

TESIS DE GRADO

# Argentina: Educación e inequidad, un estudio empírico.



Alumna: Sofía Ludmila Torres.

Profesor asesor: María María Ibáñez Martín.

Jurado: Dra. María Marta Formichella; y

Dr. Fernando Delbianco.

## INDICE

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I: Equidad</b>	<b>5</b>
I.1. Equidad: Discusión en torno a su concepto.	5
I.2. Equidad educativa.	10
I.2.1. Criterios para definirla.	11
I.2.2 “Igualdad en los Logros”.	15
I.2.3. Equidad interna y Externa	18
<b>Capítulo II: Segmentación</b>	
II.1.1. Segregación Social del Alumnado.	27
II.1.2. Inequidad en la distribución de los Servicios Educativos y su calidad.	30
II.2. Factores que contribuyen con la segmentación educativa.	32
II.3. La segmentación y los logros educativos en relación al acompañamiento y situación familiar	36
<b>Capítulo III: Estudio Empírico</b>	<b>39</b>
III.1.1 Metodología	39
III.1.2 Datos	40
III.1.3 Variables	41
III.2 Resultados	44
<b>Capítulo IV: Conclusiones</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>52</b>

## Introducción

El objetivo del presente trabajo es explorar el fenómeno de inequidad educativa a partir de la relación que existe entre los disímiles logros educativos y la condición socioeconómica del alumnado en Argentina, a partir de un análisis de la literatura reciente y un estudio empírico en base a los resultados de las pruebas estandarizadas provistas por la OCDE. A su vez, se analizarán los antecedentes respecto de la segmentación del sistema educativo argentino, con el fin de verificar que las condiciones socioeconómicas explican, entre otros aspectos, ambos fenómenos en el país.

Es propicio tener en cuenta la relevancia que adquiere el sistema educativo como pilar para el desarrollo de una sociedad y, por ello, se ha vuelto esencial el análisis de la equidad educativa en los últimos años. Como se verá en el desarrollo del trabajo, la equidad educativa será relacionada con la noción de igualdad de oportunidades adoptada por Sen (1979).

Siguiendo los lineamientos del autor, la educación es considerada una libertad fundamental contenida dentro de las libertades sociales. La falta de educación es la privación de un aspecto indispensable en la vida de un individuo; por lo que una sociedad no será equitativa si no existe igualdad en este sentido (Ibáñez Martín, 2014). En este eje de ideas, se enfatiza el valor de la educación dentro del concepto de desarrollo humano como herramienta fundamental para superar la pobreza y la desigualdad social.

Una de las expresiones de la inequidad educativa es la presencia de segmentación, entendida como aquella que engloba *“(...) la existencia de segregación social del alumnado y la heterogeneidad de la calidad de servicios que ofrecen los distintos grupos de escuelas, la cual se asocia positivamente con el perfil socioeconómico promedio de sus estudiantes (...)”* (Krüger, 2012); es un estado latente de los circuitos educativos argentinos. Existen diferentes trabajos que sostienen que las escuelas a las que asisten los niños y niñas de menor nivel socioeconómico poseen peor calidad educativa que las que atienden al alumnado mejor posicionado (Formichella, 2010; Gasparini et al, 2010; Krüger 2012, Jaume 2013; Ibáñez Martín, 2014).

Con objetivo de profundizar la comprensión de la segmentación escolar será necesario determinar qué se entiende por circuito educativo. Éstos se manifiestan cuando es posible agrupar a las instituciones en grupos claramente separados, en

función de la similitud entre ellas -perfil de los docentes, nivel socioeconómico de los alumnos, currícula, pedagogía, tipo de gestión, entre otros- que determina las condiciones de aprendizaje disímiles que ofrecen (Krüger, 2012). De este modo, se considera que su existencia es un componente necesario para la presencia de segmentación educativa. A su vez, da lugar a que los padres conformen estrategias para posicionar a sus hijos en los de mayor prestigio (Katzman, 2001).

La idea que está por detrás del trabajo es que las mismas condiciones que justifican la diferencia en los logros educativos, tomados como base de información de la equidad educativa, son las que explican (no por completo, en ambos fenómenos) la segregación del alumnado en los diversos circuitos educativos existentes. Si la hipótesis de investigación es correcta, entonces se esbozará una conclusión preliminar respecto a las políticas educativas y sociales.

EL estudio empírico se centrará en la información disponible para los últimos años de educación argentina, más precisamente se utilizan las últimas dos olas del estudio PISA (2009, 2012). Para esto recurriremos a la técnica de regresión multinivel trivariada (Formichella e Ibáñez, 2014), siendo la técnica de correlación sugerida en la literatura para estudiar las variaciones en las características de los individuos que forman parte de grupos; por ejemplo, en este caso, escuelas.

El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera: Sección I, se discute el concepto de equidad, su aplicación al campo educativo y la elección del concepto más apropiado de acuerdo al objetivo de estudio; II se presenta el concepto de segmentación educativa, sus implicancias y los antecedentes para Argentina; en la sección III se realiza el estudio empírico, presentando la metodología de estimación, la base de datos y los resultados. Finalmente, en la IV, se presentan las conclusiones finales de la tesis.

## I. EQUIDAD

### **I.1 Discusión en torno a su concepto**

El concepto de equidad ha ido modificándose con el paso del tiempo; sin embargo, su debate ha adquirido mayor protagonismo en el campo de las políticas sociales en general y educativas en particular, en la década de los 90 evidenciándose como un punto de debate relativamente nuevo (López, 2004). Es así que el concepto de equidad aparece como desafiando al de igualdad, lo que genera ciertas dudas y desacuerdos en cuanto a su definición (Ibáñez Martín, 2014). Una de las principales causas de la falta de unicidad y precisión es que el mismo se fundamenta e interacciona no sólo con el concepto de igualdad, sino también con otros dos conceptos que poseen un enorme valor social: el cumplimiento del derecho y la justicia, y por último, la inclusión (Bracho González y Hernández Fernández, 2011).

Como puede observarse en la literatura disponible, se han propuesto múltiples y variadas interpretaciones de la igualdad asociada a equidad. Principalmente se ha hecho referencia a la “equidad vertical”, definida como el tratamiento igual para todos los diversos grupos e individuos de la sociedad y a la “equidad horizontal” sinónimo de “igual tratamiento para iguales”. La primera interpretación incita a suponer que la equidad es equivalente a la igualdad absoluta. En contraposición, la equidad horizontal abre la puerta a la tolerancia de tratamientos diferenciados, con el raciocinio de que los individuos y grupos son diferentes y pueden ser tratados en forma diferenciada sin ser “injusto”. Es más, esta última interpretación conlleva a pensar que el tratamiento diferenciado es justo, ya que podría tener el fin de corregir o ajustar diferencias ya existentes entre diversos grupos o individuos (Mokate, 1999).

Este contraste entre la equidad vertical y la horizontal es clave en nuestros tiempos, donde las sociedades se caracterizan por grandes desigualdades entre diversos individuos y grupos sociales. Con este contexto, el “tratamiento igual” de toda la sociedad podría resultar “igualitario” sin ser “equitativo”. Es decir, sería “igualitario” sin necesariamente ser “justo”. En ese sentido, la equidad resulta ser un término que no tiene una definición técnicamente precisa, pues no es sinónimo de “igualdad” (Mokate, 1999). La palabra equidad proviene del latín y significa igual, sin embargo la igualdad diferirá según qué sea objeto de equiparación en una sociedad (Formichella, 2010), pues su interpretación depende de los juicios valorativos de cada sociedad.

Resulta inevitable estudiar la noción de igualdad y no detenerse en las ideas de Amartya Sen, quien parte de la desigualdad entre las personas para poder analizar las

igualdades (Sen, 1979). Este punto es fundamental para alcanzar una definición más enriquecedora y clara del concepto de equidad educativa. El autor destaca que toda teoría normativa del orden social que haya resistido el paso del tiempo está sustentada en un principio de igualdad. Puede tratarse de igualdad de libertades, igualdad en el acceso a bienes elementales, igualdad de recursos, de tratamiento, o de derechos, pero en todos los casos encontramos como factor común la búsqueda de una igualdad como horizonte (López, 2004).

Aunque vamos a sostener que la igualdad y la equidad son diferentes, la discusión de equidad necesariamente involucra alguna idea de la igualdad o desigualdad. Es por esto que el mayor desafío para la interpretación del concepto de equidad radica en preguntarse “¿igualdad en qué?” (Sen, 1979). La respuesta más frecuente a este interrogante recae en la “igualdad de oportunidades” (Mokate, 1999).

Si bien Sen es quien da el puntapié inicial a la noción de la equidad basada en la igualdad de oportunidades, no niega la necesidad del debate que conlleva esta noción pues no es posible pretender la coexistencia de igualdades múltiples en diferentes dimensiones de la vida por el hecho de que cada uno de nosotros somos, precisamente, desiguales a los otros (López, 2004). Es decir, si todos fuéramos exactamente iguales, la igualdad en una de las dimensiones de la vida se traduciría en igualdad en todas las demás, pero es la desigualdad entre los hombres lo que genera esta relación de competencia entre los diferentes horizontes de igualdad posibles. Sen propone un ejemplo muy sencillo y esclarecedor. Dos personas, una discapacitada y la otra no, pueden tener exactamente los mismos ingresos, pero el modo en que esos ingresos se manifiestan en su calidad de vida va a ser muy diferente, precisamente porque una de ellas está físicamente disminuida. La igualdad en una de las dimensiones, en este caso en los ingresos, no se refleja en igualdad en las otras dimensiones de la vida, como puede ser la calidad de vida, por la sola razón de que estas dos personas son diferentes (López, 2004). Ahora bien, si frente a estas dos personas se decide dar prioridad a la igualdad en la calidad de vida, deberán entonces proveerse a ellas ingresos diferentes. Así nos vemos imposibilitados de exigir la igualdad en uno de los ámbitos si previamente exigimos la igualdad en el otro. De esta manera, la idea de igualdad requiere de mayores precisiones frente a la diversidad propia del ser humano, y a la diversidad de dimensiones respecto a las cuales puede ser promovida. Es aquí donde aparece la necesidad de un concepto que establezca una lógica desde la cual fundar un principio ordenador de estas diversidades.

En este orden de ideas Fitoussi y Rosanvallón (1996), partiendo de esta misma reflexión de Sen, introducen la noción de equidad. Ellos presentan a la equidad como instancia que antecede al análisis de la igualdad en cada una de las dimensiones, organizándolas y estructurándolas en torno a una igualdad fundamental; fijar un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad, y en torno a la cual se estructuran todas las desigualdades resultantes. En el ejemplo propuesto, proponer que el criterio de equidad se centra en la igualdad en los niveles de bienestar implicaría aceptar que los ingresos que se dan a ambas personas deben ser diferentes. Ahora bien, desde esta perspectiva, esta desigualdad en los ingresos pasa a ser una desigualdad justa, en tanto aporta un horizonte de equidad, y consecuentemente una desigualdad legítima y tolerable. El principio de equidad adoptado parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos y engloba en sí mismo a todas las dimensiones de la igualdad, en un planteo ineludiblemente ético, en tanto no nos libera de la necesidad de responder a la pregunta inevitable y ya analizada: "igualdad, ¿de qué?". Aquí es donde la noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social, y es tal vez este punto el que da lugar a críticas o malentendidos. Pero sólo puede legitimar desigualdades si las mismas están orientadas al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás. La noción de equidad no compite ni desplaza al de igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones (López, 2004). No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental (Ibáñez Martín, 2014).

La igualdad es, entonces, una construcción social (Formichella, 2010). Desde esta perspectiva, la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. Por un lado, porque lleva implícita una valoración ética en su definición, al exigir una toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte. Por el otro, porque en tanto la equidad implica la búsqueda de la igualdad, esta igualdad fundamental que define los criterios de equidad no debe ser pensada como una situación dada, posible de ser mensurada en un momento específico, sino como un proyecto, un principio de organización que estructura el devenir de una sociedad. La idea de igualdad, pensada como proyecto, apela a la necesidad de un consenso, un "pacto social", que genere una dinámica orientada hacia el futuro. Sólo en estas

condiciones la noción de equidad se pone en acción, resignificando el presente, ya no como determinación inevitable del pasado, sino como momento de construcción de ese futuro (López, 2004).

Es así que la definición de equidad puede encontrarse en tres posturas bien diferenciadas: la igualdad en el bienestar, en los bienes o en las oportunidades. La primer concepción propone la maximización de la utilidad como fin último, sin considerar el sistema de distribución y la situación final que se verifica en la sociedad (Formichella, 2010). En estos términos, se define a una sociedad como injusta si la suma total de utilidades implica que la sociedad es menos feliz de lo que podría ser dada la existencia de bienes en la economía (Sen, 1999). La igualdad en los bienes es adjudicada a Rawls (1971), quien postula que un sistema se considera equitativo si las personas que lo componen se adhieren sin saber cuál será la posición que ocupen en él. En otras palabras, las personas no saben de antemano si serán beneficiados por el sistema de reglas al cual están adhiriendo. En su concepción, la unidad de medida son los "Bienes Primarios".

Finalmente, la equidad medida a través de la igualdad de oportunidades puede ser adjudicada a Sen (1979), aunque Roemer (1955), Arneson (1989) y Cohen (1989) sostienen la misma postura. La diferencia entre los autores reside principalmente en la respuesta ¿Igualdad de oportunidades respecto a qué?, Roemer (1955) hace referencia a que la igualdad se verifica si las condiciones externas no están relacionadas con la existencia de resultados disímiles; Arneson (1989) referencia a "igualdad de oportunidades para el bienestar", sosteniendo que las personas deben enfrentar en la vida adulta conjuntos de elección exactamente iguales y teniendo en cuenta una cuestión potencial respecto al bienestar; y, por su parte, Cohen (1989) sintetiza sus ideas en la expresión "igualdad en el acceso a las ventajas", postulando que las personas deben verificar igualdad en el acceso a cierto resultado pero también en las habilidades necesarias para tomar decisiones sobre las oportunidades.

Se puede observar que al igual que las demás teorías de equidad social basadas en igualdad de oportunidades, el punto de partida es reconocer la existencia de diferencias - sociales, económicas, culturales, sexuales, étnicas, entre otras - que afectan la capacidad de los individuos para hacer uso de los recursos en pos de mejorar sus estilos de vida (López, 2004). Sen (1979) utiliza como unidad de medida a las "capabilities". En el esquema de pensamiento del autor la primera noción importante es la de "funciones", entendidas como las diferentes cosas que un individuo puede valorar ser o hacer. Luego, se agrega como segundo nivel a las "capabilities" o



"capacidades" que remiten a la libertad de alcanzar distinta combinación de funciones o estilos de vida. Para Sen las "capacidades" conforman un tipo de libertad, la libertad básica que permite elegir distintas formas de vivir. *"En el enfoque de Sen importan las libertades que generan los bienes y no los bienes en sí mismos (Formichella, 2010). La sociedad es evaluada en función de las libertades que poseen sus integrantes, su capacidad para elegir estilos de vida y la valoración que realizan sobre ellos. Sen (1999) enfatiza que la falta de libertad hoy puede causar falta de libertad mañana: los problemas de la niñez no quedan en el hoy sino que afectan las capacidades de los adultos en el futuro"* (Formichella y London, 2013).

Si se sigue esta lógica, y se retoma la idea de "¿igualdad en qué?" desde el punto de vista de Sen, se concluye que para que una sociedad sea equitativa lo que debe ser igualado son las "oportunidades" en el sentido más amplio de la palabra. Las "oportunidades" involucran el acceso a los bienes, la capacidad de decisión, la habilidad de transformar el acceso en un estilo de vida digno y valorar dicha posición. Resumiendo, para el autor la métrica apropiada de una teoría de equidad social es la igualdad en las libertades fundamentales o capacidades que tienen las personas para elegir sus estilos de vida (Loewe, 2009; Formichella, 2010; Bolívar 2011; Krüger, 2012).

Dado que el eje de la presente investigación es el estudio de la equidad en el ámbito educativo, sería apropiado realizar el análisis en torno a la óptica adoptada por Sen: la igualdad en oportunidades (Formichella, 2010; Krüger, 2012; Ibáñez Martín, Delbianco y London, 2014). A su vez, el presente trabajo relaciona la educación con la equidad social, y existe consenso respecto a la influencia que tienen las características personales y el ambiente socioeconómico sobre la probabilidad de escapar al fracaso escolar (Formichella e Ibáñez, 2014; Gasparini et. al, 2010). Por ello, el criterio adoptado debe contemplar el impacto de la heterogeneidad individual en la habilidad de usufructuar los recursos: la noción empleada por Sen es la más propicia al ámbito educativo. La educación, dentro de su noción, es considerada una libertad fundamental, punto que será desarrollado a continuación (Ibáñez Martin, 2014).

A modo de conclusión, en el presente apartado se han expuesto las diversas interpretaciones en torno al concepto de equidad, haciendo énfasis en el concepto de igualdad en oportunidades propuesto por Sen. A partir de aquí, se procederá a la aplicación del concepto de equidad al campo de la educación.

## I.2 Equidad Educativa

La educación ha jugado un rol fundamental en forjar y definir lo que somos. A su vez se ha convertido en un reflejo de las desigualdades e injusticias sociales, y por ello mismo forma parte del conjunto de los actuales problemas. Es por esto que es esencial el análisis de la equidad en el ámbito educativo (Schmelkes, 1992). *Una sociedad más justa e igualitaria supone también una educación más justa e igualitaria. Si bien lo segundo no necesariamente causa lo primero –o al menos no es la única causa de lo primero–, lo que sí es cierto es que lo primero no puede darse sin que se dé lo segundo. Por tanto, si queremos una sociedad más justa, necesitamos una educación más equitativa* (Schmelkes, 1992).

Como ha sido expuesto en el apartado anterior, la existencia de equidad requiere de igualdad en algún aspecto. La definición del componente que debe ser equiparado determinará la noción de equidad y la existencia -o inexistencia- de equidad en una sociedad. Independientemente de cuál sea la concepción de equidad que se adopte, es evidente que en todas las nociones la educación tiene un rol protagónico (Formichella, 2010).

En este caso, también adquiere importancia la pregunta "¿Igualdad en qué?" (Sen, 1979). Determinar cuál es el parámetro a ser igualado y cuál es la base de información correcta para la equidad educativa, es una cuestión primordial. Como ya se ha explicado, la noción que se utilizará será la propuesta por Amartya Sen. En su esquema de pensamiento, clasifica a las libertades en fundamentales y ordinarias (Sen 1999). Dentro de las libertades fundamentales enumera las políticas, económicas, sociales, garantías de transparencia y seguridad. Dentro de las libertades sociales se encuentra el impacto que el sistema educativo tiene sobre la formación del individuo, su capacidad de interacción y la combinación de funciones que podrá experimentar. Entonces, se deduce que dentro de su enfoque la educación es considerada una libertad fundamental contenida dentro de las libertades sociales (Formichella, 2010).

Tal como postulan Bracho González y Hernández Fernández (2011), la educación es una necesidad para desarrollar las habilidades individuales, instrumento para acceder a otros tipos de bienes y un bien social que se asocia con satisfacción personal y participación ciudadana. En este sentido, la educación es un bien en sí mismo, pero también un bien que sirve para acceder a otros bienes. De esta manera, la escolarización se vuelve algo más valioso que una simple necesidad básica pues

constituye un grupo de bienes que forman parte del capital social y cultural de los individuos. La educación es también un valor particular que se encuentra determinado por su poder de intercambio y por su capacidad de lograr otros bienes sociales, como el acceso al empleo, el nivel de ingresos y otros beneficios personales y sociales. De este modo, al analizar las oportunidades de las personas para educarse, se tiene en consideración la libertad con la que cuentan para elegir educarse o no, las opciones para acceder al sistema educativo, para desarrollar habilidades y para utilizarlas.

Otro punto clave a la hora de definir el criterio de equidad, es la determinación de la base de información a utilizar, en el ámbito educativo se utilizarán las capacidades como base de información. En el enfoque de Sen es clave la consideración de la escuela como instrumento de prevención para la existencia de inequidades futuras y como alisador de diferencias de origen (Ibáñez Martín, 2014). A su vez el autor considera, implícitamente, la responsabilidad de los individuos respecto de sus acciones, por lo que su visión no sería aplicable a los individuos que asisten al sistema educativo. Los niños y adolescentes necesitan de apoyo para tomar decisiones y no son completamente responsables por ellas. Sin embargo, Formichella (2010) aclara que Sen tiene una visión de largo plazo en la que considera toda la vida del individuo. La asistencia a un sistema educativo más equitativo llevará a que las "capacidades" de su vida adulta no difieran significativamente con las que poseen sus pares. Adicionalmente, Sen justifica la obligatoriedad de escolarización por el aumento que genera en las capacidades del niño -su capacidad de raciocino, de interacción en sociedad, entre otras- posicionándolo mejor en su vida adulta.

Una vez reafirmados los motivos de la elección del concepto de equidad basado en las oportunidades, se expondrán los diversos criterios existentes en la literatura para definir la equidad en el ámbito educativo.

### **I.2.1- Equidad educativa: criterios para definirla**

Marc Demeuse, en López (2004), destaca que existen al menos cuatro principios de equidad que compiten por imponerse en el campo educativo, organizados a partir de las siguientes igualdades fundamentales: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros. *La igualdad en el acceso* es la expresión en el campo de la educación del principio de igualdad de oportunidades: un sistema educativo es equitativo si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él. Este principio ordenador deja fuera de

consideración –o en rigor constituye en legítimas– las desigualdades que puedan surgir ya en la escuela, en las trayectorias o en los logros educativos a partir de las diferencias sociales y culturales propias de todos los alumnos. El segundo criterio, el de *igualdad en las condiciones y medios de aprendizaje*, pone el énfasis en las estrategias pedagógicas y las propuestas institucionales desde las cuales se abordan las prácticas educativas. Es éste el principio igualitario al que se hizo referencia previamente, el que está en la base de los sistemas educativos de la región en su concepción. Esta igualdad en los medios desatiende el hecho de que no todos tienen las mismas oportunidades de acceder a la escuela, y no todos llegan iguales, es decir, con los mismos recursos para participar de las prácticas educativas propuestas, y al mismo tiempo acepta las diferencias en los logros que resultan de la diversidad en los alumnos. La tercera alternativa, *igualdad en los logros o resultados*, como su nombre lo sugiere pone el énfasis en la igualdad en los logros educativos. La idea es que todas las personas, independientemente de su origen social o cultural, deben tener igual acceso al conocimiento. Los sistemas educativos aparecen aquí como igualadores en la formación de los sujetos, como proveedores de los mismos recursos. Optar por esta dimensión implica partir del reconocimiento de las diferencias, tanto al definir criterios de acceso como en la elaboración de las propuestas pedagógicas e institucionales que definen las prácticas educativas. El cuarto criterio se centra en la *igualdad en la realización social de los logros educativos*. Dicho en otros términos, un sistema educativo es equitativo si el impacto social de la educación es el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se despliega (López, 2004).

El principio de equidad basado en la igualdad de resultados/logros aparece como el único con opción de compensar y revertir las desigualdades iniciales, rompiendo dentro del sistema educativo con los determinismos sociales. Los argumentos a favor de la igualdad en los logros de aprendizaje son precisamente aquellos que ponen el énfasis en la educación como motora de los procesos de desarrollo social y fortalecimiento de las prácticas democráticas (Formichella, 2010). Desde esta perspectiva, la educación es considerada una necesidad básica, e incrementar el nivel educativo de las personas es proveerlas de recursos que le permitan una mayor participación y capacidad de influencia en la sociedad (López, 2004).

Las críticas a la igualdad en los resultados son múltiples, y se centran mayoritariamente en la tensión entre igualdad y libertad. Es decir, promover horizontes de igualdad implica reducir las libertades individuales, por lo que el derecho a la igualdad atenta inevitablemente contra el derecho a la libertad. La expresión máxima

de la restricción a las libertades individuales frente a la educación se desprende del hecho siguiente: una de las estrategias a las que se recurre para garantizar igualdad en los resultados es el establecimiento de la educación básica como obligatoria. Pero, además, la igualdad en los resultados entra en conflicto con la idea de igualdad de oportunidades, en tanto esta última presupone ofertas diferenciadas entre las cuales elegir a partir de las preferencias y opciones individuales. Ahora bien, ¿qué quiere decir realmente igualdad de resultados? ¿Todas las personas deben pasar por el sistema educativo y aprender exactamente lo mismo? ¿Todos tienen que aprender absolutamente todo? ¿Implica que nadie puede acceder a mayor conocimiento, en caso de que quiera? Obviamente es impensable que la igualdad de resultados implique opciones como estas. Es insostenible que todos deban conocer a fondo las complejidades de cada uno de los campos de las ciencias y las artes, así como también es indefendible negar a alguien la posibilidad de profundizar al máximo en el área de conocimiento que es de su interés. Es por ello que el planteo de igualdad en los resultados se traduce en un debate sobre cuál es el conjunto de conocimientos básicos que deben ser garantizados para todos, y a partir de los cuales cada uno desarrolla sus proyectos educativos individuales. En la perspectiva actual, un principio de equidad basado en la igualdad de resultados apela a la igualdad en el acceso a un conjunto básico de conocimientos e igualdad de oportunidades para profundizar en la formación (Formichella, 2011). Hoy en día, existe cada vez más consenso en establecer la educación media como horizonte de igualdad. Esta tendencia se impone a partir de las exigencias que representa la vida en sociedad en este nuevo milenio, y donde se reconoce el valor que tiene hoy llegar al menos a completar la educación secundaria. Así, la propia dinámica de nuestras sociedades genera una demanda y expectativa respecto de la educación, y de ellas se desprende una “obligatoriedad social”, a la que paulatinamente se le va agregando la fuerza de la “obligatoriedad legal” (Tenti, 2003).

Nuevamente Amartya Sen (1979) da elementos para profundizar en las implicancias que tiene esta dimensión que se incorpora en la definición de equidad. Siguiendo su razonamiento podría plantearse que un primer análisis de las trayectorias educativas de las personas se centra en evaluar los logros efectivos de cada una de ellas, en aspectos constitutivos de las mismas. Así, nos centraríamos en analizar el nivel de instrucción alcanzado, el tipo de estudios cursados, la clase de establecimientos a los que fue, etc. A este conjunto de logros efectivos, observables en cada persona en tanto realización objetiva, el autor los denomina funcionamientos. Sen destaca que a esta noción de funcionamientos está estrechamente relacionada la

“capacidad” de funcionar. La idea de capacidad remite al conjunto de funcionamientos que cada persona tiene opción de alcanzar, y refleja la libertad de las personas para elegir un tipo de vida u otro. De este modo, el autor nos lleva a analizar las realizaciones efectivas a la luz del abanico de opciones entre las cuales fueron escogidas (López, 2004).

La definición de equidad educativa a partir de la búsqueda de la igualdad en los logros y en las oportunidades a una educación superior presupone asumir y promover un conjunto de desigualdades, legitimadas desde este principio de equidad. En primer lugar, implica promover diferencias en el trato de los niños en el acceso, por ejemplo, incentivando una incorporación más temprana entre aquellos que provienen de sectores sociales más postergados. En segundo lugar, el tratamiento que los niños y adolescentes deban recibir a lo largo de toda su trayectoria educativa también deberá ser diferente, a partir del reconocimiento de las particularidades de cada uno de los escenarios sociales de los cuales provienen los alumnos de cada escuela (Krüger, 2012).

Frente a la común suposición de que los pobres reciben peor educación que los ricos, con menos horas de clases, docentes menos entrenados y aulas peor equipadas, promover estrategias diversas para los distintos estratos sociales puede ser visto como una verdadera amenaza, pues puede resultar en un modo de profundizar y legitimar estas diferencias. Pero es decisivo aquí tener en cuenta que sólo serán justas aquellas desigualdades que están orientadas a garantizar igualdad en los resultados. La mayoría de las desigualdades que hoy existen en el funcionamiento de los sistemas educativos tienden efectivamente a reforzar las diferencias sociales, ofreciendo menos y peor educación a quienes más dificultades tienen. En tanto estas desigualdades no están estructuradas en torno a ningún criterio de equidad, sino que, por el contrario, responden a lógicas sociales excluyentes, son desigualdades ilegítimas e intolerables, y por consiguiente desigualdades que deben ser erradicadas de los sistemas educativos. Ahora bien, sabemos ya que no es posible exigir igualdad en otras dimensiones del funcionamiento de los sistemas educativos si pretendemos igualdad en los resultados, por lo que la erradicación de las desigualdades existentes implica necesariamente la instalación de otras, que sólo serán legítimas y tolerables en la medida en que muestren su capacidad de aportar a la igualdad en los resultados, condición para que los sistemas educativos sean equitativos en sí mismos, y aporten a la equidad social (Gasparini, et. al, 2011).

A modo de conclusión, se puede exponer que definir la equidad educativa como la igualdad en los logros es consistente con la definición de equidad social en términos de igualdad de oportunidades. Krüger (2012) sostiene que el valor intrínseco e instrumental de la educación implica que la búsqueda de ciertos resultados comunes en el plano educativo sea imprescindible para equiparar las oportunidades de la vida adulta. La igualdad en los logros educativos tiene como objetivo la impartición de una formación equivalente a todos, donde sea compensado el efecto de desigualdades iniciales respecto al acceso, permanencia, repitencia y fracaso escolar (Ibáñez Martín, 2014).

## **I.2.2 Equidad Educativa: "Igualdad en los logros"**

Como ha sido mencionado en el apartado anterior, el criterio de equidad educativa al cual se adherirá es el que toma la igualdad en los resultados o logros escolares. Algunos autores concuerdan que la noción de igualdad en los logros es coherente con la concepción de Sen respecto a la igualdad de oportunidades para la equidad social (Bolívar, 2011; Formichella 2010; Krüger, 2012; Ibáñez Martín, 2014). Al igual que todas las nociones de igualdad referidas a equidad educativa, la igualdad en resultados está expuesta a diversas críticas (Formichella, 2010). La crítica más relevante surge de la ambigüedad en la definición de logros educativos.

Siguiendo las ideas de Formichella podemos encontrar dos definiciones de equidad educativa:

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

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

Ahora bien, para medir y evaluar la equidad educativa en un sistema es necesario tener una mirada más amplia respecto a su implicancia. No sólo alcanza con conocer el nivel académico obtenido sino también la calidad, las condiciones bajo las

que se han transitado, los conocimientos adquiridos, entre otros aspectos fundamentales. En este sentido, es clave lo que nos postula Farrell (1999): la igualdad en los resultados puede desagregarse en igualdad de resultados propiamente dicha, (output) e igualdad de consecuencias educativas (outcomes). Las últimas hacen referencia a la igualdad que verifican los individuos para acceder al mercado laboral y diferentes posiciones sociales, viviendo vidas similares producto del nivel educativo alcanzado. En relación a la concepción de Farrel, la equidad educativa puede desagregarse en dos dimensiones: interna y externa. El primer concepto, equidad educativa interna, hace referencia a lo que sucede dentro del sistema educativo y, por ende, se vincula con la calidad de contenidos que reciben los niños en función de la institución a la que asisten, su posición socioeconómica y su entorno familiar. La equidad educativa externa se relaciona estrechamente con el concepto de movilidad social, la posición que verifican los individuos una vez que culminan su formación, su capacidad de desarrollarse en la vida cotidiana, de acceder al mercado laboral y permanecer en él, como su compromiso ciudadano (Calero 1999; Formichella, 2010; Krüger 2012). Las dimensiones no son independientes, por el contrario tienen una relación de retroalimentación. La equidad educativa externa influye en las políticas y estrategias de los sujetos sociales y hacedores de política, lo que afectará la equidad interna. Por su parte, la equidad interna afecta a la dimensión externa porque las condiciones de acceso y los resultados del sistema educativo influyen sobre su impacto en la compensación de diferencias iniciales (Ibáñez Martín, 2014).

Podemos resaltar que la igualdad en los resultados fue elegida como la noción central para la definición de equidad educativa pues es una concepción coherente con la visión de Sen respecto a la igualdad de oportunidades. Dado que la educación es esencial para el desarrollo de las personas (Sen, 1999), es necesario que todas alcancen ciertos resultados mínimos para poder vivir su vida adulta en plenitud. En este sentido, dado que los individuos parten de condiciones heterogéneas, no todos lograrían alcanzar los mismos resultados aún si se enfrentaran a idénticas condiciones en el ámbito escolar. Por ende, una situación de equidad implicará que se compensen las diferencias de origen dando lugar a la igualdad en la performance final (Formichella y London, 2010).

De acuerdo con lo anterior, Tedesco (2000) señala que la equidad educativa ya no puede referirse a tratar a todos por igual como se señalaba en el pasado, sino que se debe prestar atención y tratar a cada individuo de acuerdo a su situación. Entonces, más allá de cuáles sean los resultados educativos deseados, si lo que se busca es la igualdad en los mismos, es necesario no sólo invocar al principio aristotélico "Igual



trato para los iguales” (equidad horizontal), sino también a otro principio aristotélico: “desigual trato para los desiguales” (equidad vertical). Por ende, para alcanzar resultados homogéneos aparece como imprescindible actuar de manera heterogénea (Morduchowicz, 2003). Esta búsqueda de igualdad en los logros finales implica la instauración de otras desigualdades a lo largo de la vida escolar de los individuos (Llach, 2006). También Bracho González y Hernández Fernández (2011), refuerzan esta idea al sostener que la equidad en educación implica *“educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje. Así, equidad educativa refiere a tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes. Equidad educativa apela a un trato diferenciado para suprimir la injusticia que se aplica a los individuos pugnano así a la justicia distributiva”*.

Asimismo, la igualdad de oportunidades se vuelve una condición necesaria para la existencia de igualdad en los resultados educativos (Formichella, 2010). Por esto, la consideración de la igualdad en los resultados no contradice ni es incompatible con la igualdad en las oportunidades, sino que la complementa. Se trata de que verdaderamente se establezcan las condiciones y se comprometan los recursos para que todos los individuos tengan la misma posibilidad de arribar a los resultados definidos como deseables (Morduchowicz, 2003).

En síntesis, en el presente trabajo se considerará que existe equidad educativa si las condiciones iniciales del alumnado no son significativas a la hora de explicar la desigualdad en sus logros educativos, es decir que todos tuvieron acceso al sistema educativo; y que allí sus diferencias fueron compensadas. Esto significa que todos ingresaron al sistema y dentro de éste cada uno pudo disponer de los recursos materiales (aulas, bancos, etc.) y no materiales (tiempo, apoyo psicológico, enseñanza, motivaciones, entre otros) necesarios para avanzar en su carrera escolar, siendo que no todos recibieron lo mismo, ya que algunos necesitaron más que otros (Formichella, 2010).

Por último, cabe dar a conocer que los resultados educativos pueden analizarse de diferentes maneras: tomando como base de información la cantidad de años de estudio aprobados, la calidad educativa representada por las competencias adquiridas por los estudiantes, o considerando ambas cuestiones al mismo tiempo.

Asimismo, los resultados pueden evaluarse para distintos niveles educativos, sin embargo, aquí se tomará como punto de referencia el nivel medio debido a que existe cierto acuerdo en que la educación secundaria es primordial para el desarrollo social y para el destino personal de los individuos (Tedesco y López, 2002). A su vez, se la plantea como horizonte de igualdad (López, 2006) y en varios países latinoamericanos es empíricamente identificado como el nivel educativo mínimo necesario para no caer en la pobreza (Calero y otros, 2006). Entonces, se reafirma que es el nivel medio el que representa el nivel educativo proveedor de las capacidades básicas que necesita un individuo para enfrentar su vida adulta, y al hacer mención de la equidad educativa básica se estará haciendo mención a la equidad al término de este nivel.

Adicionalmente, es importante reconocer que es posible que el ámbito educativo no sea suficiente para lograr compensar las diferencias en las capacidades de origen de los individuos. Esto significa que quizás sea necesaria la aplicación de políticas vinculadas a otro ámbito para poder obtener el resultado deseado. Es de esperarse que, cuanto mayor sea el grado de desigualdad de origen, más limitada se encuentre la institución escolar para poder hacer frente a las compensaciones. Por ejemplo, es reconocida la importancia de las condiciones del hogar para el buen desempeño de los alumnos (Santos, 2007; Formichella, 2009). Esto puede implicar la necesidad de llevar adelante políticas de vivienda y de alfabetización de adultos, entre otras cuestiones, para mejorar las capacidades de los individuos que habitan hogares con bajo clima educativo y características edilicias desfavorables para su desarrollo escolar (Formichella y London, 2010).

### **I.2.3 La equidad educativa interna y externa.**

Como ya se ha esbozado previamente, el fenómeno de la equidad en el ámbito educativo puede desagregarse en dos esferas: la interna y la externa (Krüger, 2012). Cuando se referencia el aspecto interno de la equidad se analiza lo que sucede dentro del sistema educativo. Es decir, a la calidad de contenidos que reciben los niños en función de la institución a la que asisten, su posición socioeconómica y su entorno familiar. En Argentina, la principal fuente de desigualdades educativas está determinada por las condiciones sociales y económicas de la población, que tiene un fuerte contenido territorial (Krüger, 2012).

Para ahondar en la temática de la equidad educativa en su carácter interno se pueden considerar cuatro aristas: *el acceso, la calidad educativa, el perfil educativo de la población y la calidad de los aprendizajes* (Ibañez Martín, 2014).

En cuanto a la *posibilidad de acceder*, se constata según Siteal (2010) que en América Latina, si bien se ha generalizado el acceso a la escuela primaria, persisten graves desigualdades en el acceso al nivel Medio. A su vez, también es importante considerar el impacto que tiene el clima educativo del hogar sobre las condiciones de acceso al sistema (Brunner y Elacqua, 2004; Formichella, 2010; Formichella y London 2010; Giraldo y Mera, 2014; Krüger, 2012). La igualdad equitativa de oportunidades a la hora de acceder, ya sea a la escuela o a cualquier función de la sociedad, exige tal como dice Van Parijs (1993) que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidades iguales, aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación.

Por su parte, la *calidad educativa* está fuertemente determinada por la enseñanza impartida en los ámbitos escolares; es decir, lo que los alumnos aprenden es resultado de lo que sucede en las aulas, y esto depende principalmente de la acción docente del profesorado. Por eso, un sistema educativo, que pretenda luchar por una equidad, debe cuidar en extremo la calidad de sus docentes. Una calidad para todos supone garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal; de otra parte, un currículum y experiencias de enseñanza valiosas culturalmente (Escudero, González y Martínez, 2009). La Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa (DiNIECE) muestra en sus sucesivos informes que el sistema educativo presenta importantes problemas de permanencia, retraso, repitencia, rendimiento y terminalidad. Nuevamente, los problemas son más severos para los alumnos que pertenecen a contextos desfavorecidos (Krüger, 2012).

El tercer componente es la *evolución del perfil educativo de la población*, que se relaciona directamente con las posibilidades de acceso al sistema, en el sentido de que si bien se ha logrado alcanzar a sectores que antes quedaban excluidos y hoy acceden, esto no quita que a lo largo del aprendizaje logren culminar todos los niveles de enseñanza como lo hacen aquellas personas de un mejor nivel socioeconómico.

El cuarto y último componente se relaciona directamente con el segundo: *la calidad de los aprendizajes*, lo que a su vez determina la calidad educativa en su conjunto. Como ya se ha mencionado, en este punto es clave el desempeño de los docentes; pero no debe perderse de vista también el tiempo que los mismos destinan a la hora de enseñar, pues esto también condiciona la calidad de la enseñanza.

En pocas palabras se puede concluir que todas y cada una de las aristas presentadas anteriormente pueden ser fuente de segmentación e inequidad educativa. En este sentido, cabe recordar, tal como se ha mencionado anteriormente, que si bien en las últimas décadas se ha verificado una mejora en el acceso a la educación, manifestado en la apertura a los perfiles socioeconómicos que asisten, el avance se ve retraído por la continua presencia de problemas de rezago, abandono, malas condiciones laborales y escaso tiempo de enseñanza de calidad durante los años lectivos (Gasparini et al, 2010; Ibáñez Martín, 2014).

Para entender la diferencia con la equidad externa, que si bien no va a ser un punto de estudio a lo largo del trabajo, es propicio tener en cuenta que la misma se vincula directamente con la posición que verifican los individuos una vez que culminan su formación académica: su capacidad de desarrollarse en la vida cotidiana, de acceder al mercado laboral y permanecer en él, así como su compromiso ciudadano (Calero 1999; Formichella, 2010; Krüger 2012; Ibáñez Martín, 2014). Es fácil de visualizar la importancia de la esfera externa en el estudio de la movilidad social.

## II. SEGMENTACION

Antes de comenzar con la sección es dable destacar que si bien el objetivo principal del presente trabajo no es realizar un estudio empírico sobre la segmentación educativa, se considera necesario presentar una revisión bibliográfica sobre dicho concepto y sus antecedentes. Pues como se explicó previamente una de las expresiones de inequidad educativa es la presencia de segmentación, en particular aquella que se encuentra fundamentada en las condiciones socioeconómicas del alumnado.

Tal como se verá en el apartado empírico que procederá, la idea que se encuentra por detrás es que las mismas variables que explican la desigualdad en logros educativos son las que fundamentan la segregación del alumnado entre los circuitos público y privado, por ello la importancia de su estudio.

De este modo, a continuación se desarrollará un apartado sobre la segmentación del sistema educativo argentino con el fin de contar con el herramental para testear si la idea planteada en el párrafo anterior es válida.

### **II.1. Concepto, antecedentes e implicancias.**

Si se considera el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), el cual reconoce el derecho que posee el niño de acceder a una educación con igualdad de oportunidades, y a su vez, la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), sancionada en el año 2006, que reconoce que la educación es un derecho social que debe ser garantizado por el Estado; quien debe proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, garantizando la gratuidad, igualdad y equidad en el ejercicio de este derecho; podríamos, entonces, dimensionar los requisitos que debería cumplir un sistema educativo eficiente. Sin embargo, pese a dicho reconocimiento legal, la existencia de circuitos educativos fácilmente identificable es la expresión de la creciente segmentación que verifica la educación en Argentina.

En primer lugar, si nos enfocamos en los resultados que arrojan el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2007 y del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2009, se puede afirmar que las condiciones de escolarización a las que se enfrentan los estudiantes que asisten a distintas escuelas o sectores educativos son disímiles. Es decir, existen indicios para constatar que el sistema educativo argentino se encuentra realmente segmentado. El fenómeno de la

segmentación escolar fue estudiado ya en los años ochenta, y simboliza uno de los tantos ejes de diferenciación vertical y horizontal que atraviesan actualmente al sector educativo (Krüger, 2012).

El fenómeno de segmentación educativa es entendido como aquel que engloba *“(...) la existencia de segregación social del alumnado y la heterogeneidad de la calidad de servicios que ofrecen los distintos grupos de escuelas, la cual se asocia positivamente con el perfil socioeconómico promedio de sus estudiantes (...)”* (Krüger, 2012); es un estado latente de los circuitos educativos argentinos. Existen diferentes trabajos que sostienen que las escuelas a las que asisten los niños y niñas de menor nivel socioeconómico poseen peor calidad educativa que las que atienden al alumnado mejor posicionado, como lo veremos a lo largo del presente apartado (Formichella, 2010; Gasparini et al, 2010; Krüger 2012, Jaume 2013; Ibáñez Martín, 2014). En la misma línea de ideas, Tuñón y Halperin (2010) hacen referencia a que las escuelas a las que asisten los niños en desventaja evidenciarían peor calidad que aquellas a las que asisten sus pares de estratos medio y medio alto. En sus trabajos, y acordando con Braslavsky (1985), plantean que los distintos grupos sociales que conforman este sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado, acceden a diferentes niveles de educación formal, y en caso de acceder a iguales niveles tienen acceso a niveles de conocimiento no equivalentes.

Otros estudios en nuestro país (Tuñón y Halperin, 2010; López, 2004; Kessler, 2002) se enfocaron en cómo a los niños más pobres, que son los que más necesitan acceder a una educación de calidad, al ofrecerles una educación también empobrecida, se los limita de modo estructural en el desarrollo de sus capacidades y competencias. En Argentina, se puede destacar el estudio de Llach y Schumacher (2006), quienes presentan un diagnóstico de la educación primaria en la Argentina basado en el análisis de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad (ONE). Aquí concluyen que las escuelas a las que asisten los niños más pobres son también las más pobres en capital físico, capital humano y capital social y que si bien el principal determinante de los aprendizajes es el nivel socioeconómico, la escuela también es un componente clave. Según analizan, el capital físico con el que éstas cuentan es el que más condiciona los resultados educativos y el que más discrimina entre ricos y pobres. Además muestran cómo los resultados son mejores en aquellos estudiantes que asisten a escuelas privadas; situación que justifican por la doble escolaridad o bien por un sesgo de selección de las familias que acuden a la educación privada. Resaltan asimismo que los recursos humanos, la experiencia y las aptitudes que poseen los directivos y docentes tienen efectos positivos sobre los

resultados obtenidos. Lo propio ocurre con el capital social en lo que respecta a las buenas relaciones con los padres y con los alumnos. Finalmente, los autores postulan que, en comparación con otros países, en Argentina la discriminación social escolar es elevada: entre los treinta y nueve países considerados en PISA 2006, la mayoría de ellos desarrollados, la Argentina se ubica en la sexta posición en cuanto al impacto que tienen en los resultados académicos las diferencias entre escuelas, en contraposición a las diferencias dentro de las mismas. Mientras que para los autores las diferencias dentro de las escuelas suelen estar más asociadas a diferencias personales de los alumnos, las diferencias entre escuelas indican una segmentación social del sistema.

A nivel internacional nos encontramos con los estudios de Reimers (2002), quien profundizó el análisis en la relación existente entre educación, pobreza y desigualdad a fines del siglo XX en América. Asimismo, estudió el efecto que las políticas aplicadas tendrían en el incremento de la calidad educativa que reciben los hijos de los pobres. Sus conclusiones llevan a reflexionar sobre la necesidad de concentrarse en el aprendizaje de los niños que provienen de diferentes estratos sociales, y no sólo en el acceso a la escuela, a la hora de considerar la igualdad de oportunidades. Otros escritos han dado evidencia de cómo la segmentación educativa se ha convertido en un obstáculo para la integración social, donde se dificulta la creación de confianzas mutuas, códigos comunes, vínculos de solidaridad, identidades compartidas y obligaciones morales mutuas entre los miembros de los diferentes estratos sociales (Katzman, 2001).

Con objetivo de profundizar la comprensión del fenómeno de la segmentación escolar presente en nuestro sistema es primordial determinar qué se entiende por circuito educativo. Los circuitos educativos se manifiestan cuando es posible agrupar a las instituciones en grupos claramente separados, en función de la similitud entre ellas -perfil de los docentes, nivel socioeconómico de los alumnos, currícula, pedagogía, tipo de gestión, entre otros- que determina las condiciones de aprendizaje disimiles que ofrecen (Krüger, 2012). De este modo, se considera que su existencia es un componente necesario para la presencia de segmentación educativa. A su vez, da lugar a que los padres conformen estrategias para posicionar a sus hijos en los de mayor prestigio (Katzman, 2001). En otras palabras, los circuitos forman grupos de diferente calidad educativa, imposibilitando la movilidad de alumnos y centros de un circuito a otro. Cada tipo de centro atiende a un determinado perfil de alumnos, lo que lleva a la conformación de un determinismo social respecto a la calidad educativa a la que cada persona puede aspirar también condicionado a que sus características

personales coincidan con el perfil buscado. De esta manera, es oportuno pensar que la existencia de circuitos educativos conlleva a la formación de círculos viciosos o virtuosos respecto a la calidad de los procesos educativos (Krüger, 2012). Así, los padres que poseen condiciones socioeconómicas poco favorables probablemente enviarán a sus niños -si lo hacen- a escuelas de baja calidad educativa, sometiéndolos a un nivel de enseñanza poco enriquecedor, con mayor riesgo de repitencia o abandono, y a la obtención de credenciales educativas de menor valor que si hubieran accedido a otro tipo de centro. En última instancia, la existencia de circuitos educativos también repercute en el fenómeno de movilidad y, con ello, sobre las expectativas e ilusiones de los individuos en cuanto a poder mejorar su posición en la jerarquía social (Ibáñez Martín, 2014).

Si nos enfocamos en el concepto de desarrollo humano, podemos observar el valor específico e instrumental que adquiere la educación como herramienta para superar la pobreza y la desigualdad social. Por un lado debido a que los procesos de formación a través de la escolarización constituyen un derecho habilitante para el ejercicio de otros derechos, como el derecho a la salud, a la alimentación, a la libertad de expresión y de elección, a la justicia, entre otros. Por otro lado, porque la escuela es considerada socialmente como una de las principales vías de movilidad social y el ámbito privilegiado para la integración social de las nuevas generaciones. Sin embargo, al mismo tiempo que la escuela transforma también reproduce (Tuñón y Halperin, 2010). De todos modos, numerosos autores cuestionan la función integradora que debería cumplir el sistema educativo sobre la configuración social, generándose así una mayor fragmentación del mismo (Llach y Schumacher; 2006; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

Cabe destacar, como plantean Tuñón y Halperin (2010), que si bien el sistema educativo público presenta graves déficits en la oferta educativa y profundas desigualdades sociales; la escuela privada no es ajena a esta deficiencia, ya que en la misma aunque se preste una mejor oferta educativa, la desigualdad social también tiende a reproducirse. Los autores concluyen en este tópico que la aproximación a la percepción de calidad educativa de los adultos de referencia de niños y adolescentes también da sustento a las desigualdades sociales observadas en términos de recursos de oferta. Es decir, a medida que disminuye el estrato socioeconómico disminuye también el nivel de conformidad con aspectos que hacen al capital físico, social y humano de la escuela a que asisten los chicos; percepciones que se vuelven aún más negativas y desiguales en el marco de la escuela pública pero que no desaparecen en el interior de la escuela privada.



Como se mencionó anteriormente, la literatura que trata el tópico de la segmentación escolar en Argentina es abundante y se remonta a los primeras ideas de la mano de Braslavsky (1985), quien puso en evidencia la existencia de desigualdades en la distribución de los recursos y las oportunidades dentro del campo educativo para alumnos de origen social disímil. A su vez, algunas lecturas recomendables sobre este tema, que han realizado aportes interesantes a los estudios de Braslavsky, son Fiszbein (2001), Kessler (2002), Veleda (2003 y 2005), Tiramonti (2004), CIPPEC (2004), Poliak (2004), y Llach et al. (2006), Gasparini et al (2010), Jaume (2013), Ibáñez Martín (2014), entre otras. Estos antecedentes señalan dos tendencias importantes:

- i) Una diferenciación fundamental para entender el fenómeno es la que se presenta entre los subsistemas de gestión pública y privada, contando este último con mejores recursos y un alumnado mejor posicionado;
- ii) La diferenciación horizontal de los centros se presenta también al interior de cada sector.

Es propicio tener presente que en el sector privado existen escuelas que captan alumnos provenientes de sectores de baja calificación socioeconómica, aunque las más excluyentes no lo hagan (Ibáñez Martín, 2014). Asimismo en el sector público también se pueden encontrar centros que tienen un mejor perfil de alumnos, donde se aplican ciertos criterios de exclusión, y otras que al no contar con dichos mecanismos sólo captan los estudiantes con menores dotaciones de capital social, económico y cultural. Es en este esquema que Llach (2006) reconoce la existencia de "escuelas pobres para pobres".

Al estudiar el fenómeno de segmentación educativa, se hace inevitable su relación con el concepto de segregación escolar, que tal como postula Krüger (2012) también se hace presente en los circuitos educativos, pero es interpretado como un concepto más restringido que se relaciona con la forma en que los individuos se distribuyen entre escuelas. La segregación escolar se refiere a la separación de la población estudiantil entre establecimientos educativos de acuerdo a cierta característica (Jaume, 2013). En el caso argentino en particular, se vuelve relevante analizar la evolución de la distribución de alumnos de diferente nivel socioeconómico entre escuelas públicas y privadas, dado el creciente traspaso de jóvenes pertenecientes a los sectores medios de la sociedad desde las escuelas públicas hacia los colegios privados. En concordancia Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez (2011), sostienen que la escuela pública fue considerada durante largo tiempo uno de los

pilares fundamentales para la cohesión social y la igualdad de oportunidades en Argentina. Pero dado este fenómeno de la creciente migración de los grupos menos carenciados hacia las escuelas privadas, se ha debilitado dicho rol de la educación estatal. Esta migración selectiva, acompañada de cambios en la composición socioeconómica de la matrícula escolar, dio forma al fenómeno de segregación escolar, por el cual los niños de distintos estratos no interactúan en la etapa educativa, al asistir a distintos tipos de establecimientos. Los autores se alarman ante este incremento de la segregación escolar en nuestro país durante el periodo 1992-2009. Existen diversas y abundantes razones que justifican la necesidad de estudiar con mayor énfasis este fenómeno, principalmente si se consideran sus efectos negativos sobre el rol de la educación como la gran esperanza para construir una sociedad socialmente más integrada y más equitativa (Llach, Montoya y Roldán, 1999). Por un lado, la segregación escolar perjudica el rol integrador de la escuela como ámbito de cohesión social, contribuyendo a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración en la sociedad (Durlauf, 2006). Por otro lado, genera disparidades en cuanto al acceso de cada grupo a determinada calidad educativa si las características socioeconómicas de los compañeros resultan influyentes en los resultados escolares. Llach et al. (1999) estudian los determinantes de la calidad educativa en Argentina en 1997, y comprueban la existencia de una relación positiva y significativa entre el rendimiento de los alumnos y el nivel socioeconómico de los pares. Resultados similares encuentran Marchionni, Vázquez y Pinto (2011), quienes analizan los resultados de las pruebas PISA 2009 encontrando que, en promedio, las escuelas privadas rinden un 23% más que las escuelas públicas y estas diferencias se deben esencialmente al disímil efecto de pares de uno y otro tipo de establecimiento, dada la diferente composición socioeconómica del alumnado.

Una vez desarrollado el concepto de segregación escolar y, sin perder de vista la idea de que la segmentación es un concepto más amplio que contiene al de segregación, procederemos a desglosar el concepto en dos siguiendo las ideas de Ibáñez Martín (2014):

### **II.1.1. Segregación social del alumnado:**

La definición de segregar es "separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales". En lo que respecta a la educación, puede darse segregación cuando la distribución de los alumnos es desigual entre los centros educativos por motivos económicos, sociales, culturales, de raza, género entre otros (Krüger, 2012). Partiendo de esta definición y haciendo

énfasis en la segregación educativa con origen en el nivel socioeconómico del alumnado, podemos concluir que la misma implica que los alumnos más favorecidos asisten a establecimientos cuyo ambiente está provisto por mejores recursos y bajas probabilidades de interacción con niños y adolescentes de diferente estrato social. En caso contrario, los individuos pertenecientes a los niveles más bajos experimentan las condiciones inversas: se distribuyen entre los centros de peores condiciones socioeconómicas, con peores recursos educativos y tienen bajas probabilidades de interactuar con individuos de mejores estratos sociales.

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

a) **Segregación entre escuelas públicas y privadas**: en primer lugar, es crucial conocer el marco y la organización institucional del sector educativo argentino; lo que permitirá entender con mayor facilidad la gravedad del asunto. Hoy en día en Argentina son las Provincias las responsables y encargadas de proveer el servicio educativo a nivel inicial, primario y secundario, mientras que es responsabilidad del Estado Nacional la provisión del servicio a nivel superior; a su vez, en todos los niveles se reconoce como válida la educación provista por organismos privados. La última Ley de Educación Nacional, proclamada en el año 2006, reconoce la validez de los cuatro niveles educativos y extiende la obligatoriedad desde los cinco años hasta la finalización del nivel secundario.

El traspaso de responsabilidad del nivel nacional al provincial implicó que el nivel nacional se limitara únicamente a la regulación con objetivo de mantener la equidad y calidad entre provincias. Esto no fue acompañado por una transferencia de fondos, lo que generó menor presión presupuestaria para el gobierno central a costa de las provincias (Rojas y Formichella, 2007). El ajuste presupuestario afectó considerablemente al sistema educativo, viéndose deterioradas la calidad y equidad educativa (Morduchowicz, 2010).

Si bien los estudios sobre la segmentación entre el sector privado y público para Argentina no son abundantes, Krüger (2012) analiza detalladamente el fenómeno y concluye que la segmentación del sistema está presente en torno a la gestión de las instituciones (público o privada) pero también existen diferencias entre centros de cada subsistema. Asimismo, la segregación del alumnado en función de la gestión institucional se da

mayormente de manera intra-sectorial, siendo más significativo dentro de las escuelas privadas. Además destaca la escasa interrelación de sectores sociales que existe en el sistema argentino de educación (Ibáñez Martín, 2014).

A la existencia de un sistema de educación compuesto por agentes públicos y privados hay que sumarle la libertad de elección que tienen los padres respecto al centro al que enviarán a sus hijos. En Argentina se ha verificado un proceso de privatización de la educación, que ha evolucionado a lo largo de la historia y que se ha intensificado en las últimas dos décadas (Krüger, 2012; Jaume, 2013). La privatización responde, entre varios factores, a la descentralización educativa que perjudicó la calidad de la enseñanza provista por los entes públicos. Por otro lado, la sostenida desregulación estatal brindó un alto grado de autonomía y un similar status legal a las escuelas públicas (Narodowski y Andrada, 2001). Según las ideas de Rivas, Vera y Bezem (2010), la privatización ha contribuido con un proceso de dualización socioeducativa más agudo que el verificado hasta la década del noventa. *“Los estratos más altos de la población fueron abandonando paulatinamente el sector público, percibiendo a la escolarización privada como una opción de mejor calidad, de posicionamiento social y de "resguardo" frente a interacciones con otras clases sociales. La dualización se agudizó con el aumento de acceso al nivel medio por parte de los estratos sociales más bajos, que antes eran excluidos”*.

Con el correr del tiempo, el sector público se fue convirtiendo en el albergue de los sectores más desfavorecidos de la sociedad que no tenían los recursos necesarios para acceder a la educación privada (Krüger, 2012).

En este eje de ideas, se vuelve interesante conocer a grandes rasgos de qué modo el gobierno influye en este fenómeno que aqueja a la educación argentina. Resulta atractivo imaginarse al sistema educativo argentino como un cuasi mercado monopólico (Narodowski y Nores, 2002). El gobierno es el ente encargado de proveer la educación pública pero estimula la provisión de servicios educativos privados colaborando, en muchos casos, con su financiamiento. Así, la distribución del alumnado entre el sector estatal y privado es completamente desigual; se reconocen

características socioeconómicas y culturales distintas entre los alumnos de ambos sectores (Llach, 2006; Ibáñez Martín, 2014). Suele encontrarse una relación positiva entre la asistencia a colegios públicos y la pobreza, y entre las posibilidades de asistir a la educación privada y el capital sociocultural de los alumnos (Rivas, Vera y Bezem, 2010).

La migración de los sectores medios al sector privado es una evidencia que se verifica con mayor intensidad en la última década; según datos del SEDLAC entre el 2003 y 2009 la asistencia al sector privado se ha incrementado para los quintiles de ingresos medios y altos. En concordancia, Krüger (2012) postula que aproximadamente un 10% de los estudiantes del primer quintil de ingresos asiste a escuelas privadas, estadística que se mantiene en el período 2003-2009.

b) **Segregación del alumnado dentro de cada circuito:** dentro del sector educativo privado también nos encontramos con la presencia de dos circuitos fácilmente identificables. Por un lado las escuelas privadas con administración privada y, por otro, las "públicas de administración privada" que son esencialmente privadas pero reciben fondos públicos y suelen relacionarse con corrientes religiosas. El funcionamiento de los entes privados es diferente al de los subvencionados; éstos últimos deben cumplir con cierta reglamentación para poder obtener el financiamiento y sus mecanismos de selección suelen ser menos "discrecionales". De este modo es como la distribución de los alumnos entre las entidades podría presentar segregación (Krüger, 2012).

En el sector público también se hace latente el fenómeno de la segregación del alumnado. Las escuelas públicas que dependen de las Universidades suelen tener un criterio de selección diferente a las convencionales escuelas públicas, priorizando alumnos con mejores condiciones socioeconómicas y ciertos "conocimientos previos" al ingreso (Ibáñez, Martín, 2014). Por otro lado, la calidad educativa entre los colegios públicos suele ser distinta en función de su ubicación territorial y el entorno en el que están inmersas.

### **II.1.2. Inequidad en la distribución de los servicios educativos y su calidad:**

Dentro de los circuitos educativos, nos encontramos con una diferenciación entre las escuelas a partir de la calidad educativa que ofrecen, lo cual se relaciona de manera directa con el perfil socioeconómico y cultural de su alumnado. A partir de ello puede hablarse de escuelas con alta o baja calidad educativa, las cuales no comparten ni traspasan alumnos entre sí (Gasparini et al, 2010; Ibáñez Martín, 2014).

La existencia de instituciones que ofrecen diferentes calidades educativas agudiza aún más este problema; es decir, conlleva a un aumento y profundización de las diferencias de origen, perpetuando de esta manera los determinismos sociales y la jerarquía existente en una sociedad. La caída generalizada de la calidad, tanto en las escuelas buenas como en las malas, implicó que el paso por el nivel primario y secundario sea visto como una condición necesaria para acceder a la universidad, perdiendo su importancia como motor de movilidad social. Los estudios comprueban la existencia del circuito donde la calidad de los recursos empeora en función del perfil socioeconómico que atienden las instituciones (Llach, 2006).

Se vuelve relevante entonces un estudio más detallado de la calidad educativa que reciben los alumnos en función de su estatus socioeconómico. Para lograr este objetivo, se medirá la calidad educativa en función de los insumos facilitadores del proceso educativo, teniendo en cuenta que los insumos son los que difieren entre instituciones y afectan de manera directa a la calidad impartida por los distintos circuitos educativos.

Alcanzar una igualdad en la distribución de recursos dentro del sistema educativo es considerada un requisito indispensable para la existencia de equidad educativa, y por ende la igualdad de logros (criterio que se ha seleccionado para medir la equidad educativa previamente).

La existencia del circuito educativo en función de la distribución de los recursos es una temática que ha sido analizada por varios autores (Kruger, 2012; Katzman 2001; Ibáñez Martín, 2014; Llach, 2006). La evidencia muestra que en los países en desarrollo los recursos son distribuidos en función del perfil socioeconómico de los alumnos, siendo más notorio en el nivel primario (OCDE, 2010). En América Latina existe una desigual distribución de los recursos que termina perjudicando a los sectores más desatendidos por la sociedad (Treviño et al., 2010). Particularmente en Argentina, los estudios comprueban la existencia del circuito donde la calidad de los recursos empeora en función del perfil socioeconómico que atienden las

instituciones (Llach, 2006). Es raro imaginar que se de esta inconsistencia: quienes más necesitan de esos recursos son los menos beneficiados con ellos. Es decir, si sumado a que los alumnos se distribuyen entre las escuelas públicas y privadas de acuerdo a sus niveles socioeconómicos de origen, existe una desigual distribución de recursos entre ambas debido al apoyo que brinda el gobierno a las instituciones privadas, entonces la desigualdad se profundiza y caemos en un círculo del cual es difícil salir.

A modo de síntesis, puede concluirse que se reconoce una diferencia en la posesión de insumos educativos que condiciona la calidad educativa que perciben los alumnos de distintos centros: asistir a una institución privada o pública implica una desigual disposición de recursos. Toman protagonismo las diferencias de origen y la posición social en el condicionamiento respecto al acceso y calidad educativa (Krüger, 2012). Entonces, frente a la existencia de una desigual distribución de recursos educativos, las escuelas dejan de cumplir su rol de "alisador de caminos" y terminan perpetuando las diferencias iniciales (Ibáñez Martín, 2014).

Finalmente, se vuelve interesante hacer un paréntesis que permita entender por qué es relevante estudiar este fenómeno, es decir, conocer cuáles son sus consecuencias: en primera instancia, la presencia de segmentación educativa es un impedimento para la existencia de un sistema equitativo, pues la segregación del alumnado en función de sus características socioeconómicas llevará a un sistema inequitativo. En segundo lugar, tiene efectos negativos sobre la equidad interna al profundizar las diferencias en las trayectorias educativas que ya vienen condicionadas por las circunstancias socioeconómicas de origen de los alumnos. En este sentido, se considera que las escuelas juegan un rol de "compensador de condiciones de origen" cuando en realidad deberían impartir la misma calidad educativa a todos los individuos que atienden. Sin embargo se ha corroborado que, si bien las condiciones iniciales repercuten en las trayectorias, las escuelas difieren en su capacidad para promover la adquisición de aprendizajes a su alumnado (Krüger, 2012). La segregación tiene un efecto directo y no deseado sobre la equidad educativa interna al desarrollarse el conocido "efecto compañero", por el cual, el ambiente socioeconómico y el rendimiento del alumnado afectan el desenlace educativo de un niño o grupo de niños (Cervini, 2003). Asimismo, tiene un efecto indirecto porque acrecienta la diferencia entre calidades provistas por los centros educativos.

A raíz de esto, y tal como postula Gorard (2009), podemos concluir que la existencia de cierta estratificación del alumnado conlleva a que los más vulnerables

vean limitadas sus posibilidades de re-jerarquización y movilidad social, impidiendo que sean favorecidos por contextos sociales beneficiosos. En última instancia, el fenómeno de segmentación también tiene repercusiones sobre la equidad educativa externa ya que, tal como se mencionó en el párrafo anterior, la existencia de segregación educativa lleva a menor equidad educativa interna y eso generará inequidad en la dimensión externa. A su vez, la existencia de segmentación educativa implica una menor cohesión social y, por ende, no se verificará la movilidad social ascendente que se espera luego del culminado el sistema educativo.

Finalmente, la conformación de circuitos educativos implicará segregación en el valor de las credenciales que se obtienen al culminar un ciclo educativo, lo cual dificultará la entrada al mercado laboral de aquellos que han accedido a instituciones con menor calidad. En síntesis, la existencia de segmentación educativa genera que la inversión en educación se vuelva menos atractiva para los individuos de escasos recursos por su pérdida de poder como movilizador social y como mecanismo para la superación tanto personal como profesional, aún siendo considerada por los organismos como la principal vía para su alcance (Ibañez Martín, 2014).

Retomando lo anteriormente dicho, y tal como se postula en Rivas, Vera y Bezem (2010), mientras que las escuelas privadas atraen a las clases medias y altas, el sistema educativo estatal asume cada vez más el rol de refugio de los más pobres. Siguiendo a Llach et al. (2006), podemos ver que se ha comprobado la asociación positiva entre la calidad de los servicios de las escuelas y el perfil socioeconómico promedio de sus alumnos. Esta situación responde a una combinación de aspectos estructurales y culturales de la sociedad argentina con características de la organización del propio sector educativo. Es decir, *"se puede argumentar que la segmentación educativa es el resultado tanto de tendencias globales e históricas que actúan de marco para el sector, como de las normas o pautas de comportamiento de los distintos actores que, en su interacción cotidiana, construyen colectivamente su realidad. En un plano macro, se destaca el papel del persistente deterioro del mercado laboral, la fragmentación del tejido social, y la desdibujada presencia del Estado. Desde un enfoque micro, se responsabiliza a la conjunción de las estrategias de las familias, los docentes, y las escuelas, en un marco de creciente desregulación"* (Krüger, 2012).



## II.2. Factores que contribuyen con la segmentación educativa

El fenómeno analizado en el apartado anterior, detallando su desenlace e implicancias, no puede explicarse de manera aislada; es decir, no puede entenderse como el resultado de acciones individuales independientes sino que debe interpretarse en relación a las tendencias macrosociales que configuran la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo y político.

A partir de esta relación interactiva entre ambos niveles se definen los modos de regulación de un sistema social. Dicha regulación definirá las “reglas del juego” en una esfera de la actividad social, las cuales orientan y condicionan el comportamiento de los agentes y emerge más bien de dinámicas horizontales que incluyen a una multiplicidad de actores (Krüger, 2012). Estas pautas de comportamiento, que pueden ser formales e informales, se construyen tanto de “arriba hacia abajo” como de “abajo hacia arriba” y, con el tiempo, se naturalizan adquiriendo una apariencia de objetividad. *“En el caso de la educación, la segmentación es el resultado de la combinación de los arreglos institucionales promovidos por las autoridades, y de las pautas informales y procesos de negociación que surgen al aplicar esas directivas en un contexto geográfico e histórico concreto”* (Krüger, 2012).

Desde la perspectiva macro-social, si se compara lo constatado en cuanto al fenómeno de segmentación en Argentina y la teoría del capital humano, la cual plantea que el acceso a mayores niveles educativos favorece la movilidad social ascendente reduciendo la desigualdad en el plano socioeconómico, podemos afirmar la contradicción vigente en la realidad; pues lejos de eso nos encontramos con un sistema educativo con características que más bien acentúan las diferencias de origen de los ciudadanos, en lugar de promover la integración y cohesión social que permita ser la vía de superación de niveles socioeconómicos indeseables. La retórica de igualdad de oportunidades no hace más que ocultar esta realidad: las distintas modalidades de acceso y los logros académicos no son producto de las preferencias y esfuerzo individuales sino que representan una traducción en el campo educativo de las posiciones desiguales de origen (Krüger, 2012). Tal como muestra la historia Argentina, durante las últimas décadas del siglo XX, la transformación del régimen de producción nacional dejó una huella que marcó un antes y un después en el ámbito laboral: la precarización del mercado de trabajo (Cerrutti y Grimson; Altimir et al., 2005) que implicó una menor necesidad de individuos altamente calificados. Sin embargo, se observó una resistencia social a la desaceleración que debería sufrir la tendencia expansiva del sistema educativo en este marco. Es decir, en un contexto de

profundas y marcadas transformaciones sociales y económicas (Tiramonti, 2004; Krüger, 2012, Ibáñez Martín, 2014), la mercantilización de la educación condujo a una creciente diversificación de la oferta frente a una selectividad cada vez mayor por parte de la demanda con alto poder adquisitivo (Tiramonti, 2008).

Por otra parte, desde la perspectiva micro, los procesos mencionados acarrear consecuencias sobre los distintos actores del sistema. Se vuelve entonces relevante identificar los arreglos institucionales involucrados en el ámbito educativo. Como vimos, la mencionada introducción de mecanismos de mercado en el sistema en detrimento de la regulación estatal, ha determinado que la distribución de los recursos, la asignación de los alumnos y las propuestas pedagógicas de las distintas escuelas queden libradas al juego de la oferta y la demanda. Tal como lo investiga Veleda (2005) al analizar los modos de regulación del sistema educativo en nuestro país, se concluye que las escuelas desarrollan estrategias de diferenciación que pueden ser ofensivas o defensivas, selectivas o inclusivas, en función de su ubicación en la jerarquía local. El desarrollo de las interdependencias competitivas de las escuelas en el marco de una creciente selectividad de la demanda, se manifiesta en la institucionalización de ciertas prácticas y expectativas de los actores que contribuyen a profundizar la segmentación. Con el tiempo, se han ido creando dispositivos para normalizar la distribución entre las escuelas de los distintos recursos: materiales, docentes, alumnado y gestión (Krüger, 2012). Tal como se mencionó, el sistema educativo argentino ha atravesado un proceso de descentralización donde las provincias han adquirido varias facultades en materia educativa, no sólo en el nivel primario sino también en el secundario y universitario. Dicho compromiso de brindar los servicios educativos transferidos no se correspondió con el otorgamiento de mayores ingresos (Krüger y Rojas, 2009) a la escasez de recursos para el financiamiento educativo, además de acentuarse la diferenciación entre las escuelas públicas y privadas, se cayó en una disputa entre las escuelas estatales, las cuales deben generar estrategias para recaudar fondos tanto de parte de los circuitos gubernamentales como del sector privado. En esta competencia, es claro imaginarse que los perdedores fueron los establecimientos provenientes de las provincias más pobres y los que atienden a los sectores socioeconómicos menos favorecidos (Fiszbein, 1999). En lo que respecta a los docentes, es interesante la idea de que la fragmentación latente en el campo institucional también se refleja en una fragmentación en el plantel docente, ya que existen dispositivos disímiles implementados por distintas instituciones para seleccionar y reclutar su personal, que se articulan a su vez con determinadas inclinaciones que tienen los docentes a la hora

de elegir su lugar de trabajo. Lamentablemente, se constata que los docentes argentinos no difieren sólo en su experiencia en la tarea o en sus atributos personales sino que existen circuitos de formación diferenciados para los propios maestros (Poliak, 2004). Si nos detenemos a pensar en las consecuencias de este mecanismo de selección de docentes, podemos notar que es otro factor más que acrecienta el fenómeno de la segmentación en lugar de atenuarlo. Vemos que quienes están más necesitados de recibir una mayor calidad educativa, reciben atención de profesionales menos motivados y con menos experiencia, lo cual no hará que los frutos sean favorables ni alentadores a una esperanza de cambio en el sistema.

Por su parte, dentro de los mecanismos de asignación del alumnado, al enfocarse en los centros urbanos, el mecanismo oficial de asignación de alumnos a las escuelas otorga una “cuasi-libertad” de elección a los padres presentando ciertos requisitos que deben tener en cuenta los directivos al momento autorizar la inscripción, relacionados principalmente con el área de residencia de los futuros alumnos. Este determinante geográfico no resulta crucial en las áreas rurales o en los pueblos de pocos habitantes donde dada la escasez de centros educativos, todos asisten al mismo. Con respecto al mecanismo mencionado, se evidencia que el mismo no se emplea con total transparencia, sino que se dan ciertos márgenes de discrecionalidad por parte de las autoridades como estrategias de ciertas familias para evadir las regulaciones. Esto se debe principalmente a la debilidad en la regulación estatal, ya que el escaso control sobre los directores por parte de las instancias intermedias favorece la trasgresión de las normas. Así, las escuelas desarrollan estrategias para competir por los alumnos; la elección se da en función de sus resultados educativos, de su nivel socioeconómico o de sus contactos personales; al mismo tiempo, las familias mejor posicionadas en la escala social intentan por distintos medios acceder a las escuelas más prestigiosas (Krüger, 2012). Esto perpetua las diferencias de origen, y se desvirtúa aun más el criterio que se le otorga a la educación como igualador de oportunidades.

Finalmente, la segmentación del sistema educativo no sólo se expresa en la segregación socioeconómica del alumnado, en la distribución desigual de los recursos materiales y en la heterogeneidad del personal docente, sino que también se corresponde con los estilos de gestión de los distintos circuitos escolares. Estos dependen de las capacidades de los directivos para movilizar recursos e incentivar al personal docente así como del control al que sean sujetas las autoridades locales por parte de los supervisores e instancias de regulación superiores. Consecuentemente, la fragmentación educativa se manifiesta también en una calidad diferenciada de la

gobernanza de las escuelas, la cual tiende a ser mejor en aquellas con alumnos de mayor nivel socioeconómico y, especialmente, en el sector de gestión privada (Llach, 2006). *Mientras que las escuelas que atienden a los sectores sociales más favorecidos se centran en fomentar la creatividad, la innovación y la transmisión de conocimientos, las escuelas pobres presentan modelos más orientados hacia la disciplina y el asistencialismo. Se busca principalmente brindar contención a los alumnos, trabajar con su autoestima y acompañarlos hasta el punto en que suele hablarse de que ciertas escuelas se están convirtiendo en meras “guarderías” de los jóvenes* (Krüger, 2012).

En síntesis, a partir de estos mecanismos que se desarrollaron podemos concluir cómo los privilegios con los que cuenta la gestión privada sumada a la libertad de elección de las familias a la hora de enviar a sus hijos a determinados centros, termina por profundizar esta situación alarmante del sistema educativo: la segmentación escolar. Todo el desempeño del sistema y los mecanismos que se adoptan a la hora de seleccionar a los docentes y a los alumnos son sólo una muestra más de la clara fragmentación que sufre el sector educativo.

### **II.3 La Segmentación y los logros educativos en relación al acompañamiento y la situación familiar**

Lo más habitual es esperar que cuando los niños y adolescentes ingresan a los establecimientos escolares, lleguen portando un conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones previamente incorporados, es decir, se presupone que estos alumnos viven en un contexto familiar que les garantiza el acceso a los mismos. La familia no sólo debe ofrecer a los niños condiciones económicas que hagan factible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que también debe prepararlos y acompañarlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender de la manera en que la escuela los espera. Si bien es la escuela la responsable de que los alumnos adquieran los conocimientos correspondientes a cada nivel, la misma necesita del rol que adquiere la familia en este proceso de aprendizaje; los valores, el afecto, el tiempo y no sólo los recursos económicos se vuelven indispensables en dicho proceso (López, 2004).

Según López y Tedesco (2002) desde que un niño nace, y durante los primeros años de su vida, la familia tiene una relación de tipo “monopólica” sobre él; la totalidad de la vida infantil está condicionada por su familia, y en la medida en que se inicia su capacidad de interactuar es la familia su primer espacio de despliegue, aún en

aquellas situaciones donde el niño comienza una relación con el mundo extrafamiliar. En la medida en que los niños van creciendo y adquiriendo nuevas habilidades, van teniendo espacio en su vida otros actores e instituciones; entre estos encontramos la dependencia cada vez más marcada de los centros educativos, deportivos y laborales entre otros. Es por ello que la familia ocupa un lugar fundamental en el modo en que se construye la relación entre los niños y la sociedad. Les transfieren a ellos aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo y les permiten desenvolverse, y al mismo tiempo operan como mecanismo de contención de las agresiones o demás acciones que operan negativamente en ellos, creando una especie de burbuja que se diluye en la medida en que el niño inicia el proceso de interacción con el entorno.

Con respecto a la relación que existe entre la situación familiar y los logros educativos, podemos encontrar varios puntos: por un lado, es importante considerar el papel de la familia en cuanto a garantizar a sus hijos aquellos aspectos de la vida que tienen que ver con los recursos económicos (Formichella, 2010; Kruger, 2012; Gasparini, 2012; Ibáñez Martín, 2014). Por tal motivo es esperable que una familia con escasos recursos y bajas calificaciones, escaso capital, esté casi condenada por completo a caer en situaciones de pobreza o marginalidad, situaciones que se terminan por traducir en dificultades para poder educar a sus niños. Por ejemplo, estas familias, debido a su situación son propensas a mantener una relación débil con el mundo productivo, dada las exigencias del mismo. Esto sumado a la consecuente pérdida de estabilidad en el acceso a ingresos, lleva habitualmente a que los adolescentes pasen a formar parte de la reserva de recursos posibles de ser movilizados para atenuar los efectos de la vulnerabilidad, lo cual pone en riesgo su permanencia en el sistema educativo (López, 2004). Es decir, es muy probable que los niños que nacen en estas familias, una vez adquirida la habilidad y edad necesarias para ejercer determinados trabajos, deban incorporarse al mercado de trabajo para poder ser un medio más de ingreso a la familia, en lugar de continuar o bien ingresar al sector educativo. Vemos entonces cómo la situación familiar condiciona fuertemente el futuro de los niños. De esta manera, se puede concluir que si bien se reconoce el rol que adquiere la educación como instrumento para alcanzar el desarrollo social, muchas veces esto se encuentra interrumpido por varios factores.

La creciente centralidad del conocimiento también se considera un instrumento para el progreso de las naciones y esto reafirma el papel que se asignó tradicionalmente a la educación como vía principal de movilidad social y ámbito privilegiado para la integración social de las nuevas generaciones. Ese papel ha sido reiteradamente destacado en los pronunciamientos de las cumbres presidenciales de

los últimos años, donde los máximos responsables de las políticas públicas han reconocido que la equidad en los primeros años de vida debe formar parte del núcleo valorativo de los modelos que orientan el desarrollo en América Latina, y que la concentración de los recursos de los sistemas educativos en los niños de hogares con bajos niveles socioculturales es uno de los medios más eficientes para quebrar los mecanismos de reproducción de la pobreza y de la segmentación social. Resulta paradójico, sin embargo, que junto con enunciar estos principios, muchas sociedades de la región estén experimentando un proceso históricamente inédito de estratificación de los circuitos educativos. Parece evidente que el sistema educativo mal puede estar habilitado para contribuir a levantar la hipoteca social de pobreza y desigualdad, y para contrapesar la creciente segmentación laboral, si la misma institución está segmentada. Ciertamente, éste es uno de los principales nudos del dilema social contemporáneo en muchos países latinoamericanos. Sin duda, el sistema educativo es el principal, y muchas veces el único, ámbito institucional que tiene la potencialidad de actuar como un crisol integrador, según sea su capacidad para generar contextos en que niños y adolescentes pobres tengan la posibilidad de mantener una relación cotidiana con sus pares de otros estratos y desarrollar con ellos códigos comunes y vínculos de solidaridad y afecto bajo condiciones de igualdad. *Si los ricos van a colegios de ricos, si la clase media va a colegios de clase media y los pobres a colegios de pobres, parece claro que el sistema educativo poco puede hacer para promover la integración social y evitar la marginalidad, pese a sus esfuerzos por mejorar las oportunidades educativas de los que tienen menos recursos. Por ello es importante destacar no sólo la contribución que el sistema educativo hace a la equidad por medio de una mayor igualdad en las oportunidades de acceso, sino también su contribución a la integración de la sociedad, al crear las condiciones que facilitan la interacción entre desiguales en condiciones de igualdad (Katzman, 2001).*

A modo de conclusión de este apartado, su objetivo fue exponer no exhaustivamente los determinantes del fenómeno que aqueja al sistema educativo argentino, sus implicancias y sus repercusiones. Tal como ha sido mencionado en los diversos antecedentes, la posición socioeconómica del alumnado, la situación familiar y sus características personales son fuertes determinantes del centro educativo al que asistirá el niño en cuestión. Las mismas características son las que se tomarán como variables explicativas en el estudio empírico a realizar a continuación. Entonces, si las variables incorporadas resultan significativas, podríamos sostener que el origen de la desigualdad en logros educativos y la segmentación podría ser el mismo.

## III. ESTUDIO EMPÍRICO

### **III.1 Metodología Multinivel, Datos y Variables**

#### **III.1.1 Metodología**

Para cumplir con el objetivo de investigación se utilizará la técnica de regresión multinivel trivariada (Formichella e Ibáñez, 2014), siendo la técnica de correlación sugerida en la literatura para estudiar las variaciones en las características de los individuos que forman parte de grupos; por ejemplo, en este caso, escuelas.

En estos modelos se emplean variables que describen a las unidades individuales y variables que informan acerca de las unidades que las agrupan, en este caso los centros educativos. Asimismo, al tratarse de un análisis trivariado, se tomará un nivel inferior al individual que es el sujeto mismo y que recoge la información correspondiente a las variables dependientes (Formichella e Ibáñez, 2014). Es decir, la regresión contemplará tres niveles de análisis: las escuelas, el individuo y los logros educativos.

Una regresión multinivel considera que las unidades muestrales están comprendidas dentro de unidades más amplias, por lo cual en lugar de calcularse una ecuación de regresión sobre la totalidad de los datos, se estima una regresión por cada uno de los grupos (OCDE, 2003). Es decir, dado que no existe independencia de las observaciones dentro de cada grupo (Formichella e Ibáñez, 2014) estos modelos sirven para incorporar la conexión de las observaciones dentro los mismos. Es por ello que implementar un modelo multinivel permitirá obtener mejores estimadores de los coeficientes de regresión y de su variación, y facilitará la obtención de información más confiable a la hora de realizar test de hipótesis, en comparación con los modelos tradicionales (Formichella e Ibáñez, 2014).

Por todas estas características que posee el modelo, se puede confirmar que resulta conveniente su empleo cuando se analizan los determinantes de los logros educativos, como es el fin del presente trabajo. A su vez, con el objetivo de analizar dichos determinantes es posible plantear un modelo de dos ó más niveles. Dada la información con la que se cuenta, en este trabajo se propone utilizar un modelo de tres niveles: alumnos, escuelas y logros. Por lo cual, algunas variables caracterizan a las escuelas (nivel 3) y otras a los alumnos (nivel 2). Es válido tener presente que las

variables del nivel 3 son iguales para todo el alumnado dentro de una escuela (OCDE, 2003) y por eso solo influirán en los interceptos de los establecimientos. En cuanto a las variables del nivel 2, dado el objetivo de investigación, se incorporan al modelo con efectos fijos lo que implica que no habrá diferencia entre las escuelas respecto del efecto de dicha variable en la variable dependiente. Es decir, los coeficientes que acompañan a las variables del nivel 1 serán iguales para todos los grupos (Formichella e Ibáñez, 2014). Se estimaron efectos aleatorios, sin embargo para la muestra del 2012 resultaron no significativos ya que se optó por estimar ambas muestras con efectos fijos.

Tal como es el caso del presente trabajo, donde nos encontramos con más de un resultado educativo, y como sugieren Formichella e Ibáñez Martin (2014), es conveniente emplear modelos denominados “multinivel multivariados”. Dichos modelos permiten calcular los determinantes de todas las variables respuesta (Y) al mismo tiempo.

Si nos enfocamos en los usos técnicos del modelo, se observa que el mismo se forma agregándole al modelo multinivel univariado un nivel por debajo del uno; en particular en este trabajo, donde se proponen dos niveles, el modelo se convierte en uno trivariado. Esto quiere decir que la información correspondiente a los resultados educativos en diferentes áreas se incorpora mediante la creación de un nivel inferior al original nivel uno: ahora los datos de las variables-respuesta (las Ys) forman el nivel 1, ya que las mismas se encuentran anidadas dentro del alumno. Es así que el nivel alumnos pasa a ser considerado el dos y las escuelas, originalmente nivel dos, pasan a ser consideradas como un tercer nivel (Cervini y Dari, 2009).

A modo de conclusión de la metodología expuesta, es dable destacar que en este tipo de modelos resulta interesante también estimar un modelo denominado “Nulo”, el cual se realiza sin incorporar variables explicativas. Se realiza con objetivo de identificar: qué proporción de la desigualdad en la variable Y se debe a diferencias entre grupos y qué proporción se vincula a desigualdades en el interior de los grupos (Formichella e Ibáñez Martin, 2014).

### **III.1.2 Datos**

Se utilizan las últimas dos olas de las pruebas estandarizadas PISA, 2009 y 2012. Dichas pruebas son realizadas por la OCDE con el fin de medir las competencias de los estudiantes de 15 años de diferentes países. El mismo es elaborado cada tres años desde el año 2000 y tiene en cuenta las disciplinas de



Matemática, Ciencias y Lectoescritura, y en cada oportunidad se elige una de ellas como prioritaria de forma rotativa (Formichella e Ibáñez, 2014).

Sin embargo, PISA también recopila información sobre el contexto social de los estudiantes y de las escuelas a las que éstos asisten (OCDE, 2006). Argentina participó del programa durante los años 2000, 2006, 2009 y 2012. En el presente trabajo, se emplean los datos correspondientes al año 2009 y 2012 por ser las últimas disponibles del programa y para obtener resultados más robustos.

Es recomendable tener presente que la escala de puntuaciones que se emplea en las pruebas PISA está estructurada de modo tal que la media arroja un valor de 500, mientras que el desvío estándar asciende a 100. Los resultados de dichas evaluaciones son presentados a través de “valores plausibles” (PV), los cuales representan el conjunto de capacidades de un estudiante. Dado que el fin de PISA no es evaluar las habilidades de cada individuo en particular, si no de la población en su conjunto, cada alumno responde a un cierto número de ítems y se estima cómo hubiera contestado en todos los casos. Por este motivo, el equipo de PISA formula cinco valores plausibles para cada área a partir de la información obtenida (OCDE, 2003; Martínez Arias, 2006). En los resultados que se expondrán a continuación se trabaja con los 5 valores plausibles, exponiendo aquellos que surgen del promedio de los valores obtenidos para cada uno de ellos.

### **III.1.3 Variables**

Dada la explicación expuesta anteriormente sobre los modelos multinivel, se desprende que los mismos utilizan variables que describen a las unidades individuales y variables que informan acerca de las unidades que las agrupan (Formichella e Ibáñez Martin, 2014).

En el caso de un análisis trivariado, encontramos un nivel inferior al individual que es el sujeto mismo y que recoge la información correspondiente a las variables dependientes que en este caso son los resultados de las pruebas estandarizadas (en sus 5 valores plausibles).

Debido a que las bases de datos no contemplan exactamente las mismas variables, dado que ciertos índices calculados por OCDE no están disponibles en la muestra del 2012, se optó por estimar ambas muestras de manera tal de captar los mismos factores explicativos a pesar de tener que hacer uso de variables diferentes. Finalmente, en función de los resultados es notable que las variables que toman mayor significatividad a la hora de explicar los logros educativos sean las que

pertenecen a la condición socioeconómica del alumnado. De todos modos, se incluyen otras variables adicionales que cumplirán el rol de variables de control como el sexo, la edad, entre otros.

## **PISA 2009**

*Variables correspondientes al nivel alumnos:*

1) **Edad:** se calcula como la diferencia entre el año y el mes de la prueba, y el año y mes de nacimiento del estudiante.

2) **Estatus ocupacional de los padres:** Es un índice que surge de considerar el estatus más alto entre padre y madre.

3) **ICTRES:** Es un índice que muestra los recursos tecnológicos e informáticos que el alumno posee en su hogar.

4) **Nivel educativo de los padres (PARED):** Es un índice que representa el nivel educativo alcanzado por los padres del hogar del alumno; el cual se mide por la cantidad de años de estudio aprobados. Surge de la consideración del nivel más alto entre el padre y la madre.

5) **Recursos educativos del hogar (HEDRES):** Es un índice que contempla la cantidad de recursos educativos presentes en el hogar. Considera si el alumno posee, por ejemplo, un escritorio, un lugar tranquilo para estudiar, una computadora, un software educativo, libros y diccionario.

6) **Índice de Posesiones Culturales del Hogar (CULTPOSS):** Es un índice que representa la cantidad de posesiones culturales con las que cuenta el hogar. Tiene en cuenta si en el mismo hay disponibilidad de libros de literatura clásica y de poesía, y si hay además obras de arte.

7) **Familia Nuclear:** Es una variable dicotómica que toma valor 1 si la familia del alumno es nuclear y valor 0 en caso que no lo sea; es decir, casos como familias uniparentales, ensambladas o de otro tipo.

8) **Inicial:** Es una variable dicotómica que toma valor 1 si el alumno asistió más de un año a nivel inicial y 0 si no asistió o sólo lo hizo un año.

9) **Secundario Superior (SECS):** Es una variable dicotómica que toma valor 1 si el alumno se encuentra en el nivel “secundaria superior” y 0 si se encuentra en niveles de escolarización inferiores por motivos de ingreso tardío ó repitencia.

*Variables correspondientes al nivel escuelas:*

1) **Pública:** Es una variable dicotómica que toma el valor 1 si la escuela es de gestión pública y 0 si la misma es de gestión privada, sin distinción entre aquellas que reciben o no subsidios estatales.

2) **Urbana:** Esta es una variable dicotómica que toma valor 1 en el caso que la escuela se ubique en una localidad con población mayor o igual a 15 mil habitantes y 0 en caso contrario.

3) **Nivel socioeconómico promedio (NSP):** Es el promedio escolar del índice ESCS; este último resume la información de los índices HISEI, PARED y HOMEPOS. Los dos primeros ya fueron analizados; y el índice HOMEPOS resume información sobre la cantidad de libros que hay en el hogar y los índices WEALTH, HEDRES y CULTPOSS. Éste es un índice que representa las posesiones materiales existentes en la vivienda del estudiante (si posee un cuarto propio, conexión a Internet, lavarropas, DVD, heladera con freezer y automóvil, entre otros). En decir, ESCS representa el nivel socioeconómico del hogar y NSP el entorno socioeconómico escolar.

4) **Proporción de alumnas:** Indica la proporción de alumnas mujeres que asisten a la escuela.

5) **COMPWEB:** Es un índice que representa la proporción de computadoras para fines educativos conectadas a internet existentes en el establecimiento en cuestión.

6) **Comportamiento de los estudiantes** (“studbeha”): Es un índice que surge de información que proporcionan los directivos del establecimiento acerca de si los procesos de enseñanza se ven obstaculizados por cuestiones como: ausentismo de estudiantes; interrupción o indisciplina en las clases; ausencias de los estudiantes; falta de respeto hacia los docentes; consumo de alcohol o drogas ilegales ó intimidación hacia otros estudiantes. A mayor valor del índice, mejor comportamiento percibido.

7) **Calidad de los recursos educativos:** Es un índice que considera la cantidad y calidad de los recursos educativos disponibles en la escuela (incluye cuestiones relacionadas a los equipos de laboratorio, a la posesión de libros, computadoras, conexión a Internet, medios audiovisuales, entre otros).

## PISA 2012

### *Variables a nivel alumnos*

- Se repiten las siguientes: 1, 2, 4, 5, 6, 7 y 8
- **Repetidor:** es una variable dicotómica que toma valor 1 si el alumno ha repetido y 0 en caso contrario.
- **Computadora (ST26Q04):** Es una variable dicotómica que toma valor 1 si los alumnos poseen computadoras en su hogar y 0 en caso contrario.
- **Estudio Extra (ST49Q05):** Es una variable dicotómica que toma valor 1 si los alumnos estudian más de dos horas extras en el hogar, y 0 si no lo hacen.

### *Variables a nivel escuelas*

- Se mantienen las variables 1, 2, 3, 4, 5 y 7 de la muestra 2009.
- **Promedioidisclim:** variable que se elabora como el promedio del índice DISCLIMA de la escuela. Este último es construido por la OCDE y muestra la percepción de los alumnos acerca del orden y la organización que existe en el aula durante las clases de matemáticas. A mayor valor, mejor es el clima disciplinario percibido;

## III.2 Resultados

A continuación se presentarán y analizarán los resultados obtenidos al correr el modelo propuesto. De este modo se calcularon los coeficientes que acompañan a las variables explicativas.

Para que el empleo del modelo presentado en la sección anterior sea correcto, es necesario que existan diferencias entre las unidades de anidamiento, es decir, entre las escuelas; y además debe existir una alta correlación entre las variables dependientes (Y) (Formichella e Ibáñez, 2014).

De esta manera, se procede a estimar el modelo nulo tanto para el año 2009 como para el 2012. Lo mismo se realiza con un doble objetivo: en primera instancia, estudiar qué magnitud de la divergencia de rendimiento se debe a disparidades entre las escuelas y cuánto a diferencias en su interior; y en segunda instancia, analizar en qué medida varían en forma conjunta las Y.

### III. 2. 1 Resultados Modelos Nulos

Tabla 1: Resultados Modelo Nulo 2009			
NIVELES	ESTIMADOR	INTERVALO CONFIANZA (95%)	
<i>Escuelas</i>			
var(cons_1)	4380,0166	3642,4714	5537,5614
cov(cons_1,cons_2)	5395,5032	3968,5806	6090,4486
var(cons_2)	7848,6178	4879,4686	7409,7664
cov(cons_1,cons_3)	4728,6464	3716,51	5740,7826
cov(cons_2,cons_3)	5715,8370	4524,8112	6906,8628
var(cons_3)	6515,9446	4511,3994	6848,4892
<i>Alumnos</i>			
var(cons_1)	4956,5444	3859,579	4189,5096
cov(cons_1,cons_2)	3556,0617	3063,6966	3392,4374
var(cons_2)	4595,2764	5178,8854	5621,6678
cov(cons_1,cons_3)	3571,7302	3407,7114	3735,749
cov(cons_2,cons_3)	6516,7338	3584,281	3951,1868
var(cons_3)	4786,7546	4590,5052	4982,9782

Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos en STATA 12 Y MLWin

En la tabla 1 al igual que en la tabla 2 (que se expone seguidamente), podemos observar los resultados del modelo Nulo para cada año considerado, y a través de los intervalos de confianza, se puede concluir que la varianza de los resultados entre escuelas es significativa para cada una de las disciplinas, donde: 1= matemática, 2= lengua y 3= ciencias, lo cual evidencia que es correcto utilizar modelos multinivel. Y se corrobora también que es adecuado el empleo de un modelo multivariado, pues resultan significativas las covarianzas de los resultados entre las variables respuesta. Es decir que las variables dependientes se encuentran correlacionadas y, por ende, varían en forma conjunta.

Tabla: Resultado Modelo Nulo 2012			
NIVELES	Estimador	Intervalo de Confianza (95%)	
<i>Escuelas</i>			
var(cons_1)	3,289	2,656	3,922
cov(cons_1,cons_2)	3,780	3,029	4,531
var(cons_2)	4,971	4,010	5,931
cov(cons_1,cons_3)	3,507	2,810	4,204
cov(cons_2,cons_3)	4,325	3,466	5,184
var(cons_3)	4,317	3,490	5,143
<i>Alumnos</i>			
var(cons_1)	3,356	3,233	3,480
cov(cons_1,cons_2)	2,922	2,788	3,056
var(cons_2)	5,363	5,166	5,561
cov(cons_1,cons_3)	2,903	2,780	3,025
cov(cons_2,cons_3)	3,455	3,303	3,606
var(cons_3)	4,123	3,971	4,275

Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos en STATA 12 Y MLWin

### III.2.2 Resultados Modelos Seleccionados

Tabla 3: Resultados del Modelo para el año 2009						
X / Y	pvmath (1)		pvread (2)		pvscie (3)	
	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z
Cons	274,81522	0	251,97204	0,0012	114,594758	0,109
<b>Variables de Nivel Alumno</b>						
Mujer	-22,50625	0,0021	22,07365	0,0001	-8,4612764	0,001
Edad	5,2869918	0,2026	4,4919176	0,3446	15,201622	0,0006
Estatus ocupacional de los padres	0,38259008	0	0,42964146	0	0,4785008	0
Nivel educativo de los padres	0,54345848	0,0844	0,66880468	0,0712	0,88941902	0,0082
CULTPOSS	5,5133152	0	4,2959106	0,0076	4,8039134	0,0012
Recursos educativos del hogar	2,3110588	0,1748	2,97094188	0,1972	4,1472202	0,0408
ICTRES	2,2610134	0,0812	1,5879438	0,2864	0,40830991	0,6438
Inicial	12,4690806	0,0762	15,492958	0,0328	5,4205101	0,5012
Familia Nuclear	1,914994	0,542	3,532528	0,2398	1,44462288	0,559
SECS	44,235554	0	49,513378	0	55,47254	0
<b>Variables de Nivel Escuelas</b>						
Pública	-11,9137006	0,1138	-14,89601	0,0346	-10,5894988	0,1468
Urbana	21,29994	0,0038	21,28138	0,003	16,833426	0,0212
Nivel socioeconómico promedio (NSP)	17,472328	0	20,958164	0	18,97536	0
PCGIRLS	-0,34496218	0,152	-0,14683926	0,5202	-0,31196668	0,1766
COMPWEB	14,824282	0,0668	21,748272	0,0044	19,229252	0,013
Calidad de los recursos educativos de la escuela	3,2305414	0,313	0,32598382	0,8932	3,2622656	0,2952
Comportamiento de los estudiantes ("studbeha")	7,6211654	0,0122	9,3785898	0,0016	10,5140298	0,0004

Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos en STATA 12 Y MLWin

Dentro de la metodología multinivel y utilizando los resultados de los modelos que contienen variables explicativas puede calcularse un indicador que da a conocer la bondad del ajuste del modelo, denominado "varianza explicada". El mismo es ampliamente empleado por los investigadores abocados al tema. Se construye comparando el modelo que contiene variables explicativas con el modelo vacío de la siguiente manera:

$$\text{Varianza Explicada} = 1 - \frac{\text{Var del residuo en el modelo propuesto}}{\text{Var del residuo en el modelo nulo}}$$

Es decir, la base de la comparación recae en la varianza del residuo, la cual se define como la varianza de los resultados que no se explican mediante las variables predictivas incorporadas al modelo. Cuánto más grande es este indicador, mejor es la bondad de ajuste del modelo (OCDE, 2003). Para el año 2009 el valor de la varianza

explicada en cada disciplina es: 48% en Matemática, 53% en Lectura y 55% en Ciencias.

De los resultados expuestos en la tabla 3, y dado el objetivo del presente trabajo en cuanto a conocer la relación entre el nivel socioeconómico y los logros educativos, pueden desprenderse los siguientes resultados: en primer lugar, respecto a la significatividad de las variables cabe destacar que, considerando un nivel de confianza del 95%, no es homogénea entre las competencias. Es decir, que una variable resulte significativa como determinante de una de las disciplinas no implica que lo sea para todas ellas.

En primera instancia, haremos un breve detalle de los resultados que arroja el modelo en base a los datos de PISA 2009, y luego se presentará una breve comparación en relación a los resultados obtenidos con la información de las prueba PISA para el año 2012.

El cuanto al nivel alumnos para el año 2009, la variable del estatus ocupacional de los padres resulta significativa como determinante del resultado en cada una de las tres competencias analizadas. También resulta significativa la variable CULTPOSS, la cual determina las posesiones culturales del hogar. Esto quiere decir que el entorno socioeconómico y cultural del alumno afecta a sus logros educativos. En cuanto a los recursos educativos del hogar, sólo resulta significativo en el caso de la disciplina ciencias.

A nivel escuelas, las variables que revisten interés tales como: si la misma es Pública o Privada y la calidad de los recursos educativos con los que cuentan, observamos que no son influyentes para ninguna de las disciplinas; mientras que sí lo es el Nivel Socioeconómico Promedio, lo cual sugiere que aquellos alumnos que asisten a escuelas con mayor nivel socioeconómico obtienen resultados más elevados en las Prueba PISA.

Tabla 4: Resultados de Modelo propuesto para el año 2012						
X / Y	pvmath (1)		pvread (2)		pvscie (3)	
	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z
Constante	245.01	0.003	77.00	0.431	182.85	0.043
<b>Variables de Nivel Alumno</b>						
Mujer	-1.30	0.637	-2.37	0.497	-2.08	0.492
Edad	8.54	0.087	17.14	0.005	12.22	0.036
Estatus ocupacional de los padres	0.52	0.000	0.32	0.003	0.51	0.000
Nivel educativo de los padres	1.29	0.003	1.17	0.049	1.35	0.004
CULTPOSS	3.77	0.033	4.62	0.060	5.80	0.002
Recursos educativos del hogar	1.15	0.517	5.17	0.020	4.86	0.007
Computadora	-13.18	0.012	-9.73	0.130	-8.80	0.108
Software educativo	7.62	0.000	16.53	0.000	11.63	0.000
Inicial	0.03	0.797	2.01	0.625	1.70	0.635
Familia Nuclear	0.87	0.644	4.67	0.304	9.14	0.025
Repetidor	0.95	0.761	6.48	0.135	2.18	0.423
<b>Variables de Nivel Escuelas</b>						
Privada	5.73	0.465	14.60	0.163	9.33	0.308
Urbana	-1.76	0.496	-2.58	0.494	-2.14	0.540
Nivel socioeconómico promedio (NSP)	-1.75	0.397	0.24	0.739	-0.34	0.667
PCGIRLS	-6.29	0.676	-1.97	0.894	2.85	0.767
COMPWEB	-9.18	0.456	0.03	0.724	-19.90	0.182
Calidad de los recursos educativos de la escuela	-3.87	0.142	-5.99	0.089	-6.77	0.029
Promediodisclim	35.59	0.000	30.98	0.006	34.97	0.001

Fuente: Elaboración propia en base a resultados obtenidos en STATA 12 Y MLWin

En primer lugar cabe destacar que, tal como se mencionó previamente si bien alguna que otra variable difiere en el análisis del 2012 en relación a PISA 2009, la mayoría de ellas coinciden; y las que no, intentan captar el mismo fenómeno. A pesar de ello, los resultados obtenidos difieren entre las olas estudiadas para Argentina.

Observamos en primera instancia que en el nivel alumnos, el estatus ocupacional de los padres y su nivel educativo siguen siendo significativas, reafirmando la idea de que el entorno socioeconómico del alumno es determinante en su rendimiento escolar. Es decir que aquellos alumnos que pertenecen a hogares cuyos miembros mayores han alcanzado un mayor nivel educativo y/o se han insertado en mejores condiciones en el mercado de trabajo, obtienen mayores puntuaciones en la prueba PISA.

En cuanto al nivel escuelas, la variable de calidad de los recursos educativos que no era significativa para ninguna de las disciplinas, en el año 2012 se volvió significativa para las disciplinas de ciencias y lectura. Cabe destacar también que la variable Nivel Socioeconómico Promedio de las Escuelas no resulta significativa para



ninguna de las competencias analizadas mientras sí lo fue para las tres en las pruebas PISA 2009.

En lo que respecta a la varianza explicada, en ésta ola el modelo muestra un peor rendimiento: 37% en Matemática, 36% en Lectoescritura y 41% en Ciencias.

Finalmente, a modo de conclusión de los resultados expuestos, podemos sostener que el nivel socioeconómico del alumnado resulta significativo a la hora de explicar el desigual rendimiento del alumnado. A pesar de la diferencia en las significatividades de ciertas variables de un año a otro, y basándonos en estudios sobre otras olas (Santos, 2007), podría sostenerse que la calidad de los recursos educativos y el ambiente socioeconómico que atiende el centro educativo al que asiste el alumno son variables significativas para explicar los resultados que los alumnos obtienen en las pruebas estandarizadas. Otra característica de relevancia es que la variable Mujer resultaba significativa en el año 2009 y no resulta significativa en el 2012 en ninguna de las disciplinas, lo que llevaría a pensar que podría existir alguna mejora en cuanto a la diferencia de género en el rendimiento educativo.

Por último, la diferencia encontrada en la significatividad de las variables nos lleva a pensar que pudo haberse registrado algún cambio en la metodología de enseñanza, en el tratamiento de los alumnos o bien en las propias instituciones que explicarían dichos cambios. Para dar mayor robustez a los resultados encontrados, y comprobar que los cambios en significatividades no se deben a errores en las bases de datos, debería realizarse dicho estudio para todas las olas en las cuales Argentina ha participado, dejando dicho trabajo como futuro fin de investigación.

## IV. CONCLUSIONES

Tal como postula Larrañaga (1997), la educación es uno de los factores más importantes para el desarrollo de las personas y las sociedades. En primer lugar, la educación puede ser entendida como un fin en sí misma, dado que una sociedad más educada tiende a ser más desarrollada. En segundo lugar, la educación es un determinante esencial del crecimiento económico. Y por último, el acceso equitativo a instituciones educativas posibilita la reducción de las desigualdades sociales y de la pobreza. Por todos estos motivos, se ha vuelto esencial el análisis de la equidad educativa en los últimos años.

A lo largo del trabajo se ha presentado una discusión en torno al concepto de equidad, y luego de comprobar las múltiples definiciones que pueden encontrarse para el fenómeno, se ha optado por elegir la postura de Sen, que sugiere que una sociedad será equitativa cuando las personas verifiquen igualdad de oportunidades. La elección de este criterio como unidad de medida de equidad social permite que la igualdad en los logros educativos sea la medida más apropiada para analizar la equidad en el sistema educativo (Bolívar, 2011; Formichella 2010; Krüger, 2012).

A su vez, se ha hecho hincapié en la revisión bibliográfica del fenómeno de segmentación; que se hace latente en la existencia de circuitos educativos argentinos (Krüger, 2012), y su presencia es una de las expresiones de la inequidad educativa. Con dicha revisión se buscaba comprobar si las condiciones socioeconómicas del alumnado y la experiencia que sus padres han tenido en el sistema educativo eran significativas a la hora de explicar su presencia en Argentina.

Una vez planteado el objetivo del trabajo- el cual suponía hallar que las mismas condiciones que justifican la diferencia en los logros educativos, tomados como base de información de la equidad educativa, son las que explicarían la segregación del alumnado en los diversos circuitos educativos existentes- se procedió a la elaboración de un estudio empírico. Se utilizaron las últimas dos olas de las Prueba PISA (2009, 2012), y se comprobó y se confirmó la hipótesis planteada.

Del análisis empírico y bibliográfico realizado, podría derivarse que los niños que se encuentran en hogares pobres y con un ambiente socioeducativo desfavorecido están condenados a permanecer en una situación desfavorable en términos educativos, que reproduzca su situación de desventaja. Este resultado permitiría sostener que la educación como herramienta de superación de la pobreza

pierde efectividad, y que atravesar por el sistema educativo no garantiza una mejora en la posición social.

Dados los resultados obtenidos, y el apoyo a la evidencia de conclusiones ya obtenidas sobre la existencia de inequidad educativa en Argentina, se vuelve interesante plantear algún interrogante frente a esta falencia en los circuitos educativos, donde la relación entre las escuelas y las familias se torna fundamental. La sociedad argentina se fragmenta, se atomiza; y frente a ella un sistema educativo lento, que intenta captar esa fragmentación social mediante su propia fragmentación, pero de un modo que, lejos de compensar las desigualdades en el acceso al conocimiento, las profundiza (López, 2004).

La existencia de un sistema educativo inequitativo no sólo alarma sobre su progresiva complejidad, sino que también da la pauta de que se requiere cada vez más de una intervención urgente. Es por esto que se vuelve crucial un análisis más comprometido de las políticas públicas y sociales capaces de remediar dichas falencias, donde pueda lograrse que los sistemas educativos realmente verifiquen igualdad de oportunidades y que las desiguales condiciones de origen no se profundicen. Si las políticas sociales y educativas no logran remediar las patologías que presenta nuestro sistema de larga data, no puede pensarse a la educación como un mecanismo de movilización social o herramienta para combatir la persistencia de la pobreza.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altimir, O, Beccaria, L. y González Rozada, M. (2005). "La distribución del ingreso en Argentina, 1974-2000" en *Revista de la CEPAL*, n.78, 2002, pp.55-85.
- Arneson, R.J. (1989). "Equality and equal opportunity for welfare". *Philosophical studies*, 56(1), 77-93.
- Bolívar, A. (2011). "Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual". *Revista internacional de educación para la justicia social*. 1(1), 2011, pp. 9-45, ISSN: 2254-3139.
- Bracho González, T. y Hernández Fernández, J. (2011). "Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto". *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Braslavsky, C. (1985) "La Discriminación Educativa en la Argentina". Buenos Aires, FLACSO.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). "Factores que Inciden en una Educación Efectiva. Evidencia Internacional". *La Educación: Revista Interamericana De Desarrollo Educativo*, 48-49 (139-140), pp.1-11.
- Calero, J. (1999) "Indicadores de equidad interna y externa en la educación superior. Metodologías y una aplicación al caso español". *Ponencia presentada en el Seminario "Indicadores universitarios: tendencias y experiencias internacionales"*, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- Calero, J., Escardíbul, J. O. y Mediavilla, M. (2006) "Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América latina". *Boletín de SITEAL*, N° 5. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Cerruti, M. y Grimson, A. (2005). "Buenos Aires, neoliberalismo y después: cambios socioeconómicos y respuestas populares" en Portes, Alejandro, Bryan Roberts y Alejandro Grimson (eds.). *La ciudad latinoamericana*. Buenos Aires.
- Cervini, R. (2003). "Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1).
- Cervini, R. y Dari, N. (2009) "Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media. Estudio exploratorio basado en un modelo bivariado". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, No 42, pp 1051-1078.
- CIPPEC (2004). "Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas". Bs. As.: CIPPEC. *Área de Política Educativa*.
- Cohen, G. A. (1989). "On the currency of egalitarian justice". *Ethics*, 906-944.
- Durlauf, S (2006). "Groups, Social Influences, and Inequality: A Memberships Theory Perspective on Poverty Traps", *Poverty Traps*, eds. S. Bowles, S. Durlauf, and K. Hoff, Princeton, Princeton University Press.
- Farrell, J.P. (1999). "Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence". En: R.F. Arnove y C.A. Torres (Eds.), *Comparative*

- Education. The dialectic of the global and the local (pp. 149-177). Lanham: Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fiszbein, A. (1999) "Institutions, Service Delivery and Social Exclusion: A Case Study of the Education Sector in Buenos Aires". The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office. LCSHD Paper Series No. 47.
- Fiszbein, A. (2001). "Instituciones, provisión de servicios y exclusión social. Estudio de caso del sector educación en Buenos Aires". *Desarrollo Económico*, 41 (162), pp. 235-259
- Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallón, Pierre, (1996). "La era de las desigualdades". Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Formichella, M. (2010). "Educación y desarrollo: análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral". *Tesis Doctoral*, Bahía Blanca, Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur.
- Formichella, M. e Ibáñez Martín (2014). "Género y logros educativos: un análisis a partir de un modelo multinivel trivariado". IIESS: CONICET-UNS; Dto. de Economía.
- Formichella, M. M (2009). "Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen". Bahía Blanca, Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur.
- Formichella, M. M., y London, S. (2010). "Equidad educativa: una propuesta para cuantificarla". *En Anales de la Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*. Buenos Aires, Argentina. ISSN 1852-0022 - ISBN 978-987-99570-8-0.
- Formichella, M. M., y London, S. (2013). "Empleabilidad, educación y equidad social". *Revista de estudios sociales*, (47), 79-91.
- Formichella, M. y Rojas, M. (2007). "El proceso de descentralización de la educación en la Argentina. Un caso: La Provincia de Buenos Aires". En A. Goetschel (comp.): *Perspectivas de la educación en América Latina* (pp. 167-188). Ed. FLACSO Ecuador y Ministerio de Cultura de Ecuador.
- Formichella, M.; Krüger, N. y Rojas, M. (2009). "Los procesos de descentralización educativa y sus resultados: un análisis para Argentina". *Economía y Sociedad*, 24 (14), pp. 77-92.
- Gasparini, L.; Jaume, D.; Serio, M.; y Vazquez, E. (2010). "La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia". *Anales de la XLV Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*. Bs. As.
- Giraldo, L. D., & Mera, R. (2014). "Clima social escolar: percepción del estudiante". *Colombia Médica* Vol.31, n°1, pp. 23-27.
- Gorard, S. (2009). "Does the index of segregation matter? The composition of secondary schools in England since 1996". *British Educational Research Journal*, 35 (4). pp. 639-65.
- Ibáñez Martín, M. M (2014). "Segmentación e Inequidad Educativa en Argentina: Su relación con la movilidad social". *Tesis de Magister en Economía- Universidad Nacional del Sur; Buenos Aires, Bahía Blanca*.

- Ibañez Martín, M.M., Delbianco, F. y London, S. (2014) *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*, Posadas, ISSN 1852-0022, ISBN 978-987-28590-0-8
- Jaume, D. (2013). "Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar argentina". Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales.
- Katzman, R. (2001). "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos". *Revista de la CEPAL*, 75, pp. 171-189.
- Kessler, G. (2002): "La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires". IIPE- UNESCO. Sede regional Buenos Aires.
- Krüger, N (2012). "¿Escuelas pobres para los pobres? Un análisis basado en PISA 2009". IIESS: UNS-CONICET- Bahía Blanca- Buenos Aires.
- Krüger, N. (2012) "La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social". *Páginas de Educación*, 5 (en prensa). Montevideo.
- Krüger, N. (2012). "Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas". Tesis Doctoral en Economía. Universidad Nacional del Sur.
- Larrañaga, O. (1997). "Educación y superación de la pobreza en América Latina". Un estudio del Proyecto "Mitigación de la Pobreza y Desarrollo Social del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNuD).
- Ley de Educación Nacional (LEY N° 26.206).
- Llach, J. (2006). "El desafío de la equidad educativa". Ed. Granica.
- Llach, J. J., Montoya S. y Roldán F. (1999): "Educación para todos". Córdoba: IERAL.
- Loewe, D. (2009). "El enfoque en las capacidades y las demandas por derechos culturales". *Signos Filosóficos*, 11(21), pp. 103-146.
- López, N. (2006). "Equidad educativa y desigualdad social". Ed. IIPE-UNESCO.
- López, N. (2004). "Educación y equidad. Aportes desde la noción de educabilidad". Buenos Aires, IIPE UNESCO (mimeo)
- Marchoni, Pinto y Vázquez (2011). "Determinantes de la Desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina"
- Martínez Arias, R. (2006), "La metodología de los estudios PISA". *Revista de Educación, volumen extraordinario*, pp. 111-129.
- Mokate, K (1999). "Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir?. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) "Diseño y gerencia de políticas y programas sociales"- INDES 2002.
- Morduchowicz A. (2003). "Discusiones de economía de la educación". Ed. Losada.
- Morduchowicz, A. (2010). "El federalismo fiscal-educativo argentino". En Andrade Oliveria et al.: *Políticas educativas y territorios modelos de articulación entre niveles de gobierno* (pp. 225-260). Bs. As.: IIPE-Unesco.

- Narodowski, M. y Andrada, M. (2001). "Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema escolar: El caso de la provincia de Buenos Aires". *Propuesta Educativa*, 11 (24), pp. 41-52.
- Narodowski, M. y Nores, M. (2002). "Socioeconomic segregation with (without) competitive education policies. A comparative analysis of Argentina and Chile". *Comparative Education*. 38 (4), pp. 429-451.
- OCDE (2010). "PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes". Vol.II.
- OCDE (2003). "PISA 2003. Manual de análisis de datos". Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2006). "El programa PISA de la OCDE ¿qué es y para qué sirve?" Ed. OCDE y Santillana.
- ONU. (1989) Convención sobre los Derechos del Niño.
- Poliak, N. (2004). "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En Tiramonti, G. (comp): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. 1ra ed. Bs. As.: Manantial.
- Rawls (1971) "Teoría de la justicia". Ed. Fondo de Cultura Económica
- Reimers, F. (2002) "Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica". Editorial La Muralla, Colección aula Abierta, Madrid.
- Roemer, J. E (1995) "Equality and responsibility" *Boston Review Forum, Social Equality and Personal Responsibility*. Vol XX. Nro. 2.
- Santos, María Ema. (2007). "Un modelo de trampa de pobreza con capital humano y calidad de la educación". Anales de la Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política.
- Schmelkes, Sylvina, (1992). "Desarrollo social y educación. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas"
- Sen A. (1999) "Desarrollo y Libertad". Ed. Planeta.
- Sen, A. (1979) "Equality of what?" *The tanner lecture of human values*. Stanford University.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). "Desafíos a la educación secundaria en América Latina". *Revista de la CEPAL*.
- Tedesco, Juan Carlos, (2000). "Educar en la sociedad del conocimiento". Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, (2003). "La Educación Media en la Argentina: desafíos de la universalización".
- Tenti, Emilio (2003). Educación media para todos. Buenos Aires, ed. Altamira.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004): "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media". Manantial Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). "La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades". Bs. As.: Paidós.

- Treviño, E.; Valdés, H.; Castro, M.; Costilla, R.; Pardo, C.; Donoso, F. (2010). "Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y El Caribe". Santiago: OREALC/UNESCO Santiago & LLECE.
- Tuñón, I. y Halperin, V (2010). "Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana" disponible en Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Van Parijs, P. (1993). "¿Qué es una sociedad justa?" Barcelona: Ariel.
- Veleda, C. (2003). "Mercados Educativos y Segregación Social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense". CIPPEC. Programa: Sociología Política de las Desigualdades Educativas. *Documento de trabajo N°1*.
- Veleda, C. (2005). "Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense". CIPPEC. Programa: Sociología Política de las Desigualdades Educativas. *Documento de trabajo N° 5*.

### **Páginas Web Consultadas.**

SITEAL <http://www.siteal.iipe-oei.org/>