



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

TESIS DE MAGISTER EN ECONOMÍA


**SEGMENTACIÓN E INEQUIDAD
EDUCATIVA EN ARGENTINA:
SU RELACIÓN CON LA MOVILIDAD
SOCIAL**

Ibañez Martín, María María

Prefacio

Esta tesis es presentada como parte de los requisitos para optar al grado académico de Magister en Economía, de la Universidad Nacional del Sur, y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otras. La misma contiene los resultados obtenidos de investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Economía durante el período comprendido entre septiembre de 2012 y junio de 2014, bajo la dirección del Dra. Silvia London, Profesor Asociado de las cátedras Desarrollo Económico y Fundamentos de la Economía del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Ibañez Martín, María María

	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR Secretaría General de Posgrado y Educación Continua</p>
<p>La presente tesis ha sido aprobada el.../.../..... , mereciendo la calificación de..... (.....)</p>	

Agradecimientos

Deseo agradecer especialmente a mi directora, la Doctora Silvia London, por sus valiosos comentarios y el apoyo incondicional que fue más allá de lo meramente académico.

A María Marta Formichella y Fernando Delbianco, por su ayuda y valiosos comentarios. A Fernando Tohmé, por sus palabras y consejos permanentes.

A mis padres, por su confianza, compañía y el apoyo en mis decisiones. A mis abuelas, que supieron darme palabras de aliento en todo momento.

Al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, en especial a Andrea Barbero, Silvina Elias, Andrea Castellano y las "chicas de secretaría", por brindarme un espacio cálido y acogedor donde pude desarrollar mis actividades de investigación.

Resumen

La educación es considerada por la ciencia económica, desde sus inicios como disciplina científica, como un elemento primordial para el estudio sobre el bienestar de los integrantes de una sociedad (Formichella, 2010). Los efectos, monetarios y no monetarios, que la educación posee sobre el desarrollo económico y el bienestar de los individuos motiva su estudio. En este contexto es que el fenómeno de equidad educativa ha tomado relevancia en el ámbito de la economía de la educación.

Debido a la relevancia del estudio sobre la equidad educativa, en la presente tesis se abordará la discusión filosófica sobre la definición de los conceptos de equidad social y equidad en el ámbito educativo.

A su vez, se estudiará el concepto de segmentación educativa. Éste último es una expresión de la existencia de inequidad educativa en su esfera interna. La existencia de un sistema educativo segmentado, y por ende inequitativo, tiene efectos indeseables sobre la vida de niños y adultos.

Por otro lado, la existencia de segmentación educativa tendrá implicancias sobre la dimensión externa de la equidad educativa. Ésta se encuentra estrechamente relacionada con el estudio de la movilidad social, el tercer concepto teórico abordado por la presente investigación.

Finalmente, el objetivo principal será el estudio de la segmentación educativa presente en el sistema argentino durante la última década. El análisis se realiza a partir de un modelo de decisión escolar, que será estimado a partir de modelos Ordered Logit. El estudio empírico permite concluir la existencia de segmentación educativa, fundamentada en la situación socioeconómica del alumnado, y permite sostener, preliminarmente, que la sociedad argentina no presenta un grado alto de movilidad social.

Abstract

Education is considered by economic science, from its beginnings as a scientific discipline, as a primary for the study on the welfare of members of a society (Formichella, 2010). Monetary and non-monetary effects that education has on economic development and welfare of individuals, motivates their study. In this context, the phenomenon of educational equity has gained importance in the field of economics of education.

Due to the relevance of the study of educational equity, in this thesis the philosophical discussion on the definition of the concepts of social justice and equity in education will be addressed.

In turn, the concept of educational segmentation will be study. The latter is an expression of the existence of educational inequity in the inner sphere. The existence of a segmented and inequitable education system has undesirable effects on the lives of children and adults.

On the other hand, the existence of educational segmentation will have implications on the external dimension of educational equity. This is closely related to the study of social mobility, the third theoretical concept addressed by this research.

Finally, the main objective will be the study of educational segmentation present in the Argentine system over the last decade. The analysis is based on a model of school choice, which will be calculated based on Ordered Logit models. The empirical study allows us to conclude the existence of educational segmentation, based on the socioeconomic status of students and alets hold a preliminary basis to Argentina society does not present a high degree of social mobility.

Índice

Introducción	1
Capítulo I: Equidad, concepto y aplicación al ámbito educativo	6
I.1. Equidad Educativa: concepto y discusión sobre su definición	19
I.2. Equidad educativa: criterios para su definición	21
I.3 La elección del criterio "igualdad en los logros" y la equidad educativa	28
Capítulo II: Segmentación Educativa	33
II.1. Equidad Educativa Interna	33
II.2. Segmentación educativa: Definición	41
a) Segregación Social del Alumnado	45
b) Inequidad en la distribución de los servicios educativos y su calidad	50
II.3 ¿Es relevante estudiar el fenómeno de segmentación educativa?	53
II.4. Factores que contribuyen con la segmentación educativa	55
a) Enfoque Macroeconómico	56
b) Enfoque Microeconómico	58
Capítulo III. Movilidad Social y su relación con la educación	66
III.1. El concepto de Movilidad Social	67
III.2. Movilidad, Desigualdad y Pobreza: ¿son sinónimos?	71
III.3 La importancia de su estudio: Antecedentes para Argentina.	73
III.4. Movilidad Social y su relación con la Equidad Educativa Externa	77
Capítulo IV. Segmentación educativa: un modelo de decisión escolar	
VI.1 Modelo de decisión escolar	85
VI.2. Metodología y base de datos	
■ VI.2.1. Base de Datos	87
■ VI.2.2. Modelo Logit Ordenado y sus resultados	90
■ VI.2.3. Modelo Logit Ordenado Generalizado (GeneralizedOrdered Logit)	96
VI.3 Reflexiones	101
Capítulo v: Conclusiones Generales	104

Introducción

La educación es considerada por la ciencia económica, desde sus inicios como disciplina científica, como un elemento primordial para el estudio sobre el bienestar de los integrantes de una sociedad (Formichella, 2010). Los efectos, monetarios y no monetarios, que la educación posee sobre el desarrollo económico y el bienestar de los individuos motiva su estudio. En este contexto es que el fenómeno de equidad educativa ha tomado relevancia en el ámbito de la economía de la educación.

La definición de equidad implica una fuerte discusión filosófica y la postura que se adopte dependerá de la respuesta que se dé a "¿Igualdad en qué?" (Sen, 1979). La equidad puede ser definida entonces a partir de la igualdad en el bienestar, en los bienes ó en las oportunidades (Formichella, 2010). Siendo la última la adoptada por la presente investigación.

La noción de igualdad en oportunidades es adjudicada a Sen (1979). El autor postula que una sociedad será equitativa si las personas verifican igualdad en sus oportunidades. Las últimas involucran el acceso a los bienes, la capacidad de decisión, la habilidad de transformar el acceso en un estilo de vida digno y valorar dicha posición.

Dentro de la estructura de pensamiento del autor, la unidad de medida utilizada son las "capabilities". En su planteamiento, la primera noción importante es la de "funciones", definidas como las diferentes cosas que un individuo puede valorar ser o hacer. Luego, se agrega como segundo nivel a las "capabilities" o "capacidades" que remiten a la libertad de alcanzar distinta combinación de funciones o estilos de vida.

Entonces, la sociedad será equitativa cuando las personas verifiquen igualdad en la capacidad de elegir entre diferentes estilos de vida y la libertad de hacerlo (Bolívar 2011; Formichella, 2010; Krüger, 2012; Loewe, 2009).

La educación es considerada, dentro del pensamiento de Sen (1979), como una libertad fundamental contenida dentro de las libertades sociales. La falta de educación es la privación de un aspecto fundamental en la vida de un individuo; por lo que la sociedad no será equitativa si no existe igualdad en este sentido.

En este esquema, es importante definir la equidad educativa y, nuevamente, establecer que es objeto de igualación. Los criterios para definir equidad educativa son la igualdad en el acceso, en los medios de aprendizaje, de conocimiento y éxito escolar ó en los resultados. La igualdad en los logros escolares, como unidad de medida de la equidad educativa, tiene coherencia con la definición de equidad planteada como igualdad en las oportunidades (Krüger, 2012). Dicha concepción tiene como objetivo la impartición de una formación equivalente a todos, dónde sea compensado el efecto de desigualdades iniciales respecto al acceso, permanencia, repitencia y fracaso escolar.

Debido a la adopción de la definición de equidad a partir de la igualdad en las oportunidades, se definirá la equidad educativa a partir de la igualdad en los logros educativos. La elección es apoyada por diversos autores, que concuerdan en que la noción de igualdad en logros es coherente con la concepción de Sen respecto a la igualdad de oportunidades para la equidad social (Bolivar, 2011; Formichella 2010; Krüger, 2012).

A su vez, la equidad educativa puede desglosarse en dos dimensiones: interna y externa. La equidad educativa interna, está relacionada a lo que sucede dentro del sistema educativo y con la calidad de contenidos que reciben los niños en función de la institución a la que asisten, su posición socioeconómica y su entorno familiar. Una de las expresiones de la existencia de inequidad en la dimensión interna, es la segmentación educativa.

La segmentación educativa, que constituye el segundo concepto abordado por

el presente estudio, puede fundarse en diferentes oportunidades de acceso, calidades educativas, perfiles educativos y/o calidad de los aprendizajes. La desigualdad en una o más de dichas características generarán un sistema educativo segmentado.

La definición que aquí se adopta considera que la segmentación educativa se manifiesta a partir de la existencia de grupos de estudiantes que acceden a diferentes circuitos educativos en función de alguna característica personal, que los ubica dentro de un grupo determinado. En concordancia, Krüger (2012) postula que la segmentación educativa implica el reconocimiento de la existencia de circuitos educativos dentro del sistema, cuya calidad es marcadamente diferenciada. A su vez, Jaume (2013) sostiene que hay segmentación escolar cuando puede separarse a la población estudiantil entre establecimientos educativos de acuerdo a cierta/s característica/s.

En lo que respecta a la situación de Argentina, se puede sostener que el sistema presenta inconvenientes en la equidad educativa interna, vista desde sus cuatro aristas. En las últimas décadas ha mejorado la cuestión de acceso al sistema, ampliando los perfiles socioeconómicos que acceden, pero el optimismo se ve opacado por la persistencia en problemas de rezago, abandono, malas condiciones laborales y escaso tiempo de enseñanza de calidad durante los años lectivos.

Por otra parte, la equidad educativa externa se relaciona estrechamente con la posición que verifican los individuos una vez que culminan su formación, su capacidad de desarrollarse en la vida cotidiana, de acceder al mercado laboral y permanecer en él, como su compromiso ciudadano (Calero 1999; Formichella, 2010; Krüger 2012). Nuevamente, el estudio de la dimensión externa se relaciona con el tercer concepto teórico abordado por la presente investigación: la movilidad social.

La movilidad social no posee, al igual que el concepto de equidad, una definición universal. Puede hablarse de movilidad social intergeneracional, cuando se

evalúa el cambio entre generaciones, ó intrageneracional cuando se estudia lo ocurrido dentro de una sociedad en un periodo de tiempo determinado. A su vez, pueden diferenciarse la movilidad social absoluta, cuando la medición se realiza sin considerar lo que ocurre con la posición de los individuos dentro de la sociedad, y relativa cuando la movilidad de los individuos es evaluada a partir del movimiento que verifican en la estructura social. Por último existen la movilidad social *exchange* o estructural.

Entonces, lo que ocurra con las dimensiones internas y externas del sistema educativo impactarán fuertemente en la equidad social que verifique la sociedad (Krüger, 2012). En este sentido, el objetivo del presente trabajo es analizar en profundidad la situación de equidad en el sistema educativo argentino y, más específicamente, verificar la existencia de segmentación educativa durante la última década. A su vez, es propósito de esta investigación esbozar una conclusión preliminar sobre el grado de movilidad social que verificaría el país.

Con tal objetivo, se plantea un modelo de decisión escolar que refleja el proceso de decisión de las familias en la elección del centro educativo al que enviarán a sus hijos. El modelo de decisión encuentra inspiración en el trabajo realizado por Jaume (2013), tomando las mismas variables explicativas que el autor. Sin embargo, la elección de las familias es representada a través de diversas especificaciones de modelos Ordered Logit.

Las opciones que enfrentan las familias son: no asistir, asistir a un centro público ó asistir a un establecimiento privado. La elección de los modelos de regresión logística ordenados, se fundamenta en una visión crítica hacia el modelo multinomial seleccionado por Jaume (op. cit). En el presente trabajo, la percepción que se tiene es que las opciones no están alineadas entre sí y, por el contrario, son excluyentes. Primero se enfrentan a las opciones asistir y no asistir; luego, en caso de asistir, se

decide entre escuelas privadas o públicas. Bajo dicha concepción, se propone modelar las decisiones familiares a través de modelos Ordered Logit.

Entonces, el trabajo se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se plantea la discusión filosófica sobre los conceptos de equidad y equidad educativa. Luego, se presentan los diversos criterios para definirlos y se explicita cual será la definición que se adoptará a lo largo del trabajo.

En el segundo capítulo se aborda el concepto de segmentación educativa a partir de su relación con la dimensión interna de la equidad. Se define el concepto, los fenómenos que dan origen a la segmentación del sistema, la relevancia de su estudio y, por último, las justificaciones micro y macroeconómicas del fenómeno.

El tercer capítulo, aborda el estudio de la movilidad social. Nuevamente, se comienza con la definición del fenómeno y su relación con la pobreza y desigualdad. A su vez, se plantea la relevancia del estudio para nuestro país y su conexión con la dimensión externa de la equidad educativa.

En el último capítulo, se plantea el modelo de decisión escolar. En la primer sección se detalla la lógica de pensamiento que se encuentra por detrás del modelo, y el esquema de decisión que enfrentarían las familias. Luego, se describe la base de datos utilizada y las metodologías de estimación, Ordered Logit y Generalized Ordered Logit, con sus resultados.

En última instancia, luego de ser presentados los tres conceptos centrales y el estudio empírico, se da paso a las conclusiones finales de la tesis.

I. El concepto de Equidad y su definición

"Si peleamos por la igualdad en la educación, venceremos la pobreza" D.F.

Sarmiento

El concepto de equidad es sumamente complejo y sus definiciones han ido variando en el tiempo, difiriendo según el criterio del investigador y la manera en que se responde a "¿Igualdad de qué?" (Sen, 1979). Junto al concepto de equidad social aparece irremediabilmente relacionado el concepto de justicia (Formichella, 2010).

Rawls (1999) sostiene que el concepto de equidad es de fundamental importancia para definir la justicia en su uso más coloquial, referenciándose a la eliminación de todas las diferencias que carecen de justificación. Así una situación es justa cuando existe equilibrio en el tratamiento de los intereses de las partes implicadas. El concepto de equidad dependerá de las apreciaciones subjetivas y dinámicas de la sociedad, como de lo que se considere primordial a ser igualado en los distintos momentos del tiempo.

La palabra equidad proviene del latín y significa igual, sin embargo la igualdad diferirá según qué sea objeto de equiparación en una sociedad (Formichella, 2010).

Para Dworkin (1981) la equidad es una idea política popular que presenta varios interrogantes. Las personas pueden ser iguales en un sentido pero no en otro, sin implicar que la equidad como concepto pierda relevancia. Nuevamente, lo relevante para la definición de la equidad es la manera en que se contempla la igualdad.

Al responder al interrogante "¿Igualdad en qué?" y siguiendo la estructura propuesta por Formichella (2010), pueden encontrarse tres criterios para la definición de equidad:

1. ***Igualdad en el bienestar:*** se juzga el bienestar a partir de la utilidad.

Dicho enfoque propone como objetivo la maximización de la suma total de utilidad, sin contemplar su distribución. Dentro de la concepción se encuadran las teorías que definen a la equidad desde la óptica utilitarista y la equidad en la utilidad total (op.cit.). Sen (1979) postula que ambas teorías pueden enmarcarse dentro de la economía welfariana del bienestar porque toman como unidad de medida el nivel de utilidad. En este sentido, se considera a la utilidad como una representación numérica del nivel de felicidad que experimentan las personas, reflejado por sus decisiones de consumo.

La equidad utilitarista es aquella que surge de aplicar el concepto de bienestar a los problemas de distribución, no sólo haciendo referencia a la distribución de la renta sino teniendo en cuenta todo tipo de bienes, sean homogéneos o no. El fin máximo de la visión utilitarista es la maximización de la utilidad total sin considerar el sistema de distribución y la situación final que se verifica en la sociedad (Formicella, 2010). En estos términos, se define a una sociedad como injusta si la suma total de utilidades implica que la sociedad es menos feliz de lo que podría ser dada la existencia de bienes en la economía (Sen, 1999). El *utilitarismo* considera la igualdad de utilidades marginales de los individuos que componen la unidad de análisis como condición indispensable para la maximización, suponiendo implícitamente la igualdad en el tratamiento de los intereses. Este supuesto da lugar a una de las críticas más importantes hacia la visión y otra crítica surge de utilizar la utilidad como indicador de bienestar (Formichella, 2010).

Dentro de la concepción “*welferiana*”, la otra perspectiva de análisis se fundamenta en la equiparación de la utilidad total de los individuos. Sen (1979) sostiene que en este enfoque se contempla el concepto en su sentido absoluto, dejando de lado el concepto de utilidad marginal; es decir, no se considera cuál es el aumento de felicidad que verifica un individuo ante un cambio unitario en la cantidad de bienes que percibe (sobre el total), sólo importa el nivel de utilidad verificado sin

considerar cómo se llega a él (Formichella, 2010).

Sen (1999) critica fuertemente la concepción de equidad en el bienestar y, con mayor énfasis, el uso de la utilidad como indicador de felicidad. El autor y Formichella (2010) concuerdan en que la visión carece de un análisis completo y que el tinte neoclásico que hay por detrás deja de lado las libertades y derechos, ponderándolos indirectamente por su efecto sobre los niveles de utilidad.

Otra crítica importante es realizada por Nozick (1974), quien echa mano a un ejemplo¹ claro y sencillo con objetivo de mostrar que el aumento de la utilidad o felicidad de una persona no irá (necesariamente) en concordancia con lo que suceda con su libertad y derechos. En otras palabras, podría llegarse a una situación en que las personas verifiquen un estado de felicidad sin hacer uso de sus libertades y derechos.

El cálculo utilitarista de los niveles de utilidad tiene una distorsión intrínseca para comparar individuos en situaciones diferentes. Personas que están en una situación de pobreza estructural y que son felices con poco- sin siquiera alcanzar las condiciones de vida básica- pueden tener igual nivel de utilidad que una persona rica, sin embargo serían incomparables. En otras palabras, dos personas podrían verificar el mismo nivel de utilidad total pero en condiciones extremadamente disímiles (Sen, 1999).

Otro autor que objeta la posición es Rawls (1986), quien defiende la idea de equidad a partir de los bienes primarios que será desarrollada a continuación. Rawls sostiene que la visión utilitarista apoyaría una distribución injusta desde el punto de vista de la justicia social, en pos de obtener un nivel de utilidad mayor entre los individuos de un mismo grupo o sociedad. Una distribución inequitativa que lleve a los

¹ Para más detalle sobre el ejemplo mencionado el lector puede revisar Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia* (Vol. 5038). Basic books.

individuos a obtener niveles idénticos de utilidad final sería equitativa desde el punto de vista utilitarista. En este sentido, se la considera una visión "ciega" respecto a las responsabilidades que tienen los individuos sobre sus preferencias y acciones (Hernández, en Formichella 2010).

Finalmente, lo destacable de la concepción de equidad en el bienestar desde un punto de vista utilitarista es que no valora de manera diferente a las personas y, a su vez, toma en cuenta la responsabilidad individual de las acciones (Saint-Úpery, 1999).

2. *Igualdad en los bienes:* como su nombre lo indica, en esta concepción la unidad de medida son los "bienes primarios". La noción se relaciona de manera estrecha con la postura planteada por Rawls (1971), quien define a los "bienes primarios" como aquellos que cualquier hombre racional desearía.

Rawls (1971) sostiene que las libertades y el respeto de las mismas son cuestiones primordiales para un individuo, puntualizando que las libertades deben respetarse y que su violación en pos de un aumento en el bienestar no es justificable.

La concepción de equidad o justicia social de Rawls surge como reacción crítica a la postura de los utilitarista, haciendo hincapié en que la posición individual no puede perderse de vista en favor de un aumento en el nivel de utilidad general (Caballero, 2006).

El aporte más importante del autor es el estudio sobre la justicia social, para lograr su objetivo utiliza una construcción metodológica llamada "estructura básica". El uso de dicha construcción permite estudiar la asignación inicial de derechos y obligaciones por parte de las instituciones más relevantes de la comunidad, generando una división de ventajas provenientes de la cooperación social (Formichella, 2010). El autor postula que las personas ocupan distintas posiciones

según el sistema político y la condición socioeconómica, las instituciones favorecen con sus reglas a ciertas posiciones en detrimento de otras. De allí que analizar la justicia social requiere de la evaluación y entendimiento previos a la formación de la estructura básica.

Rawls utiliza la “bienes primarios” para su definición de equidad, definidos como aquellos bienes que se presume que un hombre racional desea incluyendo derechos, libertades, oportunidades, ingreso, riqueza y las bases sociales del respeto a sí mismo (Formichella, 2010). El foco de esta concepción se ubica sobre los bienes primarios porque supone que las ventajas individuales están directamente relacionadas con las oportunidades que poseen las personas para perseguir sus objetivos (Sen, 1999).

Sen (op. cit.) explica que el principio utilitarista no podría ser aplicado si las personas son consideradas iguales desde la óptica de los bienes primarios, porque cada individuo defendería y resguardaría sus propios intereses sin estar dispuesto a ponerlos en riesgo para obtener un mayor bienestar generalizado.

Finalmente, un sistema se considera equitativo si las personas que lo componen se adhieren sin saber cuál será la posición que ocupen en él. En otras palabras, las personas no saben de antemano si serán beneficiados por el sistema de reglas al cual están adhiriendo lo que en la terminología del autor es conocido como “velo de ignorancia”. Dada la ignorancia que enfrentan al momento de elegir el sistema de reglas, se supone que elegirán:

- Un sistema de derechos y libertades igual para todos.
- La posibilidad de que existan diferencias sociales y económicas pero justificadas desde la igualdad en el acceso a los cargos, y bajo la premisa de que sean ejercidos en favor de los menos privilegiados. Este mecanismo es denominado

“principio de la diferencia” (Formichella, 2010).

Bajo el “principio de la diferencia” se justifica la protección a los más desfavorecidos. Las personas votarán y aprobarán un sistema de reglas que actúe en el beneficio de todos y en primera instancia de los más desamparados (Mendioca y Veneranda, 1999). Para el estudio de la equidad social es necesario tener en cuenta a las personas menos aventajadas, buscando maximizar su beneficio independientemente de cómo resulten afectadas las posiciones e intereses del resto de los individuos que se someten al sistema (Sen, 1999).

Al igual que toda teoría, el enfoque de equidad rawlsiano está expuesto a críticas. La más general surge con el cuestionamiento respecto a los criterios que determinan quienes son las personas menos beneficiadas. La crítica más relevante es realizada por Sen (1979), para quien la aplicación de un índice de bienes primarios sería lógica y apropiada si todos los individuos fueran iguales. Las personas difieren en sus necesidades de acuerdo a la edad, salud, condición socioeconómica, condiciones de habitabilidad, trabajo, entre otros; entonces, no todos necesitarán la misma cantidad de bienes para alcanzar un mismo objetivo o situación de bienestar. Por ello, juzgar a las personas en función de los “bienes primarios” sería una visión miope (Formichella, 2010).

Saint-Upéry (1999) concuerda con Sen respecto a la poca claridad que presenta la utilización de un índice de bienes primarios, sin embargo para el autor la visión de Rawls es más amplia y rica que la utilitarista. Otra ventaja es que en la visión utilitarista se contemplaba la igualdad de intereses, mientras que la visión rawlsiana no requiere de dicho supuesto.

Respecto a la responsabilidad individual, Rawls plantea que los individuos no son responsables sobre su posesión de bienes primarios pero si lo son respecto a las decisiones que toman y las elecciones que realizan (Igersheim 2006, en Formichella

2010).

Concluyendo, puede decirse que las teorías que definen la métrica igualitaria en relación a la cantidad de bienes que los individuos pueden tener y utilizar tienen mayor aceptación que las teorías utilitaristas -antes expuestas- pero no están exentas de críticas ampliamente fundamentadas.

3. Igualdad en las oportunidades: esta concepción de equidad es atribuida a Amartya Sen (1979). El autor enfatiza que su definición puede ser vista como una expansión de la postura rawlsiana.

Dentro de la visión de equidad basada en oportunidades se pueden citar cuatro autores centrales: Roemer, Sen, Arneson y Cohen (según el orden de aparición de sus trabajos). Sus posturas concuerdan en muchos aspectos y difieren en otros, a continuación se presenta una breve síntesis de las ideas de cada autor.

✓ **Roemer (1955):** la característica distintiva es que toma en consideración la responsabilidad que tienen los individuos sobre los resultados que obtienen. La posición que experimenta una persona se debe a las acciones que ha realizado voluntariamente y, por otro lado, a situaciones que están fuera de su alcance o control. En otras palabras, Roemer postula que los individuos pueden llegar a diferente resultado debido a desigual nivel de esfuerzo y/o distinta posición inicial.

La equidad se da cuando las diferencias de posición inicial son recompensadas por los individuos de una sociedad, de manera que los distintos resultados sean producto únicamente de las acciones voluntarias de los individuos.

El autor propone que dentro de una sociedad existen diferentes "tipos" de individuos que pueden ser agrupados. Una vez que se conforman los grupos la diferencia dentro de los mismos se debe a diferente nivel de esfuerzo, entonces podría hacerse un ranking de los integrantes de cada grupo en función de los resultados que

obtienen (equivalente a hacer una función de distribución en base al nivel de esfuerzo dentro del mismo grupo). Luego, sabiendo el nivel de esfuerzo que ha realizado cada uno, se pueden comparar dos individuos pertenecientes a grupos distintos pero ubicados en la misma posición del ranking intragrupo. Finalmente, si dichos sujetos obtienen resultados muy disímiles se debe a que difieren sus condiciones iniciales. Bajo estas circunstancias, para que la sociedad sea equitativa, se debería compensar al individuo más desfavorecido (Formichella, 2010).

Bolivar (2005, 2011), un importante crítico de la visión de Roemer, cuestiona principalmente la independencia que dicho autor supone entre el nivel de esfuerzo y las situaciones externas a las que un individuo está expuesto. A su vez, postula que las condiciones socioeconómicas y culturales del ambiente en el que un individuo se desarrolla son determinantes de su nivel de esfuerzo y de los resultados que fija como objetivo.

A modo de conclusión, la postura de Roemer implica que una sociedad experimentará igualdad de oportunidades cuando las condiciones externas - género, posición socioeconómica, etnia, etc- no estén relacionadas con la existencia de resultados disímiles. Por el contrario, si las condiciones externas condicionan las opciones disponibles para elegir, entonces la sociedad no será equitativa (Paes de Barros et al., 2008).

✓ **Arneson (1989):** se plantea en el inicio de su investigación el interrogante "*¿Qué se considera equitativo y cuál es la inequidad que debe preocuparnos?*". Bajo este cuestionamiento deja plasmada, de manera implícita, su posición respecto a que la medida de equidad basada en los bienes es pobre en esencia. El autor postula que la equidad debe medirse a partir de la "igualdad de oportunidades para el bienestar" -como denomina su trabajo- dado que para considerar la existencia de equidad, las personas en su vida adulta deberían enfrentar

conjuntos de opciones exactamente iguales.

A su vez propone que la sociedad debe garantizar la igualdad de oportunidades para el bienestar estando obligada a compensar la diferencia que existe entre las personas para poder elegir, visión que comparte con Roemer (Anderson, 1999). Para que una sociedad sea equitativa las personas deberían llegar al mismo resultado una vez compensadas las diferencias de origen (habilidades), teniendo el mismo horizonte de expectativas respecto al nivel de bienestar deseado.

Cuando el autor considera el horizonte de expectativas referidas al bienestar marca una diferencia clara respecto a la teoría utilitarista; está considerando la situación "factible" de bienestar y no la que realmente verifican los individuos (Perez Muñoz, 2004 en Formichella, 2010).

Armesto (2007) resume la postura de Arneson: la sociedad es equitativa en el bienestar cuando los individuos enfrentan conjuntos de alternativas equivalentes. Al igual que Roemer, en su concepción no deben ser compensadas las diferencias en resultados que son producto de las decisiones voluntarias.

Resumiendo, Arneson enfatiza el derecho que todos los individuos tienen a poseer las mismas opciones para lograr una expectativa de bienestar equivalente, lo que llama bienestar potencial. La equidad social equivale a igualar las oportunidades para el bienestar, compensando las diferencias que lo impidan o interrumpan.

✓ **Cohen (1989):** su definición de equidad se sintetiza en la expresión "igualdad en el acceso a las ventajas". Cohen inspira su trabajo en tres pilares: responder a ¿Igualdad en qué? interrogante planteado por Sen (1979), la disconformidad con la postura de Dworkin y, por último, la visión Arneson.

En la existencia de equidad debe cumplirse la igualdad en las oportunidades de acceso a un cierto resultado pero, también, en el acceso a las habilidades necesarias

para tomar decisiones sobre las oportunidades. Debido a este requisito, el autor enfatiza que su noción se fundamenta en la "igualdad en el acceso a las ventajas" y no en "igualdad de oportunidades en las ventajas". Es así que su postura concuerda con la idea de Arneson respecto a que la sociedad para ser equitativa debe alisar el camino, las diferencias existentes entre individuos luego de dicha acción serán "culpa" de los mismos (Formichella, 2010).

Las ventajas son de vital importancia para el individuo y constituyen un concepto más abarcativo que el de bienestar presentado por Arneson: la ventaja es un estado deseable que incluye al bienestar. Hacia el final de su investigación el autor se refiere a la similitud que presenta su noción con la de funciones propuesta por Sen, que será explicada más adelante.

Por último, como fue mencionado en ocasión anterior, Cohen hace hincapié en la responsabilidad que tienen los individuos sobre sus resultados y considera que la sociedad es equitativa si las diferencias existentes solo se deben a "malas decisiones" de los actores sociales.

Entonces, puede decirse que existe una desventaja si los recursos y el bienestar son deficientes. Considerar la equidad como igualdad en el acceso a las ventajas, implica que la sociedad debe intervenir en la compensación de los efectos que tiene el azar sobre la distribución de los estados deseables. Arneson y Cohen concuerdan en el rol de "alisador de campo de juego" que debe cumplir la sociedad para que exista equidad social.

✓ **Sen (1979):** como fue mencionado anteriormente, el autor da el puntapié inicial a la concepción de equidad basada en las oportunidades. En su escrito reconoce la similitud que tiene su definición de equidad con la idea de justicia social rawlsiana (Formichella, 2010).

Al igual que las demás teorías de equidad social basadas en igualdad de oportunidades, el punto de partida es reconocer la existencia de diferencias - sociales, económicas, culturales, sexuales, étnicas, entre otras - que afectan la capacidad de los individuos para hacer uso de los recursos en pos de mejorar sus estilos de vida.

En contraposición a las concepciones anteriormente detalladas, Sen utiliza como unidad de medida a las "capabilities". En el esquema de pensamiento del autor la primera noción importante es la de "funciones", definidas como las diferentes cosas que un individuo puede valorar ser o hacer. Luego, se agrega como segundo nivel a las "capabilities" o "capacidades" que remiten a la libertad de alcanzar distinta combinación de funciones o estilos de vida.

Debido a la importancia fundamental que Sen otorga a las capacidades, es notoria su disconformidad respecto al uso de bienes como determinantes de bienestar y fuente de información. Para Sen las "capacidades" conforman un tipo de libertad, la libertad básica que permite elegir distintas formas de vivir.

En este contexto, el autor plantea la complicación de utilizar los "bienes primarios" como base de información. Aún si la cantidad de bienes entre individuos fuese igual no se solucionarían las desventajas iniciales, los seres humanos son distintos por naturaleza y la utilización que pueden darle a los "bienes primarios" es muy diversa (Sen, 1979).

En el enfoque de Sen importan las libertades que generan los bienes y no los bienes en sí mismos (Formichella, 2010). La sociedad es evaluada en función de las libertades que poseen sus integrantes, su capacidad para elegir estilos de vida y la valoración que realizan sobre ellos. Sen (1999) enfatiza que la falta de libertad hoy puede causar falta de libertad mañana: los problemas de la niñez no quedan en el hoy sino que afectan las capacidades de los adultos en el futuro (Formichella y London, 2013).

Bajo esta lógica es importante exponer cuál es la respuesta que se da a “¿Igualdad en qué?” Según Sen para que una sociedad sea equitativa lo que debe ser igualado son las "oportunidades" en el sentido más amplio de la palabra. Las "oportunidades" involucran el acceso a los bienes, la capacidad de decisión, la habilidad de transformar el acceso en un estilo de vida digno y valorar dicha posición.

Resumiendo, para el autor la métrica apropiada de una teoría de equidad social es la igualdad en las libertades fundamentales o capacidades que tienen las personas para elegir sus estilos de vida (Loewe, 2009; Formichella, 2010; Bolívar 2011; Krüger, 2012).

Para concluir la sección, y a modo de resumen, se han descrito tres criterios para definir equidad: igualdad en bienestar, en bienes y en oportunidades. Las tres posturas difieren ampliamente entre sí y algunas surgen a partir de la crítica sobre la visión que precede.

Debido a que el eje de la presente investigación es el estudio de la equidad en el ámbito educativo, es más apropiado analizar la igualdad en oportunidades (Formichella, 2010; Kruger 2012). Tal como postula Formichella (2010), dado que los individuos tienen diferentes habilidades para aprovechar los recursos disponibles para educación, medir la equidad a partir de la disponibilidad de bienes no sería apropiado.

La elección del concepto de equidad de Sen se debe principalmente a las siguientes cuestiones:

- ✓ El objetivo de la investigación es analizar la existencia de inequidad y segmentación educativa en Argentina, entonces la equidad basada en oportunidades es la más pertinente dado el campo de estudio.
- ✓ Los individuos poseen diferentes habilidades para sacar provecho de los recursos disponibles en el ámbito educativo (Formichella,

2010).

- ✓ La noción de Arneson es abarcada por la concepción de Sen.
- ✓ La concepción de Cohen respecto a la "igualdad en el acceso a ventajas" es, para la presente investigación, ambigua. Se presentan importantes inconvenientes para definir lo que es considerado una ventaja o desventaja. Aunque su visión crítica y la respuesta que da a "¿Igualdad en qué?" son destacables.
- ✓ Roemer, Arneson y Cohen consideran que la sociedad tiene la obligación de compensar las diferencias de origen, al punto que la existencia de diferentes posiciones sociales o resultados sólo puede ser producto de las acciones voluntarias de los individuos. Ahora, ¿Cuáles serían los mecanismos compensatorios? es una respuesta que no se encuentra explícitamente en sus trabajos.
- ✓ Sen considera de manera implícita la responsabilidad individual: el individuo es responsable de las funciones y capacidades a que echa mano pero no de los recursos que dispone (Formichella, 2010).
- ✓ El autor tiene una posición más conservadora respecto a la compensación de diferencias iniciales en comparación con Roemer, Arneson y Cohen; la prevención de inequidades es preferible a la compensación de las mismas. Esta posición es más adecuada para el ámbito educativo dado que puede considerarse a las escuelas como instituciones que previenen inequidades futuras.
- ✓ El objetivo de la presente tesis relaciona la educación con la equidad social, existe consenso respecto a la influencia que tienen las características personales y el ambiente socioeconómico sobre la probabilidad

de escapar al fracaso escolar. Por ello parece inapropiado adoptar un criterio de justicia que no contemple el impacto de la heterogeneidad individual en la habilidad de usufructuar los recursos.

✓ Finalmente, la base de información utilizada por Sen es la más adecuada al ámbito educativo. La educación, dentro de su noción, es considerada una libertad fundamental, punto que será explicado en la próxima sección.

Concluyendo, en el presente apartado se han expuesto las diferentes nociones de equidad, se han relacionado y se ha descrito más extensamente el concepto de igualdad en oportunidades. Dicha síntesis es el marco conceptual necesario para la aplicación del concepto de equidad en el campo de la educación.

I.1- Equidad Educativa

"La equidad en el ámbito educativo es reconocida como un elemento constitutivo esencial de la equidad social, y por ello posee un interés propio" (Krüger, 2012).

Como ha sido detallado en el apartado anterior, la existencia de equidad requiere de igualdad en algún aspecto. La definición del componente que debe ser equiparado determinará la noción de equidad y la existencia -o inexistencia- de equidad en una sociedad.

Independientemente de cuál sea la concepción de equidad que se tome, es notable que en todas las nociones detalladas la educación tiene un rol protagónico. En el caso de la igualdad en el bienestar, la educación puede verse como un elemento que lleva a que la utilidad de los individuos aumente; en igualdad de bienes, la educación puede pensarse como un activo adicional sujeto a igualación entre los individuos; y por último, en relación a las ideas referidas a la igualdad en las oportunidades, la educación es un componente indispensable para que las personas

se posicionen en un mismo punto de partida (Formichella, 2010).

Bajo el mismo planteo que el apartado anterior, toma importancia la pregunta "¿Igualdad en qué?" (Sen, 1979). Determinar cuál es el parámetro a ser igualado y cuál es la base de información correcta para la equidad educativa, es una cuestión de base.

Como ha sido establecido, la noción que se utilizará será la propuesta por Amartya Sen. En su esquema de pensamiento este autor clasifica a las libertades en fundamentales y ordinarias (Sen 1999). Dentro de las libertades fundamentales enumera las políticas, económicas, sociales, garantías de transparencia y seguridad. Dentro de las libertades sociales se encuentra el impacto que el sistema educativo tiene sobre la formación del individuo, su capacidad de interacción y la combinación de funciones que podrá experimentar. Entonces, se deduce que dentro de su enfoque la educación es considerada una libertad fundamental contenida dentro de las libertades sociales.

Otra arista importante, al momento de definir el criterio de equidad, es la determinación de la base de información a considerar. También en el caso de la definición de equidad educativa se utilizarán las capacidades como base de información. La elección, y el seguimiento de las ideas de Sen, para la definición de equidad en el ámbito educativo pueden justificarse en los siguientes puntos, retomando algunos del apartado anterior:

- ✓ La educación es una libertad fundamental y juega un rol central en su esquema de pensamiento.
- ✓ Su enfoque es más amplio y apropiado para el campo de estudio que los enfoques de igualdad en el acceso a las ventajas e igualdad en oportunidades al bienestar. Dada la relevancia que tiene la educación en la

vida de un individuo, no puede ser considerada una ventaja ó bienestar potencial.

✓ Tiene una visión preventiva respecto a la existencia de inequidades, en contraposición de los demás enfoques basados en oportunidades que son compensatorios (Formichella, 2010). En este sentido es dable tener en cuenta que se considera a la escuela como instrumento de prevención para la existencia de inequidades futuras y como alisador de diferencias de origen. El rol asignado afectaría positivamente al grado de movilidad social.

✓ Sen considera, implícitamente, la responsabilidad de los individuos respecto de sus acciones, por lo que su visión no sería aplicable a los individuos que asisten al sistema educativo. Los niños y adolescentes necesitan de apoyo para tomar decisiones y no son completamente responsables por ellas. Sin embargo, Formichella (2010) aclara que Sen tiene una visión de largo plazo en la que considera toda la vida del individuo. La asistencia a un sistema educativo más equitativo llevará a que las "capacidades" de su vida adulta no difieran significativamente con las que poseen sus pares.

✓ Sen justifica la obligatoriedad de escolarización porque aumenta las capacidades del niño -su capacidad de raciocino, de interacción en sociedad, entre otras- posicionándolo mejor en su vida adulta.

1.2- Equidad educativa: los criterios para definirla

Distintos autores concuerdan respecto a la existencia de cuatro criterios principales para definir equidad educativa (Demeuse en López 2006; Formichella, 2010; Krüger, 2012; Bolívar, 2011). Los criterios compiten entre sí y utilizan diferente

fuente de información para definir la equidad:

a. *Igualdad en el acceso*: en esencia, lo que pretende es igualar los recursos a los que accede un individuo. En términos de educación podría decirse que una sociedad es equitativa si todas las personas tienen las mismas probabilidades de acceder al sistema educativo. Bolívar (2011) postula que el criterio se encuentra relacionado con las visiones de Roemer, Rawls y Dworkin. Reafirma su crítica sobre las visiones que postulan que una vez "igualado el campo de juego" los diferentes resultados son responsabilidad de los individuos; para el autor las acciones no están independientemente demarcadas y las condiciones ajenas al individuo podrían condicionar sus acciones (Bolívar, 2011).

Bajo este criterio de igualdad, todas las personas en edad escolar deben tener garantizado el acceso a los diferentes niveles educativos y lo que ocurra luego será justificado a partir de niveles de esfuerzo distintos. En otras palabras, el principio establece que debe garantizarse que todos los niños y adolescentes que estén en edad escolar accedan al sistema y, por otro lado, que el éxito de sus logros educativos e inserción laboral depende exclusivamente de su nivel de esfuerzo, una vez que ha sido garantizado el acceso.

Se considera equitativa, por ejemplo, una sociedad que posea un sistema educativo público y con acceso universal. Al respecto, Formichella (2010) concluye que la igualdad en el acceso omite las diferencias de origen. Por ejemplo, dos niños de la misma edad pueden tener acceso libre y gratuito a la educación pero si uno de ellos sufre de desnutrición y el otro no, los resultados que obtengan luego del paso por el sistema educativo no serán equivalentes (Daza, 1997; Pollit, 2002). En este ejemplo la sociedad verificaría equidad educativa, sin embargo el nivel de esfuerzo realizado por los niños no difiere pero los resultados obtenidos sí.

Bolívar (2011), Formichella (2010) y López (2006) concuerdan en que la

implementación de un sistema que se preocupe sólo por garantizar el "acceso universal" generará un sistema educativo meritocrático, bajo el cual se considere que los resultados dependen exclusivamente del nivel de esfuerzo realizado. Un sistema meritocrático omitiría las diferencias sociales, culturales y económicas que acompañan a los individuos al momento de ingresar en el sistema educativo.

En palabras de Marchesi (2000): *"Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas, el término más preciso es el de igualdad en el acceso"*.

Medir la equidad educativa a partir de la igualdad en el acceso podría justificar la existencia de una trampa de pobreza (Formichella, 2010). Por ejemplo, en una situación hay dos niños de 5 años que deben entrar al pre-escolar, uno de ellos pertenece a una familia de clase media mientras el otro a una sumergida en la pobreza extrema y tienen igualdad en el acceso, debido al que el sistema educativo argentino es universal y público. Suponiendo que ambos niños comienzan el pre-escolar, existe una diferencia de origen que el criterio de igualdad pasaría por alto: no poseen la misma cantidad y calidad de recursos económicos, sociales y culturales para ingresar y permanecer en el sistema. Debido a las condiciones en las que están inmersos, completamente disímiles, es muy probable que el niño pobre obtenga una formación de capital humano de menor "calidad" que la obtenida por el niño de posición más ventajosa. Aquí las diferencias no se explican por distinto un nivel de esfuerzo sino en condiciones iniciales que no han sido equiparadas y que la "igualdad en el acceso" no toma en consideración. En concordancia, Morduchowicz (2002, 2003) plantea que los sistemas educativos basados en el mérito individual de los alumnos perpetúan las diferencias de origen, reforzando la situación de desventaja de algunos y

resignándolos a una condición subóptima y desventajosa en la sociedad.

Al contemplar el impacto de la equidad educativa sobre la movilidad social, es notable que el criterio de igualdad en el acceso no promovería cambios en la estructura social de una economía, por el contrario, perpetuaría la estructura existente y aumentaría la polarización de la sociedad (Fernández, 2006).

b. *Igualdad en los medios de aprendizaje*: hace referencia a la igualdad en las características que forman parte de la enseñanza impartida a los alumnos.

Marchesi (2000) postula que es un criterio de igualdad superior a considerar equidad en el acceso y que la igualdad en los medios se da cuando -una vez garantizada la igualdad en el acceso- se proporciona un programa educativo similar a todos los alumnos. Este criterio evita, en consecuencia, que los que proceden de clases sociales bajas estén mayoritariamente representados en los programas menos valorados social y académicamente (aulas especiales, programas de educación compensatoria y programas de garantía social). Siguiendo a López (2006) el criterio podría resumirse en tratar por igual a todos los que acceden al sistema educativo; Bolívar (2011) lo asocia a proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todos los alumnos. Una "calidad para todos" significa garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal; de otra parte, una currícula y experiencias de enseñanzas culturales que sean valiosas (Escudero, Gonzáles y Martínez, 2009).

Formichella (2010) resalta que la noción de equidad en los medios deja de lado la cuestión del acceso, punto en que no coincide con Marchesi (2000). Al no considerar la cuestión de acceso, podría existir equidad aunque solo el 1% de la población fuera educada y estuviera expuesta a las mismas condiciones de enseñanza. A su vez, la autora sostiene que tampoco contempla la existencia de diferencias de origen entre alumnos (al igual que la concepción anterior). Si un

individuo sufrió desnutrición infantil, entonces es probable que su capacidad de raciocino se vea afectada y no tenga la misma habilidad para asimilar los contenidos e interactuar con sus compañeros que un niño que en sus primeros años de vida ha tenido una buena alimentación (Medina et al., 2001; García, 2005). Las capacidades que los infantes tienen para absorber los recursos y contenidos impartidos difiere ampliamente por las condiciones socioeconómicas y culturales que los rodean, más significativamente en la primer infancia. Entonces, a pesar de estar expuestos a las mismas condiciones de educación no tendrán equidad educativa.

Las capacidades mencionadas en el párrafo están contenidas en la definición del concepto de *educabilidad*, definido como aquellas características que es deseable que un niño posea para asistir a una institución (López 2006, Formichella 2010). En muchos casos, con objetivo de garantizar igualdad de medios los niños quedan fuera del sistema educativo (op.cit.). Desde la óptica de Sen (2003) la exclusión del sistema educativo somete al individuo a una situación de privación sobre una de sus libertades fundamentales, condicionando los resultados a los que pueda arribar en un futuro dado que experimentó una limitación previa.

La equidad en los medios de aprendizaje tiene su implicancia sobre la movilidad social. Al no considerar cuestiones de acceso y condiciones de origen la escuela actuaría como perpetuador de las diferencias iniciales, transformando en imperceptible el proceso educativo para la jerarquía social.

A modo de resumen, la igualdad en los medios de aprendizaje se refiere a aplicar las mismas técnicas pedagógicas y de enseñanza. La crítica más importante proviene por la omisión respecto a las diferencias de educabilidad de los actores sociales (López y Tedesco, 2002) y la omisión de condiciones de acceso a las que hacen frente los individuos.

c. *Igualdad de conocimiento y éxito escolar*: la equidad es medida a partir

del efecto que tiene la educación en la vida social de los individuos que han transitado por el sistema educativo. Ya no se busca medir equidad a partir de la igualdad en los "recursos educativos" sino la igualdad que verifican los individuos que han conseguido el mismo nivel de educación.

En este criterio de equidad la educación juega un rol diferente en cada escenario, justificándose la desigualdad educativa por la existencia de contextos diferentes. Formichella (2010), siguiendo las ideas de López (2006), sostiene que en esta noción la educación no es tomada como un valor en sí mismo y estaría bien que por criterios de desarrollo algunas personas recibieran más educación que otras. Bajo la óptica de Sen, recibir menos educación implica limitación o privación (en el caso más extremo) de la libertad. Por la aceptación de su razonamiento, el criterio aquí propuesto no se adecua a la postura adoptada por el presente trabajo.

La visión implica algún criterio de justicia distributiva, se debe establecer de alguna manera quienes son los que deben recibir más educación y quiénes serán los desfavorecidos. Perrenoud (2003) sostiene que en muchas ocasiones las desigualdades de origen se transforman en desigualdades de logro escolar, luego en diferencias de capital humano que llevan a discrepancias de aprendizajes, generando desigualdades sociales e incrementando la brecha original. Este circuito da lugar a la existencia de fracaso escolar y la perpetuación de jerarquías.

Finalmente, la igualdad en la realización social de los logros educativos se relaciona con la capacidad que posee la educación de transformar y afectar el desarrollo social. Destacando la función instrumental que tiene el sistema educativo, que puede ser distinta en cada escenario social. Como menciona Krüger (2012), las implicancias de política que conlleva este criterio de igualdad pueden no ser deseables porque enfatiza los resultados agregados de la educación e ignora su valor como propulsora del bienestar individual.

d. *Igualdad en los resultados*: la noción se fundamenta en la proposición "la igualdad en una esfera puede surgir a partir de la desigualdad en otra". La esfera social no es independiente de la económica, de la cultural ni de la educativa; entonces, puede que la desigualdad en una esfera - o más de una- de lugar a un trato desigual de los individuos en el sistema educativo (Walzer, 1993). Una versión más antigua que la expuesta fue desarrollada por Aristóteles, conocida como "desigual trato para los desiguales" ó equidad vertical (Formichella, 2010).

Como bien mencionan Dubet y Duru-Bellat (2004), los efectos que la educación tiene sobre los aspectos sociales son una manifestación o laboratorio de la justicia de una sociedad. Entonces, para obtener resultados homogéneos del proceso educativo sobre la vida social es necesario un trato heterogéneo del alumnado.

La igualdad en los resultados lleva implícito un trato personalizado de los alumnos, ajustando los métodos de enseñanza y los recursos a las necesidades y situación particular del alumno. El trato personalizado no es literal, pueden darse técnicas, recursos y enseñanzas diferentes a grupos de alumnos con características comunes (Blanco, 2006). Es claro que no son necesarios los mismos recursos, herramientas pedagógicas y materiales escolares los que necesita un grupo de niños que viven en un suburbio -dónde se verifican carencias en las condiciones de vivienda, nutrición, higiene, salud- que los requeridos para educar a un grupo de niños que provienen de familias de clase media/alta.

El trato desigual también es considerado por Sen (1999), al postular que la equidad en cierto aspecto podría conllevar la desigualdad en otro. No todos los niños tienen los mismos recursos, por lo que impartir la misma calidad de educación sería una manera de perpetuar la diferencia social y promover la polarización.

Concluyendo, podemos sostener que definir la equidad educativa como la igualdad en los logros es consistente con la definición de equidad social en términos

de igualdad de oportunidades. Krüger (2012) sostiene que el valor intrínseco e instrumental de la educación implica que la búsqueda de ciertos resultados comunes en el plano educativo sea imprescindible para equiparar las oportunidades de la vida adulta.

La igualdad en los logros educativos tiene como objetivo la impartición de una formación equivalente a todos, donde sea compensado el efecto de desigualdades iniciales respecto al acceso, permanencia, repitencia y fracaso escolar.

1.3 La elección del criterio de "Igualdad en los logros" y la equidad educativa

En el apartado anterior se ha concluido que el criterio de equidad educativa al cual se adherirá es el que toma la igualdad en los resultados o logros escolares. Diversos autores concuerdan en que la noción de igualdad en logros es coherente con la concepción de Sen respecto a la igualdad de oportunidades para la equidad social (Bolívar, 2011; Formichella 2010; Krüger, 2012).

Según López (2006) la igualdad en resultados es el único criterio, entre los mencionados, que tiene como fin la abolición de los determinismos sociales a lo largo del proceso educativo. A su vez, señala que igualdad en resultados no significa que tengan todos el mismo nivel educativo, los mismos currículos o materias, lo que implica es que se brinde un acervo de conocimientos común que sea indispensable para el desarrollo individual y social.

Al igual que todas las nociones de igualdad referidas a equidad educativa, la igualdad en resultados está expuesta a diversas críticas (Formichella, 2010). La crítica más relevante surge de la ambigüedad en la definición de logros educativos. Para definir igualdad sería necesario responder previamente a: ¿Qué se entiende por logro educativo? ¿Cuáles son los criterios que se utilizan para decretar un logro como

deseable?; si se habla de igualdad en logros educativos ¿Qué es materia de igualación?. La definición del conjunto básico de conocimientos que deben brindar los sistemas educativos es importante materia de debate, debe lograrse consenso de la sociedad y ser adaptable a los ambientes cambiantes. Krüger (2012) concuerda y sostiene la imposibilidad de determinar un mínimo común que sea universal en educación. Su justificación reside en la modificación que experimentan los horizontes de igualdad, al variar el contexto socioeconómico y las estrategias de los individuos para asegurarse un mejor posicionamiento en la futura pirámide social.

Consecuentemente, existen distintas posturas respecto a lo que se considera meta educativa. Bolívar (2011) propone a la educación básica como una condición necesaria e indispensable para el desarrollo de un individuo en sociedad. Sin embargo, se enfrenta a ¿Qué definir cómo básico? y reconoce la limitación que tiene para establecer cuál es el nivel básico de educación al que alude. Por su parte, Formichella (2010) menciona la complejidad de la cuestión y lo inadecuado que sería tratarlo desde la óptica economista. Para la autora, la determinación del umbral deseado debería ser establecido de manera interdisciplinaria en una discusión profunda y ampliamente social.

En América Latina existe consenso respecto a que la educación secundaria es un nivel indispensable para el desarrollo social e individual (Tedesco y López, 2002). El requisito de la educación secundaria toma protagonismo en todos los países de la región. En algunos países está proclamado como una condición necesaria para considerar a un individuo fuera de la situación de pobreza (Calero et al., 2006) y, en otros, se plantea como requisito para la igualdad (Formichella, 2010). En los Objetivos para el Desarrollo del Milenio, proclamados en el año 2000 por 189 países miembros de las Naciones Unidas, se establece como meta "la proclamación universal de la educación primaria". Es dable tener en cuenta que las metas del milenio son objetivos

pactados a nivel mundial, por lo que el umbral suele ser una meta real para ciertas economías mientras que para otras es un aspecto superado. Los países de América Latina se encuentran en esta última situación, el acceso a la primaria consigue valores cercanos a los 99 puntos porcentuales desde la década de los 90' (SEDLAC).

Retomando la postura de Bolívar respecto a la educación básica, podríamos sostener que en América Latina la educación secundaria es considerada la meta educativa indispensable para que un individuo pueda desarrollarse y romper con los determinismos sociales. Cabría preguntarse si, realmente, la definición de equidad educativa encuadraría con el cumplimiento del nivel secundario. Desde la óptica de la presente investigación, definir la equidad educativa como el alcance y cumplimiento al nivel medio es vago. En palabras de Formichella (2010) esta métrica nos llevaría a la *equidad educativa básica*, definiendo a la equidad educativa en relación a los resultados obtenidos por la educación secundaria. Como se planteó a lo largo de todo el capítulo, no es pertinente considerar cuantas personas han logrado acceder, permanecer y culminar el nivel secundario si no se tienen en cuenta las condiciones en las que se transita cada nivel educativo. Si en la definición de equidad educativa se incorpora la cuestión de calidad educativa, entonces el concepto sería aún más complejo.

Otro aspecto que complejiza la definición de equidad educativa es la incorporación del nivel superior al análisis (López, 2006). Esto sería pertinente porque genera un concepto más acorde a la definición de igualdad de oportunidades, ya que es un nivel educativo que afecta realmente la capacidad de los individuos para tomar decisiones que modifiquen sus estilos de vida (Formichella, 2010).

Entonces, siguiendo a Formichella (op.cit.) podemos encontrar dos definiciones de equidad educativa:

- Equidad educativa básica: cuando se considera como igualdad

de resultados al nivel medio de educación. Una sociedad presentará equidad educativa básica cuando todos los individuos hayan accedido y culminado el nivel secundario, teniendo los mismos conocimientos y competencias.

- Equidad educativa global: cuando las personas pueden cumplir con el nivel secundario, bajo condiciones que reparen sus diferencias de origen y su oportunidad respecto al nivel superior de educación no difiere. La equidad educativa global no se verificará si dos personas no acceden al nivel superior pero una de ellas lo hace por decisión propia y la otra no puede hacerlo por falta de recursos.

Concluyendo, para medir y evaluar la equidad educativa en un sistema es necesario tener una óptica más amplia respecto a su implicancia. No sólo es necesario conocer el nivel académico obtenido sino también la calidad, las condiciones bajo las que se han transitado, los conocimientos adquiridos, entre otros aspectos importantes. En este sentido, es pertinente mencionar a Farrell (1999) quien postula que la igualdad en los resultados puede desagregarse en *igualdad de resultados propiamente dicha*, (output) e *igualdad de consecuencias educativas (outcomes)*. Las últimas se refieren a la igualdad que verifican los individuos para acceder al mercado laboral y diferentes posiciones sociales, viviendo vidas similares producto del nivel educativo alcanzado. La postura de Farrel concuerda con uno de los objetivos más importantes del trabajo: estudiar la existencia de una relación entre equidad educativa y movilidad social.

Relacionado a la concepción de Farrel, la equidad educativa puede desagregarse en dos dimensiones: *interna* y *externa*. El primer concepto, equidad educativa interna, está relacionado a lo que sucede dentro del sistema educativo y con la calidad de contenidos que reciben los niños en función de la institución a la que asisten, su posición socioeconómica y su entorno familiar. La equidad educativa externa se relaciona estrechamente con el concepto de movilidad social, la posición

que verifican los individuos una vez que culminan su formación, su capacidad de desarrollarse en la vida cotidiana, de acceder al mercado laboral y permanecer en él, como su compromiso ciudadano (Calero 1999; Formichella, 2010; Krüger 2012).

Las dimensiones no son independientes, por el contrario tienen una relación de retroalimentación. La equidad educativa externa influye en las políticas y estrategias de los sujetos sociales y hacedores de política, lo que afectará la equidad interna. Por su parte, la equidad interna afecta a la dimensión externa porque las condiciones de acceso y los resultados del sistema educativo influyen sobre su impacto en la compensación de diferencias iniciales.

Concluyendo, la igualdad en los resultados como noción central para la definición de equidad educativa es una concepción coherente con la visión de Sen respecto a la igualdad de oportunidades. A su vez, la igualdad de oportunidades es una condición necesaria para la existencia de igualdad en los resultados educativos (Formichella, 2010).

II. Segmentación educativa: Su presencia en el sistema educativo

Argentino

II.1. Equidad educativa interna

Como ha sido mencionado en el capítulo sobre equidad educativa, el fenómeno puede desagregarse en las dimensiones interna y externa. La dimensión de equidad educativa interna está estrechamente relacionada con el fenómeno de segmentación educativa, relación que será explicada a lo largo de la sección.

La equidad educativa interna se relaciona con lo que sucede dentro del sistema educativo y la calidad de contenidos que reciben los niños en función de la institución a la que asisten, su posición socioeconómica, su entorno familiar y otros aspectos relevantes. En Argentina, la principal fuente de desigualdades educativas está determinada por las condiciones sociales y económicas de la población, que tiene un fuerte contenido territorial (Krüger, 2012).

Para analizar la equidad educativa en su carácter interno se pueden considerar cuatro aristas: *el acceso, la calidad educativa, el perfil educativo de la población y la calidad de los aprendizajes*. Todas y cada una de ellas pueden ser fuente de segmentación e inequidad educativa.

En lo referido a las **oportunidades de acceso** es destacable el aumento en la asistencia al nivel primario y secundario que se verifica a partir de la década del 90'. La cobertura de la escuela primaria era prácticamente universal a principios de la década mientras que en el nivel secundario, por el contrario, se verificaban altas tasas de insistencia. Con la reforma del año 1996 la situación mejoró y las tasas de asistencia se acercaron al 92% según el Socio-economic Database for Latin America and the Caribbean (SEDLAC). La mejora se consigue hasta el año 2002 cuando el indicador para el nivel secundario vuelve a porcentajes inferiores al 90%, retomándose

tasas cercanas al 92% recién en el año 2007. La caída puede adjudicarse a diferentes hechos: por un lado, la universalización de la educación presenta rendimientos decrecientes dado que los sectores de la población que quedan sin educar son más resistentes a los cambios (Krüger, 2012). Por otro, las condiciones económicas del país en 2002 -crisis económica de gran envergadura- dieron lugar a costos de oportunidad extremadamente altos para la escolarización (Rivas, Vera y Bezem, 2010). Este último fenómeno es verificado por SITEAL, que en sus estadísticas refleja que en 2006 la cantidad de adolescentes y jóvenes que trabajaba y estudiaba aumentó considerablemente respecto al 2002 (año 2002: 10,75% vs. año 2006:13,67%). Se verifica el mismo comportamiento pero con menor severidad en el porcentaje de aquellos que sólo trabajaban.

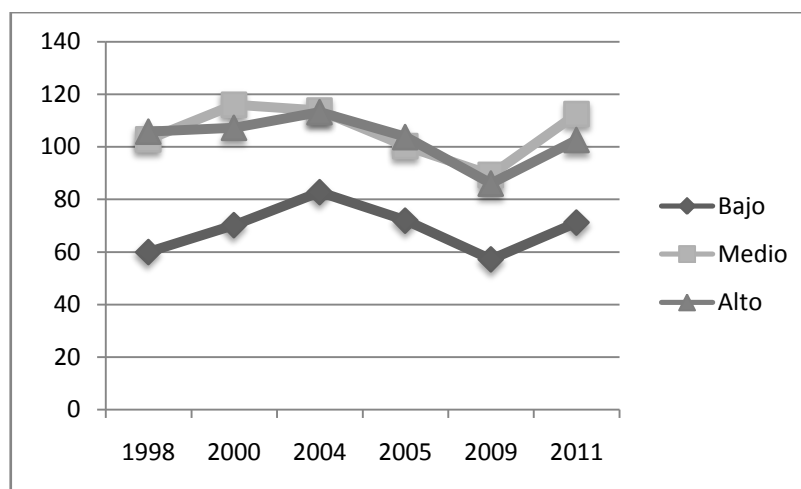
Si bien la universalización del acceso tuvo buenos resultados, no deja de ser relevante el impacto que tiene el clima educativo del hogar sobre las condiciones de acceso al sistema (Brunner y Elacqua, 2004; Formichella, 2010; Formichella y London 2010; Giraldo y Mera, 2014; Krüger, 2012). Es así que los niños y adolescentes que provienen de familias con menor formación educativa y peores recursos económicos están sub-representados en el sistema educativo, como puede verse en los gráficos a continuación.

Cuadro 2.1: Tasas brutas de escolarización en nivel secundario, por quintil de ingresos

Año/ Quintil	1	2	3	4	5	Promedio
1996	64,8	76,4	84,3	85	97,6	78,8
2000	84,2	86,5	94,1	96,2	98,1	90,3
2004	83,95	89,55	92,3	95,3	97,3	91,68
2005	85,95	91	92,9	96,55	98,15	92,91
2009	85,5	90,5	92,6	95,8	98,15	92,51
2012	88,4	88,4	94,9	94,9	96,4	91,3

Fuente: Elaboración propia en base a SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial)

Gráfico 2.1: Tasas brutas de escolarización secundaria para Argentina según clima educativo del hogar.



Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL (IIPE/UNESCO-OEI)
en base de la EPH del INDEC

Para ser aún más específicos en la evolución del acceso se deberían evaluar las tasas netas de escolarización, las cuales reflejan que un individuo haya accedido al sistema y que lo haya hecho en tiempo y forma; indica el porcentaje de población en edad de asistir a cada nivel educativo y que efectivamente lo hace (Krüger, 2012). Utilizando los datos provistos por el SEDLAC, puede visualizarse el aumento de las tasas netas de escolarización para el período comprendido entre 1992 y 2012.

Cuadro 2.2: Cambio en tasas netas de escolarización período 1992-2012 y niveles más altos en el período

Evolución de tasas netas de escolarización	1992	2012	Picos
Nivel Primario	98%	98,9%	Año 2006: 99,2%
Nivel Secundario	64,5%	86,1%	Año 2011: 85,7%

Fuente: Elaboración propia en base a SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial)

En la actualidad existe una proporción de adolescentes y adultos menores que es llamada socialmente como la generación "ni-ni". Los "ni-ni" son aquellos que están excluidos del mercado laboral y del sistema educativo, ya sea por decisión propia o por cuestiones involuntarias (D'Alessandre, 2013). Según datos del SITEAL, en 2011

el 8,4% de los chicos de 15 a 17 años no trabajaba ni estudiaba y el 13,3% de 18 a 24 años.

La situación de "la generación ni-ni" es preocupante, dado que están expuestos a un grado de exclusión extremadamente alto que no permitirá combatir el determinismo social. La posibilidad de un cambio en sus posiciones dentro de la jerarquía social es prácticamente inexistente y la situación de vulnerabilidad se ve extensamente propagada (D'Alessandre, 2013). Krüger (2012) postula que los individuos que están inmersos en climas educativos más desventajosos son más vulnerables a caer en una situación de exclusión como la anteriormente descrita. D'Alessandre (2013) concuerda, los individuos más vulnerables a formar parte de la "generación ni-ni" son las mujeres y los que no han terminado su formación, agravándose en caso de no completar la primaria.

Resumiendo, es importante destacar que las políticas orientadas a la universalización de la educación en nuestro país han logrado el aumento buscado en las tasas de matriculación. Sin embargo, el proceso ha sido desigual en función de la posición socioeconómica del alumnado y el clima educativo del hogar. A su vez, debido al traspaso de responsabilidad de la provisión de educación a las provincias, el componente jurisdiccional ha tomado mayor relevancia en la profundización de la segmentación educativa (Krüger, 2012).

Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) sostienen que las desigualdades dentro del sistema educativo se han visto reforzadas por el aumento en el acceso al sistema en plena crisis económica, que ha perjudicado a las clases sociales peor posicionadas. La extensión de cobertura educativa ha generado un sistema deficiente en dar repuesta a la demanda, desde diversos aspectos: se requería de una oferta educativa con mayor capacidad de adaptación y un aumento en la disponibilidad de recursos pedagógicos y económicos, condiciones que no se verificaron. Krüger (2012) resume

a los factores que colaboraron con el empobrecimiento del sistema educativo en: aumento de la matrícula en un corto período temporal, escasa capacidad por parte de las instituciones para absorber realidades socioeconómicas distintas, proceso de descentralización sin cambios presupuestarios, condiciones laborales subóptimas para los docentes y el nuevo rol de las escuelas como unidades asistenciales.

Finalmente, el aumento en el acceso a la educación tuvo como resultado la disminución en la calidad y el aumento de la segmentación educativa.

La segunda arista importante para análisis es la **calidad educativa** de la enseñanza. Al igual que en el caso de equidad educativa, es necesario definir qué se entiende por calidad educativa y cuál es el criterio para medirla. Las definiciones de calidad educativa varían entre los diversos investigadores de economía de la educación, sin embargo existe consenso respecto a la existencia de los siguientes criterios (Wolff y De Moura Castro, 2000):

- a) Calidad del resultado: es el grado en que los alumnos obtienen los conocimientos y cómo es mejor obtenerlos desde la óptica de la sociedad. La definición de qué es considerado un resultado también tiene un problema intrínseco, los criterios suelen ser: la capacidad del individuo para integrarse en el mercado laboral y la calidad de los resultados dentro de las escuelas, medidos a través de pruebas estandarizadas teniendo en cuenta las tasas de extraedad, abandono y matriculación (Gallego, 2002).
- b) Calidad como valor agregado: es una medición que puede definirse como relativa a la situación inicial de los alumnos, mide cómo han variado los conocimientos de los mismos respecto de su situación de inicio. En la mayoría de los casos, cuando se opta por esta definición de calidad, suele tomarse la cantidad de horas anuales en aula que han obtenido los niños y adolescentes.
- c) Calidad de los insumos materiales: suele mencionarse que la calidad de

los recursos e insumos (materiales y humanos) que poseen las escuelas modifican la capacidad que tienen los alumnos de retener e interiorizar los conocimientos y su permanencia en el sistema. La medida de calidad de insumos escolares varía en función del objetivo de investigación² (Krüger, 2012).

d) Calidad de los procesos escolares: relacionado con la gestión del centro escolar, la capacidad de los directivos en el manejo de los recursos, la dedicación docente, la proporción de docentes por alumnado, el clima de trabajo, el background educativo de las familias, entre otros.

Como ha sido expuesto anteriormente, existe evidencia respecto al desmejoramiento de la calidad educativa producto del aumento generalizado de la matrícula. La Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa (DiNIECE) muestra en sus sucesivos informes que el sistema educativo presenta importantes problemas de permanencia, retraso, repitencia, rendimiento y terminalidad. Nuevamente, los problemas son más severos para los alumnos que pertenecen a contextos desfavorecidos (Krüger, 2012).

Es dable destacar que varios autores relacionan la existencia de segregación educativa con situaciones de pobreza. Herrán (2001) realiza un estudio sobre la relación entre la deserción escolar y el nivel de ingresos familiares, concluyendo que se evidencia una relación negativa entre ambas variables, a partir de la cual los niños provenientes de familias con menores ingresos tienen mayor probabilidad de abandono escolar, fenómeno que se ve profundizado por las características del sistema educativo. Binstock y Cerrutti (2005), utilizando la Encuesta de Desarrollo Social, comprueban que son varios los factores que influyen en las probabilidades de abandono y resaltan la importancia del clima educativo del hogar y las necesidades

² Para mayor detalle, ver Krüger (2012): *"Equidad educativa interna y externa en Argentina: Análisis para las últimas décadas"*. Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur-Conicet.

básicas insatisfechas. Por último, CEPAL (2010) confirma la relación expuesta por los autores y presenta la brecha existente entre los alumnos del primer y último quintil de ingresos. En el año 2006, el 95% de los niños pertenecientes al primer quintil completaba el nivel primario mientras que en el sector más favorecido lo hacía casi la totalidad.

Entonces, habría fuertes indicios de que el sistema argentino está sometido a un deterioro que cuenta de larga data y afecta más severamente a los alumnos de menores recursos.

El tercer componente es **la evolución del perfil educativo de la población**. El cambio en las condiciones de acceso, anteriormente desarrolladas, conllevó a un cambio sustancial en el perfil de las personas que acceden al sistema educativo. Se verifica un aumento en las cualificaciones promedio de la sociedad argentina, las personas que antes quedaban excluidas han logrado acceder a la educación y se ha comprobado un aumento generalizado en la cantidad de años de educación de la población, como puede verse en el cuadro 2.3.

Cuadro 2.3: Años de escolarización promedio en adultos de 25-65 años, por quintil de ingreso.

Años	1	2	3	4	5	Media
1980	6,2	7	7,3	8,3	11,2	8,2
1991	7,1	7,7	8,2	9,6	12,3	9,3
2002	7,3	8,3	9,2	10,3	13,3	10
2012	8,9	9,8	10,6	11,7	13,7	11,2

Fuente: elaboración propia a partir de SEDLAC (CEDLAC y Banco Mundial)

La nueva Ley Federal de Educación ha extendido los años de obligatoriedad educativa, lo que ha llevado al aumento de las probabilidades y posibilidades de culminación del nivel medio por parte de la población argentina (Alzúa, Gasparini y Haimovich, 2011). Ahora bien, es interesante destacar que si bien la cantidad de años de escolarización ha aumentando, es relevante la cantidad de individuos que no completan los primeros 9 años de educación formal. Además, de la población que tiene menor escolarización la representación de las personas pertenecientes a los

estratos más bajos es extremadamente alta (Krüger, 2012).

Finalmente, la última arista se corresponde con **la calidad de los aprendizajes**. Ha quedado expuesta la expansión de los años de escolarización de la sociedad argentina en todos los estratos socioeconómicos, sin embargo es importante tener en cuenta cuál es el impacto y qué cambios generará en los determinismos sociales existentes.

Al tratar la calidad de los aprendizajes también pueden mencionarse factores que formarían parte de su medición:

a) La calidad de los recursos humanos: es frecuentemente utilizada la calidad de los docentes y su formación como variable proxy de la calidad educativa de un centro. Es reconocido que la capacitación, experiencia, predisposición, dedicación y salarios son componentes importantes de la calidad docente a la que se expone un niño (Murillo, 2003). En el sistema educativo argentino se verifica un proceso de selección entre los docentes que perjudica nuevamente a los sectores sociales menos favorecidos. En concordancia, Filmus (2003) postula que en la última década existe una tendencia en la elección de la carrera docente por parte de los individuos de sectores socioeconómicos menos favorecidos.

b) Tiempo de enseñanza: anteriormente ha sido mencionado que se utiliza la cantidad de horas de enseñanza anual para medir calidad educativa; de este modo el indicador es importante para evaluar la calidad de los aprendizajes que recibe un individuo. Una crítica frecuente surge respecto a su capacidad de medir cantidad y no calidad; la calidad de dos centros puede diferir ampliamente aunque la cantidad de horas de escolarización sea la misma (Tenti Fanfani, Meo y Gunturiz, 2010).

Concluyendo el apartado podemos sostener que el sistema educativo argentino presenta inconvenientes en la equidad educativa interna, vista desde sus cuatro

aristas. En las últimas décadas ha mejorado la cuestión de acceso al sistema, ampliando de los perfiles socioeconómicos que acceden, pero el optimismo se ve opacado por la persistencia en problemas de rezago, abandono, malas condiciones laborales y escaso tiempo de enseñanza de calidad durante los años lectivos.

Por último, dentro de la presente investigación también es importante el rol **equidad educativa externa**, sin embargo por fines organizativos será expuesto en el próximo capítulo donde se estudiará el concepto de movilidad social.

II.2. Segmentación educativa: definición

Para los propósitos del apartado es necesario retomar la definición de equidad educativa medida a partir de "igualdad en los logros" desarrollada en la sección anterior. El criterio tiene como objetivo la impartición, por parte del sistema educativo, de una formación equivalente a todos los alumnos compensando el efecto de las desigualdades de origen respecto al acceso, permanencia, repitencia y fracaso escolar. A partir de ello, se deduce que no es suficiente equiparar las condiciones de acceso para que una sociedad verifique equidad educativa, también es necesario igualar las condiciones de escolarización en interior al sistema (Krüger, 2012). López (2006) plantea que las desigualdades de origen deben ser reemplazadas por desigualdades que permitan llegar a la equidad educativa y social.

En sus estudios, los institutos DiNIECE y OCDE presentan evidencia respecto a que la calidad educativa a la que acceden los alumnos argentinos difiere ampliamente, comprobado a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas (DiNIECE, 2010; OCDE, 2010). Podría sostenerse que el sistema educativo argentino presenta condiciones de escolarización distintas entre escuelas y sectores dando lugar a la existencia de *segmentación educativa*.

El concepto de segmentación educativa contiene una discusión filosófica y los criterios para definirla y medirla varían de manera considerable. La definición que aquí

se adopta considera que la **segmentación educativa** se manifiesta a partir de la existencia de grupos de estudiantes que acceden a diferentes circuitos educativos en función de alguna característica personal, que los ubica dentro de un grupo determinado. En concordancia, Krüger (2012) postula que la segmentación educativa implica el reconocimiento de la existencia de circuitos educativos dentro del sistema, cuya calidad es marcadamente diferenciada. A su vez, Jaume (2013) sostiene que hay segmentación escolar cuando puede separarse a la población estudiantil entre establecimientos educativos de acuerdo a cierta/s característica/s.

Entonces, para poder comprender de manera acabada el concepto de segmentación educativa es necesario definir *circuito educativo*. La existencia de circuitos educativos se sintetiza en la posibilidad de agrupar a las instituciones en grupos claramente separados en función de la similitud entre ellas -perfil de los docentes, nivel socioeconómico de los alumnos, currícula, pedagogía, tipo de gestión, entre otros- que determina las condiciones de aprendizaje disimiles que ofrecen (Krüger, 2012). La existencia de circuitos educativos es un componente necesario para la presencia de segmentación educativa, como ha sido expuesto en su definición, y da lugar a que los padres conformen estrategias para posicionar a sus hijos en los circuitos de mayor prestigio (Katzman, 2001).

En general los circuitos constituyen grupos de diferente calidad educativa, entonces la movilidad de alumnos y centros de un circuito a otro es prácticamente nula. Cada tipo de centro atiende a un determinado perfil de alumnos, lo que llevará a la conformación de un determinismo social respecto a la calidad educativa a la que cada persona puede aspirar condicionada a que sus características personales coincidan con el perfil buscado. Entonces, es apropiado pensar que la existencia de circuitos educativos conlleva a la formación de círculos viciosos o virtuosos respecto a la calidad de los procesos educativos (Krüger, 2012). De ser así, los padres que poseen condiciones socioeconómicas poco favorables probablemente enviarán a sus

niños -si lo hacen- a escuelas de baja calidad educativa, sometiéndolos a una enseñanza de menor nivel, con mayor riesgo de repitencia o abandono y a la obtención de credenciales educativas de menor valor que si hubieran accedido a otro tipo de centro. Finalmente, la existencia de circuitos educativos condiciona el fenómeno de movilidad y las expectativas de los individuos respecto a poder mejorar su posición en la jerarquía social.

El estudio sobre la presencia del fenómeno en Argentina es amplio, la evidencia demuestra que existen dos tendencias importantes:

I. Existe diferencia de calidad educativa entre las escuelas de gestión pública y privada³ (Gasparini et al., 2010), siendo éstos dos subsistemas expresamente separados.

II. Dentro de cada subsistema, público y privado, existen circuitos educativos diferentes. En el sector privado hay escuelas que captan alumnos provenientes de sectores de baja calificación socioeconómica, mientras que los más excluyentes no lo hacen. A su vez en el sistema público de escolarización hay centros que tienen un mejor perfil de alumnos, donde se aplican ciertos criterios de exclusión, y otras que al no contar con dichos mecanismos sólo captan los estudiantes con menores dotaciones de capital social, económico y cultural. Es en este esquema que Llach (2006) reconoce la existencia de "escuelas pobres para pobres".

A lo largo de la presente investigación se hablará de *segmentación educativa*, aunque, tal como postula Krüger (2012) en los sistemas educativos también puede presentarse *segregación escolar*. Si bien ambos conceptos están relacionados, no representan lo mismo. La autora, postula que la *segregación educativa* es interpretada como un concepto más restringido, que se relaciona con la forma en que

³ Es importante destacar la importancia del componente sindical en aquellas provincias que tiene mayor relevancia la actividad.

los individuos se distribuyen entre escuelas. Para Maroy (2004) la segregación está presente en un sistema educativo cuando los alumnos no se distribuyen normalmente entre los centros sino que existe una o varias características que demarcan la dinámica de asignación. En este sentido, se verifica cierta homogeneidad intracentro pero una fuerte diferenciación entre los perfiles que atienden centros distintos (Jenkins et al., 2008). La segmentación es un concepto más amplio, que contiene a la segregación, que permite una jerarquización clara y visible de los centros que conforman un sistema educativo.

Asimismo, en la literatura especializada existe distinción entre *segmentación y fragmentación educativa*. Tiramonti (2004) referencia ambos conceptos y sostiene que es la *fragmentación educativa* lo que se verifica en el sistema argentino. La fragmentación en el ámbito de la educación se refiere a un campo estallado caracterizado por las desigualdades, rupturas y la imposibilidad de traspaso de un segmento a otro. En un caso de segmentación los fragmentos pueden ser claramente identificados y jerarquizados; en cambio, con la fragmentación los límites no son tan claros y es prácticamente imposible jerarquizar las diversas posiciones que el fenómeno genera en la sociedad (Tiramonti, 2004).

A la luz de las diferencias entre segmentación, segregación y fragmentación es importante destacar que la presente investigación buscará obtener medidas sobre la segmentación del sistema educativo argentino. La medición de fragmentación es realmente difícil de abordar debido a la disponibilidad de datos, a la necesidad de establecer ¿qué es lo que está fragmentado? y, por los objetivos del presente trabajo, la necesidad de identificar los grupos bajo estudio y las diferencias entre ellos. Respecto a la segregación, como se mencionó anteriormente, es contenida dentro del concepto de segmentación educativa.

Retomando, podemos sostener que la *segmentación educativa* puede desagregarse en dos: *segregación social del alumnado y calidad de servicios*

educativos diferente entre distintos grupos de escuelas (Krüger, 2012).

II.2.1. Segregación social del alumnado:

Tiramonti (2004) se pregunta ¿qué es lo que está segregado? ¿qué es materia de segregación?. La lógica de pensamiento que surge por detrás de un fenómeno como la segregación educativa está estrechamente relacionada con la que conlleva el concepto de equidad⁴.

La definición de segregar es "separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales". En lo que respecta a la educación, puede darse segregación cuando la distribución de los alumnos es desigual entre los centros educativos por motivos económicos, sociales, culturales, de raza, género entre otros (Jenkins et al., 2008; Krüger, 2012; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2010). Tiramonti (2004) postula que la investigación del sistema educativo argentino da clara cuenta de ruptura de un campo de sentido compartido entre las instituciones y los individuos que circulan por ella. En sus palabras "*hay un modo de constitución de lo institucional que genera la condición fragmentada*".

La segregación educativa puede fundarse en diversas causas pero la que interesa, en torno al objetivo de investigación, es la fundamentada en el origen socioeconómico del alumno. La segregación por nivel socioeconómico implica que los alumnos más favorecidos asisten a establecimientos cuyo ambiente está provisto por mejores recursos y bajas probabilidades de interacción con niños y adolescentes de otro estrato social. Los individuos de bajo estrato social experimentan las condiciones inversas, se distribuyen en los centros de peores condiciones socioeconómicas, con peores recursos educativos y tienen bajas chances de interactuar con individuos de mejores estratos sociales.

Diversos estudios en países del mundo (Jenkins et al., 2008; Maroy 2008;

⁴ Ver el capítulo referido a equidad educativa y la evolución respecto al interrogante ¿Equality of what? (Sen, 1979)

Maroy y Van Zanten, 2009) concluyen que los sistemas educativos presentan un grado de segregación moderado, que puede atribuirse a las políticas que han flexibilizado las condiciones de ingreso y liberado los mecanismos de elección de los padres e instituciones. Un estudio complementario, Gorard y Smith (2004), sostiene que la ocupación de los padres es un factor de condicionamiento en la distribución de los alumnos que se encuentra altamente relacionado con la segregación territorial y densidad poblacional. Por su parte Dupriez (2010) encuentra una relación negativa entre la existencia de segregación escolar y la situación económica de un país, y positiva con la inequidad sociocultural.

Dentro de la segregación socioeconómica del alumnado podemos encontrar dos vertientes:

a) Segregación entre escuelas públicas y privadas: para comprender la gravedad del fenómeno bajo estudio, es importante introducir brevemente el marco y la organización institucional del sector educativo argentino. Actualmente en Argentina son las provincias las responsables de proveer el servicio educativo a nivel inicial, primario y secundario, mientras que es responsabilidad del estado nacional la provisión del servicio a nivel superior; a su vez, en todos los niveles se reconoce como válida la educación provista por organismos privados⁵. La última Ley de Educación Nacional, proclamada en el año 2006, reconoce la validez de los cuatro niveles educativos y extiende la obligatoriedad desde los cinco años hasta la finalización del nivel secundario.

El traspaso de responsabilidad del nivel nacional al provincial tiene su antecedente en el año 1978, delegando la obligación del nivel primario, y continuó en el año 1991 con la "Ley de Transferencia de Servicios Educativos", concluyendo el proceso de descentralización. Entonces, la responsabilidad nacional sólo se resume a

⁵ Aunque existen escuelas, primarias y secundarias, que dependen del gobierno nacional; y universidades provinciales. Estas situaciones son excepciones a la generalización mencionada.

la regulación con objetivo de mantener la equidad y calidad entre provincias.

La lógica de descentralización fue notablemente economicista (Formichella y Rojas, 2007). El traspaso de responsabilidades no fue acompañado por una transferencia de fondos, lo que generó menor presión presupuestaria para el gobierno central a costas de las provincias. El ajuste presupuestario afectó considerablemente al sistema educativo, viéndose deterioradas la calidad y equidad educativa (Morduchowicz, 2010). Krüger (2012) resume que la descentralización educativa en el marco de amplias desigualdades en términos de desarrollo, capacidad de recaudación y valorización de la educación entre provincias, se traduce en importantes diferencias en la oferta.

Los estudios sobre la segmentación entre el sector privado y público para Argentina son escasos. Krüger (2012) analiza detalladamente el fenómeno, desde su aspecto teórico y empírico, y mediante diversas técnicas de estimación concluye que la segmentación del sistema está presente en torno a la gestión de las instituciones (público o privada) pero también existen diferencias entre centros de cada subsistema. Asimismo, la segregación del alumnado en función de la gestión institucional se da mayormente de manera intra-sectorial, siendo más significativo dentro de las escuelas privadas. También, destaca la escasa interrelación de sectores sociales que existe en el sistema argentino de educación.

En esta dirección, un estudio de Gasparini et al. (2010) tiene por objetivo la reconstitución de la segregación escolar argentina desde mediados de la década de los 80'. En el trabajo se utilizan distintas técnicas relativas a la estimación de segregación para comprobar su existencia y cómo ha evolucionado, usando encuestas de alta densidad poblacional para realizarlos⁶. Los autores sostienen que existe un

⁶ Para mayor detalle de las técnicas estadísticas y bases de datos utilizadas consultar: Gasparini, L., Jaime, D.; Serio, M.; y Vazquez, E. (2010) "La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la

aumento de la segregación educativa en función de la gestión escolar en los niveles de primario y secundario y que el proceso se intensificó a nivel intersectorial en la última década, proyectándose el mismo comportamiento a corto plazo.

El trabajo de Jaume (2013), más reciente y en el cual se inspira una importante proporción de la metodología de este trabajo, realiza un análisis empírico del nivel y evolución de la segregación escolar argentina entre escuelas públicas y privadas desde el año 1992 al 2010. Se utilizan las curvas de segregación percentílicas y micro descomposiciones⁷. Las conclusiones del trabajo son preocupantes, la segregación verifica un aumento que varía entre el 30% y 100% en función del índice y el nivel educativo analizados.

A la existencia de un sistema de educación compuesto por agentes públicos y privados hay que agregarle la libertad de elección que tienen los padres respecto al centro al que enviarán a sus hijos. En Argentina se ha verificado un proceso de privatización de la educación, que ha evolucionado a lo largo de la historia y que se ha intensificado en las últimas dos décadas (Krüger, 2012; Jaume, 2013). La privatización responde a distintos procesos de la economía argentina, pero es principalmente atribuible a la descentralización educativa -mencionada anteriormente- que desmejoró la calidad de la enseñanza provista por los entes públicos. Por otro lado, la sostenida desregulación estatal brindó un alto grado de autonomía y un similar status legal a las escuelas públicas (Narodowski y Andrada, 2001).

La privatización ha colaborado con un proceso de dualización socioeducativa más agudo que el verificado hasta la década del noventa (Rivas, Vera y Bezem, 2010). Los estratos más altos de la población fueron abandonando paulatinamente el sector público, percibiendo a la escolarización privada como una opción de mejor

evidencia". *Anales de la XLV Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*. Bs.As. [en línea] www.aaep.org.ar

⁷ Ambas técnicas serán detalladas en la sección metodológica del presente trabajo.

calidad, de posicionamiento social y de "resguardo" frente a interacciones con otras clases sociales. La dualización se agudizó con el aumento de acceso al nivel medio por parte de los estratos sociales más bajos, que antes eran excluidos. Se verificó un crecimiento importante en la matriculación del nivel medio de los dos quintiles más bajos de la población (SITEAL, 2008): a mediados de la década del 90' la tasa neta de escolarización del 30% más pobre de la población rondaba en los 40 puntos porcentuales, mientras que en 2011 se verifica una tasa cercana al 82%. Entonces, el sector público se convirtió en el albergue de los sectores más desfavorecidos de la sociedad que no tenían los recursos necesarios para acceder a la educación privada (Krüger, 2012).

Podría resumirse al sistema educativo argentino como un cuasi mercado monopólico (Narodowski y Nores, 2002). El gobierno es el ente encargado de proveer la educación pública pero estimula la provisión de servicios educativos privados colaborando, en muchos casos, con su financiamiento. Así, la distribución del alumnado entre el sector estatal y privado es completamente desigual; se reconocen características socioeconómicas y culturales distintas entre los alumnos de ambos sectores (LLach, 2006). Suele encontrarse una relación positiva entre la asistencia a colegios públicos y la pobreza, y entre las posibilidades de asistir a la educación privada y el capital sociocultural de los alumnos (Rivas, Vera y Bezem, 2010).

La migración de los sectores medios al sector privado es una evidencia que se verifica con mayor intensidad en la última década, según el SEDLAC entre el 2003 y 2009 la asistencia al sector privado se ha incrementado para los quintiles de ingresos medios y altos. Asimismo, existe un éxodo por parte de sectores menos favorecidos que también contemplan a la educación privada como mecanismo de ruptura de la jerarquía social existente (Gamallo, 2011). En concordancia, Krüger (2012) postula que aproximadamente un 10% de los estudiantes del primer quintil de ingresos asiste a escuelas privadas, estadística que se mantiene en el período 2003-2009.

b) *Segregación del alumnado dentro de cada circuito:* dentro de la educación privada existen dos circuitos claramente identificables. Por un lado se encuentran las escuelas privadas con administración privada y, por otro, las "públicas de administración privada" que son esencialmente privadas pero que reciben fondos públicos para hacer frente a un porcentaje de su presupuesto, en general para el pago de salarios, y suelen relacionarse con corrientes religiosas.

El funcionamiento de los entes privados es diferente al de los subvencionados, los últimos deben cumplir con cierta reglamentación para poder obtener el financiamiento y sus mecanismos de selección suelen ser menos "discrecionales". Entonces, la distribución de los alumnos entre las entidades podría presentar segregación (Krüger, 2012).

En el sector público también se identifica segregación del alumnado. Las escuelas públicas que dependen de las Universidades suelen tener un criterio de selección de alumnos diferente a las convencionales escuelas públicas, priorizando alumnos con mejores condiciones socioeconómicas y ciertos "conocimientos previos" al ingreso. Por otro lado, la calidad educativa entre los colegios públicos suele ser distinta en función de su ubicación territorial y el entorno en el que están inmersas; en palabras de Llach (2006) existen "escuelas pobres para pobres".

II.2.2. Inequidad en la distribución de los servicios educativos y su calidad

Dentro de los circuitos educativos se establece la existencia de un circuito en el cual pueden diferenciarse las escuelas a partir de la calidad educativa que ofrecen, relacionada de manera directa con el perfil socioeconómico y cultural de su alumnado. A partir de su existencia puede hablarse de escuelas con alta o baja calidad educativa, las cuales no comparten ni traspasan alumnos entre sí (Gasparini et al, 2010).

La existencia de instituciones con diferentes calidades educativas conlleva un aumento y profundización de las diferencias de origen, perpetuando los determinismos

sociales y la jerarquía existente en una sociedad. La caída generalizada de la calidad, tanto en las escuelas buenas como en las malas, implicó que el paso por el nivel primario y secundario sea visto como una condición necesaria para acceder a la universidad, perdiendo su importancia como motor de movilidad social.

En un paso anterior hemos discutido profundamente la definición de calidad educativa, teniendo en cuenta las diferentes nociones respecto a cómo medirla y qué implica dicho concepto. Retomando, podemos sostener que definir calidad educativa es una tarea ardua y que varía en función del objetivo de la investigación. Como fue establecido en el segmento de equidad educativa, lo que interesa aquí es medir la diferente calidad educativa que reciben los niños en función de su estatus socioeconómico y luego, de existir segmentación educativa, demostrar si existe una relación con la movilidad social que verifica una sociedad. Consecuentemente se medirá la calidad educativa en función de los insumos facilitadores del proceso educativo, teniendo en cuenta que los insumos son los que difieren entre instituciones y afectan de manera directa a la calidad impartida por los distintos circuitos educativos.

La elección del concepto de calidad educativa en función de los insumos tiene una fuerte relación con la definición de equidad fundada en igualdad en los logros, justificada en el capítulo anterior. La igual distribución de recursos dentro del sistema educativo es considerada un requisito indispensable para la existencia de equidad educativa, y por ende la igualdad de logros.

Llach (2006) identifica tres categorías de recursos, que forman parte de los insumos esenciales de un sistema educativo y pueden resumirse de la siguiente manera:

- i. Recursos materiales: hacen referencia a los recursos físicos necesarios para llevar adelante el proceso de enseñanza, que forman parte de las técnicas pedagógicas como del escenario en el cual se enseña -edificios, bancos escolares, salas de computación, acceso a internet, tecnología, materiales

didácticos, acceso a biblioteca, entre otros.

ii. Recursos humanos: abarca la calidad y cantidad de docentes que posee un centro, considerando su formación, perfil socioeconómico, experiencia, entre otros y también considera los perfiles del resto del personal -porteros, psicopedagogos, psicólogos, personal no docente.

iii. Los sistemas de gobernanza y el clima del establecimiento: se refiere a las condiciones de trabajo dentro de la institución, la manera en la que se toman las decisiones, la relación de la escuela con la comunidad y la integración con otros ámbitos en los que participan los estudiantes. Es una dimensión difícil de definir pero finalmente hace referencia a la disciplina impartida, la capacidad de liderazgo de las autoridades, el orden de la institución, entre otros.

Entonces, podemos sostener que la segmentación educativa será más severa en aquellos sistemas educativos en los que la distribución de las tres categorías sea más desigual y tenga una relación con el perfil socioeconómico del alumnado. Por ejemplo, el país A tendrá un sistema educativo más segmentado que el país B si las escuelas que atienden chicos pobres (en el primer país) tienen sólo un décimo de los recursos educativos y atraen al 80% de la población estudiantil; mientras que en el país B las escuelas pobres atienden la misma proporción del alumnado que las escuelas con mejor posición pero tienen una partida presupuestaria mayor que les permita compensar las diferencias de origen, por ejemplo dar la copa de leche.

La existencia del circuito educativo en función de la distribución de los recursos es un aspecto estudiado en la literatura especializada. La evidencia muestra que en los países en desarrollo los recursos son distribuidos en función del perfil socioeconómico de los alumnos, siendo más notorio en el nivel primario (OCDE, 2010). En América Latina existe una desigual distribución de los recursos que termina perjudicando a los sectores más desatendidos por la sociedad (Treviño et al., 2010).

Particularmente en Argentina, los estudios comprueban la existencia del circuito donde la calidad de los recursos empeora en función del perfil socioeconómico que atienden de las instituciones (Llach, 2006).

A su vez, la distribución de los insumos es desigual entre las escuelas privadas y públicas. Rivas, Vera y Bezem (2010) encuentran que en la provincia de Buenos Aires, las escuelas privadas tenían un presupuesto anual por alumno mayor que las escuelas públicas y que dicha diferencia rondaba en el 40%.

Concluyendo, podemos notar que la diferencia en la posesión de insumos educativos condiciona la calidad educativa que perciben los alumnos de distintos centros educativos. Asistir a una institución privada o pública implica una desigual disposición de recursos. Toman protagonismo las diferencias de origen y la posición social en el condicionamiento respecto al acceso y calidad educativa (Krüger, 2012). Entonces, frente a la existencia de una desigual distribución de recursos educativos, las escuelas dejan de cumplir su rol de "alisador de caminos" y terminan perpetuando las diferencias iniciales.

II.3 ¿Es relevante estudiar el fenómeno de segmentación educativa?

La importancia sobre el estudio de la segmentación educativa ya no presenta mayores discusiones (Tiramonti, 2004), los motivos pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- La presencia de segmentación educativa es un impedimento para la existencia de un sistema equitativo. El concepto de equidad educativa ya ha sido desarrollado anteriormente, sin embargo es imprescindible tener en cuenta que la existencia de un fenómeno que segrega al alumnado en función de sus características socioeconómicas llevará a un sistema inequitativo.

Como ha sido mencionado, antes de la década del 70' la exclusión en el acceso daba lugar a segmentación educativa. Con el aumento en el acceso se

esperaba que el grado de segmentación se redujera y se promoviera la movilidad social de las clases que antes no accedían a la educación. Sin embargo, como postula Nuñez (2003), se da segregación en el interior del sistema que lleva a que los umbrales de educación sufran un corrimiento y tener título secundario no sea una ventaja en el mercado laboral. En palabras de Krüger (2012) se ha dado lugar a un proceso de selección y exclusión social en el interior del sistema que antes operaba por fuera. Marchesi (2000) postula que se verifica un grado de desigualdad superior a la falta de acceso porque la calidad educativa que se imparte no es igual para todos los que acceden al sistema.

- Impacta sobre la equidad interna porque profundiza las diferencias en las trayectorias educativas, condicionadas por las condiciones de origen. En este sentido, se considera que las escuelas juegan un rol de "compensador de condiciones de origen" y deberían impartir la misma calidad educativa a los individuos que atienden. Sin embargo se ha demostrado que, si bien las condiciones iniciales repercuten en las trayectorias, las escuelas difieren en su capacidad para promover la adquisición de aprendizajes (Krüger, 2012).

La segregación del alumnado afecta *directa y negativamente* a través del "efecto compañero" a la equidad educativa interna (Cervini, 2003). Por este efecto, el ambiente socioeconómico y el rendimiento del alumnado afectan la trayectoria educativa de un niño o grupo de niños. Asimismo, tiene un efecto *indirecto* porque encrudece la diferencia entre calidades provistas por los centros educativos. Dumay y Dupriez (2008) reconocen que el posicionamiento socioeconómico de los alumnos se relaciona positivamente con el nivel y la calidad de los recursos que poseen, lo que influye en las prácticas, procesos escolares y políticas para modificar la situación existente en un centro específico. Tal como menciona Gorard (2009), la existencia de cierta estratificación del alumnado conlleva a que los más vulnerables vean limitadas sus posibilidades de re-jerarquización y movilidad social, impidiendo que sean

favorecidos por contextos sociales beneficiosos.

- Afecta la equidad educativa externa porque, como se descató en el párrafo anterior, la existencia de segregación educativa lleva a menor equidad educativa interna y eso generará inequidad en la dimensión externa⁸. A su vez, la existencia de segmentación educativa implica una menor cohesión social y, consecuentemente, no se verificará la movilidad social ascendente que se espera luego del paso por el sistema educativo (Gorard, 2009). Finalmente, la conformación de circuitos educativos implicará segregación en el valor de las credenciales dificultando la entrada al mercado laboral de aquellos que han accedido instituciones con menor calidad. Resumiendo, la existencia de segmentación educativa lleva a que la inversión en educación sea menos atractiva para los individuos de escasos recursos por su pérdida de poder como movilizador social.

II.4. Factores que contribuyen con la segmentación educativa

Siguiendo las ideas de Krüger (2012), la existencia de segmentación educativa puede justificarse desde un aspecto macro y microeconómico.

La segmentación educativa vista desde el status socioeconómico del alumnado está fuertemente relacionada con la construcción de "clase social". Podemos pensar que los individuos acceden a un circuito educativo en función de su clase social, que está determinada por su condición económica pero también por su capital cultural, material y formación ideológica. Entonces en numerosos casos, la clase social actúa como un limitante para el proceso de movilidad social (Sautu, 2004).

Krüger (2012) postula que la segmentación en el plano educativo es el resultado de combinar arreglos institucionales promulgados por las autoridades, pautas informales y procesos de negociación que surgen al aplicar esas directivas en

⁸ La existencia de inequidad educativa interna refuerza la inequidad externa. En caso de ser necesario, el lector puede retomar la sección de equidad educativa, donde las relaciones han sido explicadas.

un contexto histórico y geográfico concreto. La presencia de segmentación educativa puede relacionarse con el enfoque institucionalista de North (1991), en el cual las instituciones son definidas como las "reglas de juego" y las organizaciones, que son ordenes concretos de individuos, se movilizan para que éstas cambien si no le son propicias para sus objetivos. En este contexto, la presencia de segmentación se traduce en debilidad de las reglas de juego formales y una fuerte presencia de las instituciones informales. En otras palabras, hay una fuerte conformación de reglas informales que lideran el proceso de selección de alumnado por parte de las instituciones y de los padres.

A continuación se clasificaran las causas de la segmentación educativa desde la perspectiva macro y microeconómica.

II.4.1. Enfoque macroeconómico:

En el enfoque macro se puede realizar un análisis de oferta y demanda - descomponiendo lo que ha ocurrido con cada una- para entender porque se ha llegado a un equilibrio caracterizado por un sistema educativo segmentado.

En lo que respecta a la *demand*a son diversos los cambios que ha experimentado en las últimas décadas. Tiramonti (2004) sostiene que la demanda es más selectiva con el paso del tiempo, buscando una socialización entre iguales y disminuyendo las probabilidades de interacción con estratos sociales más bajos. Para la autora, la polarización social existente en el país tiene un fiel reflejo en el sistema educativo y el aumento en la matriculación del sistema medio solo ha sobrecargado a las escuelas que atienden a los sectores menos beneficiados.

Por otro lado, se confirma que la segmentación laboral, residencial, social y educativa tienen una relación de retroalimentación que perjudica fuertemente a los individuos más pobres de una sociedad (Katzman, 2001). Entonces, los que se encuentran en condiciones más desfavorables están sumergidos en un círculo vicioso que los condena a posicionarse en los estratos más bajos de la jerarquía social

(Formichella, 2010).

La demanda se ha traspasado más fuertemente al sector privado debido a la creencia de superioridad en términos de capital social, cultural y prestigio social respecto de las instituciones públicas. La existencia de una regulación laxa por parte del estado en el sector educativo llevó a que las familias y las instituciones tuvieran una "relación más directa", haciendo que las escuelas se diferencien en función del nivel de alumnado que atienden (Krüger, 2012). Debido al cambio experimentado en la demanda educativa, el rol que cumplen las instituciones mutó en función del perfil de sus alumnos: las escuelas pobres cumplen un rol de contención social y acompañamiento de sus estudiantes, mientras que las escuelas mejor posicionadas conservan el prestigio y la posibilidad de atender niños que portan mejor background de las tres categorías de capital (cultural, social y económico). Este último hecho es fomentado por la agresividad que presenta la demanda proveniente de las personas con mejor poder adquisitivo (Tiramonti y Ziegler, 2008).

En lo que respecta a la *oferta educativa*, son varios los hechos que fomentaron su fragmentación. Para comenzar, la descentralización del servicio educativo (traspasando la responsabilidad a las provincias) junto a la existencia de acceso universal determinaron una caída en la calidad de la enseñanza del sistema público de educación, llevando a un deterioro de las credenciales educativas expedidas (Myers et. al., 1973). Para los autores, en Argentina sigue vigente la función de selección social por parte de las escuelas, sin embargo el criterio de selección ha variado: mayor acceso pero segmentado.

Asimismo, Minteguiaga Garaban (2009) sostiene que el debilitamiento del estado como proveedor del servicio educativo fomentó la educación privada y la expansión en las opciones de su oferta. Este proceso fue favorecido por la tendencia de elección libre por parte de los padres, la equiparación de las escuelas privadas y públicas respecto a la validez de sus credenciales y la redefinición de las funciones del

estado. Para Feldfeber (2009) la privatización de la educación vino de la mano con una tendencia de individualización de lo social en la sociedad argentina, donde el estado abandonó su papel como legitimador de las instituciones y la delimitación de los comportamientos quedó al libre albedrío.

En la óptica de Krüger (2012) la disminución de la presencia estatal en el sistema educativo dio lugar a espacios de desregulación e incrementó la autonomía de las instituciones que desarrollaron mecanismos de mercado. La educación empezó a tomarse como un bien intercambiable, en el cual la oferta y la demanda crearon su propio juego: la oferta se diversificó buscando atender los distintos segmentos de la demanda y se acentuaron las diferencias de origen. Esta visión concuerda con la concepción de Alegre (2010), bajo la cual el sistema educativo es definido como cuasi mercado monopólico. Bajo una configuración mercantilista de la educación y con un control público presente pero no estricto se destacan procesos como la diversificación y creciente privatización de la oferta, autonomía de las instituciones en la toma de decisiones y laxitud en la selección del alumnado.

Una vez analizados los cambios en la oferta y demanda educativa, podemos sostener que han configurado un ambiente propicio para la segmentación educativa. La oferta se ha diversificado para atender los requisitos de la demanda, que se ha vuelto más selectiva y segmentada evitando interactuar con sectores sociales de menor status.

II.4.2. Enfoque microeconómico:

El enfoque micro puede ser encuadrado dentro de la teoría institucionalista, promovida por North (1991). Como fue citado en el inicio del presente apartado, las instituciones son consideradas las reglas de juego -formales o informales- que regulan y monitorean la interacción entre individuos de una sociedad. Desde este punto de vista, en el sistema educativo están presentes arreglos institucionales que parecieran conducir a la presencia de segmentación educativa (Krüger, 2012).

Como fue explicado en el enfoque macro, la desregulación estatal ha generado una política mercantilista en la distribución de recursos, alumnos y propuestas pedagógicas entre las instituciones que conforman el sistema educativo. Existe evidencia de que las escuelas se comportan de acuerdo a las reglas formales, establecidas por el organismo regulador, y las informales que surgen y se modifican en el día a día. Los mecanismos de comportamiento, sujetos a este mix de instituciones, llevan a las escuelas a una competencia permanente por el alumnado y los recursos (Maroy y Van Zanten, 2009). Particularmente en el caso argentino los estudios de Veleda (2005), Formichella (2010), Gasparini et al., (2010), Krüger (2012) y Jaime (2013) sostienen que las escuelas forman un perfil específico para atraer a un segmento dado de la población, fomentando la presencia de segregación educativa.

La existencia de prácticas competitivas entre las escuelas y una creciente selectividad de la demanda llevan a la institucionalización de prácticas y modificación de expectativas que favorecen la segmentación (Krüger, 2012). Consecuentemente, se institucionalizan mecanismos de asignación de recursos entre las instituciones que siguen el proceso de segmentación educativa. Como será detallado a continuación, los mecanismos de asignación pueden distribuir recursos materiales, docentes, estudiantes o determinar la gestión del centro (Fiszbein, 2001; Krüger 2012).

a) **Mecanismos de distribución de los recursos materiales:** en la década del 70' comienza el traspaso de la responsabilidad de brindar educación desde el estado nacional a las provincias. La delegación no fue acompañada por un aumento de los fondos de coparticipación, generando un peso presupuestario importante para todas las provincias (Formichella, Krüger y Rojas, 2009).

En la década del noventa se verifica una expansión en la cobertura del sistema educativo, promovido por la universalización del acceso a los niveles primario y secundario. La masificación de alumnado sin una readecuación del presupuesto operativo condujo, entre otras razones, a la caída de la calidad educativa, acentuando

las diferencias entre las escuelas públicas y privadas, y fomentando la inequidad entre provincias. La conjunción de factores afecta más severamente a las escuelas que atienden al alumnado con menores recursos y las escuelas ubicadas en provincias más pobres⁹.

Con objetivo de hacer frente a las inequidades existentes en la distribución de recursos, muchas escuelas incorporaron a las familias en el objetivo de mejorar la disponibilidad de los mismos (Krüger, 2012). La constitución de cooperadoras escolares, que son manejadas por padres del colegio y las autoridades, tuvo como objetivo la colaboración por parte de las familias en la recaudación y administración de fondos. El fin principal de los fondos recaudados fue (y continua siendo) el mejoramiento de los establecimientos educativos, ya sea en términos edilicios como de acceso a tecnología, instrumentos musicales, bibliotecas, etc (Andrada, 2001). En muchos casos, la dependencia respecto de las cooperadoras se ha convertido en vital, siendo indispensable para el funcionamiento de la escuela la presencia de una cooperadora activa. Si bien su constitución tiene por fin la reducción de diferencias entre centros educativos, las desigualdades de origen se perpetúan (Krüger, 2012). Los padres con mejor poder adquisitivo suelen tener otros instrumentos para la toma de decisiones y administración de recursos, como capacidad adquisitiva para colaborar en la recaudación. Entonces, las escuelas públicas que atienden un alumnado mejor posicionado probablemente tengan cooperadoras con más fondos y mejor administración que escuelas que atienden a alumnos extremadamente pobres.

b) **Mecanismos que determinan la asignación de los docentes:** las escuelas tienen mecanismos distintos para la atracción de docentes y éstos diferentes preferencias respecto de los centros donde desean trabajar. Sumado a la diversidad

⁹ Para un estudio detallado de la inequidad educativa en términos provinciales se recomienda la lectura de Tiramonti (2004) "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino". *Cuaderno de pedagogía Rosario*, 7(12), pp. 33-46.

de mecanismos que fueron recién mencionados, es dable destacar que en Argentina los docentes difieren marcadamente en su formación, experiencia, preferencias, contexto socioeconómico y atributos personales, entre otros (Krüger, 2012).

En el sector público la asignación docente es regulada por organismos gubernamentales y las reglas de asignación son claras. Las escuelas tienen un número de cargos determinado -en general en función de la matrícula que atienden- que son cubiertos a partir del orden de méritos que surge del estatuto docente. Dicho orden permite que los maestros mejor posicionados seleccionen el colegio donde desean trabajar; de allí que aquellos con más antigüedad, experiencia y recursos para su formación docente se posicionan en los colegios menos conflictivos y con un mejor perfil de alumnos (Poliak, 2004). En otras palabras, la asignación docente en el sector estatal queda en mano de los mismos docentes (Krüger, 2012).

Por el contrario, en el ámbito privado la asignación del plantel es directa y con una lógica empresarial: son los directivos y dueños de las instituciones los que deciden a quienes contrataran para estar frente a las aulas. Existe una excepción respecto de las escuelas públicas de gestión privada, que al recibir fondos deben cumplir con cierta normativa en la selección del plantel y coincide con la utilizada en las escuelas públicas para los cargos titulares: concurso de antecedentes.

En la práctica los mecanismos aplicados por los establecimientos no son tan disímiles, los organismos estatales establecen ciertos mecanismos informales de selección de personal buscando un cierto perfil docente. Poliak (2004) sostiene que las escuelas públicas que atienden al sector más pobre del alumnado no tienen alternativa y deben cumplir con la normativa oficial, debido al poco atractivo que tienen para ser seleccionadas por los docentes que están mejor rankeados. Por el contrario, tanto las escuelas privadas que reciben fondos del estado como las que dependen de universidades nacionales suelen albergar un perfil de docentes mejor calificados y los mecanismos de asignación podrían desviarse de la normativa general aplicada al

sector estatal.

Respecto al segundo circuito de asignación docente, la preferencia de los profesionales por determinados centros o condiciones laborales, se verifica que los docentes tienen cierta resistencia a trabajar en escuelas que atienden a los "peores" estudiantes. Esta preferencia se debe a que las condiciones laborales suelen ser menos confortables, los docentes deben cumplir un rol de contención social para el que no fueron formados y la cantidad de chicos con problemas externos al entorno educativo es mayor (Veleda, 2005). Por otro lado, el estudio de CIPPEC (2004) presenta evidencia respecto a que los docentes más antiguos y con mayor formación se ubican en las escuelas con menor porcentaje de alumnos pobres. Así, en los "mejores centros" la rotación docente es menor y hay menores probabilidades de interrupción de clases y cambios durante el año lectivo que afecten a los alumnos y su nivel de aprendizaje.

Por las condiciones antes descriptas, los centros de educación privada concentran mejores profesionales: con más experiencia, mejor formación y de mejores contextos socioeconómicos. Esto se debe principalmente a que las condiciones laborales en el sector privado son mejores, porque el perfil del alumnado corresponde a los mejores estratos sociales y se dispone de más recursos.

Concluyendo, se puede sostener que la presencia de mecanismos formales e informales en la distribución de los docentes colabora con la presencia de segmentación y lleva a que cada institución posea un perfil de profesionales distinto en función de su posición en la jerarquía de las instituciones educativas.

c) **Mecanismos que determinan la asignación de los estudiantes:** al igual que en el caso de los docentes, los alumnos son asignados a las instituciones en función de una reglamentación impuesta por los organismos que regulan el sistema educativo. En un principio, por la década del 70', los estudiantes asistían a los colegios que se encontraban en las cercanías de su domicilio. Sin embargo, en la actualidad la

reglamentación permite que las instituciones decidan la organización y criterios para la inscripción del alumnado (Andrada, 2001).

La existencia de instituciones que permiten a los padres seleccionar las escuelas de sus hijos junto con los mecanismos desarrollados en el inciso anterior promueven diferentes grados de segregación (Alegre y Ferrer, 2010).

En la actualidad se verifica una cierta libertad de elección, tanto por parte de los padres como de las instituciones (CIPPEC, 2004). Las escuelas primero asignan los alumnos en función de las articulaciones internas, luego tienen prioridad los hermanos e hijos de docentes, después toma relevancia el radio escolar y, por último, en caso de quedar vacantes se recurre al sorteo público (Krüger, 2012). En cuanto a los padres, lo que debería primar es el criterio de cercanía a la institución pero en la realidad existen diversos mecanismos para evadir el criterio y ubicar a sus hijos en las escuelas que ellos prefieren. Los padres echan mano sus contactos personales, su profesión y hasta falsificación de domicilios para lograr el ingreso que desean (Veleda, 2003).

La falta de regulación y control junto con los comportamientos estratégicos por parte de las familias e instituciones llevan a que el sistema educativo esté inmerso en mecanismos de mercado. Las familias compiten por ubicar a sus hijos en las instituciones más prestigiosas y las instituciones, por su parte, compiten por atraer al mejor alumnado.

Maroy y Van Zanten (2009) postulan que el alumnado es el recurso más importante para las instituciones educativas. La cantidad de alumnos determinará el presupuesto con que cuentan las escuelas públicas y, aún de manera más directa, las privadas. Entonces se da una competencia que puede descomponerse en dos pasos, la *competencia de primer orden* que se basa en la atracción de los alumnos y la *competencia de segundo orden* que se basa en la atracción de cierto "tipo" de alumnado (Maroy, 2008). La competencia de segundo orden no está relacionada con

la cuestión presupuestaria sino más bien con la imagen y el posicionamiento social. La disputa por cierto "tipo" de estudiante determinará la imagen de la institución, el clima educativo y laboral, el capital sociocultural, entre otros.

A su vez, se reconoce que las escuelas tienen fines distintos en función de la posición que ocupan dentro de la jerarquización del sistema educativo. La generación de espacios de competencia como los mencionados, generan dinámicas que intensifican la segregación (Alegre, 2010). Las escuelas más precarias forman parte de la competencia de primer orden, para mantener la matrícula y el presupuesto deben competir por el número de alumnos. Por el contrario, las escuelas más prestigiosas y, en general, las privadas compiten en segundo orden. Éstas rivalizan para posicionarse en un escalón más alto de la jerarquía educativa que le dé imagen de "escuela de prestigio".

Resumiendo, desde el lado de la oferta -instituciones educativas- los mecanismos informales para la asignación de alumnos difieren en función de su administración. Las escuelas privadas tienen el criterio de selección de acuerdo al monto de sus cuotas, matrículas y del derecho de admisión. Las escuelas públicas tienen diferentes criterios, que siguen con mayor o menor rigurosidad en función de lo efectivo que sea el control. Dichos criterios suelen ser la localización, evitar el empobrecimiento del alumnado (altas cuotas de cooperadora o cierre de comedor escolar), alumnos con cierto perfil o rendimiento académico (revisión de boletines o exámenes de ingreso), existencia de contactos personales y selección post ingreso (Krüger, 2012).

La demanda también posee mecanismos para evadir las regulaciones oficiales, algunos ya mencionados. El objetivo principal es evitar el ingreso en circuitos de baja calidad educativa, disminuir la probabilidad de interacción con estratos sociales más bajos y obtener mejores credenciales educativas (Gamallo, 2011). Para aquellos que pueden acceder al sistema privado, las estrategias serían acceder ó ubicar a los niños

en escuelas prestigiosas por la existencia de contactos personales, la profesión o por ser ex-alumno de la institución (Narodowski, 2000). La existencia de estos mecanismos consolida la presencia de un sistema educativo segmentado, sumado a que el acceso a las opciones informales no suele estar distribuido de manera equitativa entre los padres de diferentes estratos sociales.

Como consecuencia el sistema educativo está cada vez más segmentado. Prima en él una lógica de mercado que es promovida tanto desde el lado de la oferta (instituciones) como de la demanda (padres). La distinción de circuitos educativos genera una competencia feroz entre instituciones, familias y entre ambos. Finalmente, las desigualdades de origen respecto a los capitales culturales, sociales y económicos se ven agudizadas luego del paso por el sistema escolar. Nuevamente, la educación no es un motor de movilización social.

d) **Mecanismos que determinan la gestión institucional:** La gestión depende de los recursos, docentes, directivos -en su capacidad de liderazgo, administración de recursos, resolución de conflictos, entre otros- y la disciplina impartida. Fiszbein (2001) sostiene que las escuelas carenciadas no superan en ninguna de las características a las mejor posicionadas, por lo que en general las condiciones que determinan la gestión son más prometedoras para las escuelas que ocupan los primeros niveles de jerarquía institucional.

Concluyendo, en el capítulo se ha caracterizado y definido el fenómeno de segmentación educativa. Se han expuesto las causas, consecuencias y la importancia del fenómeno. La segmentación educativa es uno de los determinantes más relevantes de la inequidad educativa interna del sistema educativo argentino (Krüger, 2012).

Asimismo, la segmentación educativa impacta sobre la dimensión externa de la equidad educativa. Esta relación afectará el grado de movilidad social que se verifique en la economía, por tal motivo se estudiará el fenómeno en el próximo capítulo.

III. Movilidad Social y su relación con la educación

La desigualdad es un problema altamente estudiado en la literatura económica de las últimas tres décadas. Estudios académicos señalan que durante la década del 90' muchos países de América Latina verificaron un aumento de la desigualdad de ingresos (Fernández, 2006). El aumento de la desigualdad es considerado un aspecto grave, debido al impacto que tiene sobre las condiciones de pobreza y la profundización que genera en las diferencias naturales y estructurales entre individuos, entre otros efectos no deseables.

Por la importancia que tiene el fenómeno y su relación con la pobreza y movilidad social, es necesario establecer la diferencia entre los conceptos y las relaciones que pueden encontrarse entre ellos. Algunos investigadores sostienen que es necesario cierto grado de desigualdad para mantener el crecimiento en una economía, pero que la combinación de desigualdad y baja movilidad social es una enfermedad que la población deberá enfrentar con crudeza (Fernández, 2006).

La medición del fenómeno de movilidad social surge a partir de una visión crítica sobre los indicadores de desigualdad. Birdsall y Graham (2000) sostienen que las medidas de desigualdad no brindan suficiente información y reflejan la situación para un momento del tiempo sin dar una perspectiva hacia el futuro. Por el contrario, las medidas de movilidad social identifican la realidad respecto a las oportunidades individuales y el bienestar en un plazo prolongado de tiempo para los individuos de una sociedad. Los autores postulan que el análisis de la movilidad social es crítico para identificar inequidades dentro de una población. En concordancia, Fernández (2006) sostiene que los indicadores de movilidad proveen un mejor escenario respecto a los cambios que se verifican en las oportunidades de las personas. Para la autora, comprender y estudiar la movilidad social es aspecto crítico para una discusión

acabada sobre la desigualdad y qué debe hacerse con ella (op.cit.).

III.1. El concepto de Movilidad Social

Los estudios de movilidad social han tomado relevancia dentro de la ciencia económica en las dos últimas décadas. Sin embargo, el concepto y su importancia como tema de investigación fue inicialmente abordado por científicos de la sociología, quienes realizaron sus estudios sin profundizar sobre la relación que la movilidad social tiene con el crecimiento económico, la política y movilidad económica.

Al igual que el resto de los conceptos definidos en el presente trabajo -equidad, calidad y segmentación educativa- el de movilidad social presenta una fuerte discusión en torno a su definición, siendo imposible encontrar una universalmente aceptada. En palabras de Fields (1999), la movilidad social es una construcción ideológica que difiere entre las personas y según cuál sea el objetivo de investigación serán las metodologías y las variables utilizadas para su medición.

Cabe destacar que no es objetivo del presente trabajo realizar una medición sobre el grado de movilidad que verifica la sociedad argentina, sino encontrar indicios sobre cómo se espera que sea la misma en función del impacto que tiene la educación de los padres y el nivel socioeconómico de las familias sobre la decisión respecto al futuro educativo de los niños. Bajo la concepción de que si existe una dependencia fuerte, entonces habría indicios de una baja movilidad intergeneracional (Behrman, Birdsall y Székely's, 1998).

Para comenzar con la definición del concepto, se puede diferenciar entre *movilidad social intergeneracional e intrageneracional* (Checchi y Dardannoni, 2003). El primer término se refiere a cómo varía la distribución de un indicador de status individual entre generaciones de una sociedad determinada. Por su parte, la *movilidad intrageneracional* mide cómo cambia la distribución de dicho indicador en un período

de tiempo para un grupo de individuos. Ambos conceptos son importantes para medir la movilidad social de una economía, sin embargo es difícil encontrar bases de datos que cumplan con los requisitos necesarios para poder estimarlos en simultáneo.

La manera de estudiar estas categorías es analizar cómo varía la posición inicial de los individuos en una sociedad (digamos n) representada por el vector $X=(X_1, \dots, X_n)$ se transforma en otro $Y=(Y_1, \dots, Y_n)$. X_i contiene la información de diversos indicadores de posición socioeconómica del individuo i e Y_i denota el valor de los indicadores en la próxima generación o en el período de tiempo siguiente, según se esté midiendo movilidad intergeneracional o intrageneracional (Fernández, 2006). Los indicadores más utilizados para representar la situación socioeconómica de un individuo suelen ser: ingreso, consumo, *educación* y prestigio ocupacional.

En los términos antes descriptos si tuviéramos una sociedad compuesta por tres personas y la situación inicial estuviera dada por $X=(1,2,3)$ y la final por $Y=(3,1,2)$, podríamos sostener que se verifica movilidad social intrageneracional o intergeneracional en función de qué es lo que transcurre entre X e Y (una generación ó un periodo temporal). Los datos de movilidad del tipo (x,y) describen la distribución de padres e hijos de manera conjunta, mientras que los vectores x e y describen las distribuciones marginales de cada uno (Checchi y Dardannoni, 2003).

Desde la óptica sociológica, el análisis sobre la interacción de la información contenida en x e y puede ser resumido en dos conceptos: *movilidad estructural* y *movilidad de intercambio (exchange)*. En el caso de *movilidad estructural*, refleja cuán lejos se encuentra una generación de otra tomando en cuenta algún indicador de posición socioeconómica. La movilidad estructural puede verificarse en contextos de alto crecimiento económico, donde habrá más posiciones de alta jerarquía disponibles para los hijos de las que existían para sus padres (Checchi y Dardannoni, 2003). Por otro lado, la *movilidad exchange* hace referencia a la relación positiva que existe entre

el status de los padres y el que verifican sus hijos, una generación por medio.

Entonces, el grado de movilidad que se encuentre en una economía varía notablemente en función de qué es lo que se está midiendo y qué indicador se utiliza para tal fin (Birdsall y Graham, 2000). Los conceptos de *movilidad absoluta y relativa* suelen confundirse al intentar responder: "La sociedad o población que evalúo, ¿está realmente moviéndose?". Entonces, se verifica *movilidad absoluta* cuando los individuos de una sociedad traspasan un "umbral" fijado en un año de referencia para toda la población bajo estudio. En este caso, muchos individuos verificarían movilidad sin importar su posición relativa y el cambio que experimentó. En este esquema, el crecimiento económico y el aumento natural de la renta que acompaña la edad de los individuos conducirían a afirmar que existe movilidad social (Fernández, 2006).

La *movilidad relativa*, se define como el cambio de posición de un individuo en relación a sus pares. El relativo suele definirse de acuerdo a un criterio etario, en el cual se demuestran la influencia de la suerte, la herencia y la educación (Birdsall y Graham, 2000). Retomando el ejemplo de una sociedad compuesta por tres personas donde el vector $X=(1,2,3)$ se convierte en un vector $Y=(3,2,1)$, se verifica movilidad relativa aunque el ingreso y la distribución no fueron modificados.

Behrman, Gaviria y Zsékely (1999) proponen que la movilidad social es utilizada por los científicos del área para referirse a los cambios en los indicadores socioeconómicos de los sujetos de estudio en un período de tiempo determinado. Entonces, el concepto requiere de la definición de otras cuatro nociones para tomar forma: movimientos, periodo, indicador de situación socioeconómica y sujeto de estudio. El término *movimientos* o cambios hace referencia tanto a las variaciones absolutas como relativas que experimentan los individuos. El segundo concepto, *periodos*, puede estar relacionado a periodos temporales -años, meses, décadas- o cambios generacionales -padres e hijos. Respecto a los *indicadores de estatus*

socioeconómico, suelen utilizarse el ingreso, los salarios, la ocupación, la educación, la participación política, entre otros. Por último, *los sujetos de estudio* suelen ser individuos, familias o grupos de personas agrupados por características como el género, la edad, el nivel socioeconómico, raza o por características basadas en decisiones previas como el nivel de educación, la actividad, la situación respecto al mercado laboral, etc.

Es destacable que el concepto de movilidad social tiene una fuerte relación con la concepción de equidad utilizada en este trabajo. La igualdad de oportunidades es un ambiente propicio para la evaluación del fenómeno, entonces no sería necesario utilizar índices que evalúen la movilidad social de una economía sino reflejar cuál es la situación respecto a la igualdad de oportunidades de los individuos que la componen (Bénaboy y OK, 2001). En la misma línea de pensamiento, Perry et al. (2006) postulan que la movilidad social es reflejo de un proceso de equiparación de oportunidades, lo que se relaciona fuertemente con la concepción de equidad propuesta por Sen y su teoría sobre las capabilities.

En síntesis, el concepto de movilidad social es tan amplio como investigadores trabajan en el tema. Podemos distinguir varias clasificaciones: movilidad intergeneracional-intrageracional; movilidad absoluta-relativa; movilidad estructural-exchange. A su vez se encuentra relación entre la noción de movilidad social y equidad, dos conceptos centrales en la presente investigación. Dado que una manera de medir la movilidad social es evaluar la situación en cuanto a la igualdad de oportunidades, el objetivo del presente trabajo (como ya ha sido enfatizado) será analizar cómo afectan las características personales y familiares a la inserción de los niños en el circuito educativo, teniendo en cuenta que la equidad educativa es indispensable para que los individuos verifiquen igualdad de oportunidades desde la perspectiva de Sen (Formichella, 2010).

II.2. Movilidad, Desigualdad y Pobreza: interrelación de conceptos

En el marco de la presente investigación es importante explicitar la relación entre los conceptos de pobreza, movilidad y desigualdad, dado que juegan un rol fundamental en torno al eje central de la presente investigación.

Como ha sido expuesto, la inequidad educativa es un motor para la baja movilidad social y la perpetuación de la estructura jerárquica de una economía. Si en una economía el sistema educativo es inequitativo y castiga fuertemente a las personas de bajos recursos, ellas se verán atrapadas en un círculo vicioso que los perpetuará a permanecer en condiciones de pobreza (Formichella, 2010). Entonces, podemos decir que los tres conceptos están fuertemente relacionados, pero no son sinónimos ni uno implica una relación causal determinante sobre el otro.

Con objetivo de establecer las relaciones y diferencias entre los conceptos se utilizara un ejemplo simple, siguiendo la lógica de pensamiento de Fields y Sanchez Puerta (2005). Supondremos una sociedad de 2 personas (a, b), en la que el nivel de salarios irá de 10 a 15 dólares.

- *Movilidad y desigualdad:* se supone una distribución del ingreso anónima, el vector de salarios original viene dado por $X=(10,15)$ y luego de un período la distribución es $Y=(10,15)$. Entonces, bajo estas condiciones la equidad no ha sufrido ningún cambio pero no puede sostenerse nada respecto de la movilidad debido al anonimato de la distribución. Podrían darse dos situaciones, que a y b estuvieran en la misma posición sin haber movilidad ó que las posiciones se inviertan (ahora b ganaría 10 dólares y a 15) y haya movilidad.

Entonces, si la distribución del ingreso es anónima se puede saber qué ocurre con la equidad pero no con la movilidad. Aún sabiendo cómo han cambiado las posiciones de los individuos que componen la población bajo estudio, podrían darse cambios en la equidad pero no en la movilidad.

- *Movilidad y pobreza:* partiendo de la misma distribución de ingresos $X=(a,b)=(10,15)$ pueden darse $Y_1=(a,b)=(20,15)$ ó $Y_2=(a,b)=(10,30)$. En ambas situaciones (Y_1 e Y_2) se verifica movilidad, en el primer caso el individuo a mejoró y en Y_2 el b lo ha hecho. Sin embargo, para evaluar la pobreza debería fijarse algún umbral que determine quién es pobre y quién no lo es. Si la línea de pobreza se ubica en el intervalo $(10,20)$, entonces en la situación Y_1 hubo una reducción de la pobreza mientras que en Y_2 no se experimentan cambios.

- *Desigualdad y pobreza:* se supone que el ingreso del individuo pobre se duplica y el del rico se triplica. Partiendo de la misma situación que en los dos casos anteriores, $X=(10,15)$, luego de la variación de ingreso la situación final viene dada por $Y=(20,45)$. En este caso, bajo el umbral de pobreza anteriormente establecido, hay una reducción de la pobreza pero se incrementó la desigualdad en la distribución del ingreso.

Podemos notar que los conceptos no son sinónimos y que la variación en una de las dimensiones no implica variación en las demás. Una reducción de la pobreza no conlleva a una mejora en la desigualdad ni implica, necesariamente, un cambio en la movilidad de la sociedad estudiada.

Resumiendo, es importante tener en cuenta que si bien son conceptos que están muy relacionados no se implican ni significan lo mismo. El objetivo de la presente distinción es remarcar la importancia de establecer cómo se concibe la movilidad y cómo está siendo medida. En muchos casos la existencia de movilidad implica un aumento en el bienestar de la población pero en otros casos es producto de errores y sesgos en su medición (Fernández, 2006).

III.3 Estudios sobre la movilidad social en Argentina: antecedentes y relevancia.

Los estudios sobre la movilidad social en Argentina tomaron importancia en la década del 90' y su mayor auge se verifica en la primer década del milenio. Los análisis suelen enfocarse en la movilidad de ingresos ó la movilidad profesional u ocupacional, creando dos grupos distintos en función del tipo de movilidad que analizan y miden.

Dentro del primer grupo, uno de los trabajos pioneros fue realizado por Wodon (2001), analizando los casos de Argentina y México desde finales de los 80' hasta mediados de los 90'. El autor concluye, utilizando el Índice de Movilidad de Gini, que no pareciera haber movilidad de ingresos salariales en el lapso temporal estudiado. Su mayor aporte es la metodología utilizada y la medición que realiza sobre la macromovilidad y los riesgos salariales que enfrentan los trabajadores urbanos de ambos países. El autor encuentra que en Argentina la movilidad y el riesgo asociado a los ingresos están negativamente correlacionados.

Por su parte, Menéndez y Albornoz (2004) analizan la movilidad y desigualdad en Argentina en diferentes shocks económicos durante la década del noventa, a través de cinco paneles anuales. El indicador de movilidad que utilizan es el logaritmo de los cambios en el ingreso familiar, siguiendo los pasos de Fields (1999). Asimismo, analizan la relación entre la movilidad y la tendencia de la desigualdad cross-section, hallando que pueden darse periodos de movilidad progresiva combinados con una distribución regresiva del ingreso. En su estudio encuentran que las personas que quedan excluidas del proceso de movilidad (en general los más pobres) sufren un "proceso de movilidad negativa" por el que se hacen cada vez más pobres. El fenómeno contrario se observa entre los individuos de los quintiles más altos de ingreso.

Menéndez (2004) encuentra que la movilidad social en Argentina, que ha sido más favorable para los pobres, no ha conllevado a una sociedad más igualitaria. La economía argentina en su conjunto se ha vuelto más inmóvil durante la década del 90', sin visualizarse cambios positivos a mediano plazo.

Fields y Sánchez Puerta (2005) estudian la movilidad salarial en Argentina para el período 1996-2005. Utilizan siete paneles anuales para estudiar las expansiones y contracciones macroeconómicas del período, aplicando técnicas de estimación univariadas y regresiones múltiples. Hallan que los cambios son más progresivos que los que se visualizan al realizar análisis de tipo cross-section. A su vez, concluyen que las personas que se encuentran peor posicionadas son las que perciben los cambios positivos más importantes tanto en periodos de expansión como de recesión económica, refutando la proposición de que los pobres son los grandes perdedores en situaciones de ajuste económico. Entonces, los patrones de cambio son estructurales y asimétricos entre pobres y ricos.

Los mismos autores, en un trabajo posterior, buscan identificar quiénes son los ganadores en períodos de prosperidad y quiénes en periodos de ajuste. Para cumplir con el objetivo trabajan en el período 1996-2003, testeando diferentes hipótesis sobre la dinámica de comportamiento de los ingresos. En sus conclusiones comprueban la hipótesis de convergencia estructural: aquellos que poseen mejores ingresos en el inicio del período son aquellos que sufren los peores cambios ante cualquier tipo de shock.

En el mismo año, Beccaria y Groisman (2006) estudian la movilidad de ingresos en Gran Buenos Aires para el período 1988-2000, utilizando dos técnicas de estimación: la movilidad de las familias a través de los quintiles de ingresos y las correlaciones de Pearson y Spearman. Encuentran que en el período seleccionado hay una caída en la movilidad de ingresos laborales de las familias.

Navarro (2009) estudia la movilidad absoluta y relativa en Argentina. Utilizando pseudo paneles dinámicos para el período 1985-2004 y mediciones no-neoclásicas de los errores, encuentra que la movilidad absoluta es muy alta y no hay indicios de un proceso perpetuador de desigualdades. En sus conclusiones la movilidad relativa es también considerable y los ingresos tienden a la media. Finalmente, la movilidad aumenta con la expansión del período temporal analizado y la reversión a la media es más rápida si el período temporal es inferior a 5 años.

En Argentina ha sido fuertemente estudiada la movilidad ocupacional de la población. Debido a la disponibilidad de datos, la mayoría de los trabajos antiguos analizan el fenómeno en Gran Buenos Aires (Germani, 1963; Beccaria, 1978), sin embargo en la década pasada se ha avanzado sobre el estudio a nivel país.

El primer estudio destacable es el realizado por Beccaria y Mauricio (2003), quienes trabajan con modelos de duración para estimar la movilidad ocupacional de la familias en el Gran Buenos Aires. Los autores encuentran que los cambios en los patrones de movilidad no son homogéneos para todos los grupos sociales.

En un trabajo posterior, año 2005, la dupla se focaliza en la movilidad ocupacional y las tasas de salida del mercado laboral. Su conclusión es que el grado de movilidad ocupacional es más alto para los trabajadores no registrados y no asalariados.

Por su parte, Gutierrez (2004) estudia la movilidad ocupacional y salarial para Argentina en el período 1998-2002. El autor construye paneles anuales a partir de la Encuesta Permanente de Hogares, buscando encontrar relación temporal en el cambio de los salarios y los determinantes que afectan el éxito en la búsqueda laboral. Concluye que los trabajadores con menores salarios tienen una mayor volatilidad y situaciones de entrada y salida al mercado laboral; mientras que las personas con altos salarios tienen un grado de movilidad menor. Asimismo, encuentra que los

hombres y los que cuentan con menor formación experimentan más movilidad ocupacional.

El trabajo realizado por Fernández (2006) busca estimar la movilidad social en Argentina a través de la utilización de tres índices: Índice de Movilidad Social, Índice de Correlación entre Hermanos (Sibling Correlation Index) e Índice de Inmovilidad por Antecedente Familiar¹⁰. Utiliza pseudo paneles para el período 1981-2002, y encuentra que si bien hay un alto grado de movilidad no existen cambios importantes a lo largo del tiempo analizado.

Finalmente, Jorrat (2008) analiza la movilidad ocupacional y salarial en Argentina para los años 2003 y 2004. La idea principal de su trabajo es corroborar si la crisis experimentada en el año 2001 generó cambios en los patrones de movilidad de la sociedad argentina. El autor trabaja con una muestra de aproximadamente 1600 entrevistados, contando con información a cerca de la ocupación y la movilidad salarial de los padres. La conclusión es que la crisis de comienzo de milenio no parece, estadísticamente, haber generado cambios en los patrones de movilidad verificados hasta el momento.

Entonces, como puede visualizarse a partir de la revisión realizada: el estudio de la movilidad social está presente en la agenda de la economía como ciencia. La falta de datos y la dificultad para encontrar una única definición han sabido ser superados por diversos autores. Si bien no es objetivo de la presente investigación hacer un estudio sobre la movilidad social argentina, se llevarán a cabo algunas metodologías econométricas para establecer la relación que tiene el fenómeno con la educación.

¹⁰ Para más detalle sobre la metodología utilizada y las implicancias de las mismas revisar Fernández, G. (2006) "*Alternative measures of Intergenerational Social Mobility in Argentina*". Anuarios de la Asociación Argentina de Economía Política. Salta, Argentina, Noviembre, 2006.

III.4. Movilidad Social y su relación con la equidad educativa externa

Como ha sido mencionado, la educación es uno de los indicadores utilizados al momento de estudiar la movilidad social de una economía. A su vez, dado que el tema central de esta investigación es la segmentación educativa y su relación con la movilidad social, es pertinente estudiar qué efecto tiene la educación sobre las condiciones de vida de los individuos luego de su paso por el sistema educativo.

El estudio de las condiciones de equidad en los individuos que han culminado su formación académica coincide con el análisis de la equidad educativa externa. Ésta última está relacionada con las condiciones de vida de los individuos en la adultez, la posición que ocupan en la jerarquía social, su puesto de trabajo, entre otras cosas (Calero, 1999).

El aspecto central que se estudiará será la influencia de la formación educativa de los padres sobre los logros educativos de sus hijos y la relación del ingreso familiar per cápita con el tipo de escuela al que asisten los niños. En caso de encontrarse relación entre las variables descritas, se esperaría que el grado de movilidad social para el período analizado sea bajo (Behrman, Birdsall y Székely's, 1999). De ser así, no podría esperarse un proceso de movilidad ascendente porque la presencia de segmentación educativa y la fuerte influencia de las condiciones familiares limitan el rol de las escuelas como mecanismo de integración social (Jaume, 2013).

La relación entre el nivel socioeconómico y la educación es estudiado por diversos autores (Formichella, 2010; Gasparini et al., 2010; Jaume, 2013; Krüger, 2012) quienes encuentran que el nivel socioeconómico del alumnado determina la asistencia a centros privados o públicos, lo que influirá en el empleo que consigan al salir del sistema educativo.

En cuanto a la relación entre la educación y el empleo o nivel de ingresos

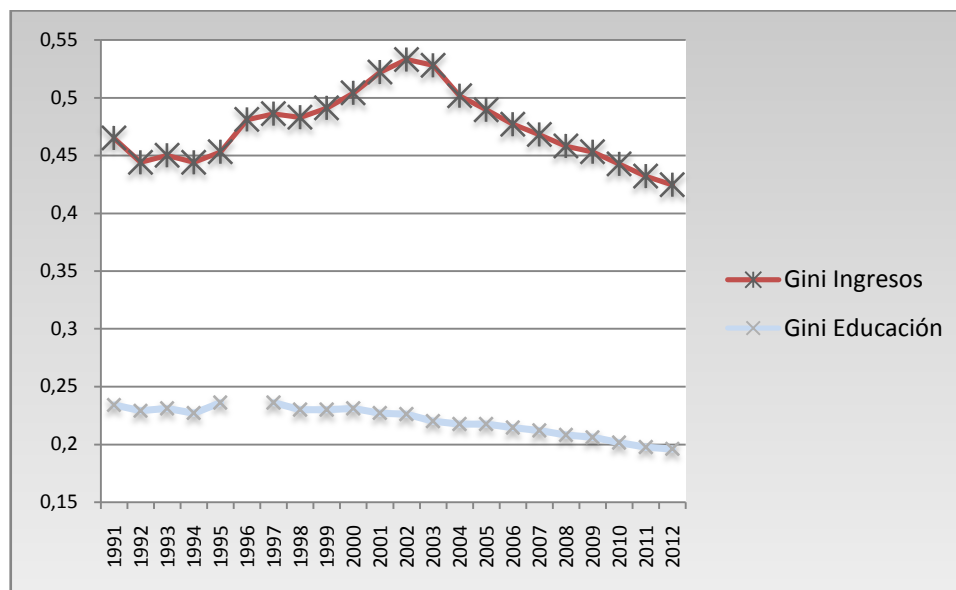
también es abordada por distintas teorías sociológicas, entre ellas las teorías funcionalistas y crítico-reproductivistas. Las primeras, entre las que suele destacarse la Teoría del Capital Humano, sostienen la existencia de una relación directa entre la educación, la productividad laboral y los ingresos de los individuos (Feito, 2008). El enfoque funcionalista apoyaría que un aumento de la equidad educativa se vería reflejado en un incremento de las oportunidades de los individuos, haciendo que -por ejemplo- todo aquel que accediera al sistema educativo se posicionara de manera distinta en el mercado laboral. Los teóricos que apoyan la corriente consideran a la educación como una herramienta eficaz para la movilidad social a través del mercado de trabajo (Daude, 2012).

Por el contrario, la visión crítico-reproductivista cuestiona el supuesto de ajuste automático entre educación y empleo, y sostiene que en muchas ocasiones la educación puede profundizar una situación de inequidad social. Bajo este enfoque, la educación posee un rol perpetuador de situaciones iniciales y falla en el rol de movilizador social, que es asignado cotidianamente.

Dentro del último enfoque la relación entre educación y mercado laboral no se considera unívoca y general, se encuentra sometida a las condiciones institucionales (dinámicas) que rigen y configuran el mercado laboral (Beccaria y Minujin, 1985). Entonces, la escuela no cumple el rol de movilizador social como es considerado por las teorías funcionalistas, sino que puede generar oportunidades diferentes de inserción laboral y de posicionamiento en el mercado de trabajo.

En Argentina, la evidencia parecería ir de la mano con la posición arriba mencionada. Al evaluar la evolución de los coeficiente de Gini en educación e ingresos, para las últimas dos décadas, notamos que la evolución no coincide.

Gráfico 3.1: Evolución de coeficientes de Gini en Ingresos y Educación para Argentina en los años 1991-2012

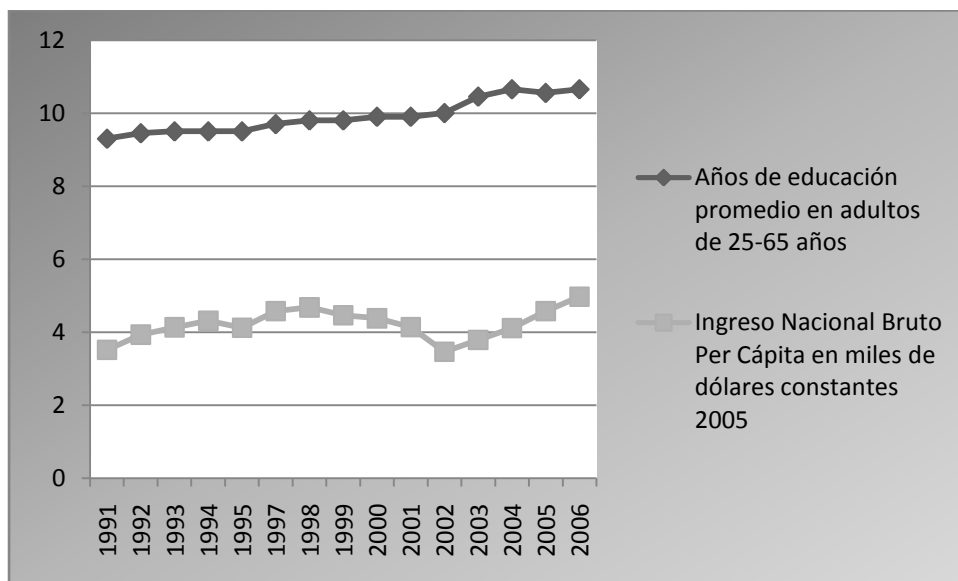


Fuente: elaboración propia en base a SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial)

Por otra parte, si analizamos la evolución de los años de educación promedio para adultos de 25 a 65 años y el ingreso bruto per cápita en dólares constantes para las últimas dos décadas, notamos que la tendencia de las dos series no es tan disímil. Los años de educación han aumentado constantemente, sin embargo la variación del salario -a dólares constantes- tiene oscilaciones en su tendencia.

Si bien pareciera que la evidencia corrobora la postura funcionalista, aquí no se realiza un análisis por quintil de ingresos. Entonces, no puede verse si el aumento de los años de educación se distribuyó de forma equitativa entre los individuos de diferentes condiciones socioeconómicas y cómo impactó el cambio en años de escolarización sobre la situación de los menos favorecidos.

Gráfico 3.2. Evolución de años promedio de educación e Ingreso Nacional Bruto a dólares constantes del 2005



Fuente: Elaboración propia en base a SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial)

y Banco Mundial. Los datos para el año 1996 no estaban disponibles para las series seleccionadas.

Desde la visión crítica se sostiene que el paso por el sistema educativo ya no garantiza un mejor posicionamiento en el mercado laboral. La reducción en las desigualdades sociales respecto al acceso en educación no generarán, necesariamente, un proceso de movilidad social ascendente (Boudon, 1983). En este contexto, las condiciones que estructuran el mercado laboral juegan un rol de suma importancia. Las credenciales educativas no tienen un valor en sí mismas, dependen del contexto que las emplea, de la forma en que se distribuyen y los requerimientos de los puestos de trabajo disponibles (Sullivan y Nayar, 2009).

A su vez, el comportamiento de las clases más pudiente condiciona el efecto de las credenciales educativas sobre el mercado de trabajo, dado que puede modificar su distribución y valor. Las personas que pertenecen a estratos sociales altos pueden percibir la desvalorización que ha sufrido la educación media en las últimas décadas y, consecuentemente, empezarán con una competencia educativa y ocupacional que les

permita mantener su estatus en la jerarquía social. El acceso a niveles educativos más altos, como el terciario y universitario, y la migración hacia el sector privado son mecanismos desarrollados por la clase social privilegiada para encontrar una relación entre inversión y retornos de la educación. Esta situación es verificada en Argentina a partir de la década del 80', dándose un proceso de "devaluación de credenciales educativas" (Jacinto, 2006). Acompañando el fenómeno recién mencionado aparece la "compresión hacia abajo" en el mercado laboral, donde individuos más educados desplazan a los "educados a nivel base" del juego de oferta y demanda.

La conjunción de los fenómenos -devaluación de las credenciales educativas y la "compresión hacia abajo" en el mercado laboral- afectaron fuertemente el proceso de movilidad social argentino. La devaluación de las credenciales mostró una sobreeducación por parte de la oferta de trabajo respecto a los requerimientos de la demanda. La formación de los empleados era superior a las exigencias de los puestos que ocupaban y la secundaria completa pasó a ser el umbral básico para cualquier puesto laboral (Balduzzi, 2006).

Diversos estudios muestran que durante la década del 90' la sobreeducación se presenció en todos los trabajadores, pero principalmente en los que tenían secundario completo (Maurizio, 2001; Filmus, 2003; Balduzzi, 2006). En la primer década del milenio el fenómeno parece persistir, verificándose también en las personas que tienen mayor formación: en el período 2002-2007 importante cantidad de puestos de baja calificación fue cubierta por individuos altamente educados (Groisman, 2008).

En la última década parecería haber un doble comportamiento de los retornos en educación. Por un lado en los sectores socioeconómicamente desfavorecidos los retornos educativos parecerían convexos, los costos de la educación superan sus rendimientos; por el contrario, en los niveles educativos más altos un año adicional de

educación tiene un mayor impacto sobre los ingresos (Battistón, García y Gasparini, 2011). En sintonía, Krüger (2012) encuentra que los retornos de la educación entre 1992 y 2002 han decrecido para los niveles primario y secundario, mientras que crecieron para el nivel superior. Dicho comportamiento vislumbra la pérdida de efectividad por parte de los niveles educativos básicos en reducir las chances de caer en pobreza y, por ende, su desaparición como mecanismos impulsores de movilidad social.

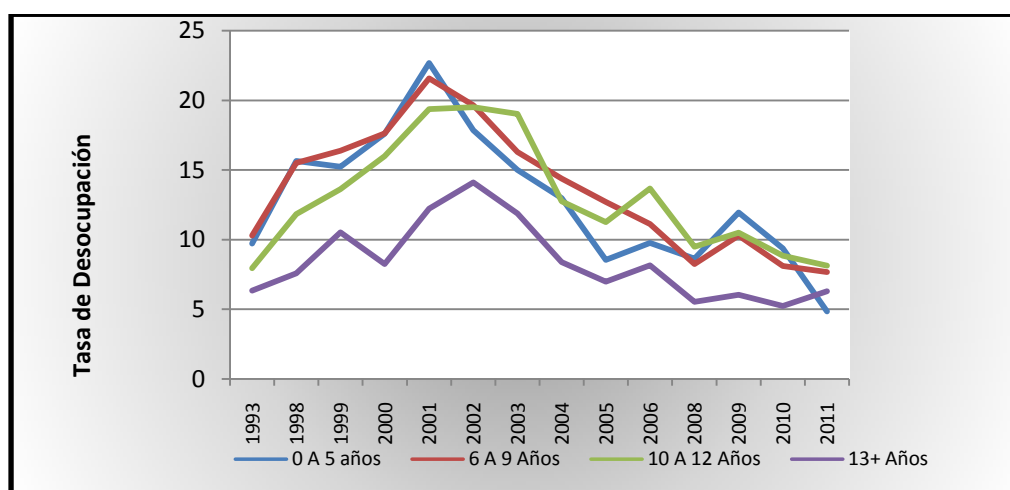
En lo que respecta a la "compresión hacia abajo" del mercado laboral, es interesante encontrar dos tendencias dentro del proceso: los más educados desplazan a los que tienen menos formación y, por otro lado, dentro de cada nivel educativo los que provienen de sectores más privilegiados desplazan al resto (Krüger, 2012). Este doble fenómeno fomenta la desigualdad económica y cierra el círculo que la contiene: los individuos desfavorecidos son aquellos que se incorporan en los circuitos educativos de menor nivel, expuestos a mayores problemas de deserción y rezago; los que logran culminar el nivel secundario poseen aprendizajes de menor calidad, característica que es captada por el mercado laboral. A su vez, el mercado filtra en su proceso de selección por la formación académica y el capital sociocultural del individuo; todos aspectos en que los pobres son perdedores, entonces sus expectativas y posibilidades de movilidad social están truncadas.

La evidencia empírica de Argentina va en concordancia con la postura crítico-reproductivista, el acceso a la educación por parte de las personas más carenciadas no ha generado un proceso de movilidad social ascendente: *los pobres siguen siendo pobres pero con un grado de educación más alto que en la década de los 70'*. Según el Centro de Estudios para América Latina (CEPAL), en el año 2008 la cantidad de años de educación que se requerían para tener una probabilidad de caer en la pobreza menor a la del promedio de individuos de 20 a 29 años que tienen trabajo, era

de 12 años (CEPAL, 2010).

La masificación en el acceso al secundario suponía un aumento de la equidad educativa y la generación de un proceso de movilidad ascendente. Sin embargo debido a que el mercado laboral no pudo ajustarse a la oferta, el umbral de "secundario completo" perdió su función de selección social y se convirtió en equivalente funcional de la formación primaria (Cervini y Tenti Fanfani, 2005). Como puede observarse, la tasa de desocupación de las personas que tienen el secundario completo sigue una evolución similar a las personas con menor educación, cuando se esperaba que se comporte como la tasa de desocupación de las personas más educadas.

Gráfico 3.3. Evolución de tasas de desocupación por nivel educativo del 1993-2011



Fuente: elaboración propia en base a SITEAL (IPE/UNESCO-OEI)
en base a EPH del INDEC

Al hablar de equidad educativa externa se hace referencia a los fenómenos detallados: cómo el paso por el sistema afecta en la vida adulta de las personas y su capacidad de insertarse en el mercado laboral. Es claro que un sistema educativo segmentado presentará problemas respecto a la equidad externa, afectando negativamente a la movilidad social. Como se menciona en anteriormente, la noción

de equidad educativa externa tiene fuerte relación con el fenómeno de movilidad social (Krüger, 2012).

El modelo de decisión que se presentará en el siguiente capítulo, nos permitirá corroborar si las condiciones individuales y familiares tienen impacto sobre el futuro educativo de los niños. De corroborarse la hipótesis, podría sostenerse que Argentina presenta los rasgos conducentes a una movilidad intergeneracional baja y con pocas esperanzas de cambio si no se llevan a cabo políticas que modifiquen la segregación del sistema educativo.

IV. Segmentación educativa: un modelo de decisión escolar

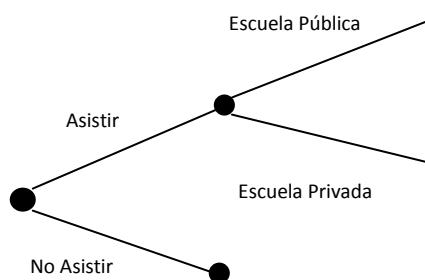
V.1 Modelo de decisión escolar

Como ha sido mencionado, a lo largo del trabajo, la segregación educativa puede fundamentarse a partir de la presencia de diversos factores. En concordancia, Schelling (1978) menciona que la gente se segrega de diversas formas y bajo diferentes circunstancias. En el presente capítulo se estudiará, desde una perspectiva empírica, la segmentación del sistema educativo argentino fundamentada en la posición socioeconómica del alumnado.

En muchos casos la condición socioeconómica interfiere en la forma en la que los individuos deciden sobre los futuros educativos, dando lugar a un proceso de segregación basado en la elección individual. Jaume (2013) postula que la segmentación escolar por nivel socioeconómico puede explicarse a partir de la decisión que toman las familias respecto a la educación de los niños. Según el autor, las familias maximizan su utilidad (dadas las preferencias) respecto a las opciones escolares de sus hijos, definidas como: no asistir, asistir a un colegio público ó asistir a establecimiento privado. Bajo su óptica, las características familiares juegan un rol importante en el resultado del proceso de decisión e incorpora como variables explicativas el logaritmo del ingreso per cápita familiar, el tamaño de la familia y la educación de los padres. En su trabajo, la elección de las familias es representada por la utilización de un modelo estándar de maximización de utilidad interpretado en el marco de un modelo multinomial.

Consecuentemente, el modelo que se presentará en el capítulo encuentra inspiración en una visión crítica hacia el modelo econométrico escogido por Jaume (2013) para la representación de las elecciones familiares. Si bien el autor reconoce la existencia de una restricción en el nivel de ingreso para poder acceder a un establecimiento privado, al momento de realizar sus estimaciones enfrenta al individuo

a las tres opciones (no asistir, asistir a centro público ó acudir a establecimiento privado), sin considerar que algunos no se enfrentarán a todas las alternativas. Entonces, la idea que está por detrás es que las familias al momento de tomar la decisión escolar se enfrentan a un pequeño árbol de decisión que contempla dos etapas sucesivas:



En un primer momento, las familias deciden si insertar o no a sus hijos en el circuito educativo. En este momento el capital sociocultural y educativo de los padres cumple un rol fundamental, debido a que el valor asignado a la educación y a la inversión que conlleva es fuertemente influenciado por la experiencia que los padres han tenido en el sistema educativo y luego de su paso por el mismo (Krüger, 2012). En esta primer instancia, el nivel socioeconómico de la familia también tiene un fuerte impacto: las familias pobres enfrentan un mayor costo de oportunidad de la educación, enviar a un hijo a la escuela implica un recurso menos para generar ingresos en el hogar (Todaro y Smith, 2012). En la segunda etapa, en caso de que en el primer momento del juego se decida enviar a los niños a la escuela, las familias deberán decidir entre establecimiento público ó privado. Aquí el nivel de ingresos familiar es un determinante esencial, es necesario un nivel determinado para afrontar las matrículas de los colegios privados (Jaume, 2013). A su vez, las expectativas o creencias respecto a la superioridad del sistema privado sobre el público en la generación de mejores credenciales educativas y oportunidades laborales, jugarán un rol central.

En otras palabras, la percepción que se tiene es que las opciones no están

alineadas entre sí y, por el contrario, son excluyentes. Primero se enfrentan a las opciones asistir y no asistir; luego, en caso de asistir, se decide entre escuelas privadas o públicas. Bajo dicha concepción, se propone modelar las decisiones familiares a través de modelos Ordered Logit, que serán explicados en la siguiente sección.

Finalmente, siguiendo la especificación de Jaume (2013) se tomaron en cuenta dos conjuntos de variables explicativas. Un vector de características del niño, compuesto por la edad y el sexo y, por otro lado, un vector de características familiares en el que se incorpora el logaritmo del ingreso per cápita familiar, la educación de los padres y el decil de ingresos en el que se posiciona la familia.

V.2. Metodología y base de datos

Tal como fue mencionado con anterioridad la elección familiar será representada por modelos logit ordenados y su versión generalizada, Orderedlogit y generalized orderedlogit respectivamente (Williams, 2006). La obtención de sus resultados tiene por objetivo el análisis de la segmentación educativa en Argentina durante la última década y sus determinantes.

V.2.1. Base de Datos

Debido al interés de estudio, la segmentación dentro del sistema educativo argentino y la forma en que los alumnos se distribuyen entre escuelas privadas y públicas, los requerimientos sobre la base de datos son restrictivos. Se necesitan tres insumos básicos:

- Por un lado, es necesario disponer de información respecto a qué tipo de centro asiste cada alumno (público o privado).
- A su vez, se requiere información respecto al estrato económico al que pertenece cada persona o familia, por lo que se contará con el nivel de ingresos

per cápita familiar y el decil de ingresos al que pertenece.

- Por último, es vital contar con información respecto a la experiencia educativa de los padres para evaluar su efecto sobre las decisiones escolares.

Los requisitos recién enumerados son cumplidos, en Argentina, únicamente por determinadas encuestas de hogares (Jaume, 2013). Asimismo dado que el período temporal de interés es la última década, la encuesta que cuenta con mayor cantidad de observaciones y cumple con todos los requerimientos es la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). El período analizado, del año 2004 al 2013, coincide con el cambio metodológico realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) a partir del cual la EPH tomó su formato continuo. Los cambios se resumen en tres puntos: se rediseñaron los cuestionarios para captar mejor la situación del mercado laboral, mayor frecuencia en la exposición de la información y se rediseñó la muestra para obtener información continua (INDEC, 2003). Los dos últimos puntos permiten que la EPH sea una muestra compatible con los objetivos de investigación, haciendo innecesario empalmar información proveniente de diferentes fuentes ó tomar períodos temporales discontinuos.

La Encuesta Permanente de Hogares, es realizada por el INDEC y es de carácter urbano, dado que representa las dos terceras partes de la población nacional. Si bien la EPH es realizada desde el año 1974, donde se indagaba sobre el nivel de ingresos familiar e individual, sólo a partir del año 2003 comienza a considerar la asistencia escolar de los niños y la gestión del centro al que asisten. La incorporación sobre el tipo de centro coincide con el cambio en la modalidad de realización de la encuesta, empezando a realizarse cada trimestre. Sin embargo, cabe destacar que en el año 1998 se realizó un módulo especial de educación a nivel país, donde es posible identificar el tipo de establecimiento al que asiste cada individuo. Debido a la discontinuidad en el tema educativo, saltando desde 1998 al segundo semestre del

2003, se decidió evaluar el periodo comprendido por los años 2004 al 2013. Los análisis, en los modelos utilizados, serán realizados para todo el período temporal y también para los extremos.

La población bajo estudio se remite a las personas de 5 a 19 años que asisten a un centro educativo, ya sea primario o secundario, o que han abandonado antes culminar con su formación en el año de referencia. A nivel individual son consideradas la edad y el sexo (que toma valor 1 en caso de ser varón y 2 en caso contrario).

Las características familiares tomadas en cuenta por nuestro modelo de decisión fueron: el nivel de ingreso per cápita familiar, que ha sido tomado en su versión logarítmica; el nivel educativo de los padres, tomando el nivel del padre que verifique la mayor cantidad de años de estudios completos; y por último, el decil de ingresos al que pertenece la familia. Respecto a esta última variable, se han estimado cuatro variantes. Por un lado, se tomó la variable provista por la base de datos, que considera todos los deciles. Por otro, con el fin de realizar un análisis más detallado se generaron otras tres variantes:

- Últimos deciles: es una variable que tomará valor 1 si la familia pertenece a los deciles 9 ó 10, y cero si no pertenece.
- Primeros deciles: es una variable definida de manera tal que tomará valor 1 si la familia pertenece a los dos primeros deciles de la distribución y cero en caso contrario.
- Escalas deciles: será igual a
 - 1: si la familia pertenece a los dos primeros deciles.
 - 2: si el hogar se ubica en los deciles 3 al 8, inclusive.
 - 3: si la familia se posiciona en los deciles 9 o 10.

La desagregación de la variable encuentra justificación en la posibilidad de identificar un comportamiento diferente en función al decil en que se ubique la familia.

En otras palabras, dicho procedimiento permitirá (en principio) estudiar si existe un comportamiento diferente entre los alumnos pobres y no pobres de la muestra, definidos en función de si pertenecen a los primeros ó últimos dos deciles de la distribución respectivamente. A su vez, la noción de agregar en grupos a los deciles se debe a que las diferencias no suelen notarse entre deciles continuos sino más bien entre bloques de deciles. En el caso particular de este estudio, el contexto en el cual se enfrentan a la decisión de asistencia no dista mucho entre el decil 1 y 2, ó entre los deciles 9 y 10 (siendo que se controla por otras variables). Pero es claramente distinto entre personas de la cola inferior y superior de distribución del ingresos.

Finalmente, se optó por trabajar sólo con el primer trimestre de cada año. La elección se basa, fundamentalmente, en que en el primer trimestre del año comienza el año lectivo y se realizan las inscripciones de los alumnos a las escuelas. A su vez, es apropiado considerar que el ingreso a comienzos de año a cierto tipo de centro se mantiene (en la mayoría de los casos) durante todo el período, mientras que los casos de abandono o cambio de escuela serían poco representativos en la muestra.

V.2.2. Modelo Logit Ordenado y sus resultados

Los modelos de regresión logística son utilizados para la estimación de problemas o situaciones que cuyas variables dependientes no son continuas, sino más bien variables dependientes dicotómicas o policotomas (Simon, 2004). El objetivo principal de los modelos de regresión logística, logit su término en inglés, es estimar la probabilidad de que un evento suceda dados los valores de las variables explicativas incorporadas (Liao, 1994). Los modelos logit se diferencian del modelo de probabilidad lineal¹¹, debido a que suponen que el logaritmo de la razón de probabilidades está linealmente relacionado con las variables regresoras; mientras que el último supone la

¹¹ El modelo de probabilidad tiene numerosas crítica, que escapan al objetivo de la investigación. Para mayor detalle se recomienda al lector revisar Gujarati (2009).

linealidad entre la regresada y las dependientes (Gujarati, 2009). Dado el objetivo de la presente investigación, es adecuado aplicar modelos de regresión logística que indiquen el efecto de las características familiares e individuales consideradas sobre la decisión escolar. Por ejemplo, se utilizarán modelos logísticos que nos indiquen cómo varía la probabilidad de asistir a un colegio privado frente al hecho de pertenecer a diferentes deciles de ingresos.

Como fue especificado en la primera sección del capítulo, aquí se presentan tres categorías para la variable dependiente: No asistir, asistir a escuela pública ó establecimiento privado. Debido a que las opciones son excluyentes y pueden ordenarse, el primer conjunto de estimaciones corresponde a un modelo logit ordenado (una variante de los modelos de probabilidades proporcionales). La versión ordenada de los modelos logísticos supone que las variables respuesta tienen más de dos categorías y pueden ser jerarquizadas (Williams, 2006). En el marco de nuestra investigación, como fue explicitado en el árbol de decisión, las opciones a las que se enfrentan las familias cumplen con dicha característica: primero deben decidir si enviarán o no a los niños al sistema educativo, luego decidirán (en caso de enviarlos) entre centros privados o públicos.

La estimación de los coeficientes del modelo logit ordenado puede resumirse en la siguiente ecuación, estableciendo la probabilidad de que un evento ocurra dados los valores de las variables explicativas (Williams, 2006):

$$P(Y_i > j) = g(X\beta) = \frac{\exp(\alpha_j + X_i\beta)}{1 + [\exp(\alpha_j + X_i\beta)]}, j = 1, 2, \dots, M - 1 \quad (\text{ecuación 4.2.1})$$

donde M es la cantidad de categorías que tiene la variable regresada y j es la categoría.

Los coeficientes del modelo nos dirán, por ejemplo, si la probabilidad de no asistir está positiva o negativamente relacionada con el hecho de ser mujer, de

pertenecer a una familia de ingresos bajos o tener padres con un bajo nivel educativo. La interpretación de los modelos de regresión logística, en todas sus variantes, tienen cierta dificultad debido a que los estimadores indican cómo varía la razón de probabilidades ante un cambio en las variables explicativas (Gujarati, 2009). Sin embargo, en el presente estudio no se busca una cuantificación exacta del cambio en la probabilidad de que un niño asista a una escuela pública o privada, sino más bien como afectan ciertas características a la decisión que tomen sus familias respecto a su futuro educativo.

Como puede notarse, en la ecuación 4.2.1, los coeficientes que acompañan a las variables dependientes no varían entre las categorías (no dependen de j). Dicha condición respecto a los coeficientes es conocido como el *supuesto de probabilidades proporcionales* (Wolfe y Gould, 1998). Contrariamente, los α depende de la categoría por lo que las regresiones tendrán diferente ordenada al origen pero igual pendiente generando *regresiones paralelas* (Long y Freese, 2006).

Una vez establecidas, no exhaustivamente¹², las características de los modelos logísticos y logísticos ordenados es pertinente explicitar cuáles son las categorías definidas para nuestra variable respuesta y el número asociado a las mismas. Las opciones pueden ordenarse de la siguiente manera:

0. No asistir a la escuela.
1. Asistir a establecimiento público.
2. Asistir a escuela privada.

Primero se estimó el modelo para todo el periodo temporal con cuatro

¹² Para un mayor detalle sobre los modelos Logit Ordenados, se recomienda al lector revisar: Williams, R. (2006) "GeneralizedOrdered Logit/ PartialProportionalOddsModelsfor Ordinal Dependent Variables" *The Stata Journal*6(1):58-82. A pre- publication version is available at <http://www.nd.edu/~rwilliams/gologit2/gologit2.pdf>

especificaciones distintas, en función de variable indicadora de decil de ingreso utilizada: deccfer (variable proporcionada por la base de datos), últimos deciles, primeros deciles y escalas deciles. En la tabla a continuación se presentarán, por columnas, los resultados hallados en el orden antes mencionado.

Tabla V.2.1. Modelo Order Logit: Período 2004-2013

Order Logit	DECCFR (1)	Últimos Deciles	Primeros Deciles (2)	Escalas Deciles (4)
Decil de Ingresos	0.2229258 (0.0012138)*	1.233621 (0.012378)*	-1.007511 (0.0062747)*	0.9306804 (0.005287)*
Edad	0.175343 (0.0056509)*	-0.1509339 (0.000714)*	-0.1569929 (0.0007175)*	-0.158988 (0.0007216)*
Sexo	0.2137967 (0.0058974)*	0.1837967 (0.0056788)*	0.1917514 (0.0056977)*	0.1940961 (0.0057187)*
Educación Padres	0.0487901 (0.0004128)*	0.0703784 (0.0004127)*	0.0615164 (0.0004159)*	0.0574327 (0.0004192)*

*, ** y ***: significativos al 1, 5 y 10% respectivamente.
Desvíos estándar entre paréntesis.

Fuente: Estimaciones propias en Base a EPH.

Al analizar los resultados arriba expuestos, habría evidencia respecto a que los niños que pertenecen a familias ubicadas en los primeros deciles de la distribución tienen menores probabilidades de asistir al colegio que aquellos que se ubican del tercer decil en adelante. A su vez, pertenecer a familias ubicadas en la proporción de la población más rica aumenta las probabilidades de asistir al sistema educativo y de hacerlo a una institución de gestión privada. El efecto positivo sobre la asistencia a centros privados es mayor para los últimos dos deciles de la distribución que para los deciles ubicados entre los extremos. Bajo dicho resultado, habría evidencia a favor de la hipótesis de segmentación educativa fundada en las condiciones socioeconómicas

del alumno.

En cuanto a la variable edad, es interesante destacar que la probabilidad de asistir a la escuela disminuye cuando aumenta la edad del niño. La relación negativa se mantiene respecto a la posibilidad de asistir y hacerlo a un centro privado de educación. Dicho resultado concuerda con la evolución de la asistencia al sistema educativo verificada en Argentina, descrita en los capítulos anteriores. Se da la universalización en el nivel primario pero persisten las dificultades en el nivel secundario de educación, captando el fenómeno de deserción que persiste en el nivel medio.

Asimismo, podría encontrarse cierto efecto de género en la segregación educativa de Argentina dado que es más probable que un niño asista a la escuela respecto a que lo haga una niña. Dicho aspecto puede visualizarse en la relación positiva que encuentra la variable sexo con las regresadas.

Finalmente, el nivel educativo de los padres tiene relación positiva con las categorías de la variable dependiente. Cuanto mayor sea la formación de los padres más importancia le darán a la educación de sus hijos y las probabilidades de asistencia aumentarían. A su vez, podría pensarse que padres con mayor educación tienen mejores condiciones para tomar la decisión escolar modelizada. Padres con mayor educación suelen tener mejores trabajos, verificar un mejor nivel socioeconómico y, por ende, una mayor propensión a enviar a sus hijos a escuelas privadas (Cruces et. al., 2011; Krüger, 2012; Jaume, 2013).

A su vez, fueron estimados modelos logit ordenados para los extremos del periodo temporal considerado. Es decir, se estimaron las 4 especificaciones para el primer trimestre del 2004 y 2013. El objetivo de dicha estimación es ver si el comportamiento de la variable dependiente respecto de las explicativas ha cambiado con el paso de una década.

Tabla V.2.2. Modelo Order Logit: Año 2004 vs. 2013¹³

Order Logit	DECCFR (1)		Últimos Deciles (2)		Primeros Deciles (3)		Escalas Deciles (4)	
	2004	2013	2004	2013	2004	2013	2004	2013
Decil de Ingresos	0.299 (0.004)*	0.245 (0.004)*	1.639 (0.042)*	1.234 (0.04)*	-1.120 (0.022)*	-0.975 (0.020)*	1.091 (0.018)*	0.903 (0.017)*
Edad	-0.166 (0.002)*	-0.157 (0.002)*	-0.150 (0.002)*	-0.148 (0.002)*	-0.157 (0.002)	-0.153 (0.002)*	-0.1612 (0.002)*	-0.155 (0.00242)*
Sexo	0.156 (0.020)*	0.165 (0.019)*	0.148 (0.019)*	0.144 (0.019)*	0.152 (0.019)*	0.156 (0.019)*	0.156 (0.020)*	0.158 (0.019)*
Educación Padres	0.0323 (0.001)*	0.0543 (0.001)*	0.050 (0.001)*	0.070 (0.001)*	0.044 (0.001)*	0.062 (0.001)*	0.039 (0.001)*	0.059 (0.001)*

*, ** y ***: significativos al 1, 5 y 10% respectivamente.
Desvíos estándar entre paréntesis.

Fuente: Estimaciones propias en Base a EPH¹⁴.

Analizando los resultados del 2004 y 2013, puede notarse que las características familiares e individuales impactan de igual forma sobre la decisión respecto al centro educativo al que enviarán a los niños. Pertenecer a una familia mejor posicionada, con padres con mayor educación, ser niño y estar en los primeros años del sistema educativo (en conjunto y por separado) aumenta las probabilidades ubicarse en la última categoría de nuestra variable dependiente, es decir acceder a un centro educativo privado.

Ahora bien, como fue mencionado, los modelos ordered logit suponen proporcionalidad de las probabilidades respecto a las categorías de la variable regresada (Williams, 2006). Dicho supuesto es la fuente de críticas más importante que poseen estos modelos. La restricción que impone la suposición de regresiones paralelas es superada por la utilización de diversas variantes de los modelos de

¹³ Por motivos de exposición se trabajó con tres decimales, los coeficiente completos son expuestos en los anexos ubicados al final del trabajo.

¹⁴ Comando gologit2, provisto en Williams (2006).

regresión logística, como la utilizada en la próxima sección. Sin embargo, las soluciones comúnmente utilizadas requieren de la estimación de mayor número de parámetros que los estrictamente necesarios, poniendo en peligro los grados de libertad (Williams, 2006).

Luego de realizar cada una de las estimaciones expuestas en las tablas V.2.1 y V.2.2, se realizó el test de Brant (1990) que evalúa la validez del supuesto de regresiones paralelas. En todos los casos, el test arrojó el rechazo de la hipótesis nula: existencia de probabilidades proporcionales. A partir de ello, se decidió estimar la versión generalizada de logit ordenados porque no requieren del supuesto de β constantes (Williams, 2006).

V.2.3. Modelo Logit Ordenado Generalizado (Generalized Ordered Logit)

La versión generalizada del modelo logit ordenado persigue -conceptualmente- el mismo objetivo: estudiar las variaciones en la razón de probabilidades de un evento posible ante cambios en las variables regresoras, dado que la variable regresada puede tomar distintos valores jerarquizados.

La distinción entre el logit ordenado y la versión generalizada se funda en el supuesto de regresiones paralelas, mencionado párrafos arriba. Los modelos generalized ordered logit (su nombre en inglés) no suponen independencia de los coeficientes que acompañan a las variables regresoras respecto de las categorías, como lo hace su versión no generalizada. Es decir, los modelos son menos restrictivos que el ordered logit debido a que contemplan la posibilidad de que los coeficientes β varíen en función de la categoría de la variable regresada (Williams, 2006). A su vez, son modelos más parsimoniosos e interpretables que los logísticos multinomiales, como el utilizado por Jaume (2013).

La inexistencia del supuesto de probabilidades proporcionales puede

visualizarse en la definición de los estimadores del modelo, dada por:

$$P(Y_i > j) = g(X\beta) = \frac{\exp(\alpha_j + X_i\beta_j)}{1 + [\exp(\alpha_j + X_i\beta_j)]}, j = 1, 2, \dots, M - 1 \quad (\text{ecuación 4.2.2})$$

Las ecuaciones 4.2.1 y 4.2.2 parecen iguales, sin embargo en la última ecuación los parámetros β son acompañados por un subíndice j .

Entonces, la probabilidad de que la variable dependiente tome valores de 1 a M está definida por:

$$\left\{ \begin{array}{l} P(Y_i = 1) = 1 - g(X_i\beta_1) \\ P(Y_i = j) = g(X_i\beta_{j-1}) - g(X_i\beta_j) \\ P(Y_i = M) = g(X_i\beta_{M-1}) \end{array} \right.$$

Si las categorías de la variable regresada son 2, entonces el generalized ordered logit es equivalente con el modelo logístico tradicional. Asimismo, si $M > 2$ el modelo se convierte en una serie de regresiones logísticas binarias donde las categorías de la variable dependiente son combinadas. Por ejemplo, si $M=3$ entonces el procedimiento implica que cuando $j=1$ se compare 1 con 2 y 3 conjuntamente; en cambio, si $j=2$ se comparan 1 y 2 con 3 (Williams, 2006).

Sencillamente, la idea que está por detrás del ordered logit generalizado es analizar cómo se comporta la probabilidad de que un individuo pase de la categoría 1 a la 2, y sucesivamente, en función de las variables explicativas incorporadas al modelo. En otras palabras, se reconoce que cada variable contribuye de manera diferente a pasar de una categoría a la inmediata, por lo que no habría restricciones paralelas.

Las variables explicativas utilizadas, las especificaciones del modelo y el

análisis temporal coincide con lo realizado en la sección anterior. .

Los resultados del generalized ordered logit para el periodo temporal completo pueden observarse en la tabla a continuación.

Tabla V.2.3.1: Modelo GeneralizedOrdered Logit - Período 2004-2013¹⁵

	DECCFR		Últimos Deciles		Primeros Deciles		Escalas Deciles	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Decil de Ingresos	0.139 (0.000)*	0.322 (0.000)*	0.828 (0.001)*	1.326 (0.000)*	-0.489 (0.000)*	-1.536 (0.000)*	0.4981 (0.000)*	1.291 (0.000)*
Edad	-0.418 (0.000)*	-0.096 (0.000)*	-0.408 (0.000)*	-0.079 (0.000)*	-0.414 (0.000)*	-0.088 (0.000)*	-0.415 (0.000)*	-0.091 (0.000)*
Sexo	0.225 (0.000)*	0.160 (0.000)*	0.212 (0.000)*	0.139 (0.000)*	0.220 (0.000)*	0.154 (0.000)*	0.221 (0.000)*	0.155 (0.000)*
Educación Padres	0.050 (0.000)*	0.033 (0.000)*	0.061 (0.000)*	0.060 (0.000)*	0.057 (0.000)*	0.049 (0.000)*	0.055 (0.000)*	0.0427 (0.000)*
Constante	6.894 (0.001)*	-2.016 (0.000)*	7.067 (0.001)*	-1.316 (0.000)*	7.453 (0.001)*	-0.499 (0.000)*	6.492 (0.001)*	-3.111 (0.000)*
*, ** y ***: significativos al 1, 5 y 10% respectivamente. Desvíos estándar entre paréntesis.								

Fuente: Estimaciones propias en Base a EPH¹⁶.

Los resultados demuestran que pertenecer a los primeros deciles de la distribución de ingresos, ser niña, tener padres con baja formación y avanzar en edad afectan negativamente a la probabilidad de sobrepasar la categoría "no asistir". Los resultados se mantienen, con mayor severidad, en las probabilidades de asistir a escuela privada. En base a lo expuesto, puede sostenerse que en la última década el sistema educativo argentino ha evidenciado un proceso de segregación en base a las condiciones socioeconómicas de los alumnos y el nivel educativo del hogar al que

¹⁵ Por motivos de exposición se trabajó con tres decimales, los coeficiente completos son expuestos en los anexos ubicados al final del trabajo.

¹⁶ Comando gologit2, provisto en Williams (2006).

pertenece. La presencia de efectos negativos sobre la decisión familiar basados en cuestiones económicas y culturales han reforzado la segmentación educativa y, consecuentemente, la existencia de inequidad en la calidad educativa que reciben los alumnos pertenecientes a diferentes realidades socioculturales.

A su vez, ubicarse del tercer decil de ingresos en adelante aumenta las probabilidades de asistir a escuelas públicas y privadas. Sin embargo, el hecho de ubicarse en los dos últimos deciles aumenta las probabilidades de asistir a ambos tipos de instituciones con mayor impacto que pertenecer a los deciles del medio de la distribución (i.e. esto puede verse en la diferencia de las estimaciones obtenidas para las variables escalas deciles y últimos deciles). Los resultados concuerdan con diversos estudios que postulan que la asistencia a escuelas privadas no se relaciona, actualmente, con personas de alto poder adquisitivo y que la migración hacia el sector privado también se presenta en familias de ingresos medios y bajos.

Nuevamente, podríamos sostener que existe cierto "efecto género" en la distribución de los niños dentro del sistema educativo. Los varones presentan mayores probabilidades que las niñas de sobrepasar la no asistencia y de hacerlo a escuelas privadas. La justificación podría encontrarse en el rol que cumplen las niñas en los hogares más pobres, siendo una ayuda importante en el cuidado de los más pequeños y en los quehaceres domésticos (Silva, 2006).

En cuanto a la edad, como fue mencionado antes, su aumento tiene un efecto negativo sobre las probabilidades de asistir a la escuela. Nuevamente, al igual que los resultados presentados en la sección anterior, las conclusiones van en concordancia con la evolución que ha tenido el acceso al sistema educativo de nuestro país. Se ha dado universalización del nivel primario y se ha mejorado en el acceso del nivel secundario, sin embargo los problemas de abandono y rezago son mayores en el último (Formichella, 2010; Krüger, 2013).

Finalmente, el nivel educativo de los padres tiene el signo previsto por la teoría de la economía de la educación. Padres con mayor formación tienen mayor tendencia a enviar a sus hijos a la escuela y hacerlo a establecimientos privados. Nuevamente, como postula Krüger (2013), padres con más educación buscan que sus hijos logren credenciales educativas de valor, que no interactúen con niños de otros estratos sociales y valoran más la inversión que la educación conlleva.

Tabla V.2.3.2: Modelo GeneralizedOrdered Logit- 2004¹⁷

GeneralizedOrdered Logit	DECCFR		Últimos Deciles		Primeros Deciles		Escalas Deciles	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Decil de Ingresos	0.181 (0.000)*	0.346 (0.000)*	0.974 (0.003)*	1.592 (0.001)*	-0.687 (0.001)*	-1.638 (0.001)*	0.661 0.001	1.403 (0.001)*
Edad	-0.385 (0.000)*	-0.092 (0.000)*	-0.369 (0.000)*	-0.072 (0.000)*	-0.381 (0.000)*	-0.082 (0.000)*	-0.382 (0.000)	-0.087 (0.000)*
Sexo	0.143 (0.001)*	0.159 (0.001)*	0.127 (0.001)*	0.171 (0.001)*	0.147 (0.001)*	0.168 (0.001)*	0.148 (0.001)*	0.171 (0.001)*
Educación Padres	0.040 (0.000)*	0.026 (0.000)*	0.052 (0.000)*	0.048 (0.000)*	0.048 (0.000)*	0.043 (0.000)*	0.045 (0.000)*	0.034 (0.000)*
Constante	6.384 (0.000)*	-2.271 (0.002)*	6.583 (0.004)*	-1.506 (0.002)*	7.138 (0.004)*	-0.699 (0.002)*	5.833 (0.004)*	-3.510 (0.002)*
*, ** y ***: significativos al 1, 5 y 10% respectivamente. Desvíos estándar entre paréntesis.								

Fuente: Estimaciones propias en Base a EPH¹⁸.

Los resultados de los extremos temporales, 2004 y 2013 por separado, muestran la misma relación entre las variables explicativas y las categorías de la variable dependiente. El impacto de la edad, el sexo, el nivel de ingresos y el nivel educativo de los padres no ha cambiado con el paso de la última década (Tablas V.2.3.2 y V.2.3.3).

¹⁷ Por motivos de exposición se trabajó con tres decimales, los coeficientes completos son expuestos en los anexos ubicados al final del trabajo.

¹⁸ Comando gologit2, provisto en Williams (2006).

Tabla V.2.3.3: Modelo GeneralizedOrdered Logit-2013¹⁹

GeneralizedOrdered Logit	DECCFR		Últimos Deciles		Primeros Deciles		Escalas Deciles	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Decil de Ingresos	0.135 (0.000)*	0.299 (0.000)*	0.808 (0.004)*	1.334 (0.002)*	-0.422 (0.001)*	-1.306 (0.001)*	0.433 (0.001)*	1.158 (0.000)*
Edad	-0.419 (0.000)*	-0.093 (0.000)*	-0.410 (0.000)*	-0.080 (0.000)*	-0.415 (0.000)*	-0.090 (0.000)*	-0.416 (0.000)*	-0.090 (0.000)*
Sexo	0.273 (0.001)*	0.116 (0.000)*	0.254 (0.001)*	0.075 (0.000)*	0.260 (0.001)*	0.081 (0.000)*	0.263 (0.001)*	0.088 (0.000)*
Educación Padres	0.057 (0.000)*	0.042 (0.000)*	0.067 (0.000)*	0.064 (0.000)*	0.063 (0.000)*	0.053 (0.000)*	0.061 (0.000)*	0.049 (0.000)*
Constante	7.065 (0.005)*	-1.723 (0.002)*	7.295 (0.005)*	-0.968 (0.002)*	7.618 (0.005)*	-0.203 (0.002)*	6.763 (0.005)*	-2.590 (0.002)*
*, ** y ***: significativos al 1, 5 y 10% respectivamente. Desvíos estándar entre paréntesis.								

Fuente: Estimaciones propias en Base a EPH²⁰.

V.3 Reflexiones

La disponibilidad de la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares realizada por el Instituto de Estadísticas y Censos de Argentina ha permitido la estimación de diversos modelos que representan la decisión familiar respecto al futuro educativo de los niños.

Los distintos modelos estimados, optando por el GeneralizedOrdered Logit debido a que sus supuestos son menos restrictivos que el Ordered Logit tradicional, permiten realizar algunas reflexiones respecto a la situación del sistema educativo argentino en la última década. Sin dudas, en Argentina las escuelas atienden diferente alumnado en función de la clase social a la que pertenecen y el ambiente

¹⁹ Por motivos de exposición se trabajó con tres decimales, los coeficiente completos son expuestos en los anexos ubicados al final del trabajo.

²⁰ Comando gologit2, provisto en Williams (2006).

socioeducativo en el que están inmersos.

El decil de ingresos en el que se ubica la unidad familiar tiene relación positiva con la probabilidad de asistir al sistema y de hacerlo a centros privados. Es decir, a medida que se va avanzando en el decil de la distribución aumentan las probabilidades de que una familia decida enviar a sus niños a centros privados. Asimismo, padres con mayor educación tienden a fomentar la asistencia al sistema educativo y su formación -al igual que su posición económica- afecta positivamente las probabilidades de avanzar en las categorías de la variable dependiente del modelo logístico ordenado.

Frente a estos resultados puede sostenerse que el sistema argentino tiene problemas en la dimensión interna de la equidad educativa. Los niños con peores situaciones socioeconómicas tienen mayores probabilidades de no asistir a la escuela y, en caso de hacerlo, a establecimientos públicos. La noción de Llach et al (2006) de escuelas pobres para pobres sería apoyada por la evidencia del estudio empírico realizado.

En cuanto a la equidad educativa externa, si bien no se ha realizado un estudio de la movilidad social y del impacto que tiene el sistema educativo sobre la vida de los adultos²¹, podría esbozarse una primera reflexión. Siguiendo las ideas de Behrman, Birdsall y Székely's, (1998) respecto a que la movilidad social de una economía sería baja si la educación de los padres y el nivel socioeconómico de la familia afectan en las decisiones escolares y los logros educativos, podría sostenerse que Argentina se encuentra en dicha situación. Los resultados expuestos en las secciones anteriores muestran que ambas variables son significativas en la determinación de las probabilidades de no asistir, asistir a una escuela pública o privada. Por ello, se espera

²¹ Serán objetivo de futuras líneas de investigación.

que en la última década el grado de movilidad social sea bajo, principalmente determinado por una baja movilidad intergeneracional. Padres con poca educación y un nivel económico desfavorecido aumentarán las chances de que un niño no sobrepase la primera categoría de nuestra variable regresada (no asistir), dando lugar a círculos viciosos que llevarán a los individuos a permanecer en la pobreza (Formichella, 2010).

Para concluir el capítulo, es importante resaltar cual ha sido su principal objetivo: estudiar la segmentación educativa en Argentina, a partir del nivel socioeconómico del alumnado. Se ha tomado en cuenta el proceso de decisión que realizan las familias al respecto y se han estimado distintos modelos econométricos para estudiar el impacto de las características familiares e individuales en la decisión. Los resultados encontrados van en concordancia con los obtenidos en estudios empíricos anteriores (Fernandez, 2006; Navarro, 2008; Gasparini et al, 2012; Krüger, 2012; Jaume, 2013). Lo novedoso del enfoque es la incorporación de la noción de que las familias no se enfrentan a todas las alternativas, que la decisión que tomen dependerá fuertemente de la capacidad monetaria y de la experiencia que hayan tenido los padres en su paso por el sistema educativo.

Las distintas categorías de la variable dependiente y la jerarquización de ellas ha sido esquematizada a partir de modelos ordered logit y generalized ordered logit. Las estimaciones son consistentes entre sí, los efectos de las variables explicativas se mantienen. Sin embargo, debido al rechazo de la hipótesis nula en los tests de restricciones aplicados a las estimaciones logísticas ordenadas resulta pertinente la aplicación de la versión generalizada de los modelos.

V. Conclusiones

El estudio sobre la equidad y segmentación educativa ha tomado relevancia en la economía como disciplina científica desde hace años. La presencia de sistemas educativos inequitativos y segmentados es una característica que comparten los países de América Latina (Cruces, Garcia Domench y Gasparini, 2011).

En la presente investigación se ha desarrollado la discusión filosófica en torno a la definición del concepto de equidad social. Los criterios para evaluar la equidad de una sociedad son: la igualdad en el bienestar, en los bienes o en las oportunidades; originándose a partir de distintas respuestas a la pregunta planteada por Sen (1979) "¿Igualdad en qué?".

De la evaluación de los criterios mencionados se desprende la adhesión a la postura de Sen, bajo la cual una sociedad será equitativa cuando las personas verifiquen igualdad de oportunidades. El criterio implica que las personas deben tener igualdad en las oportunidades de elegir diferentes estilos de vida y la libertad de hacerlo (Bolívar 2011; Formichella, 2010; Krüger, 2012; Loewe, 2009). En su esquema de pensamiento la educación es vista como una libertad fundamental y su privación implicara una limitación en la vida adulta (Formichella, 2010).

La definición de equidad educativa también se enfrenta a diversas posturas, tomándose como unidades de medida la igualdad en el acceso, en los medios de aprendizaje, de conocimiento y éxito escolar ó en los resultados. Tal como fue mencionado, la elección de igualdad en oportunidades como unidad de medida de la equidad social hace que la igualdad en los logros escolares sea la medida más apropiada para la equidad en el sistema educativo (Bolivar, 2011; Formichella 2010; Krüger, 2012).

A su vez, la equidad educativa puede desagregarse en las dimensiones interna

y externa. Ambas aristas dan paso al estudio de dos conceptos centrales de la investigación: la segmentación educativa y la movilidad social, respectivamente.

El objetivo central del trabajo ha sido estudiar la presencia de segmentación educativa en el sistema argentino durante la última década, fundamentada en el nivel socioeconómico del alumnado. Por otro lado, se buscaba encontrar una primera aproximación hacia el grado de movilidad social que verifica la sociedad argentina.

Debido al objetivo de investigación, se llevo a cabo un estudio empírico a partir de un modelo de decisión. La decisión de las familias respecto al destino educativo de sus hijos ha sido representada a partir de modelos Ordered Logit y Generalized Ordered Logit.

Del estudio empírico, se desprende que el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los padres son determinantes para la decisión de las familias. Los niños con padres más educados tienen mayores probabilidades de sobrepasar la no asistencia y de ir a centros privados de educación. A su vez, pertenecer a los últimos deciles de la distribución de ingresos aumenta las chances de asistir a establecimientos de gestión privada. Es decir, los niños que se encuentran en familias pobres y con un ambiente educativo desfavorecido están condenados a permanecer en una situación desfavorable en términos educativos.

Este mecanismo de asignación del alumnado es una de las fuentes más importantes de segmentación educativa de nuestro país (Gasparini et. al, 2011, Jaume 2013, Krüger, 2012; Llach, 2006). En palabras de Llach (2006), se verifica la existencia de "escuelas pobres para pobres". A su vez, se comprueba la existencia de una trampa de pobreza fundada en la desigualdad educativa. Los niños que pertenecen a familias pobres, donde la educación de los padres es menor que la de padres de familias mejor posicionadas, están mayormente expuestos a la posibilidad de no asistir a la escuela y, de hacerlo, tienen más chances de ir a escuelas públicas. Entonces, los

menos favorecidos están destinados a tener menor educación y peor calidad que aquellos que pertenecen a familias del tercer decil en adelante. Su posición de desventaja en el sistema educativo tendrá reflejo en el mercado laboral, implicando una mayor dificultad de inserción y trabajos de menor calidad, reforzando su posición de desventaja.

A su vez, del estudio se desprende cierto "efecto de género" en la segmentación educativa de Argentina. Los niños tienen mayores probabilidades de sobrepasar la primer y segunda categoría de la variable dependiente (no asistir y asistir a centro público), respecto a las mujeres. Una posible explicación podría encontrarse en el rol que cumplen las niñas en las familias más pobres, colaborando con el quehacer doméstico y el cuidado de los niños (Silva, 2006).

Por otro lado, los adolescentes tienen menores probabilidades de acceder al sistema educativo que los niños que se ubican en los primeros años de educación. Esto concuerda con la evolución del sistema educativo argentino, detallado en el capítulo de segmentación educativa, donde la asistencia al nivel primario es prácticamente universal mientras que en el nivel secundario persisten con mayor severidad los problemas de acceso, rezago y permanencia.

Finalmente, bajo la postura propuesta por Behrman, Birdsall y Székely's, (1998) respecto a que la movilidad social de una economía sería baja si la educación de los padres y el nivel socioeconómico de la familia afectan en las decisiones escolares y los logros educativos, podría sostenerse que Argentina se encuentra en dicha situación.

Resumiendo, en el trabajo se ha realizado una fuerte revisión sobre la definición de los conceptos centrales de la investigación (equidad social, equidad educativa, segmentación educativa y movilidad social) y se ha realizado un estudio empírico sobre la situación del sistema educativo argentino respecto a la

segmentación en la última década. A su vez, el estudio empírico realizado permite esbozar una conclusión preliminar sobre la situación de movilidad social del país.

Como próximas líneas de investigación se procederá a la profundización del estudio sobre la segmentación educativa, a partir de diversas técnicas econométricas y la realización de un modelo macroeconómico microfundamentado para representar el mecanismo de asignación del alumnado. Por otro lado, se avanzará sobre las cuestiones relativas a la medición de la movilidad social para obtener diversas medidas para el caso argentino. A su vez, se intentará abordar una nueva perspectiva de análisis que incorpore el concepto teórico de inclusión social a la problemática abordada en el presente trabajo, con el objetivo final de mejorar los estudios empíricos que analizan el impacto de la educación sobre el mismo.

VI. Bibliografía

- Albornoz, F. y Menéndez, M.(2004). "*Income Dynamics in Argentina During the 1990s: 'Mobiles' Did Change Over Time*". *World Bank, processed*.
- Alegre, M. A. (2010). "Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto". *Educ. Soc., Campinas*, 31(113), pp. 1157-1178.
- Alegre, M.A. y Ferrer, G. (2010). "School regimes and education equity. Some insights based on PISA 2006". *British Educational Research Journal*, 36 (3), pp. 433-462.
- Alzúa, M. L.; Gasparini, L. y Haimovich, F. (2011). "Educational reform and labor market outcomes: the case of Argentina's Ley Federal de Educación". *PIERI Working Paper 2011-12*. Poverty and Economic Policy Research Network.
- Anderson, E. (1999). "What is the point of equality?" *Ethics*, 109 (2), pp. 287-337.
- Andrada, M. (2001). "Retórica y realidad de las políticas de autonomía escolar y participación de las familias en Argentina". *TEIAS: Rio de Janeiro*, 2(4). [en línea] [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=82](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=82)
- Armesto, A. (2007), "Teorías de la justicia: ¿utilidad, igualdad o mérito?" *Palinurus: Engaging Political Philosophy* Nº 12. Journal electrónico disponible en <http://anselmocarranco.tripod.com/id60.html>.
- Arneson, R.J. (1989). "Equality and equal opportunity for welfare". *Philosophical studies*, 56(1), 77-93.
- Balduzzi, J. (2006). "Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes". *Informes y estudios sobre la situación educativa Nº4*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. CTERA. Bs. As.
- Battistón, D.; Domenech, C. y Gasparini, L. (2011). "Could an Increase in Education Raise Income Inequality? Evidence for Latin America". *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*. Mar del Plata. [en línea] www.aaep.org.ar/anales
- Beccaria, L. A., & Minujin, A. (1985). "*Métodos alternativos para medir la evolución del tamaño de la pobreza*". INDEC.

- Beccaria, L. A. (1978). "Una contribución al estudio de la movilidad social en la Argentina. Análisis de los resultados de una encuesta para el Gran Buenos Aires". *Desarrollo económico*, 593-618.
- Beccaria, L., y Groisman, F. (2006). "Inestabilidad, movilidad y distribución del ingreso". *Revista de la CEPAL*, 89, 133.
- Beccaria, L., y Maurizio, R. (2005). "Changes in occupational mobility, labour regulations and rising precariousness in Argentina". Disponible en http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2005/beccaria_maurizio.pdf
- Beccaria, L., y Maurizio, R. (2003). "*Movilidad ocupacional en Argentina*". Instituto de Ciencias, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en <http://www.aset.org.ar/congresos/6/archivosPDF/grupotematico01/006.pdf>
- Behrman, J., Gaviria, A., y Zsékely, M. (1999). "Social mobility: concepts and measurement". *New markets, new opportunities*, 69-100.
- Behrman, J. R., Birdsall, N., y Székely, M. (1999). "*Intergenerational mobility in Latin America: deeper markets and better schools make a difference*". Carnegie Endowment for International Peace, Global Policy Program, vol. 3.
- Benabou, R., y Ok, E. A. (2001). "*Mobility as progressivity: ranking income processes according to equality of opportunity*". National Bureau of Economic Research.
- Blanco, R. (2006). "La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad". *Revista Sinéctica*, VOL. 29, pp.19.
- Binstock, G. y Cerruti, M. (2005). "*Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*". Bs. As.: UNICEF.
- Birdsall, N., y Graham, C. (2000). "*New Markets, New Opportunities? Economic and Social Mobility in a Changing World*". Washington, DC, United States: Brookings Institution/Carnegie Endowment for International Peace
- Birdsall, N., Behrman, J. R., y Székely, M. (1998). "*Intergenerational schooling mobility and macro conditions and schooling policies in Latin America*". Working Paper, Inter-American Development Bank, Office of the Chief Economist, n° 386.

- Bolívar, A. (2005) "Equidad educativa y teorías de la justicia". *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol 3. Nº 2. pp. 42
- Bolívar, A. (2011). "Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual". *Revista internacional de educación para la justicia social*. 1(1), 2011, pp. 9-45, ISSN: 2254-3139
- Boudon, R. (1983). "Individual Action and Social Change: A No-Theory of Social Change". Hobhouse Memorial Lecture. *British Journal of Sociology*, 1-18.
- Brant, R. (1990). "Assessing proportionality in the proportional odds model for ordinal logistic regression". *Biometrics*, 1171-1178.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). "Factores que Inciden en una Educación Efectiva. Evidencia Internacional". *La Educación: Revista Interamericana De Desarrollo Educativo*, 48-49 (139-140), pp.1-11.
- Caballero, F. (2006) "La teoría de la justicia de John Rawls" *Ibero Forum. Voces y contexto*. Año 1. Nro II. Pp. 1-22.
- Calero, J., Escardíbul, J. O. y Mediavilla, M. (2006) "Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América latina". *Boletín de SITEAL, Nº 5*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO
- Calero, J. (1999) "Indicadores de equidad interna y externa en la educación superior. Metodologías y una aplicación al caso español". *Ponencia presentada en el Seminario "Indicadores universitarios: tendencias y experiencias internacionales"*, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- Checchi, D., y Dardanoni, V. (2003). 7. "Mobility comparisons: Does using different measures matter?" Emerald Group Publishing Limited, Vol. 9, pp. 113-145.
- CEPAL (2010). "*Panorama Social de América Latina 2010. Santiago de Chile*". [en línea] <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/41799/P4179.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xsl>

- Cervini, R. (2003). "Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). [en línea] <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>
- Cervini, R. y Tenti Fanfani, E. (2005). "Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina". *Debate N° 1: Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo*. SITEAL. [en línea] <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- CIPPEC (2004). "Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas". Bs. As.: CIPPEC. Área de Política Educativa.
- Cohen, G. A. (1989). "On the currency of egalitarian justice". *Ethics*, 906-944. Disponible en: <http://www.utexas.edu/law/journals/tr/sources/Volume%2092/Issue%206/Rogers/Rogers.fn060.Cohen.OntheCurrency.pdf>
- Cruces, G., Garcia-Domenech, C., & Gasparini, L. (2011). "Inequality in Education. Evidence for Latin America". Disponible en <http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/areas-de-trabajo.php?idA=8>
- Daude, C. (2012). "Educación, clases medias y movilidad social en América Latina". *Pensamiento iberoamericano*, (10), 29-48.
- Daza, C. H. (1997). "Nutrición infantil y rendimiento escolar". *Colombia Médica*, 28(2), 92-98.
- D'alessandre, V. (2013). "Soy lo que ves y no es. Adolescentes y Jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina". Siteal, Cuaderno n°17. ISSN 1999-6179. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- DiNIECE (2010a). "Una mirada sobre la escuela III. 40 indicadores. Ministerio de Educación Nacional". [en línea] http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10.

- DiNIECE (2010b). "PISA 2009: Resumen Ejecutivo Argentina". [en línea] http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=3&id=15&Itemid=26.
- Dubet, F., y Duru-Bellat, M. (2004). "Qu'est-ce qu'une école juste?". *Revue française de pédagogie*, 146(1), 105-114.
- Dumay, X. y Dupriez, V. (2008). "Does The School Composition Effect Matter? Evidence From Belgian Data". *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), pp. 440-477.
- Dupriez, V. (2010). "Methods of grouping learners at schools". *Fundamentals of Educational Planning 93*. Paris: IIPE-UNESCO.
- Dworkin, R. (1981). "What is equality?" Part 1: equality of welfare. *Philosophy and public affairs*. Vol. 10. Nº 3. pp. 185-246.
- Escudero, J. M., González González, M^a. T y Martínez Domínguez, B. (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Farrell, J.P. (1999). "Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence". En: R.F. Arnove y C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham: Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- Feito, R. (2008). "Teorías sociológicas de la educación". *el sitio la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid*. Disponible en Red en www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm.
- Feldfeber, M. (2009). "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina". En Feldfeber (comp.): *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* 2da Ed. Bs. As.: Novedades Educativas:
- Fernández, A. G. (2006). "Alternative measures of intergenerational social mobility in Argentina". En *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*.

- Fields, G. S., y Ok, E. A. (1999). "*The measurement of income mobility: an introduction to the literature*". Springer Netherlands, pp. 557-598.
- Fields, G. S., y Sanchez Puerta, M. L. (2005). "How Is Convergent Mobility Consistent with Rising Inequality? A Reconciliation in the Case of Argentina". Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X10000203>
- Filmus, D. (2003). "La función de la escuela media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina". *Ponencia en el Seminario Desafíos a la Educación Secundaria en Francia y en los Países del Cono Sur*, Bs. As.
- Fiszbein, A. (2001). "Instituciones, provisión de servicios y exclusión social. Estudio de caso del sector educación en Buenos Aires". *Desarrollo Económico*, 41 (162), pp. 235-259.
- Formichella, M. (2010). "Educación y desarrollo: análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral". *Tesis Doctoral*, Bahía Blanca, Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur.
- Formichella, M.; Krüger, N. y Rojas, M. (2009). "Los procesos de descentralización educativa y sus resultados: un análisis para Argentina". *Economía y Sociedad*, 24 (14), pp. 77-92.
- Formichella, M. M., y London, S. (2013). "Empleabilidad, educación y equidad social". *Revista de estudios sociales*, (47), 79-91.
- Formichella, M. M., y London, S. (2010). "Equidad educativa: una propuesta para cuantificarla". En *Anales de la Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*. Buenos Aires, Argentina. ISSN 1852-0022 - ISBN 978-987-99570-8-0. Disponible en http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2010/formichella_london.pdf
- Formichella, M. y Rojas, M. (2007). "El proceso de descentralización de la educación en la Argentina. Un caso: La Provincia de Buenos Aires". En A. Goetschel (comp.): *Perspectivas de la educación en América Latina* (pp. 167-188). Ed. FLACSO Ecuador y Ministerio de Cultura de Ecuador.
- Gallego, F. (2002).: "Competencia y resultados educativos: teoría y evidencia para Chile", *Cuadernos de Economía*, Año 39, n° 118.

- Gamallo, G. (2011). "Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas." *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 55, pp. 189-233.
- García, M. G., et al. "Efecto de la desnutrición sobre el desempeño académico de escolares." *Pediatría* 72 (2005): 117-125.
- Gasparini, L.; Jaume, D.; Serio, M.; y Vazquez, E. (2010). "La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia". *Anales de la XLV Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*. Bs. As. [en línea] <http://www.aaep.org.ar>
- Germani, G. (1963). "Social stratification and social mobility in four Latin American cities: A note on the research design". *América Latina*, 6, 91-93.
- Giraldo, L. D., & Mera, R. (2014). "Clima social escolar: percepción del estudiante". *Colombia Médica* Vol.31, n°1, pp. 23-27.
- Gorard, S. (2009). "Does the index of segregation matter? The composition of secondary schools in England since 1996". *British Educational Research Journal*, 35 (4). pp. 639-65
- Gorard, S. y Smith, E. (2004). "An international comparison of equity in education systems". *Comparative Education*, 40 (1), pp.15-28.
- Gutierrez, F. (2004). "Dinámica salarial y ocupacional. Análisis de panel para Argentina: 1998-2002". *Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS)*.
- Groisman, F. (2008). "Efectos distributivos durante la fase expansiva de Argentina (2002-2007)". *Revista de la CEPAL*, 96, pp. 201-220.
- Gujarati, D. y Porter, D. (2009). "Econometría". Mc Graw Hill, Quinta Edición. ISBN: 978-607-15-0294-0.
- Herrán, C. (2001). "¿Por qué los jóvenes en Argentina desertan de la escuela y qué puede hacerse para combatir este problema?" *Diálogo Regional de Política. Segunda reunión: educación secundaria*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.

- Igersheim, H. (2006) "Do A.K. Sen and J.E. Roemer support the same view on responsibility?" Disponible en <http://www.capabilityapproach.com/pubs/939IGERSH.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2003). "Encuesta Permanente de Hogares: Cambios Metodológicos". Disponible en http://www.indec.mecon.ar/ftp/cuadros/sociedad/Gacetilla_EPHContinua.pdf
- Jacinto, C. (2006). "Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias". *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 87-105.
- Jaume, D. (2013). "Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar argentina". Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. Disponible en <http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/areas-de-trabajo.php?idA=8>
- Jenkins, S.; Micklewright, J. y Schnepf, S. (2008). "Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?". *Oxford Review of Education*, 34 (1), pp. 21-37.
- Jorrat, J. R. (2008). "Exploraciones sobre movilidad de clases en Argentina: 2003-2004". *Documentos de Trabajo*, 52.
- Katzman, R. (2001). "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos". *Revista de la CEPAL*, 75, pp. 171-189.
- Krüger, N. (2012). "Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas". Tesis Doctoral en Economía. Universidad Nacional del Sur.
- Liao, T.F. (1994). "Interpreting Probability Models: Logit, Probit and Other Generalized Models". Sage University Papers. Quantitative Applications in the Social Sciences Series. Thousand Oaks.
- Llach, J. (2006). "*El desafío de la equidad educativa*". Ed. Granica.
- Loewe, D. (2009). "El enfoque en las capacidades y las demandas por derechos culturales". *Signos Filosóficos*, 11(21), pp. 103-146.

- Long, J. Y Freese, J. (2006). "*Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*". Second Edition. College Station, TX: Stata Press.
- Lopez, N. (2006). "*Equidad educativa y desigualdad social*". Ed. IPEE-UNESCO.
- López, N., y Tedesco, J. C. (2002). "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina". *Buenos Aires: IPEE*.
- Mancebón, M. y Pérez-Ximénez de Embún, D. (2007). "Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado". *Hacienda Pública Española/Revista de Economía Pública*, 180 (1), pp. 77-108.
- Marchesi, A. (2000). "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. [en línea] <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>
- Maroy, C. (2004). "Regulation and inequalities in European education systems. Final Report of Research Project 'Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison'". Catholic University of Louvain. [en línea] http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok159-eng-Regulation_and_inequalities.pdf
- Maroy, C. (2008). "¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?" *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (2). [en línea] <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712202>
- Maroy, C. y Van Zanten, A. (2009). "Regulation and competition among schools in six European localities". *Sociologie du travail*, 51 (1), pp. 67-79.
- Maurizio, R. (2001). "Demanda de trabajo, sobreeducación y distribución del ingreso". V *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. ASET. Universidad de Buenos Aires. Bs. As.
- Medina, J. M. J., Toro Díaz, T., Flores, A. A., y Díaz, A. N. (2001). "Algunas consideraciones sobre el impacto de la desnutrición en el desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar". *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*. Disponible en: <file:///C:/Users/maria%20maria%20iba%C3%B1ez/Downloads/2001-Leiva-ALAN.pdf>

- Mendioca, G. E. y Veneranda, L. E. (1999) "*Exclusión y marginación social. Nuevas perspectivas para su estudio*". Ed. Secretaría de desarrollo social. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Minteguiaga Garabán, A. (2009). "*Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*". México D. F.: Flacso México.
- Morduchowicz, A. (2010). "El federalismo fiscal-educativo argentino". En Andrade Oliveria et al.: *Políticas educativas y territorios modelos de articulación entre niveles de gobierno* (pp. 225-260). Bs. As.: IPE-Unesco.
- Morduchowicz A. (2003). "*Discusiones de economía de la educación*". Ed. Losada.
- Morduchowicz, A. (2002). "(Des) regulación y financiamiento de la educación privada en Argentina". En Wolff, L.; González, P. y Navarro, J.C. (eds.): *Educación privada y política pública en América Latina*. 1ra ed. Santiago de Chile, Chile: Ed. PREAL/BID.
- Murillo, A. (2003). "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Myers, R.; Cleary, E.; Fischer, J. y Petty, M. (1973). "Social Selectivity in the Secondary Schools of Buenos Aires, La Paz, and Santiago de Chile". *Sociology of Education*, 46 (3), pp. 355-360.
- Narodowski, M. (2000). "Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección de escuela sin `vouchers`". *Documento 37*, UDESA. [en línea] <http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt37.PDF>
- Narodowski, M. y Andrada, M. (2001). "Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema escolar: El caso de la provincia de Buenos Aires". *Propuesta Educativa*, 11 (24), pp. 41-52.
- Narodowski, M. y Nores, M. (2002). "Socioeconomic segregation with (without) competitive education policies. A comparative analysis of Argentina and Chile". *Comparative Education*. 38 (4), pp. 429-451.

- Navarro, A. I. (2009). "Exploring Intergenerational Social Mobility in Argentina". Mimeo.
- North, D. (1991). "Institutions". *Journal of Economic Perspectives*. Vol. 5, pp- 97-112.
- Nozick, R. (1974). "Anarchy, state, and utopia". Basic books. Vol. 5038.
- Nuñez, V. (2003). "Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos". En Frigerio y Dikers (comps.): *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Colección Ensayos y Experiencias, 50. Coed. Fundación CEM
- OCDE (2010). "PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes". Vol.II. [en línea] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- Paes de Barros, R.; Ferreira, F.; Molinas, J. y Saavedra, J. (2008). "*Midiendo la Desigualdad de Oportunidades en América Latina y el Caribe*". Ed. Banco Mundial.
- Perrenoud, P. (2003). "L'école est-elle encore le creuset de la démocratie". *Lyon: Chronique sociale*.
- Perry Guillermo, E., López, J. H., Maloney, W. F., Arias, O., y Servén, L. (2005). "Poverty Reduction and Growth. Virtuous and Vicious Circles". The World Bank, Washington, D.C., 2006
- Poliak, N. (2004). "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En Tiramonti, G. (comp): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. 1ra ed. Bs. As.: Manantial.
- Pollitt, E. (2002). "*Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano*". Fondo Editorial PUCP.
- Rawls (1971) "Teoría de la justicia". Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Rawls (1999) "Justicia como equidad" *Revista española de control externo* Vol. 5, Nº 13, 2003, pp. 129-158.

- Rawls, A. (1986). "The constitutive interactional foundations of intelligibility: A reconsideration of Wittgenstein, Mills and Sacks". Unpublished paper.
- Rivas, A.; Vera, A. y Bezem, P. (2010). "Radiografía de la educación argentina". 1a ed. 223. Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble. Bs. As.
- Roemer, J. E (1995) "Equality and responsibility" *Boston Review Forum, Social Equality and Personal Responsibility*. Vol XX. Nro. 2. Disponible en <http://bostonreview.net/dreader/series/equality.html>
- Saint-Upéry, M. (1999) "Amartya Sen, o la economía como ciencia moral". En *La libertad individual como compromiso social*. Ed. Propuestas. Pp. 7-31.
- Sautu, R. (2004). "Estrategias teórico-metodológicas en un estudio de la herencia y el desempeño ocupacional". En Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.): *La Trastienda de la Investigación*. 3ra edición. Bs. As.: Lumiere.
- Schelling, T. (1978) . "Micromotives and Macrobehavior", Norton, New York.
- Sen, A. (2003) "*The importance of Basic education*". Conferencia en Edinburgh University. En <http://www.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html>
- Sen A. (1999) "*Desarrollo y Libertad*". Ed. Planeta.
- Sen, A. (1979) "Equality of what?" *The tanner lecture of human values*. Stanford University.
- Silva, M. J. (2006). "Niñas, niños y adolescentes: los riesgos de un trabajo invisible para el propio hogar". *Santiago de Chile, Organización Internacional del Trabajo (OIT)*.
- SITEAL (2008). *Dato destacado*: "Caras nuevas: cambios en la composición socioeconómica de los estudiantes del nivel medio en la región". [en línea] http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/238/nuevos-alumnos-en-el-nivel-medio
- Sullivan, P. M. A., & Nayar, L. (2009). "Mercado de trabajo, capacitación continua y trayectoria laboral de los profesionales de Ciencias de la Información". *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 24(94), 85-104.

- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). "Desafíos a la educación secundaria en América Latina". *Revista de la CEPAL*.
- Tenti Fanfani, E.; Meo, A.; y Gunturiz, A. (2010). "*Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*". Secretaría de Educación Pública de México. IPE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires
- Tiramonti, G. (2004b). "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino". *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7 (12), pp. 33-46.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). "*La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*". Bs. As.: Paidós.
- Treviño, E.; Valdés, H.; Castro, M.; Costilla, R.; Pardo, C.; Donoso, F. (2010). "*Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y El Caribe*". Santiago: OREALC/UNESCO Santiago & LLECE.
- Veleda, C. (2003). "Mercados Educativos y Segregación Social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense". CIPPEC. Programa: Sociología Política de las Desigualdades Educativas. *Documento de trabajo N°1*.
- Veleda, C. (2005). "Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense". CIPPEC. Programa: Sociología Política de las Desigualdades Educativas. *Documento de trabajo N° 5*.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). "*La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*". 1a ed. CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia. Bs. As.
- Walzer, M. (1993). "*Interpretation and social criticism*". harvard university Press.
- Williams, R. (2006). "Generalized Ordered Logit/ Partial Proportional Odds Models for Ordinal Dependent Variables". *The Stata Journal* 6(1):58-82. A pre-publication version is available at <http://www.nd.edu/~rwilliam/gologit2/gologit2.pdf>.
- Wodon, Q. (2001). "Income mobility and risk during the business cycle: Comparing adjustments in labour markets in two Latin-American countries". *Economics of Transition*, 9(2), 449-461.

Wolfe, R. y Gould., W. (1998). "An approximate likelihood-ratio test for ordinal response models". *Stata Technical Bulletin* 42: 24-27. In *Stata Technical Bulletin Reprints*, vol 7, 199-204. College Station, TX: Stata Press.

Wolff, L. y De Moura Castro, C. (2000). "Educación secundaria en América Latina y el Caribe. Los retos del crecimiento y la reforma". *Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible*. BID. Washington, D.C.