

LA SEGMENTACIÓN EDUCATIVA ARGENTINA: REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA MICRO Y MACRO SOCIAL

Educational segmentation in Argentina: considerations from a micro and macro perspective

NATALIA KRÜGER*

Resumen. Entre las diversas expresiones de la inequidad social en la actualidad, se destaca la segmentación del sistema educativo, concepto que remite tanto a la presencia de circuitos escolares de distinta calidad como a la homogeneidad en la composición socioeconómica del público al que atienden. A través del presente artículo se pretende contribuir a la comprensión de este fenómeno en el contexto argentino. Luego de una breve exposición acerca del concepto, el panorama actual y las implicancias de la segmentación educativa en el país, se abordan las causas y la dinámica de la misma desde una doble perspectiva: 1) macro-social, para conocer las tendencias globales e históricas que actúan de marco para el sector educativo influyendo en su configuración actual, y 2) micro-social, porque resulta pertinente realizar un análisis institucional para identificar las pautas de comportamiento de los distintos agentes del sistema que, en su accionar cotidiano, puedan atentar contra su democratización.

Palabras clave: educación, equidad, instituciones, reproducción social, segmentación.

Abstract. *The segmentation of the educational system in Argentina may be identified as one of the main processes involved in the reproduction of social inequalities. This notion refers to the fact that the system is divided into groups of institutions of differential quality in which students are distributed according to their socioeconomic background. The purpose of this paper is to contribute to the comprehension of this phenomenon. Following a brief exposition about the concept, the outlook, and the main implications of educational segmentation, its causes and dynamics are analyzed from a double perspective: i) macro-social: in order to understand the global and historical trends which serve as a background and act as objective determinants; ii) micro-social: an institutional approach is proposed as a means to identify the behavioral patterns and norms involved in the determination of this particular configuration of the education system.*

Keywords: education, equality, institutions, segmentation, social reproduction

* Licenciada en Economía y candidata al grado de Doctora en Economía por la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Becaria doctoral del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (UNS-CONICET). Ayudante de docencia de primera de la cátedra de Microeconomía, Departamento de Economía, UNS.

INTRODUCCIÓN

Desde la constitución del sistema educativo estatal a fines del siglo XIX hasta la actualidad, se han logrado en Argentina importantes avances en pos de la inclusión educativa. En los años ochenta, se logró prácticamente alcanzar el horizonte de cobertura universal en el nivel primario. Luego, la radical reforma emprendida durante los noventa tuvo éxito en incrementar el acceso al nivel medio. Las tasas de escolarización han mantenido una tendencia ascendente, lo cual estaría indicando que la educación secundaria es valorada por la población, y que los esfuerzos públicos y privados han permitido mejorar la inclusión en este nivel. Ya sea como consecuencia de las medidas de reforma, de las mayores exigencias por parte del mercado laboral, o por la existencia de un persistente mandato social, es claro que, en materia de acceso y a nivel global, la situación mejoró. Según datos de SEDLAC, la tendencia positiva en la tasa de asistencia al nivel medio entre 1992 y 2009 se confirma para todos los quintiles de ingresos, asistiendo al colegio en este último año un 72% de los adolescentes más pobres.

Estos logros no permiten ignorar, sin embargo, que el sistema educativo argentino adolece de serios problemas, los cuales atentan tanto contra la noción de equidad educativa, como contra una supuesta relación positiva entre educación y equidad social. Por un lado, la masificación registrada en términos cuantitativos ha sido diferenciada en términos cualitativos. Continúan siendo importantes el capital educativo y económico del hogar en la definición de las trayectorias escolares evidenciándose las desigualdades de origen, principalmente en temas como la permanencia y la terminalidad (Balduzzi; Binstock y Cerruti). Al explorar la cuestión del acceso definiéndolo de forma amplia, en términos de la calidad de los aprendizajes y las enseñanzas recibidas, se descubre un panorama aún menos favorable para los estudiantes de bajos ingresos. Esto se comprueba, por ejemplo, en los resultados de los operativos de evaluación de la calidad tanto nacionales (DINIECE) como internacionales (OCDE). Es decir, no se ha asistido a una verdadera democratización del sistema.

Por otro lado, se observa que la inclusión de sectores históricamente marginados no se ha traducido en una mayor equidad socioeconómica. La movilidad educativa ascendente no encuentra una correspondencia estricta con la movilidad social ascendente. Al elevarse el nivel promedio de educación, se ha generado un «corrimiento de los umbrales educativos mínimos» para escapar de la pobreza, asistiéndose a un proceso continuo de devaluación de las credenciales escolares (Sendón; Jacinto; Kritz). A su vez, existe evidencia de una caída generalizada de la calidad de la enseñanza durante las últimas décadas (Filmus).

Juan Carlos Tedesco sostiene que la escuela desempeñó históricamente en nuestro país una función integradora constituyendo hasta la década del setenta uno de los motores de la movilidad social ascendente y del desarrollo económico. Cabe preguntarse, entonces, por las causas del quiebre de esta tendencia hacia fines del siglo pasado. Sin pretensión de ofrecer una explicación acabada

de los complejos procesos sociales y económicos que han tenido lugar en este período, es posible señalar algunas tendencias generales que han contribuido a socavar el papel de la educación en las posibilidades de ascenso social. En principio, estos problemas responden a un proceso más amplio de deterioro del contexto socioeconómico, siendo la pobreza y la desigualdad facetas características de la actual fase de transformación del sistema capitalista mundial (Salvia). La conjunción de fenómenos como la globalización económica, los cambios en los paradigmas tecnológicos, la concentración del capital, la flexibilización de los procesos productivos y la crisis fiscal del Estado en un marco de agotamiento del modelo de industrialización sustitutiva, han determinado una continua expulsión de trabajadores por fuera de los circuitos mercantiles generando un creciente desempleo estructural (Altimir et al.; Trincheró). La crisis del Estado de bienestar y las reiteradas políticas de ajuste han contribuido a incrementar la vulnerabilidad de la población de menores recursos conduciendo a una creciente polarización y fractura de los tejidos sociales (Cerruti y Grimson; Gasparini).

En este marco, se mantuvo vigente el imperativo político de incrementar el acceso al sistema educativo, al tiempo que se tomaban medidas para recortar los gastos y las responsabilidades del gobierno federal.¹ Esto redundó en un impacto negativo sobre la calidad de la enseñanza ofrecida (Llach). La atención de una población estudiantil más amplia y heterogénea, con condiciones diferentes de educabilidad, requiere de importantes recursos tanto económicos como pedagógicos para lograr ofrecer un servicio de calidad y en forma equitativa. Lamentablemente, la conjunción de factores como la velocidad con la que se verificó el proceso de expansión de la matrícula, las dificultades planteadas por la descentralización y la desatención de los salarios y condiciones laborales de los docentes, entre otros, ha obstaculizado la respuesta del sistema educativo ante las crecientes demandas realizadas por la sociedad.

Puede afirmarse que la noción de equidad educativa ha cobrado un nuevo sentido. Durante gran parte del siglo pasado se observaba la presencia de exclusión educativa, expresada en la negación del acceso al sistema o la posterior expulsión para gran parte de la población (Balduzzi). Así, para aquellos individuos provenientes de sectores sociales desfavorecidos que lograban, escapando a este condicionante socioeconómico, realizar trayectorias educativas largas y exitosas, la educación se convertía en una herramienta de movilidad social. La esperanza en materia de desarrollo parecía radicar en lograr incorporar a toda la población al sistema educativo.

Sin embargo, una vez lograda la escolarización media de la mayoría de los jóvenes, se advierte desde los noventa la presencia de una nueva modalidad de desigualdad educativa: se ha dado un pasaje al interior de la escuela de un proceso de selección y exclusión social que antes se daba afuera (Núñez). Más allá

1 Al respecto, se sugiere ver Herbón et al.; Formichella, Krüger y Rojas.

de una igualdad formal y legal de acceso al sistema, existe una falla en un nivel superior de igualdad, ya que no se está proporcionando un programa educativo similar a todos los alumnos.

Entre las múltiples expresiones de la actual situación de inequidad educativa, se destaca en particular la fragmentación o segmentación de la oferta, concepto que remite tanto a la presencia de circuitos educativos de distinta calidad como a la homogeneidad en la composición socioeconómica del público al que atienden. Esta situación se ve luego reflejada en la desigualdad de resultados educativos y en la marginalidad en el plano laboral y sociopolítico. El objetivo del presente artículo es, entonces, realizar un aporte para la comprensión de la segmentación educativa en Argentina recopilando los antecedentes sobre el fenómeno y reflexionando sobre sus factores determinantes.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en la próxima sección se aborda el concepto, el panorama actual, y las implicancias de la segmentación educativa en el país. Luego, se recoge el marco conceptual desde el cuál se interpreta este fenómeno adoptando primero un enfoque macro y luego micro social. Por último, se presentan algunas consideraciones finales.

LA SEGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Este fenómeno comenzó a ser objeto de estudio en el país a partir del aporte pionero de Cecilia Braslavsky, quien constató la existencia de continuidades entre la fragmentación social y los procesos de diferenciación horizontal de las instituciones educativas. Así, establecimientos que de acuerdo a la legislación deberían ser homogéneos, luego de un análisis institucional se revelan muy distintos en la currícula y condiciones de aprendizaje que ofrecen.

La idea central es que los estudiantes se concentran, en función de su nivel socioeconómico de pertenencia, en distintos circuitos escolares. El concepto de circuito educativo se refiere a la agrupación de las instituciones de acuerdo con la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de los docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la organización, etc.). En este sentido, cada tipo de institución atiende a una población estudiantil específica configurándose mecanismos de retroalimentación que determinan círculos viciosos y virtuosos en términos de la calidad de los procesos educativos. Quienes se ven más desfavorecidos en el plano socioeconómico se insertan en los segmentos de menor calidad, lo cual implica mayores problemas de permanencia y rendimientos y menor calidad de los aprendizajes y certificados adquiridos. Luego, los resultados deficientes repercuten en los recursos y los segmentos estudiantiles que logran atraer estas escuelas reafirmando la baja calidad de sus servicios.

Durante los noventa y principios del presente siglo, diversos trabajos retomaron esta línea de investigación con la intención de aportar datos empíricos

para construir el panorama actual y avanzar en la interpretación de las múltiples facetas que componen el fenómeno de la segmentación educativa.²

En la actualidad, la instancia más evidente de diferenciación de los establecimientos se da entre el sistema de gestión pública y el de gestión privada. Ya desde fines de los cincuenta se observa en el país un proceso de privatización de la educación, manifestado en el continuo desplazamiento de la matrícula desde la escuela pública hacia la privada (Morduchowicz; Poliak). Estas dos redes de escuelas presentan marcadas diferencias provenientes de su configuración histórica, relacionadas con el carácter laico, gratuito y supuestamente homogeneizador de la escuela pública, versus el cobro de los servicios y la diversidad de ofertas educativas de la escuela privada. A su vez, existe evidencia no sólo del mayor nivel socioeconómico (NES) promedio de la población que asiste a las escuelas privadas sino también de la mayor calidad de sus servicios, expresada en su mejor dotación de capital físico, humano y social (Oberman et al.; Llach).

Más allá de la evidente selección operada por la capacidad de afrontar el costo de la escolarización privada, la falta de democratización del sistema se manifiesta en el hecho de que, dentro del mismo subsistema estatal, existen circuitos paralelos de oferta de calidad diferenciada. Juan José Llach se refiere a la existencia de «escuelas pobres para los pobres», ya que comprueba que también en las escuelas públicas se observa una relación positiva entre el NES promedio de los alumnos y la calidad de sus tres capitales.³ Natalia Krüger, Daniel Filmus e Irene Oberman et al. arriban a similares conclusiones. Estos autores destacan a su vez el componente geográfico de la segmentación, ya que las desigualdades son más marcadas en las provincias pobres. Por su parte, Rivas et al., señalan las disparidades en la inversión educativa por alumno estatal según los recursos de cada provincia.

Verificada la existencia de segmentación educativa en el país, resulta relevante dedicar unas líneas a la reflexión acerca de las consecuencias del fenómeno. Si los resultados educativos fueran determinados únicamente por las condiciones socioeconómicas de origen limitándose la escuela a traducir las desigualdades «de entrada» en desigualdades «de salida», la segmentación podría considerarse un problema menor. Siendo los procesos educativos incapaces de influir positiva o negativamente en los logros, el sistema educativo no podría ser responsabilizado por la inequidad. Proposiciones de este estilo comenzaron a escucharse en el ámbito académico luego de la publicación en EE.UU. del Informe Coleman en 1966 (Rivkin et. al.). Sin embargo, desde entonces se ha acumulado evidencia empírica suficiente como para asegurar que los factores endógenos al sistema educativo tienen un impacto significativo en los resultados.

2 Se recomienda la lectura de Llach y Schumacher; Tiramonti; Oberman; Fiszbein; Veleda 2003 y 2005; Kessler; y Poliak, entre otros.

3 El capital físico comprende a la calidad edilicia y a los recursos didácticos; el capital humano se refiere a la experiencia en la tarea de docentes y directivos, a su formación y capacitación, y a su aptitud; el capital social se relaciona con la inserción de la escuela en la comunidad, la integración con los padres, y la organización y clima internos.

Tanto los recursos institucionales (la capacidad de los docentes, el tamaño del curso, la calidad edilicia, los recursos pedagógicos, la relación con los padres, etc.) como la composición social de la escuela (a través del conocido «efecto de pares») repercuten en el rendimiento (Rivkin et. al.; Llach y Schumacher; Hanushek et. al.; Treviño et. al.; OCDE). Así, la segmentación presente en nuestro sistema educativo resulta un fenómeno de gravedad, ya que estaría contribuyendo no sólo a reproducir sino también a ampliar las desigualdades de origen. En este sentido, Argentina se encuentra precariamente posicionada: en base al estudio PISA 2009, aparece en el sexto lugar en términos de la influencia en los aprendizajes de las diferencias entre escuelas, en contraposición a las diferencias de los estudiantes dentro de las escuelas (OCDE).

ANÁLISIS DE LAS CAUSAS Y LA DINÁMICA DE LA SEGMENTACIÓN

El tema de la inequidad social se encuentra estrechamente vinculado con el concepto de clase.

El acceso a la educación y a un puesto de trabajo, aún dando margen a la variabilidad individual, están limitados por las condiciones objetivas de inserción socioeconómica de las personas y sus familias. Lo que se denomina «clase social» actúa como un marco limitante, como un ámbito de posibilidades y de límites a la interacción social. (Sautu, 49)

Esta noción lleva a abordar simultáneamente a la acción individual, a la estructura, y a la articulación entre ambos niveles explicativos. Es decir, en principio interesa comprender cómo las expectativas, los intereses y las estrategias desarrolladas por los distintos actores del sistema conducen a la creación de reglas que determinan la situación actual de segmentación educativa. Pero este fenómeno no puede entenderse como el resultado de acciones individuales independientes sino que debe interpretarse en relación a las tendencias macrosociales que configuran la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo y político.

La interacción entre estos dos niveles de análisis, que podrían pensarse como los planos micro y macro, define los modos de regulación de un sistema social. Según Christian Maroy (2004), la regulación hace referencia a todos los procesos, acciones y formas institucionales que guían la conducta de los actores y definen las «reglas del juego» en una esfera de la actividad social. Involucra a variados e incluso contradictorios procesos para orientar el comportamiento de los agentes y emerge más bien de dinámicas horizontales que incluyen a una multiplicidad de actores. Estas pautas, formales e informales, se construyen tanto de «arriba hacia abajo» como de «abajo hacia arriba» y, con el tiempo, se naturalizan adquiriendo una apariencia de objetividad. En el caso de la educación, la segmentación es el resultado de la combinación de los arreglos institucionales promovidos por las autoridades, y de las pautas informales y procesos de negociación que surgen al aplicar esas directivas en un contexto geográfico e histórico concreto.

ENFOQUE MACRO

Actualmente se observa en Argentina una incompatibilidad entre el objetivo históricamente promovido desde la política educativa, la equidad y la estructura de oportunidades vigente en el sistema. A su vez, la realidad contradice la creencia, avalada por los teóricos del capital humano, de que el acceso a mayores niveles educativos favorece la movilidad social ascendente reduciendo la desigualdad en el plano socioeconómico.

En su interpretación del vínculo educación-sociedad, esta corriente pertenece a una línea teórica denominada por Dermeval Saviani como «no crítica». La misma considera a la educación como autónoma, capaz de intervenir eficazmente en la sociedad para enfrentar la marginalidad y servir al sistema productivo. La escolarización, al incrementar la productividad laboral y permitir acceder a mayores remuneraciones, se convierte en un instrumento de corrección de las desigualdades.

Este enfoque entra en conflicto con otras teorías que ven a la educación como principal medio para la reproducción social.⁴ Para estas teorías «crítico-reproductivistas», las inequidades que surgen del sistema educativo no son simples excepciones susceptibles de ser corregidas mediante políticas acertadas, ya que la escuela se encuentra condicionada por la estructura socioeconómica y estrechamente comprometida con los intereses dominantes. Esta corriente en general reconoce que la educación cumple dos funciones esenciales: 1) atender al proceso de socialización y formación para el mercado laboral, y 2) legitimar la estructura social, perpetuando el *statu quo*.

Si bien sumamente naturalizado, el hecho es que la marginalidad de muchos jóvenes se encuentra asociada a factores estructurales que determinan chances diferenciales de integración social. La retórica de igualdad de oportunidades no hace más que ocultar que las distintas modalidades de acceso y los logros académicos no son producto de las preferencias y esfuerzo individuales sino que representan una traducción en el campo educativo de las posiciones desiguales de origen.

Durante las últimas décadas del siglo xx, la transformación del régimen de producción nacional determinó un estrechamiento y una precarización del mercado de trabajo (Cerrutti y Grimson; Altimir et al.) que implicó una menor necesidad de individuos altamente calificados. Sin embargo, se observó una resistencia social a la desaceleración que debería sufrir la tendencia expansiva del sistema educativo en este marco. Para que la escuela continuara funcionando en su rol de conservación del *statu quo*, era necesario que de alguna manera se adaptara a los cambios del contexto socioeconómico y a las demandas de la sociedad. A la luz de estas teorías reproductivistas, podría interpretarse los cambios experimentados por nuestro sistema educativo como una adaptación de este estilo: por un lado, y en respuesta a la demanda social de más educación para todos, se continuó integrando al sistema

4 Entre estas teorías pueden ubicarse a los aportes de Bourdieu y Passeron; Althusser; Baudelot y Establet; y Bowles y Gintis.

a una población cada vez más numerosa; simultáneamente, la caída en la calidad de la enseñanza y la fragmentación de la oferta determinaron una dilución de los aprendizajes y una devaluación de las credenciales que, en última instancia, favorecieron a los sectores sociales mejor posicionados.

Uno de los factores que ha posibilitado el desarrollo de estos procesos es, según Guillermina Tiramonti, el debilitamiento del rol del Estado, que dejó de estar en el centro de la sociedad no sólo como administrador sino como presencia simbólica, capaz de articular e imprimir algún sentido de universalidad y homogeneidad al conjunto de las instituciones educativas.⁵ A su vez, la descentralización hacia las provincias de la responsabilidad por la educación media a fines del siglo pasado, en un marco de escasez de recursos fiscales, generó una falta de articulación entre las instituciones y acentuó las disparidades regionales. Estos procesos determinaron dificultades para la planificación y la atención de cuestiones como la calidad y la equidad en el sistema.

El progresivo retiro del Estado de la esfera educativa generó espacios de desregulación e incrementó la autonomía de las instituciones escolares facilitando el desarrollo de mecanismos de mercado. La lógica del mercado transforma a la educación en una mercancía para ser adquirida por la población en función de su capacidad de consumo. La oferta debe diversificarse para atender a los distintos segmentos de la demanda acentuándose así las desigualdades de origen.

En forma simultánea, la autora señala que la demanda se ha vuelto cada vez más selectiva durante las últimas décadas. La creciente polarización social, la expulsión de masas de trabajadores, y la segregación urbana, han generado tendencias al cierre social de ciertas capas medias y altas, quienes buscan la socialización entre iguales como intento de mantener las posiciones de privilegio adquiridas. Así, la asistencia a escuelas prestigiosas no sólo interesa por su nivel académico sino por su transmisión de capital cultural y su posibilidad de certificar la posición social. Esto explica el éxodo hacia el sector privado. Luego, la desaparición del Estado generó un nuevo diálogo entre la escuela y la familia, de forma que incluso las escuelas estatales comenzaron a diferenciarse cada vez más en función de las características del sector social que atienden.

Entonces, en el contexto de las profundas transformaciones sociales y económicas de las últimas décadas, la mercantilización de la educación condujo a una creciente diversificación de la oferta frente a una selectividad cada vez mayor por parte de la demanda con alto poder adquisitivo (Tiramonti y Ziegler).

ENFOQUE MICRO

Los procesos globales mencionados anteriormente tienen su correlato en el accionar cotidiano, en las representaciones y en las valoraciones de los distintos actores del sistema. Para modificar la configuración fragmentada de nuestro sector

⁵ Minteguiga Garabán realiza un exhaustivo estudio sobre la redefinición del sentido de «lo público» y del rol del Estado en la provisión de educación en el país durante las últimas décadas.

educativo, es relevante identificar los arreglos institucionales involucrados en su determinación. Las instituciones pueden ser definidas en un sentido restringido como las reglas del juego, formales o informales, que regulan la interacción entre los individuos de una sociedad (Rollinat; Schmidt). A su vez, pueden definirse en un sentido amplio pensándolas no sólo como normas explícitas e implícitas sino como sistemas de creencias convergentes, como factores que estructuran los incentivos y guían la conducta.⁶

La mencionada introducción de mecanismos de mercado en el sistema, ante el progresivo declive de la regulación estatal, ha determinado que la distribución de los recursos, la asignación de los alumnos y las propuestas pedagógicas de las distintas escuelas queden libradas al juego de la oferta y la demanda. En un estudio sobre los modos de regulación del sistema educativo en distintos países de Europa, Christian Maroy y Agnés Van Zanten hacen referencia a la emergencia de «interdependencias competitivas», que denotan la influencia mutua que tienen las prácticas de distintas escuelas situadas en el mismo contexto local. Consideran que las escuelas compiten por recursos materiales y humanos y por los propios alumnos, y que siguen «reglas del juego» que se derivan tanto de normas definidas por las autoridades como de su propio accionar cotidiano. Cuestiones similares plantea Cecilia Veleda (2005) para el caso argentino, quien sostiene que las escuelas desarrollan estrategias de diferenciación que pueden ser ofensivas o defensivas, selectivas o inclusivas, en función de su ubicación en la jerarquía local.

El desarrollo de las interdependencias competitivas de las escuelas en el marco de una creciente selectividad de la demanda, se manifiesta en la institucionalización de ciertas prácticas y expectativas de los actores que contribuyen a profundizar la segmentación. Con el tiempo, se han ido creando dispositivos para normalizar la distribución entre las escuelas de los distintos recursos. A continuación, se exploran estos diversos mecanismos concretos en forma más pormenorizada. Para facilitar el análisis, y siguiendo a Ariel Fiszbein, se los clasifica en cuatro categorías en función de si determinan: 1) la distribución de los recursos materiales; 2) la asignación de los docentes; 3) la asignación de los estudiantes, y 4) la gestión.

Mecanismos que determinan la distribución de los recursos materiales

Durante las últimas décadas, el sistema educativo argentino ha atravesado un proceso de descentralización progresiva. En 1978, el gobierno de facto nacional transfirió la administración, gestión y financiamiento de los establecimientos de educación primaria a las provincias. Luego, hacia 1991, la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la Nación a las Provincias autorizó al Poder Ejecutivo a transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos correspondientes a los niveles medio y superior no

6 Ver Aoki; Greif y Laitin; Sjöstrand.

universitario. Este compromiso de brindar los servicios educativos transferidos no se correspondió con el otorgamiento de mayores ingresos para hacerlo lo cual, en el marco de una crisis fiscal de envergadura, significó una carga pesada para las provincias (Formichella, Krüger y Rojas). Al mismo tiempo, la ampliación de la cobertura registrada durante los años noventa, especialmente en el nivel medio, determinó una seria escasez de recursos para el financiamiento educativo. Además de acentuar la diferenciación entre las escuelas públicas y privadas, esta falta de recursos permite imaginar el desarrollo de una disputa entre las escuelas estatales, las cuales deben generar estrategias para recaudar fondos tanto de parte de los circuitos gubernamentales como del sector privado. En esta competencia, los perdedores son naturalmente los establecimientos provenientes de las provincias más pobres y los que atienden a los sectores socioeconómicos menos favorecidos. De hecho, la localización de escuelas nuevas, especialmente las de doble jornada, o la distribución de fondos para su refacción, no se ha realizado históricamente en base a criterios que favorezcan a los más pobres (Fiszbein).

En este período, se concreta a su vez una tendencia registrada desde los años ochenta a incluir a las familias en las escuelas estatales a través de las asociaciones cooperadoras. Esta participación giró en la realidad, más que en la gestión, en torno a las contribuciones económicas que los padres pudieran hacer para mejorar la provisión de los servicios (Andrada). De hecho, diversos autores (Oiberman et. al.; Veleda 2005; Fiszbein) señalan a su rol cada vez más preponderante en la financiación del mantenimiento edilicio y de los recursos pedagógicos como un factor que contribuye a la segmentación. Las cooperadoras se encuentran cubriendo progresivamente más necesidades de las escuelas y se convierten, en muchos casos, en vitales para el funcionamiento de los establecimientos. Claramente, la gestión de recursos por parte de las mismas representa un mecanismo de reproducción de las desigualdades que opera a través de una doble vía. En aquellas escuelas donde la matrícula proviene de sectores de mayor estatus socioeconómico, las familias que integran estas asociaciones cuentan, por un lado, con más recursos económicos para realizar aportes directos y, por el otro, con mayor capital social y capacidad para presionar a las autoridades encargadas de la distribución de los fondos.

Mecanismos que determinan la asignación de los docentes

La fragmentación dentro del campo institucional se refleja a su vez en una fragmentación en el plantel docente, ya que existen dispositivos disímiles implementados por distintas instituciones para seleccionar y reclutar su personal, que se articulan a su vez con determinadas inclinaciones que tienen los docentes a la hora de elegir su lugar de trabajo. Estos mecanismos serían ineficaces e inocuos si se pudiera hablar en el país de la existencia de un «docente homogéneo». Lamentablemente, se constata que los docentes argentinos no difieren sólo en su experiencia en la tarea o en sus atributos personales sino que existen circuitos de formación diferenciados para los propios maestros (Poliak).

Las reglas formales vigentes para la selección del personal docente son claras. En la gestión estatal, cada escuela tiene un número fijo de posiciones asignadas y la distribución de las vacantes se realiza en base al Estatuto Docente, el cual determina un orden de méritos que se plasma en un listado público. Este orden es fijado por los mismos docentes a través de las Juntas de Calificaciones en la Ciudad de Buenos Aires y de los Tribunales en las provincias. Cada docente recibe un puntaje en función de diversos aspectos de su carrera siendo la antigüedad y los cursos de perfeccionamiento los más ponderados. A los cargos de suplencias e interinatos se accede a través de un listado que refleja este orden de méritos, de forma que, quienes se encuentran mejor posicionados, tienen derecho a ser los primeros en elegir entre las posiciones vacantes sin margen para la influencia de las autoridades escolares. Los cargos titulares se distribuyen a partir de un concurso de antecedentes. En el sistema de gestión privado, por el contrario, los directivos son libres de seleccionar a su personal en función de sus propios criterios (Figueira de Canavese; Fiszbein).

En las escuelas públicas, entonces, el poder de decisión para la distribución de los cargos parece estar en manos del sector docente. La clave está, entonces, en identificar cuáles son los criterios de elección de los maestros, qué buscan al seleccionar un establecimiento y cuáles son sus restricciones al tomar esta decisión. En el sector privado, en cambio, el poder de decisión pertenece a los directivos, por lo cual el próximo paso es intentar dilucidar cuáles son los criterios que los mismos tienen en esta elección. Por otro lado, si bien las escuelas estatales deben sujetarse a los procedimientos oficiales mencionados, en la práctica es posible observar la implementación de ciertos dispositivos informales que tiene por fin intentar evadir estas restricciones legales o, al menos, morigerar sus consecuencias. Así, resulta relevante también conocer cuál es el «perfil del docente» que buscan estas escuelas.

Un aporte en este sentido es realizado por Nadina Poliak, quien rastrea los mecanismos concretos de reclutamiento de los docentes en distintos grupos de escuelas del GBA.⁷ En un extremo, las escuelas públicas que atienden a un alumnado más pobre se ven forzadas por su bajo atractivo a respetar la normativa oficial. Su única estrategia parece ser la interpelación a los profesores «con vocación de servicio» apuntando a valores de solidaridad. En el extremo opuesto, las escuelas privadas más costosas o las públicas dependientes de las universidades nacionales recurren a docentes muy calificados, que permitan construir y conservar el prestigio de la institución. La selección se realiza por concurso o a través de la presentación de un proyecto de trabajo.

En cuanto a los incentivos y motivaciones de los docentes para trabajar en cada tipo de escuela, puede afirmarse, en primer lugar, que muchos presentan resistencias para trabajar con las poblaciones estudiantiles de menores recursos (Veleda 2005). Esto responde a una creencia generalizada acerca de que estos alumnos son «menos

7 Gran Buenos Aires: reúne a los partidos que rodean a la Capital Federal del país.

educables», en el sentido de que su deficiente capital cultural, el menor apoyo que reciben desde sus hogares y la falta de atención a muchas de sus necesidades básicas determinan una menor predisposición o mayores dificultades para el aprendizaje. Adicionalmente, el personal suele verse forzado a realizar tareas asistenciales, para las cuales no tiene la preparación o la inclinación. Estos factores permiten explicar las estrategias de carrera generalmente adoptadas: aquellos maestros con mayor antigüedad se concentran en las escuelas cuyo alumnado se conforma por una menor proporción de pobres, mientras que los más jóvenes e inexpertos comienzan trabajando en las zonas menos favorables para luego intentar insertarse en otro tipo de instituciones (Oiberman et. al.). A su vez, Fiszbein señala que los incentivos provistos desde las autoridades centrales, como los adicionales monetarios otorgados para trabajar en zonas «desfavorables» o la estructura del sistema de jubilaciones, no parecen estar operando para enfrentar la segmentación.

Por otro lado, el sector de gestión privada concentra a los profesores más capacitados y experimentados. Esto se explica por las mejores condiciones laborales que en general ofrecen: la mayor disponibilidad de recursos didácticos, las posibilidades de trabajo en equipo y la composición socioeconómica del alumnado.

Puede concluirse que los mecanismos formales e informales de selección del personal docente se encuentran profundizando la segmentación del sistema. Las normas oficiales, tanto cuando son respetadas como cuando dejan cierto margen de libertad a los establecimientos, producen incentivos inadecuados. La confluencia entre las estrategias de los directores y la elección por parte de los docentes determina que los alumnos que asisten a distintos circuitos educativos aprendan con profesores cuya formación, trayectoria y valores difieren entre sí. Las dinámicas propias de cada escuela, generadas a partir de una matriz legal común, rompen con la homogeneidad del plantel docente, ya que cada tipo de escuela se corresponde con un perfil de profesor diferente.

Mecanismos que determinan la asignación de los estudiantes

A fines de la década del ochenta, se concedió en el país a los padres la libertad de elección del centro escolar. Sin embargo, ésta no es una libertad irrestricta, ya que se establece en cada escuela un orden de prioridad para la inscripción del alumnado (Andrada). Ésta debe, en primer lugar, respetar las articulaciones dentro de la misma escuela entre niveles o modalidades; luego, tienen prioridad los hermanos de alumnos en la escuela o hijos del personal docente o no docente; el tercer criterio es la cercanía domiciliaria o del trabajo de los padres.

Entonces, el mecanismo oficial de asignación de alumnos a las escuelas otorga una «cuasi-libertad» de elección a los padres presentando ciertos requisitos que deben tener en cuenta los directivos al momento de la inscripción, relacionados principalmente con el área de residencia. Sin embargo, diversos autores⁸ señalan

8 Se sugiere ver los trabajos de Narodowski; Veleda 2003 y 2005; Fiszbein, entre otros.

que este mecanismo oficial no se desarrolla de forma totalmente transparente, sino que se observan tanto márgenes de discrecionalidad por parte de las autoridades como estrategias de ciertas familias para evadir las regulaciones. Esto se debe principalmente a la debilidad en la regulación estatal, ya que el escaso control sobre los directores por parte de las instancias intermedias favorece la trasgresión de las normas. Así, las escuelas desarrollan estrategias para competir por los alumnos seleccionándolos en función de sus resultados educativos, su nivel socioeconómico o sus contactos personales; al mismo tiempo, las familias mejor posicionadas en la escala social intentan por distintos medios acceder a las escuelas más prestigiosas. Esto representa un claro ejemplo de incompatibilidad entre las reglas formales, emitidas desde la autoridad central, y las creencias, hábitos y expectativas de los actores locales, lo cual genera una serie de pautas informales tendientes a evadir las regulaciones oficiales.

Si bien las interdependencias competitivas entre las escuelas surgen alrededor de varios recursos, el factor clave resulta ser el alumnado (Maroy y Van Zanten). En el caso de las escuelas públicas, el primer incentivo es de tipo cuantitativo, ya que la categoría de la escuela (definida por su número de alumnos) determina la cantidad y el tipo de cargos docentes y no docentes con los que puede contar. Para las escuelas privadas, la relación entre el tamaño de la matrícula y los recursos financieros disponibles es aún más directa. Este primer motivo genera, en palabras de Maroy, una competencia de «primer orden» para atraer una mayor cantidad de alumnos. Luego, suele existir una competencia de «segundo orden», de tipo cualitativa, a través de la cual los establecimientos buscan atraer a cierto perfil de alumnos.

Las distintas razones para la competencia impulsan estrategias que pueden caracterizarse como defensivas u ofensivas, más o menos encubiertas. Mientras las instituciones mejor posicionadas seleccionan con gran libertad a su público escolar, en la búsqueda de incrementar o mantener su prestigio, otras se contentan simplemente con lograr sobrevivir procurando retener cierta matrícula.

Entre los mecanismos implementados por las escuelas privadas para la selección de su público escolar, el más destacable es la fijación del monto de la cuota, ya que la capacidad de pago define a un perfil muy particular de alumnado. Adicionalmente, el «derecho de admisión» del que disfrutaban estas instituciones les permite realizar una selección en base a sus propios criterios.

En el sistema educativo de gestión estatal, un primer dispositivo se relaciona con factores de localización. La segregación urbana tiene una estrecha correspondencia con la segregación escolar y esto se ve favorecido por la regulación que, históricamente, ha dado prioridad a la cercanía al momento de la inscripción. A su vez, las escuelas ponen en práctica distintos mecanismos explícitos para intentar evitar el empobrecimiento de su alumnado. Algunas optan por fijar un monto alto para la cuota de la cooperadora e incluso llegan a evitar la apertura del comedor escolar para no atraer a la población más carenciada. También se registran medidas tendientes a incorporar alumnos de cierto nivel académico,

como la revisión de los boletines o la aplicación de exámenes de ingreso. En muchos casos, la inscripción es aún más arbitraria, ya que resulta de atenciones especiales que los directivos realizan a conocidos o personas influyentes. Por último, las autoridades suelen reservarse algunas herramientas para continuar con el «filtrado» a lo largo de la trayectoria de los alumnos, como el uso de los pases a otras escuelas de aquellos más conflictivos o con bajo rendimiento (Veleda 2003; Fiszbein; Andrada).

Desde la demanda, existen múltiples prácticas que intentan evadir las regulaciones oficiales. Las mismas responden frecuentemente, más que a una búsqueda de calidad, a un intento de obtener credenciales válidas en el mercado laboral o status socioeconómico.

En el marco de la libertad de elección vigente en el país, las familias suelen emprender una búsqueda de información acerca de las características de las distintas escuelas a su alcance. Estas referencias son valoradas en función de las distintas experiencias, expectativas e ideología de los padres. En la selección de los centros escolares, se observa la presencia de claras lógicas de mercado. Quienes tienen los recursos necesarios optan por «comprar» los servicios de educación privada considerados más convenientes en el marco de un desprestigio de lo público. Otras estrategias implementadas por algunas familias para lograr inscribir a sus hijos en escuelas prestigiosas son: recurrir a contactos personales, negociar directamente con las autoridades, hacer valer el prestigio profesional propio o la condición de ex alumnos del establecimiento, etc. Finalmente, en función de la regulación oficial que otorga prioridad a la cercanía residencial o a quienes ya han transcurrido por sus aulas en niveles inferiores, los padres suelen implementar prácticas como la inscripción en la escuela de preferencia desde el nivel inicial o, incluso, la falsificación del domicilio (Veleda 2003; Narodowski).

La elección de escuelas por parte de las familias consolida la segregación socioeconómica del sistema, ya que la capacidad de elección no se encuentra repartida equitativamente según los orígenes sociales. En primer lugar, los incentivos o las motivaciones para elegir el centro escolar no siempre son los mismos, al tiempo que el acceso a la información y las herramientas para analizarla no están distribuidos homogéneamente. Finalmente, las familias poseen capacidades diferenciales de consumo y distintos niveles de capital sociocultural que condicionan sus posibilidades de eludir las normas oficiales.

Mecanismos que determinan las características de la gestión

La segmentación del sistema educativo, expresada en la segregación socioeconómica del alumnado, en la distribución desigual de los recursos materiales y en la heterogeneidad del personal docente, tiene su correlato también en los estilos de gestión de los distintos circuitos escolares. Los mismos dependen de las capacidades de los directivos para movilizar recursos e incentivar al personal docente así como del control al que sean sujetas las autoridades locales por parte de los

supervisores e instancias de regulación superiores. En relación al primer punto, Fiszbein señala que no existen mecanismos específicos de carácter pro-pobre para asegurar la asignación de los directivos más capacitados a las escuelas cuya población sufre más carencias socioeconómicas. En lo respectivo a la responsabilidad asignada por los logros educativos de sus alumnos, este autor sostiene que existe en la actualidad un sistema «vertical» de responsabilidades que depende fuertemente del rol de los supervisores e inspectores. Plantea que es posible dudar tanto de su capacidad como de sus incentivos para imponer estándares de calidad u otro tipo de controles sobre las escuelas. En definitiva, la única instancia de control del sistema escolar parece ser la capacidad de demanda de las comunidades o de los padres a través de la cooperadora. Como se ha discutido anteriormente, esta capacidad se encuentra estrechamente ligada al nivel económico y al capital cultural de los mismos.

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

En conclusión, a lo largo de este apartado se ha intentado mostrar cómo la combinación de mayor autonomía de los centros escolares con una mayor libertad de elección de los padres resulta en una profundización de la segmentación del sistema. La puesta en marcha de diversos dispositivos, formales o informales, para la distribución de los recursos, los docentes y los alumnos entre las distintas instituciones determina una configuración fragmentada del sector educativo. La misma se genera endógenamente, en función de los intereses, las aspiraciones, las restricciones, y las creencias de los distintos actores individuales y colectivos. Desde las mismas prácticas escolares, se favorece la ampliación de las desigualdades sociales.

REFLEXIONES FINALES

Verificada la importancia de los procesos endógenos al sistema educativo en la definición de las trayectorias de los estudiantes, más allá de los condicionantes socioeconómicos de origen, la segmentación de la oferta educativa en el país resulta un fenómeno de gravedad. Es necesario enfrentar con urgencia el desafío de modificar la configuración actual del sistema para que todos los alumnos puedan realizar aprendizajes socialmente significativos en su paso por la escuela

argentina. Si se adoptara estrictamente el enfoque presentado por las teorías reproductivistas, sin embargo, resultaría imposible pensar en modificar la situación imperante. Según esta corriente, el rol natural e históricamente delegado a la escuela es la reproducción de las desigualdades sociales preexistentes, papel que se cumple en forma mecánica e inevitable. La fragmentación educativa sería la expresión, en el seno de una esfera social particular, de la lucha de clases en el momento actual de transformación del sistema de acumulación capitalista.

Esta línea teórica hace un aporte valioso para realizar un diagnóstico de la cuestión de la equidad en el sistema educativo. Señala la existencia de prácticas naturalizadas que atentan contra la misma e identifica tendencias globales que influyen en los comportamientos individuales construyéndose en forma colectiva la reproducción de la sociedad. No obstante, resulta difícil aceptar que no existan posibilidades para construir una realidad alternativa. De hecho, las críticas más frecuentes a este cuerpo teórico se relacionan con su determinismo, ya que no contempla la autonomía cultural y la iniciativa de las clases más pobres o las contradicciones inherentes al proceso de lucha social (Gil Rivero; Saviani).

Bajo el convencimiento de que es posible, mediante la política, avanzar hacia la democratización del sistema, es necesario poner en el centro a los agentes y su interacción cotidiana. Sin perder de vista la estructura en la que se desenvuelven, debe reconstruirse la trama de relaciones, intereses y conflictos que se desarrollan en el seno del sistema educativo. Así, los procesos de segmentación educativa han sido abordados desde una perspectiva institucional con el fin de identificar las normas o pautas de comportamiento que determinan la configuración particular del sistema. Al igual que en otros espacios de interacción social, en las escuelas convergen múltiples intereses de actores sociales diversos. Cualquier cambio que desee implementarse debe concebirse como un proceso endógeno sujeto a negociaciones en el que las reglas formales deben interactuar con los hábitos y pautas informales existentes.

Mediante este artículo se ha intentado contribuir al análisis y discusión de los distintos procesos sociales que entran en juego en la fragmentación del sistema educativo argentino, ya que la posibilidad de diseñar medidas que intenten modificar esta realidad debe estar basada en un conocimiento profundo del sistema institucional y las lógicas de acción vigentes. Sólo una vez identificados los principales mecanismos conducentes a determinar la segmentación, será posible encontrar espacios potenciales de intervención para intentar modificar las representaciones colectivas y generar procesos de cambio institucional.

Se argumentó que la segmentación es el resultado tanto de tendencias globales e históricas que actúan de marco para el sistema educativo como de las normas o pautas de comportamiento de los distintos actores que, en su interacción cotidiana, construyen colectivamente su realidad. En un plano macro, se destacan el deterioro del mercado laboral, la fragmentación del tejido social y el debilitamiento del rol del Estado. Desde un enfoque micro, se responsabiliza a la conjunción de las estrategias de las familias, los docentes y las escuelas en un marco de creciente desregulación.

Así, un primer lineamiento de política que puede desprenderse del análisis precedente es la necesidad de avanzar hacia el fortalecimiento institucional. Pero resultaría insuficiente el simple incremento del control y la regulación de las actividades a nivel local, ya que cierto grado de autonomía puede resultar deseable. Es importante generar a su vez un sistema de incentivos coherente con las expectativas e intereses de los diversos actores para guiar sus conductas hacia un mayor nivel de equidad.

Por otro lado, para operar en contra de estos mecanismos discriminatorios, exigiendo a los establecimientos la puesta en práctica de medidas que favorezcan la igualdad, es necesario apoyar a las instituciones educativas con recursos y fortalecer su capacidad de gestión a través de instancias de capacitación. Las escuelas más desfavorecidas requieren de compensación financiera y técnica para lograr mejorar la calidad de sus servicios, por lo que una mejor distribución de los recursos dentro del sistema debe ser una primera prioridad. Asimismo, los docentes que deben trabajar con alumnos de menor nivel socioeconómico necesitan recibir una formación adecuada que les permita brindar una enseñanza más acorde a sus características particulares y los prepare para derribar el mito de la «menor educabilidad» de los pobres. Sólo fortaleciendo la capacidad institucional y la calidad del sistema de gestión estatal será posible comenzar a revertir el éxodo de las clases medias hacia el subsistema privado.

Finalmente, si bien lograr la igualdad de oportunidades probablemente no esté al alcance de la escuela, sí es posible que intente morigerar en parte los efectos de la desigualdad. Uno de los objetivos más loables que puede tener el sistema educativo es el de formar a los individuos para que cada uno pueda defenderse en las mejores condiciones posibles dentro del contexto social en que se desenvuelve. Brindar conocimiento e incentivar la reflexión de la comunidad pueden ser caminos para quebrar la reproducción de las desigualdades sociales. Por supuesto, esto requeriría de una educación pensada por y para los más pobres. Una educación que brinde un aprendizaje de prácticas que incrementen sus libertades y capacidades, aún cuando en un futuro puedan quedar al margen del mercado de trabajo formal y el modelo de acumulación dominante. Esto requeriría a su vez una modificación de las representaciones y expectativas tanto de la comunidad docente como de los alumnos y sus familias, de una nueva pedagogía. Ésta, sin embargo, sólo podrá desarrollarse si se construye el espacio y se destinan los recursos necesarios para ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis. *Escritos*. Barcelona: Laia, 1975.
- Altimir, Oscar, Luis Beccaria y Martín González Rozada. «La distribución del ingreso en Argentina, 1974-2000» en *Revista de la CEPAL*, n.78, 2002, pp.55-85.
- Andrada, Myrian. «Retórica y realidad de las políticas de autonomía escolar y participación de las familias en Argentina» en *TEIAS*, Rio de Janeiro, n.4, 2001, pp.1-12.

- Aoki, Masahiko. *Toward a Comparative Institutional Analysis*. Massachusetts: Institute of Technology Press, 2001.
- Balduzzi, Juan. «Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes». *Informes y estudios sobre la situación educativa N°4*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilté - CTERA, 2006.
- Baudelot, Christian y Roger Establet. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- Binstock, Georgina y Marcela Cerruti. *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF, 2005.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Río de Janeiro: Livraria Francisco Alvez Editor, 1975.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis. (1975). «The problem with Human Capital Theory» en *American Economic Review*, vol.65, n.2, 1975, pp.74-82.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, 1985.
- Cerruti, Marcela y Alejandro Grimson. «Buenos Aires, neoliberalismo y después: cambios socioeconómicos y respuestas populares» en Portes, Alejandro, Bryan Roberts y Alejandro Grimson (eds.). *La ciudad latinoamericana*. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- CIPPEC (Irene Oiberman y colaboradores). *Los Estados Provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*, PREAL, Santiago de Chile: Fondo de Investigaciones Educativas, 2004.
- DINIECE. «Estudio Nacional de Evaluación y consideraciones conceptuales ONE 2007». Buenos Aires: DINIECE - Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Figueira De Canavese, Amelia. «Una mirada más cercana a las escuelas: los estudios de caso» en Llach, Juan José (comp.) *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Gránica, 2006.
- Filmus, Daniel. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Ed. Buenos Aires: Santillana, 2001.
- Fiszbein, Ariel. «Institutions, Service Delivery and Social Exclusion: A Case Study of the Education Sector in Buenos Aires». *LCSDH Paper Series 47*. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office, 1999.
- Formichella, María Marta, Natalia Krüger y Mara Rojas. «Los procesos de descentralización educativa y sus resultados: Un análisis para Argentina» en *Revista Economía y Sociedad*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, n.24, 2009, pp.77-92.
- Gasparini, Leonardo. «Monitoring the Socio-Economic Conditions in Argentina: 1992-2006». Documento de trabajo. La Plata: CEDLAS (UNLP) y Banco Mundial, 2007.
- Gil Rivero, José. «La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción» en *Laberinto 8*, 2005. Disponible en <http://laberinto.uma.es> [Accedido el 23 de octubre de 2012].
- Greif, Avner y David Laitin. «A Theory of Endogenous Institutional Change» en *American Political Science Review* n.98, pp.663-52.
- Hanushek, Eric, John Kain, Jacob Markman y Steven Rivkin. «Does Peer Ability Affect Student Achievement?» en *Journal of Applied Econometrics*, 2008, vol.18, n.5, pp.527-44.
- Herbón, Alicia, Claudio Román y María Eugenia Rubio. «Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación». Asamblea permanente por los Derechos Humanos. Comisión Educación, 2002. Disponible en <http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/edleyeduc.asp> [Accedido el 23 de octubre de 2012].
- Jacinto, Claudia. «Rupturas y puentes entre los jóvenes y el trabajo en Argentina». Seminario internacional «La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas». Huerta Grande, Córdoba, 2005.
- Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2002.

- Kritz, Ernesto (2005). «Reforma y crisis: la educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años 90» en *Debate n.2*. SITEAL. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_2_kritz_articulo.pdf [Accedido el 23 de octubre de 2012].
- Krüger, Natalia. «The segmentation of the Argentine education system: evidence from PISA 2009» en *Regional and Sectoral Economic Studies*, 2011, vol.11, n.3, pp.41-64.
- Llach, Juan José. *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Gránica, 2006.
- Llach, Juan José y Francisco Schumacher. «Escuelas ricas para los pobres. La discriminación social en la educación primaria argentina, sus efectos en los aprendizajes y propuestas para superarla» en *Anales de la AAEP*, Tucumán: Asociación Argentina de Economía Política, 2002.
- Maroy, Christian (2004). «Regulation and Inequalities in European Education Systems» en *Research Project: Changes in Regulation Modes And Social Production Of Inequalities In Education Systems: a European Comparison. Final Report*. 2004. Disponible en: <http://doc.iiep.unesco.org/cgi-in/wwwi32.exe/%5Bin=epidoci.in%5D/?t2000=023918/%28100%29>
- . «¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?» en *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol.12, n.2, 2008, pp.1-11.
- Maroy, Christian y Agnes Van Zanten. «Regulation and competition among schools in six European localities» en *Sociologie du travail*, vol.5, n.1, 2009, pp.67-79.
- Minteguiga Garabán, Analía. *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina.*, México DF: Colección Tesis Premiadas, FLACSO-México, 2009.
- Morduchowicz, Alejandro (coord.) «Estudio sobre la educación privada en la Argentina. Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos». Documento de trabajo n.38. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad, 1999.
- Narodowski, Mariano. «Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección de escuela sin `vouchers`». Disponible en <http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt37.PDF> [Accedido el 23 de octubre de 2012]
- Núñez, Violeta. «Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos» en *Revista Ensayos y Experiencias*, n.50, 2003, pp.89-97.
- OCDE. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Vol. II. 2010. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> [Accedido el 22 de octubre de 2012].
- Poliak, Nadina. «Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada» Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- Rivas, Axel, Alejandro Vera y Pablo Bezem. *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC - Fundación Arcor - Fundación Roberto Noble, 2010.
- Rivkin, Steven, Erik Hanushek y John Kain. «Teachers, schools, and academic achievement» en *Econometrica*, vol.73, n.2, 2005, pp.417-58.
- Rollinat, Robert. «La historia económica y el lugar de las instituciones según D. North» en *Ciclos*, vol.7, n.13, 1997, pp.11-30.
- Salvia, Agustín. «Consideraciones sobre la transición a la modernidad, la exclusión social y la marginalidad económica. Un campo abierto a la investigación social y al debate político» en Salvia, Agustín y Eduardo Chávez Molina. *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Sautu, Ruth. «Estrategias teórico-metodológicas en un estudio de la herencia y el desempeño ocupacional» en Wainerman, Catalina y Ruth Sautu (comps.) *La Trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumière, 2004.
- Saviani, Dermeval. «Las Teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina» en *Revista Argentina de Educación*, vol.3, 1983, pp.7-29.
- Schmid, Allan. *Conflict and Cooperation: Institutional and Behavioral Economics*. Malden, MA: Blackwell, 2004.

- Sendón, María Alejandra. «Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.10, n.24, México DF, 2005, pp.191-219.
- SEDLAC (Socioeconomic Database for Latin America and the Caribbean) Disponible en <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas.php> [Accedido el 6 de diciembre de 2011].
- Sjöstrand, Sven-Erik. *Institutional change: theory and empirical findings*. Armonk: Sharke, 1993.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar, 1986.
- Tiramonti, Guillermina (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- Tiramonti, Guillermina y Sandra Ziegler. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Treviño, Ernesto, Hector Valdés, Mauricio Castro, Roy Costilla, Carlos Pardo y Francisca Donoso Rivas. *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago: OREALC-UNESCO Santiago & LLECE, 2010.
- Trinchero, Hugo. «Economía política de la exclusión. Para una crítica desde la experiencia de las empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT)» en *Cuadernos de Antropología Social* n.26, 2007, pp.41-67.
- Veleda, Cecilia. «Mercados Educativos y Segregación Social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense». Documento de trabajo n.1. CIPPEC. Programa de Sociología Política de las Desigualdades Educativas, 2003.
- . «Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense». Documento de trabajo n.5. CIPPEC. Programa de Sociología Política de las Desigualdades Educativas, 2005.

Recibido el 15 de junio de 2010
Aceptado el 7 de diciembre de 2011