana del Gran Buenos Aires” (Salvia y De Grande, 2007: 24).

Por su parte, Veleda afirma que se constata en América Latina y en Argentina una relación entre la cantidad y las características de las escuelas, y sus niveles de pobreza. En la investigación la autora compara los indicadores socio-económicos y

educativos de los partidos que componen el Gran Buenos Aires, pormenorizando el estudio de las localidades de San Martín y Vicente López, y llega a la conclusión según la cual “existen claras inequidades especialmente en lo que concierne al acceso a las condiciones edilicias, los materiales y los resultados educativos, es decir que los departamentos y escuelas que concentran alumnos de más bajo nivel socioeconómico presentan edificios en peor estado, poseen menor cantidad de computadoras para uso pedagógico y exhiben resultados más pobres tanto en la trayectoria de los alumnos (tasas de repitencia, sobreedad, promoción, etc.), como en las evaluaciones de calidad educativa” (Veleda, 2005: 5).

Entonces existe un vínculo entre situación de la escuela, su nivel de pobreza: tanto de la población que asiste a la misma como del área en la que se encuentra emplazada. La diferencia entre las escuelas es marcada en el sector público y, dentro del mismo, la trayectoria educativa y los aprendizajes de los estudiantes se ven afectados por esta correlación, configurándose distintos circuitos educativos que “se caracterizan también por desiguales itinerarios escolares, ya que los alumnos repitentes o con sobreedad -mayoritariamente pertenecientes a los sectores más desfavorecidos- tienden a concentrarse en ciertas escuelas, turnos o secciones de grado” (Veleda, 2012: 23). La autora opta por utilizar el concepto de segregación, pues el mismo conlleva la dimensión espacial que implica, además de las prácticas de los actores, la segregación urbana (Veleda, 2012).

Finalmente, nos hemos aproximado a investigaciones y aportes metodológicos realizados desde la Geografía. Actualmente, el uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG) en interacción con diversos indicadores socio-económicos se aplica en estudios de las distribuciones territoriales, las interacciones espaciales y los procesos de concentración y segregación espaciales. Mediante el uso de los SIG se ha analizado la distribución de instituciones educativas (por ejemplo, de escuelas del tercer ciclo de la educación general básica y de escuelas polimodal) en la localidad bonaerense de Luján (Buzai y Baxendale, 2012; Buzai y Baxendale, 2004). La construcción de indicadores de planificación y su expresión gráfica en mapas mostró que “las más altas favorabilidades y las más bajas prioridades se producen en la zona central de la ciudad, disminuyendo los valores drásticamente hacia la periferia urbana” (Buzai y Baxendale, 2012: 106).

## **2. Una propuesta conceptual para el estudio de la educación y formación para el trabajo en espacios locales**

### **2.1. La mirada espacial de lo local como lente de análisis**

Durante la década de los 90, durante el auge de los “fines” del trabajo, del Estado e incluso de la Historia, se planteó que el espacio - entendido como lo local- iba a ser una variable que se desvalorizaría, que se volvería “fantasmagórica” (Giddens, 1994). En estos planteos, el espacio se presentó como bifronte: por un lado, lo territorial, soporte de los Estados nacionales, que es superado por la extraterritorialidad del poder económico y por el desplazamiento, los flujos de mercancías, personas y significados; por otro lado, lo local como atadura de quienes no pueden marcharse, produciendo invisibilizaciones entre los unos y los otros que comparten el espacio físico.

Entonces, el espacio perdería su fuerza como eje de diferenciación social y las nuevas variables de estratificación serían el tiempo y la velocidad (Bauman, 1999). Pero el espacio de lo local, a pesar de estos pronósticos, sigue vigente y ha sido en los últimos años valorizado como lente de observación de las tendencias que configuran el orden social: “Las condiciones que hoy marcan la posibilidad de las ciudades como sitios estratégicos son dos, y ambas capturan las principales transformaciones que están desestabilizando los viejos sistemas que ordenan el territorio y las políticas [...] Una de éstas es la nueva escala de lo que son los territorios estratégicos que articulan el nuevo sistema político- económico. La otra es la desagregación parcial o al menos el debilitamiento de lo nacional como contenedor de los procesos sociales debido a la variedad de dinámicas que rodean a la globalización y a la digitalización. Las consecuencias para las ciudades de estas dos condiciones son varias: lo que importa aquí es que la ciudad emerge como un sitio estratégico para los principales procesos económicos y para nuevos tipos de actores políticos. Más generalmente uno podría proponer que en el grado en que la ciudadanía está subsumida y a la vez marcada por su subsunción estas nuevas condiciones pueden bien señalar la posibilidad de nuevas formas de prácticas e identidades de ciudadanía” (Sassen, 2010: 9-10, la traducción es nuestra).

La ciudad se configura como una arquitectura moldeada por las tendencias macro-sociales y en la que impactan los procesos de cambios tales como la globalización o los avances tecnológicos, así como los cambios de nivel estatal-nacional.

Según Jacques Donzelot, estaríamos viviendo un pasaje desde la cuestión social hacia la cuestión espacial, de la que emerge la noción de ciudadanía urbana como derecho a la ciudad, entendida como “el derecho a la vivienda más la vida social: el barrio y las oportunidades que representa” (2012: 2008). Esto implica la igualdad de oportunidades entre los individuos mediante el compromiso de participación de los ciudadanos en la implementación de las políticas públicas en el marco de colaboraciones locales.

Si la ciudadanía social correspondiente a la era de las políticas universales del Estado social se generaban exclusiones, el autor no deja de reflexionar acerca de los riesgos de individualización al llamar al “compromiso ciudadano” para contribuir al crecimiento y competitividad de la ciudad, subsumiéndola en una lógica económica. La lógica individualizadora autonomiza a lo local del Estado, convirtiéndolo en “animador” en lugar de garante (Donzelot, 2012). Por tanto, en la consideración de lo espacio-local debe tenerse en cuenta la ambivalencia y la tensión entre las lógicas de la ciudadanía social y la ciudadanía urbana, y el papel del Estado y de la política.

Los espacios locales, lejos de ser homogéneos, son ámbitos fracturados por las tramas de la segregación urbana que en los últimos decenios adquiere nuevas fisonomías. La lectura de cartografías muestra el despliegue de las jerarquías sociales en un espacio local jerarquizado (Bourdieu, 1999). Aquello que en el espacio físico puede parecer natural, en realidad es el resultado de la reificación: la distribución de los bienes y servicios en el espacio físico, así como la ubicación de los distintos grupos sociales, adquieren distintas valorizaciones y determinan la posibilidad de apropiación de esos bienes y servicios. En palabras de Bourdieu: “La capacidad de dominar el espacio, en

especial adueñándose (material o simbólicamente) de los bienes escasos (públicos o privados) que se distribuyen en él, depende del capital poseído. Éste permite mantener a distancia personas y cosas indeseables, al mismo tiempo que acercarse a las deseables (debido, entre otras cosas, a su riqueza en capital), y minimiza de este modo el gasto (en particular de tiempo) necesario para apropiarse de ellas: la proximidad en el espacio físico permite que la proximidad en el espacio social produzca todos sus efectos facilitando o favoreciendo la acumulación de capital social y, más precisamente, posibilitando el aprovechamiento constante de los encuentros a las vez fortuitos y previsibles que asegura la frecuentación de los lugares bien frequentados" (1999: 122). El acceso a las instituciones educativas es una de las ganancias de una ubicación privilegiada en el espacio (Bourdieu habla de *ganancias de localización*), que puede favorecer el acceso a los capitales sociales y culturales que ello involucra.

Al abordar el espacio urbano como lente de análisis no puede dejar de considerarse que éste no es uniforme ni estático; a la ciudad se le suele oponer la noción de barrio. En su polisemia, el barrio puede implicar lo distinto al centro, lo opuesto a la villa miseria o una parte moderna de la ciudad, aunque también puede ser reivindicado o disputado como un valor al ser un indicador de las diferencias de clase e incluso como un ámbito de reconversión mediante desarrollos inmobiliarios.

Muchas veces los barrios son espacios donde se visibiliza la jerarquización espacial de la ciudad al existir barreras (no sólo físicas, sino también simbólicas) que limitan o impiden la circulación entre los mismos promoviendo la homogeneización de sus poblaciones. También, actualmente en muchas ciudades los barrios como *locus* de la identidad se ven desafiados por las políticas municipales de descentralización, que conforman bloques, comunas o distritos en los que se unifican historias, identidades y situaciones económicas y sociales diferentes.

Los barrios son parte de los imaginarios sociales; salir del barrio para entrar a otro puede ser vivido como un pasaje hacia otro mundo. El barrio puede enmarcarse como concepto que denota la situación de diferenciación y desigualdad dentro de la unidad mayor de la ciudad y, por lo tanto, funciona como indicador de la segregación en el uso del espacio urbano (Gravano, 1995).

Así como para abordar la ciudad no es posible considerarla como una unidad homogénea en cuanto a las fracturas de los espacios que la componen, para el estudio de los aspectos económicos, productivos y laborales es preciso ampliar la noción de lo local hacia lo regional, micro-regional o hacia el encadenamiento de ciudades que están interrelacionadas. Así, dos o más ciudades se influyen entre sí y comparten tendencias en el desarrollo de sus sectores productivos o en las dinámicas de sus mercados laborales. Por lo tanto, lo local se abre para abarcar el espacio geográfico de pertenencia que contiene las relaciones sociales de la población y sus desplazamientos cotidianos entre ciudades conformando un área económica local (Mazzorra y Beccaria, 2007).

## **2.2. La relación entre segregación urbana y segregación educativa**

La preocupación por la fragmentación y segmentación de la educación y formación para el trabajo viene de la mano de la preocupación por la segregación y profundización de las desigualdades que excluyen el acceso a los derechos sociales. Adherimos al sentido de justicia social entendida como igualdad de posiciones, esto es, la reducción de las brechas existentes entre las posiciones sociales haciéndolas próximas entre sí en cuanto a ingresos y condiciones de vida (Dubet, 2011).

Las tendencias de las políticas a focalizarse en la diferencia con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades pueden generar aún más desigualdad, ya que las desigualdades se inscriben en las diferencias: “desde que las desigualdades obligan a jerarquizar a los individuos, sus ‘diferencias’ fundan y legitiman sus desigualdades” (Dubet, 2011: 107). Las diferencias y las desigualdades se materializan en formas de segregación entre clases sociales y estratos de clases sociales. La segregación puede tener múltiples dimensiones -socio-económica, socio-cultural, residencial o localizada- y manifestarse en el interior del funcionamiento de un área o de un bien social, como es la educación y la formación para el trabajo.

El derecho universal de acceso igualitario a los servicios, bienes y a la dignidad de la ciudadanía social es trastocado a fines del siglo XX por un nuevo efecto de desigualdad, dado por el espacio. La segregación espacial implica la existencia de barreras, físicas y simbólicas que no sólo impiden o limitan el acceso, sino que disocian el empleo (y los derechos asociados al mismo) de las poblaciones más desfavorecidas mientras predomina una lógica de *gueto*: el rechazo del medio externo y el repliegue de lo interno; las barreras alejan a los habitantes de la ciudad (Donzelot, 2012).

En América Latina, la segregación urbana, socio-espacial o residencial implica el distanciamiento y separación de clases o grupos sociales entre sí de una comunidad y, según Nora Clichevsky “puede concretarse en segregación localizada –o socio-espacial– (cuando un sector o grupo social se halla concentrado en una zona específica de la ciudad, conformando áreas socialmente homogéneas) o excluyente (ausencia de integración de grupos sociales en espacios comunes a varios grupos)” (2000: 8).

Pero, además de esta concentración o exclusión, la segregación urbana supone modos desiguales de apropiación del espacio público, la participación cívico-ciudadana y la vida comunitaria (Veleda, 2005; Salvia y De Grande, 2007). La segregación no es unidimensional, sino que contiene múltiples capas. Una de ellas es la segregación educativa que implica un acceso jerarquizado a la educación y, en esta jerarquización, cobra importancia la variable socio-espacial en combinación con la estructura, organización y funcionamiento del sistema educativo.

Debe reconocerse que a partir de la Ley Federal de Educación ha sido una tendencia la creciente contextualización de los currículos o el llamado a la participación de las comunidades educativas en temas de gestión escolar. Al respecto, Riquelme señala que “las diferencias regionales y provinciales, más aún las locales, vuelven polares y distantes los éxitos y fracasos de modelos de escuelas, de acuerdo a la determinación y potencial de los ámbitos locales” (2004: 210).

Entonces, a la segregación educativa contribuyen múltiples factores, desde la política educativa hasta las configuraciones territoriales y la dinámica de la segregación espacial. Desde esta perspectiva, la segregación de grupos de adolescentes y jóvenes en circuitos, trayectos o caminos educativos no sólo diferentes, sino también desiguales, producen una homogeneidad de estos grupos en su interior pero se generan mayores distancias sociales y culturales, ya que las posibilidades de interacción se reducen.

### **3. Un caso de estudio. La ciudad de Campana**

#### **3.1. La ciudad y su territorio**

Podría describirse al territorio de la ciudad de Campana como fragmentado, disperso y atravesado por diversas barreras físicas que dificultan la circulación de sus habitantes, generando crecientes distancias sociales entre ellos.

El territorio campanense se divide en dos grandes áreas: insular y continental. El área insular se caracteriza por su aislamiento y por el limitado acceso a servicios, entre ellos, la educación, lo cual potencia el empobrecimiento comunitario (Campana, 1999: 19). Por su parte, el área continental presenta fracturas que son resultado de las políticas sobre la producción del suelo, la conformación del mercado inmobiliario y del desarrollo industrial (Carballo, 2004).

Además, existe una situación de diferenciación entre el casco urbano de la ciudad o “centro” y el área periurbana que presenta una gran dispersión. Estas zonas son conocidas como “los barrios”, cuyas situaciones son heterogéneas e incluso desiguales respecto a su infraestructura básica y acceso al transporte y a otros servicios sociales.

Coexisten barrios planificados desarrollados por empresas públicas y privadas para sus empleados y que, desde su diseño, se contemplaron los servicios básicos. Otra situación presentan los barrios cerrados, clubes de campo y *countries* de la ciudad, que se encuentran alejados del área urbana y comparten muchas de las características del entorno “natural” de los barrios más vulnerables, dando cuenta de la dualización y de la segregación espacial. En cambio, los barrios originados en el loteo popular presentan diferencias respecto a la dotación de los servicios básicos, riesgos de anegabilidad, acceso al transporte y presencia de grupos vulnerables, por lo cual pueden clasificarse en tres niveles de criticidad:

**Nivel alto:** sectores de población con viviendas precarias y con carencia total de infraestructura de servicios básicos. Tienen riesgos de anegabilidad y mala accesibilidad. Existen grupos con escasas posibilidades de reinserción y con demandas para servicios sociales.

**Nivel medio:** sectores de población con viviendas semiprecarias, sobre terrenos propios con problemas de hacinamiento, carencia de instalaciones, como desagües cloacales, y sin pavimento. La pobreza, el desempleo y las problemáticas sociales caracterizan a estos grupos.

**Nivel medio bajo:** Estas viviendas tienen alguna deficiencia en las instalaciones y les falta alguna infraestructura, como desagües cloacales y pavimento. Los grupos sociales

combinan hogares empobrecidos, desempleo y caída del ingreso.” (Campana, 1999; Carballo, 2004: 69)

El sistema de vías de comunicación y de transporte influyen fuertemente en el acceso de la población a las instituciones prestadoras de bienes y servicios, siendo esta cuestión particularmente relevante para las áreas suburbanas, dada la distribución de la población y las características del terreno (Riquelme, 1989). En Campana se ve una dispersión de las zonas suburbanas y una desconexión entre ellas y con la zona urbana.

Asimismo, las rutas nacionales, provinciales y vías ferroviarias que atraviesan la ciudad imponen barreras físicas y simbólicas a la circulación en el espacio local, actuando como vías de “incomunicación” para quienes no tienen un medio de transporte propio. En lo que respecta al transporte público, desde 1999 se reconoce su deficiencia, caracterizándose por su escasa cobertura y su frecuencia espaciada.

**Tabla 1. Barrios de la ciudad de Campana según nivel de criticidad y acceso a los servicios según eje de ocupación.**

Nivel de criticidad y acceso a los servicios	Ejes de ubicación				
	Ruta 9	Ex ruta 12	Ruta 6	Casco urbano	Barrios cerrados y clubes de campo
Nivel crítico alto	<i>San Felipe, Las Praderas</i>	<i>Perdriel, Santa Lucía, San Cayetano</i>			
Nivel crítico medio		<i>Albizola, parte de La Josefina, San Jacinto, parte de Lubo, Otamendi</i>	Parte de Villanueva		
Nivel crítico bajo	<i>Romano, Dallera, 9 de Julio, Las Campanas</i>	Otamendi	Parte de Villanueva, parte de Las Acacias		
Cuenta con todos los servicios	<i>Petroleros, Siderca, Don Francisco, Ariel del Plata, El Bosque</i>		“Centro”, Viejo Dálmine, Alberdi, Urquiza, Sarmiento, La Argentina, Del Pino	<i>Country Club Los Cardales, La Codorniz, Cardales Village, Colonia de Chacras, Country Club El Bosque, Santa Brígida, San Jorge, Parque Natura, Las Lomadas, Jaguel del monte, Los Cedros, La Herradura, Monte Verde</i>	

Fuente: elaborado sobre la base de Campana 1999 y Carballo 2004

La distinción entre “centro” y “barrios” está presente en el imaginario urbano de la ciudad, vinculado con el desarrollo industrial y el trabajo. Es un imaginario que trasluce la fragmentación espacial de la ciudad: de la imagen “ir a Campana” se excluyen los barrios y el sector de islas.

El “centro” es el espacio irradiador no sólo de los servicios, de la educación y de la cultura, sino incluso del esparcimiento y del consumo. Como contracara se estigmatiza a los barrios, asociándolos con la inseguridad y con estereotipos de “los del centro blancos y los de los barrios negros” (Campana, 1999: 37). En las entrevistas realizadas ésta es una temática recurrente: por ejemplo, una directora entrevistada en una escuela céntrica señaló las *ganancias de localización* (Bourdieu, 1999) respecto de la ubicación su institución:

“Se está cerca de todo: de la plaza, de la municipalidad, de la biblioteca pública, de la calle principal, de las arterias céntricas. Les abre un panorama diferente que el que se queda en lo cotidiano. Se viene y se hace todo en un viaje. Y hay padres que eligen la escuela porque trabajan en el centro. Al alumno le permite ver algo distinto en lo cotidiano, cada barrio tiene sus características.”(ESB D)

“Yo creo que los alumnos que concurren a las escuelas que están en el centro de Campana, por así decirlo, en cierta forma se ven favorecidos en algunos aspectos como es el transporte, acceden quizás a poder ir a la biblioteca pública. A ciertos actos que se realizan en otros centros, que a veces aquí por el transporte los traslados son más difíciles, cuando nos invitan de una empresa o a las exposiciones, los traslados son más difíciles, sí, porque no hay medios de transportes, tenemos que contratar uno o ver que una empresa o la municipalidad. Hay que realizar los trámites necesarios para transportar a los alumnos y a los docentes...” (ESB J).

En cambio, otra entrevistada, proveniente de una escuela ubicada en un barrio periférico y quizás el más estigmatizado de la ciudad manifestó:

“Porque el barrio de X está siempre bajo el preconcepto de los campanenses y de los de Zárate también. Yo cuando inicié en este barrio, primero me dijeron ‘¿Y te vas a ir hasta Campana?’, ‘No’, le dije, y bueno, me fui quedando. Y yo en el barrio sí, tuve las mismas dificultades que pude tener en otras escuelas a nivel chicos. Pero, ya te digo, los que lo ven de afuera, la ven diferente. Por supuesto que tienen la particularidad y los profesores a veces tienen el prejuicio de que los chicos de X no aprenden de la misma manera. Yo, que fui profesora de acá de la institución antes de ser directora, daba la misma clase de educación física en Zárate que acá, o sea, es un prejuicio que tienen ciertos profesores campanenses con respecto a acá.” (ESB G).

En este caso, a la lejanía del *centro irradiador* se suma una situación de vulnerabilidad crítica del barrio, cuyos habitantes son objeto de representaciones discriminatorias que se extienden hacia la escuela y sus estudiantes: en esa escuela los chicos no aprenden de la misma manera, son diferentes a los de otras escuelas y esta diferencia se manifestaría en el aprendizaje.

### **3.2. Especialización productiva, situación educativa y demandas a la educación y formación para el trabajo**

El estudio de las ciudades es una herramienta heurística valiosa para la comprensión de fenómenos que suceden a mayor escala, tales como los impactos económicos y sociales de la globalización, el debilitamiento del Estado o procesos de cambios sociales (Sassen, 2010). También son espacios privilegiados para el estudio de las políticas públicas y de las acciones emanadas de los distintos niveles de gobierno. En este caso nos enfocaremos en la educación y formación para el trabajo, dependiente

de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, y en este texto, en particular, abordaremos un estudio exploratorio de la ciudad de Campana.<sup>2</sup>

La ciudad de Campana resulta un ámbito de estudio relevante dada su especialización productiva en las ramas metalmecánica y petroquímica.<sup>3</sup> En su territorio se han establecido grandes empresas cuyos mercados se encuentran en el exterior y que emplean a la mayor cantidad de trabajadores; pero también cuenta con un amplio sector de pequeñas y medianas empresas que integran la cadena productiva. Según datos del Censo 2010, el 63,18% de la población se encuentra ocupada, el 3,99% desocupada y el 32,83% inactivo.

En lo que respecta a la situación educativa, los datos más recientes del Censo 2010 muestran que el 33,91% de la población cursa o cursó el nivel secundario (incluyendo polimodal); esta cifra es superada por la proporción de la población que cuenta sólo con educación primaria 43,75% (incluyendo EGB). Por otra parte, el 16,28% de la población cursa o cursó estudios superiores (universitarios, no universitarios, post-universitarios).<sup>4</sup> En la ciudad algunos sectores han manifestado preocupación ante la escasez de egresados de la educación secundaria y las dificultades para finalizar el nivel: “Las cifras muestran que en Campana el número de egresados ha ido decreciendo a lo largo de los últimos cinco años. En el 2005 egresaron tan solo 444 alumnos/as casi un 30% menos que en el año 2002. Esta tendencia decreciente en el número de egresados está también asociada a la caída en la matrícula del último año pero también a que hay un porcentaje elevado de alumnos que a pesar de cursar el último año no egresan. A estos jóvenes, que ya no son alumnos ya que el último año de Polimodal no se repite, los llamaremos ‘egresados informales’, no están en el sistema pero tampoco han acreditado sus estudios de secundaria” (Aggio, Domecq, Gravano y Pogré, 2009: 25).

Asimismo, en la ciudad se encuentra el legado de las reformas educativas de las últimas décadas, por lo que se puede explorar el sistema educativo provincial y las políticas nacionales que lo impactan. Sin embargo, no puede dejarse de lado la historia de la ciudad, sus características sociales y culturales y las políticas particulares que la influenciaron dando lugar a un mapa específico en el que se puede ubicar espacialmente a la desigualdad.

La identificación de demandas de la educación y formación para el trabajo se orienta a poder realizar una aproximación de las necesidades educativas de los

---

<sup>2</sup> Campana se encuentra a 76 kilómetros de la Capital Federal y según datos del Censo 2010 tiene 94.461 habitantes y cuenta con una superficie de 954 kilómetros cuadrados. Su inserción territorial en la provincia puede considerarse desde tres perspectivas: como partido de la Tercera Corona de la Región Metropolitana de Buenos Aires; como partido ubicado en el eje de la Ruta 9 Panamericana- conocido como Corredor Norte o COPRONE; y, finalmente, como una microrregión, la cual conforma junto con Zárate (Campana, 1999: 6). En cualquiera de los tres casos, se destaca como parte de una región que concentra a gran parte de la actividad industrial de la provincia y que la ubica en los principales medios de comunicación nacionales y con el MERCOSUR.

<sup>3</sup> La especialización productiva de la ciudad orienta el trabajo hacia la industria manufacturera. Según datos de 2007, 60% del empleo privado registrado se encontraba en el mencionado sector, con una menor participación de los sectores de servicios (20%) y comercio (7%) (Aggio, Domecq, Gravano y Pogré, 2009: 44). Datos del Censo Nacional Económico (2005) permiten observar en detalle la distribución del empleo según las actividades económicas: la mayor proporción de los puestos de trabajo se ubican en la industria manufacturera, que proveyó 7056 puestos de trabajo, siendo el principal empleador la actividad de fabricación de metales, seguido de la fabricación de sustancias y productos químicos y de fabricación de coque, productos de la refinación del petróleo y combustible nuclear.

<sup>4</sup> Estas cifras no se alejan demasiado de las proporciones para la provincia de Buenos Aires: educación primaria 43,08%, educación secundaria 35,67% y educación superior 15,96% respectivamente (Censo, 2010).

trabajadores teniendo en cuenta la heterogeneidad económica productiva de la localidad estudiada. Cabe recordar que los sectores productivos responden a la división social del trabajo, maximizando beneficios y rigiéndose por la competencia. Su lógica es selectiva, ya que emplea a los recursos humanos “en respuesta a perfiles diferenciados de una estructura ocupacional heterogénea y segmentada en sus criterios de acceso y permanencia” (Riquelme, 1993: 5).

En lo que respecta a los sectores productivos en la localidad, se caracterizan por una demanda de personal de la construcción y de oficios técnicos, tales como electromecánicos, montaje, tornería, químicos y soldadores. Además, la creciente actividad portuaria requiere de técnicos en administración portuaria. En cuanto al sector de las pequeñas y medianas empresas, las PyMES de Campana tienen especial dificultad en encontrar perfiles técnicos, electricistas y mecánicos (Oficina Municipal de Empleo, 2011).<sup>5</sup>

Si bien no puede sostenerse una relación directa o una adecuación entre el perfil económico y productivo de la ciudad y las instituciones educativas, durante la investigación surgieron algunos indicios sobre cómo las actividades industriales y comerciales son tenidas en cuenta en algunos establecimientos. Por ejemplo, la directora de una de las escuelas secundarias comentó respecto al fundamento de su elección de la orientación para el ciclo superior:

“Pero el tema propiamente de la modalidad lo conversé con todos los profesores, con la señora inspectora para ver qué marco le podíamos dar a este tipo de comunidad, y pensé que las ciencias naturales eran las más potables por el tema de la zona industrial en que se mueven petroquímicas, y lo orienté para ese lado” (ESB G).

En este contexto cabe la pregunta ¿cuál es el mapa de la educación y formación para el trabajo en la ciudad de Campana y cómo las localizaciones de las instituciones educativas inciden en el acceso a las mismas?

### **3.3. Un mapa de la educación y formación para el trabajo**

El relevamiento de las instituciones educativas según su nivel y orientaciones nos permitió la confección preliminar de un mapa de la educación y formación para el trabajo en la ciudad, buscando comprender las características y problemáticas locales (Hallak, 1978).

El resquebrajamiento del sistema educativo producto de la Ley Federal de Educación, así como los propósitos de homogeneización de la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial configuran a nivel jurisdiccional y local un entramado de instituciones diversas. El relevamiento de la información aquí presentada se desarrolló en un momento en el cual las escuelas secundarias campanenses se encontraban en

---

<sup>5</sup> La tendencia fue observada en las PyMES de la Región Delta de Buenos Aires (Campana, Zárate, Exaltación de la Cruz, Escobar, Pilar) según una encuesta de 2006 que señaló que el 81,8% de las PyMES industriales buscó operarios no calificados, el 79,3% operarios calificados y técnicos no universitarios y el 36,8% universitarios. Existe competencia entre las grandes empresas y las PyMES por la captación de los perfiles necesitados, especialmente respecto de los técnicos especializados y los profesionales universitarios (Observatorio PyME, 2007).

transición hacia la escuela secundaria de seis años previstas por las normativas nacionales y provinciales.

En diciembre de 2011 -momento en el que se realizaron las entrevistas-, el panorama institucional se conformaba por la presencia de veintitrés escuelas secundarias básicas (ESB), algunas de las cuales se encontraban añadiendo los 4º, 5º y 6º años, otras ya habían tenido su primera promoción de 6º año, mientras que algunas habían solicitado constituirse en escuelas secundarias completas y otras permanecieron como ESB “puras”, es decir, contando sólo con el ciclo básico. Se contaban cuatro escuelas medias en las que convivían ciclos superiores correspondientes a la normativa vigente y polimodales; una escuela técnica; dos escuelas agrarias; y anexos y extensiones. Desde el año 2011 hasta el presente se ha producido un cambio en esta situación, pues ya se ha finalizado la transición de la mayoría de las ESB hacia su forma como secundaria completa; además se ha creado una nueva escuela técnica privada.

Respecto al mapa de la ciudad, al momento de realizar el trabajo de campo (en 2011) la mayoría de las escuelas ubicadas fuera del casco urbano eran ESB “puras” o “en transición”, mientras que las escuelas secundarias completas (ex polimodales) y la escuela técnica se encuentran en el área céntrica. Sólo una escuela secundaria completa ex polimodal se encontraba en uno de los barrios exteriores al casco urbano.

En cuanto a la educación y formación para el trabajo, la ciudad contó y cuenta con cuatro Centros de Formación Profesional (CFP) de gestión estatal (los CFP n° 401, n° 402, n° 403 y n° 405), y un centro de gestión privada que otorga titulaciones oficiales de la DGCyE. La variada oferta de cursos se concentró en las áreas de electromecánica, mecánica, metalurgia, electricidad y en oficios tradicionales. Varios de los cursos se realizan en convenio con el MTEySS, en el marco de los programas *Jóvenes con Más y Mejor Trabajo* y el *Seguro Nacional de Capacitación y Empleo*.

En la ciudad también hay dos universidades nacionales (Facultad Regional Delta de la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional de Luján) y seis instituciones de educación superior, de las cuales sólo una es estrictamente de educación técnico-profesional.

Si consideramos la distribución espacial de todas estas instituciones, queda configurada una cartografía concentrada y centralizada en el casco urbano de la ciudad, a excepción del Instituto Superior de Formación Técnica, que se ubica fuera del casco urbano, y del CFP 402 que se encuentra en el sector de islas. El CFP 405, que es la única institución de educación y formación para el trabajo, se encuentra en un área de criticidad alta, el Barrio San Felipe.

Esta concentración perjudicaría el acceso, entonces, a la educación y formación para el trabajo para la población que habita los barrios y que debe atravesar barreras físicas (como las rutas nacionales y las grandes distancias dada la dispersión de los barrios) y superar obstáculos como la deficiencia del transporte público.<sup>6</sup> Esto afecta

---

<sup>6</sup> Recordemos que las personas que deben asistir a estos centros enfrentan las mismas dificultades que venimos estudiando para los estudiantes secundarios: “El sistema de vías de comunicación y de transporte condicionan fuertemente el acceso de la población a las instituciones prestadoras de bienes y servicios sociales. En el medio rural o áreas suburbanas este problema adquiere relevancia

especialmente a las escuelas céntricas cuya matrícula procede de los barrios de la ciudad.

Hemos preguntado a los directivos de las instituciones cómo califican la ubicación de la escuela y si afecta o no al acceso de los estudiantes, y hemos obtenido respuestas como estas:

“Para algunos chicos llegar a la escuela es difícil. Ningún colectivo pasa por el barrio El Federal, hay que caminar mínimo 10 cuadras hasta la parada. Hay chicos que vienen caminando por la ausencia de transporte, desde Las Acacias y desde El Destino.”(ESB D)

“Sí, tenemos problemas en llegar, queda lejos, hay chicos que viven a 5 km, eh... los micros no andan convenientemente... sí que hay problemas con el transporte, si por eso es que a veces tenemos problemas de ausentismo, porque si tienen que venir en doble turno a educación física por ejemplo se dificulta mucho para algunos alumnos tenemos esa dificultad.” (ESB I)

“Acá tenemos una barrera arquitectónica que son las vías. Yo hace 34 años que estoy en la escuela. Afortunadamente no ha habido... el edificio tiene 30, 31, pero afortunadamente no ha habido accidentes, pero es mala, está en una zona portuaria [...] Yo digo que en su momento los ha perjudicado, nosotros hemos tratado de ayudarlos con los horarios.” (Secundaria técnica).

La ubicación de la escuela o institución educativa puede generar dificultades, pero también ventajas, y, por ese motivo, puede considerarse como un factor de incidencia relativa e incluso ambivalente. Por ejemplo, para instituciones ubicadas en los vértices de las ciudades muy cercanas a rutas y autopistas que pueden ser representadas como barreras, su ubicación puede presentar ganancias de localización, al permitir el acceso desde distintos barrios o incluso desde otras localidades:

“La escuela está en un vértice de la ciudad, hay acceso en colectivo y caminando. También en bicicletas, los chicos vienen de los barrios (Ariel del Plata, San Jacinto, San Felipe, San Cayetano) y también del centro” (Secundaria A).

Sin embargo, en el caso de esta escuela la reflexión sobre la ubicación es ambivalente, pues para los chicos “de los barrios”, que dependen del transporte público, llegar a la escuela no es una tarea sencilla, cuestión que se manifestó en otro tramo de la entrevista:

“Es regular, estamos como en un vértice, y los chicos tienen distancias... de pronto tenemos chicos que viajan una hora y un cuarto viviendo en Las Campanas, para llegar a tiempo. Tenemos un tema incluso con turno mañana y tarde en el ingreso. El transporte en la localidad es bastante deficiente, entonces sí, hay. En general es una de las cuestiones que más les cuesta a los chicos. Hay chicos que vienen también de otros barrios, por ejemplo Villanueva y en épocas

---

dadas las características de la distribución espacial de la población y la diferente morfología del terreno en que se localiza” (Riquelme, 1989: 46).

buenas los chicos vienen caminando porque es más fácil llegar caminando a la escuela que tomarse un medio de transporte” (Secundaria A).

En cambio, para otras instituciones la ambivalencia es menor, pues su ubicación más retirada del radio centro de la ciudad les permite obtener otras ganancias, tales como mayor espacio y terrenos disponibles:

“Yo pienso que está bien porque aparte acá tenemos un terreno grande, porque otro de los cursos que tenemos es la parte de agricultura, la parte de vivero, etc. Tenemos un predio grande acá en el cual también tenemos otro proyecto ahí para ejecutar, cosa que algo más en el centro no lo tendríamos, porque es grande el predio este. Y también como te digo, este tema que te digo de ampliación y de otras aulas y talleres que vamos a hacer allá atrás, el lugar es bueno. No tiene los accesos... bueno, desde que se hizo esta autopista nueva ahí, bueno, se cortó inclusive ahí el acceso directo hacia la ciudad [...] Pero ahora acá hay que dar esta vuelta, pero es costumbre, eso pasa en todos lados. Es decir, el progreso trae eso. Antes no había autopista, era una calle que se llegaba más rápido hacia acá. Bueno, no tenemos los medios de transporte para los alumnos, no hay, es otro tema. [...] Así y todo la gente, yo también lo pensaba cuando veníamos acá. Pero era la alternativa que teníamos para tener edificio propio, pero sin embargo la gente viene.” (Centro de Formación Profesional).

“Bueno, primero, no hay muchas posibilidades, una escuela agraria tiene que ser en el campo. No hay posibilidad de que esté en la ciudad, porque si no ¿dónde hacemos las prácticas? Sería otro problema tener una escuela para dar teoría y después que tengan que ir a hacer prácticas a otra distancia. Sería todavía más engorroso. Así que desde el punto de vista de lo que es la escuela y su orientación, la ubicación está bien, porque además en Campana el grueso del territorio de Campana con posibilidades de producción es isleño.” (Secundaria Agraria).

Una situación distinta la presentan las escuelas que se encuentran alejadas del casco urbano e incluso de otros barrios. Para estas escuelas, su ubicación favorece el acceso de los estudiantes para quienes sería muy difícil llegar a otras instituciones. Su matrícula procede principalmente de “su” barrio, del radio cercano al establecimiento:

“En general, son chicos del barrio y gente que emigra de otras ciudades, se instala en el barrio y viene a esta escuela. Pero no vienen del centro para acá, no, no viajan en colectivo. Todos vienen caminando, a lo sumo del barrio Santa Lucía que está al lado y pegadito, y lo más lejos que son serán 11 cuadras. Claro, vienen de... Ahora hay un asentamiento de Paraguay, han venido y hay chicos que no han terminado, han desertado, se los busca, pero hay mucha marginalidad en los chicos que han venido, en las familias que han venido al asentamiento. [...] No tienen problema porque vienen todos los chicos del barrio. Los que eligen otra escuela se van antes, pero los que están vienen todos caminando” (ESB G).

Sin embargo, muchas veces estas situaciones se convierten en aislamiento porque, al recibir solamente la matrícula del radio de la escuela, se produce una homogenización de sus estudiantes en el caso de zonas o barrios socialmente homogéneos en sus situaciones de criticidad. Por otro lado, esta situación puede

transformarse en lejanía y aislamiento no sólo material, sino también cultural respecto de la localidad

“A nosotros no nos llega el cable de Campana, el diario de Campana, las radios de Campana, las radios se pierden... esto tenía que ver cuando vos me preguntaste por los medios, qué pasaba con los servicios, así como estamos por un lado estamos abastecidos y por otro lado estamos desabastecidos culturalmente, porque no nos llegan las informaciones del cine, tenemos que hacer un esfuerzo para enterarnos cuando hay una charla [...] Nuestro contacto con Campana es a través de Internet, pero no siempre tenemos [...] Es un aislamiento, cultural. Es un aislamiento cultural, no funcional digamos, pero sí cultural” (ESB E).

### A modo de cierre

Es posible sintetizar el mapa escolar (las instituciones educativas y su relación con su ubicación espacial en la localidad) y los posibles efectos sobre la distribución y el acceso a los bienes sociales y materiales de la ciudad (ganancias de localización) y las dificultades para que los estudiantes puedan llegar a los establecimientos educativos:

**Tabla 2. Acceso a las escuelas según ubicación espacial.**

Ubicación de las escuelas	La escuela accede a los bienes sociales y culturales de la ciudad		Los estudiantes que no son del radio tienen problemas para llegar a la escuela	
	Si	No	Si	No
Barrios críticos (altos, medios y bajos)	Agraria F	ESB O		ESB O
		ESB N	ESB N	Agraria F
		ESB I		ESB L
Barrios periféricos medios	Media C	ESB J		ESB J
				Media C
Casco urbano		ESB G		ESB G
		ESB H		ESB H
		ESB I	ESB I	
		ESB K		ESB K
		ESB M	ESB M	
		Media A	Media A	
		Media B		Media B
		Media D		Media D
	Técnica E		Técnica E	

Puede observarse una dualización en el mapa escolar: la mayoría de las instituciones ubicadas en barrios críticos no accede a los bienes sociales y materiales de la ciudad, mientras que las escuelas céntricas sí lo hacen. Por otra parte, mayor cantidad de escuelas manifestaron que los estudiantes no tienen dificultades para llegar a la institución; sin embargo ésta es una problemática que afecta a un número de

establecimientos, que, como vimos, buscan alternativas para lograr que sus estudiantes no abandonen o incrementen el ausentismo por esta causa. Sin embargo, también debe reconocerse la ambivalencia o peso relativo de la ubicación espacial de los establecimientos, pues puede ser fuente de ganancias o de desventajas al mismo tiempo, o considerarse de manera cambiante según las prioridades o necesidades de cada institución.

A nivel local resulta preciso conocer el mapa educativo para ponerlo en relación con las demandas no sólo productivas, sino también sociales. La distribución de los establecimientos educativos, su relación con su entorno y/o contexto próximos, la calidad del transporte público, la presencia de barreras (físicas y simbólicas) y la disponibilidad de otros bienes sociales y culturales son aspectos por los cuales la variable espacial es una dimensión a tener en cuenta en las políticas educativas.

## Bibliografía

- Aggio, C., R. N. Domecq, A. Gravano y P. Pogré, (2009), *Observatorio de Saberes para el Desarrollo de la Producción. Aspectos clave para la reconstrucción de la cadena de saberes para el desarrollo de la producción*, Campana, Agencia de Desarrollo Campaña.
- Bauman, Z., (1999), *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., (1999), “Efectos de lugar” en Bourdieu, P. (dir.) (1999), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Buzai, G. y C. Baxendale, (2012), *Análisis socioespacial con Sistemas de Información Geográfica. Ordenamiento territorial, temáticas de base vectorial*, Tomo II, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (2004), “Distribución espacial socioeducativa y localización de escuelas polimodales en la ciudad de Luján. Una aproximación exploratoria bivariada” en *Huellas*, nº9, pp. 13-35.
- Campana, (1999), *Plan de desarrollo estratégico de Campana. Documento final*, Buenos Aires, Municipalidad de Campana.
- Carballo, C., (2004), *Crecimiento y desigualdad urbana. Implicancias ambientales y territoriales. Campana, 1950-2000*, Buenos Aires, Editorial Duken
- Cetrángolo, O., C. Steinberg y F. Gatto, (2011), *Desigualdades territoriales en Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*, Buenos Aires, CEPAL, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina.
- Clichevsky, N., (2000), *Informalidad y segregación urbana en América Latina. Una aproximación*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Donzelot, J., (2012), *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Dubet, F., (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Giddens, A., (1994), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- Gravano A., (1995) “Hacia un marco teórico sobre el barrio: principales contextos de formulación” en Gravano, A. (comp.), (1995), *Miradas urbanas, visiones barriales*, Buenos Aires, Ediciones Nordam Comunidad, pp. 257-273.
- Hallak, J., (1978), *El mapa escolar. Un instrumento de la política de educación*, París, IIPÉ-UNESCO.
- INDEC, *Censo 2010*, Buenos Aires, INDEC.
- Mazorra, X. & A. Beccaria, (2007), "Especialización productiva y empleo en áreas Económicas Locales", en Novick, M. & Palomino, H. (coord.), (2007), *Estructura productiva y empleo. Un enfoque transversal*, Buenos Aires, MTEySS, pp. 327-362

Observatorio PYME, (2007), *Industria manufacturera año 2006: Observatorio PyME regional: Delta de la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Fundación Observatorio Pyme, Bononiae Libris, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Delta.

Oficina Municipal de Empleo de Campana, (2011), *Propuesta de gestión anual 2011*, Municipalidad de Campana y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Riquelme, G. C., (2004), *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Miño y Dávila.

-----, (1993), “La comprensión del mundo del trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año II, nº 2, Buenos Aires, Miño y Dávila.

-----, (1989), *Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Versión preliminar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Iberoamericanos.

Riquelme, G. C. y N. Herger, (2006), “Mercado de ilusiones de corto plazo. Discusiones metodológicas y su aplicación en áreas locales”, en *Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo*, nº 14, Buenos Aires, PEET-IICE-FFyL/UBA.

Salvia, A. y P. De Grande, (2007), “Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires”, *XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología*, 13 al 18 de Agosto de 2007 - Guadalajara, México.

Sassen, S. (2010), “The city: Its return as a lens for social theory”, en *City, Culture and Society*, nº 1, Elsevier, pp. 3–11.

Sassera, J., (2013) “Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo” Tesis de Maestría dirigida por la Dra. Graciela C. Riquelme. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación de FLACSO- Argentina (Mimeo).

Svampa, M., (2004), “Fragmentación espacial y nuevos procesos de integración social “hacia arriba”: socialización, sociabilidad y ciudadanía”, conferencia inaugural realizada en el marco del *Coloquio Latinoamérica: países abiertos, ciudades cerradas*, en la Universidad de Guadalajara, realizado entre el 17 y el 20 de junio de 2002. Versión publicada en la revista *ESPIRAL*, Guadalajara, México, 2004.

Velázquez, G. A., (2010), “Geografía y bienestar en la Argentina. La desigualdad regional a comienzos del siglo XXI”, en Torrado, S. (dir.) *El costo social del ajuste*, Tomo II, Buenos Aires, Edhsa.

Veleda, C., (2012), *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las calses medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires, Editorial Stella, La Crujía.

----- (2005), *Efectos segregatorios de la oferta educativa en el Conurbano Bonaerense*, Documento de Trabajo nº 5, Buenos Aires, CIPPEC.