

Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina

The right to education and social inequalities. Educational opportunities in contexts of urban poverty in the city of Bahía Blanca, Argentina

Verónica Walker

Universidad Nacional del Sur, Argentina.

E-mail: veronica.walker@uns.edu.ar

María Marta Formichella¹

Universidad Nacional del Sur, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: mformichella@iieess-conicet.gob.ar

Natalia Krüger

Universidad Nacional del Sur, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: natalia.kruger@uns.edu.ar

Resumen

La educación es un derecho humano que se encuentra vulnerado en sociedades desiguales. En este trabajo, a partir de información provista por un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) desarrollado entre los años 2015-2019, se analizan los condicionantes sociales vinculados con el derecho a la educación en contextos de pobreza urbana en tres barrios de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello, se propone una estrategia que combina metodologías cuantitativas y cualitativas. El análisis de estadística descriptiva a partir de datos relevados con encuestas a hogares permitió una primera aproximación a las condiciones sociales de los barrios Stella Maris, Cabré Moré y 9 de Noviembre. Las entrevistas en profundidad con informantes clave permitieron avanzar en el conocimiento de las distintas formas en que se vulnera el derecho a la educación en los contextos estudiados. Se concluye en la necesidad de una perspectiva multidimensional y relacional para la comprensión de las dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades sociales y educativas.

Palabras clave: derecho a la educación, desigualdades sociales, escolarización, Bahía Blanca, PDTs.

Abstract

Education is a human right that is undermined in unequal societies. This paper, based on information provided by a Technological and Social Development Project (TSDP) carried out between the years 2015-2019, aims to analyze the factors that condition the right to education in contexts of urban poverty in the city of Bahía Blanca, Buenos Aires province, Argentina. To this end, we propose a strategy that combines quantitative and qualitative methodologies. The descriptive statistics analysis based on data from household surveys allowed an initial approach to the social conditions in the neighborhoods of Stella Maris, Cabré Moré and 9 de Noviembre. Key informant interviews provided knowledge of the different ways in which the right to education is violated in these contexts. We conclude that a multidimensional and relational perspective is needed in order to understand the dynamics of production and reproduction of social and educational inequalities.

Key words: right to education, social inequalities, schooling, Bahía Blanca, TSDP.

WALKER, V., FORMICHELLA, M. M. y KRÜGER, N. (2021) "Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 317-333. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-304>

RECIBIDO: 24/11/2020 – ACEPTADO: 3/2/2021

Introducción

El concepto de derecho a la educación está sujeto a interpretaciones no unívocas (Sverdlick, 2009) y su sentido ha sido históricamente objeto de disputas (Gentili, 2011). Partimos de reconocer que la educación es un derecho humano y social fundamental, que debe ser garantizado por el Estado, tal como plantea la legislación vigente en Argentina. Sostenemos, además, que este derecho excede el derecho a la escolarización y que 'estar' en la escuela es una condición necesaria -aunque no suficiente- para que se evidencie (Gentili, 2007).

En América Latina, una de las regiones más desiguales del planeta (CEPAL, 2019), la garantía del derecho a la educación es aún una deuda pendiente para una parte importante de la sociedad. Como muestra, cabe mencionar que la tasa neta promedio de asistencia en el nivel educativo secundario es de 76%, y desciende a 65,2% para la población del primer quintil de ingresos². En la región, la combinación de pobreza y desigualdad hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, tornando las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías en un verdadero privilegio (Gentili, 2009). El índice de Gini promedio es igual a 0,5³ y alrededor del 30% de la población se encuentra en condiciones de pobreza, con un 10% en situación de pobreza extrema⁴.

Argentina no es la excepción: según las estadísticas sobre desigualdad del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) del primer semestre de 2019 correspondientes a los grandes aglomerados urbanos, el 10 % más rico de la población obtiene, en promedio, 23 veces más ingresos *per cápita* familiar que el 10% más pobre; y el coeficiente de Gini es igual a 0,43. Asimismo, el 35,4% de la población vive en situación de pobreza y el 7,7% de indigencia⁵. En la Provincia de Buenos Aires, la ciudad de Bahía Blanca no se encuentra ajena a estas dinámicas. Según el INDEC, el ingreso *per cápita* familiar promedio de aquellos en el decil más rico es 15,1 veces más elevado que el correspondiente al decil más pobre. Asimismo, el 24,1% de las personas se encuentra bajo la línea de la pobreza, mientras que el 4,1% es indigente⁶.

Los datos de pobreza, más que el resultado de períodos de crisis, deben ser interpretados como uno de los efectos sociales de la creciente desigualdad. Desigualdad social que es consecuencia de una fuerte concentración de la riqueza y que lleva a preguntarnos por el conjunto de la sociedad y no sólo por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. La desigualdad es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades y es el origen del debilitamiento del lazo social (Dussel, 2004).

La pobreza y la desigualdad se vinculan estrechamente con el proceso de segregación en el que intersectan distintas dimensiones de la vida social (Segura, 2013). Como señala el autor, en la desigual distribución y apropiación del espacio urbano son segregados grupos sociales en función de distintos atributos (clase, nivel socioeconómico, etnia, nacionalidad, actividad, etc.). Para el caso de Bahía Blanca, Malisani (2017) detalla cómo al norte y centro de la ciudad se aglutinan los hogares de mayores ingresos, mientras que en el Sur y Oeste se localizan los más empobrecidos. Asimismo, en términos generales, en la periferia han surgido significativamente barrios informales caracterizados por múltiples privaciones en términos de infraestructura de las viviendas y el acceso a servicios básicos.

En este contexto se ha realizado la investigación que sirve de base para el presente

trabajo, la cual se enmarcó en un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) llevado a cabo entre los años 2015 y 2019 por un equipo de trabajo interdisciplinar de las tres universidades públicas de la ciudad de Bahía Blanca⁷. Su finalidad fue estudiar las condiciones socio-educativas en tres barrios en situación de vulnerabilidad de la ciudad: Nueve de Noviembre, Stella Maris y Cabré More.

En el marco de ese estudio, el objetivo del presente trabajo es analizar los múltiples condicionantes sociales vinculados con el derecho a la educación en contextos de pobreza urbana en la ciudad de Bahía Blanca. Para ello, se propone un abordaje que involucra técnicas cuantitativas y cualitativas: se realiza un análisis de estadística descriptiva a partir de datos relevados con encuestas a hogares y, asimismo, se analizan entrevistas en profundidad realizadas a actores clave de los barrios en cuestión.

Consideraciones teórico-metodológicas

Desde una perspectiva relacional (Bourdieu y Wacquant, 2008), consideramos la doble existencia de lo social en estructuras sociales externas y estructuras subjetivas interiorizadas y la vinculación entre desigualdades sociales y desigualdades educativas.

Partimos de reconocer que la desigualdad constituye una dimensión inherente de las sociedades capitalistas. Como sostienen Kaplan y Piovani (2018) “la desigualdad no es un concepto unívoco o unidimensional, sino un fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre los individuos y grupos de una sociedad” (p. 222). Se trata de una cuestión económica pero también de un ordenamiento sociocultural que se expresan en las condiciones materiales objetivas y en las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (ídem). Es decir, las desigualdades sociales tienen un fundamento estructural en la distribución desigual de los recursos de una sociedad, pero expresan y son posibles a través de relaciones de poder mediadas por la cultura. Es decir, el privilegio de unos y la privación de otros requiere de un soporte cultural que los legitime socialmente (Bayón y Saraví, 2019).

Las desigualdades sociales se traducen en desigualdades educativas. Estudios pioneros en el campo de la investigación socio-educativa vienen señalando desde hace décadas la existencia de circuitos de escolarización diferenciados para los distintos grupos sociales (Baudelot y Establet, 1971; Bourdieu y Passeron, 1979; Bowles y Gintis, 1981). En nuestro país, tales investigaciones permitieron avanzar en el análisis de los procesos de segmentación educativa y los fenómenos de fragmentación y segregación que caracterizan las nuevas dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades configurando lógicas de inclusión-excluyente (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; 2014; Tiramonti, 2004; Llomovatte y Kaplan 2005; Gentili, 2009). Una mirada al campo de la investigación socio-educativa en Argentina permite reconocer una vasta producción de conocimientos que problematizan distintos aspectos de las relaciones entre desigualdades sociales y educativas. Como puntualiza Meo (2016), es posible reconocer perspectivas enfocadas en las políticas educativas, socio-estructurales, socio-educativas, aquellas centradas en el núcleo identidad/subjetividad, las estrategias educativas familiares y la tradición socio-educativo-laboral.

Como se advierte, el estudio de la relación entre desigualdades sociales y educativas

no es un fenómeno nuevo. En el marco de una estructura caracterizada por la desigualdad de las oportunidades sociales, entendida como el acceso diferencial a bienes socialmente valorados según la situación social de origen con efectos sobre las trayectorias vitales (Bayón, 2019), la desigualdad de educativas se expresa en las brechas de acceso y permanencia en los diferentes niveles educativos así como en la configuración de opciones diferenciadas de escolarización para los distintos grupos sociales. En la actualidad cobran mayor relevancia los estudios que consideran el carácter multidimensional y la dimensión territorial de esta relación.

Con respecto al primero, se reconoce que la desigualdad no es sólo una cuestión de distribución del ingreso y la riqueza, sino que se trata de un ordenamiento sociocultural, un problema multidimensional y relacional que se sostiene por políticas, instituciones, grupos de poder, discursos e ideologías, por privaciones y privilegios. Desde esta perspectiva, Bayón (2019) señala que la incorporación de los debates recientes sobre justicia social, redistribución y reconocimiento, respeto, solidaridad, estigma, límites simbólicos y fronteras morales, etc. ha posibilitado avanzar hacia una perspectiva interseccional que permite comprender cómo operan y se relacionan múltiples fuentes de desigualdad encarnadas en las identidades dominantes de sexualidad, clase, raza, etnicidad, y capacidad física.

Con respecto al segundo aspecto, la dimensión territorial, Bourdieu (1999) señala que el espacio físico retraduce el espacio social y las relaciones de distancia y proximidad entre las posiciones sociales, así como los límites que ellas definen, se expresan en fronteras físicas, en territorios reservados para unos y otros. Así, desigualdades sociales y espacio urbano se vinculan de modo complejo. Las desigualdades sociales se objetivan en el acceso diferencial a la ciudad entendida de modo amplio: lugar de residencia, vivienda, infraestructura y servicios urbanos, acceso al espacio público y otros aspectos de la vida urbana. Pero también la forma en que los distintos sectores sociales experimentan cotidianamente la ciudad -la carga simbólica del lugar donde residen, el acceso desigual al espacio urbano, los tiempos y los medios para desplazarse, la forma de tramitar los encuentros y las interacciones en el espacio público- es un proceso que les posibilita aprehender la posición que ellos y los distintos grupos sociales ocupan en el espacio social y urbano (Segura, 2013).

Los barrios en los que se enfocó el PDTs se localizan en la zona este de Bahía Blanca, a unos cinco kilómetros del centro. Stella Maris es considerado por la Subsecretaría Social de Tierras, Urbanismo y Vivienda (SSTUV) de la Provincia de Buenos Aires como un Asentamiento Precario nacido en el año 1980, cuya superficie abarca 24 has. Gran parte de sus habitantes más jóvenes fueron conformando nuevos hogares en barrios cercanos, como Nueve de Noviembre y Cabré Moré, sin mejoras en las condiciones de vida, ya que dichos barrios presentan características de vivienda y acceso a servicios aún más precarios.

En función del carácter complejo y multidimensional de la problemática de investigación, se propuso desarrollar una combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas (Denzin, 1978, en Wainerman y Sautu, 2011). La estrategia cuantitativa se basó en el análisis de estadística descriptiva de la información relevada a través de encuestas a hogares realizadas en abril de 2016. Se seleccionó una muestra representativa de los hogares, elaborada en forma probabilística y en dos momentos: primero se construyó

una muestra de manzanas y luego una de hogares a partir de la anterior. Se encuestó a 381 hogares habitados por 1459 personas, empleando dos cuestionarios: uno para captar información sobre los hogares y otro sobre sus miembros. Este último fue aplicado a las personas entre 3 y 18 años de edad con el fin de indagar acerca de las situaciones y condiciones de escolarización. Este primer momento permitió una caracterización de la situación de desventaja social de los barrios estudiados que es interpretada en términos de una desigual distribución de oportunidades en las condiciones de vida, trabajo, educación y salud (Bayón, 2009; 2015).

Ahora bien, consideramos necesario triangular las mediciones realizadas con las experiencias entendiendo que “el problema es que las mediciones de la desigualdad, y las conceptualizaciones que las sustentan no siempre coinciden con la forma en que la gente la experimenta cotidianamente, ni con los procesos sociales que se despliegan sobre el terreno” (Saraví, 2019, p. 77). Como sostiene Kessler (2019), es una deuda pendiente la conjunción y traducción de indicadores y tendencias divergentes en experiencias cualitativas, de ahí la necesidad de un diálogo interdisciplinario entre la economía y la sociología.

Desde la perspectiva estructural constructivista que se asume en este trabajo, la lectura de la ‘objetividad de primer orden’ constituida por la distribución de recursos materiales y medios de apropiación de bienes y valores socialmente escasos requiere también de una lectura de la ‘objetividad de segundo orden’ conformada por esquemas de percepción y de clasificación que operan como patrones simbólicos para las prácticas de los agentes sociales (Bourdieu y Wacquant, 2008). Se trata de emprender una doble lectura de lo social: la primera lectura trata la sociedad a la manera de una ‘física social’ como una estructura objetiva, captada desde afuera, cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas. La segunda, a modo de una ‘fenomenología social’, reconoce la significación subjetiva y las acciones de los sujetos en la producción y reproducción del orden social (idem).

La estrategia cualitativa consistió en entrevistas en profundidad, que como sostiene Sennett (2003) a diferencia del encuestador que hace preguntas, el entrevistador desea explorar las respuestas formuladas por las personas. En esa exploración, el entrevistador debe “dar algo de sí mismo” para merecer una respuesta abierta cuya necesaria confianza no se alcanza de manera impersonal. Para ello, “la habilidad consiste en calibrar las distancias sociales de tal modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo el microscopio” (p. 50). En la entrevista, sostiene el autor, es necesario que el entrevistador se encuentre al mismo tiempo dentro y fuera de la relación.

En el marco del PDTs, se realizaron entrevistas a 14 actores que se desempeñan en instituciones y/u organizaciones que atienden demandas vinculadas con la salud, la educación, recreación, organización barrial y formación para el trabajo de los vecinos de los tres barrios. Las entrevistas a los agentes institucionales fueron llevadas a cabo por los integrantes del proyecto durante el año 2016. Su análisis se realizó de manera manual recurriendo a la codificación, categorización y comparación constante (Soneira, 2006) y buscando ‘triangular’ ‘puntos de vista de los investigadores’ como forma de ‘vigilar’ el proceso de interpretación. También, se ‘triangularon los puntos de vista de los entrevistados’, contextualizando el análisis según cada barrio en particular.

Aproximación a las condiciones sociales de los barrios Stella Maris, 9 de Noviembre y Cabré Moré

En el estudio de las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan a estas comunidades resulta fundamental la identificación de los diferentes dispositivos institucionales u organizaciones que favorecen el acceso a recursos y servicios públicos socialmente valorados, las relaciones que establecen con la comunidad y el papel del Estado en la provisión de los recursos.

El Barrio

A partir de los datos del relevamiento del PDTs (2016) y del portal Bahía Geo-referenciada, Secretaría de Modernización y Gobierno Abierto, Municipio de Bahía Blanca (2019), puede decirse que el barrio Nueve de Noviembre es el más grande, con 477 hogares que albergan 1767 personas, mientras que las cifras descienden a 412 y 70 hogares, con 1607 y 305 miembros para Stella Maris y Cabré Moré, respectivamente. En relación con los servicios públicos, mientras que Cabré More y Stella Maris cuentan con red cloacal, recolección de residuos (parcial) y servicio de agua potable (parcial), Nueve de Noviembre carece de agua potable y la disponibilidad de los restantes servicios también es parcial. Por otra parte, Stella Maris es el único que posee un espacio verde propio y una línea de colectivo que pasa por el barrio. Asimismo, algunos vecinos deben recorrer hasta 1 km y medio para acceder a la unidad sanitaria o el establecimiento educativo más próximo y más de 3 km hasta la comisaría más cercana.

En la Tabla 1 pueden observarse algunos datos cuantitativos que reflejan las condiciones de vida precarias, o necesidades básicas insatisfechas (NBI), a las que se enfrentan los habitantes de los tres barrios considerados:

Tabla 1. Pobreza estructural (porcentaje de personas en hogares con NBI)

	<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Vivienda de tipo inconveniente*</i>	2,6	3,1	13,6
<i>No posesión de baño o retrete</i>	15,5	25,4	25,1
<i>Hacinamiento crítico</i>	13,4	20,1	20,1
<i>Inasistencia escolar**</i>	7,1	10,3	10,8
<i>Baja capacidad de subsistencia</i>	3,1	3	0
<i>Al menos una de las anteriores</i>	29,8	39,7	41,4

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTs (2016).

Notas:

*incluye también a las viviendas sin agua potable en su interior

**población de 4 a 18 años de edad.

Consideramos que el “barrio” no denota sólo espacio material, lugares y metros de distancia, sino que también nombra un espacio social de pertenencia demarcado por las relaciones que suceden en él (Chaves y Segura, 2015). Al respecto, se destaca la organización de los vecinos de Stella Maris para la regularización de sus tierras, para hacer transitables sus calles, disponer de servicios básicos como el agua, la luz, el gas y cloacas.

Como relata uno de los vecinos:

nosotros somos un barrio bastante colaborador. La red de agua la hicimos nosotros acá... 5500 metros... en el año 91, no teníamos una gota de agua. La luz también... (...) y nos costó mucho conseguir la luz... (...). Para hacer el agua formamos una especie de cooperativa... en aquel tiempo poníamos 50 pesos cada uno. La misma gente aparte de pagar los 50 pesos atendía a la gente que laboraba en la calle con torta fritas, mate, cosas así que la gente con gusto laboró mucho tiempo. La luz también, en una semana le llenamos 250 solicitudes de suministro a Eseba, porque Eseba creía que nosotros no queríamos tener (...). Y hace poco también tuvimos muy buena experiencia también con el tema de la agrimensura (Entrevista 7).

Actualmente, algunos de los reclamos se canalizan a través de las Sociedades de Fomento de cada barrio y a partir del contacto con distintos actores que conforman la Red Institucional Las Villas Este. Los miembros de dicha red (instituciones educativas formales y no formales, de salud, dependencias del gobierno municipal, etc.) se reúnen periódicamente para tratar temas prioritarios de interés común (déficit de viviendas adecuadas, los problemas de acceso a los servicios sanitarios en algunos sectores, el mal estado de las calles, los déficits en el alumbrado público y en la recolección de residuos domiciliarios). Se configuran aquí vínculos inter-barriales y estrategias articuladas con otras organizaciones sociales.

En contextos signados por la precariedad y falta de accesibilidad a servicios básicos, se despliegan luchas (individuales o colectivas) por la apropiación (material o simbólica) del espacio y de los bienes (públicos y privados) que se distribuyen en él (Bourdieu, 1999). El espacio público es un bien infraestructural por el que la gente lucha y la demanda de un terreno habitable y su significado derivan precisamente de su falta (Butler, 2015).

Desde esta perspectiva, las estrategias colectivas de los vecinos invitan a pensar en la ‘vulnerabilidad’ no sólo como una categoría válida para la comprensión de situaciones de vida limitadas y/o adversas, un concepto asociado a una reificación pasiva y victimista de los sujetos y los grupos. Por el contrario, el reconocimiento de “situaciones de vulnerabilidad” se convierte en condición necesaria para visibilizar la agentividad política de los sujetos y articular las prácticas de resistencia de las poblaciones (Butler, 2015).

Trabajo

El trabajo es otra de las esferas de la vida social que desde un punto de vista estructural se ha vuelto más precario, inseguro e inestable trasladando tales rasgos a la vida de los sujetos. El relevamiento realizado permitió detectar problemas acuciantes vinculados no sólo al desempleo y la inestabilidad laboral frecuentes entre la población activa (ver Tabla 2), sino también al tipo de ocupaciones en las que logran insertarse los vecinos caracterizadas por la baja calificación, vinculadas con el sector informal y sin garantía de los más elementales derechos laborales (ver Tabla 3).

Tabla 2. Indicadores laborales seleccionados

	<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Tasa de actividad</i>	42,1	38,9	37,9
<i>Tasa de desempleo</i>	9,9	10,5	17,4

<i>Ocupados con empleo temporario o changa (trabajo inestable)</i>	46,7	45,5	36,1
--	------	------	------

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016).

Nota: población mayor de 10 años.

Tabla 3. Distribución de los ocupados según actividades seleccionadas (%)

	<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Albañil</i>	22,8	5,9	13
<i>Servicio doméstico</i>	30,7	30,7	8,9
<i>Venta ambulante</i>	1,2	4,4	1,6
<i>Cartoneo*</i>	0,6	0	1,3
<i>Subtotal</i>	55,3	41,0	24,8

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016).

Nota: *recolección de materiales reciclables en la vía pública.

En las entrevistas, los distintos actores hicieron referencia a las formas de trabajo precario que tienen que asumir los vecinos, la mayoría de ellos abocados a la construcción:

Toda la gente tiene derecho a tener un trabajo digno y en blanco, y lo que yo veo y lo que yo he comprobado acá y en todos los barrios es que se las explota a las personas. Es tanta la necesidad de trabajo que por ahí los toman en un trabajo en blanco y les pagan por cuatro horas en blanco y en realidad la gente está trabajando 12 horas, y eso es esclavitud (Entrevista 7).

Consideramos que el trabajo, como práctica social, no sólo proporciona retribuciones materiales sino que inscribe a los sujetos en el espacio público, funciona como factor de integración social y opera como fuente de identidad y reconocimiento (Castel, 2015). Las condiciones precarias de trabajo que viven los vecinos de los barrios estudiados contribuyen a aumentar la precarización de la vida de los trabajadores y sus familias, dificultando no sólo la obtención de bienes básicos para la subsistencia sino también tiempos de descanso y ocio, acceso a bienes culturales y espacios de participación política, etc.

Género

Según el relevamiento realizado, se observan marcadas diferencias de género en el ámbito del trabajo. Además de la baja participación laboral en relación con los varones -dedicados fundamentalmente a actividades de construcción-, las mujeres ocupadas se dedican predominantemente al trabajo doméstico en casas particulares. Se advierte que el desempleo también afecta en mayor medida a la población femenina. En un informe previo, Krüger, Erramuspe y Mendoza (2020) muestran que en los barrios aquí estudiados la tasa de actividad masculina se encuentra 26 puntos porcentuales por encima de la de las mujeres y la tasa de desempleo femenina 2,5 puntos porcentuales por encima de la masculina.

Las encuestas realizadas indican que cerca de la mitad de las mujeres de estos barrios

tiene entre 20 y 40 años, muchas de las cuales son el principal sostén de su hogar. Una entrevistada sostiene que en el barrio “Hay muchas mujeres solas con sus hijos” (Entrevista 14). Desde la unidad sanitaria a la que asisten los vecinos, otra entrevistada plantea que el barrio “es re matriarcal, la mayoría de las casas del barrio son guiadas por mujeres” (Entrevista 10).

Resulta interesante pensar en el lugar de las mujeres y su papel en contextos atravesados por la pobreza. Las líneas de investigación abiertas sobre la “feminización de la pobreza” permiten visibilizar la transferencia de costes del mercado a la familia y analizar la repercusión de la precarización del mercado laboral en el trabajo doméstico y de cuidados que realizan las mujeres. Como señala Carrasco (2006), y como surge del análisis realizado, en estos contextos adversos “el “factor de equilibrio” es la habilidad de las mujeres para desarrollar estrategias que permitan la supervivencia de la familia con menos ingresos y más trabajo” (p. 19).

Salud

En cuanto a la salud, y en estrecha relación con las formas predominantes de trabajo precario, apenas un 37% de la población posee cobertura médica. Una de las profesionales de la salud entrevistada, plantea que muchas veces se les acerca a los vecinos propuestas de atención secundaria ante las que no obtienen respuestas ya que “el problema que ellos más perciben es el social” (Entrevista 10) aclarando que entiende por social “lo estructural, la comida”. La entrevistada señala como principales problemáticas enfermedades como obesidad y desnutrición vinculadas con la alimentación. Desde otras instituciones u organizaciones, coinciden que en el marco de las tareas que llevan adelante, la que resulta más convocante es el comedor: “van más en el horario de merienda y se van (...) hay familias con hambre y te lo dicen. Hay familias que nunca nos habían pedido cosas y este año nos han pedido cosas” (Entrevista 1). A partir del relevamiento cuantitativo, se advierte que más de la mitad de los niños, niñas y jóvenes (52,5%) recibe alimentación diaria en la escuela, proporción que se incrementa considerablemente en alumnos de nivel inicial (87%) y primaria (76%).

Sobre el derecho a la educación y las condiciones de escolarización

En la Introducción de este trabajo se hizo referencia al derecho a la educación y sus condiciones de posibilidad en sociedades desiguales como la nuestra. A pesar de la expansión del sistema educativo en Argentina y del incremento de las tasas de escolarización en todos los niveles, aún persisten mecanismos de negación del acceso y la permanencia en las instituciones educativas de las poblaciones, fundamentalmente entre quienes se encuentran en situación de pobreza.

Así, en los barrios estudiados, se encontró que la mayoría (76%) de los vecinos mayores de 20 años no ha completado el nivel secundario, aun siendo formalmente obligatorio, y que sólo un 2% cuenta con titulación de estudios superiores.

Por su parte, la Tabla 4 indica lo que la SITEAL (2019) ha definido como clima educativo de los hogares, esto es, el promedio de años de estudio aprobados por los miembros de 18 o más años de edad (SITEAL, 2019).

Tabla 4. Clima educativo en hogares con niños de 3 a 18 años (%)

	<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Bajo (< 6 años)</i>	10,2	10,7	27,3
<i>Medio Bajo (6-8 años)</i>	40,9	41,6	38,6
<i>Medio Alto (9-11 años)</i>	39	39	14,6
<i>Alto (12 o más años)</i>	9,9	8,7	23

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016)

Con respecto a los niños y niñas de 3 a 5 años y de jóvenes entre 12 y 18 años, la información presentada en las Tabla 5 indica que hay una importante discontinuidad de las trayectorias escolares.

Tabla 5. Inasistencia a una institución de educación formal por edades (%)

		<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Grupos de edad</i>	<i>0-2</i>	95,7	100,0	93,0
	<i>3-5</i>	24,4	13,1	13,3
	<i>6-11</i>	0	0	0
	<i>12-18</i>	11,6	7,2	11,7
	<i>18-25</i>	73,8	81,0	70,0
	<i>26 en adelante</i>	95,9	100,0	94,3

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016)

Con respecto al nivel inicial, un estudio realizado en Bahía Blanca (Viego, Alarcón, Gayone y Sapini, 2018) analiza la falta de vacantes en los establecimientos de los niveles Inicial y Primario de la ciudad. Se concluye que el 47% de los jardines de infantes y el 43% de las escuelas primarias tienen capacidad insuficiente para atender a la población de referencia. Esto ocurre principalmente en establecimientos ubicados en barrios periféricos de bajos ingresos, con escasa infraestructura social y un bajo nivel de accesibilidad al transporte público. Las autoras señalan que en estos contextos se vulnera el derecho a la educación y se ve fuertemente afectada la universalidad de la Educación Inicial. El estudio muestra que, ante la falta de cupo en los jardines cercanos, quienes no cuentan con los recursos para desplazarse a otros establecimientos quedan desescolarizados mientras que los que sí disponen de los medios económicos migran al sector privado o a centros públicos más alejados, generando el efecto inverso en otros establecimientos estatales, que padecen de hacinamiento y cursos cercanos a la capacidad instalada. Así, “la carencia de instituciones y las condiciones en que las familias que residen en barrios periféricos acceden al ‘derecho a la educación’ nada tienen que ver con la igualdad proclamada” (Viego *et al.*, 2018, p. 229).

De acuerdo al relevamiento realizado en el marco del PDTS, entre los niños, niñas y jóvenes de Stella Maris, Cabré Moré y Nueve de Noviembre escolarizados en los niveles

primario y secundario se reportan altas tasas de inasistencia e impuntualidad, e índices significativos de repitencia (ver Tabla 6). Formichella y Krüger (2019) encuentran que estas problemáticas se agudizan a partir del nivel primario, a medida que se avanza en la trayectoria escolar.

Tabla 6. Repitencia y ausentismo escolar (%)

		<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Repitencia por grupos de edad (%)</i>	<i>8-11</i>	4,6	0	26
	<i>12-18</i>	41,7	37	47,9
<i>Ausentismo* (6-18 años)</i>	<i>2 días o menos</i>	43	74,9	54,5
	<i>3-4 días</i>	43,2	25,1	35,4
	<i>5 días o más</i>	10,9	0	7,4

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016)

Nota: *días de inasistencia a la escuela durante las últimas dos semanas.

Desde la sociedad de Fomento del barrio Stella Maris, se afirma que el ausentismo en las escuelas “es desgarrador” (Entrevista 7) y que obedece a las distancias físicas, ya que no hay escuelas en los barrios (según los datos recogidos en el relevamiento, más del 60% de los alumnos y alumnas de nivel primario recorre más de 10 cuadras para llegar a su escuela, y esta cifra asciende al 78% en el nivel secundario y al 80% en la educación Especial), y a las condiciones de vida:

Las distancias a las escuelas. No hay escuelas en todos los barrios. Los nenes de acá van a la Escuela 72 y a la Escuela 60 (...) Si bien ya casi no hay en el barrio ranchos de chapa, igual son viviendas precarias en las que se filtra humedad, la ropa se moja, no hay leña para la salamandra para secar todo eso...entonces qué le vas a decir si vos vas y ves que está todo mojado, el barro entra a la casa, está todo mojado, hay humedad, los chicos se enferman. Las enfermedades respiratorias son las que más se ven (Entrevista 7).

La directora de una de estas escuelas hace referencia a las complejas condiciones de vida y estudio de la población estudiantil que se entran con la precariedad en la que se encuentran las instituciones. No sólo en términos de recursos materiales e infraestructura sino de equipos de trabajo para poder realizar abordajes integrales. En particular, señala la inexistencia de un ‘equipo directivo’ (sólo existe el cargo de dirección y recientemente el de secretaria), la necesidad de una mayor carga horaria para el equipo de orientación escolar y la intensificación del trabajo del plantel docente que en su mayoría cuentan con doble jornada laboral. Al respecto, afirma: “a todo docente en esta escuela le lleva un tiempo la adaptación... algunos lo resisten, porque hay que resistirlo realmente... es un proceso, y otros no... cambian de escuela” (Entrevista 4). Por su parte, el director de la escuela secundaria más cercana a los barrios y que cuenta con alrededor de 1000 estudiantes también se refiere a la necesidad de fortalecer los equipos de orientación escolar: “Un solo equipo no da abasto. Solamente se atienden las necesidades urgentes pero no nos quejamos porque hay escuelas que no tienen directamente. Pero para que el trabajo esté bien hecho necesitaríamos por lo menos dos equipos” (Entrevista 2).

Teniendo en cuenta los datos de las encuestas, entre un 9 y un 12 % de los jóvenes en edad de asistir al nivel secundario declara haber abandonado. Es decir que se trata de jóvenes que en algún momento estuvieron escolarizados y por distintos factores fueron empujados a salir del sistema. Muchos, si bien no ingresan al mercado laboral, comienzan a dedicar una cantidad de tiempo considerable a las tareas domésticas, particularmente las de cuidado, en pos de que otros miembros del hogar queden libres para formar parte de la población económicamente activa.

En el barrio Stella Maris, el 38% de los niños, niñas y adolescentes habitan un hogar cuyo jefe tiene un trabajo inestable, mientras que en los barrios Nueve de Noviembre y Cabré Moré dicho porcentaje es igual a 44% (Formichella y Krüger, 2019). Por su parte, en estos barrios prácticamente el 10% de los jóvenes de entre 12 y 18 años de edad pertenece a la población económicamente activa, es decir que trabajan o buscan trabajo; lo cual hace que dispongan de una menor cantidad de tiempo para estudiar o realizar otras actividades propias de su edad (Ibañez Martín, Formichella y Costabel, 2020). Además, aquellas actividades de cuidado que garantizan la existencia humana (reproducción social) y que se llevan a cabo en el interior de los hogares conllevan un tiempo que compite con el trabajo fuera del hogar y con el estudio. En estas comunidades, un 47,2 % de los menores de 18 años colabora en el hogar o está a cargo de hermanos más pequeños; y una alta proporción de este subgrupo trabaja en el hogar más de dos horas diarias, como puede observarse en la Tabla 7.

**Tabla 7. Cantidad de horas diarias trabajadas en el hogar
(para el subgrupo que manifiesta trabajar allí) – promedio de los 3 barrios.**

<i>Grupo de edad</i>	<i>0-1 hs.</i>	<i>2-4 hs.</i>	<i>5-8 hs.</i>	<i>Más de 8 hs.</i>
<i>3-5 años</i>	<i>79,2%</i>	<i>20,8%</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,0%</i>
<i>6-11 años</i>	<i>70,0%</i>	<i>30,0%</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,0%</i>
<i>12-18 años</i>	<i>49,3%</i>	<i>47,0%</i>	<i>1,7%</i>	<i>1,9%</i>

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016)

En un estudio biográfico-narrativo realizado con jóvenes del barrio Stella Maris (Mosegui, 2020) se señala que entre los 14 y 17 años resulta difícil sostener el vínculo con la institución escolar y dar continuidad a las trayectorias escolares. Los y las jóvenes se ven obligados a abandonar temporalmente el ciclo de escolarización media para convertirse en trabajadores secundarios o reemplazar con sus ingresos al jefe de familia que ha quedado desocupado y proclive a no poder reinsertarse, o en algunos casos ante la ausencia de quien era el sostén económico del hogar. De acuerdo con los relatos de jóvenes del barrio, mientras el temprano abandono escolar masculino representa una transición hacia el mercado de trabajo (quizá, el inicio de una trayectoria laboral precaria), en el caso de las jóvenes se vincula con el inicio de las tareas de cuidado como actividad principal. En esta línea, Pérez y Busso (2018) indican la relevancia de las desigualdades de género para la comprensión de las relaciones entre juventud, educación y trabajo y señalan la necesidad de considerar el entrelazamiento de factores estructurales y biográficos.

Por su parte, las trayectorias escolares discontinuas de jóvenes en contextos de pobreza visibilizan las tensiones que se producen en las relaciones entre escolarización e

inmersión temprana en el mundo adulto. Y aquí es importante destacar que ‘no estar en la escuela’ no significa haberla ‘abandonado’ y que el desenganche con una institución no es el desenganche con la escolaridad ya que ésta sigue portando un valor simbólico para estos grupos sociales aun cuando la experiencia cotidiana de la desigualdad contenga elementos para su rechazo (Gluz y Rodríguez Moyano, 2017). En muchos casos aparece la opción por formatos alternativos de escolarización como el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) o los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), como relatan jóvenes del barrio Stella Maris (Mosegui, 2020). El Plan Fines, los CENS, la primaria de Adultos, se convierten en modalidades que por su flexibilidad en cuanto a tiempos y organización curricular se vislumbran como posibles para los y las jóvenes que experimentan la necesidad de asumir las obligaciones del mundo adulto.

En la Sociedad de Fomento del Barrio Stella Maris funciona un Plan FINES al que asisten aproximadamente 50 personas entre jóvenes y adultos, algunas de los cuales provienen de otros barrios de la ciudad. Como sostiene una de las docentes: “estos planes fines dan muy buena oportunidad porque son dos veces por semana (...) les permite tener la posibilidad de acceder, que ellos creían que no iban a poder como muchos otros que la vida los obligó a no poder terminar” (Entrevista 14). En el mismo lugar, funciona una extensión de una Primaria de Adultos cuya sede principal se encuentra alejada del barrio. La docente entrevistada afirma que la Sociedad de Fomento presta el espacio para la escuela a la que asisten unos 16 alumnos y alumnas y agrega que “es para dar una oportunidad porque si no mucha gente de acá hasta allá no te va a ir” (Entrevista 14). Sobre las condiciones de escolaridad, afirma:

Quando abandonan a veces es porque les cuesta permanecer... o agarraron un trabajo y ya, una changuita y ya, al perder la continuidad les cuesta mucho remar para volver. Y ahí salimos nosotras, a buscarlos casa por casa otra vez, a insistirles. Porque como sabemos que se quedaron sin trabajo los vamos a buscar otra vez (Entrevista 14).

Además, la entrevistada destaca el trabajo de articulación con otras organizaciones, especialmente con el Servicio Local y el Programa Enviñ. Al respecto, menciona que “Enviñ siempre nos mantiene en contacto con los alumnos, con las cuestiones con las que los alumnos tienen alguna dificultad” (Entrevista 14).

Por su parte, referentes del Programa socio-educativo Enviñ señalan que “hay gente que también ha quedado fuera del sistema educativo por una cuestión laboral, porque acá salen a trabajar muy temprano. Dieciséis, diecisiete años los chicos ya empiezan a trabajar” (Entrevista 1). La presión por ingresar de manera temprana en el mercado laboral para quienes viven en hogares con carencias es más fuerte entre los adolescentes más grandes, quienes tienen un mayor costo de oportunidad económico de dedicar tiempo a la escuela en desmedro del trabajo remunerado. Así, desde el Programa se reconoce que “la desvinculación con la escuela quedó como en un segundo plano porque vimos que había que intentar primero sostener otro montón de cosas para poder sostener la escuela” (Entrevista 1).

La escuela aparece como un lugar de referencia al que las familias acuden en busca de ayuda para atender diferentes problemáticas vinculadas con la salud física y emocional, la alimentación, la vivienda o los recursos educativos. Como sostiene una de

las entrevistadas, se “están delegando un montón de cosas, de responsabilidades” en las escuelas (Entrevista 4). En los testimonios se reitera la mención a las condiciones precarias de infraestructura, la escasez de recursos materiales con los que cuentan la escuela, la falta de acompañamiento y sostén por parte de las instancias jerárquicas superiores y las limitaciones de la carga horaria de los equipos docentes, requerida para atender las múltiples demandas. En todos los casos, se señala el esfuerzo de las comunidades educativas para sostener cuestiones que deben ser garantizadas por el Estado.

Para finalizar, como se dijo, las instituciones comunes de los distintos niveles educativos obligatorios se encuentran ubicadas fuera de los límites de los barrios de pertenencia de los niños, niñas y jóvenes. Las que están emplazadas en el barrio Stella Maris, son distintas modalidades educativas y programas socio-educativos que se proponen la revinculación de los y las jóvenes con las instituciones educativas, la continuidad de las trayectorias escolares y la terminalidad de los niveles obligatorios. Es decir, se materializa en el territorio la existencia de circuitos educativos diferenciados que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales.

Conclusiones

En este escrito se buscó analizar los múltiples condicionantes sociales vinculados con el derecho a la educación en contextos de pobreza urbana en tres barrios de la ciudad de Bahía Blanca. Partimos de reconocer la desigualdad histórica y estructural que caracteriza a la región latinoamericana, a nuestro país y que adopta formas singulares a nivel local. Nos focalizamos en la descripción de las condiciones de vida, trabajo, salud y educación de poblaciones que viven en situación de vulnerabilidad social. La triangulación de datos recogidos a través de metodologías cuantitativas y cualitativas permitió recuperar la dimensión material-estructural y simbólico-subjetiva que configuran los procesos de escolarización en estos contextos. A lo largo del texto se buscó dar cuenta del carácter relacional y multidimensional de las desigualdades sociales y su relación con las desigualdades educativas.

El análisis realizado permite reconocer la situación de desventaja de los sectores estudiados en la desigual distribución de oportunidades de acceso a bienes sociales, cuya carencia da cuenta de la vulneración de derechos. Las luchas de los vecinos por el acceso a servicios básicos, las condiciones precarias de vivienda, salud y trabajo, las múltiples privaciones y las pobrezas en plural (Sirvent, 2005) reflejan condiciones de vida adversas sobre las que operan mecanismos materiales y simbólicos de producción y reproducción de las desigualdades. Las experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes de los barrios Stella Maris, Cabré Moré y Nueve de Noviembre acontecen en ese entramado configurando trayectorias escolares discontinuas así como la orientación hacia circuitos educativos flexibles y remediales. Desde un punto de vista estructural, estas modalidades profundizan la segmentación educativa y la distribución diferencial del bien educativo en función del origen social. Desde el punto de vista biográfico, para jóvenes y adultos puede significar la posibilidad de continuar vinculado con la institución escolar. Como sostiene Kaplan (2018), en los sectores populares la escuela aparece como un lugar de posibilidad, el ir a la escuela presupone la ilusión de torcer el destino “pre-asignado” según el origen. Y esa promesa provee uno de los sentidos más hondos de la escuela estatal y pública que es construir una alternativa frente a la desigualdad social de origen.

Como se expuso a lo largo del texto, la comprensión de las condiciones en que se desarrollan los procesos de escolarización de sectores sociales en situación de

vulnerabilidad social requiere una perspectiva multidimensional que permita desarticular las miradas que responsabilizan a los propios sujetos de las situaciones de múltiples carencias y vulneración de derechos. Esta mirada relacional da cuenta de la necesidad de políticas públicas integrales que busquen tornar más justa la estructura de oportunidades de nuestras sociedades.

Notas

- ¹ Las autoras Formichella y Krüger agradecen el financiamiento aportado por la SCyT (UNS) a través del PGI 24/ZE33.
- ² Según datos del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), años 2016/17. En: <http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/estadisticas/sedlac/estadisticas>.
- ³ Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), año 2014. En: <https://www.cepal.org/es/datos-y-estadisticas>.
- ⁴ Informe Panorama Social de América Latina 2018 (datos de 2017).
- ⁵ Fuente: Encuesta Permanente de Hogares (EPH), primer semestre de 2019. En: www.indec.gov.ar; consultado el 23 de marzo de 2020.
- ⁶ Fuente: EPH, aglomerado Bahía Blanca–Cerri, para el tercer trimestre de 2017 (desigualdad de ingresos) y el primer semestre de 2019 (pobreza e indigencia). En: www.indec.gov.ar; consultado el 23 de marzo de 2020.
- ⁷ Se trata del PDTS "Diseño de estrategias para mejorar las oportunidades educativas de la población vulnerable de Bahía Blanca a través de la ONG Red de Voluntarios", desarrollado por miembros del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS) junto al Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur-IIESS (UNS-CONICET); la Universidad Tecnológica Nacional (UTN)-Facultad Regional Bahía Blanca; y la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO).

Referencias Bibliográficas

- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Bayón, M. (2009). Oportunidades desiguales, desventajas heredadas. Las dimensiones subjetivas de la privación en México. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 15(44), 163-198.
- Bayón, M. (2015). La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 357-376. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/45390>
- Bayón, M. (2019). *Las grietas del neoliberalismo Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*. Ciudad de México, México: UNAM-IIS.
- Bayón, M. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase. Fronteras morales, estigmas y resistencias. *Revista Desacatos* 59, 68-85.
- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En P. Bourdieu *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Madrid, España: Editorial Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, L. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La Instrucción Escolar en la América capitalista. La Reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Grupo Editor Latinoamericano.
- Butler, J. (2015). Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. Conferencia impartida el 24 de junio de 2015 en el marco del XV Simposio de la Asociación Internacional de Filosofías (IAPH), Alcalá de Henares. Recuperado de: <http://paroledequeer.blogspot.com/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html>

- Carrasco, C. (2006). La Economía Feminista: Una apuesta por otra economía. En M. J. Vara (Ed.). Estudios sobre género y economía (pp. 29-62). Madrid, España: Akal.
- Castel, R. (2015). Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Topía.
- CEPAL (2019). Panorama Social de América Latina 2019. Santiago, Chile: CEPAL.
- Chaves, M. y Segura, R. (2015). Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Denzin, N. (1978). The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- Formichella, M. M. y Krüger, N. (2019). Condiciones de educabilidad y resultados escolares en barrios vulnerables de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *OBETS*, 14(1), 89-118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6978271>
- Gentili, P. (2007). Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Caracas, Venezuela: CLACSO.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- Gentili, P. (2011). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2017). Categorías oficiales y categorías de análisis: desgranamiento, desenganche, exclusión. Una aproximación a los debates conceptuales a partir de la experiencia de los jóvenes. XII Jornadas de Sociología de la UBA, 1-16. CABA, 22 al 25 de agosto de 2017. Recuperado de: http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id_mesa=67&id_ponencia=918
- Ibañez M. M.; Formichella, M. M. y Costabel, L. (2020). Exclusión social: la dimensión educativa en su grado original. Una evaluación empírica. *Problemas del Desarrollo*, 51 (200), 103-128.
- Kaplan, C. (2018). Meditaciones sobre la desigualdad desde la Sociología de la Educación. En Walker, Alzamora y Rosales (Coords.) Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación. Bahía Blanca, Argentina: EdiUns.
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, I. y Salvia, A. (Eds.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 221-262). Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). Igualdad y desigualdad en educación. En Kessler (Ed.) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013* (pp. 118-144). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica. *Desacatos*, 59, 86-95.
- Krüger, N.; Erramuspe, L. y Mendoza Gutierrez, A. M. (2020, en prensa). Nexos entre el género, el

- trabajo y la vulnerabilidad social en Bahía Blanca, Argentina. *Revista SaberEs*, UNR.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 9-19). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Malisani, D. (2017). La política de integración urbana en Bahía Blanca a la luz del presupuesto municipal. Tesis de la Licenciatura en Economía, Universidad Nacional del Sur.
- Meo, A. (2016). Preludio: la sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades en *Revista Unidad Sociológica*, 5, 6-15.
- Mosegui, A. (2020). Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca. Bahía Blanca, Argentina: UNS. Recuperado de: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5306?mode=full>
- Pérez, P. y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En Piovani, I. y Salvia, A. (Eds.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 569-592). Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Saraví, G. (2019). La desigualdad social en América Latina. Explicaciones estructurales y experiencias cotidianas. *Encartes*, 2 (4), 70-87.
- Segura, R. (2013). Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata. *Quid16. Revista del Área de estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani*. 2, 106-132.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sirvent, M. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 37-50.
- SITEAL (2019). Base de indicadores estadísticos. Descripción. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/indicadores>
- Soneira, A. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona, España: Gedisa.
- Sverdlick, I. (2009). El derecho a la educación y los movimientos sociales. Otras trayectorias educativas. En Misirilis, G. (comp.) *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita.
- Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7(12), 33-46.
- Viego, V., Alarcon, S., Gayone, M., y Sapini, S. (2018). Del derecho a la educación a los hechos educativos. *RIESED*, 2(8), 210-232. Recuperado de: <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/111>
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.