



INVESTIGACIÓN ACADÉMICA
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

- » María Marta Formichella
 - » Natalia Krüger
- Compiladoras*

Equidad educativa

*Segmentación escolar en la localidad
de Bahía Blanca*



EDIUNS

Equidad educativa: segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca / María Marta Formichella... [et al.]; compilación de María Marta Formichella; Natalia Krüger. -1ª ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-336-0

1. Educación. I. Formichella, María Marta, comp. II. Krüger, Natalia, comp.

CDD 370.982



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 – B8000HZK – Bahía Blanca – Tel.: 54-0291-4595173

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar



**Libro
Universitario
Argentino**

CiN REUN

Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

Diagramación interior y tapa: Fabián Luzi.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin

Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Bahía Blanca, Argentina, diciembre de 2023.

© 2023 Ediuns.

Agradecimientos

En primer lugar, deseamos agradecer a todas las instituciones y personas que colaboraron en las distintas etapas de la investigación desarrollada entre los años 2018 y 2022: los miembros de los equipos directivos de las escuelas de nivel secundario que respondieron a la encuesta y participaron de las entrevistas, especialmente durante el período de aislamiento por la pandemia; las familias de estudiantes de nivel secundario que fueron entrevistadas; la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires, que nos facilitó la base de datos del Relevamiento Anual Educativo (RAE) 2017 para la ciudad de Bahía Blanca; la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), que aportaron financiamiento; y, finalmente, aquellos investigadores que, si bien no han participado de la elaboración de este libro, contribuyeron con el relevamiento de la información aquí analizada.

María Marta Formichella
Natalia Krüger

Índice

Introducción	5
<i>María Marta Formichella y Natalia Krüger</i>	
Metodología y principales fuentes de información empleadas.....	21
<i>María Marta Formichella y Natalia Krüger</i>	
Capítulo 1. Segregación escolar entre los sectores estatal y privado: el rol del capital socioeconómico y la perspectiva de los directivos y las familias	25
<i>Natalia Krüger</i>	
Capítulo 2. Los mecanismos de ingreso y cursos de acción ante trayectorias educativas diversas en las escuelas de gestión estatal	50
<i>Natalia Bonino y Daniela Soledad Llera</i>	
Capítulo 3. La diferenciación de los servicios educativos en relación a la calidad y cantidad de los recursos materiales	59
<i>Natalia Krüger y María Marta Formichella</i>	
Capítulo 4. Los recursos humanos de las escuelas: Características de la planta docente	75
<i>Valentina Viego, Valentina Segurado y Mariano Anderete Schwal</i>	
Capítulo 5. Análisis descriptivo de los cargos de gestión en las escuelas.....	86
<i>Valentina Viego, Valentina Segurado y Mariano Anderete Schwal</i>	
Capítulo 6. Medición del clima escolar en establecimientos educativos	100
<i>Valentina Viego y Carolina Hamodi Galán</i>	
Capítulo 7. Equidad educativa desde la perspectiva de los resultados.....	113
<i>María Marta Formichella</i>	
Capítulo 8. Las estrategias organizativas de las escuelas para afrontar la continuidad pedagógica durante la pandemia. Una mirada desde la equidad educativa.....	132
<i>Natalia Bonino, Daniela Soledad Llera y Diana Isabela Lis</i>	
Sobre los autores.....	145

Equidad educativa desde la perspectiva de los resultados

María Marta Formichella

Introducción

La educación es fundamental para el desarrollo de las personas y de las sociedades (Sen, 1999; Formichella, 2010) y por ello es interesante analizar si se evidencia equidad en su distribución. En este sentido, el cuarto objetivo de desarrollo sostenible propuesto por las Naciones Unidas incluye esta idea al establecer que se debe “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Si bien el concepto de equidad no es unívoco –dado que se asocia a diferentes representaciones según los distintos puntos de vista de los individuos (Formichella, 2011a)– una vez establecido es posible estudiar si la equidad está presente y en qué medida.

La palabra equidad significa igualdad y, en función de qué elemento establecer como igualador, existen diversas acepciones (Sen, 1979). En este trabajo, y por las razones que se detallarán posteriormente, se considera a la equidad educativa desde el punto de vista de los resultados y, por lo tanto, se define que una sociedad es equitativa en educación si se evidencia igualdad en los resultados educativos de su población.

Ahora bien, no es sencillo establecer los resultados a igualar y cada sociedad acuerda acerca de cuáles son los deseables (Morduchowicz, 2003). Esta misma complejidad aparece en la investigación y por ello es necesario definir esta cuestión. Aquí, se analiza la equidad en relación a la educación básica porque es aquella que

comprende la enseñanza de los conocimientos y habilidades que se consideran imprescindibles para que toda persona se desempeñe de manera efectiva en la sociedad contemporánea, equipando a cada individuo para el ejercicio de una ciudadanía activa, la continuación de la formación en el nivel superior y el acceso al mercado de trabajo. (SITEAL, 2022, pág.1).

En Argentina, existe evidencia de que hay circuitos educativos diferenciados y, por ende, desigualdades en las oportunidades y resultados educativos heterogéneos (Quiroz, Dari y Cervini, 2020; Serio, 2017; Tiramonti, 2014, Krüger 2013a; Formichella, 2010).

En ese contexto, se plantea la hipótesis de que existen discrepancias en los resultados educativos que alcanzan los individuos según la escuela a la que asisten y, dada la escasez de estudios vinculados a la problemática educativa que la aborden desde ámbitos sub-nacionales y ciudades intermedias, aquí se estudian las desigualdades en los resultados de educación básica en la ciudad de Bahía Blanca.

En suma, el objetivo del presente trabajo es estudiar la equidad educativa en el nivel básico desde la perspectiva de los resultados y demostrar o refutar la hipótesis de que dicha equidad no está presente. Asimismo, se prestará especial atención a las desigualdades entre los estudiantes pertenecientes a escuelas de gestión pública y privada, por manifestarse el tipo de gestión como

una primera instancia de segmentación (Krüger y Formichella, 2012). Queda fuera del alcance de este trabajo estudiar las causas de las desigualdades en los resultados, las cuales son complejas y multidimensionales (Formichella y Krüger, 2017).

Profundizando lo mencionado párrafos atrás, cabe explicar que la definición de la equidad educativa conlleva la misma dificultad que la conceptualización de la equidad en términos generales. Como se ha adelantado en la introducción general del libro, el origen de esta cuestión es que la palabra equidad proviene del latín y significa 'igualdad', luego, en función de cuál sea la base de información a considerar en dicha igualdad surgen diferentes acepciones (Sen, 1979).

En educación se suelen plantear cuatro alternativas como base de información, cada una de ellas relacionada a un elemento vinculado a los estudiantes: acceso a la escuela, condiciones y medios de aprendizaje en la escuela, resultados o logros, o realización social de dichos resultados (Demeuse, citado en López, 2006).

Formichella (2011a) realiza un análisis del concepto de equidad a la luz de la teoría de las capacidades de Sen. Sen (1999) define a las capacidades como las libertades fundamentales de las personas, es decir aquello que les permite optar acerca de qué desean hacer y ser, que estilo de vida quieren llevar adelante. En ese contexto, explica que lo relevante no son los recursos, sino lo que las personas pueden lograr con estos, y que la educación es una capacidad fundamental. De igual modo, López (2006) analiza que conceptualizar a la equidad educativa según el criterio del acceso y llevar adelante políticas bajo esta perspectiva implicaría considerar que las diferencias en los logros del estudiantado se vinculan a discrepancias en los esfuerzos de los individuos. Es decir, esta mirada establece una perspectiva meritocrática.

Luego, Formichella (2011a) explica que esta cosmovisión se aleja de la lógica de Sen, porque ingresar al colegio y asistir a clases que se llevan a cabo de determinada manera homogénea para el conjunto de estudiantes, no implica que todos puedan desarrollarse como tales y ser capaces de hacer algo igualitario con lo que reciben.

Con respecto a definir la equidad educativa considerando a la igualdad en los medios de aprendizaje como base de información, cabe reflexionar que no se está teniendo en cuenta el acceso. En este sentido, Formichella (2011a) también concluye que no es compatible con la perspectiva de Sen, ya que al ser una capacidad fundamental todos tendrían que estar incluidos en el sistema educativo.

De los otros dos criterios, considerar a la equidad educativa en función del desarrollo social estaría subordinando la valoración de la educación al desarrollo regional que pueda aportar, dejando de lado su rol en la vida de cada persona (López, 2006). Formichella (2011a) explica que esta concepción también se aleja de la cosmovisión de Sen, para quien la educación vale en sí misma y la ausencia de ésta representa una grave privación de la libertad.

Finalmente, la consideración de la equidad como igualdad en los logros escolares recupera la idea de que la educación es esencial para el desarrollo de cada persona, y que por ello cada estudiante necesita alcanzar los resultados que le permitan llevar adelante su vida como ciudadanos y trabajadores. Sen (1979) deja en claro que la idea de equidad, al concentrarse la igualdad en un atributo, trae consigo implícitamente que alcanzarla requerirá instaurar desigualdades en otros atributos. En este caso, la noción de equidad basada en los resultados viene acompañada de la de compensación, dado que no todos tienen las mismas oportunidades ni las mismas capacidades de aprovecharlas.

En este sentido, Morduchowicz (2003) explica que el punto de partida de los estudiantes es disímil y que, por ello, aún si todos accedieran al sistema educativo y en el mismo recibieran idénticos

tico trato y condiciones, no sería posible que alcancen la igualdad en los resultados escolares. Entonces, este autor hace referencia a la necesidad de recuperar las ideas de Aristóteles acerca de la equidad horizontal (que significa igual trato para los iguales) y vertical (que significa desigual trato para los desiguales); y resalta que la igualdad en los resultados no es incompatible con la igualdad en las oportunidades, sino que la abarca: para alcanzar la igualdad en los logros se requiere que todas las personas en edad de ser escolarizadas ingresen al sistema y que estando allí sea atendida cada situación en particular, estableciéndose los escenarios que se requieran para que se cumpla el objetivo.

En otras palabras, es necesario que se atienda a cada persona a partir de su singularidad y de su contexto particular, para lo cual es imprescindible que se establezcan desigualdades en las trayectorias educativas (Llach, 2006) y que para eso se pongan a disposición los recursos materiales y no materiales que se precisen (Morduchowicz, 2003). De este modo, las políticas que tengan como horizonte la equidad educativa desde el punto de vista de los logros escolares, es decir que busquen la igualdad en los resultados educativos, deberán tender a invertir más recursos en las personas que menos recursos tienen (Llach, 2006).

En esta investigación, siguiendo el análisis de Formichella (2011a) presentado en los párrafos anteriores, se considera la equidad educativa desde la perspectiva de los resultados. Asimismo, se centra en el nivel secundario por ser el último correspondiente a la educación básica (formada por los niveles inicial, primario y secundario), ya que si hay igualdad en los resultados eso debería vislumbrarse en el último peldaño de la trayectoria educativa básica.

Ahora bien, al conceptualizar a la equidad educativa desde la perspectiva de los resultados educativos resulta necesario definir cuáles son dichos resultados. Desde un punto de vista teórico, son las sociedades a través del Estado las que establecen cuáles son los logros esperados luego del paso por el sistema escolar (Morduchowicz, 2003). Estos pueden ser clasificados en resultados de cantidad y de calidad (Formichella, 2020); y dentro del análisis de la calidad es factible distinguir entre logros cognitivos y no cognitivos (Cabanillas Tello *et al.*, 2021; Brunello y Schlotter, 2011; Dreeben 1968). Los primeros se vinculan a conocimientos y aptitudes, mientras que los segundos a expectativas, valores y actitudes, siendo ambos de vital importancia para que las personas puedan desarrollarse en las esferas académica, laboral y social (Krüger, Formichella y Lekouna, 2015). También se ha hallado que los atributos no cognitivos tienen un rol mediador entre las mencionadas variables exógenas y los logros cognitivos (Krüger y Formichella, 2019).

Definir la cantidad educativa vinculada a los resultados no presenta mayores inconvenientes. Se trata simplemente de cuantificar los años de estudio aprobados por una persona (Formichella, 2014). Por ejemplo, si en un sistema educativo el nivel primario consta de seis años de estudio y un individuo aprobó esa cantidad de años escolares, su nivel educativo es primario completo y no es necesario realizar otro razonamiento para determinar esa condición. Lo mismo puede pensarse para el nivel secundario, el cual se asocia a doce años de educación aprobados.

Sin embargo, en el caso de la calidad educativa no sucede lo mismo. Es un concepto que se enmarca en el de calidad, el cual no es unívoco ni preciso; por ende, la calidad educativa tampoco lo es (Pérez Rabasa y López, 2011). Tiana Ferrer (1999) expresa que además de poseer diversas y cuantiosas extensiones, es polisémico, es decir que posee diferentes significados para distintos individuos o grupos de interés; mientras que Aguerro (1993) resalta que el concepto posee múltiples dimensiones y variados elementos del ámbito educativo en el que puede abordarse (calidad en los recursos, calidad en la enseñanza, calidad en los resultados, etc.). En este trabajo, se centra la mirada en los logros escolares y siguiendo a Krüger, Formichella, y Hamodi-Galán (2022)

se define a la calidad en los resultados educativos a partir de las competencias que los estudiantes obtienen en su paso por el sistema.

Finalmente, es menester señalar que la consideración de la calidad es particularmente relevante cuando existen segmentos diferenciados en el campo educativo, dando lugar a cierta jerarquización en la oferta escolar (Formichella, 2020). Que el sistema educativo se encuentre segmentado significa que está dividido en circuitos que presentan claras diferencias. El concepto de circuito educativo se refiere a la agrupación de las instituciones a partir de la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y el capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de los docentes, la infraestructura que disponen, la organización, etc.), de forma que cada segmento se diferencia de los demás en términos de las condiciones de aprendizaje que ofrece (Tiramonti, 2014).

Entonces, ante la presencia de este fenómeno, que un estudiante haya concluido cierto nivel educativo no es garantía de que sus competencias sean iguales a las de otro estudiante que lo haya hecho en otra institución. Es decir que las capacidades obtenidas por cada persona en su trayectoria educativa son heterogéneas en función de la escuela a la que haya asistido, aun cuando la cantidad de años de estudio aprobados sea la misma (Formichella, 2020; Krüger, 2013b). En Argentina existen antecedentes de que títulos de nivel secundario que nominalmente son iguales no reflejan las mismas competencias y capacidades. Más allá de las diferencias propias inherentes a las distintas orientaciones, se esperan de los egresados del nivel ciertas habilidades y conocimientos mínimos que no estarían presentes (Formichella, 2020).

Las diferencias en los resultados de los estudiantes en Argentina, al igual que sucede en el resto del mundo, se deben a un conjunto de variables personales, familiares y escolares (Formichella y Krüger, 2017). Esto significa que los condicionantes son multidimensionales, por lo que establecer los determinantes de dichos resultados escolares es altamente complejo, y las asociaciones simples entre variables no deben ser interpretadas de modo aislado (Krüger y Formichella, 2019). Así, existen múltiples factores que afectan a los resultados educativos y producen la existencia de desigualdades. Luego, en dicho contexto, la segmentación tiende a profundizar la incidencia de los condicionantes sociales de origen en las trayectorias educativas.

Una primera instancia de diferenciación es el tipo de gestión pública o privada (Krüger y Formichella, 2012). Diferentes investigaciones en Argentina muestran que hay discrepancias en las condiciones de escolarización y los resultados educativos según el tipo de administración (Formichella, 2011b; Formichella y Krüger, 2013; Krüger, 2018; Cornejo y Llach, 2018; Dari, Quiroz y Cervini, 2022). Sin embargo, Formichella (2011b), Formichella y Krüger (2013) y Dari, Quiroz y Cervini (2022) hallan que dicha discrepancia se debe únicamente al nivel socioeconómico del alumnado; mientras que Krüger (2018) y Cornejo y Llach (2018) encuentran que las diferencias exceden a la cuestión de la segregación socioeconómica.

Ahora bien, más allá de los factores que pueden estar influyendo en las discrepancias entre las escuelas según su tipo de gestión, cuestión que queda por fuera del objetivo de este trabajo, existe evidencia de que los resultados educativos promedio difieren entre los estudiantes que asisten a escuelas de gestión pública y privada (Catri *et al.*, 2022).

Así, luego de comprender la complejidad del fenómeno a analizar, con el fin de cumplimentar el objetivo propuesto; a continuación se presenta la metodología, luego se exponen los resultados y discusión, y por último se da paso a las conclusiones.

METODOLOGÍA

Instrumentos y participantes

Se utilizan tres fuentes de información, dos de carácter primario y una de origen secundario. Las primeras surgen de uno de los proyectos entre los que se encuadra este libro, “Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca”, que ya han sido explicitadas en la introducción de este libro: encuestas a directivos de nivel secundario y entrevistas semiestructuradas también a directivos de nivel secundario, ambas estrategias aplicadas a escuelas de la ciudad de Bahía Blanca. La fuente de información secundaria es el denominado Relevamiento Anual (RA) de educación llevado a cabo por el área de planificación y evaluación educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

El RA es un operativo que se lleva a cabo desde el año 1996 mediante el cual se censan todas las unidades educativas del país, constituyendo así una de las más relevantes fuentes de información (Ministerio de Educación de la Nación, 2023).

Las unidades de observación son las escuelas de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca. Es decir que las variables se estiman y cuantifican a nivel colegio.

Análisis de datos

El desarrollo de este capítulo se basa en la combinación de una estrategia cuantitativa con una cualitativa para analizar los datos provenientes de las fuentes de información mencionadas previamente.

Con respecto a la estrategia cuantitativa, se realiza un análisis de estadística descriptiva y también se estiman un conjunto de indicadores de desigualdad: ratio de desigualdad, coeficiente de GINI e índice de Theil. Estos fueron calculados utilizando como unidad de análisis a las escuelas de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca y el Software STATA 13.0 (comando *ineqdeco*). A continuación, se definen:

- *Ratio de desigualdad*: la ratio p_{90}/p_{10} se define como la relación entre el valor medio de la variable estudiada en el percentil 90 de la población (en este caso las escuelas de nivel secundario de Bahía Blanca), y el valor medio de dicha variable en el percentil 10 (CEDLAS, 2015)

Para su construcción, se ordena a la población según la variable en cuestión y se la divide en 100 grupos iguales (percentiles). P_{90} es aquel valor de la variable que deja por debajo al 90% de la población mientras que P_{10} es el valor de la variable que deja por debajo al 10% de la población. Finalmente, p_{90}/p_{10} representa la relación entre el valor medio del 10% de las escuelas con el valor más alto en la variable de ordenación con respecto al valor medio del 10% de las escuelas con valor más bajo.

El valor de la ratio se interpreta como la cantidad de veces que la población del percentil 90 supera a la del percentil 10 en el valor de la variable estudiada.

- *Coficiente de Gini*: Este indicador se deriva de la denominada curva de Lorenz. Esta se construye ordenando a los individuos de una población según la variable a estudiar en el eje X de un gráfico cartesiano y estableciendo el porcentaje de dicha variable que van acumulando en el eje Y. Entonces, se representa una relación entre el porcentaje acumulado de población

(aquí escuelas) y el porcentaje acumulado del indicador educativo. Si la representación coincide con la recta de 45° existe perfecta igualdad, sino, cuánto más se aleje la curva de dicha línea, mayor es la desigualdad (Lugo, 2005). Luego, el coeficiente de Gini cuantifica el área entre la curva de Lorenz y la curva de perfecta igualdad; es la ratio entre la diferencia entre dichas curvas y la región con forma de triángulo que queda formada debajo de la diagonal. Sus valores se encuentran entre 0 (máxima igualdad) y 1 (máxima desigualdad) (Sen, 1997).

- *Índice de Theil*: Sen (1997) explica que, si bien su forma de cálculo no es intuitiva en economía debido a que su fórmula es arbitraria y proviene de las ciencias naturales, su virtud de poder descomponer la desigualdad entre grupos y al interior de los mismos hace que sea una interesante alternativa. Lugo (2005) presenta una adaptación para el cálculo de indicadores educativos, tal como puede observarse a continuación:

$$T = \frac{1}{\alpha(1-\alpha)} \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \left[1 - \left(\frac{e_i}{\mu} \right)^\alpha \right]$$

Donde:

μ es el promedio de la variable educativa estudiada.

N es el número total de observaciones

e_i es el valor de la variable educativa para el individuo i .

α es un parámetro que capta la sensibilidad de la medida a diferentes partes de la distribución.

Si bien α puede tomar cualquier valor, aquí se utiliza un $\alpha = 1$, que significa que se ponderan más los cambios en la parte inferior de la distribución (Formichella, 2010).

El mencionado análisis de desigualdad educativa se realiza a partir de las siguientes variables:

a) Variables vinculadas a la cantidad educativa:

- *Tasa de promoción efectiva*: es el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo. En el caso del último año de estudio del nivel secundario, la promoción efectiva se considera respecto a los promovidos de ese año y no en relación a los inscriptos en el año siguiente, porque el último año de secundaria marca el final del ciclo escolar obligatorio, no existiendo un año posterior, y considerarlo brindaría una idea errónea. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina, 2007).
La fuente de información de esta variable es el Relevamiento Anual 2017.

- *Continuidad en el nivel superior*: es el porcentaje de alumnos que continúan estudiando en el nivel superior luego de egresar del nivel secundario. Dado que este dato no se encuentra disponible, se utiliza como aproximación la expectativa de los directivos de cada escuela respecto a cuál será dicho porcentaje. Estas expectativas son útiles como variables *proxy* porque están formadas a partir de información observable por parte de los directivos, principalmente el porcentaje de estudiantes que históricamente continúa estudiando, y el nivel socioeconómico de estos en relación al costo de oportunidad de no trabajar. La fuente de

este dato es la encuesta propia llevada a cabo en el año 2019, en el marco del anteriormente mencionado PGI.

- *Compromiso*: la variable compromiso representa lo que denominamos un tipo de resultado no cognitivo; aquí, siguiendo a Krüger y Formichella (2019) se escoge para ser estudiado debido a su estrecha vinculación con otros resultados no cognitivos (perseverancia, motivación y autocontrol) y se intenta cuantificar por medio de los siguiente dos indicadores:
 - *Ausentismo e impuntualidad*: distribución de frecuencias respecto a la perspectiva de los directores en torno a estas problemáticas.
 - *Tasa de abandono transitorio*: es el porcentaje de estudiantes que no promueve y no repite en un año determinado, sin considerar si vuelve a reinscribirse en el futuro.

Cabe aclarar que, si bien ‘compromiso’ se vincula a la calidad educativa, por representar un resultado no cognitivo, aquí se lo clasifica dentro de las variables vinculadas a la cantidad educativa debido a que su estimación se realiza a través de dos variables vinculadas a la cantidad de educación recibida.

b) Variables vinculadas a la calidad educativa:

En el caso de la calidad educativa, y debido a las ya mencionadas dificultades que presenta su conceptualización, se vuelve más complejo elegir variables que la representen. Cada alternativa sólo podrá mostrar una arista de la calidad, dado que es un fenómeno multidimensional.

Si bien no está libre de críticas, la mayoría de los investigadores en Economía de la Educación utilizan los resultados de las Pruebas Estandarizadas de Aprendizaje como indicador de la calidad educativa (Lopez y Lever, 2016). Sin embargo, esto no es aquí posible porque no se ha logrado acceder a información de ese tipo a nivel escuelas en Bahía Blanca.

Por ello, aquí se considera como aproximación a la calidad a la variable ‘tasa de sobriedad’. Si bien este indicador también se utiliza para cuantificar la eficiencia interna del sistema educativo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2003), en este trabajo se lo vincula a la calidad en los resultados educativos como representación de la desventaja que implica alcanzar los conocimientos, aptitudes y actitudes a una edad más tardía, es decir que representa una “desventaja cronológica”. Se supone que alcanzar los resultados esperados en la edad teórica representa un logro educativo de mayor calidad que alcanzar esos mismos resultados con demora, dado que será menor el tiempo en que se podrán usufructuar los beneficios que se asocian a la educación obtenida.

- *Tasa de sobriedad*: es el porcentaje de estudiantes cuya edad es superior a la teóricamente ideal de acuerdo a las disposiciones del sistema educativo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2003). La fuente de información es el RA 2017.

Por otra parte, se lleva a cabo el análisis e interpretación de los datos cualitativos. Para ello, se estudia profundamente el contenido de las respuestas con el fin de identificar la información más relevante de acuerdo al objetivo de este trabajo. Así, se analiza cada elemento de los relatos con el fin de encontrar similitudes o diferencias y ordenarlas de modo sistemático por medio de la creación de categorías (Lopezosa, 2020).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis cuantitativo. Resultados vinculados a la cantidad educativa:

A partir del cálculo y observación de los indicadores seleccionados se vislumbra que no existe homogeneidad en las variables que representan los resultados educativos. En primer lugar, en el cuadro 1 queda reflejado que la tasa de promoción efectiva no es del 100%, es decir que existe un grupo de estudiantes que no logra matricularse en el año siguiente al que cursó, lo cual representaría la situación ideal de trayectoria. Dicho porcentaje varía entre escuelas, la ratio de desigualdad que puede encontrarse en ese mismo cuadro muestra que las escuelas con mayor tasa de promoción efectiva tienen una tasa que supera en 1,6 veces a las escuelas cuya tasa es menor. La presencia de una realidad desigual también queda manifiesta al observar los valores positivos de los índices de Gini y Theil.

Además, en el cuadro uno también se observan diferencias según el tipo de gestión de las escuelas, existiendo una mayor tasa de promoción en el sector privado; y también diferencias al interior de cada subsistema, siendo más grande la desigualdad al interior del sector público (los valores de los tres indicadores de desigualdad son mayores que en el caso del subsector privado). Por último, cabe señalar que más de un 25,4% de la desigualdad total se evidencia por discrepancias entre sectores y un 74,6% por discrepancias al interior de los mismos.

La problemática de la no promoción está vinculada a dos cuestiones: la repitencia y el abandono. Aquí, se analiza el abandono transitorio, el cual representa una desventaja más allá de que en un futuro el estudiante pueda retomar su trayectoria, dado que dicha interrupción se asocia a diferentes costos como la pérdida de hábitos de estudio o de posibilidades de socialización, entre otras cuestiones. En el cuadro 1 se observa que la desigualdad entre escuelas en cuanto a la TAT es mucho mayor que la desigualdad en cuanto a la TPE: las escuelas con mayor abandono tienen tasas que superan en más de 10 veces a las escuelas que sufren esta problemática en una menor medida, mientras que los valores de los índices de Gini y Theil también son mucho más elevados.

Nuevamente, la problemática de una trayectoria no ideal es mayor en el sector público que en el privado, aunque la desigualdad total se explica en menor medida por la discrepancia entre sectores, en comparación al caso de la TPE (15,5% vs 25%), apareciendo una desigualdad más grande al interior de cada subsector (84,5%).

Tabla 1. Tasa de promoción efectiva promedio y Tasa de Abandono Transitorio Promedio. Escuelas de nivel secundario de Bahía Blanca.

	TPE promedio	TAT promedio
Total de escuelas	78,82%	6,54%
Escuelas de gestión pública	74,12%	9,42%
Escuelas de gestión privada	91,30%	4,40%

Fuente: elaboración propia en base a RA 2017

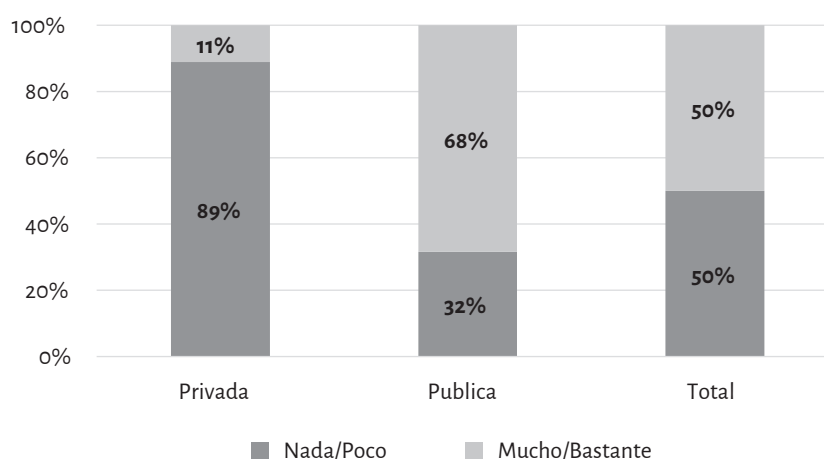
Tabla 2. Indicadores de desigualdad en la Tasa de promoción efectiva y la Tasa de abandono transitorio. Escuelas de nivel secundario de Bahía Blanca.

	TPE			TAT		
	P90/p10	GINI	THEIL	P90/p10	GINI	THEIL
Desigualdad global	1,607	0,10252	0,01802	10,507	0,40962	0,28935
Desigualdad sector público	1,678	0,10582	0,01910	9,135	0,37191	0,24351
Desigualdad sector privado	1,153	0,02785	0,00125	8,24	0,38027	0,24913
Al interior de cada grupo	*	*	0,01344	*	*	0,24439
Entre grupos	*	*	0,00458	*	*	0,04496
% al interior de los sectores	*	*	74,6	*	*	84,5
% entre sectores	*	*	25,4	*	*	15,5

Fuente: elaboración propia en base a RA 2017

El abandono transitorio suele estar predicho por problemas previos relacionados al ausentismo y la impuntualidad. Al respecto, la mitad de los directores encuestados lo consideraron un problema importante, mientras que el 50% restante no. Sin embargo, en este aspecto también aparece una mayor prevalencia de dificultad en las escuelas de gestión pública (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Ausentismo e impuntualidad



Fuente: elaboración propia en base a encuesta propia en el marco del PGI "Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca"

Las variables anteriores, más otras que se relacionan con estas- como las condiciones socioeconómicas, escolares y familiares a las que se enfrentan los estudiantes- hacen que los directivos de las escuelas puedan tener una expectativa con respecto a qué proporción de sus alumnos con-

tinuará estudios en el nivel superior. En este caso se observa que el valor promedio es 62,93% y visto por subsector es más elevado en el de gestión privada que en el de administración pública (78,5% vs 55,52%)

En suma, a partir de los datos presentados puede decirse que en la ciudad de Bahía Blanca se observan diferencias en las variables escogidas como representativas de la cantidad educativa que adquieren los individuos que ingresan en el sistema escolar. En particular, se vislumbran discrepancias de acuerdo al tipo de gestión de los colegios, pero es menester aclarar que esta información es únicamente descriptiva, que ha quedado fuera del alcance de este capítulo estudiar posibles causas y que, por ende, no debe interpretarse que esta sea el tipo de administración. De hecho, como ya se ha mencionado, existe evidencia empírica para Argentina que muestra como principal factor a la composición socioeconómica del alumnado (Formichella, 2011b; Formichella y Krüger, 2013; Dari, Quiroz y Cervini, 2022).

La presentación de los resultados de acuerdo a los sectores público y privado es parte de la descripción de una realidad en la que los circuitos escolares en cada sector reflejan una primera instancia de segmentación educativa.

Análisis cuantitativo. Resultados vinculados a la calidad educativa:

En el caso de la variable considerada como aproximación a la calidad, tasa de sobreedad, se observa que, considerando el promedio de todas las escuelas secundarias de Bahía Blanca, es elevada (ver cuadro 3). Asimismo, a partir de la observación del cuadro 4 queda manifiesto que existe una gran brecha entre las escuelas que poseen mayor problema de sobreedad y las que no, ya que la tasa es más de doce veces mayor entre las primeras que entre las segundas. La ratio 95/10 es el más grande de todos los indicadores aquí analizados, por lo que puede decirse que la desigualdad en calidad es mayor que la correspondiente a la cantidad. Esta situación es concordante con un escenario de segmentación educativa como el que se ha presentado capítulos atrás.

Por otra parte, nuevamente hay evidencia de una discrepancia entre los sectores público y privado, donde la tasa de sobreedad del sector de gestión pública más que triplica a la del sector de gestión privada (ver cuadro 3). Sin embargo, a diferencia de los que se presentaron en relación a los indicadores de cantidad educativa, la desigualdad es mayor dentro del sector privado que dentro del sector público (en el cuadro 4 puede observarse que todos los indicadores de desigualdad son más grandes en el sector de gestión privada).

Finalmente, cabe señalar que el porcentaje de discrepancia explicado por diferencias entre sectores es el más elevado de todos los casos analizados: cerca de un 44%. Esto significa que, si bien la desigualdad es elevada al interior de los sectores y en mayor medida en el de gestión privada, hay una diferencia importante vinculada a la desigualdad entre sectores. Esto da cuenta de que una vez que los estudiantes ingresan al sistema en circuitos diferenciados, alcanzar los resultados en el tiempo teórico estipulado no representa una realidad homogénea.

Tabla 3. Tasa de sobreedad promedio. Escuelas de nivel secundario de Bahía Blanca.

	TS promedio
Total de escuelas	37,75%
Escuelas de gestión pública	46,10%
Escuelas de gestión privada	11,98%

Fuente: elaboración propia en base a RA 2017

Tabla 4. Indicadores de desigualdad en la Tasa de sobreedad. Escuelas de nivel secundario de Bahía Blanca.

	P90/p10	GINI	THEIL
Desigualdad global	12,507	0,37245	0,24225
Desigualdad sector público	4,528	0,25656	0,1266
Desigualdad sector privado	5,222	0,3751	0,23238
Al interior de cada grupo	*	*	0,13604
Entre grupos	*	*	0,10621
% al interior de los sectores	*	*	56,16
% entre sectores	*	*	43,84

Fuente: elaboración propia en base a RA 2017

Análisis cualitativo

En este apartado se presenta el análisis de índole cualitativo, el cual se organiza a partir de diferentes dimensiones vinculadas a los resultados educativos. Éstas fueron construidas desde la observación de elementos en común y recurrentes entre los relatos de los miembros de los equipos directivos entrevistados.

— Los resultados académicos: repitencia, ausentismo y deserción

Del análisis de las entrevistas, se vislumbra que no hay homogeneidad entre escuelas respecto del grado en el que los problemas de repitencia, ausentismo y deserción se presentan, siendo las escuelas públicas ubicadas en barrios alejados del centro las que más dificultades manifiestan. La cuestión de la localización de las escuelas como factor de desigualdad ha sido explicada por Sasserá (2022), quien analiza el caso de la ciudad bonaerense de Campana.

A continuación, algunos extractos dan cuenta de esta situación. Como puede observarse, en los primeros tres, los directivos entrevistados manifiestan la gravedad de la problemática, mientras que en los restantes sólo se menciona la presencia y de modo acotada.

“...ausentismo y repitencia sí, hay chicos a los que les cuesta mucho. Si bien se les ofrece mucho apoyo, siempre se buscan estrategias. Pero siempre hay repitencia” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“El año pasado nos dio 18,5% de repitencia en segundo año, es un número importante, que nos pone en alerta a trabajar e implementar otras estrategias de seguimiento, que lo venimos haciendo y hemos bajado ese porcentaje, pero todavía es una alerta” (Esc. pública no céntrica).

“...hay problemas de repitencia, y hay algunos problemas de ausentismo” (Esc. pública no céntrica).

“No, no tenemos deserción, y ausentismo, digamos, se da más en los últimos años. Pero, digamos, que responde al viaje de egresados, digamos, no a que uno perdió contacto o vínculo con el estudiante” (Esc. de gestión privada subsidiada).

“...sí, no, hay, pero poco...el año pasado 2 estudiantes repitieron y años anteriores capaz que 4 o 5 como mucho” (Esc. Pública no periférica).

“No hay repitencia ni ausentismo” (Esc. de gestión privada no subsidiada).

“No, son casos aislados, deserción no tenemos problemas, nono y ausentismo tampoco, sí alumnos que llegan con varias faltas” (Esc. de gestión privada subsidiada).

“La tasa de abandono es mínima, nada. Hoy en día el abandono escolar en escuelas de gestión privada es casi inexistente. Se trabaja mucho en todo lo que tiene que ver la prevención de este aspecto y lamentablemente estos chicos que están ahí en el borde de abandonar, el paso previo es el pase de gestión privada a estatal y ahí los perdemos” (Esc. de gestión privada subsidiada).

— *La repitencia y el ausentismo como antesala de la deserción*

Un segundo emergente de las entrevistas tiene que ver con cómo la repitencia y el ausentismo muchas veces son la antesala de la deserción, cuestiones en las que, nuevamente, no se evidencia homogeneidad en las respuestas. Los directivos de las escuelas que manifestaron mayor presencia de las problemáticas en las trayectorias son los que también focalizaron la mirada en el vínculo entre ausentismo, repitencia y abandono.

“...acompañar a aquellos alumnos que están en riesgo de repitencia reiterada, que es lo que lleva al abandono” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“creo que hay distintos factores... la cuestión de la repitencia reiterada que genera cierto desánimo porque genera esta idea de que no sirvo para esto, mejor me voy a dedicar a otra cosa” (Esc. de gestión pública no céntrica).

— *Causas de la deserción*

Otro punto interesante para destacar son las diferentes causas de abandono escolar que fueron emergiendo de las entrevistas. Si bien la repitencia y el ausentismo preceden al abandono, las causas profundas de los tres fenómenos se relacionan y no es que la repitencia y el ausentismo produzcan la deserción, sino que las circunstancias de raíz que generan los dos primeros fenómenos coinciden con las que conllevan al abandono.

A partir de la voz de los entrevistados, las mencionadas circunstancias pueden resumirse, principalmente, en problemas económicos y de acompañamiento de las familias de los estudiantes.

“En mi caso, primero, como decía..., la necesidad de trabajar” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“Es por cuestiones económicas, cuando empiezan a trabajar los empezamos a perder, si en cuarto fracasó o repitió empezamos a verlo” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“De las situaciones que hemos tenido, muchas tuvieron que ver con el desinterés del alumno. Algunos eligen abandonar para irse a trabajar porque ya se van poniendo grandes” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“Y, que se yo, es multicausal. También tiene mucho que ver con la falta de acompañamiento familiar, muchas cuestiones también, cuestiones de necesidad laboral, de salir rápidamente al mercado laboral” (Esc. de gestión privada subsidiada).

También se destacaron los problemas emocionales que afectan a los estudiantes.

“Yo diría que hoy el motivo del fracaso escolar, que no tiene que ver con la deserción únicamente, ya que es el último paso del fracaso, el fracaso escolar inicia mucho antes, tiene que ver puntualmente con cuestiones emocionales. En realidad, después se evidencia en cuestiones de aprendizaje, obviamente, pero el inicio, el foco, es en cuestiones emocionales” (Esc. de gestión privada subsidiada)

“Vamos encontrando cada vez más adolescentes con muchas dificultades para transitar cuestiones emocionales, y esto está íntimamente vinculado: a familias muy disfuncionales, un adolescente puesto en un lugar de mucho abandono, de mucha soledad, de tener que asumir actitudes adultas sin serlo; tiene que ver con consumo problemático, mucho también, que esto va en aumento” (Esc. de gestión privada subsidiada).

Finalmente, en algunas entrevistas también aparecieron causales vinculados a cuestiones pedagógicas.

“Y después, creo que hay ciertas prácticas que tienen que ver con la evaluación, que es algo en lo que estamos trabajando con el equipo directivo para modificar un poco el concepto de evaluación, esta consideración de la evaluación como algo punitivo... la función que tenemos nosotros es acompañarlo para que termine la secundaria, no castigarlo porque no puede terminarla” (Esc. de gestión privada subsidiada).

— *Estrategias para mejorar las trayectorias de los estudiantes*

Cabe mencionar que a partir de las entrevistas también surgió como emergente la existencia de múltiples estrategias escolares destinadas a disminuir los problemas de inasistencias, repitencia y abandono de los estudiantes. Se detectaron diversas tácticas vinculadas principalmente al acompañamiento, con diferentes niveles de involucramiento de los docentes en la vida de los estudiantes, donde en algunos casos hasta mencionaron haberlos ayudado a sacar turnos médicos. A continuación, se presentan varios extractos de las entrevistas que dan cuenta de la amplitud de propuestas y el alto grado de trabajo y compromiso que se vislumbra a partir de los relatos.

“En la escuela se trabaja muchísimo en el acompañamiento y sostenimiento de trayectorias. Cuando digo muchísimo digo, yo voy a hacer cola y sacar turnos médicos muchas veces” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“Nosotros, desde el equipo, siempre es desde acompañar y buscar alternativas, primero, para que el alumno no abandone, creo que ese es el objetivo primero. Cada vez que siento que un alumno puede estar en la calle, siento que en algún punto fracasé o fracasamos. Entonces, es buscar alternativas, propuestas para él y su familia porque sino es abrirle la puerta a la calle, a que no sabes que va a hacer, porque con 14 o 15 años no puede trabajar. Y si no estudia, ¿qué va a hacer? ... Y bueno, trabajar con los profesores en pensar que cada alumno es una individualidad. Cada uno tiene una particularidad” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“Lo que nosotros siempre buscamos es el compromiso de la familia. Siempre somos muy claras y le explicamos a la familia en la situación en la que se encuentra el alumno y qué necesitamos. Así como nosotras armamos un plan de acompañamiento para que no deje la escuela, necesitamos que la familia acompañe” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“Muchos chicos se acercan a los profesores y les cuentan sus cosas y bueno, ellos necesitan eso también. Y eso no tiene calificación, es compromiso de cada uno. Pero sí tiene resultado después en una continuidad escolar... Y ahí sí trabajar con otras instituciones, con atención psicológica, con otras instituciones municipales, porque tenés familias con recursos que tienen obra social, pero tenés otras que no tienen nada” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“Nosotros tenemos la misión de que los chicos tienen q ingresar, permanecer y terminar. Si falta tres días el alumno sin aviso la preceptora llama...Si va a abandonar o vemos que no va a venir, viene y vuelve a faltar, hacemos lo imposible para que no abandone. Si es por cuestiones económicas, vemos cómo hacer” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“Los profesores arman proyectos de recuperación de aprendizajes. En el mes de septiembre, cuando empezamos el último trimestre, cuando ya más o menos sabemos que chicos se pueden llevar la materia, quienes están en riesgo, se genera todo un proyecto de recuperación de aprendizajes que es muy personalizado...se recuperan unos cuantos porque el que realmente tiene ganas de aprobar tiene mucho apoyo en ese sentido” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“Y también se fue trabajando en el tema de, que esto viene de nivel central, la retención de la matrícula. Es decir, mediante distintos proyectos pedagógicos para acompañar a aquellos alumnos que están en riesgo de repitencia reiterada, que es lo que lleva al abandono. Se fueron armando proyectos de acompañamiento para que estos chicos promocionen y se queden en la escuela” (Esc. de gestión pública no céntrica).

Cabe señalar que en varias entrevistas surgió la relevancia del rol del preceptor en estos procesos de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.

“El preceptor toma lista todos los días, además estamos en el programa ‘asistiré’, así que lo hacemos en la Tablet; si no tenemos novedades, la preceptora llama a la casa, si no responde al otro, pero en la semana tenemos q tener novedades del chico, sino va la orientadora o nosotros mismos a la casa del chico. Si se atorran las chicas, porque tienen mucho trabajo, muchas entrevistas, alguno de nosotros que está disponible va” (Esc. de gestión pública no céntrica).

“...monitorear el ausentismo, eso nos ha permitido no tener tanta pérdida de chicos en el camino, donde hay distintas acciones, cuando un chico falta después de 24 hs. qué es lo que tiene que hacer el preceptor, si el preceptor no logra comunicarse con la familia, la segunda acción es la visita del EOE, pero nosotros... y esto quiero resaltar, la figura del preceptor y ese sentido de compromiso que tienen los preceptores” (Esc. de gestión pública no céntrica).

Finalmente, es menester mencionar que entre las estrategias se observa brindar apoyo en cuanto a las tareas de cuidado de niños, ya que no sólo el trabajo fuera del hogar opera como competencia del estudio. En palabras de unos de los entrevistados:

“A los chicos q trabajan también los tenemos en cuenta, a esos chicos los reforzamos con contenidos o con prácticas integradoras, también hay chicas que son mamás, el año pasado trabajamos el proyecto “mamis” con chicas o chicos q tienen hijos, en determinada hora trabajaban con las orientadoras y tenían charlas sobre cuidado del bebé, agregándole contenidos integrados; y habíamos logrado para los que tuvieran hijos o hermanitos chicos una guardería en la escuela. Porque también pasa que hacen faltar a los grandes para cuidar a los chiquitos o los enfermos” (Esc. de gestión pública no céntrica).

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha examinado la equidad educativa en el nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca, desde la perspectiva de los resultados. El foco de observación han sido las escuelas y se ha estudiado en qué medida alcanzan resultados homogéneos.

A partir de la presentación y análisis de diferentes variables e indicadores ha sido posible mostrar que existe desigualdad entre escuelas en los resultados educativos, tanto en cantidad como en calidad. De este modo, es posible concluir que no hay equidad educativa en el sentido aquí propuesto, tal como lo muestra Formichella (2014, 2020) a nivel nacional.

Un foco de diferenciación que se ha podido describir es el que representa la divergencia entre el sector de gestión pública y el sector de gestión privada. Esto es coincidente con lo concluido por Leivas (2019), quien muestra que los indicadores educativos de eficiencia interna (Tasa de promoción Efectiva, Tasa de Abandono Interanual y Tasa de Repitencia) para Argentina y la Provincia de Buenos Aires, difieren entre ambos sectores.

Sin embargo, como ya se ha mencionado, lo explicado en el párrafo anterior no implica que el tipo de administración sea la causa de dicha diferenciación, sino que también existen otros elementos y ha quedado fuera del alcance de este capítulo estudiar cuáles son los factores asociados a los resultados educativos.

De hecho, las investigaciones que han estudiado el rol del tipo de gestión escolar como factor determinante de los resultados educativos en Argentina han llegado a resultados disímiles. Por una parte, algunos autores encuentran evidencia empírica que atribuye todo el efecto al nivel socioeconómico promedio de los estudiantes que albergan las escuelas de gestión pública –más bajo–, en relación al que albergan las escuelas de gestión privada –más elevado–. (Formichella, 2011b; Formichella y Krüger, 2013; Dari, Quiroz y Cervini, 2022); por otro lado, también hay autores que hallan que las discrepancias existen más allá de la segregación socioeconómica (Krüger, 2018; Cornejo y Llach, 2018).

Asimismo, el estudio de estadística descriptiva se ha podido complementar con la información recabada de modo cualitativo. Por medio de ésta se ha reforzado la idea de que los resultados educativos son disímiles entre escuelas. A partir de los relatos ha quedado en claro que los fenómenos de asistencia, repitencia y abandono difieren ampliamente entre establecimientos y que, tanto las escuelas de gestión privada como las de gestión pública que no se encuentran ubicadas en la periferia, conviven con una realidad que, si bien no les es ajena, sí se encuentra menos involucrada con estas problemáticas. Tal como señalara Sasser (2022) la localización geográfica no se encuentra desconectada de las desigualdades educativas, dado que existe un vínculo entre el escenario de la escuela, las características de los estudiantes que aloja y sus familias, y el espacio en el que se encuentra.

Además, si bien aquí no se ha centrado la atención en analizar los elementos que operan a favor o en contra de las trayectorias educativas ideales, sí se han podido rescatar algunos elementos explicativos a partir de los relatos de las principales causas de abandono escolar. Estas causas, como también ya se ha mencionado, están en estrecha relación con las propias del ausentismo y la repitencia, problemáticas en ciertos grados menores porque los estudiantes logran permanecer en la escuela, pero que afectan sus trayectorias y muchas veces se convierten en la antesala del abandono.

Las fuentes de abandono que se vislumbran son: la situación socioeconómica de las familias, que empuja a los adolescentes a salir tempranamente al mercado laboral; las dificultades de las familias para acompañar a los estudiantes; las problemáticas emocionales de ellos y algunas cuestiones relacionadas a lo pedagógico, como el modo de evaluación.

La cuestión del ingreso temprano al mercado laboral ha sido ampliamente estudiada y la evidencia previa para Argentina también muestra que los adolescentes trabajadores tienen mayores dificultades para mantener su status de estudiantes y no caer en el abandono escolar (Ibáñez Martín, Formichella y Costabel, 2021).

Ante estas causas, se observa que los equipos directivos y docentes de las escuelas, con un importante rol de los preceptores, elaboran diversas estrategias de acompañamiento de las trayectorias educativas con el fin de disminuir el abandono escolar.

En síntesis, se ha confirmado la hipótesis de que la equidad educativa desde la perspectiva de los resultados no está presente en las escuelas de nivel secundario de Bahía Blanca. Esto implica la necesidad de proponer o reforzar políticas existentes cuyo objetivo sea brindar mayores recursos materiales y humanos a las escuelas cuyos indicadores de resultado educativo se encuentren en posiciones menos favorables.

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo (1993) “La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación”. http://biblioteca.formaciondocente.com.mx/18_TemasEducacion/La%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf
- Brunello, G. y Schlotter, M. (2011). “Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems”. *IZA Discussion Paper*, n.º 5743.
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. y Hernández Fernández, B. (2021). “Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas”. *SciComm Report*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Catri, G.; Nistal, M., Orlicki, E y Volman, V. (2022). “Aprender 2021”. Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wpcontent/uploads/2022/06/Aprender-2021-nacional.pdf>
- CEDLAS (2015) “Guía SEDLAC” https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/Guia_Metodologica_v201506.pdf
- Cornejo, M., y Llach, J. (2018). “Factores condicionantes de los aprendizajes”. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Gobierno de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/factores_condicionantes_de_los_aprendizajes.pdf
- Dari, N, Quiroz, S y Cervini, R. (2022) “Nivel socioeconómico y brecha entre los logros educativos de los sectores público y privado en Argentina. PISA 2018”. *Revista Espacios en Blanco*, vol. 2, n.º 32, pp. 111-124
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, EE. UU.: Addison Wesley
- Formichella, M. M. (2010). *Educación y Desarrollo: Análisis desde la perspectiva de la Equidad Educativa interna y del Mercado Laboral*. Tesis de Doctorado en Economía. Universidad Nacional del Sur.
- Formichella, M. (2011a). “Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen”. *Revista Educación* vol. 35, n.º 1, pp. 1-36.
- Formichella, M. (2011b). “¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración?” *Revista de la CEPAL*, n.º 105, pp. 151-166.
- Formichella, M. (2014). “Índice de Inequidad Educativa Básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n.º 1, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n1.2014>
- Formichella, M. M (2020) “Cuantificación de la educativa en América Latina (2000-2015)”. *Revista Educación*, vol. 44, n.º 2, pp. 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38413>.
- Formichella, M. y Krüger, N. (2013). “El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración?”. *Regional and Sectoral Economic Studies*, vol. 13, n.º 3, pp. 127-144.
- Formichella M. M y Krüger, N. (2017) “Reconociendo el carácter multifacético de la educación: los determinantes de los logros cognitivos y no cognitivos en la escuela media argentina”. *Revista Trimestre Económico*, vol. LXXXIV (1), n.º 333, pp. 165-191.
- Ibáñez Martín, M. M., Formichella, M. M., y Costabel, L. E. (2021). “Exclusión social: explorando la dimensión educativa en Argentina. *Problemas Del Desarrollo. Revista Latinoamericana De Economía*”, vol. 51, n.º 200. <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951>
- Krüger, N. (2013a). *Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas*. Tesis de Doctorado en Economía. Universidad Nacional del Sur.
- Krüger, N. (2013b) “Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina”.

- Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, n.º 86, pp. 1-30. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1352>
- Krüger, N. (2018). “An evaluation of the intensity and impacts of socioeconomic school segregation in Argentina”. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, Causes and consequences of spatial inequalities in education*. Masiasbury Academic. pp. 210-243.
- Krüger, N. y Formichella, M. M. (2012). “Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio”. *Revista Perspectivas: Revista de análisis de economía, comercio y negocios internacionales* vol. 6, n.º 1, pp. 113-144.
- Krüger, N. y Formichella, M. M. (2019). “¿Las competencias no cognitivas actúan como mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Evidencia para Argentina”. *Cuadernos de Economía*, vol. 38, n.º 77, pp. 493-521. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v38n77.68582>
- Krüger, N.; Formichella, M. M y Lekuona, A. (2015). “Beyond cognitive-skills: the attitude towards school and its determinants in Spain with PISA 2009”. *Revista de Educación* n.º 367, pp. 10-35.
- Krüger, N., Formichella, M. M., y Hamodi-Galán, C. (2022). “Oferta educativa desigual y escuelas resilientes”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, n.º 15, pp. 1-34. En <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.oede>.
- Leivas, M. (2019). “Desigualdad entre el sector público y privado de la escuela media. Lógicas diferentes pero necesarias”. *Educação & Sociedade*, vol. 40, n.º 1. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019196194>
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*. Granica.
- Lopez, K. y Lever, C. (2016) “Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa”. *Temas de educación*, vol. 22, n.º1, pp. 131-146.
- López, N. (2006). “Equidad educativa y desigualdad social”. IIPE-UNESCO.
- Lopezosa, C. (2020). “Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz”. En Lopezosa, C., Diaz-Noci, J. Codina, L. (ed) *Anuario de Metodos de investigación en comunicación social 1*, pp. 88-97. DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.
- LUGO M. A (2005) “Medidas de desigualdad para variables educativas” Boletín de SITEAL, n.º 4. IIPE-UNESCO.
- Ministerio de Educación de la Nación (2023) “Relevamiento Anual”. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/relevamiento-anual>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) *Sistema Nacional de indicadores educativos*. Laboratorio de Estadística. Red Federal de Información Educativa. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Argentina. En <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO01408.pdf>
- Morduchowicz, A. (2003) *Discusiones de Economía de la Educación*. Losada.
- Pérez Rabasa, M. y López, J. R (2011). “Calidad educativa en Argentina. Un estado de situación”. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol. 8, n.º 15, pp. 9-16.
- Quiroz, S.; Dari, N. L. y Cervini, R. A. (2020). “Oportunidad de Aprender y Segmentación Socioeconómica en Argentina-PISA 2015”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, n.º 3, pp. 93-112. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.005>
- Sasserá, J. S. (2022) “Desigualdad espacial, segmentación educativa y diferenciación institucional: aportes de representaciones cartográficas en una localidad”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 17, n.º 1, pp. 153-172.
- Sen, A. (1979). “Equality of what?” *The tanner lecture of human values*. <http://www.tannerlec->

- tures.utah.edu, Directory: /lectures/documents, File: sen80.pdf
- Sen, A. (1997) *La desigualdad económica*. Fondo de cultura económica.
 - Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires. Planeta
 - Serio, M. (2017). *Desigualdad de oportunidades educativas en Argentina*. Tesis de Doctorado en Economía, Universidad Nacional de La Plata.
 - SITEAL (2022) “Educación básica”. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica
 - Tiana Ferrer, A. (1999). “La evaluación y la calidad. Dos cuestiones sometidas a discusión”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, vol. 7, n.º 22. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v07n22/v07n22a03.pdf>
 - Tiramonti, G. (2014). “Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto”. *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 20. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/96/0>
 - Villar-Aldonza, A., & Gambau-Suelves, B. (2020). “La desigualdad educativa, ¿son los programas de refuerzo la solución? Evidencia empírica del impacto a nivel intracentros”. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, n.º 2, pp. 379–396. <https://doi.org/10.6018/rie.394511>