

Universidad Nacional del Sur
Departamento de Economía
Trabajo de Grado de la Licenciatura en Economía



“Inclusión educativa: cobertura escolar e integración social de los jóvenes en la Provincia de Buenos Aires”

Alumna:

KRIEGER, Lucía Beatriz (L.U. 113166)

Profesores Asesores:

Dra. KRÜGER, Natalia Soledad

Dra. ROJAS, Mara Leticia

Bahía Blanca

2021

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Introducción.....	3
I. Marco Conceptual	6
I.1. Equidad e inclusión en la educación.....	6
I.2. La segregación como forma de manifestación de la exclusión	11
II. Caracterización de la problemática	14
II.1. La educación media en Argentina	14
II.2. La educación media en la provincia de Buenos Aires	19
III. Metodología.....	22
III.1. Los datos: Encuesta Provincial de Juventud 2016.....	22
III.2. Método	23
III.3. Variables	25
IV. Resultados y análisis.....	26
IV.1. Análisis de la dimensión de cobertura	26
IV.1. Análisis de la dimensión de integración – segregación.....	36
IV. Conclusiones	41
Bibliografía.....	44

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento a la Universidad Nacional del Sur por mi formación tanto académica como personal. Al Departamento de Economía por despertar día a día el interés en mí y por la calidad humana con la que se enseña en sus aulas.

A Natalia y Mara, por su predisposición desde el inicio de este proyecto, su acompañamiento y por transmitirme su pasión por esta hermosa disciplina.

A mis padres, mis hermanas y mis amigos por el apoyo, la compañía y el cariño desde que emprendí esta etapa. Y un especial agradecimiento a mis amigos universitarios y a Uma, sin ellos esto no hubiera sido posible.

INTRODUCCIÓN

Considerando el marco analítico de las *capabilities* (capacidades) de Sen (2000), el desarrollo es definido como el crecimiento de las libertades reales que pueden gozar los individuos. Mientras la capacidad es definida como las diferentes combinaciones de funciones que puede lograr una persona, el concepto de funciones manifiesta las cosas que la misma puede estimar ser o hacer. Por lo tanto, la capacidad conforma la libertad fundamental para lograr distintos estilos de vida (Formichella, 2011a). En la búsqueda del desarrollo social, humano y económico, si bien se reconoce la importancia que adquieren cuestiones agregadas como el aumento del Producto Nacional Bruto (PNB) o la Renta Nacional, se le asigna un papel preponderante tanto al alcance de los derechos políticos y humanos, como a las instituciones sociales y económicas que favorecen y promueven la expansión de las capacidades de los individuos. Entre ellas se destaca la educación, aceptada mundialmente como parte esencial en el desarrollo socioeconómico de una nación (Flores, 2017; Formichella, 2011b) y valorada en la actualidad como un bien social, al punto de ser admitida universalmente como un derecho fundamental e inalienable del ser humano (Duk Homad & Narvarte Eguiluz, 2008). Tal es así, que conforma el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) y, a partir de la declaración de Incheon de 2015, se establece el curso de acción para concretarlo apelando al logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, con un aprendizaje garantizado a lo largo de la vida para todos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017). Ciertamente se ha creado una división específica desde la Ciencia Económica para su análisis, debido al carácter imprescindible que adquiere para la civilización moderna. La Economía de la Educación, disciplina en la que se encuadra el presente trabajo, es “el estudio de cómo los hombres y la sociedad eligen, con o sin necesidad del uso de dinero, emplear recursos productivos escasos para producir diversos tipos de formación, el desarrollo de conocimientos, habilidades, carácter, etc. -especialmente por medio de la educación formal- a través del tiempo para ser distribuida entre las distintas personas y grupos en la sociedad” (Cohn & Geske, 1990, citado en Moduchowicz, 2004, p. 26). Así, se encarga de la manera en que son escogidas las decisiones de inversión que inciden en el stock de calificaciones, conocimientos y comprensión de las personas o de la sociedad en su conjunto, prestando atención tanto a las personas que demandan educación como a los docentes e instituciones que la ofrecen (Leyva López & Cárdenas Almagro, 2002).

Aunque Argentina se encuentra positivamente encaminada, dadas sus tasas de alfabetización y matriculación y su capacidad potencial existente para concentrarse en la calidad y eficiencia de la educación (Calderón et al., 2008), aún redundan en el sistema numerosos problemas

estructurales que entorpecen su búsqueda. Es por ello que el problema no reside exclusivamente en prorrogar el incremento en el acceso, sino que se debe estimar el restituir los indicadores negativos de repitencia, abandono y sobreedad que, además, registran sus niveles más cuantiosos entre los desfavorecidos, evidenciando una forma de inequidad (Krüger, 2014; Nobile, 2016).

Por ende, la siguiente investigación tiene por finalidad analizar la inclusión educativa de los jóvenes en edad teórica de asistir al nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, haciendo uso de datos provenientes de la Encuesta Provincial de Juventud, llevada a cabo en el año 2016. Valorando una concepción amplia, la inclusión educativa es el interés por lograr un proceso de aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad para todos, tomando en consideración las diferentes necesidades de cada alumno y evitando cualquier tipo de segmentación que pueda resultar por condiciones de origen (Echeita Sarrionandia, 2008; UNESCO, 2009). Reparando en el aprendizaje, la cobertura y la integración-segregación, presentadas por García-Huidobro (2010) como las tres dimensiones que conforman y reproducen la inclusión en el proceso educativo, se analizan en particular las últimas dos, esto es, la cobertura y la integración-segregación¹. La primera de ellas hace referencia a la asistencia y al progreso que puede darse dentro del sistema, siendo ésta un requisito indispensable para su mera existencia. Mientras, la segunda dimensión se relaciona directamente con la exclusión que genera la segregación social, provocando disparidades en las experiencias escolares y mermando la democratización de la escolarización. El alcance de ambas y los profundos efectos que puede generar su ausencia, pone de manifiesto lo fundamental del análisis. Se busca enriquecer el estudio y volverlo novedoso al tomar como fuente de información la Encuesta Provincial de Juventud, dado que no ha sido mayormente explorada y su vinculación con dichas dimensiones puede ser un aporte original a considerar en futuros estudios del ámbito. Se confeccionan indicadores que mensuran el alcance de la inclusión y se ilustra la inequidad existente prestando particular atención a los alumnos en situación de vulnerabilidad. La misma es valorada a partir de dos componentes explicativos siguiendo a Pizarro (2001): por un lado, la inestabilidad y desamparo que padecen comunidades, familias e individuos en sus circunstancias de vida como resultado del impacto que generan diversos sucesos económico-sociales; por el otro, el uso de medios y estrategias por parte de las comunidades, familias y personas para afrontar las consecuencias de dichos eventos.

A continuación, en el apartado I se presenta el marco conceptual, analizando los conceptos de equidad e inclusión en la educación y la segregación como forma de representación de la

¹ La esfera aprendizaje puede estudiarse en detalle a partir de las distintas evaluaciones de carácter nacional e internacional, como por ejemplo el Operativo de Evaluación Nacional Aprender y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), lo cual no es objetivo de esta tesis.

exclusión. En el capítulo II se realiza la caracterización de la problemática educativa en Argentina en general y en la Provincia de Buenos Aires, en particular. Luego, la sección III introduce la metodología y la base de datos utilizada. Seguidamente, se presenta el análisis y la discusión de los resultados. Por último, en el capítulo IV se establecen las conclusiones y consideraciones finales

I. MARCO CONCEPTUAL

I.1. Equidad e inclusión en la educación

Considerando que incluir significa “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” según la Real Academia Española, podría pensarse que el hecho de avalar el acceso universal a la educación garantizaría el logro de una mayor inclusión. Sin embargo, se deben hacer algunas distinciones. Para Hopenhayn (2008) lograrla a nivel social alude al acceso a estándares de bienestar y protección mínimos que van a variar de acuerdo al nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad. También puede analizarse desde la perspectiva de Sen (2000) propuesta anteriormente, donde se relaciona con el progreso de las capacidades para el ejercicio de libertades, siendo de particular trascendencia en la vida de los jóvenes. Por último, en una interpretación más extensa, hace referencia a “la titularidad efectiva de ciudadanía política, civil y social, lo que implica la participación en deliberaciones, el acceso a activos, la afirmación de identidad y la posibilidad de contar con redes de relaciones que ayudan a desarrollar el proyecto de vida” (Hopenhayn, 2008, p.51). De manera análoga, pero desde una perspectiva educativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define que la inclusión es “un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella” (UNESCO, 2009, p. 9). Esto comprende la ejecución de transformaciones y reformas en los contenidos, orientaciones, disposiciones y estrategias fundados en una perspectiva común que abarca a todos los individuos en edad escolar y la certeza de que es incumbencia del sistema educativo ordinario educar a todos. Ello explica el por qué, pese a las mejoras logradas en algunos indicadores, el pasaje por el sistema no garantiza al alumno la obtención de las capacidades esperables. En primer lugar, porque los individuos difieren en sus destrezas para beneficiarse de los medios disponibles al momento de educarse (Formichella, 2011a). En segundo lugar, debido a que no toda educación otorga los instrumentos necesarios para que un menor se convierta en un adulto independiente. Se debe prestar particular atención al proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Saito, 2003).

En la actualidad se reconocen tres formas de inclusión en el ámbito educativo (Blanco, 2006; Ramírez Íñiguez, 2020). En primer lugar, se alude a la instauración de un criterio mínimo de educación universal, contemplando la pluralidad de los aprendizajes, indistintamente de la raza, religión, género o discapacidad. En segundo lugar, se encuentra la atención educativa global, pero con un enfoque exclusivo en los grupos más propensos a la exclusión o a la marginación social. Por

último, está la atención delimitada a personas con diferencias físicas o intelectuales que demandan un proceso especializado en las instituciones homogéneas. Correlativamente, Aguerrondo (2002) describe tres tipos de exclusión educativa que coexisten en la sociedad de América Latina, asociados cada uno, de forma más o menos directa, con las formas de inclusión mencionadas con anterioridad. Uno de ellos es la marginación por exclusión total, implicando el no ingreso al sistema; luego se encuentra la marginación por exclusión temprana, siendo ésta la expulsión del sistema formal antes de haber adquirido las habilidades básicas esperables – leer y escribir – y la marginación por inclusión. Esta última refiere a la segmentación de la educación en circuitos de diferente calidad que no garantizan el acceso igualitario a los saberes. De manera que el concepto de inclusión se expande y deja de estar circunscripto exclusivamente a estudiantes con diversidad funcional (Susinos & Parrilla, 2008) y se incluye en el a los alumnos que se encuentran en riesgo de segregación. Al ser concebida la inclusión como “la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita Sarrionandia, 2008, p. 11), se plantea su análisis desde tres dimensiones vitales detalladas en Krüger (2019) siguiendo a García-Huidobro (2010). A saber:

- i. Aprendizaje: relacionado con el alcance de lo aprendido, las competencias y conocimientos indispensables para el desarrollo del individuo.
- ii. Cobertura: circunstancia necesaria que debe darse para que exista la inclusión. Abarca tanto el acceso inicial, como la permanencia durante el tramo de escolarización obligatoria y el progreso que pueda desempeñarse.
- iii. Integración-segregación: la segregación social representa una forma de exclusión, afectando severamente la posibilidad de brindar experiencias escolares democráticas a través de la escolarización.

En América Latina, a partir de los avances en la dimensión de cobertura, a través de la masificación y extensión de la obligatoriedad, se suscitaron nuevas configuraciones en la diferenciación del alumnado; mientras décadas atrás se generaba entre quienes asistían o no a la escuela, en la actualidad adquieren mayor relevancia las disimilitudes al interior del sistema, implicando el desarrollo de experiencias heterogéneas. Esto se traduce en la obtención de logros educativos insuficientes y dispares que, combinados con limitados niveles de integración social, perpetúan las desigualdades iniciales y afectan de manera inmediata a los jóvenes de origen social desfavorecido (Krüger, 2019). En parte, ello se debe a la simultaneidad de dos procesos; mientras “los jóvenes de las capas más bajas de la población son los «últimos en llegar» de su grupo etario al nivel secundario” (Nobile, 2016, p.122) son quienes, además, enfrentan mayores inconvenientes en

su relación estudiante-institución resultando excluidos ante la imposibilidad de hacer frente a sus condiciones y necesidades educativas (Ramírez Íñiguez, 2020). Morduchowicz (2004) también ofrece una explicación a esto, reflexionando que la escuela ha sido utilizada para objetivos antagónicos; por un lado, se la valora como instrumento para incrementar la igualdad mientras que, por el otro, es estimada como un sistema de selección. El resultado de organizar a la sociedad según el mérito cristalizado en ascendentes niveles de educación, propenderá a acumular discrepancias en las oportunidades de las personas. En Argentina, esto arriba a que “la educación ya no constituye un ‘trampolín’ a mejores empleos y, por lo tanto, a mayores niveles de ingreso, sino un ‘paracaídas’ que detiene o aminora su caída en la escala social” (Morduchowicz, 2004, p. 58). De modo que, la relación entre movilidad educativa ascendente y movilidad social ascendente en su sentido más estricto pierde vitalidad, estructurando nuevas maneras de lograr tanto una como la otra, conduciendo a una individualización del fracaso de los jóvenes de bajos estratos sociales. Si bien no se deben dejar de lado distintos factores personales que influyen en el proceso, como condiciones físicas, género, habilidades cognitivas y no-cognitivas, entre otras, los funcionamientos del entorno resultan determinantes. Así, cuestiones sociales, medioambientales y características propias de los hogares, y del sistema educativo en general, inducen a la incorporación de estudiantes provenientes de ambientes desfavorecidos en segmentos educativos de menor calidad, constituyendo un limitante para su progreso (Bayón, 2015; Echeita Sarrionandia, 2008; Ibáñez Martín, 2015; Krüger, 2012; Krüger & Formichella, 2018; López Vélez, 2020).

Estos limitantes pueden ser planteados como “cuellos de botella”, es decir, barreras complementarias que se clasifican según el ámbito en el que son producidas; por el lado de la demanda se considera la vinculación de la población para con el sistema educativo y por el de la oferta, aquellas que son producidas dentro del mismo sistema educativo. Para UNICEF (2012) las barreras de la demanda se presentan de forma tanto económica como sociocultural. Ya sea que se exterioricen como impedimentos que las familias deben afrontar para comenzar o mantener la escolarización (costos directos e indirectos de la educación) o como desajustes entre lo escolar y lo popular (obstáculos al completo ejercicio del derecho a la educación), deben ser contrarrestadas con políticas y acciones organizadas mediante la interacción con otros sectores de la política social para que surtan efecto. Por otra parte, las barreras de la oferta son aquellas que limitan el potencial de la escuela para enseñar y para lograr que sus estudiantes aprendan, sean éstas intrínsecas a la escuela en un plano material, pedagógico o simbólico (problemas edilicios, en el plantel docente, en el clima escolar, etc.) o bien, expresadas en la gestión del sistema educativo (insuficiencia en planeación, financiamiento, calidad, etc.). Evidentemente, resulta clave encaminar las acciones hacia la eliminación de barreras que limiten el pleno acceso y el desarrollo del aprendizaje,

prestando particular atención tanto al currículo, como a la formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, el trabajo en las aulas, entre otros. Esto implica la adaptación de la enseñanza a los alumnos y no al revés, reduciendo la tendencia homogeneizante del sistema que deriva, entre otras cosas, en la segregación del alumnado (Blanco 2006; González 2020) y arribando a una concepción más equitativa de la educación.

El concepto de equidad puede referir al trato diferenciado de aquello que en su origen es disímil, a modo de lograr una mayor paridad entre los individuos (Blanco 2006) o igualdad en determinado atributo, lo cual no involucra igualdad en todos los atributos (Formichella, 2011a). Por ello se busca una igualdad proporcional, valorando específicamente a los desfavorecidos en la asignación de los recursos e instrumentando prácticas compensatorias que excedan la simple igualdad (Bolívar, 2005; Flores 2017; Seibold, 2000) debido a que el igual trato a los desiguales suscita la desigualdad. El equivalente a nivel institucional está basado en la capacidad de una escuela para poder contrarrestar las consecuencias que tiene sobre el aprendizaje de los individuos su origen socioeconómico (Cervini, 1999). Sánchez Santamaría y Ballester Vila (2013) estiman que actualmente “la equidad es una demanda social derivada de la aspiración ciudadana que, amparada en valores democráticos y de progreso humano, intenta conjugar metas individuales y colectivas” (p.87), partiendo de la simple proposición de que la equidad manifiesta la capacidad de una sociedad para producir y distribuir bienestar entre sus miembros. En efecto, considerando nuevamente el análisis de Sen, el hecho de que todos los alumnos logren determinado nivel de conocimientos y aptitudes que funcionen como herramientas para poder elegir el modo de vida que anhelan, conlleva a la equidad. Si fuera posible igualar esas capacidades, se arribaría a que todos los individuos en edad escolar alcanzasen un mismo resultado educativo, componente esencial para disponer de mayor libertad en el futuro (Formichella, 2011a).

Por ello, ¿en base a qué criterios debería darse la equidad? Cuatro perspectivas pueden ser estimadas para lograrla, todas ellas vinculadas con fundamentos que resultan primordiales. Se considera la igualdad en el acceso como sinónimo de igualdad en las oportunidades de alcanzarlo; en las condiciones y medios de aprendizaje, haciendo hincapié en las prácticas educativas impartidas y en los logros educativos, entendida como el garantizar para todos el alcance del conocimiento. Por último, puede ser analizada desde la equivalencia del impacto social causado por la educación y su idéntica reproducción en todos los escenarios sociales en que se despliega (Formichella, 2011a; López et al., 2006). Análogamente, partiendo de un marco general, la equidad educativa puede ser delimitada como una circunstancia del proceso educativo fundamentado en

requisitos, vivencias y disposiciones pedagógicas encauzadas al éxito educativo de todo el alumnado.

Se deben impulsar para ello tres aspectos que se encuentran vinculados con las perspectivas de igualdad mencionadas antes: i) Equidad pre-sistema: relacionada con las condiciones de acceso y la igualdad de los alumnos más allá de las necesidades financieras, sociales y culturales preexistentes. ii) Equidad intra-sistema: uniformidad tanto en las medidas destinadas al alumnado para la obtención de resultados similares, como en la calidad de la oferta educativa, sin discriminación por estrato socioeconómico. iii) Equidad post-sistema: como igualdad de potenciales e inserción productiva y de desarrollo social y cultural al egresar del sistema (Bolívar, 2005; Mancebo & Goyeneche, 2010; Sánchez Santamaría & Ballester Vila, 2013).

Esto conduce a dos nociones de equidad propuestas desde la Economía de la Educación y que debieran verificarse simultáneamente: la equidad horizontal y la equidad vertical. En la equidad horizontal, también denominada igual tratamiento de los iguales, se plantea la similitud entre los recursos de infraestructura, financiamiento, tipo y calificación de profesores, número de alumnos por profesor y gasto por alumno, que se asignan a cada zona escolar indistintamente del nivel socioeconómico de la población objetivo. Mientras que la equidad vertical, o tratamiento desigual de los desiguales, se fundamenta en el otorgamiento de una mayor asistencia y recursos adicionales para la compensación de desventajas sociales de origen que tengan los estudiantes (Flores, 2017). Ambas actúan de forma dependiente entre sí para garantizar la equidad en el sistema educativo, complementándose y fusionándose para arribar a la definición anteriormente expuesta.

No obstante, encaminar acciones limitadas a una sola de esas visiones, deja fuera de análisis las cuestiones englobadas en los otros aspectos que resultan imprescindibles para el pleno ejercicio de la equidad y la integración social. Desde una perspectiva histórica se pueden discernir una multiplicidad de políticas orientadas al logro de una mayor equidad en la región latinoamericana, agrupándose según la época en que fueron implementadas. Así, durante las décadas de 1940 y 1950 la inequidad se concentraba en el logro del acceso universal a la educación común por medio de la primaria y se vinculaba la vulnerabilidad material con la inasistencia escolar. Posteriormente, entre 1960 y 1970 el foco continuó en la escolaridad básica y se integró con las problemáticas de aprendizaje. Luego, en los '80 y '90, la equidad se asoció fuertemente con la calidad de la educación y con ello la aparición de los programas compensatorios se tornó recurrente a causa de la inequidad en los logros de aprendizaje; de igual modo, fue central la preocupación por universalizar el acceso a la educación secundaria. Por último, a partir del 2005 se visualizaron nuevas formas de exclusión educativa, producto de las mejoras en determinados aspectos que permitieron dar mayor

relevancia a otros desafíos logrando una gran trascendencia la noción de inclusión en el discurso público y la ejecución de programas y políticas (Mancebo & Goyeneche, 2010). Se evidencia, entonces, una evolución progresiva y dinámica en la definición de la inequidad para el desarrollo de las políticas educativas, afiliada a la ideología preeminente y a la existencia de información y datos en cada momento de la sociedad. Se hace clara la insuficiencia de solo ofrecer oportunidades, debiéndose crear las condiciones propicias para aprovecharlas. Es necesaria la articulación e interconexión entre estas concepciones de igualdad a fin de alcanzar todas las diversas circunstancias de educabilidad presentes entre los estudiantes. Esto incluye superar la exclusión que constantemente actúa como limitante a la equidad, operando por medio de múltiples vías y propendiendo al aumento de las desigualdades, la segmentación y la fragmentación cultural (Blanco, 2006).

I.2. La segregación como forma de manifestación de la exclusión

Uno de los aspectos que tiende a coartar el proceso de inclusión y equidad es la perpetuidad de las diferencias de origen al interior de la escuela; aunque la segregación social forma parte de la estructura y organización de la sociedad en sí, las instituciones educativas representan un componente crucial para ahondar o atenuar estas diferencias (Krüger, 2019). La segregación es precisada como la división de los estudiantes entre instituciones educativas siguiendo determinado atributo (Gasparini et al., 2011). Este proceso se vincula con lo que sucede en otros ámbitos sociales, como la segregación residencial, entendida como el “grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, ya sea en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicas, entre otras posibilidades” (Sabatini, Cáceres, & Cerda, 2001, p. 27). En la región latinoamericana, la principal forma de división social se produce en base a la estructura de clase, donde el nivel socioeconómico adquiere un rol principal y donde la concentración espacial de la pobreza circunscribe las probabilidades de acceder a las oportunidades socioeconómicas aunadas a la ciudad (Di Virgiglio & Serrati, 2019; Formichella & Krüger, 2019; Terigi, 2009).

El concepto de segregación presenta distintas dimensiones que se vinculan con lo anterior. Una de ellas es la similitud, la cual alude a la tendencia de diversos grupos a dividirse de manera desigual entre unidades organizativas (como las escuelas). En suma, existirá segregación siempre y cuando haya sobrerrepresentación de un grupo en algunas unidades y subrepresentación en otras. Otra dimensión es la exposición, ligada a la probabilidad de interacción entre sujetos de distintos grupos dentro de una unidad; por ende, un grupo estará segregado cuando haya escasas posibilidades de converger con otros grupos en la unidad de la que son parte (Gasparini et al.,

2011). Relacionando lo anterior con el ámbito educativo, las principales formas de expresión de esta segmentación desembocan en lo que Bayón (2015) denomina «integración excluyente» por medio de circuitos educativos de distinta calidad y por la homogeneidad en la composición socioeconómica del público al que atienden. Mientras que, en un marco similar, Gentili (2009) define la «exclusión incluyente» como “un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (p. 15).

De este modo, las insondables divergencias que perduran en un sistema educativo fragmentado, como ocurre en el caso de Argentina, conducen a que la adjudicación de los conocimientos sea muy disímil entre los diferentes sectores sociales, siendo una minoría la que puede hacerse con los instrumentos apropiados para enfrentar un mundo en constante cambio. La segregación educativa transgrede así contra la equidad en este ámbito y se funda como un mecanismo de ampliación de inequidades sociales más generales (Krüger, 2014). Un claro ejemplo de esto es la conformación de los denominados circuitos educativos, que refieren “a la agrupación de las instituciones a partir de la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y el capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de los docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la organización, etc.), de forma que cada segmento se diferencia de los demás en términos de la currícula y las condiciones de aprendizaje que ofrece. Los circuitos suelen constituirse por instituciones de distinto nivel educativo, siendo reducida la movilidad entre ellos” (Krüger, 2013a, p. 71). Éstos se originan en torno a características identificables con facilidad – como puede ser el nivel socioeconómico del alumnado, el tipo de gestión, el perfil del personal, cuestiones territoriales, entre otros. El resultado es una absorción diferenciada de la demanda educativa, erigiendo espacios homogéneos en su interior; cada tipo de centro recibirá a un perfil de estudiantes explícito, generando determinismos respecto a la calidad educativa a la que podrá aspirar cada persona según sus condiciones sociales y económicas (Di Virgiglio & Serrati, 2019; Krüger, 2013a; UNICEF, 2012).

Un informe sobre la escuela secundaria realizado por UNICEF cuantifica esta problemática y da un panorama de la situación para nuestro país: en aquellas escuelas a las que asisten mayoritariamente sectores desfavorecidos se encuentra que “hay un no-pobre por cada 19 pobres” (García-Huidobro, 2010, p. 143), siendo el promedio regional para América Latina de un estudiante de estrato alto por cada 9 de estrato bajo. Si se analiza el escenario inverso, para las comunidades

educativas de estrato alto, se observa que hay una conformación también homogénea (un pobre por cada 11 no-pobres) reflejando claramente el fuerte carácter segmentado y a la vez uniforme del sistema educativo nacional.

En la región, si bien se produjeron avances en el cumplimiento del derecho a la educación, simultáneamente se desarrollaron procesos contrarios a éste que restringieron su progreso. Por un lado, la expansión en el acceso se dio en un entorno caracterizado por el déficit en las condiciones que garantizan la calidad educativa, originando una universalización sin derechos (Mancebo & Goyeneche, 2010); mientras que, por otro, se suscitó una expansión supeditada a procesos de segmentación y diferenciación escolar, con la ulterior asignación dispar de las oportunidades educativas (Nobile, 2016; Tiramonti, 2011b). La conformación de circuitos educativos y la segregación educativa reducen la posibilidad de que los estudiantes más vulnerables puedan beneficiarse de un efecto de pares² positivo, atenuando su desventaja inicial (Krüger, 2013b). Ello, a su vez, genera otro problema de igual envergadura: “empobrece el rol cohesionador de la escuela como ámbito de integración social, en el que los estudiantes aprenden a convivir con personas de distinta condición económica, social y cultural. Esta pérdida contribuye a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración en la sociedad, dado el papel que juega la escuela en la formación de grupos” (Gasparini et al., 2011, p. 4-5).

A modo de conclusión y para dimensionar resumidamente los múltiples alcances de la segregación escolar que se han ido mencionando a lo largo del apartado, García-Huidobro (2010) agrupa sus consecuencias en cinco: i) impide el encuentro con los diferentes, evitando una educación cívica integral; ii) inhibe el efecto de pares, menoscabando el aprendizaje de la mayoría; iii) desgasta la responsabilidad socio-afectiva con la educación de los docentes y de las familias; iv) ocasiona una marcada frustración juvenil, adherida a sistemas poco igualitarios y fuertemente segmentados y v) circunscribe la capacidad de la sociedad para exigir, cercando la aptitud de control social y de exigencia del resto de las escuelas. Por consiguiente, la segregación y sus derivaciones actúan como causantes de inequidad y exclusión educativas, limitando el potencial de los individuos y el sistema en sí para lograr mejores índices y acercarse paulatinamente a una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.

² El efecto de los pares hace referencia a la interdependencia en el comportamiento de los miembros de un grupo determinado (Gasparini et al., 2011; Krüger, 2013a).

II. CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

II.1. La educación media en Argentina

La existencia del nivel secundario argentino se remonta al siglo XVII donde, impartido por miembros del clero secular y regular, era considerado como una especie de “estudios preparatorios” que contaban con un enfoque meramente religioso y moral. Estaba organizado en cinco años; mientras en los dos primeros se impartía el curso de gramática, en los tres años restantes se estudiaba filosofía, lógica, física y metafísica (Puiggrós, 2002). Luego de arduos esfuerzos por lograr consolidar la escuela como una institución indispensable y dotarla de un carácter más universalista y practicable, durante 1884, se estructura la educación en un ciclo primario, de seis años de duración, y un ciclo general secundario de cuatro años. Al culminar este último, se asistía a un ciclo especial de tres años, iniciador para la universidad, orientado a fines particulares y vocacionales, a fin de forzar una mayor pluralidad. Con el objetivo de ser puesta en servicio del interés nacional, se inició un plan de enseñanza general y universitaria junto con los instrumentos legales necesarios para sentar las bases que garantizaran su progreso (Solari, 1972). A continuación, se presenta un breve recorrido histórico por los sucesos que implicaron los cambios institucionales de mayor relevancia para el sistema.

En el período comprendido entre 1880-1920 tuvo lugar la constitución de la educación estatal con la consecución de un doble propósito: asegurar la existencia de las escuelas primarias públicas a lo largo del territorio nacional y que estas contribuyan, a su vez, a lograr una uniformidad cultural mínima en la población. Por tanto, en el año 1884 se sanciona la Ley 1420³, la cual funda la educación común, laica, gratuita y obligatoria, con alcance en Capital Federal y los territorios nacionales. Años después fue complementada con la Ley Láinez⁴, trascendiendo a todo el país y dando inicio a la acción directa sobre los territorios provinciales por parte del Gobierno Federal (Solari, 1972). En cuanto al nivel secundario, con la ampliación de las demandas del mercado laboral y la aparición del Estado de Bienestar, queda incluido en la oferta de educación gratuita a mediados del siglo XIX. El Colegio Nacional de Buenos Aires fue el primero en crearse en 1863, orientado a la formación de las élites y la preparación para la universidad. Se instaura como parte de una política complementada con la apertura de otras 14 instituciones en distintas capitales provinciales. Seis años más tarde comenzaba la propagación de las escuelas normales, cuyo objetivo era la instrucción de maestros que dieran respuesta al aumento matricular del nivel primario y de los anexos de orientación técnica, productiva y comercial en los colegios nacionales.

³ https://recursos-data.buenosaires.gob.ar/ckan2/distritos-escolares/Ley_1420.pdf

⁴ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?sesionid=3FAC79EDBA6A90FD07C6F175A372828E?id=286312>

De este modo, hacia fines del siglo XIX quedan delimitadas las características que luego se convertirán en las modalidades tradicionales de la escuela secundaria argentina: bachiller, normal, comercial y técnica (Cappellacci & Miranda, 2007).

Para el año 1905 se logra instituir legalmente el sistema educativo argentino que carece, sin embargo, de una ley general que alcance al conjunto, lo cual genera potenciales problemas de articulación entre niveles y modalidades a futuro. Recién a principios de la década de 1940 se da un paso en esta dirección cuando se organiza la unificación entre las diferentes ofertas, estableciéndose el ciclo básico en las distintas modalidades y pasando los primeros tres años a brindar contenidos curriculares análogos (Cappellacci & Miranda, 2007). Si bien la existencia simultánea de distintas jurisdicciones dentro del sistema – nacional, provincial y privada – pudo haber perfeccionado la transmisión de la cultura, esta se vio cohibida por “(...) la pobreza de algunas provincias, la falta de vocación social de muchas escuelas privadas y la burocratización del sistema nacional” (Puiggrós, 2002, p.88), iniciando falencias que continúan presentes hasta la actualidad. En esta etapa, la educación se consideraba como un derecho individual para la formación del ciudadano (Herbón, Román & Rubio, 1997) y aún no se comprendía a la enseñanza media como un nivel integral, de ahí su falta de legislación específica.

Hacia la década de 1960, se genera una progresiva institucionalización del sector privado que venía cobrando fuerza desde años anteriores, culminando el proceso con la creación por ley de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada. Esto sentaba las bases para la ulterior expansión del sector, abarcando cada vez mayores proporciones de la matrícula. Al mismo tiempo que se expande el sector de enseñanza privado, la educación se torna un derecho social que debía ser garantizado por el Estado (Herbón, Román & Rubio, 1997).

En 1978 durante el gobierno militar autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” se traslada, mediante ley⁵, a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires la administración de la gran mayoría de las instituciones vinculadas con la educación primaria (del 40.5% se pasó a responder por un 19.3% de ellos). Este proceso descentralizador, que continuaría años después, contaba con un eje puramente economicista, dejando de lado la calidad, equidad y eficiencia de la educación (Formichella & Rojas, 2009; Petitti, 2020). Resultó elemental para la continuidad de dicho proceso la convocatoria del Congreso Pedagógico Nacional, vigente desde 1984 a 1988, cuyo principal objetivo era deliberar acerca del futuro de la educación argentina. Con la intervención de docentes, familias, partidos políticos, congregaciones religiosas, corporaciones empresarias y sindicales y entidades intermedias, sentaría las bases para la posterior reforma del

⁵ Leyes 21.809 y 21.810 [Texto completo | Argentina.gob.ar](http://www.argentina.gob.ar)

sistema (Formichella & Rojas, 2009; Puiggrós, 2002). Tiempo después, regulado por la Ley 24.049⁶ del año 1992, se prosiguió con la transferencia a los gobiernos provinciales de la gestión, administración y financiación de las instituciones nacionales secundarias y terciarias, sumándose a la estructura y funcionamiento de los establecimientos provinciales y privados preexistentes (Tiramonti, 2011a). De este modo, el Estado Nacional contrae un papel subsidiario de las acciones que garantizan el servicio educativo, lo cual implica, según Herbón, Román & Rubio (1997), un abandono de la concepción de la educación como derecho social para ser considerada nuevamente como un derecho individual.

El desarrollo del plan de reformas de la estructura académica del sistema educativo continuó en el año 1993 con la promulgación de una Ley Federal de Educación^{7,8} que abarcara todos los niveles educativos – exceptuando el superior – y reglamentara la educación secundaria de forma integral. En línea con esto, el nivel secundario se dispuso en dos; los dos primeros años fueron introducidos como parte de la Educación General Básica (EGB), mientras que los tres o cuatro restantes (dependiendo de la jurisdicción) se organizaron en el nuevo nivel Polimodal (Cappellacci & Miranda, 2007). Este fue conformado por la modalidad de Producción de Bienes y Servicios, de Economía y Gestión de las Organizaciones, de Humanidades y Ciencias Sociales, de Ciencias Naturales y Comunicación y, por último, de Arte y Diseño. No obstante, las transformaciones previstas por dicha ley no fueron completadas como consecuencia de los conflictos que suponía la reforma y la oposición de algunas jurisdicciones, dando como resultado distintos modelos organizativos institucionales e implicando un desdibujamiento del sistema educativo en general y de la escuela secundaria en particular (Cappellacci & Miranda, 2007). Por ello, la Ley Federal fue derogada en 2006 por la Ley N° 26.206⁹ en la cual, además de establecerse la obligatoriedad del nivel secundario de escolarización, se origina un espacio de tránsito ineludible para la integración de un determinado segmento de la población (Nobile, 2016). De este modo, la educación secundaria adquiere una duración de cinco o seis años estructurados en un Ciclo Básico, común a todas las orientaciones, y un ciclo Orientado diferenciado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Cappellacci & Miranda, 2007). En dicha ley se explicita que “la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos -

⁶ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

⁷ En 1978, la Ley 21.809 había implementado la transferencia de la responsabilidad financiera por los establecimientos de nivel primario a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires

⁸ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>

⁹ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Presidencia de la Nación, 2006), manifestando llanamente el papel preponderante que se le esperaba otorgar y consolidándose como un umbral de inclusión social en cuanto a conocimientos, desarrollo de capacidades y su posterior autenticación en el mercado laboral, brindando elocuentes posibilidades para combatir la pobreza (Echeita Sarrionandia, 2008; Hopenhayn, 2008).

Entre las implicancias que trajo aparejada la promulgación de la mencionada ley se encuentra el destacable logro de una profundización en el proceso de adhesión, iniciado años atrás, de los sectores sociales que históricamente habían resultado excluidos, perfeccionando con ello los indicadores educativos de la población en general (Krüger, 2013b). La matrícula del nivel secundario aumentó un 35.3% entre 1996 y 2016, obteniendo además una evolución de la tasa de escolarización que pasó del 75% en 1998 a un 89.5% en 2016 (Buchbinder, McCallum & Volman, 2019). Si bien se produjo una paulatina democratización del acceso, este indicador encierra recónditas desigualdades “ya que la escolarización entre los sectores más desfavorecidos llega apenas al 61.6% en 2013, registrándose una diferencia de más de treinta puntos porcentuales con los niveles de los sectores de clima educativo alto” (Nobile, 2016, p. 120).

Asimismo, se observa la persistencia de obstáculos en cuanto al acceso y al abandono; el nivel secundario en el año 2016 contaba con tasas de repitencia que se aproximaban al 10%, encontrándose en los primeros años el porcentaje más crítico. A su vez, el nivel de promoción era del 80% siendo ampliamente menor al del nivel primario e implicando que 6 de cada 10 estudiantes no culminaban sus estudios en el tiempo esperado (Buchbinder, McCallum & Volman, 2019).

Por otro lado, el modelo de integración que perduró incorporaba nuevos sectores sociales a los niveles medios y altos de la educación, a la vez que generaba mecanismos informales o no explicitados consignados a diferenciar a esa misma población instaurando un doble mecanismo de selección: “la puja desregulada entre los individuos y la generación de circuitos escolares en los que se incorporó en forma segregada a los sectores emergentes” (Tiramonti, 2011a, p. 698). Esto arriba al planteamiento de una segmentación horizontal del sistema como consecuencia directa de la presencia de circuitos paralelos de disímil calidad, desencadenando experiencias escolares fragmentadas debido a los heterogéneos contextos institucionales en los que tiene lugar (Krüger, 2014; Nobile, 2016).

Argentina presenta, en comparación con los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros sistemas educativos, un grado de segregación escolar por nivel socioeconómico de moderado a alto. Sin embargo, el mismo se vuelve intermedio o bajo al contrastar con otros países latinoamericanos (Krüger, 2019). Debido a la relevancia que adquiere,

resulta de trascendencia para el país explorar una importante fuente de segregación y lo que ocurre dentro de ella, determinando la existencia de desigualdades en la distribución de los alumnos de diverso nivel socioeconómico (perdiendo posibilidad de interacción) entre las escuelas públicas y las privadas (Gasparini et al., 2011; Jaume, 2013). En el año 2016 el 30% de la matrícula del nivel secundario estaba aglomerada en el sector privado y durante el periodo 1996 y 2017 la matrícula en escuelas estatales creció un 32%, mientras que este crecimiento en el sector privado fue del 43% (Buchbinder, McCallum & Volman, 2019). Esta tendencia puede deberse, al menos en parte, al constante traspaso de alumnos de clase media-alta hacia el sector privado y la incorporación en el público de sectores populares que antes se encontraban fuera del sistema (Krüger, 2014, Tiramonti 2011a). La consecuencia directa que trae aparejada esta diferenciación se ve reflejada en resultados escolares disímiles, restringidos por condiciones sociales, económicas y culturales que se reproducen dentro de estos circuitos, resultando sumamente desfavorables para la equidad educativa. Tal y como se afirma en numerosos trabajos (Cervini, 1999; Ibáñez Martín, 2015; Krüger, 2014; Krüger & Formichella, 2012; Quiroz, Dari & Cervini, 2018) los estudiantes que forman parte del subsector privado obtienen mejores resultados en las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), ya sea que se deba a sus condiciones de demanda o de oferta educativa (enfrentan condiciones beneficiosas en cuanto a recursos humanos, físicos y sociales, tanto en los hogares como en las escuelas). Pero, cabe mencionar que esos mismos estudios afirman que los mejores resultados en las escuelas privadas no se deben completamente al tipo de gestión, sino más bien se encuentran vinculadas con condiciones intrínsecas a los alumnos y a los entornos de los que provienen. Los elevados niveles que se presentan y la tendencia a aumentar del fenómeno resultan alarmantes, por lo que se vuelve necesario que los tomadores de decisiones centren su atención en ello “dadas las consecuencias negativas de la segregación escolar en aspectos tan relevantes como la cohesión social y la igualdad de oportunidades” (Jaume, 2013, p. 41).

Por otra parte, un eje de diferenciación de gran relevancia en el país es el territorial, ya que hay considerables diferencias entre los indicadores de las distintas provincias. Cappellacci y Miranda (2007) simplifican el análisis interprovincial agrupando a las jurisdicciones según el porcentaje de población rural¹⁰, la tasa bruta de natalidad¹¹, el producto bruto geográfico¹² (PBG), la

¹⁰ Población en localidades de menos de 2.000 habitantes. Según datos del Censo 2001, la población rural como porcentaje de la población total fue de 10.67%

¹¹ Cociente entre el número de nacimientos ocurridos durante un período determinado, generalmente un año calendario, y la población media del período. La tasa bruta de natalidad para el año 2001 fue de 19.33%

¹² Mide el valor de la producción (a precios de mercado) de bienes y servicios finales atribuibles a establecimientos localizados en la provincia, independientemente de que los factores de producción sean residentes o no residentes.

tasa neta de escolarización¹³ y la tasa de terminalidad¹⁴, realizando un cruzamiento con otros indicadores de relevancia como el nivel socioeconómico o las necesidades básicas insatisfechas (NBI). El resultado fue la formación de cuatro grupos relativamente semejantes y cercanos geográficamente entre sí, pero rotundamente diferenciados unos de otros. La conclusión alcanzada más alarmante es la existencia de provincias que aún deben incorporar al sistema educativo un 30% de la población de 13 a 17 años y que cuentan con los menores ingresos, ya sean medidos per cápita o por hogares, y con mayor proporción de población con NBI.

En el Relevamiento Educativo Anual 2018¹⁵ se encuentran desigualdades en las tasas de eficiencia interna de las diferentes regiones: la provincia que presenta mayor tasa de repitencia es Santa Cruz (15%), mientras el menor nivel se evidencia en La Rioja (3.4%). En cuanto a la promoción efectiva, la provincia que exhibe mayor nivel es La Rioja (90%) y la menor tasa se observa en Chubut (78%). Por último, las provincias se ubican en un rango que va de 47 a 78% de estudiantes que progresan en la educación secundaria sin repetir ni abandonar. La mayor tasa de retención se registra en Ciudad de Buenos Aires (78%), mientras que la menor tasa registrada se observa en los casos de San Juan (47%) y Entre Ríos (47%) (Buchbinder, McCallum & Volman, 2019). Estos resultados para la provincia de Buenos Aires se exponen en el siguiente apartado.

Esta diversidad, probablemente inherente y que exhibe una tendencia a profundizarse con el correr de los años (Buchbinder, McCallum & Volman, 2019), parece demostrar que no solo se debe priorizar el acceso, sino también la forma en que se transita por el sistema educativo y el proceso de aprendizaje como un todo, reparando en que para superar la exclusión se requiere de una escolarización total, oportuna, sostenida y plena (Leivas, 2017; UNICEF, 2012). Siendo que en Argentina los estudiantes del cuartil más alto logran puntajes alrededor de un 35% mayor que los del cuartil inferior, según los resultados obtenidos en las evaluaciones PISA (Duro, Volpi & Contreras, 2010), definitivamente uno de los obstáculos que opera negativamente sobre la equidad educativa es la exclusión que se genera al interior del sistema, la cual perpetra y refuerza las desigualdades en la escolarización de los distintos grupos sociales, mermando su potencial desarrollo.

II.2. La educación media en la provincia de Buenos Aires

La provincia de Buenos Aires cuenta con una dimensión de 307,6 mil km², lo cual equivale al 8.2% de la superficie de la Argentina. La organización administrativa y territorial se encuentra

¹³ Es el porcentaje de alumnos en edad teórica de escolarización secundaria efectivamente escolarizados.

¹⁴ Porcentaje de la población de entre 20 y 24 años con secundario completo.

¹⁵ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>

conformada por 135 municipios que alojan a instituciones educativas tanto municipales como provinciales y nacionales, públicas y privadas, administradas por 25 regiones educativas ubicadas en los partidos bonaerenses (Dirección General de Cultura y Educación, 2003). A través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) el gobierno provincial se responsabiliza por la provisión, la garantía y la supervisión de una educación inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes. La Ley de Educación Provincial N° 13.688¹⁶, sancionada en 2007, garantiza la obligatoriedad de la educación en todo el territorio provincial a partir de los cuatro años en el Nivel de Educación Inicial hasta el fin de la Educación Secundaria (Espinoza, 2019).

Se insta, entonces, una nueva forma de organizar el nivel secundario en la provincia, fijando un mínimo de 6 años de duración. Siguiendo la normativa dispuesta a nivel nacional (Ley N° 26.206) y revalidada por la ley provincial (Ley N° 13.688), la escuela se compone de un Ciclo Básico de la secundaria, común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado diversificado dependiendo de diversas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Así, el sistema se constituye por cuatro niveles de educación – Inicial, Primaria, Secundaria y Superior – y ocho modalidades de ofertas consecutivas o complementarias a la educación común: Educación Técnico Profesional, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; Educación Artística, Educación Física, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Intercultural y Educación Ambiental (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007). Estas modalidades, simultáneamente, se encuentran organizadas en tres grupos: Educación Secundaria Orientada, Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional y Educación Secundaria Modalidad Artística y tienen por objetivo el dar respuesta a requerimientos específicos de formación articulados con algún nivel educativo. Buscan garantizar los derechos educativos de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de la Provincia (Espinoza, 2019).

En el año 2016, de un total de 16,8 millones de bonaerenses (el 38.6% de la población del país), aproximadamente 3.997.551 eran niños y adolescentes de 4 a 19 años, representando un 23.7% de la población provincial (SIEMPRO, 2017). De ese total, un 32.5% se encontraba en situación de pobreza (Dirección Provincial de Estadística, 2021). Según los datos disponibles para ese mismo año, la matrícula total del sistema era de 4.973.391 alumnos, correspondiendo un 26.6% al nivel secundario (1.321.843 estudiantes) y asistiendo el 62.8% al sector estatal y el 37.2% restante al sector privado (Dirección General de Cultura y Educación, 2017). Además, los indicadores educativos para el 2016 exhiben que la tasa de repitencia fue del 19.32%, la tasa de retención del 98.10% y la tasa de promoción efectiva del 74.91% (Espinoza, 2019). Contrastando

¹⁶ http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/ley_provincial_de_educacion_ndeg13.688.pdf

estos datos con el promedio a nivel país se observa que en algunos indicadores la provincia se encuentra mejor posicionada – como es el caso de la tasa de retención (varía entre un 47% y un 78% el promedio) y la tasa de promoción efectiva (del 80%) – mientras la tasa de repitencia es mayor al promedio (10% a nivel país) (Buchbinder, McCallum & Volman, 2019).

Respecto del grado de segregación escolar por nivel socioeconómico, calculado mediante el Índice de Disimilitud para los participantes del Operativo Aprender 2017, Krüger, McCallum y Volman (2020) estiman que Buenos Aires se encuentra entre las provincias con mayores niveles de segregación total para el grupo de alumnos con socioeconómico bajo, tanto en el primario como en el secundario. Resulta de interés indagar si la segregación entre las escuelas de todo el sistema educativo se debe en parte a una importante segregación entre los subsistemas de gestión estatal y privada.

III. METODOLOGÍA

III.1. Los datos: Encuesta Provincial de Juventud 2016

Durante el 2016 se llevó a cabo el primer estudio específico sobre la situación económica y social de los jóvenes bonaerenses, buscando obtener un panorama acerca de su comportamiento y de sus principales características y del entorno en el que se encuentran inmersos. La Encuesta Provincial de Juventud (EPJ), cuya población objetivo estaba conformada por individuos de entre 15 y 29 años, fue ejecutada desde la Dirección Provincial de Estadística (DPE), trabajando en conjunto con los Ministerios de Economía y de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires. En total el trabajo de campo incluyó encuestas a 2.766 jóvenes recolectadas mediante la visita a 3.225 hogares durante agosto del mismo año. Además de considerar cuestiones como salud sexual y reproductiva, consumo de sustancias psicoactivas, relación con el trabajo, acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, expectativas y discriminación, se centra en su educación. Dicha información será de utilidad para la exploración de datos relacionados con la inclusión y permitirá la elaboración de los indicadores para evaluarla. La EPJ fue elegida específicamente ya que los datos que presenta constituyen un aporte original a la investigación. Cabe destacar la inexistencia de información sobre jóvenes no escolarizados en las pruebas PISA y en el Operativo Nacional de Evaluación (ONE¹⁷), debido a sus objetivos específicos. Además, fuentes como la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) aportan información relacionada con las dimensiones educativa, de capital social, etc., que resulta insuficiente para un abordaje como el aquí propuesto.

En cuanto a la metodología empleada, la muestra se encuentra constituida por los hogares localizados en el operativo de la Encuesta de Hogares y Empleo (EHE) Provincial 2014 con al menos un joven. De este modo, fueron escogidos todos los hogares del Gran Buenos Aires (GBA) que cumplieran con dicha condición y las unidades primarias de muestreo (UPM¹⁸), definidas en el Marco Provincial de Viviendas, del Interior de la Provincia con al menos 3 hogares con jóvenes, buscando reducir la dispersión espacial al momento de realizar el trabajo de campo (Dirección Provincial de Estadística, 2017). Luego, a los seleccionados se le administró un cuestionario hogar y, dentro de los que efectivamente tenían algún miembro joven, se administró un cuestionario individual a cada uno de ellos. Tanto para la elaboración de dichos cuestionarios como para la delimitación etaria, se tuvieron en cuenta relevamientos anteriores realizados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Encuesta Nacional sobre Prevalencias de Consumo de Sustancias Psicoactivas del año 2011, Encuesta Nacional sobre Salud Sexual y Reproductiva del

¹⁷ Operativo Nacional de Evaluación: ONE 2013 | Argentina.gob.ar

¹⁸ La UPM ha sido definida como unión de radios censales en el GBA y como fracciones o unión de fracciones en el Interior de la Provincia.

año 2013 y Encuesta Nacional de Jóvenes del año 2014) y por la DPE (Encuesta de Hogares y Empleo y Encuesta Multipropósito a Hogares de los años 2014 y 2015).

Del total de la población objetivo de la encuesta, se considera a los jóvenes en el grupo etario de 15 a 18 años inclusive, contemplando la edad teórica de asistencia al nivel medio¹⁹. Dicho grupo representa una proporción significativa del total poblacional de la provincia (6.46%), lo cual no hace más que incrementar la importancia tanto de esta investigación como de la encuesta en sí.

III.2. Método

Haciendo uso de la información provista por la EPJ 2016 se confeccionan, en una primera instancia, distintas tasas e índices siguiendo el Manual Metodológico de Indicadores Educativos 2020 (Dirección de Información y Estadística, 2020) que permitirán determinar la existencia de la inclusión dentro de la escuela media bonaerense. Se desarrolla a partir de las dimensiones de cobertura y de integración-segregación introducidas por García-Huidobro (2010); la primera de ellas referida al acceso, la permanencia y al progreso que puede darse dentro del sistema, mientras que la segunda dimensión se relaciona directamente con la exclusión que genera la segregación y provoca disparidades en las experiencias escolares, mermando la democratización de la escolarización. Respecto de esta última, el énfasis se pone en las disparidades entre los circuitos de gestión estatal y privada, en función de la disponibilidad de información. Esto se complementa con una caracterización de las circunstancias del abandono, los motivos y las expectativas a futuro de los jóvenes.

Luego de un análisis general de ambas dimensiones de la inclusión, se divide en dos el grupo de estudio partiendo de una variable dicotómica de vulnerabilidad. La misma se conceptualiza, según Pizarro (2001), a partir de dos componentes explicativos: “Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento” (Pizarro, 2001, p. 11). Para operacionalizar dicho concepto, y dada la ausencia del reporte de niveles de ingreso en la encuesta utilizada, se toma como variable indicativa de vulnerabilidad del individuo la posesión de cobertura médica del jefe de hogar. Más allá de los posibles efectos en la esfera de la salud, la ausencia de cobertura suele ser un indicativo de precariedad laboral y bajos salarios del jefe de

¹⁹ Al ser la encuesta realizada en el mes de agosto, puede haber alumnos con 18 años asistiendo a dicho nivel sin que ello implique retraso etario. Por otro lado, puede haber alumnos que, con 18 años cumplidos, no asisten a la escuela, pero han completado el tramo de escolarización obligatoria, lo cual se contempla al momento de construir los indicadores.

hogar (Beccaria & Costa, 2020; Beccaria & Maurizio, 2014; Formichella & Rojas, 2008; Haanwinckel & Soares, 2017).

Vinculado con el ámbito educativo, se hace referencia a los jóvenes que experimentan dificultades visibles en su trayectoria escolar que les imposibilitan sacar provecho al currículo y a la enseñanza dentro del aula. Se encuentran implicadas barreras tanto emocionales, familiares e interpersonales como las vinculadas con el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje o con el clima de la institución educativa a la que asisten (Díaz López & Pinto Loría, 2017). En consecuencia, se busca determinar las particularidades que presenta tanto la población vulnerable como la no vulnerable en cuanto al tipo de gestión de la escuela a la que asisten, los problemas específicos advertidos por los propios estudiantes en dichas instituciones, el capital social, el acceso a tecnologías de información y comunicación (TIC's) y su relación con el mercado laboral, además de analizar las diferencias en las tasas de asistencia y susceptibilidad al abandono. Al realizar las mismas observaciones para los dos grupos se pretende ilustrar la presencia de experiencias escolares heterogéneas, que potencian las diferencias de origen y consolidan la vulnerabilidad inicial.

Siguiendo la misma línea, se ahonda en la distinción público-privada de las escuelas, examinando la presencia o no de segregación de los alumnos según condiciones preexistentes. Para ello se estima uno de los índices de segregación más sencillos y populares en la literatura especializada: el Índice de Disimilitud de Duncan y Duncan (1955), cuya fórmula es la siguiente:

$$D = 0,5 \times \sum_{i=1}^{N=2} \left| \left(\frac{x_{1i}}{x_1} \right) - \left(\frac{x_{2i}}{x_2} \right) \right|$$

Donde i es en este caso el identificador del tipo de establecimiento escolar (público o privado); el subíndice 1 identifica al grupo de alumnos vulnerables y el subíndice 2 al grupo de alumnos no vulnerables. Así, x_1 representa la cantidad total de estudiantes vulnerables y x_2 la cantidad total de alumnos no vulnerables. A su vez, x_{1i} y x_{2i} indican, respectivamente, el número de estudiantes vulnerables y no vulnerables que asisten al sector i . El índice adopta valores positivos entre 0 y 1, donde 0 implica segregación nula y 1 la máxima segregación. Puede ser interpretado como la proporción de alumnos vulnerables que deberían trasladarse del sector público al privado para que exista una distribución homogénea de los mismos entre los distintos circuitos (Gasparini et al., 2011; Krüger, McCallum y Volman, 2020).

III.3. Variables

Se juzgó de relevancia realizar un primer acercamiento a partir de las *tasas de asistencia* (calculada como el total de jóvenes que asisten actualmente a un establecimiento educativo sobre el total de jóvenes en edad teórica de asistir al nivel medio) y de *susceptibilidad al abandono* (cantidad de jóvenes que actualmente no asisten, pero en algún momento lo hicieron, quienes nunca asistieron y aquellos que, aun asistiendo, perdieron 1 año o más por dejar de concurrir²⁰, sobre el total en edad teórica de asistir al nivel medio)²¹.

Para construir la variable de *vulnerabilidad*, se clasificó como no vulnerables a los jóvenes cuyo jefe de hogar posee algún tipo de cobertura (obra social, mutual/prepaga, servicio de emergencias médica, coseguro o programa o plan estatal de salud) y como vulnerables a aquellos que no tienen ningún tipo de prestación médica.

Para el procesamiento de todos los datos se utiliza el paquete SPSS Statistics, debido a que sus herramientas facilitan el manejo de los mismos.

²⁰ Se considera que el abandono definitivo rara vez es un hecho inesperado, sino que suele ser la instancia final de una trayectoria irregular que combina sucesos como la repitencia y los abandonos temporarios (Terigi, 2015).

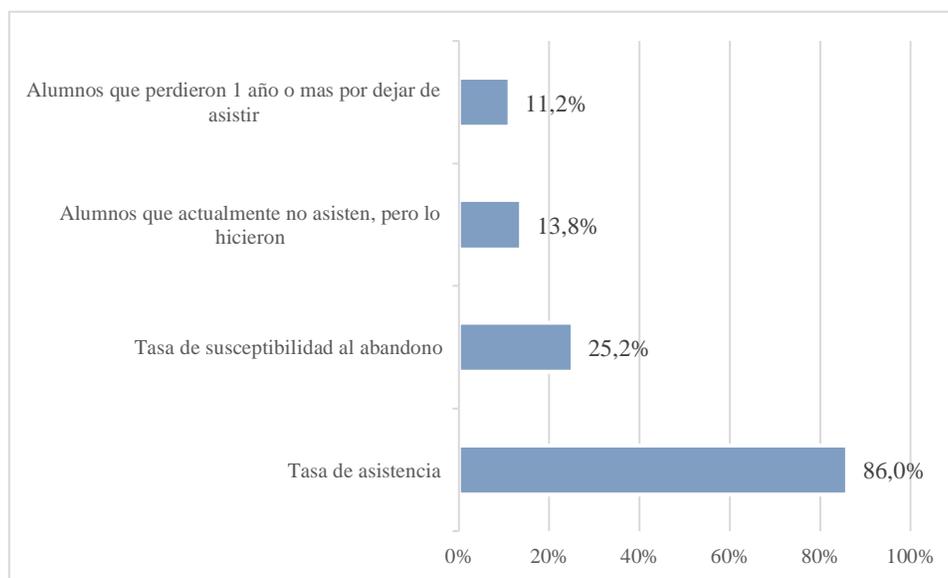
²¹ Las tasas de sobreedad y repitencia no fueron calculadas debido a la falta de información. La encuesta no contaba con preguntas al respecto. Para todos los cálculos fueron desestimados los jóvenes de 18 años de edad que, si bien forman parte de la población objetivo, ya habían completado el nivel secundario al momento de la encuesta.

IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

IV.1. Análisis de la dimensión de cobertura

Para una caracterización inicial de la población objetivo de este estudio, la tasa de asistencia para el año 2016 (gráfico N° 1) fue de 86%, similar a la tasa promedio a nivel país que fue de 88.5% para el mismo grupo etario (Equipos Técnicos de la DIEE, 2018). Esta cifra, supone que alrededor de 151.886 individuos no están asistiendo a la escuela, ya sea de forma temporal o definitiva, lo que resulta alarmante. La tasa de susceptibilidad al abandono se aproxima al 25.2%, lo cual da cuenta de la existencia de una importante proporción de jóvenes cuyo derecho a la educación se ve amenazado, afectando directamente a la deserción, la asistencia y el progreso dentro del sistema. Se discurre, nuevamente, en la insuficiencia del acceso como circunstancia que obstaculiza la inclusión en el sistema.

Gráfico 1. Situación escolar del joven



Fuente: Elaboración propia en base a EPJ

Si se indaga en las singularidades del abandono, se revela que los 18 años es la edad más problemática, como puede observarse en los cuadros 1 y 2. En cuanto a los motivos por los que se da el abandono o deserción escolar, el principal es la falta de interés en los estudios, seguido por las causas personales, que incluyen problemas de salud, negativa de la familia a escolarizar, cuidado de un familiar, migración, etc. (gráfico N°2). También es considerable el porcentaje de estudiantes que abandona por circunstancias económicas, el cual representa un 17.5%. Aun así, al evaluar las expectativas de los jóvenes respecto a la continuidad de los estudios y sin olvidar la valoración de la susceptibilidad al abandono empleada, el 56.5% piensa retomar en al menos un año. En el gráfico

Nº3 se observa que más de la mitad tiene pensado estudiar y trabajar en el futuro, siendo aproximadamente solo el 13% los que se dedicarían en exclusiva al estudio.

Cuadro 1. Tasa de abandono específica por edad

<i>Edad</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>
<i>Asisten</i>	94.7%	91.5%	89.4%	69.3%
<i>No asisten, pero lo hicieron</i>	5.3%	8.5%	10.6%	30%
<i>Nunca asistieron</i>	0%	0%	0%	0.7%

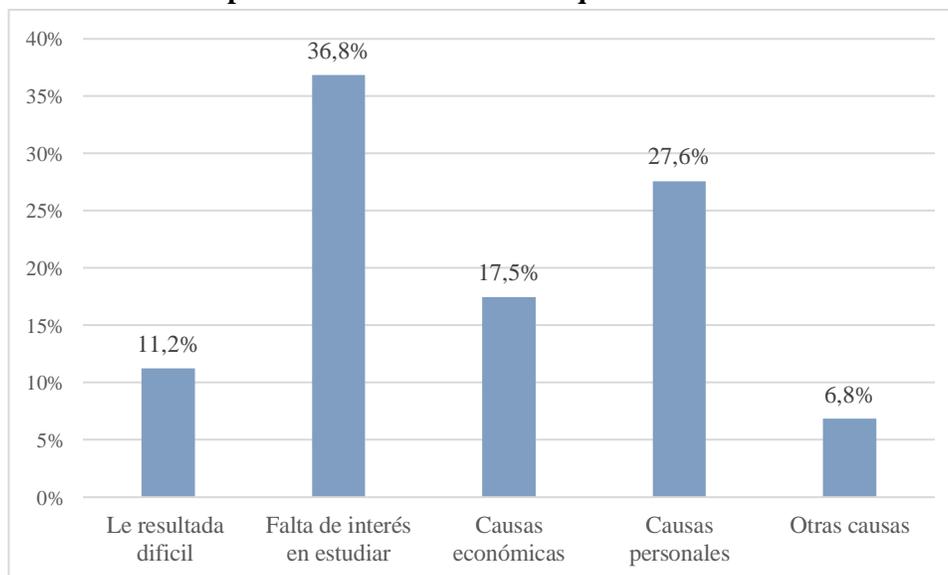
Fuente: Elaboración propia en base a EPJ

Cuadro 2. Jóvenes que asisten, pero tuvieron abandonos temporarios

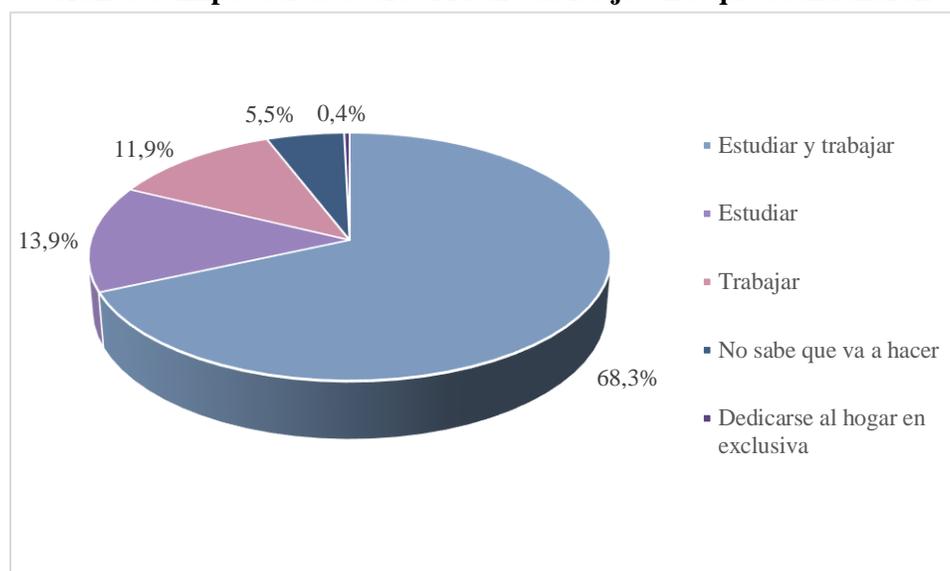
<i>Edad</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>
<i>No perdieron años</i>	92.3%	88.7%	85.4%	76.8%
<i>Perdieron un año o más por dejar de asistir</i>	7.7%	11.3%	14.6%	23.2%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ

Gráfico 2. Principal motivo de abandono de quienes no asisten actualmente



Fuente: Elaboración propia en base a EPJ

Gráfico 3. Expectativas sobre el futuro de los jóvenes que abandonaron

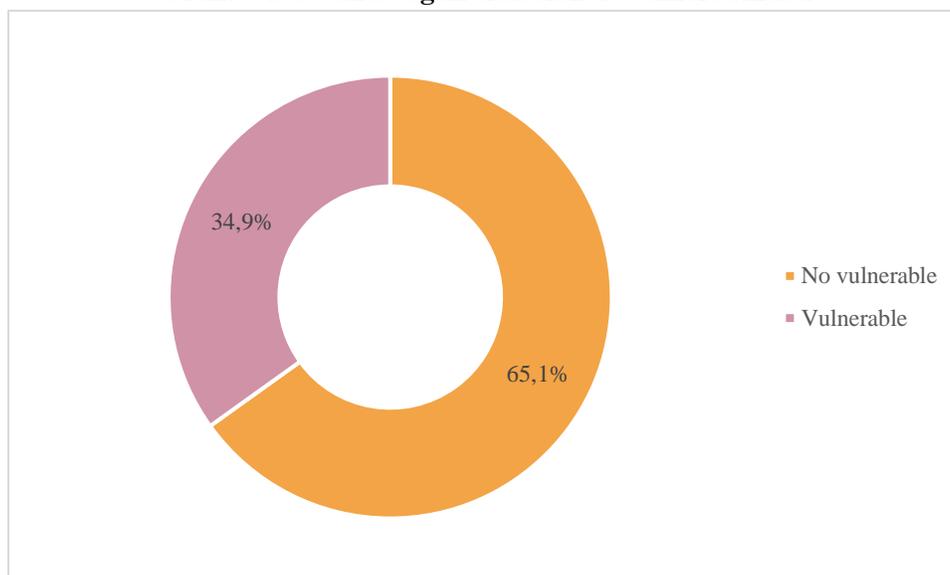
Fuente: Elaboración propia en base a EPJ

Ahora bien, ¿qué sucede con esas mismas tasas cuando entra en juego la vulnerabilidad? La situación se vuelve notoriamente desigual al comparar los resultados entre ambos grupos. Tal como se expuso con anterioridad, la vulnerabilidad se determinó en base a la afiliación del jefe de hogar a algún tipo de cobertura médica, explicitados estos datos en el cuadro N° 3. Dentro de la población considerada vulnerable – que representa el 34.9% del total de jóvenes (gráfico N° 4) – la tasa de asistencia desciende al 76.8%, con una tasa de susceptibilidad al abandono del 34.5%. Por otro lado, como puede observarse en el gráfico N° 5, la población no vulnerable tiene una tasa mucho mayor de asistencia (91.2%), a la vez que posee menor tasa en cuanto al abandono (19.5%). Un dato a tener en cuenta es que, el 0.17% de jóvenes que nunca asistieron a un establecimiento educativo, pertenecen también al grupo vulnerable. Esto da cuenta de la existencia de trayectorias escolares diferenciadas para los jóvenes provenientes de distintas realidades sociales.

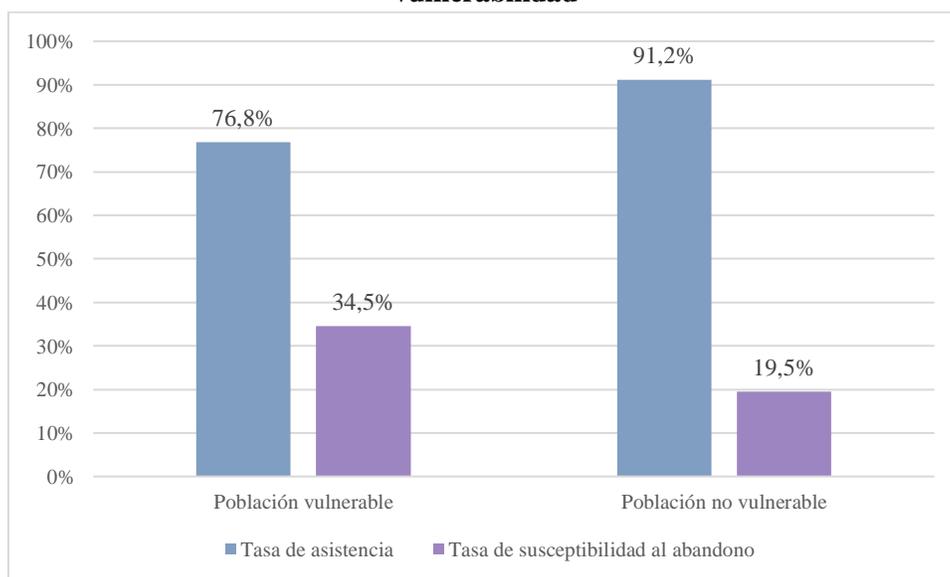
Cuadro 3. Situación de vulnerabilidad según la afiliación a cobertura médica de los hogares

<i>Población</i>	<i>¿Posee prestación médica?</i>	<i>Hogares</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>No vulnerable</i>	Sí	9.891.339	69,9%
<i>Vulnerable</i>	No	4.257.861	30,1%
<i>Total</i>		14.149.200	100%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Gráfico 4. Jóvenes según situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

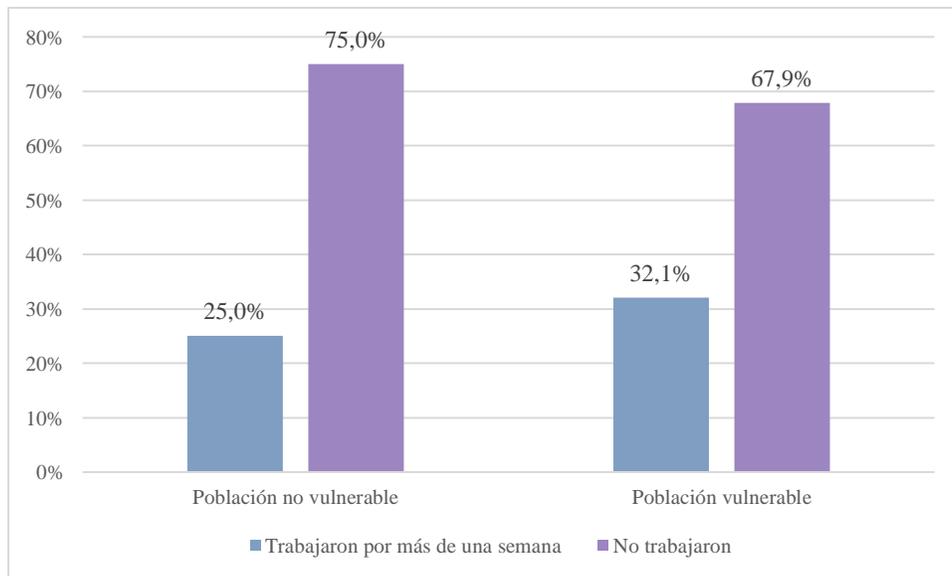
Gráfico 5. Tasas de asistencia y de susceptibilidad al abandono, según situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

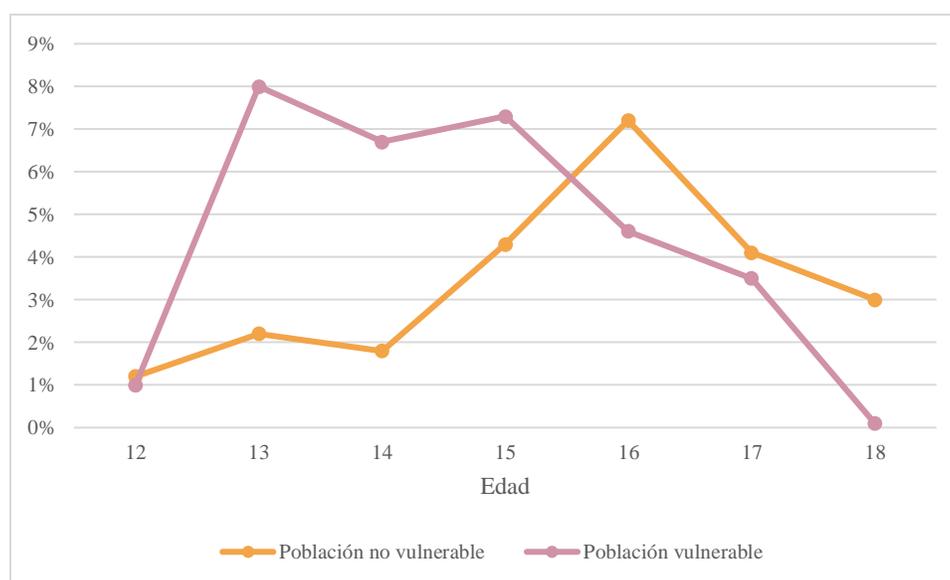
Si se efectúa nuevamente el análisis sobre los motivos del abandono realizado anteriormente, las proporciones no cambian significativamente. Sin embargo, otra distinción entre ambos grupos se encuentra en su relación con el mercado laboral. Del total de jóvenes encuestados de entre 15 y 18 años, el 27.5% alguna vez trabajó durante más de una semana realizando alguna “changa”, fabricando algo para vender o ayudando a un familiar/amigo en su negocio. Como puede

verse en el gráfico N° 6, esa proporción asciende a 32.1% para los jóvenes en situación vulnerable y desciende a 25% para el otro grupo. Por otro lado, al examinar la edad a la que trabajaron ambas poblaciones por primera vez, la mayor frecuencia se da a los dieciséis años. Sin embargo, el gráfico esta sesgado hacia la izquierda para el caso de los vulnerables, es decir, hay cierta “anticipación” que no se contempla para los no vulnerables (gráfico N° 7). Este punto resulta de relevancia si se contrastan la asistencia a un establecimiento educativo y la situación laboral conjuntamente, tal como se muestra en el cuadro N° 4. Se contempla entre los jóvenes pertenecientes al grupo vulnerable que el 23.45% de quienes asisten ha trabajado alguna vez por más de una semana, siendo el 59.85% la proporción para los que no asisten. Algo similar se repite entre los no vulnerables. Esto muestra que el trabajo (ya sea como causa o consecuencia) está asociado negativamente con la asistencia para ambos grupos. También se advierte que, de quienes nunca asistieron, la totalidad ha trabajado. Asimismo, se observa en el cuadro N° 5 algunas diferencias en el principal motivo por que el que los jóvenes entraron en el mercado laboral según la situación de vulnerabilidad. En ambos casos, tienen mayor preponderancia el querer tener dinero propio y ayudar monetariamente en sus hogares. A pesar de ello, la población vulnerable tiene un porcentaje significativo de jóvenes que comenzaron a trabajar por embarazo/maternidad/paternidad, así como también por exigencia de sus padres. En cuanto a la población no vulnerable, un 3.07% comenzaron a trabajar para adquirir experiencia o formación. Reparando en el gráfico N° 8, un 89.5% de los jóvenes no vulnerables se encontraba estudiando al momento de su primer trabajo, mientras que de la población vulnerable lo hacía un 77.3%.

Gráfico 6. Situación laboral de los jóvenes, según situación de vulnerabilidad



Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Gráfico 7. Edad a la que realizaron su primer trabajo, según situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Cuadro 4. Tabla de contingencia sobre asistencia y trabajo, según situación de vulnerabilidad

<i>Población</i>	<i>¿Asiste o asistió a un establecimiento educativo?</i>	<i>Alguna vez trabajó por más de una semana</i>	<i>No ha trabajado por más de una semana</i>
<i>Población no vulnerable</i>	Asiste a un establecimiento educativo	22,36%	77,64%
	No asiste, pero asistió	50,98%	49,02%
<i>Población vulnerable</i>	Asiste a un establecimiento educativo	23,45%	76,55%
	No asiste, pero asistió	59,85%	40,15%
	Nunca asistió	100%	0%

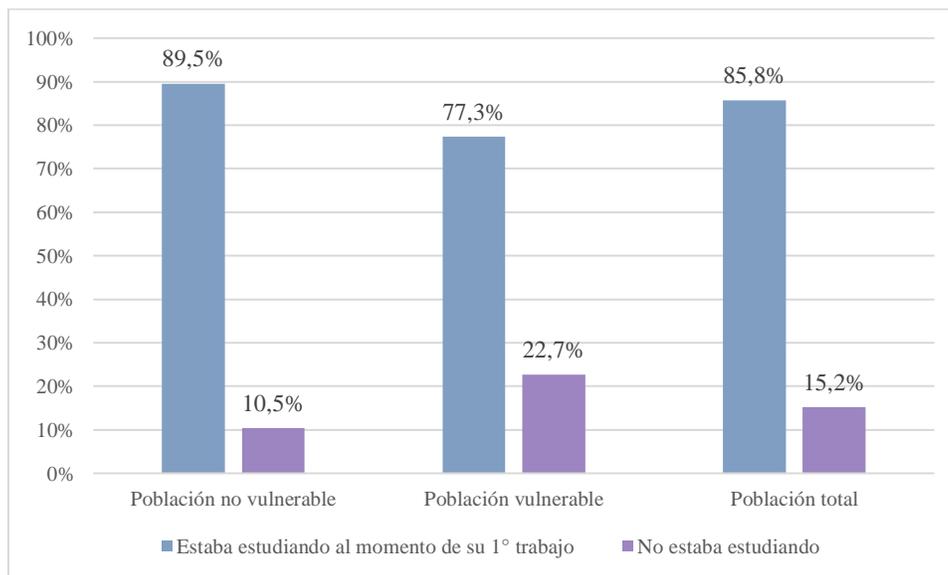
Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Cuadro 5. Motivos por los que comenzó a trabajar, según situación de vulnerabilidad

<i>Población no vulnerable</i>		<i>Población vulnerable</i>	
Para ayudar con dinero en su casa	24,44%	Para ayudar con dinero en su casa	23,85%
Para tener su propio dinero	65,04%	Para tener su propio dinero	65,37%
Para obtener experiencias/formación	3,07%	Para obtener experiencias/formación	1,11%
Por exigencia de sus padres	0,83%	Por exigencia de sus padres	1,77%
Porque no le gustaba estudiar	3,54%	Porque no le gustaba estudiar	0,98%
Otros	3,08%	Por embarazo/maternidad/paternidad	2,09%
		Otros	4,84%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Gráfico 8. Situación escolar al momento que comenzó a trabajar, según situación de vulnerabilidad



Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Por otra parte, resulta de interés evaluar qué sucede en cuanto al acceso a TIC en la población, dado que “las tecnologías tanto en el ámbito del hogar y la escuela contribuyen a mejorar la performance de los estudiantes” (Alderete & Formichella, 2016, p. 237). Ello implica la posibilidad de contacto dentro de las instituciones y la generación de habilidades digitales en el hogar, para que ambas se puedan complementar y promuevan el aprendizaje; de ahí deriva la importancia de su análisis. Así, el acceso a las TIC puede pensarse como una dimensión adicional del acceso a la educación. Queda revelado, a partir del cuadro N° 6, que incluso este factor se distribuye de manera desigual entre ambos subgrupos, ya que la población no vulnerable posee una tasa de acceso mayor en todos los aparatos electrónicos considerados de relevancia para desarrollar las tareas educativas.

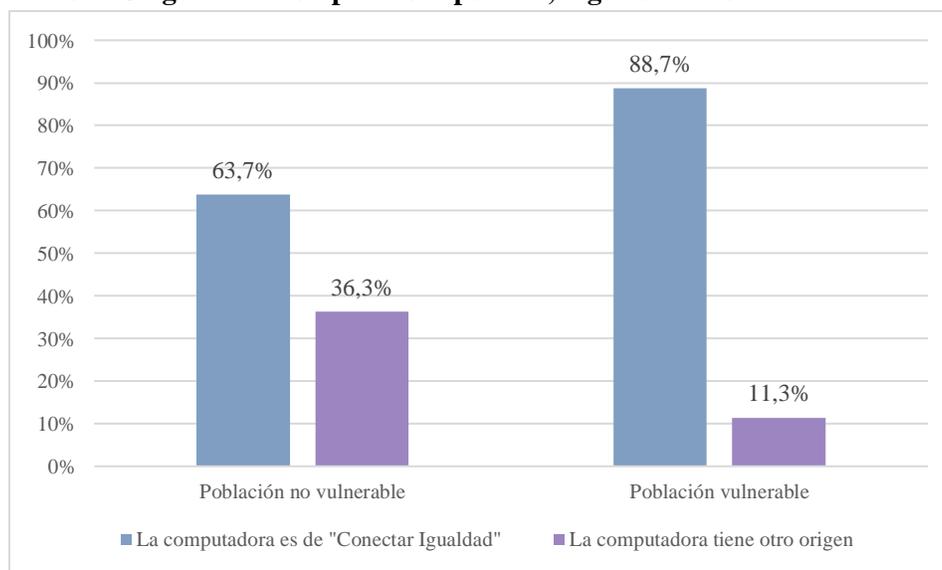
Cuadro 6. Acceso a TIC, según situación de vulnerabilidad

Población	¿Tiene acceso?	Aparatos tecnológicos considerados			
		Teléfono Celular	Tablet	Computadora de escritorio	Computadora portátil
Población no vulnerable	Si	85,5%	25,2%	65,2%	57,0%
	No	14,5%	74,8%	34,8%	43,0%
Población vulnerable	Si	71,5%	14,1%	38,3%	47,9%
	No	28,5%	85,9%	61,7%	52,1%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

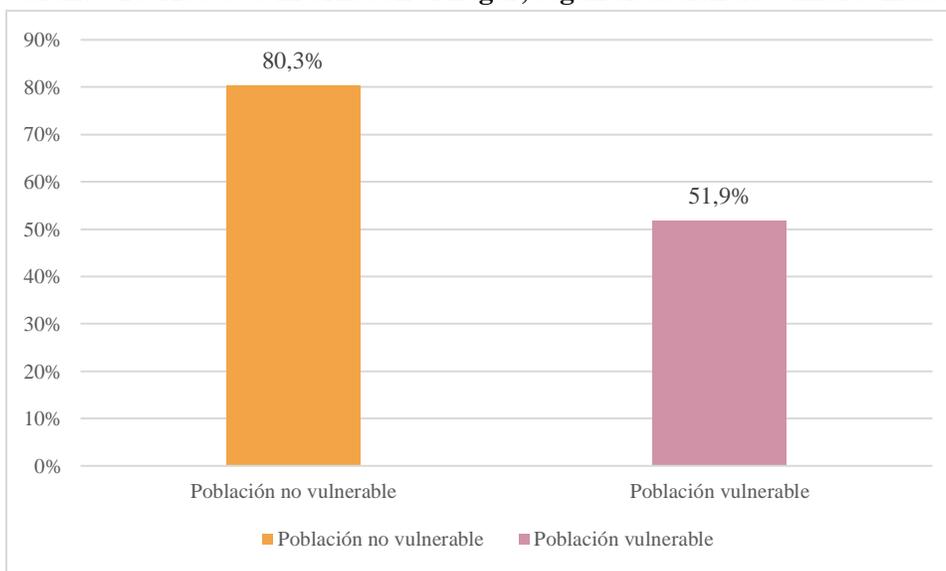
Dado que las formas de acceso son distintas, la política estatal busca compensar las diferencias de origen. Esto se evidencia al analizar, por ejemplo, la procedencia de la mayoría de las computadoras portátiles para la población vulnerable: el 88.7% de ellas pertenecen al plan nacional “Conectar Igualdad”²² política de inclusión educativa a las TIC (gráfico N° 9). También sucede al prestar atención a la conectividad a internet. Como demuestra el gráfico N° 10, hay una clara diferencia entre la proporción de no vulnerables y vulnerables que tienen acceso a internet en su hogar. Allí entra en juego el papel de la escuela como mediador para vincularlos con la tecnología, como puede verse en el gráfico N° 11 y en el cuadro N° 7. En parte, el acceso a una computadora en la escuela puede suplir las marcadas brechas en el acceso desde el hogar; sin embargo, también se observa un acceso más restringido para la población vulnerable desde el centro escolar. Del mismo modo, si bien cada conjunto hace uso de internet en las instituciones educativas, se genera una perceptible diferencia en la forma de pago del internet; la población vulnerable da mayor utilización a los servicios gratuitos (gráfico N° 12). Esto podría encontrarse relacionado con la conectividad en los colegios, con lo cual se estarían disminuyendo las diferencias de origen. Aunque el acceso a TIC de los jóvenes que asisten a una institución educativa (cuadro N° 8) arroja un resultado similar al cuadro N° 6, el gráfico N° 13 demuestra que más de la mitad dispone de estos artefactos como herramientas para el estudio. Queda expuesto, entonces, que las posibilidades no son homogéneas para todos y que, dependiendo del subgrupo al que pertenezca, la performance estudiantil se verá afectada.

Gráfico 9. Origen de la computadora portátil, según situación de vulnerabilidad



Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

²² El Programa Conectar Igualdad es una iniciativa que busca recuperar y valorizar la escuela pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión de nuestro país. Se trata de una Política de Estado creada a partir del Decreto 459/10. ([Programa Conectar Igualdad - Educ.ar](http://ProgramaConectarIgualdad-Educ.ar))

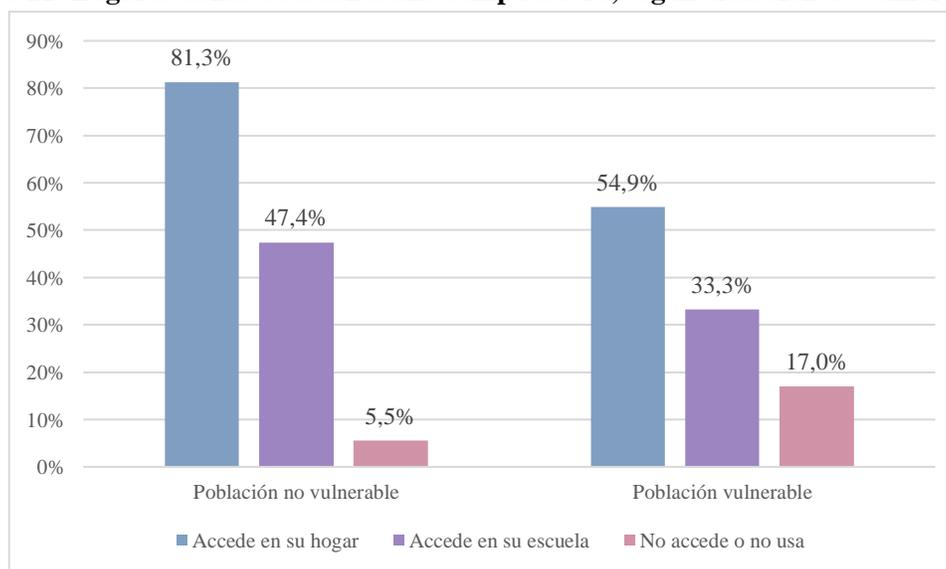
Gráfico 10. Acceso a internet en el hogar, según situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

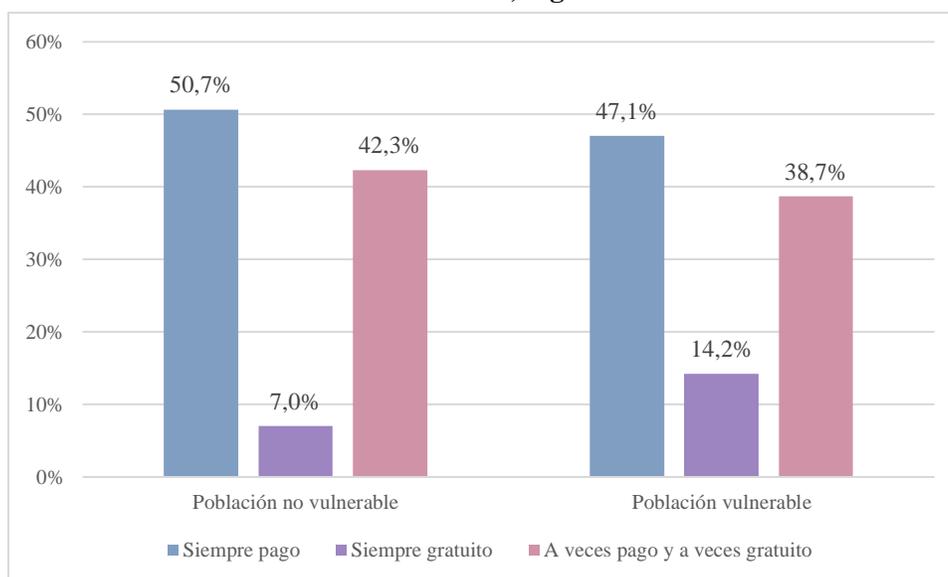
Cuadro 7. Lugar de acceso a internet de mayor frecuencia, según situación de vulnerabilidad

Lugar en el que acceden con mayor frecuencia a internet	Población no vulnerable	Población vulnerable
<i>En tu casa</i>	73,0%	48,2%
<i>En el trabajo</i>	2,6%	0,4%
<i>En el colegio, universidad, centro educativo</i>	7,2%	13,9%
<i>En ciber o locutorios</i>	0,9%	5,5%
<i>En casa de amigos o familiares</i>	3,0%	9,7%
<i>En cualquier lugar a través de dispositivos portátiles</i>	13,3%	22,3%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Gráfico 11. Lugares donde acceden a una computadora, según situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

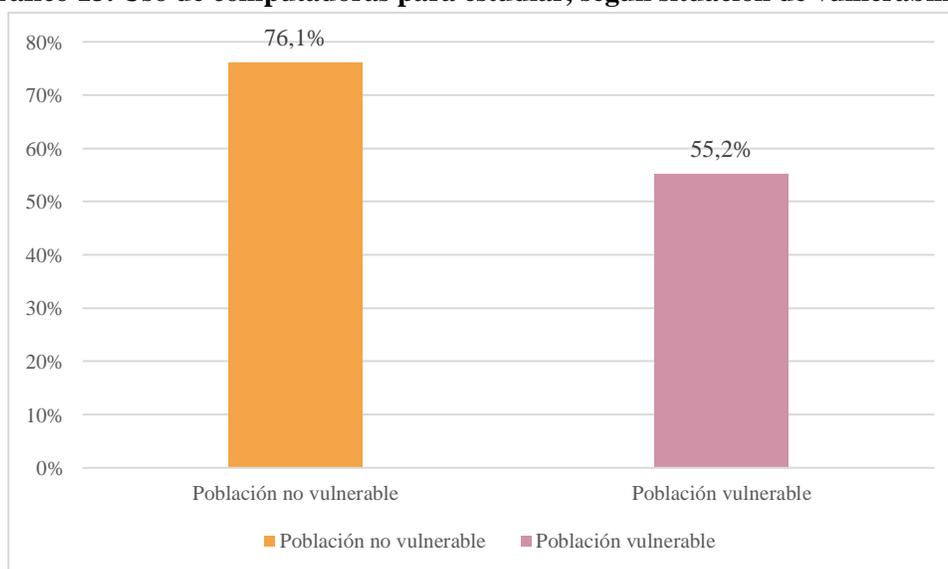
Gráfico 12. Forma de acceso a internet, según situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Cuadro N° 8. Acceso a TIC de quienes asisten a la escuela, según situación de vulnerabilidad

Población	¿Tiene acceso?	Aparatos tecnológicos considerados			
		Teléfono Celular	Tablet	Computadora de escritorio	Computadora portátil
Población no vulnerable	Si	86,8%	25,6%	66,5%	59,6%
	No	13,2%	80,8%	33,5%	40,4%
Población vulnerable	Si	74,7%	15,2%	41,6%	56,5%
	No	25,3%	82,1%	58,4%	43,5%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

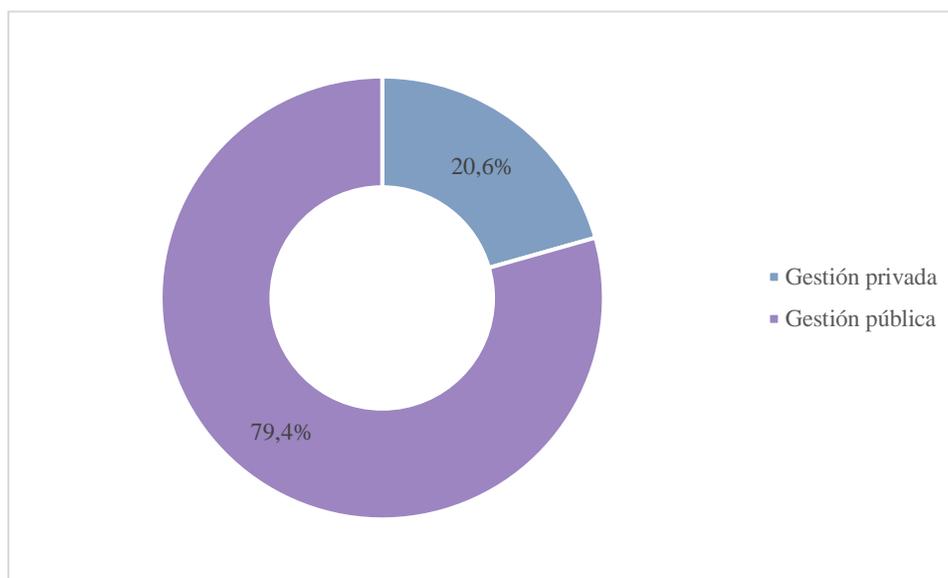
Gráfico 13. Uso de computadoras para estudiar, según situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

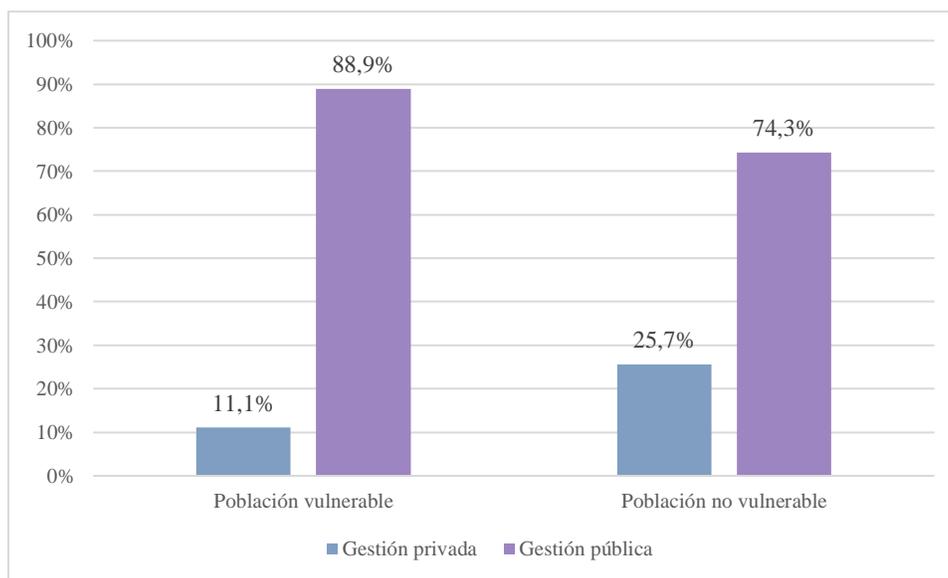
IV.2. Análisis de la dimensión de integración – segregación

Dado que la dicotomía público-privada constituye una gran fuente de segregación social entre los jóvenes del país (Gasparini et al., 2011; Jaume, 2013), se consideró de relevancia su caracterización. Como puede observarse en el gráfico N° 14, el 20.6% del total de la población objetivo asiste a una escuela privada, reduciéndose a 11.1% entre los jóvenes en situación de vulnerabilidad y alcanzando la cifra del 25.7% entre los jóvenes no vulnerables (gráfico N° 15). En cuanto a la educación pública, si bien en ambos grupos la proporción que asiste a dicho sector es elevada, la población vulnerable lo hace en mayor medida. Esto sugiere la existencia de segregación del alumnado entre ambos sectores de gestión en el sistema educativo de Buenos Aires, que reduce la probabilidad de beneficiarse del efecto de pares antes nombrado y eleva las posibilidades de fracaso escolar del sector vulnerable.

Gráfico 14. Distribución de alumnos según tipo de gestión de la escuela



Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Gráfico 15. Distribución de alumnos por tipo de gestión, según situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Este análisis puede complementarse con la estimación del Índice de Disimilitud para evaluar el grado de segregación de la población vulnerable entre los sectores de gestión estatal y privada. Su valor estimado, de 0,146, si bien no es alto, indica que los alumnos vulnerables se encuentran sobrerrepresentados en el sector estatal. En términos teóricos, habría que trasladar a un 14,6% de dichos alumnos hacia el sector privado para alcanzar una distribución uniforme entre ambas redes escolares²³. Esta distribución de la población estudiantil se retroalimenta con otros factores para generar circuitos educativos de distinta calidad. De hecho, la asociación de la composición socioeconómica estudiantil con la calidad y disponibilidad de otros factores escolares queda expuesta en el cuadro N° 9, en el que se muestran las percepciones de los alumnos acerca de los inconvenientes acaecidos en sus escuelas. En la gestión pública, se advierten con mayor frecuencia problemas edilicios, de violencia entre alumnos, de inseguridad personal para los dos subgrupos y de ausencia de profesores. Es notoria la desigualdad observable por tipo de gestión: tanto para los jóvenes vulnerables como para los no vulnerables, la asistencia a escuelas privadas implica enfrentarse a menores dificultades.

²³ A modo de referencia, cabe mencionar que este valor resulta menor al hallado por Gasparini et al. (2011) quienes, empleando datos de la EPH del INDEC, estiman un nivel promedio de segregación escolar del 23,9% entre los años 2003 y 2009 para el total del país, considerando al grupo de alumnos en el primer quintil de ingresos que asisten al nivel secundario. Pese a que este es el antecedente más cercano disponible -ya que otros trabajos exploran la distribución de los alumnos al interior de cada sector de gestión o emplean metodologías alternativas- los resultados no son estrictamente comparables con los del presente estudio, debido a las diferencias en la población objetivo, la definición del grupo minoritario y la cobertura geográfica.

Cuadro N° 9. Dificultades encontradas por estudiantes en sus escuelas, según tipo de gestión

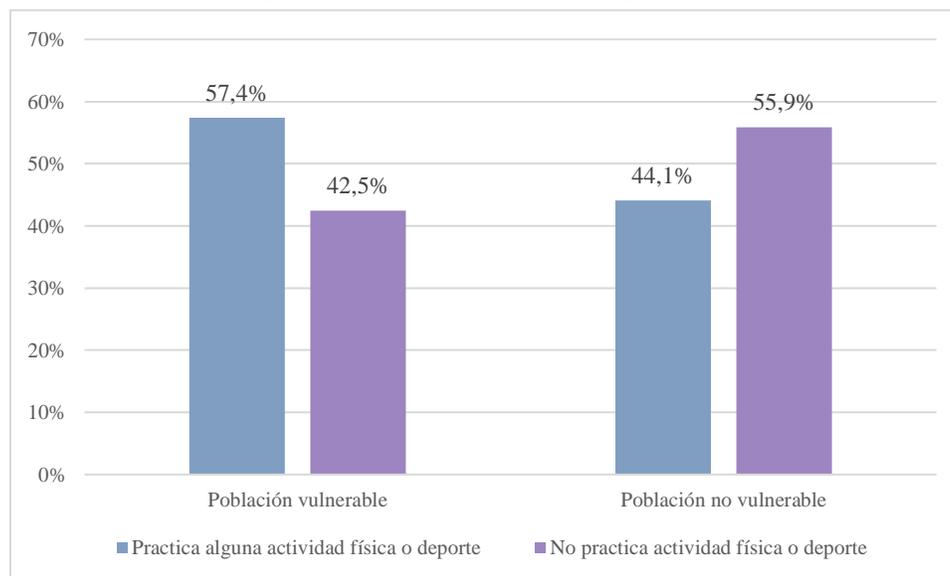
<i>¿Cuál es la dificultad más importante que encontraste?</i>	<i>Población vulnerable</i>			<i>Población no vulnerable</i>		
	<i>Escuela pública</i>	<i>Escuela privada</i>	<i>Total</i>	<i>Escuela pública</i>	<i>Escuela privada</i>	<i>Total</i>
<i>Problemas edilicios</i>	20,3%	2,4%	18,0%	23,1%	3,0%	17,9%
<i>Falta de biblioteca, laboratorios, taller</i>	1,6%	8,7%	2,3%	2,5%	1,5%	2,3%
<i>Ausencia de profesores</i>	21,7%	0,0%	19,0%	12,0%	1,3%	9,9%
<i>Falta de preparación/capacidad de los profesores</i>	1,2%	0,0%	1,0%	1,5%	0,0%	1,1%
<i>Programas y materias poco útiles</i>	1,4%	0,0%	1,3%	2,7%	1,4%	2,4%
<i>Inseguridad personal</i>	9,0%	2,6%	8,2%	11,2%	5,8%	9,8%
<i>Violencia entre alumnos o alumnas</i>	12,2%	6,8%	11,4%	11,6%	8,2%	10,7%
<i>Otra dificultad</i>	31,0%	79,4%	37,4%	32,3%	77,8%	44,0%
<i>Ninguna dificultad</i>	1,6%	0,0%	1,4%	2,1%	1,0%	1,9%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Por último, se puede examinar lo que sucede respecto del capital social del que disponen y disfrutan los jóvenes, incluyéndose en este concepto “los beneficios que reciben los individuos en virtud de su participación en grupos, y en la construcción deliberada de la sociabilidad con el objetivo de crear ese recurso” (Portes, 1998, p.3). De modo tal que las redes sociales no son algo que se produce de manera natural y, por lo tanto, deben ser fundadas mediante estrategias de inversión que se orienten a la institucionalización de relaciones grupales, aprovechables como una fuente confiable de otros beneficios en el futuro (Portes, 1998; Vargas, 2002). En este escenario se lo tiene que comprender como la acumulación de activos sociales, psicológicos, culturales, cognitivos, institucionales y otros relacionados, que aumentan las probabilidades de comportamientos cooperativos de mutuo beneficio. Así, “el capital social generado por personas que se encuentran en escenarios de vulnerabilidad y pobreza, implica un aumento de las posibilidades que tienen de salida a esa situación” (Longo, 2003, p. 34). Para contemplar esta dimensión, que puede resultar complementaria a la educación formal y retroalimentarse con la misma, se analiza la participación de los jóvenes en actividades recreativas, deportivas y extraescolares, tal como se presenta en el gráfico N° 16. Se observa que quienes pertenecen a la población vulnerable practican menos deportes o actividad física que sus pares no vulnerables, mayormente por falta de tiempo (5.5%), de voluntad (14.1%) o porque no les interesa/no les gusta

(22.1%). Si se fija la atención, en cambio, en el acceso a actividades gratuitas en los barrios se ve que las deportivas tienen menor frecuencia para ambos grupos. Pero, también es notable la disminución de las posibilidades para la población vulnerable en todos los aspectos considerados en el cuadro N° 10.

Gráfico 16. Prácticas deportivas y actividad física, según situación de vulnerabilidad



Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Cuadro 10. Acceso a actividades gratuitas en el barrio, según situación de vulnerabilidad

Población	Accede	Actividades consideradas				
		Instalaciones deportivas	Espacios abiertos para practicar deportes	Centros culturales o salones comunitarios	Clases de actividades deportivas	Clases de música, artes plásticas, manualidades, etc.
Población no vulnerable	Si	38,8%	80,6%	40,1%	36,2%	35,1%
	No	61,2%	19,4%	59,9%	63,8%	64,9%
Población vulnerable	Si	43,1%	79,4%	32,2%	25,3%	19,3%
	No	56,9%	20,6%	67,8%	74,7%	80,7%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

Centrando la atención en las actividades extraescolares, si bien la mayoría de los jóvenes no participa en ninguna de ellas, el lugar en el cual se genera mayor actividad son los templos o iglesias (mucho más frecuente en el grupo vulnerable) y las agrupaciones estudiantiles/centros de estudiantes. En menor medida se dan lugares de encuentro en asociaciones barriales, partidos políticos o en organizaciones de beneficencia (cuadro N° 11).

Cuadro 11. Participación en actividades extraescolares, según situación de vulnerabilidad

<i>Población</i>	<i>Agrupación estudiantil/ centro de estudiantes</i>	<i>Iglesia/templo</i>	<i>Organización de beneficencia/ ONG/ fundación</i>	<i>Partido o agrupación política</i>	<i>Asociación barrial/ comunitaria/ sociedad de fomento</i>
<i>Población no vulnerable</i>	9.7%	10.5%	1.7%	0.1%	2.3%
<i>Población vulnerable</i>	6.7%	15.1%	3.7%	0.1%	3.7%

Fuente: Elaboración propia en base a EPJ 2016

De este modo, el capital social “como resultante de las redes de reciprocidad que las personas entablan a lo largo de su trayectoria familiar, afectiva, educativa, laboral y de participación ciudadana, nos alerta acerca de la vulnerabilidad a la que están sometidos aquellos que ven fragilizados estos diferentes espacios de sociabilidad” (Longo, 2003, p. 40). Lo explicado aquí no hace más que poner de manifiesto esa dificultad a la que se enfrentan los sectores vulnerables en la construcción de redes sociales: en las escuelas tienden a interactuar principalmente con pares de su mismo origen social, llevando a experiencias escolares menos provechosas y viéndose privados del beneficio de posibles efectos de pares positivos. Eso se ve intensificado con el menor acceso a instancias de socialización por fuera del ámbito educativo, que tienden a desarrollar actitudes, aptitudes y valores como es el caso de las actividades deportivas, artísticas, etc.

IV. CONCLUSIONES

El desarrollo del presente trabajo ha posibilitado reflejar la existencia de distintas barreras a la inclusión educativa para los jóvenes en edad de asistir al nivel medio de la provincia de Buenos Aires, a través de un análisis exhaustivo de dicha población. Siendo entendida en un sentido amplio como “un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella” (UNESCO, 2009, p. 9), la inclusión es analizada a partir de las dimensiones de cobertura y de integración-segregación (García-Huidobro (2010). Ambas constituyen el eje central de investigación y permiten arribar a los resultados obtenidos.

En primera instancia, al observar la población en su totalidad y vincularla con la cobertura escolar, se evidencian unas tasas de asistencia y de susceptibilidad al abandono que denotan la insuficiencia del acceso como circunstancia necesaria para la inclusión en el sistema. Al profundizar en los motivos del abandono y las expectativas a futuro de los jóvenes, se revela la trascendencia de orientar las políticas hacia la eliminación de barreras socioeconómicas previas que restringen el pleno acceso y el desarrollo del aprendizaje. Si bien cabe mencionar el limitante de la base de datos de la EPJ para calcular tasas de extraedad y repitencia, que hubiesen permitido enriquecer aún más el presente trabajo, esta fuente de información fue elegida concretamente por su aporte original. Opciones alternativas usualmente empleadas para analizar el estado de la educación en el país, como las pruebas PISA o los operativos naciones ONE/Aprender, no ofrecen información sobre el grupo de jóvenes no escolarizados, debido a sus objetivos específicos. Por otro lado, la información relacionada con las dimensiones de educación o de capital social que aportan fuentes como los Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas o la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) resulta insuficiente para un abordaje como el aquí propuesto.

Luego, al analizar la situación y el contexto de escolarización de la población clasificada según su situación de vulnerabilidad socioeconómica, se logra un resultado similar al anterior e igual de preocupante: los jóvenes provenientes de hogares considerados aquí como vulnerables alcanzan peores cifras en los indicadores considerados. En este sentido, se evaluó también el vínculo de los jóvenes con las TIC, comprendida como una dimensión adicional del acceso a la educación. Si bien la política estatal busca compensar las diferencias de origen, al menos en parte, el acceso continúa siendo muy desigual e influye en la performance estudiantil. La importancia de que todos los alumnos logren en la escuela determinado nivel de saberes y capacidades que les

permita elegir el modo de vida que anhelan implica equidad, según el análisis de Sen (2000) contemplado en este trabajo. De modo que, si fuera posible igualar esas competencias y verificar simultáneamente la equidad horizontal y la equidad vertical, se arribaría a que todos los individuos en edad escolar alcanzasen el mismo resultado educativo, lo cual resulta indispensable para disponer de mayor libertad en el futuro (Formichella, 2011a). Dichas condiciones no se están cumpliendo actualmente en la provincia.

Respecto a la participación en el mercado laboral que – ya sea como causa o consecuencia – está asociada negativamente a la asistencia escolar entre los jóvenes, tanto en el grupo vulnerable como en el no vulnerable hay proporciones significativas de personas que alguna vez han trabajado. Sin embargo, la población vulnerable tiende a comenzar a trabajar a una edad más temprana, mientras que la totalidad de quienes nunca han asistido a la escuela ha trabajado alguna vez. Si bien se observan algunas disimilitudes en los motivos, es notable la asociación entre la actividad laboral y la asistencia a una escuela. Por ello, se debe priorizar conjuntamente el acceso, la forma en que es transitado el sistema educativo y el proceso de aprendizaje para superar la exclusión que constantemente actúa como limitante a la equidad, operando por medio de múltiples vías y propendiendo al aumento de las desigualdades, la segmentación y la fragmentación cultural (Blanco, 2006). Es imperante poder brindarles a todos los jóvenes una escolarización total, oportuna, sostenida y plena.

Por otro lado, centrando la atención en la dimensión integración-segregación, se puede contemplar claramente la segmentación presente en el sistema escolar al realizar comparaciones entre los distintos tipos de gestión. Los jóvenes vulnerables asisten en mayor medida a las escuelas públicas, encontrándose cada vez más aislados de sus pares de origen más favorecido. Esto puede redundar en menores oportunidades de beneficiarse de efectos de pares positivos e impactar negativamente en distintos aspectos de su experiencia escolar. Los resultados están en línea con los antecedentes disponibles a nivel nacional, que plantean la existencia de una segmentación horizontal en el sistema educativo, desencadenando experiencias escolares fragmentadas debido a los heterogéneos contextos institucionales en los que tiene lugar (Krüger, 2014; Nobile, 2016). Se ha encontrado también que los jóvenes que asisten al sector estatal manifiestan enfrentarse a mayores dificultades de distinto tipo en su escuela, lo cual debería ser atendido por la política educativa, además de explorar la posibilidad de lograr una distribución más equitativa entre ambas gestiones de todo el grupo poblacional.

Por último, en cuanto al acceso al capital social, que en este contexto es considerado complementario a la educación formal y se retroalimenta con la misma, se ha analizado a través de

la participación de los jóvenes en actividades recreativas, deportivas y extraescolares. Se halló que la población vulnerable registra menor participación e intervención en prácticas físicas y deportivas, como así también en las distintas propuestas barriales gratuitas y actividades extraescolares sopesadas. Esto implica que tanto la experiencia escolar como la extraescolar puede resultar más limitada para los jóvenes de origen social desfavorecido, reforzando las desventajas iniciales.

En suma, la presencia de distintas barreras en la vida cotidiana que enfrentan los jóvenes de diverso origen social en la provincia de Buenos Aires implica que la inclusión educativa sea severamente afectada. Tal como quedó expuesto a lo largo del desarrollo del presente trabajo, los diferentes contextos y grados en los que puede existir lleva a que la población analizada alcance el nivel secundario en condiciones disímiles y acceda a distintos tipos de oferta al interior del sistema educativo. Así, junto con la segregación, la obtención de logros educativos insuficientes y dispares perpetúan las desigualdades iniciales y afectan de manera inmediata a los jóvenes de origen social desfavorecido (Krüger, 2019). Se deben promover políticas y soluciones que garanticen una escolarización total, oportuna, sostenida y plena para todos los jóvenes; priorizarlos, adaptar el proceso a ellos y tomar en cuenta sus necesidades particulares es una manera de concretarlo, sin olvidar que no es solo la escuela el lugar en el que puede generarse un impacto positivo en pos de ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2002). ¿Puede la educación satisfacer en Argentina las expectativas de los pobres? En F. Reimers, *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- Alderete, M. V., & Formichella, M. M. (2016). El acceso a las tic en el hogar y en la escuela: su impacto sobre los logros educativos. *Revista de Economía del Rosario*, 19(2), 221-242. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/50730/CONICET_Digital_Nro.4afc5de4-8c19-4c85-8759-2370700127bc_h.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Bayón, M. C. (2015). *La integración excluyente: Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México DF: Bonilla Artigas Editores.
- Beccaria, A., & Costa, M. I. (2020). Mercado de trabajo y seguridad social: la lógica contributiva puesta en entredicho. *Revista De Políticas Sociales Urbanas*(6). Obtenido de <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/489>
- Beccaria, L., & Maurizio, R. (2014). Hacia la protección social universal en América Latina. Una contribución al debate actual. *Problemas del Desarrollo*, 45(177), 37-58.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE*, 4(3), 1-15. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teoría de la justicia. *REICE*, 3(2), 42-69. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252028>
- Buchbinder, N., McCallum, A., & Volman, V. (2019). *El estado de la educación en la Argentina. Argentinos por la Educación*. Obtenido de https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf
- Calderón, M., Ríos Rolla, M., & Ceccarini, M. F. (2008). *Economía de la educación* (1ra ed.). Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Cappellacci, I., & Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina - Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires. Obtenido de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf
- Cervini, R. (1999). *Calidad y equidad en la Educación Básica de Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001006.pdf>
- Di Virgiglio, M. M., & Serrati, P. (2019). *Las desigualdad educativas en clave territorial*. Zoom Educativo. Obtenido de https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web-1.pdf
- Díaz López, C., & Pinto Loría, M. d. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. Obtenido de <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/3200/v21n1a05diaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dirección de Información y Estadística. (2020). *Manual Metodológico de Indicadores Educativos*. Dirección General de Cultura y Educación. Obtenido de http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/documents/manual_metodologico_de_indicadores_educativos.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación. (2003). *Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. Obtenido de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo/regiones.cfm>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Relevamiento anual 2016 - Unidades educativas, alumnos y secciones*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires. Obtenido de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/estadistica_educativa/estadistica_educativa_anual_2016.pdf
- Dirección Provincial de Estadística. (2017). *La juventud en la provincia de Buenos Aires*. Obtenido de Ministerio de Hacienda y Finanzas: <http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/index.php/sociedad/ninez-y-adolescencia/juventud/203-metodologia-juventud/371-metodologia-juventud>
- Dirección Provincial de Estadística. (2021). *Encuesta permanente de hogares (EPH) total urbano. Terceros trimestres 2016-2019*. Obtenido de http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/EAHU_2016-2019.pdf

- Duk Homad, C., & Narvarte Eguiluz, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE*, 6(2), 137-156. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1
- Duro, E., Volpi, M., & Contreras, D. (2010). La enseñanza secundaria en la región - Logros y desafíos. En UNICEF, *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo* (págs. 10-23). Obtenido de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1193_01.pdf
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *REICE*, 6(2), 9-18. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1
- Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE*, 6(2), 1-8. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1
- Equipos Técnicos de la DIEE. (2018). *Informe Educativo Nacional - Datos 2016*. Dirección de Información y Estadística Educativa. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/informes>
- Espinoza, J. (2019). *El estado de la escuela. Datos e indicadores*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Comunicación y Prensa. Obtenido de http://www.abc.gob.ar/sites/default/files/el_estado_de_la_escuela_2019.pdf
- Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf>
- Formichella, M. M. (2011a). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, 35(1), 1-36. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789001>
- Formichella, M. M. (2011b). ¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración? *Revista de la CEPAL*, 151-166. Obtenido de <https://doi.org/10.18356/4ef2ea17-es>
- Formichella, M. M., & Krüger, N. (2019). Condiciones de educabilidad y resultados escolares en barrios vulnerables de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 89-118. doi:10.14198/OBETS2019.14.1.03

- Formichella, M. M., & Rojas, M. (2008). Un aporte a la evidencia empírica del efecto de la educación sobre el empleo formal. *Estudios Económicos*, 25(51), 49-72. Obtenido de <https://revistas.uns.edu.ar/ee/article/view/799>
- Formichella, M. M., & Rojas, M. (2009). El proceso de descentralización de la educación en Argentina. Un caso: la provincia de Buenos Aires. En M. Goetschel, *Perspectivas de la educación en América Latina* (págs. 167-188). FLACSO.
- García-Huidobro, J. (2010). Educación inclusiva y formación democrática. En Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes. *UNICEF*, 127-154.
- Gasparini, L., Jaume, D., Monserrat, S., & Vazquez, E. (2011). *La Segregación Escolar en Argentina*. La Plata: Documentos de trabajo - CEDLAS. Obtenido de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/103818>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*(49), 19-57. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Ley 13.688*. Obtenido de Sistema de Información Normativa y Documental Malvinas Argentinas: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>
- González, M. T. (2020). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6(2), 82-99. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1
- Haanwinckel, D., & Soares, R. (2017). La educación como medio para combatir la informalidad laboral. *IZA World of Labor*. Obtenido de <https://wol.iza.org/articles/fighting-employment-informality-with-schooling/long>
- Herbón, A., Román, C., & Rubio, M. E. (1997). *Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación*. Obtenido de 40 Asamblea Permanente por los Derechos Humanos: <https://apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion>

- Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento Iberoamericano*, 3(2), 49-71. Obtenido de <https://www.segib.org/wp-content/uploads/PensamientoIbero3.pdf>
- Ibañez Martín, M. M. (2015). Segmentación educativa: Una estimación para la última década en Argentina. *Estudios Económicos*, 32(64), 53-82. Obtenido de <https://revistas.uns.edu.ar/ee/article/view/737>
- Jaume, D. J. (2013). Un Estudio sobre el Incremento de la Segregación Escolar en Argentina. *CEDLAS*(143). Obtenido de https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas143.pdf
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: Reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57717/CONICET_Digital_Nro.5c02c53a-dce4-4411-b2cd-3e06ea8
- Krüger, N. (2013a). *Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas*. Tesis de Doctorado en Economía. Universidad Nacional del Sur. Obtenido de <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2424/Tesis%20doctoral%20Kr%FCger.pdf;jsessionid=B30EBE44E9AAFFDCAE96414E1A250037?sequence=1>
- Krüger, N. (2013b). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(86). Obtenido de <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n86.2013>
- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de economía*, 33(63), 513-542. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/29792/CONICET_Digital_Nro.cafd318f-c92a-4904-9947-c5bcc5d50d4f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). Obtenido de <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Krüger, N., & Formichella, M. M. (2012). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. *PERSPECTIVAS*.

- Revista de Análisis de Economía, Comercio y Negocios Internacionales*, 6(1), 113-144. Obtenido de [http://publicaciones.eco.uaslp.mx/VOL9/Paper04-6\(1\).pdf](http://publicaciones.eco.uaslp.mx/VOL9/Paper04-6(1).pdf)
- Krüger, N., & Formichella, M. M. (2018). Oportunidades educativas reducidas para niños y jóvenes en barrios informales de Bahía Blanca, Argentina. *Ensayos de Política Económica*, 2(6), 71-92. Obtenido de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8637/1/oportunidades-educativas-reducidas.pdf>
- Krüger, N., McCallum, A., & Volman, V. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico: disparidades entre las provincias argentinas. No 4362, *Asociación Argentina de Economía Política: Working Papers*. Obtenido de <https://aaep.org.ar/anales/works/works2020/Kruger.pdf>
- Leivas, M. (2017). Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos 2001. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 57-88. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6177877>
- Leyva López, S., & Cárdenas Almagro, A. (2002). Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo. *Análisis Económico*, 17(36), 79-106. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41303603>
- Longo, M. E. (2003). Lo que queda a los jóvenes. Capital social, trabajo y juventud en varones pobres del Gran Buenos Aires (Argentina). En I. Arriagada, & F. Miranda, *Capital social de los y las jóvenes. Propuestas para programas y proyectos*. (págs. 31-41). CEPAL. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6046/S0310684_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López Vélez, A. L. (2020). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *REICE*, 6(2), 172-190. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1
- López, N., D'Alessandre, V., & Pla, J. (2006). *Educación y desigualdad social*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005384.pdf>
- Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (Diciembre de 2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La

- Plata, Argentina: Memoria Académica. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, & Presidencia de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Obtenido de InfoLEG: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones de Economía de la Educación* (1ra ed.). Buenos Aires: Losada.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131. Obtenido de <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000100005>
- Petitti, E. M. (2020). La transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias durante la última dictadura militar en Argentina (Entre Ríos, 1976-1978). *Revista História da Educação*, 24, 1-31. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/heduc/a/zWjMv6CCthcpMbXVB57cLLz/?lang=es>
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos, una mirada desde América Latina*. CEPAL, División de Estadística y Proyecciones Económicas. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf
- Portes, A. (1999). Capital Social: Sus orígenes y aplicaciones en la sociedad moderna. En, *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*. Jorge Carpio e Irene Novacovsky (compiladores). SIEMPRO- FLACSO - Fondo de Cultura Económica de Argentina. Obtenido de <http://networksprovidehappiness.com/wp-content/uploads/2020/05/Portes.-1998.-Capital-social-sus-ori%CC%81genes-y-aplicaciones-en-la-sociologi%CC%81a-moderna.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNDP. Obtenido de <https://www.ar.undp.org/content/argentina/es/home/library/PNUDGlobal/DeclIncheon.html>
- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina* (1ra ed.). Buenos Aires: Galerna.

- Quiroz, S., Dari, N., & Cervini, R. (2018). Nivel Socioeconómico y Brecha entre Educación Secundaria Pública y Privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015. *REICE*, 16(4), 79-97. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9972>
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 211-230. Obtenido de <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
- Sabatini, F., Cáceres, G., & Cerda, J. (2001). egregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, 27(82), 21-42. Obtenido de <http://eure.cl/index.php/eure/article/view/1258>
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Sánchez Santamaría, J., & Ballester Vila, M. G. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE*, 12(2), 85-104. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661497/REICE_12_2_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(23), 215-231. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- SIEMPRO. (2017). *Informe de situación de la provincia de Buenos Aires*. Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales. Obtenido de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/siempro_-_buenos_aires_10.07.17.pdf
- Solari, M. H. (1991). *Historia de la educación argentina* (13a ed.). Buenos Aires: Paidós SAICF .
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 157-171. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1

- Terigi, F. (2009). Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región. *REICE*, 7(4), 29-48. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf>
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, 94-108. FLACSO. Obtenido de http://biblioteca.flacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf
- Tiramonti, G. (2011a). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 692-709. Obtenido de <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000300003>
- Tiramonti, G. (2011b). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educação & Sociedade*, 32(116), 857-875. Obtenido de <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a13v32n116.pdf>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000177849_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_fbeb5cfd-e0fa-4256-88ba-b3894f7b7e96%3F_%3D177849spa.pdf&updateUrl=updateUrl7275&ark=/ark:/
- UNICEF. (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panamá. Obtenido de http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/libro_digital/369/completar-la-escuela-un-derecho-para-crecer-un-deber-para-compartir
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 71-108. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/419/41900604.pdf>