

DT

Documentos de Trabajo

Nº 86

Junio 2021

**EL DESENCUENTRO.
DISTANCIAS Y DIFERENCIAS
DE CLASE EN UNA
ARGENTINA DESIGUAL**

Eduardo Chávez Molina
Leticia Muñiz Terra
(Comps.)

Eugenia Dichiera
Eugenia Roberti
Jésica Pla
José Rodríguez de la Fuente
Magdalena Lemus
Manuel Riveiro
Matía Iucci
Pablo Molina Derteano
Silvana Galeano



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

IGGI GINO
GERMANI

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
IIGG | **GINO**
GERMANI
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Instituto de Investigaciones Gino Germani
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

www.iigg.sociales.uba.ar

Los Documentos de Trabajo son informes o avances de proyectos de investigación de investigadores formados y de grupos de investigación. Todos los trabajos son arbitrados por especialistas.

ISBN 978-950-29-1907-2

Junio de 2021

Desarrollo Editorial

IIGG



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Elecciones educativas de los hogares en los aglomerados urbanos entre 2003 y 2019

Pablo Molina Derteano

“Never tell me the odds”

Han Solo⁹

Introducción

Uno de los cambios más relevantes del siglo XX y principios del siglo XXI ha sido la expansión de la educación como sistema general controlado directa o indirectamente por los Estados Nacionales. En este sentido, Jackson (2013) caracteriza la primera mitad del siglo XX como la etapa de expansión de la educación básica; mientras que la segunda mitad continúa esa tendencia¹⁰ a la que se le suman la expansión de la educación media y la educación superior. Esta última, sobre todo en los últimos 25 años del siglo XX. Aunque con disparidades a nivel nacional y subnacional, hay un aspecto común en la comparación entre las experiencias internacionales que ha sido el compromiso de los estados nacionales de asignar recursos económicos y simbólicos a favorecer la expansión y reducir las desigualdades (Jackson, 2013; Steinberg, Fridman, Tófaló, Meschengieser, Lotito y Fiuza, 2012).

Una vez que se plantea esta agenda de expansión educativa, la cuestión de las desigualdades sociales en torno al logro educativo y/o al proceso educativo ha dado lugar a una extensa literatura. Una parte de la misma se revisará, incorporando la preocupación por el impacto de los ciclos económicos. Se trata de una perspectiva que ha tenido antecedentes en la literatura europea pero con poco trabajo en América Latina (Martínez García y Molina Derteano, 2019). Apunta a un modelo dinámico que interpele las decisiones educativas considerando el momento del ciclo económico como interacción entre factores estructurales (desigualdades de origen, desigualdades del sistema sexo-género) y factores coyunturales (ciclo económico).

⁹ Extraído de un diálogo de la película “Star Wars. Episode V: The Empire strikes back” (Kershner, 1980). Han Solo es un personaje de ficción. Es un contrabandista y mercenario que finalmente se une a las fuerzas de la Alianza Rebelde frente al Imperio Galáctico.

¹⁰ El proceso, cabría esperar, no es uniforme en todos los países del globo e, inclusive a fines del siglo XX, la ONU incluye garantizar la educación básica para todos y todas en sus Objetivos del Milenio (ODM).

Coordenadas teóricas

La expansión educativa ofrece el escenario para un contraste entre las posiciones sobre la desigualdad que se centran en el mérito individual frente a la que se centran en los factores estructurales, sea que el planteo sea enfoques liberales vs enfoques radicales (Mora Salas, 2004); desigualdad de oportunidades vs desigualdad de posiciones (Dubet, 2015) por sólo mencionar algunas. La experiencia de la escolarización masiva y obligatoria – primero básica y luego media – ofreció un escenario ideal para confrontar las nociones de desigualdad. Se coincide con Dubet (2015) en cuanto que hay desigualdades elegidas y legitimadas: la educación masiva en base a la institucionalización en sistemas y establecimientos intenta legitimar el mérito individual a través del rendimiento académico, a la vez que los estados nacionales despliegan una serie de acciones para intentar corregir las desigualdades de oportunidades educativas. (Dubet, 2002 y 2015; Dubet, Duru-Bellat, & Véréout, 2012; Pinos Montenegro, 2019). En este sentido, la propuesta de este artículo es aproximarnos a un modelo dinámico de las desigualdades considerando las estrategias de los hogares que se ajustan a los escenarios que se les plantean en términos de elecciones educativas.

El modelo de decisiones educativas se entrelaza con los aportes de los estudios de movilidad social referentes a las Desigualdades de Oportunidades Educativas (DOE) y los modelos basados en la racionalidad de las decisiones, a partir principalmente de los aportes de Raymond Boudon. En modo somero, la primera postula el análisis de las condiciones iniciales y sus restricciones, mientras que el segundo estudia el efecto “piso” (el logro educativo mínimo) y el efecto “techo” (el logro educativo máximo posible) de los hogares según su clase social. Estas decisiones cobran una especial relevancia en la medida que se da el fenómeno de la expansión educativa.

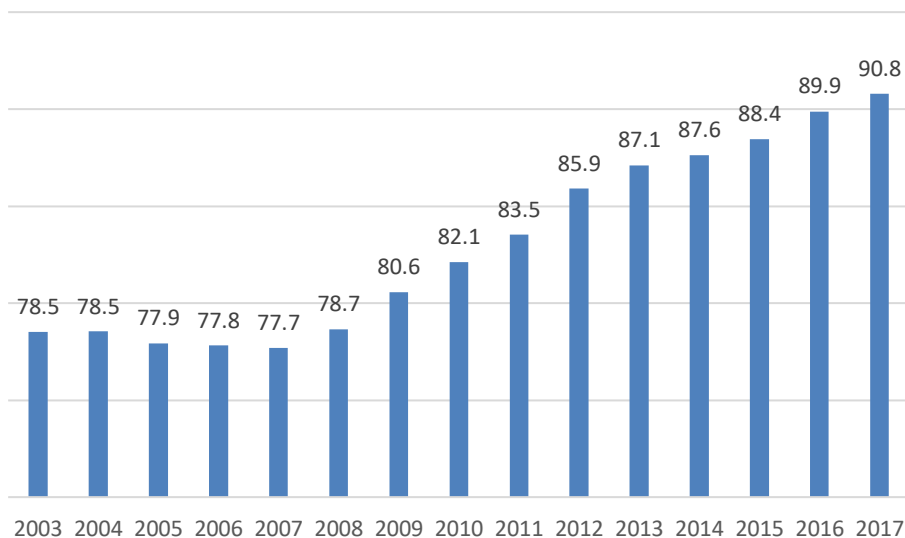
La literatura sobre movilidad social intergeneracional insiste sobre el rol especial que juega el logro educativo; sin embargo, los modelos tradicionales como el Blau y Duncan “tendían a confundir los cambios en las tasas de escolarización con cambios en la asociación entre origen social y logro educativo. Es decir, el propio método utilizado era muy sensible a los cambios en las tasas de escolarización, en un periodo en el que la educación se estaba expandiendo en los países analizados, y la evolución en el tiempo de la DOE no podía ser analizada de forma independiente del efecto de la expansión de la educación”. (Mellizo-Soto, 2014:154). En este sentido, los trabajos liminares de Mare (citado en Mellizo-Soto, 2014) criticaban el uso de variables continuas como años de estudio y promovía comprender al logro educativo como una serie de transiciones que enfrentan los hogares y las personas. Y de las mismas, la transición entre el secundario y el estudio superior es la que será el foco de interés. (Torres y Andrada, 2012)

¿Qué ha ocurrido en la Argentina con la expansión educativa en el siglo XXI? Si se observa el gráfico 1 puede verse que las tasas netas de escolarización del sistema secundario tuvieron una ligera caída, pero se han recuperado y mantenido un crecimiento sostenido hasta 2017. Es posible que el crecimiento sostenido a partir del 2008 esté parcialmente influenciado por la sanción de la Ley 26.206, llamada

Ley Nacional de Educación. Esta ley extiende la obligación de la escolaridad de los 14 a los 17 años. En todo caso, se considera a la sanción de esta ley, un evento subsidiario del fenómeno de expansión educativa. Pueden distinguirse dos subperíodos. Uno de relativa estabilidad entre 2003 y 2008 con leves retrocesos. Un segundo período de expansión entre 2009 y 2017 con un incremento de más de 10 pp.

Gráfico 1

Evolución tasa neta de escolarización secundaria superior¹¹ 2003-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNESCO.

El proceso es también resultante de una dinámica regional. Brasil pasó de una tasa neta de escolarización secundaria superior de 73,18 en 2007 a 81,72 en 2016¹²; Chile de 86,66 en 2007 a 88,65 en 2016; México de 63,26 en 2003 a 81,15 en 2016 y finalmente; Uruguay de 67,65 en 2007 a 88,21 en 2016. La tendencia refleja que estos países y Argentina superan el piso del 80%. Resulta interesante observar que el caso chileno presentaba tasas altas con un sistema educativo y una tradición política diferente y que en el período considerado tuvo un crecimiento marginal. En cambio, los restantes países parten de valores más bajos y alcanzan

¹¹ Muchos niveles educativos medios en la comparación internacional se dividen en un nivel medio o bajo, como fuera el caso de EGB3 en Argentina, mientras que le sigue un nivel medio superior, muchas veces orientado a formación profesional o preuniversitaria. En Argentina, a partir del 2007 con la sanción de la Ley 26206 de Educación Nacional, se desarticula el anterior sistema de EGB 1-3 y Polimodal y se integra en un secundario de 6 años. Sin embargo, las provincias quedan con margen de articular los niveles en la medida que se cumplan con 13 años de educación obligatoria entre los 5 y los 17 años de edad. Para poder utilizar los datos de UNESCO, se toma la escolarización del nivel medio superior, considerando que pese a lo no obligatoriedad del Polimodal, es posible comparar las series de tiempo entre 2003 y 2017, la última disponible.

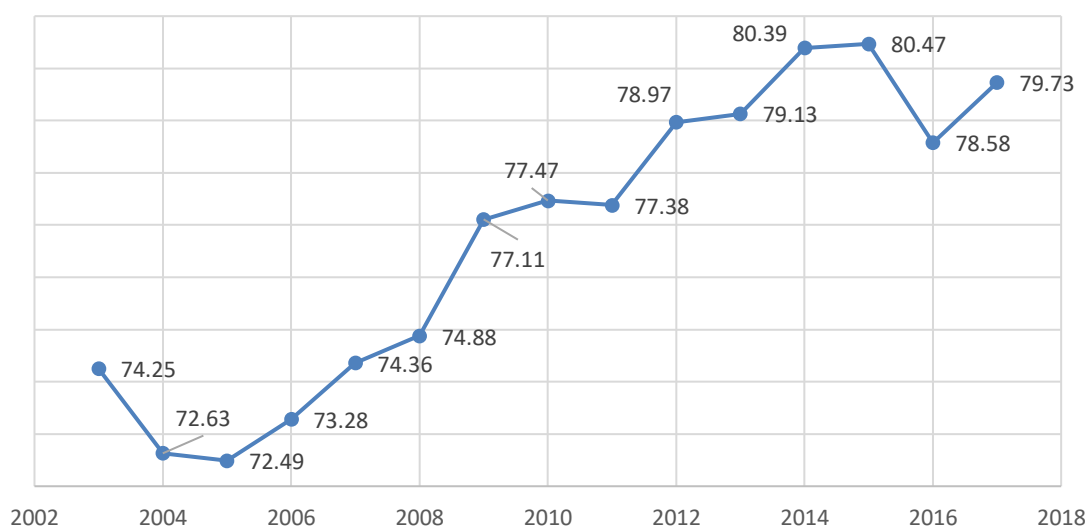
¹² La disponibilidad de datos de los países en la base UNESCO varía según los mismos.

a perforar esa barrera. Se destaca el caso de Argentina que con una tasa de 90,8 presenta el valor más alto en la región.

A esta expansión educativa del nivel medio, cabe considerar en qué medida una mayor participación en el nivel secundario, supone un mayor egreso. El gráfico 2 muestra que la tasa de promoción se ha ido incrementando, aunque su crecimiento no es sostenido ni estable. En el saldo final crece de un 74,25 a un 79,73. No obstante, la periodicidad sería diferente. Habría un a) período de caída entre 2003 y 2005 seguido de; b) un período de crecimiento regular entre 2006 y 2011 y; c) un período de fluctuaciones entre 2012 y 2017.

Gráfico 2

Evolución de la tasa de promoción del nivel secundario 2003-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DINIECE.

Consideraciones sobre la desigualdad en el marco de la expansión

La expansión educativa, así como el logro educativo se han incrementado. El fenómeno ya era observado en otras regiones. En este punto, y retomando el modelo de análisis que se busca presentar, se deben destacar los trabajos liminares de Shavit y Blossfeld en 1993, denominado "*Persistent Inequality*" y de Dellas y Sakellaris en 2003 "*On the Cyclicity of Schooling. Theory and Evidence*". Ambos trabajos tienen abordajes diferentes, pero presentan propuestas complementarias.

El trabajo de Shavit y Blossfeld compara la evolución de las DOE en 13 países¹³, todos ellos con altos incrementos de las tasas de escolarización. Sin embargo, sólo 2 de ellos – Suecia y Países Bajos – mostraban reducción de las desigualdades de origen. En el resto, se mantenía el efecto del hogar de origen. El método utilizado descarta la linealidad de los análisis de Blau y Duncan y de los métodos que consideraban los años de estudio en vez del logro. El trabajo tuvo gran impacto, pero ya había antecedentes de utilizar las chances relativas según el hogar de origen (Mellizo-Soto, 2014). La afirmación de los autores fue puesta en cuestión con una serie de estudios, entre los que más se resaltan los estudios de Breen (2010) y los de Jackson (Jackson, Erikson, Goldthorpe, y Yaish, 2007), ambos bajo la influencia de las líneas teóricas y metodológicas de Goldthorpe (Bukoldi y Goldthorpe, 2013).

Estos estudios mostraron que las generaciones previas a la Segunda Guerra Mundial experimentaron una reducción considerable de las DOE tanto en Europa como en América Latina (Solís y Boado, 2016). Y, a su vez, se observa una disminución del ritmo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esta disminución no implica un aumento de las DOE, salvo por los casos de la Rusia Postsoviética, China y, parcialmente, Alemania tras la unificación (Jackson, 2013; Mellizo-Soto, 2014). Sin embargo, un ritmo lento de decrecimiento puede ofrecer la “ilusión estadística” de mantenimiento de las DOE y, a su vez, no se presenta evidencia de que hayan desaparecido.

El enfoque sociológico presenta una serie de hipótesis y enfoques y, a su vez, miradas metodológicas. Por un lado, hay hipótesis que se vinculan con cierres sociales que serían resultantes de las estrategias defensivas de las clases más altas ante la expansión educativa. Destacan entre ellas, la teoría de la “desigualdad mantenida al máximo” presentada en 1993 por Raftery y Hout, pocos años antes que el libro de Shavit y Blossfeld. Este estudio aplicado en Irlanda, sostiene que la expansión educativa es posible en la medida que no es deseable para las clases más altas por cuanto ya la han conseguido. Actúa como cesión de las clases privilegiadas, porque el rendimiento marginal de esas titulaciones es mínimo. En el espectro iberoamericano, el concepto de inflación de títulos o inflación crediticia puede ser considerado como un enfoque complementario (Elliasson, 1999; Ortiz, 2020). Este enfoque plantea un sesgo economicista por el cual en la medida que se incrementan los individuos con un mismo nivel, el peso diferencial de un título se mueve “hacia arriba” sumando una nueva exigencia para las clases trabajadoras. En el caso argentino, se da una tendencia centrípeta en ambas direcciones. Persisten las barreras para el logro de lo que podría denominarse un “piso mínimo” en el caso del secundario completo, mientras aumenta la exigencia del título superior (Kessler y Espinoza, 2003; Molina Derteano, 2019).

¹³ Los países comparados son Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, Países Bajos, Italia, Suiza, Suecia, Taiwán, Japón, Checoslovaquia, Hungría, Polonia e Israel.

Complementariamente, la hipótesis de Lucas (citado en Mellizo-Soto, 2014) de “desigualdades eficientemente mantenidas” sostiene que, frente a la expansión educativa, las clases más altas ensayan barreras de tipo más cualitativas como circuitos educativos diferenciales e inclusive otras más sutiles que involucran los diferenciales de capital cultural, social y hasta erótico. El enfoque sociológico de la persistencia de las desigualdades se basa en la medición las chances relativas y/o con el uso de modelos logit; las hipótesis más cualitativas pueden utilizar los mismos diseños metodológicos, pero complementan y mejoran las explicaciones, incorporando los aportes de metodologías cualitativas y análisis institucional.

Responden en cierta forma a la obra liminar de Bourdieu y Passeron “La Reproducción”, en donde se exponían los aspectos más cualitativos de las limitaciones de las clases trabajadoras y pequeño burguesas para poder utilizar la escuela media como herramienta de movilidad. Inversamente a lo que se declama, la expansión educativa puede verse como una forma de hacer más eficiente la violencia simbólica de las clases dominantes, destruyendo saber alternativos. Mellizo-Soto (2014) afirma que el enfoque de las DOE, en sus variantes, descarta tanto los planteos de la teoría de la modernización como de la visión “reproductivista” de Bourdieu y la escuela francesa.¹⁴ En este sentido, dentro de esa tradición los trabajos de Raymond Boudon (1974) resultan de particular interés. Se parte de que los logros educativos varían según la clase social de origen de los y las estudiantes, y para poder medir los obstáculos a tales logros se pueden tomar dos indicadores. Uno de ellos es el rendimiento académico, que registraba una tradición de estudios previos, en los que se señalaba que quienes provenían de hogares como menores recursos económicos y/o culturales tendían a obtener peores resultados académicos, desembocando en rendimientos académicos menores, e inclusive el abandono escolar, aun de niveles obligatorios por ley.

El segundo indicador remite a las decisiones de los sujetos y las familias, por cuanto, aun cuando exista un buen rendimiento académico, los estudiantes y las familias de hogares de menores recursos económicos y simbólicos podrían autolimitarse en su carrera educativa; o bien, el efecto contrario, que sería sentir como natural la continuidad a niveles superiores.

Los efectos primarios refieren al primer indicador que sería el desempeño académico; mientras que los efectos secundarios aluden a condiciones estructurales y se manifiestan como tendencias estadísticas a determinados recorridos académicos.

Por un lado, los efectos primarios, que agrupa a todos aquellos factores relevantes para el éxito educativo pero que son previos a la escolarización. Las capacidades individuales o el capital cultural de la familia estarían entre los efectos primarios más destacados. Estos efectos se van debilitando a medida que el nivel educativo

¹⁴ Esta última afirmación es discutible, ya que Passeron (2017) critica que los estudios suyos y de Bourdieu puedan ser tildados de meramente reproductivistas.

es más alto, pues por su mediación el sistema educativo va seleccionando al alumnado que mejor se ajusta a los requerimientos de la vida escolar.

Por otro lado, los efectos secundarios derivan de la aversión a la pérdida, es decir, que no se valora de forma simétrica una ganancia o una pérdida de cierta cantidad de bienestar, en el sentido que cierta variación material supone una pérdida mayor de utilidad que si es una ganancia. Este mecanismo explica que las clases medias y altas tienda a esforzarse más en educación, para no descender de posición social, cosa que no sucede en las clases populares. En estas últimas, no lograr un título educativo supone quedarse en la clase social de origen, no un descenso de posición social (Mellizo-Soto, 2014; Martínez García, 2017).

La obra de Boudon ha tenido influencia en desarrollos posteriores de la obra de Breen y Goldthorpe (1997) quienes han contribuido con estudios comparativos desarrollando modelos de comparación, operacionalizando el origen social en una combinación de la posición de clase (recursos económicos) y la posición de status (capital cultural), medidas a través de la ocupación del/la PSH y del nivel educativo de ambos cónyuges o de/la PSH; e, inclusive de la madre (Bernardi y Cebolla, 2014; Martínez García y Molina Derteano, 2019). A su vez, la difusión de herramientas como las pruebas PISA han permitido objetivar y analizar mejor las decisiones educativas de hogares y estudiantes (Salido y Carabaña, 2019; Merino Pareja, Martínez García y Valls 2020).

Considerando la literatura existente sobre DOE, la aplicación en Argentina supone algunos desafíos. Muchos de los análisis sobre estos efectos cuentan con bases de datos que permiten acceder a variables que miden directamente el rendimiento escolar – inclusive por asignatura o área de conocimiento. A su vez, también estos dependen de los sistemas de evaluación - más allá del PISA – que tienen sus diferentes sistemas escolares. Estas bases, además, interrogan sobre el nivel económico y educativo de los hogares (OCDE, 2016) y sobre aspectos actitudinales y estrategias educativas prospectivas (OCDE, 2015; Valdez Fernández, 2019). Considerando que esos datos no están disponibles para Argentina, se procede a una adaptación ad hoc que ha sido empleado antes en una comparación entre Argentina, España y México (Fachelli, Molina Derteano y Torrents, 2015). Se toma el logro educativo de finalización del secundario como efecto primario (porque supone un piso de rendimiento académico)¹⁵ y la decisión de cursar estudios superiores como simil de efecto secundario. A esto se le denomina modelos de elección educativa (Fachelli, Molina Derteano y Torrents, 2015). La no terminalidad del secundario inhabilita parcialmente la posibilidad de acceder a la educación superior; sin embargo, en Argentina es posible ingresar a la educación superior universitaria con 25 años cumplidos y sin secundario completo. Por ello, la selección de casos será hasta los 24 años. La idea

¹⁵ En rigor los efectos primarios deberían medir no sólo el piso sino también el grado de éxito. Ejemplos como los estudios de Carabaña (2018) y Valdez Fernández (2019) toman en cuenta deciles de rendimiento académico generales o en áreas específicas como Matemáticas. La terminalidad del ciclo secundario supone un rendimiento satisfactorio, pero no se tienen datos de la varianza de tal rendimiento medida en deciles o en notas numéricas.

de selección es porque cumplido el requisito formal de secundario completo, los individuos pueden optar o no por cursar estudios superiores, que no son obligatorios en el país.

Los ciclos económicos

En el acápite anterior, se resume que la propuesta que se tomará en cuenta, que propone estudiar el efecto de las DOE en los hogares. Las decisiones educativas tienen un marco estructural, en la medida que se anclan en estrategias reproductivas y de status de las clases. Pero también tienen un componente de agencia, que involucra aspectos valorativos, emotivos y/o racionales (Przeworski, 1982). Interesa aquí las decisiones racionales (Boudon, 1974; Bukodi y Goldthorpe, 2016) por cuanto, no sólo juega el interés en mejorar la posición sino también la evaluación de los riesgos, para las clases más bajas¹⁶. En este sentido, pueden reconocerse factores de tipo estructural ligados a la clase social, la representación de la misma y los valores culturales en torno a la educación.

Sin embargo, aquí es donde se interpela la obra de Deltas y Sakelaris “*On the Cyclicity of Schooling. Theory and Evidence*” (2003) Los autores retoman los estudios de las DOE y observan cómo se ha observado su evolución utilizando cohortes generacionales, que apoyaban la idea de expansión educativa. Sin embargo, los autores plantean que las decisiones educativas están muchas veces influenciadas en igual grado por la coyuntura, expresada en el ciclo económico. Para las clases más altas, las alternancias en el ciclo no les afectan significativamente, mientras que las restantes pueden enfrentar dificultades importantes y considerar la no escolarización.

Frente a una situación de crisis, se pueden dar los efectos renta o sustitución. El primero refiere al abandono o la decisión de no continuar la escolarización no obligatoria ya que la merma de ingresos empuja al ingreso temprano en el mercado de trabajo. El efecto sustitución, en cambio, indicaría que frente a un escenario de recesión disminuye la participación de los jóvenes de clases populares en el mercado de trabajo (desaliento) y se incrementa la asistencia escolar, como “reemplazo” a la participación en el mercado laboral. Análisis comparativos muestran que, en escenario de las crisis argentina y española, los países mostraron resultados diferentes: en Argentina predominó el efecto renta y en España, el efecto sustitución (Martínez García y Molina Derteano, 2019).

En todo caso, la evidencia de estudios internacionales sostiene que las crisis tienen impacto en la escolarización y las decisiones de los hogares. (Dejong e Ingram, 2001; Deltas y Sakelaris, 2003; Clark, 2011; Martínez García, 2016; y Molina Derteano, 2019; Carabaña, 2018). En este sentido, uno de los aspectos que se

¹⁶ Cabe recordar que Boudon buscaba un objetivo a más largo plazo que es la comprensión de la acción racional en las sociedades de clases. Comparte esta preocupación con los llamados marxistas analíticos.

busca indagar es el efecto de las decisiones de continuidad en educación superior frente a escenarios de crisis y recuperación en las primeras décadas del siglo XXI.

Método

Teniendo en cuenta las dificultades antes mencionadas, y utilizando los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) se realizará un ejercicio de aproximación. A falta de rendimiento académico, se considera el logro escolar como efecto primario. Quienes tengan entre 19 y 24 años y hayan completado el secundario, habrían superado los efectos primarios. Es decir, que independientemente de su origen, habrían completado el secundario aprobando el conjunto de asignaturas existentes en los 5 a 6 años de cursada. Los efectos secundarios se identificaron a partir de la decisión de asistir a la educación superior (no obligatoria); el interrogante está en cómo influyen las desigualdades de clase de origen.

La EPH no es una encuesta de movilidad en sentido estricto, por cuanto no se interroga por el nivel educativo o la ocupación del/la PSH de cada encuestado. Su unidad es tanto individuos como hogares, con un énfasis en el concepto de estrategia de reproducción de los hogares (Dávalos y Molina Derteano, 2020). Pero lo que puede hacerse como simil es recortar un universo de los y las hijas del/la PSH que tengan entre 19 y 24 años. Considerando que se trata de una población joven, muchos de los integrantes de este universo conviven en su hogar de origen con sus PSH. Conjugando ambas coordenadas teóricas, no sólo se toman los hijos/as, sino que además se agregan otros familiares que tengan esa franja etaria y dependan del PSH, ya que lo que se busca medir son los recursos económicos que derivan de la posición ocupacional del/la PSH, sin detenerse en los lazos de consanguinidad.

La pérdida que resultaría de este recorte de los hogares serían los: 1) hogares con un PSH y/o cónyuge entre 18 y 24 años, ya que no podríamos acceder a los datos de sus PSH y; 2) hogares en donde no hubiera hijos u otros dependientes en esa franja etaria. La segunda condición registró una disminución importante sobre el total de N de los hogares de las muestras de EPH, pero que no afecta a nuestro estudio. En cambio, la pérdida de la primera no alcanzó al 5% de los hogares. Es decir, que se pudo trabajar con casi la totalidad de los hogares en donde hubiera jóvenes en esa franja etaria.

El análisis descriptivo

En este primer análisis se toman tres variables que sintetizan las coordenadas antes expresadas: 1) año que refiere al ciclo económico; 2) la variable situación educativa referente a los efectos primarios y secundarios y; 3) la variable clase del hogar, a partir de la clase ocupacional del/la PSH.

1) Considerando trabajos previos (Martínez García y Molina Derteano, 2019) se toma en cuenta quienes atraviesan un ciclo ascendente de hasta 5 años. Se toma

quienes ingresan en 2007 tengan 19 a 24 años y que han egresado del colegio secundario entre 2003 y 2007, es decir en un período de recuperación. El año 2013 toma a quienes egresaron en el período de crecimiento en forma de serrucho entre 2009 y 2013; y el último en 2019 toma el período de restauración neoliberal bajo el gobierno de Macri. Para caracterizar estos períodos se tomó como indicador la evolución del PIB por paridad del poder adquisitivo (PPA), que es un indicador global de actividad económica. La evolución entre 2002 y 2019 se encuentra en el gráfico 1, en anexo.

2) La situación educativa considera el concepto de efectos primarios y secundarios de las desigualdades sociales de origen. El efecto primario que refería al rendimiento académico es tomado a partir del logro educativo de terminalidad de la escuela media. En este sentido, se considera fracaso escolar medio (o de la escuela secundaria) a quienes teniendo entre 19 y 24 años no pueden acreditar el secundario completo. Esta acreditación, dados los datos disponibles es tomada como indicador de rendimiento, a falta de otros más directos¹⁷. A su vez, el efecto secundario es considerando que se hubiera terminado el secundario, la decisión de continuar hacia la formación superior quedando como posibilidades que no haya continuidad y sólo se tenga esa titulación o que se continúe con estudios superiores.

3) Finalmente, se considera la clase del hogar de origen utilizando la escala EGP—Eriksson, Goldthorpe y Portocarrero— colapsada en 3 categorías. Las mismas y sus divisiones fueron construidas a partir de adaptar el CIUO y el CNO de la propia EPH, siguiendo un procedimiento desarrollado por Eduardo Chávez Molina y colaboradores (Chávez Molina et al., 2020). A nivel internacional, la escala EGP, generalmente colapsada en 3 categorías, suele ser el instrumento de comparación internacional de mayor difusión. No sólo por los trabajos de Goldthorpe mismo, sino también por otros autores (Bernardi y Cebolla, 2014; Jackson; 2013; Solís, 2019).

El primer análisis que puede realizarse es de tipo descriptivo, observando las proporciones de logros según la clase social del hogar de origen. En primer lugar, observando los marginales, puede verse que entre 2007 y 2013 casi no se observan cambios significativos, mientras que en 2019 se encuentra un leve retroceso de todas las clases en lo que respecta a la continuidad de educación superior.

Si se aplicara la hipótesis de las esquinas¹⁸, el efecto esperado es que el fracaso escolar sea mayor en los jóvenes de clase trabajadora mientras que la continuidad de la educación superior sea la categoría dominante en los jóvenes de clase de

¹⁷ Dentro de la categoría de secundario incompleto se agrupan quienes han abandonado la cursada antes de tiempo y quienes terminaron la cursada pero no pudieron acreditar el total de las asignaturas.

¹⁸ Se denomina hipótesis de las esquinas al supuesto en que habiendo variables categóricas ordinales en un punto, ciertos valores se ubicarían en los extremos. A partir de cuál sea el nivel de concentración de esos casos, habría que ver qué ocurre con los valores fuera de las esquinas que serían los que terminarían explicando la varianza.

servicios, lo que se puede observar en los tres años seleccionados. Este es un primer indicio de la persistencia de inequidades que en términos generales se mantienen tanto en ciclos ascendentes como en 2007; intermitentes como en 2013 y descendentes como en 2019. A nivel general, crece el número de casos que logran el piso de secundario completo, pero que no continúan los estudios superiores lo que implicaría una reducción de las desigualdades. Sin embargo, persiste la asociación entre hogares de clase trabajadora y la no terminalidad educativa secundaria.

Podría hipotetizarse que se da este doble movimiento que se detalla al comienzo en que a pesar de que hay una tendencia a la expansión educativa, prevalecen ciertas desigualdades. Y las mismas se articulan con el ciclo económico.

La literatura existente señala que, en términos generales, los logros educativos de las mujeres suelen ser mayores que los de los varones y que esto se registra inclusive en las diferentes clases sociales (Fachelli, Molina Derteano y Torrents, 2015). Es interesante observar que el deterioro de la clase de servicios es más pronunciado en los varones que en las mujeres. Los primeros pasan de registrar 64,4% en 2007; 65,2% en 2013, cayendo a 58,4% en 2019. Las mujeres, en cambio, experimentan un ascenso entre 2007 y 2013 pasando de 68,8 a 74,5%; en 2019 retroceden a 69,4%. A su vez, entre 2013 y 2019, las mujeres de hogares de clase trabajadora descienden de 41,6 % a 30,3 % (Ver tabla 1).

Tabla 1: Situación educativa de acuerdo a la clase del hogar. Años 2007,2013 y 2019

| Año | Situación educativa | Clase Trabajadora | | | Clase intermedia | | | Clase de servicios | | | Total | | |
|-------|---|-------------------|---------|-------|------------------|---------|-------|--------------------|---------|-------|---------|---------|-------|
| | | Varones | Mujeres | Total | Varones | Mujeres | Total | Varones | Mujeres | Total | Varones | Mujeres | Total |
| 2007 | Hasta secundario incompleto | 56,3 | 41,9 | 48,7 | 36,4 | 27,6 | 31,9 | 21,2 | 17,1 | 19,1 | 43,6 | 33,2 | 38,2 |
| | Secundario completo y no asiste | 26,7 | 26,9 | 26,8 | 25,0 | 21,2 | 23 | 14,4 | 14,1 | 14,2 | 24,3 | 23,0 | 23,6 |
| | Secundario completo y asiste a superior | 17,0 | 31,2 | 24,5 | 38,6 | 51,3 | 45 | 64,4 | 68,8 | 66,7 | 32,1 | 43,8 | 38,2 |
| Total | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 2013 | Hasta secundario incompleto | 55,0 | 24,1 | 48,2 | 38,9 | 24,1 | 31,9 | 18,1 | 13,4 | 15,7 | 43,4 | 31,1 | 37,3 |
| | Secundario completo y no asiste | 26,6 | 23,1 | 26,6 | 23,8 | 23,1 | 23,5 | 16,7 | 12,1 | 14,4 | 24,1 | 23,1 | 23,6 |
| | Secundario completo y | 18,4 | 52,8 | 25,1 | 37,2 | 52,8 | 44,6 | 65,2 | 74,5 | 69,9 | 32,6 | 45,8 | 39,2 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | asiste a superior | | | | | | | | | | | | |
| Total | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 2019 | Hasta secundario incompleto | 52,5 | 23,0 | 44,5 | 38,2 | 23,0 | 32,1 | 17,9 | 11,2 | 15,0 | 43,1 | 24,9 | 36 |
| | Secundario completo y no asiste | 36,2 | 34,4 | 37,3 | 39,3 | 34,4 | 37,3 | 23,7 | 19,4 | 21,5 | 37,2 | 34,6 | 36,2 |
| | Secundario completo y asiste a superior | 11,3 | 42,6 | 18,2 | 22,5 | 42,6 | 30,6 | 58,4 | 69,4 | 63,9 | 19,7 | 40,5 | 27,8 |
| Total | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EPH del segundo trimestre 2007, 2013 y 2019.

Siguiendo la tendencia de algunos estudios realizados en Europa, la mejor forma de analizar la DOE en relación a las decisiones educativas son los escenarios contrafactuales (Eriksson 1996; Valdez, 2019). El mismo Boudon (2009; ver también Cruz Revueltas, 2014) considera un aporte importante al estudio de las decisiones racionales de los actores sociales, el escenario contrafactual que supone que se “podría haber actuado diferente”. Dado que hay una expansión de la oferta educativa, los jóvenes tienen un marco de elección para intentar superar limitaciones de origen o dejar de considerarlas viables y/o deseables. Nuevamente, debe señalarse que ante la imposibilidad de contar con datos sobre el rendimiento académico, se utiliza como proxy la terminalidad secundaria como “efecto piso”, es decir, interesa observar el escenario de 2019 y la decisión de continuidad educativa.

En este caso no se emplea directamente la metodología que sugieren muchos estudios internacionales, debido a que no se podría medir el rendimiento académico. Se utilizan los *odd ratio*, para considerar las reacciones de cada caso según la clase social y frente a un escenario adverso o propicio. Nuevamente, se acerca conceptualmente a los efectos secundarios, pero no los está midiendo directamente.

En la tabla 2, a continuación, la última columna a la derecha mide la chance conjunta de cada clase de continuar los estudios superiores, una vez terminada la secundaria. Se toma como total las tres cohortes, analizando el aporte que cada momento realiza a las chances conjuntas. Esto permite ver el efecto total en todo el período analizado que resulta para los jóvenes de todas las clases en un efecto acumulado positivo.

Los varones de hogares de clase trabajadora presentan un valor de 55% y las mujeres de 61%; esto quiere decir que el escenario de elegir la continuidad de los estudios durante el período indica que uno de cada dos varones “elige” la continuidad de los estudios una vez terminada la secundaria y seis de cada diez mujeres lo hacen. Estos valores no se reparten igual a lo largo de los tres momentos, siendo que la decisión de continuidad fue mayor en el período de expansión y se redujo en los otros dos períodos sobre todo en el último.

Se observa una dinámica similar con los jóvenes de las otras clases sociales; aunque las chances son mayores: casi 8 de cada 10 jóvenes provenientes de hogares de clase intermedia continúan sus estudios luego del secundario y 9 de cada 10 de los que provienen de hogares de clase de servicios. Cómo se observa en un trabajo anterior, y en clave comparativa con México y España, las diferencias en el acceso a la educación superior entre clases intermedias y clases de servicios no son significativas en Argentina (Fachelli, Molina Derteano y Torrents, 2015). En este sentido, era esperable que las clases de servicios fueran menos reactivas a los distintos momentos, pero la resiliencia de las clases intermedias en los ciclos es un punto interesante, así como la menor diferencia con las clases de servicios (Ver Molina Derteano, 2019).

Tabla 2: Chances acumuladas de continuidad en modelo educativo para las clases EGP en aglomerados urbanos. Años 2007, 2013 y 2019. Varones, mujeres y todos

| Género | Clase Social del Hogar | Ciclo | | | Chance Acumulada |
|---------|------------------------|-------------------|------------------|--------------------|------------------|
| | | Ascendente (2007) | Irregular (2013) | Descendente (2019) | |
| Varones | Clase Trabajadora | 0,26 | 0,21 | 0,08 | 0,55 |
| | Clases Intermedias | 0,35 | 0,25 | 0,18 | 0,78 |
| | Clases de Servicios | 0,33 | 0,33 | 0,26 | 0,92 |
| Mujeres | Clase Trabajadora | 0,22 | 0,19 | 0,20 | 0,61 |
| | Clases Intermedias | 0,32 | 0,24 | 0,25 | 0,80 |
| | Clases de Servicios | 0,33 | 0,36 | 0,28 | 0,97 |
| Total | Clase Trabajadora | 0,22 | 0,19 | 0,17 | 0,58 |
| | Clases Intermedias | 0,32 | 0,24 | 0,27 | 0,79 |
| | Clases de Servicios | 0,37 | 0,36 | 0,23 | 0,95 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EPH del segundo trimestre 2007, 2013 y 2019.

Conclusiones

Considerados los análisis y la evidencia empírica disponible, se pueden proponer las siguientes observaciones.

1) Expansión educativa. A pesar de que a dicho concepto se le ha considerado “demasiado optimista” (Mellizo Soto, 2014), se observa una expansión educativa considerable a través de una mayor escolarización secundaria, acompañada por la sanción de la ley de Educación Nacional. Sin embargo, inclusive en los jóvenes que provienen de la clase de servicios se observa que una proporción importante no ha completado el secundario antes de los 19 años de edad.

2) Efecto acumulativo de las DOE. En la medida que se observan los cambios en los ciclos no impiden que prevalezca un diferencial de oportunidades. Los jóvenes provenientes de hogares de clases intermedias y clases de servicios se inclinan mayormente la continuidad, mientras que el desaliento es más fuerte para las clases trabajadoras

3) Predominio del efecto renta. Cómo se pudo observar en estudios anteriores y, en forma indirecta en la literatura existente, se observa que en el caso de los aglomerados urbanos argentinos prevalece el efecto renta. A pesar de la expansión educativa la proporción de jóvenes que deciden continuar sus estudios más allá del secundario se

redujo en los períodos irregulares y de crisis y, en cambio, crecen con el período expansivo. En este sentido, la prevalencia de este efecto refuerza las DOE en la medida que los ciclos económicos afectan más a los jóvenes de clase trabajadora

Estas conclusiones son además atravesadas por dinámicas de género en donde la performance de las jóvenes mujeres es invariablemente superior a la de los varones en todas las clases del hogar de origen.

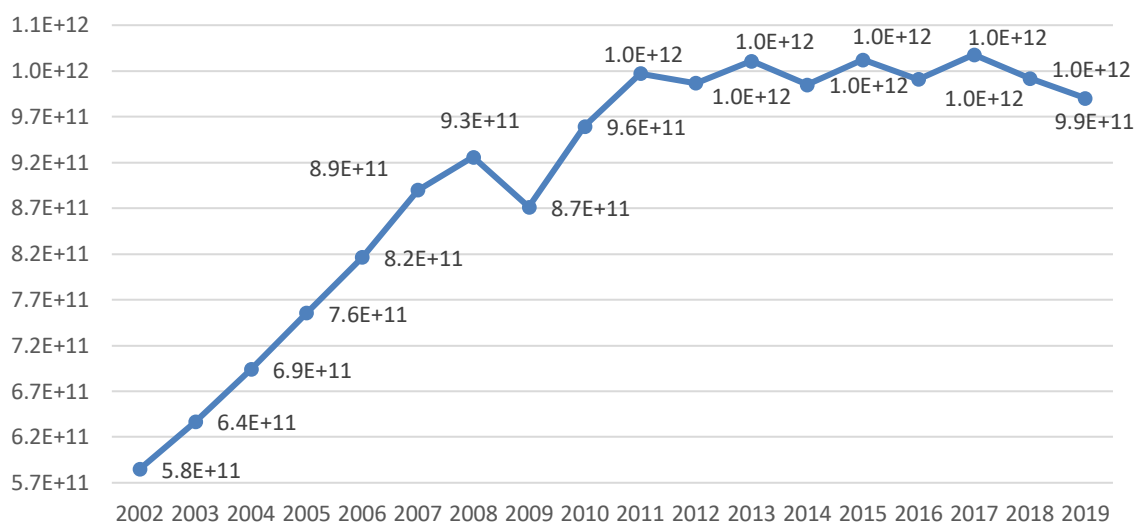
Respecto a la expansión educativa, interesa alejarse de la versión relativamente optimista de la teoría de la modernización, y problematizar las nuevas formas de la desigualdad en torno tanto al logro educativo así como la experiencia educativa en sí. En ambos casos, la primera hipótesis a profundizar es la relación entre la expansión educativa y la profundización de estas desigualdades. Y, más aún, cuando la política educativa siguió privilegiando la expansión de la obligatoriedad en los años de cursada con la Ley de Educación Nacional (Acin, 2019) e inclusive titulaciones si se considera el Plan FinES (Levy, 2019; Peregalli de Palleja, 2020). El conjunto de estas iniciativas plantea nuevos escenarios de desigualdad, por cuanto la inclusión por expansión no necesariamente plantea equidad educativa. Pero contribuye con un piso.

El segundo punto tiene que ver con el efecto acumulativo de las DOE, aún sin considerar el impacto de los ciclos económicos. Los datos que se construyeron en las tablas 1 y 2 muestran que, aún con la expansión educativa, prevalecen las brechas entre los jóvenes según los recursos de clase económicos y/o culturales de los hogares. Este análisis debe considerarse igualmente exploratorio. Se ha observado que el clima educativo – en especial el máximo nivel alcanzado por la madre – presentan efectos más concluyentes (Martínez García y Molina Derteano, 2019). Aun así, es importante señalar que el aparente “rezago” de la clase trabajadora requiere problematizarse a la luz de las experiencias de las trayectorias laborales de trabajadores manuales, en donde las formas de reclutamiento y el rol de los sindicatos complejizan el fenómeno del mismatch, contribuyendo a relativizar la percepción de la formación superior como canal de movilidad social ascendente en el caso de los varones (Molina Derteano y Baier, 2015; Merino Pareja, Martínez García, y Valls, 2020). En cambio, las altas tasas de acceso de los jóvenes de clases intermedias son un punto distintivo en el caso argentino.

Finalmente, como se encuentra en otros estudios (Martínez García y Molina Derteano, 2019), predomina el efecto renta ya que las tasas de acceso a la educación superior—inclusive no arancelada— tienden a descender con los ciclos descendentes. Y aquí surge un interrogante interesante. Los modelos originales de Dellas y Shakelaris y la llamada tesis del trabajador adicional en Latinoamérica apuntaban al efecto renta señalando la imposibilidad de sostener económicamente a una persona inactiva que esta en edad de participar en el mercado de trabajo. Sin embargo, en el caso de la educación superior en Argentina, hay ejemplos de políticas específicas de universidades y centros de educación superior públicos en donde se ofrecen alternativas para reconciliar cursada académica y jornada laboral. Y aun así predomina el efecto renta, de lo que se sospecha que no sería simplemente un cálculo económico, sino también una nueva forma de *mismatch*.

Anexo

Gráfico 1: Evolución del PBI ajustado ppa en Argentina. Período 2002-2019.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial.

“El PIB por paridad del poder adquisitivo (PPA) es el producto interno bruto convertido a dólares internacionales utilizando las tasas de paridad del poder adquisitivo. Un dólar internacional tiene el mismo poder adquisitivo sobre el PIB que el que posee el dólar de los Estados Unidos en ese país. El PIB es la suma del valor agregado bruto de todos los productores residentes en la economía más todo impuesto a los productos, menos todo subsidio no incluido en el valor de los productos. Se calcula sin hacer deducciones por depreciación de bienes manufacturados o por agotamiento y degradación de recursos naturales. Los datos se expresan en dólares internacionales a precios constantes de 2011.” Fuente: Banco Mundial

Bibliografía

- Acin, A. B. (2019). La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales. *Cuadernos de Educación*, 17(17), 56-66.
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146(1), 3-21.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
- Boudon, R. (2009). *La rationalité*. Presses Universitaires de France.
- Breen, R. (2010). Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century. *Social Forces*, 89(2), 365-388.

- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and society*, 9(3), 275-305.
- Bukodi, E. y Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024-1039.
- Carabaña, J. (2018). ¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo? *RES. Revista Española de Sociología*, 27(1), 145-157.
- Chávez Molina, E., Bernasconi, F., y Rodríguez de la Fuente, J. (2020). Propuesta de correspondencias entre CNO y CIUO. Sintaxis para SPSS, STATA y R. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Clark, D. (2011). Do recessions keep students in school? The impact of youth unemployment on enrolment in post-compulsory education in England. *Economica*, 78 (31), 523-545.
- Cruz Revueltas, J. C. (2014). Implicaciones políticas de la teoría de la racionalidad de Raymond Boudon. *Andamios*, 11(25), 341-359. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000200015&lng=es&tlng=es.
- Dávolos, P. y Molina Derteano, P. (2020). Cambios en el bienestar y condiciones de vida de los hogares tras cuatro años de macrismo. *Cuestión Urbana*, 4(7), 35-46.
- Dejong, D. & Ingram, B. (2001). The cyclical behavior of skill acquisition. *Review of Economic Dynamics*, 4(3), 536-561.
- Dellas, H. & Sakellaris, P. (2003). On the cyclicity of schooling: theory and evidence. *Oxford Economic Papers*, 55(1), 148-172.
- Dubet, F. (2002). El sociólogo de la educación. *Revista Colombiana de Educación*, (42).
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. y Véréout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>
- Eliasson, G. (1999). Títulos, indicadores en el mercado de trabajo, y asignación de competencias a los empleos. *Revista Europea de Formación Profesional*, 16, 76-82.
- Erikson, R. (1996). Explaining Change in Educational Inequality – Economic Security and School Reforms. En R. Erikson y J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 95-112). Westview Press.
- Fachelli, S., Molina Derteano, P. y Torrents, D. (2015). Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México en 2013. *Revista de Educación y Derecho*, 12, 1-27.

- Goldthorpe, J. H. (2007). *On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H. y Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. *Acta Sociológica*, 50(3), 211-229.
- Jackson, M. (2013). Introduction: how is inequality of educational opportunity generated? The case for primary and secondary effects. En M. Jackson (Ed.), *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment* (pp. 1-33). Stanford University Press.
- Kessler, G., y Espinoza, V. (2003). *Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires*. CEPAL.
- Levy, E. (2019). Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. *Educação*, 42(3), 377-386.
- Martínez García, J. S. (2016). Crisis y desigualdad de oportunidades educativas. *Organización y Gestión Educativa*, 24(5), 9-13.
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.
- Martínez García, J. S. y Molina Derteano, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers. Revista de sociología*, 104(2), 279-303.
- Mellizo-Soto, M. F. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147(1), 107-117.
- Merino Pareja, R., Martínez García, J. S. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers. Revista de sociología*, 105(2), 259-277.
- Molina Derteano, P. y Baier, J. L. (2015). El espinoso objeto de la educación media y la vinculación con el mercado de trabajo: un estudio de caso en la Ciudad de Mar del Plata. *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, 11, 193-216.
- Molina Derteano, P. (2019). Orden de mérito. Rasgos ocupacionales y educativos según orientación política general en CABA. En E. Chávez Molina (Comp.), *La Llamada de la Gran Urbe: las desigualdades y las movilidades sociales en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 197-219). IIGG, CLACSO.
- Mora Salas, M. (2004). Desigualdad social: ¿Nuevos enfoques, viejos dilemas? *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 131, 9-44.
- OCDE (2015). Scaling procedures and construct validation of context questionnaire data. En PISA 2015 Technical Report (pp. 289-344).
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Resultados Clave*.

- Ortiz, L. (2020). Inflación credencialista y heterogeneidad productiva en la economía paraguaya. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(1), 40-58.
- Passeron, J. C. (2017). *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Siglo XXI.
- Peregalli de Palleja, A. N. (2020). Alianza estado-sociedad civil: Debates y desafíos en la co-gestión de políticas de inclusión educativa en Uruguay y Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(43), 1-44.
- Pinos Montenegro, J. (2019). François Dubet y Jacques Rancière. Debates en torno a la igualdad. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (marzo).
- Przeworski, A. (1982). Teoría sociológica y el estudio de la población: Reflexiones sobre el trabajo de la Comisión Población y Desarrollo de CLACSO. En *Reflexiones Teórico-metodológicas sobre Investigaciones en Población*. El Colegio de México.
- Salido, O. & Carabaña, J. (2019). An increasingly squeezed middle class? Changing income distributions and inequality in the EU15 through the last economic cycle. *Journal of Contemporary European Studies*, 27(3), 343-356.
- Shavit, Y. y Blossfeld, H. (Eds.). (1993). *Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Westview.
- Solís, P. y Boado, M. (2016). (Coords.) *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. El Colegio de México.
- Solís, P. (2019). Desigualtat social en acabar l'educació secundària i la progressió a l'educació terciària. Una anàlisi multinacional davant dels casos del sud d'Europa i l'Amèrica Llatina. *Papers. Revista de Sociologia*, 104(2), 247-278.
- Steinberg, C., Fridman, D., Tófaló, A., Meschengieser, C., Lotito, O. y Fiuza, P. (2012). Educación, territorio y sociedad: un estudio multidimensional sobre las desigualdades sociales y educativas en Argentina (pp. 80-105). En N. Gluz y C. Steinberg (Coords.), *Desigualdades sociales, territoriales y educación básica en Argentina: aproximación al problema desde una perspectiva multidimensional*. UNIPE.
- Torres Minoldo, M. S. y Andrada, M. J. (2013). Herencia social y logros educativos en Argentina ¿Meritocracia o herencia social? *Revista Complutense De Educación*, 24(2), 421-442.
- Valdéz Fernández, M. (2019). Efectos primarios y secundarios en la expectativa de matriculación universitaria: La desigualdad como reto del siglo XXI. *Revista Prisma Social*, (25), 332-358.