XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Educación y desigualdad. ¿Cuánto importa la política pública en la disminución de desigualdades educativas? El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Samanta Bonelli.

Cita:

Samanta Bonelli (2023). *Educación y desigualdad. ¿Cuánto importa la política pública en la disminución de desigualdades educativas? El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/256

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

XV JORNADAS DE SOCIOLOGIA

Universidad de Buenos Aires

Educación y desigualdad. ¿Cuánto importa la política pública en la disminución de desigualdades educativas?
El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Samanta Bonelli

Noviembre 2023

1. Introducción

Existe un consenso tácito en nuestra sociedad acerca del uso de la educación como herramienta para la igualdad de oportunidades. Sin embargo, el sistema educativo argentino presenta múltiples desafíos; es un sistema sumamente fragmentado y desigual, tanto en términos de acceso y trayectorias educativas como, fundamentalmente, en relación al nivel de aprendizajes que los estudiantes pueden alcanzar a lo largo de su escolaridad. Una gran proporción de estudiantes que acceden a la educación básica, no logran permanecer y finalizar su escolaridad obligatoria. En promedio el nivel secundario detenta una tasa de abandono interanual del orden del 10% (DIEE, 2016)[1]. Entre aquellos que permanecen, un alto porcentaje no aprenden en los ritmos y formas en que lo espera la escuela. La sobreedad en promedio a nivel nacional, para el nivel secundario ronda el 30% (DIEE, 2016), con grandes disparidades según jurisdicción y nivel de ingreso de las familias. Respecto a la tasa de egreso, por cada 10 jóvenes inscriptos en el primer año del nivel secundario en 2007, sólo 4,5 egresaron 6 años más tarde. Es decir que al año 2013, el porcentaje de egreso oportuno en el nivel secundario alcanzaba sólo el 45% de la población escolar[2].

El concepto de exclusión educativa se ha complejizado, al existir nuevas instancias de exclusión al interior de los propios sistemas educativos basadas en la privación de la adquisición de aprendizajes relevantes y significativos por parte de los estudiantes para un ejercicio pleno de su ciudadanía. En Aprender 2016, sólo el 29,8% de los estudiantes de 5to/6to año del nivel secundario alcanzaron niveles Satisfactorios o Avanzados en Matemática (SEE, 2017). Asimismo, se evidencian grandes brechas de desigualdad entre estudiantes cuyas familias pertenecen a distintos niveles socioeconómicos, según asisten a escuelas de gestión estatal o privada, entre jurisdicciones y hacia el interior de las mismas (SEE, 2017).

Al intentar comprender las causas de las inequidades existentes en nuestro sistema educativo, gran parte de la literatura pone énfasis en factores vinculados a la *demanda educativa*; las características de los estudiantes y sus familias, aquellos aspectos que ellos “traen consigo” al sistema. En términos de Tedesco y López (2002: 30) las condiciones de educabilidad de los estudiantes, “las condiciones sociales mínimas que permiten que los niños y adolescentes cuenten con los recursos, predisposiciones y representaciones que el proceso educativo requiere de ellos”. Una

[1] En base a datos de Relevamiento Anual 2015/2016. DIEE. Ministerio de Educación.
[2] En base a datos de Relevamiento Anual 2013/2014. DIEE. Ministerio de Educación.

posible explicación para entender estas brechas de desigualdad en el ejercicio del derecho a la educación está vinculada a un fenómeno que la literatura ha denominado como trampa de la pobreza (Wydick, 2008; Kraay & McKenzie, 2014), un proceso que se retroalimenta de manera endógena y que hace que la pobreza persista: las personas son pobres porque no acceden a un servicio educativo, no logran sostener su escolaridad obligatoria o acceden a una educación de mala calidad, y no acceden a un servicio educativo, no logran sostener su escolaridad o acceden a una educación de mala calidad porque provienen de familias que no tienen los recursos necesarios para iniciar o sostener un proceso de aprendizaje oportuno y relevante, no se constituyen en "sujetos educables".

Ahora bien, si los aprendizajes que los estudiantes adquieren en su paso por el sistema educativo están fuertemente condicionados por su contexto socioeconómico, ¿cuánto importan las políticas públicas en la disminución de las desigualdades educativas? ¿La disminución de la desigualdad educativa depende exclusivamente del mejoramiento de las condiciones estructurales de vida de los estudiantes para que alcancen mejores niveles de aprendizaje como una de las condiciones para garantizar su derecho a una educación de calidad?

Este trabajo se propone describir las desigualdades educativas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en términos de logros de aprendizaje y explorar, en base a los datos de la evaluación nacional de aprendizajes Aprender 2016, la injerencia que algunos factores que caracterizan a la oferta y a la demanda educativa tienen en relación a la desigualdad existente. Para ello, se desarrolló un modelo de regresión que relaciona distintas variables de la demanda y de la oferta educativa con los puntajes obtenidos en el área de Matemática. Con el objetivo de analizar y dimensionar los factores que permiten comprender la desigualdad educativa, se hará foco en el territorio de la CABA ya que si bien es la jurisdicción que cuenta con más recursos en el país, y presenta ventajas en lo que respecta a los principales indicadores socioeducativos en relación a otras jurisdicciones, es sumamente desigual hacia su interior y el pleno ejercicio de derechos no se distribuye en forma homogénea en su territorio.

A partir del análisis de las desigualdades educativas en CABA el trabajo pretende responder los siguientes interrogantes: A pesar que, como señala la evidencia, los niveles de aprendizaje que los estudiantes logran en su paso por el sistema educativo se explican en gran medida por factores vinculados a la demanda educativa (el nivel socioeconómico y educativo de las familias, que a su vez ha incidido sobre las

trayectorias educativas de los estudiantes), ¿qué factores propios de la oferta educativa permiten explicar desiguales aprendizajes en el territorio de la CABA? ¿Cómo se distribuyen esos factores en las distintas comunas de la Ciudad? ¿Cuánto importan las políticas públicas en la disminución de las desigualdades educativas?

Este trabajo reconoce que los factores asociados a la demanda educativa, como el nivel socioeconómico y educativo de las familias, imponen limitantes en los niveles de aprendizaje que los estudiantes puedan adquirir, lo que resulta en una desigual distribución de los resultados educativos según nivel de riqueza. Sin embargo, la hipótesis que se sostiene es que el nivel de aprendizaje que los estudiantes alcanzan también depende de la capacidad del Estado de ofrecer y garantizar una provisión del bien público educación con relativo éxito y homogeneidad a lo largo de su territorio. De esta manera se reconoce un margen de acción de la política pública (oferta educativa) de cara a la reducción de estas inequidades.

Los factores de la demanda educativa permiten comprender el desigual acceso a una educación de calidad y su disparidad en el territorio; sin embargo, no son suficientes para explicar las desigualdades educativas. Los factores de la oferta del bien público, las capacidades institucionales de provisión del servicio educativo son desiguales en el territorio, lo que conlleva a desiguales posibilidades de ejercicio del derecho a una educación de calidad por parte de la ciudadanía.

La identificación de esta heterogeneidad en la provisión del servicio educativo, su cuantificación y visibilización contribuyen a pensar formas en las que la política educativa puede operar para reducir las desigualdades existentes.

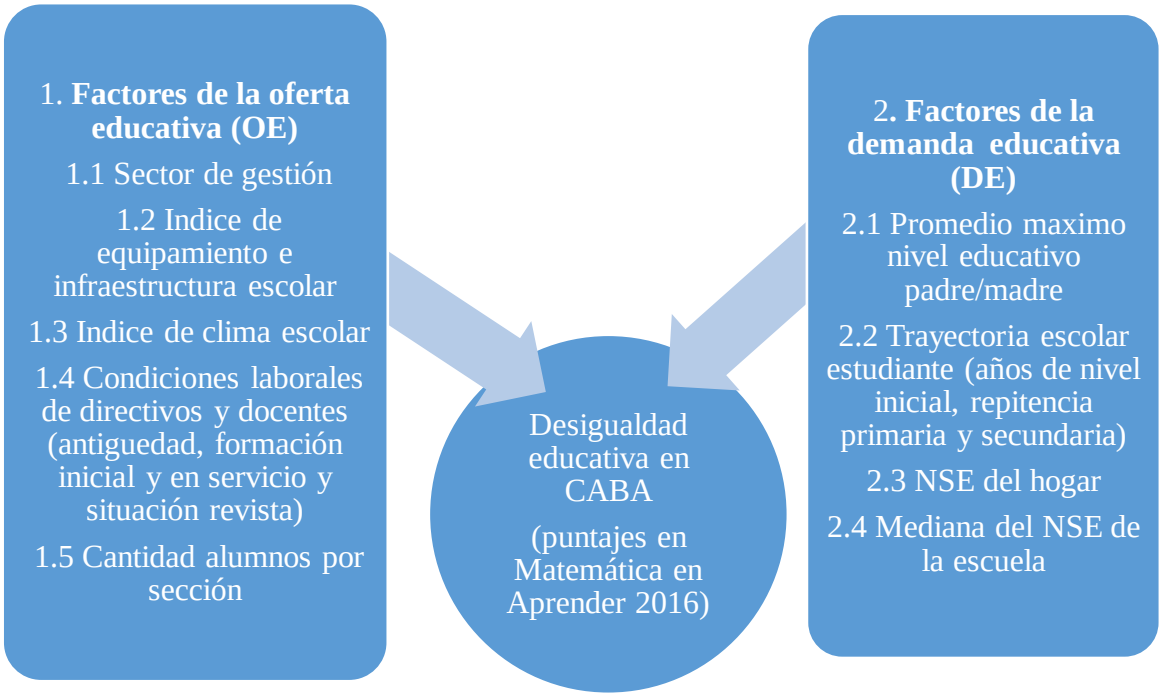
Conocer y dimensionar algunos de los factores que explican las desigualdades educativas existentes en la CABA es un punto de partida fundamental para revertirlas, a partir de la implementación de políticas con enfoque de equidad. El propósito del trabajo es visibilizar las brechas de desigualdad educativa existentes en términos de logros de aprendizaje, y dar cuenta de algunos de los factores que las originan o reproducen para así evitar asignar a los individuos responsabilidades contribuyendo a evidenciar las responsabilidades públicas en torno a esta problemática, de cara a su reducción.

El trabajo está organizado de la siguiente forma: en primer lugar, se realiza una revisión de la literatura considerando autores que enfocan sus explicaciones de la desigualdad educativa en los factores de la demanda, y autores que ponen el foco en factores propios de la oferta del bien público educación. Luego, se avanza en la construcción del marco analítico para abordar las preguntas planteadas. En las

siguientes secciones se explicita el abordaje metodológico del trabajo y se desarrolla el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objetivo de analizar los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes de la jurisdicción. Luego de un análisis del caso, se concluye con los principales hallazgos del trabajo, así como con algunas recomendaciones de política.

2. Metodología

Gráfico 1 Modelo de análisis



El trabajo se propone analizar en primer lugar cuánto inciden distintas variables identificadas en la literatura y relevadas por Aprender 2016 en los puntajes alcanzados por los estudiantes de 5to año de la CABA en el área de Matemática, para habilitar una mejor comprensión de las desigualdades educativas vigentes en el distrito. Este trabajo profundiza en el análisis del conjunto de variables propias de la oferta para entender cómo estas inciden en la variable dependiente y cuáles dentro de este conjunto tienen mayor peso en la explicación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Por último, el presente estudio da cuenta de las características de la oferta que inciden en los aprendizajes, en las distintas escuelas de las distintas comunas de la CABA.

El propósito último de este análisis es caracterizar el rol que la política educativa tiene en la disminución de desigualdades, evidenciar su margen de acción, al identificar aquellos factores de la oferta educativa que tienen más injerencia en los aprendizajes, mapear su distribución en el territorio de la CABA y sugerir recomendaciones de política tendientes a reducir las inequidades en educación.

2.1 Operacionalización de variables consideradas en el modelo

Factores OE

1.1 Sector de gestión de la escuela.

Refiere a si la escuela es de gestión estatal o privada.

1.2 Índice de infraestructura.

Este índice se construyó a partir de una serie de preguntas que respondieron los directores respecto a las condiciones de equipamiento e infraestructura de la escuela (acceso a servicios, disponibilidad de espacios, existencia de biblioteca, existencia de computadoras, acceso a Internet). Cada pregunta tiene opción de respuesta del estilo Sí/No, por lo que se crearon variables *dummies*, donde el valor 1 representa el Sí y el 0 el No. De esta manera se generó indicador de infraestructura igual al promedio de todas estas variables.

1.3 Índice de clima escolar

Este índice se construye a partir de diversos indicadores relevados en los distintos cuestionarios complementarios. A los estudiantes se les preguntó por el trato con sus compañeros y profesores, la discriminación y violencia en la escuela y su bienestar emocional. A los docentes se les preguntó por su percepción general del clima escolar. Los directivos respondieron preguntas en torno a su percepción sobre los vínculos con y entre estudiantes y profesores, situaciones de violencia escolar y el clima de trabajo entre profesores. El índice asume valores entre 1 y 3, donde 1 es mal clima escolar y 3 es un muy buen clima escolar.

1.4 Condiciones laborales de directivos y docentes

1.4.1 Antigüedad

Los directivos y docentes contestaron una serie de preguntas respecto a la cantidad de años de antigüedad en el cargo, en la institución y en la docencia en general.

1.4.2 Formación

El sistema formador argentino distingue entre la formación docente inicial que otorga la titulación de base y habilita para el ejercicio de la docencia, y la formación en servicio, procesos formativos que el docente experimenta mientras ejerce la docencia y avanza en su carrera profesional.

Los directivos y docentes fueron indagados por los títulos obtenidos, siendo las categorías: Maestra/o normal, profesor de enseñanza primaria formado en nivel superior no universitario, profesor de enseñanza primaria formado en nivel superior universitario, profesor de nivel medio formado en nivel superior no universitario, profesor de nivel medio formado en nivel superior universitario, profesional no universitario, profesional universitario, posgrado/postítulo no universitario, posgrado universitario. Cabe destacar que en ambos casos se trataba de una pregunta de opción múltiple.

Asimismo, se indagó si directivos y docentes habían participado de acciones de capacitaciones en servicio en el último año, siendo las categorías de respuesta si/no.

1.4.3 Situación de revista

Respecto a su situación de revista, directivos y docentes debían indicar su condición de titular, interino, suplente, contratado u otro.

1.5 Cantidad de estudiantes por sección

Número de estudiantes inscriptos en la sección.

Factores DE

2.1 El promedio de la educación de la Madre/Padre del estudiante

El estudiante respondió dos preguntas respecto al máximo nivel educativo alcanzado por su madre y por su padre. En base a esta información se construyó una variable síntesis que combina ambos valores, mediante el máximo nivel alcanzado por la madre o el padre. Esta variable toma los valores de 1 a 6, donde 1 es sin instrucción/primario incompleto o completo, 2 secundario incompleto, 3 secundario completo, 4 terciario o universitario incompleto, 5 universitario completo, 6 estudios de posgrado.

2.2 Trayectoria escolar del estudiante

El estudiante respondió una serie de preguntas respecto a su trayectoria escolar. Para el modelo se consideraron la cantidad de años de asistencia a nivel inicial, cantidad de experiencia/s de repitencia en el nivel primario, cantidad de experiencia/s de repitencia en el nivel secundario.

2.3 El índice del Nivel socioeconómico del estudiante

Este índice se construye a partir de una batería de preguntas que los estudiantes respondieron a través del cuadernillo del estudiante respecto a: Hacinamiento (número de personas por cuarto en el hogar) y acceso a bienes y servicios en el hogar (tenencia de computadora, Tablet, celular, Smartphone, Smart TV, cable, conexión a internet). Cabe destacar que no se incluye el nivel educativo de la madre/padre en este índice ya que se agrega como variable aparte en el análisis de regresión. Su inclusión puede llevar a problemas de multicolinealidad y a una incorrecta inferencia estadísticas sobre esta variable. El indicador se construyó a partir de análisis de componente principal. Por otra parte, no se incluyó percepción de AUH ya que esta pregunta tiene muchos valores *missings* lo que reduce el número de observaciones y la representatividad de la muestra.

2.4 La mediana del NSE de la escuela

Esta variable se calcula en base a la mediana del indicador del nivel socioeconómico dentro de cada escuela. Se utiliza la mediana dado que el promedio puede verse afectado por valores extremos.

Se utiliza una metodología de análisis de caso basada en el análisis de datos estadísticos provenientes de la evaluación nacional de aprendizajes Aprender, implementada por la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación en octubre de 2016.

El caso seleccionado es el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El motivo de selección de la CABA es que, a pesar de tratarse de la jurisdicción con mayores recursos fiscales disponibles a nivel nacional y mejores indicadores educativos en lo que respecta a eficiencia interna y logros de aprendizaje, la CABA presenta los más altos niveles de desigualdad al interior de su territorio. Asimismo, a los efectos del trabajo se decidió enfocar el análisis en el nivel secundario, que es el que presenta mayores desafíos de inclusión, permanencia y egreso, y específicamente en el área de Matemática, que es la disciplina que presenta peores resultados en promedio a nivel nacional y en la CABA.

Aprender 2016 se implementó en forma censal en todo el país tanto en el 6to grado del nivel primario como en 5to/6to año del nivel secundario. Es decir que este dispositivo de evaluación apuntó a todas las escuelas y estudiantes de 5to año de la Ciudad. Sin embargo, debe de tenerse en cuenta que mientras el porcentaje de participación a nivel de escuelas secundarias de la CABA fue de 96.3% (93.6% a nivel nacional), la tasa de respondientes en la jurisdicción en el nivel secundario fue de 68.7% (72.1% a nivel nacional)[3].

Del total de casos (estudiantes, directores y docentes) que respondieron a la evaluación y a los cuestionarios complementarios, se seleccionaron sólo aquellos que lo hayan hecho en forma completa, para los cuáles se cuenta con información de puntaje, en el caso de los estudiantes, y de variables asociadas en el caso de estudiantes, docentes y directivos. Una vez depurada la base de aquellos casos con información “incompleta” quedaron en total 7.280 observaciones.

Con el objetivo de llevar a cabo este ejercicio de identificar y dimensionar factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes de 5to año de la CABA en 2016, se utilizaron diversas bases de datos (resultados del área de Matemática 5to año CABA

[3] Aprender 2016. Informe de resultados CABA. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/caba-aprender-informe-final-grados-censales-592db8805838c_0.pdf

Aprender 2016, cuestionarios complementarios a directivos, docentes y estudiantes de 5to año CABA Aprender 2016). Estas bases de datos fueron unidas en función al código único del establecimiento (CUE) para crear una gran base y desarrollar el modelo de regresión.

Las regresiones permiten establecer relaciones entre múltiples variables independientes y una gran variable dependiente identificada como el "puntaje obtenido en el área de Matemática por los estudiantes de 5to año de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires participantes de la evaluación Aprender 2016". Las diferencias en esos puntajes son las que nos permiten analizar la desigualdad educativa en términos de logros de aprendizaje.

En este punto cabe realizar algunas salvedades del orden teórico metodológico. En primer lugar, se toman los resultados de la evaluación Aprender como *proxy* de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su escolaridad obligatoria. Toda evaluación es un recorte, de manera que estos datos sólo recuperan algunos aspectos de los aprendizajes que los estudiantes adquirieron en el área. Asimismo, es relevante destacar que la calidad educativa es un concepto que excede y es mucho más amplio e integral que lo estrictamente vinculado a los aprendizajes académicos, que podrían ser considerados un indicador más del concepto calidad educativa. Sin embargo, hay muchos factores asociados a la calidad que no son susceptibles de medirse a partir de evaluaciones estandarizadas de estas características. El indicador "puntajes en el área de Matemática de los estudiantes de 5to año de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires participantes de la evaluación Aprender 2016" se utiliza como indicador para analizar las desigualdades educativas existentes en la CABA.

En relación a las variables independientes, se seleccionaron un conjunto de indicadores susceptibles de ser medidos por una evaluación de las características de Aprender 2016, de manera que este ejercicio no pretende ser exhaustivo en cuanto al análisis de factores que inciden en los aprendizajes y permiten entender las desigualdades en la CABA. Se trata de factores que caracterizan en alguna medida a la población escolar (demanda) y a la política educativa (oferta) pero que de ninguna manera agotan su caracterización.

A los efectos de responder al interrogante del presente trabajo, se identificaron por un lado variables propias de la oferta educativa (sector de gestión, índice de infraestructura/equipamiento, índice de clima escolar, antigüedad, formación, situación

de revista del director y del docente y tamaño de la sección) y por otro, algunas variables que caracterizan la demanda educativa (máximo nivel educativo de los padres, trayectoria educativa de los estudiantes, nivel socioeconómico de la familia, y mediana del nivel socioeconómico de la escuela). Como se mencionó anteriormente, se trata solo de algunas variables que permiten caracterizar tanto a la oferta como la demanda. Hay muchos aspectos constitutivos de la oferta escolar que posiblemente expliquen en gran medida su diversidad pero que no son posibles de ser captados por este tipo de instrumentos de recolección de la información, de manera que se requiere otro tipo de abordajes, de corte cualitativo, que complementen estos análisis.

3. Análisis.

La CABA tiene en total una matrícula de alrededor de 909.000 estudiantes en los distintos niveles y modalidades, que asisten a 2.735 establecimientos de gestión estatal y privada. En total, la Ciudad cuenta con alrededor de 70.000 cargos docentes (UIECCE, 2017).

Respecto a los recursos destinados al sector educativo en CABA, el esfuerzo educativo, es decir el gasto educativo en relación al gasto total, en 2015 era del orden del 22,4%, siendo el promedio nacional 28,4% (Rivas, Dborkin, 2018). Respecto a la inversión por alumno en la jurisdicción, en 2015 esta alcanzaba los $40.228, superando ampliamente el promedio nacional de $33.840. Cabe destacar que la CABA es la jurisdicción que mayor participación de recursos propios presenta en relación con sus ingresos totales. En términos de Ziblatt (2008), se trata de una jurisdicción que dispone de recursos fiscales propios para desplegar sus capacidades estatales.

La CABA es una de las jurisdicciones que presenta mejores indicadores educativos a nivel nacional. Respecto a la tasa neta de escolarización de la población de 4 a 17 años, el valor asciende al 98% y un 76,2% de la población de 25 años y más tiene al menos el secundario completo (DGEyC, 2017).

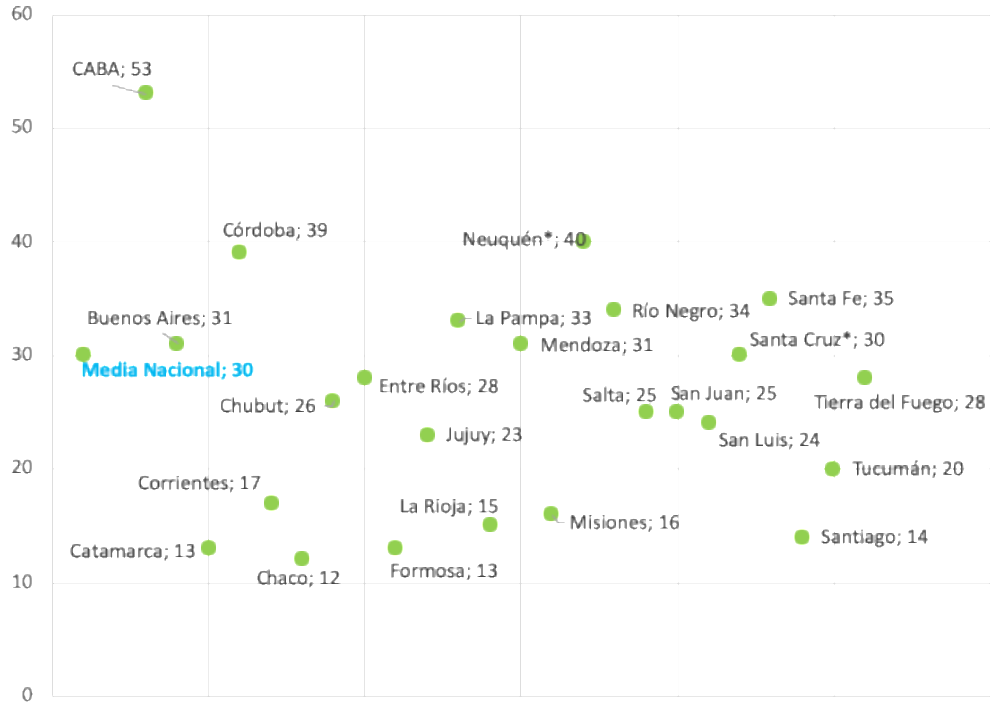
Los datos disponibles[4] indican que, en promedio, a nivel nacional, de la cohorte 2011-2016, el 40% de los estudiantes no llegó al último año de la secundaria en tiempo y forma, ya sea debido a experiencias de repitencia o abandono escolar. La tasa de repitencia en secundaria en CABA (8.5%) se encuentra entre las más bajas del país. Mientras que en CABA 8 de cada 10 estudiantes llegan a quinto año sin experiencias de repitencia, en Santiago del Estero más de la mitad de los estudiantes repite o abandona durante el secundario (51,5%).

Asimismo, en términos de logros de aprendizajes, los resultados de las evaluaciones nacionales Aprender 2016, 2017 y 2018 posicionan a la CABA entre las jurisdicciones con mejores resultados a nivel nacional en las distintas áreas y años evaluados (SEE, 2017, 2018, 2019). En Aprender 2016, al analizar los porcentajes de estudiantes que se ubican en los niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado*, en 5to/6to año en el área de Lengua, el promedio nacional es de 53%. Las provincias con mayor porcentaje de estudiantes que alcanzan estos niveles son CABA, Cordoba y La Pampa, con un 62%. En el área de Matemática estas diferencias se acrecientan. Mientras que la media a nivel nacional del porcentaje de estudiantes que alcanzan

[4] Observatorio argentinos por la educación. https://argentinosporlaeducacion.org/indicador/primario_secundario_superior/8/Tasa%20de%20abandono%20intranaual/j9lb4n

niveles de desempeño *Satisfactorio* y *Avanzado* en 5to/6to año es de tan sólo 30%, en CABA este procentaje asciende a 53%. Cordoba es la siguiente jurisdicción con mayor procentaje de estudiantes en estos niveles de desempeño en Matemática con 39%.

Gráfico 2 Nivel de Desempeño Satisfactorio y Avanzado (%) en Matemática por Jurisdicción - Secundaria 5º/6º año. Aprender 2016



Fuente: Aprender 2016. Secretaría de Evaluación Educativa

*Santa Cruz y Neuquén obtuvieron una tasa de respuesta inferior al 50%, de manera que sus resultados deben ser considerados solo a modo orientativo.

3.1 Desigualdades educativas en CABA

A pesar que la CABA presenta en promedio los mejores indicadores socioeducativos del país, múltiples investigaciones, desde distintas perspectivas y análisis de diversas áreas de política pública (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Tiramonti, 1993 y 2004; Groismany Suarez, 2006; Mazzeo *et al.*, 2012; Di Pietro *et al.*, 2013; Steinberg y Tofalo, 2016), dan cuenta que la CABA es un territorio sumamente heterogéneo, con disímiles realidades en su interior.

El análisis de Steinberg y Tofalo (2016) a nivel de comunas permite advertir que coexisten en CABA diferentes escenarios territoriales con estructuras de oportunidades desiguales que evidencian brechas respecto al ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales por parte de la población porteña. Estas brechas se manifiestan con particular intensidad entre el escenario más favorable, en la zona norte de la Ciudad

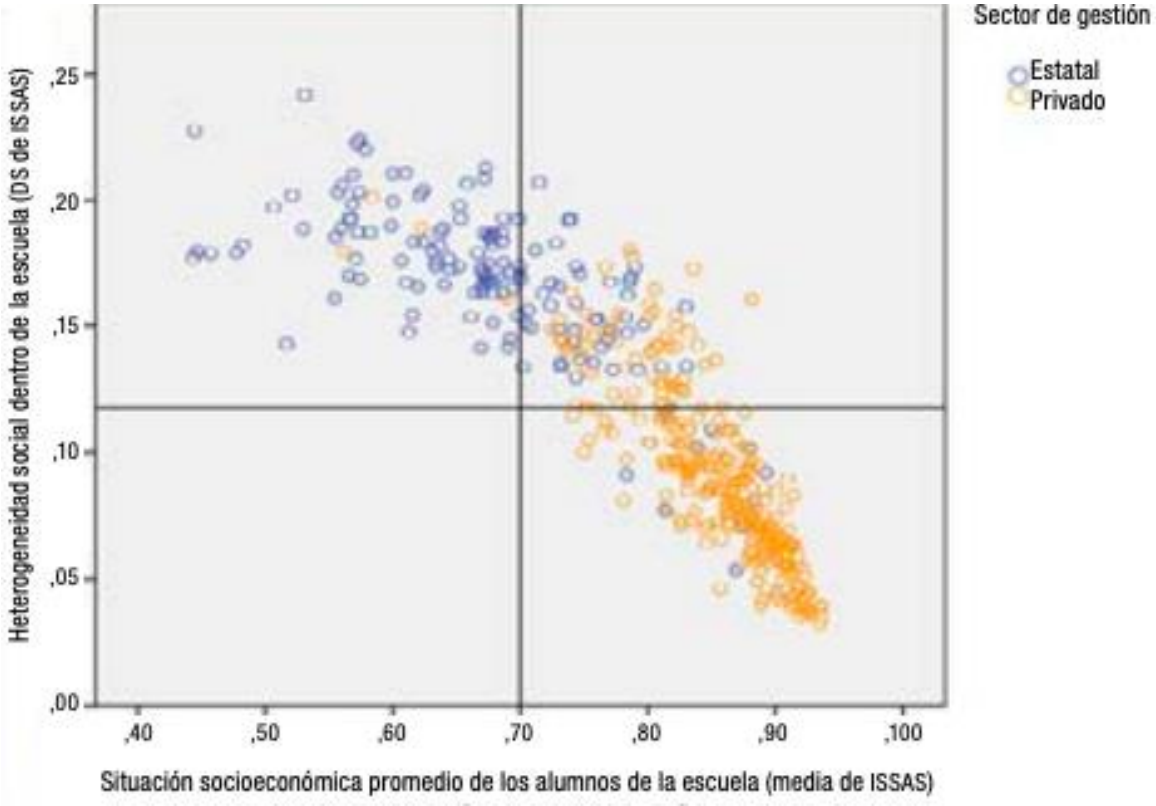
(Comuna 2, 13 y 14), y el más desfavorecido en el corredor sur de la ciudad (Comuna 4, 7, 8 y 9) (Steinberg, Tofalo, 2016).

Un sistema educativo diverso es aquel en el que los estudiantes de distintos entornos socioeconómicos se encuentran e interactúan en el contexto escolar. Según sostiene la literatura, la diversidad de un sistema educativo tiene un impacto positivo en la cohesión social y en los logros de aprendizaje (Kruger, 2019; UEICEE, 2017). Un estudio reciente de la OECD (2019) basado en datos de la evaluación internacional PISA 2015 da cuenta que mientras que en la mayoría de los casos analizados (71 países y economías) los índices de segregación académica[5] son más elevados que los índices de segregación socioeconómica, en CABA, que se encuentra entre los países/economías con sistemas educativos más segregados, la segregación de su sistema educativo es fundamentalmente de corte socioeconómica (OECD, 2019: 45).

Las condiciones de segmentación del sistema educativo porteño se reflejan en el modo en que se distribuyen los estudiantes según el nivel socioeconómico de sus familias en las distintas escuelas de la Ciudad (UEICCE, 2017). De acuerdo a datos de UEICCE (2017) 65 de cada 100 estudiantes que asisten a escuelas estatales porteñas son pobres, y entre estos estudiantes, el 86% se encuentra entre los quintiles más bajos de ingresos. El Gráfico 3 representa cómo la mayor parte de las escuelas de gestión estatal concentra estudiantes que, en promedio, pertenecen a familias de los niveles socioeconómicos más bajos. Al mismo tiempo, el gráfico evidencia que en las escuelas de gestión estatal la diversidad respecto a la situación socioeconómica de los estudiantes es mayor que en escuelas de gestión privada.

Grafico 3 Relación entre situación socioeconómica y heterogeneidad social, por sector de gestión. CABA

[5] Segmentación del sistema según logros académicos de los estudiantes.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación de GCBA. Evaluación FEPBA 2016.

Al mismo tiempo, estas diferencias se enraizan en los distintos territorios dentro de la CABA. El sur de la Ciudad se caracteriza por tener escuelas que presentan estudiantes con niveles socioeconómicos más bajos, (comunas 8 y 4, seguidas por comuna 7). Al norte de la Ciudad se ubican las comunas con escuelas cuyos estudiantes presentan situaciones socioeconómicas más favorecidas (comunas 13, 14 y 2) (UEICCE, 2017).

Al analizar cómo se distribuyen en las distintas comunas indicadores como repitencia y abandono, también se pueden identificar grandes disparidades.

Tabla 1. Modalidad común. Nivel secundario. Porcentaje de alumnos repetidores por sector de gestión y comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2017

Comuna	Alumnos repetidores		
	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
Total	**8,5**	**13,8**	**3,1**
1	**10,8**	13,9	6
2	**8,5**	12,4	2,9
3	**9,6**	14,5	2,6

4	**11,6**	16	2,5
5	**7,2**	17,4	1,1
6	**9,4**	15,2	3
7	**8,6**	11,1	5,7
8	**11,7**	16,3	4,1
9	**7,7**	13,5	2,7
10	**8,6**	10,8	6,3
11	**6,8**	12,7	3,1
12	**6,2**	12,3	2,6
13	**5,3**	13,4	1,8
14	**6,5**	11,5	2,8
15	**7,2**	11,9	1,9

Fuente: Ministerio de Educación e Innovación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual 2017, datos provisorios.

En la CABA en el año 2017, en promedio, 8,5% de los estudiantes del nivel secundario eran repitentes. En Comunas como la 1, 4 y 8 este porcentaje es superado por más de 2 puntos porcentuales, mientras que en las Comunas 12 y 13 los porcentajes de estudiantes que repitieron apenas superan el 6 y 5%. Asimismo, al interior de cada una de las comunas este indicador varía en gran medida en función del tipo de gestión de las escuelas, siendo siempre superior en escuelas de gestión estatal. Esto se explica debido a que muchas escuelas de gestión privada no matriculan estudiantes repitentes. En promedio en la CABA, alrededor del 14% de los estudiantes de nivel secundario que asisten a escuelas de gestión estatal y el 3% de los que asisten a escuelas de gestión privada repitieron (UIECCE, 2018). En el caso de la Comuna 5, más del 17% de los estudiantes que asiste al Nivel Secundario en escuelas estatales repitieron algún año de estudio. En el caso de la Comuna 14, entre los estudiantes de nivel secundario que asisten a escuelas de gestión estatal, menos del 12% repitieron algún año de estudio y entre los asisten a escuelas de gestión privada ese valor es del 2,8%. Ambos valores para los estudiantes de esta comuna se encuentran por debajo de los valores promedio de la Ciudad (UEICCE, 2018).

Un análisis llevado a cabo por la UEICCE (2019) evidencia cómo las trayectorias educativas de los estudiantes (el porcentaje de repitencia, sobredad, salidos sin pase y promoción) varía en gran medida entre las distintas escuelas de la Ciudad según su inscripción institucional y la composición social de su matrícula. La incidencia de la

repitencia, la sobreedad y el abandono aumenta a medida que decrece el nivel socioeconómico y cultural de los hogares de los estudiantes (UEICCE, 2019: 52).

En lo que respecta a los aprendizajes, la desigualdad educativa en términos de logros de aprendizaje también se ve evidenciada al medir la dispersión de los puntajes alcanzados por los estudiantes (la diferencia entre los puntajes más altos y los más bajos). La CABA es la jurisdicción con mayor desigualdad interna en términos de logros de aprendizajes en Aprender 2016.

Entre los estudiantes que logran permanecer en la escuela hasta el último año de su escolaridad obligatoria, los niveles de aprendizaje que estos alcanzan se distribuyen en forma desigual entre las distintas comunas de la Ciudad. La tabla 2 muestra los porcentajes de estudiantes que alcanzaron distintos niveles de desempeño en el área que Matemática en Aprender 2016 por comuna y el mapa 2 ilustra cómo se distribuyen los porcentajes de estudiantes que sólo alcanzaron un nivel *Por Debajo del Nivel Básico* en Matemática en el territorio de la CABA.

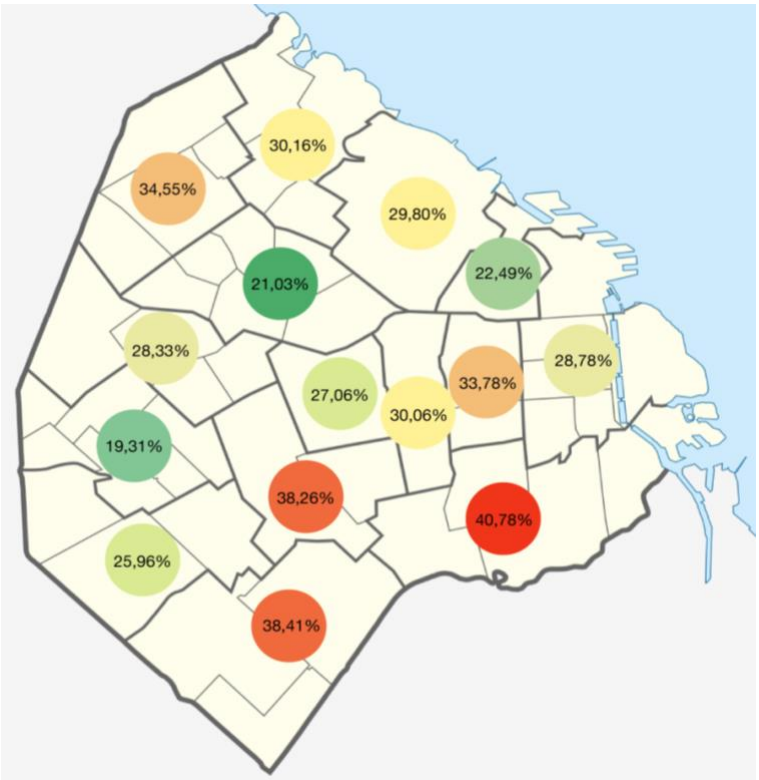
Tabla 2 Niveles de desempeño por comuna. Matemática. 5to/6to año. Aprender 2016.

	Nivel de Desempeño en Matemática				
	Por debajo de básico	Básico	Satisfactorio	Avanzado	**Total**
COMUNA 1	28,78%	27,09%	23,59%	20,54%	100,00%
COMUNA 2	22,49%	21,70%	26,23%	29,57%	100,00%
COMUNA 3	33,78%	34,98%	25,74%	5,50%	100,00%
COMUNA 4	40,78%	31,67%	26,59%	0,96%	100,00%
COMUNA 5	30,06%	36,03%	31,35%	2,56%	100,00%
COMUNA 6	27,06%	30,12%	32,03%	10,80%	100,00%
COMUNA 7	38,26%	32,59%	26,26%	2,89%	100,00%
COMUNA 8	38,41%	36,54%	21,98%	3,08%	100,00%
COMUNA 9	25,96%	26,82%	41,04%	6,19%	100,00%
COMUNA 10	19,31%	23,70%	45,72%	11,28%	100,00%
COMUNA 11	28,33%	32,96%	32,90%	5,80%	100,00%
COMUNA 12	34,55%	31,56%	28,60%	5,29%	100,00%

COMUNA 13	30,16%	25,09%	36,08%	8,68%	100,00%
COMUNA 14	29,80%	28,23%	32,19%	9,79%	100,00%
COMUNA 15	21,03%	29,25%	38,62%	11,11%	100,00%
Total	30,28%	29,98%	30,94%	8,81%	100,00%

Fuente: Sistema abierto de consultas. Aprender 2016.

Mapa 1 Porcentaje de estudiantes con un nivel de desempeño Por Debajo del Nivel Básico por Comuna. Matemática. 5to/6to año. Aprender 2016.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Aprender 2016

Los datos señalan las grandes disparidades en términos de logros de aprendizaje al interior de la CABA. En Comunas como la 10 o la 15, apenas alrededor de un 20% de sus estudiantes alcanzan niveles *Por Debajo del Nivel Básico* en Matemática, mientras que en la Comuna 4, 7 y 8 este porcentaje se duplica, llegando alrededor del 40% de los estudiantes en este nivel de desempeño. Como contracara, al analizar el nivel de desempeño *Avanzado*, las disparidades se acrecientan. Comunas como la 1 y 2 superan el 20% de sus estudiantes en este nivel de desempeño, mientras que en la Comuna 4, en promedio, no se alcanza el 1% de los estudiantes con un nivel de desempeño Avanzado en el área de Matemática.

Las comunas con mayor porcentaje de estudiantes en los niveles de desempeño más bajos son, a su vez, aquellas que presentan peores indicadores socioeconómicos entre los estudiantes, o en términos de Steinberg y Tofalo (2016), son aquellas que constituyen los escenarios más desfavorables en términos de cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales de sus habitantes.

Al analizar estas desigualdades, cabe resaltar dos puntos que hacen estos datos aún más alarmantes. En primer lugar, se están analizando los resultados de aquellos estudiantes que lograron permanecer en la escuela y sostener sus trayectorias educativas hasta el último año del nivel obligatorio. Aquellos estudiantes que por diversos motivos abandonaron la escolaridad a lo largo del nivel secundario no están contemplados en este universo de análisis.

Por otro lado, es relevante destacar que las evaluaciones nacionales estandarizadas de estas características evalúan aprendizajes comunes “mínimos”. En el caso de Aprender, la evaluación es construida en base a los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), acordados por las 24 jurisdicciones en el marco del Consejo Federal de Educación. Los NAP son la base sobre la cuál cada jurisdicción construye su curriculum. Los contenidos sobre los cuáles se construye la evaluación son considerados los contenidos básicos que debe manejar un estudiante al finalizar el nivel secundario, lo que hace que estos datos sean aún más alarmantes.

Partiendo de esta descripción de las desigualdades educativas existentes hacia el interior del territorio de la CABA, resulta relevante indagar sobre los factores que pueden contribuir a explicar disparidades en términos de logros de aprendizaje y cuestionar el margen de acción de la política pública para disminuirlas.

En la siguiente sección se analizará la incidencia de los factores propios de la demanda y la oferta educativa en los resultados de aprendizaje de estudiantes de 5to año de la CABA en el área de Matemática en Aprender 2016 para así lograr una mejor comprensión de la desigualdad educativa en la jurisdicción.

3.2 Análisis de principales factores que explican los logros de aprendizaje

Con el objetivo de identificar qué factores inciden en los resultados de aprendizaje de estudiantes de 5to año de la CABA en el área de Matemática, se corrieron regresiones con un conjunto de variables de la base de datos de Aprender 2016 identificadas con factores propios de la demanda y factores propios de la oferta educativa (Ver Anexo 1).

Al analizar los resultados que arroja el modelo de regresión, una de las primeras conclusiones a la que se arriba es que, entre las variables analizadas, son los factores propios de la demanda educativa, las características de los estudiantes y sus familias,

fundamentalmente los que explican las variaciones en los puntajes alcanzados por los estudiantes en el área de Matemática en Aprender 2016 en CABA. Sin embargo, las condiciones de equipamiento e infraestructura de la escuela, el capital físico con el que cuenta, se encuentra entre las variables que más explica la variación en el puntaje de los estudiantes. Este es un aspecto constitutivo de la oferta educativa y una de las dimensiones sobre la que la política pública tiene mayor injerencia.

3.2.1 Factores propios de la Demanda Educativa (DE)

A partir del modelo de regresión llevado a cabo, las características propias de las familias de los estudiantes (promedio de educación de la madre/padre, nivel socioeconómico del hogar, mediana del NSE de las familias que asisten a la escuela), y las trayectorias educativas de los estudiantes (años de asistencia a nivel inicial, experiencias de repitencia en primaria, experiencias de repitencia en secundaria) son todas variables que inciden en forma significativa en los resultados alcanzados y, en general, en mayor medida que las variables que caracterizan a la oferta educativa.

Promedio de educación madre/padre

El capital cultural que los estudiantes “traen” al sistema educativo, a la escuela, sus condiciones de “educabilidad” (Tedesco, López, 2002), incide significativamente en sus logros de aprendizaje. Aquellos estudiantes cuyas familias detentan mayor acumulación de capital cultural, tienden a tener mejores resultados en evaluaciones de estas características.

En el caso de la CABA *ceteris paribus* todo el resto de las variables, aquellos estudiantes cuyas madres y padres tienen un mayor nivel educativo puntúan más alto que aquellos cuyas madres/padres alcanzaron un menor nivel educativo. Por cada nivel educativo extra alcanzado por sus padres, los estudiantes puntúan en promedio 0,515 más que aquellos estudiantes cuyos padres tienen un menor nivel educativo. Sobre un máximo de 24 puntos, la media de puntaje obtenido en este grupo de estudiantes bajo análisis en el área de Matemática es de 11,26 puntos. Aquellos estudiantes cuyas madres/padres sólo alcanzaron a finalizar el nivel primario puntúan, en promedio, 2 puntos y medio menos que aquellos estudiantes cuyos padres tienen un nivel universitario de posgrado completo.

Trayectoria educativa de los estudiantes

Las trayectorias educativas de los estudiantes inciden significativamente en sus puntajes. Por cada año extra de asistencia a nivel inicial, los estudiantes de 5to año de

CABA puntúan 0.379 más en Matemática. En este mismo sentido, a igualdad de todo el resto de las variables, por cada experiencia de repitencia en el nivel primario, los estudiantes puntúan en promedio 1,360 menos. Para el caso de los repitentes en secundaria, cada experiencia de repitencia resta en promedio 0,881 puntos al desempeño.

Nivel socioeconómico de las familias

A igualdad de todo el resto de las variables, los estudiantes cuyas familias tienen un nivel de nivel socioeconómico más alto puntúan más que estudiantes de familias de nivel socioeconómico más bajo. Por la forma en que está construido el índice de NSE, por cada bien/servicio extra al que las familias acceden (computadora, Tablet, Celular, Smartphone, Cable, Smart TV, conexión a internet) los estudiantes puntúan en promedio 1 punto más. Al acumular bienes o servicios a los cuáles las familias tienen acceso, estas diferencias se acrecientan, aumentado así las disparidades en los aprendizajes.

Mediana del nivel socioeconómico

Al analizar la incidencia del nivel socioeconómico a nivel de escuela el impacto en los puntajes es aún mayor. En escuelas donde la mediana del nivel socioeconómico es mayor, donde el valor que divide a la población escolar en partes iguales es más alto, los puntajes que adquieren los estudiantes son en promedio mucho más altos. Por cada punto que aumenta la mediana, aumenta 8,576 puntos en promedio el puntaje de los estudiantes. Esto corrobora hallazgos de investigaciones previas en la Argentina (Dabenigno *et al*, 2014; Llach, Cornejo,2018) que demuestran cómo el nivel socioeconómico se encuentra más fuertemente asociado a los aprendizajes, o impacta en mayor medida en ellos, cuando se mide a nivel de secciones o escuelas. Esto indica que el condicionamiento del origen social es más fuerte para los grupos que para los individuos, que pesa más la composición social promedio de las escuelas que la condición socioeconómica individual. Es decir, que, a un mismo nivel socioeconómico, un estudiante tendrá más posibilidades de alcanzar mejores resultados si la composición social de la escuela a la que asiste es más aventajada. Este factor cobra especial relevancia en un sistema educativo tan segregado como el de CABA (OECD, 2019) ya que, según lo señalado anteriormente, la segregación por nivel socioeconómico es uno de los principales mecanismos de reproducción de desigualdades sociales a través del sistema educativo (Kruger, 2019). Esto puede acarrear implicaciones de política pública a la hora de diseñar iniciativas o mecanismos que fomenten una mayor diversidad en la conformación de los agrupamientos escolares.

3.2.2 Factores propios de la Oferta Educativa (OE)

El modelo de análisis consideró un conjunto de variables que caracterizan la oferta educativa para ver cómo estas inciden en los resultados de aprendizaje y así contribuir a explicar las desigualdades educativas en la CABA. Del total de variables asociadas a la oferta educativa consideradas, el sector de gestión, el índice de condiciones de equipamiento e infraestructura y la participación del directivo en formación en servicio en el último año, inciden en forma significativa, y en mayor medida, en los puntajes de los estudiantes. Luego, hay un subconjunto de variables entre las asociadas a la oferta educativa que afectan significativamente, aunque en mucha menor medida los puntajes; antigüedad del director en el cargo y antigüedad del docente en la escuela, situación de revista del director y situación de revista del docente. Por último, de acuerdo al resultado del modelo de regresión, hay un conjunto de variables propias de la oferta que no inciden en forma significativa en los puntajes de los estudiantes. Están son: índice de clima escolar, cantidad de estudiantes por sección, educación inicial del director, antigüedad del director en la escuela, educación inicial del docente, concentración del docente en una institución y antigüedad del docente en el cargo.

A continuación, se analizarán únicamente aquellas variables de la oferta que, de acuerdo al modelo de as regresión, inciden en forma significativa en los puntajes alcanzados.

Sector de gestión

A igual nivel socioeconómico de las familias, y manteniendo idénticas todo el resto de las variables, los estudiantes que asisten a escuelas de gestión privada en CABA puntúan en promedio 0,940 más que los estudiantes que asisten a escuelas de gestión estatal. Estos resultados, en consonancia con hallazgos de otras investigaciones (Llach y Cornejo, 2018) indican que las escuelas de gestión privada presentan cierta ventaja en relación a las estatales, que puede estar asociada a mayor cantidad de días de clase, más carga horaria, etc. (Llach y Cornejo, 2018). Al analizar los resultados de evaluaciones estandarizadas por sector de gestión, sin controlar por otras variables (fundamentalmente nivel socioeconómico de las familias), se puede caer en el error de asignarle al sector de gestión un mayor peso explicativo en los resultados que el que efectivamente tiene. El asistir a una escuela de gestión privada aumenta en el orden de un 8% los puntajes alcanzados, *ceteris paribus* todo el resto de las variables. Se requieren un análisis en mayor profundidad, que se valgan de otro tipo de metodologías, para indagar acerca de los factores propios de la oferta privada que hacen esta diferencia.

Índice de equipamiento e infraestructura de la escuela

Al tratarse de un cuestionario auto administrado, Aprender 2016 relevó condiciones edilicias y de equipamiento de las escuelas a partir de lo reportado por sus directivos. Sin bien se trata de un abordaje "subjetivo" del capital físico disponible en una institución educativa, se considera una variable *proxy* de las condiciones de equipamiento e infraestructura.

Dentro del conjunto de variables de la oferta educativa, de acuerdo a los resultados de las regresiones, las condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas es la variable que más incide en los puntajes de los estudiantes. Los estudiantes que asisten a escuelas cuyos directivos respondieron que tienen acceso a una mayor cantidad de bienes y servicios, puntúan en promedio casi 3 puntos más por cada servicio/bien adicional al que tienen acceso. En otras palabras, estudiantes que asisten a escuelas cuyos directivos reportan tener buenas condiciones de equipamiento e infraestructura, *ceteris paribus* todo el resto de las variables, ven aumentado en un 25% sus puntajes.

Estos resultados se encuentran en consonancia con lo identificado a partir de la revisión de la literatura (Murillo, 2003; Llach y Schumacher, 2006; Murillo y Román, 2011), que evidencia que, en algunos contextos como el latinoamericano, la dimensión material de la enseñanza y el aprendizaje, las condiciones de infraestructura y recursos materiales con los que cuenta una escuela aún tienen fuerte incidencia en los resultados de sus estudiantes. En base al análisis de datos realizado, en el caso de CABA mejorar estos aspectos puede contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Un estudio basado en datos de PISA 2015 (OECD, 2016) evidencia que la CABA es la economía con mayor disparidad en términos de disponibilidad de recursos materiales entre escuelas aventajadas y desaventajadas. En otras palabras, de 71 países/economías analizadas por el estudio, la CABA es la economia donde las escuelas desaventajadas cuentan con menos recursos en relacion a las escuelas aventajadas. Este es un claro ejemplo de cómo una reasignación más equitativa de los recursos disponibles, haciendo foco en escuelas más desaventajadas, puede contribuir a disminuir desigualdades en términos de logros de aprendizaje en la jurisdicción.

Condiciones laborales de directivos y docentes

En relación a las variables vinculadas a las condiciones laborales de directivos y docentes, sólo se encontraron impactos significativos y de cierta magnitud en los aprendizajes de los estudiantes en algunas de ellas y en particular en aquellas asociadas a los directivos. Una hipótesis que puede explicar el bajo impacto que en general tienen las variables asociadas a los docentes tiene que ver con el hecho que el

docente que contestó el cuestionario de Aprender 2016 en el caso de secundaria es el docente que estaría a cargo del curso en el día y horario en que se administró la evaluación. Es decir, pudo haber contestado un docente de cualquier área disciplinar o materia, con pocas horas a cargo de ese grupo.

En relación a la antigüedad en el cargo del directivo, por cada año de antigüedad los estudiantes puntúan en promedio sólo 0,031 puntos más, mientras que el impacto de la antigüedad docente en la escuela es sólo de 0,014 puntos por cada año de antigüedad.

Respecto a las variables vinculadas a la formación, mientras que la formación inicial, "de base" tanto en el caso de los directivos como de los docentes no tiene un impacto significativo en los puntajes, la capacitación continua de los directivos si incide significativamente. Aquellos estudiantes cuyos directivos participaron de una capacitación en el último año, puntuaron 0,824 puntos más que aquellos estudiantes cuyos directivos no se capacitaron en el último año. Esto también tiene un impacto significativo en términos de política educativa. La literatura ha demostrado cómo el rol del directivo es clave a la hora de explicar la calidad educativa de una institución escolar (Murillo *et al*, 2010; Robinson, 2011; Bolívar, López-Yáñez, y Murillo, 2013). Una oferta de capacitación directiva de calidad, orientada a fortalecer capacidades de gestión escolar redunda en mejores condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las instituciones educativas. Como señala Ziblatt (2008) el profesionalismo de los funcionarios es uno de los principales factores a la hora de explicar la calidad de provisión de un bien público. Fortalecer las capacidades de directivos y docentes, en particular de aquellos ejerciendo la docencia o liderando instituciones ubicadas en las zonas más desfavorecidas de la Ciudad, resulta clave a la hora de reducir inequidades educativas.

El impacto de la situación de revista de directivos y docentes en los aprendizajes de los estudiantes es dispar. Mientras que para el caso de directivos la condición de titularidad impacta negativamente en los puntajes (estudiantes con directivo titular puntúan 0,4 puntos menos en promedio que estudiantes con directivo suplente, contratado u otro), la condición de titularidad del docente impacta en forma positiva. Entre los estudiantes cuyo docente es titular, las puntuaciones mejoran en promedio en el orden de los 0,521 puntos en relación a estudiantes cuyos docentes son suplentes, contratados u otro. En el caso de los docentes, el hallazgo corrobora hipótesis que afirman que a mejores o más estables condiciones laborales para los docentes, los resultados son mejores. En el caso de los directivos esto no se corrobora. En este punto haría falta una indagación más profunda que permita entender estos resultados.

En relación al impacto de las variables vinculadas a los docentes y directivos, cabe una vez más señalar la limitada información que este tipo de evaluaciones permite conocer tanto sobre las condiciones laborales, por ejemplo, no se obtiene información respecto al salario docente, como sobre otros aspectos como las prácticas docentes, que son poco susceptibles de captar bajo esta modalidad de recolección de datos. Lo que en la literatura se ha llamado el "misterio del aula" no es susceptible de ser observado o analizado en este tipo de evaluaciones a gran escala. Es por ello que se debe recurrir a otro tipo de abordaje metodológico (entrevistas, observaciones de clase, análisis de cuadernos, etc.) para profundizar en cómo los directivos y docentes, sus prácticas de gestión y pedagógicas, sus vínculos con los estudiantes y sus familias impactan en los aprendizajes de los estudiantes y así poder complementar la información estadística que proveen evaluaciones estandarizadas como Aprender.

3.3 Distribución de condiciones de infraestructura en las escuelas de CABA por comuna.

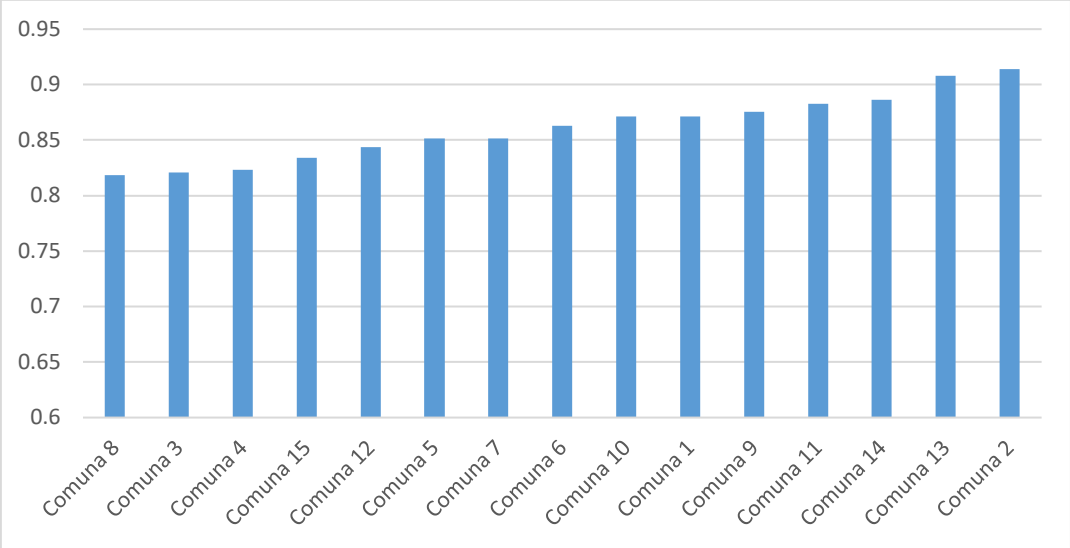
A continuación, de entre los factores propios de la oferta educativa analizados, aquellos sobre los que la política educativa tiene injerencia, se profundiza en aquel que tiene mayor incidencia sobre los puntajes de los estudiantes de acuerdo al ejercicio desarrollado: las condiciones de equipamiento e infraestructura de las escuelas de la Ciudad.

Resulta interesante tomar la variable propia de la oferta educativa que, de acuerdo al modelo de regresión desarrollado, más explica la variación en los puntajes de los estudiantes y describir cómo ésta se distribuye en el territorio de la CABA para analizar, en términos de Mann (2008), el poder infraestructural del Estado, su capacidad de implementar políticas y proveer servicios de calidad en forma efectiva a lo largo de su territorio. En esta sección del trabajo, se consideran como unidad de análisis las comunas que son las unidades administrativas territoriales en las que se divide la CABA, aunque en su interior también puedan encontrarse disparidades que imponen ciertos resguardos a este análisis.

Al analizar los datos por comuna, se observa en primer lugar, que la distribución de la variable índice de equipamiento e infraestructura de las escuelas es desigual en el territorio de la CABA. A primera vista, este ejercicio evidencia una heterogeneidad en la dimensión material del servicio educativo a lo largo del territorio porteño. Aquellas comunas donde, en promedio, los directores reportan que las condiciones de equipamiento e infraestructura de las escuelas son peores son las Comunas 8, 3 y 4; los escenarios más desfavorables de la Ciudad. Por el contrario, los directores de las Comunas 2, 13 y 14 son los que en promedio perciben mejores condiciones materiales

de sus escuelas. Esto se corresponde con las comunas más aventajadas en términos del nivel socioeconómico de los estudiantes que allí asisten (UEICCE, 2019).

Gráfico 4 Promedio del índice de equipamiento e infraestructura escolar por Comuna.



Fuente: Elaboración propia en base a datos Aprender 2016.

Sin embargo, existen diferencias respecto a la proporción de participación estatal en la provisión del servicio educativo entre las distintas comunas. Es decir que en las distintas comunas hay una desigual concentración de escuelas de gestión estatal, en las que el gobierno de la CABA tiene responsabilidad sobre sus condiciones de equipamiento e infraestructura. Para el nivel secundario, en promedio en CABA el porcentaje de participación estatal en la provisión del servicio educativo es del 30,5% con variaciones según comuna (UEICEE, 2017).

Tabla 3 Porcentaje de provisión estatal por comuna.

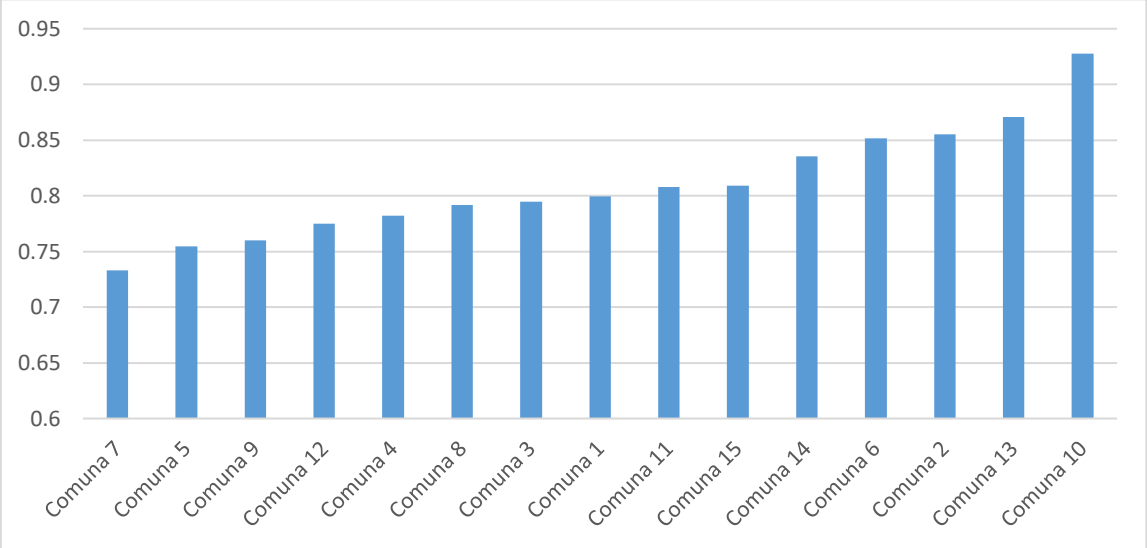
	% participación estatal
Comuna 1	38,20%
Comuna 2	20,20%
Comuna 3	38,20%
Comuna 4	47,70%
Comuna 5	33,30%
Comuna 6	30%
Comuna 7	44,40%
Comuna 8	46,40%
Comuna 9	37%
Comuna 10	37,50%

Comuna 11	25%
Comuna 12	28,20%
Comuna 13	15%
Comuna 14	20%
Comuna 15	33,30%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017

Al analizar cómo se distribuye el índice de equipamiento e infraestructura construido a partir de los datos de Aprender 2016 en las escuelas de gestión estatal según comuna, se observa que estas condiciones son peores en las Comunas 7,5 y 9. Por el contrario, los directores de escuelas de gestión estatal de las Comunas 2, 13 y 10, en promedio, perciben las mejores condiciones.

Gráfico 5 Promedio del índice de infraestructura escolar en escuelas de gestión estatal por Comuna.



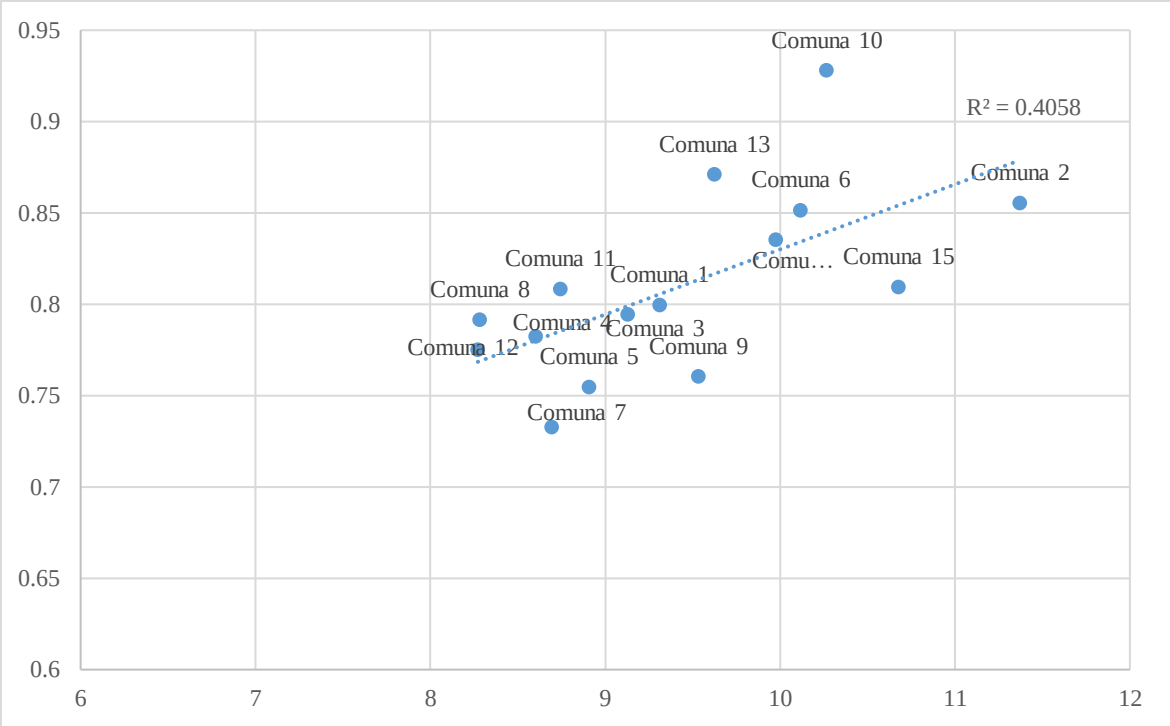
Fuente: Elaboración propia en base a datos Aprender 2016.

Esta distribución de uno de los factores que, de acuerdo al análisis realizado, más incide en el aprendizaje de los estudiantes, evidencia, por un lado, una heterogénea capacidad del Estado a la hora de proveer buenas condiciones de equipamiento e infraestructura en el territorio. Al mismo tiempo, esta desigual distribución de un factor que incide significativamente y en gran medida en los aprendizajes, parece dar cuenta de una agenda educativa en la CABA que, por acción u omisión, no incide sobre el nivel de equidad. De acuerdo a este ejercicio aparecen priorizados determinados grupos

sociales y/o territorios (comuna 2, 13 y 10), que corresponden a escenarios más favorables en términos de cumplimiento de derechos en la Ciudad (Steinberg, Tofalo, 2016) donde los estudiantes presentan situaciones socioeconómicas más favorecidas (UEICCE, 2017).

Al analizar la correlación existente entre el promedio de índice de equipamiento e infraestructura en las escuelas de gestión estatal de las distintas comunas y el promedio de los puntajes alcanzados en el área de Matemática en Aprender 2016, se observa una correlación positiva, aunque débil (R^2 0.40). Esto sugiere que, a mayores valores del índice de equipamiento e infraestructura, más altos puntajes en la evaluación Aprender 2016 en el área de Matemática.

Gráfico 6 Diagrama de dispersión. Índice de equipamiento e infraestructura y puntaje promedio en escuelas de gestión estatal por comunas.



Fuente: Elaboración propia en base a datos Aprender 2016.

Dentro de las restricciones que los factores de contexto o de la demanda imponen, la relevancia que asumen las condiciones de equipamiento e infraestructura en relación a los aprendizajes de los estudiantes, así como su desigual distribución en el territorio porteño, dan cuenta de un margen de acción por parte del gobierno educativo de la CABA. Del análisis se desprende que resulta necesario mejorar las condiciones de equipamiento e infraestructura de las escuelas, en particular de las comunas 3, 4, 5, 7,

8, 9 y 12, para contribuir a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje allí donde asiste población más vulnerable.

Se corrieron regresiones para indagar en el peso de algunas variables que caracterizan la oferta educativa. Se identificó que las condiciones de equipamiento e infraestructura de la escuela importan a la hora de explicar los resultados que los estudiantes alcanzan. Asimismo, se evidenció cómo este aspecto material de la calidad de provisión del servicio educativo se distribuye en forma desigual en el territorio porteño, favoreciendo en promedio a escuelas en aquellas comunas más aventajadas en términos de condiciones socioeducativas y niveles de aprendizajes. De esta manera, a partir del ejercicio desarrollado, es posible visibilizar, por un lado, la existencia de un margen de acción que las políticas públicas detentan a la hora de disminuir estas desigualdades y, por otro, la responsabilidad pública de cara a la garantía de derechos para todas y todos los ciudadanos.

4. Conclusiones

El presente trabajo se ha propuesto responder al interrogante de ¿cuánto importan las políticas públicas en la disminución de las desigualdades educativas? o ¿qué margen le queda a la política pública educativa en la tarea de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, considerando que el ejercicio de este está fuertemente condicionado por factores socioeconómicos?

En la evaluación Aprender 2016, a un mismo nivel socioeconómico, los estudiantes de distintas escuelas presentaron resultados distintos (Llach y Cornejo, 2018). Esto parece indicar que existen factores propios de la política educativa, de la oferta educativa, que también contribuyen a explicar las desigualdades existentes en materia de educación. El análisis de los datos que arrojó el ejercicio de regresión desarrollado en este trabajo confirma lo que gran parte de la literatura ha corroborado: los factores propios de la demanda educativa, el nivel educativo de los padres de los estudiantes, el nivel socioeconómico de las familias, la trayectoria escolar de los estudiantes, inciden en mayor medida en sus logros de aprendizaje que el conjunto de factores que caracterizan a la oferta educativa. Sin embargo, los datos de Aprender 2016 en CABA también señalan la importancia de algunos de los factores de la oferta del servicio educativo a la hora de explicar los desiguales resultados que alcanzaron los estudiantes, dando cuenta de la relevancia que asume la política pública de cara a la reducción de las inequidades educativas existentes en el distrito.

Más específicamente, el trabajo se propuso identificar entre un conjunto de variables relevadas en Aprender 2016, aquellos factores que caracterizan a la oferta educativa que contribuyen a comprender desiguales aprendizajes en el territorio de la CABA. Del conjunto de factores de la oferta analizados, aquel con mayor incidencia sobre los aprendizajes son las condiciones de equipamiento e infraestructura de las escuelas. De esta manera, el análisis del caso de la Ciudad de Buenos Aires se enmarca y alimenta el conjunto de estudios llevados a cabo en otros contextos latinoamericanos (Murillo, 2006; Murillo y Román, 2011) y en nuestro país (Llach, Schumacher, 2006) que identifican la relevancia de las condiciones físicas o materiales de las escuelas a la hora de explicar los aprendizajes alcanzados. Estos estudios dan cuenta del margen de acción por parte los estados a partir de la implementación de políticas tendientes a la mejora de la dimensión material de las escuelas que promuevan mejores condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, el estudio pretendió visibilizar la desigual distribución de estos recursos en el territorio porteño, al identificar cómo las mejores condiciones materiales en promedio se concentran en escuelas ubicadas en las comunas más ricas de la Ciudad, aquellas que a su vez presentan en promedio mejores logros de aprendizaje.

Otros estudios también dan cuenta de una desigual distribución de otros recursos educativos (concentración de cargos docentes y docentes con antigüedad) entre las escuelas de la CABA, favoreciendo a las más aventajadas (UIECCE,2019). Retomando lo afirmado por Dubet (2010), también en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, son los sectores más aventajados quienes parecen beneficiarse de una mejor calidad de provisión del servicio educativo.

Una distribución desigual de los factores que inciden en la calidad de la oferta del servicio educativo habla de la existencia de una determinada agenda de política educativa. La desigualdad en términos de condiciones materiales de las escuelas de la Ciudad da cuenta de una toma de posición por parte del Estado, por acción u omisión, respecto a las desigualdades vigentes. La desigual dotación de recursos físicos y humanos entre las distintas escuelas de la CABA contribuye a fortalecer la segmentación educativa según el origen social de los estudiantes.

Debido a las características propias de las evaluaciones estandarizadas, los límites que sus instrumentos de recolección de datos presentan y la información que de estas se deriva, hay una serie de factores sumamente relevantes para explicar los logros de aprendizaje (interacción docente estudiante, prácticas pedagógicas del docente, vínculo con las familias, tipo de liderazgo directivo, entre otros) que no son susceptibles de ser medidos o captados por estos mecanismos de recolección de la información. Es por ello que, para comprender mejor, más integralmente y en mayor profundidad los factores de la oferta educativa que explican los desiguales resultados que alcanzan los estudiantes, es necesario complementar el análisis desarrollado en este trabajo con otro tipo de investigaciones de corte más cualitativo, capaces de captar procesos, interacciones y prácticas al interior del aula y en la institución educativa. Puntualmente, resulta interesante indagar en aquellas escuelas de contextos vulnerables que superaron la media nacional de puntajes en Aprender, denominadas por la literatura “escuelas resilientes o efectivas”, qué factores, características, prácticas, interacciones permiten explican cómo estas instituciones vencen el determinismo por pobreza y garantizan a los estudiantes acceso a aprendizajes más allá de su procedencia social. De esta manera se podrán identificar mejores prácticas y aspectos a replicar por parte de otras instituciones educativas en similares contextos.

Asimismo, el estudio presenta una serie de limitaciones metodológicas vinculadas a la medición de condiciones de equipamiento e infraestructura de las escuelas a partir de lo reportado por los directivos, cierta fragilidad en la medición del nivel socioeconómico a partir de lo reportado por los estudiantes, así como un limitado concepto de la calidad educativa restringido a los logros de aprendizaje. Sin embargo,

teniendo en consideración estos límites metodológicos, la evidencia analizada permite elaborar una serie de recomendaciones de política pública de cara a la disminución de las desigualdades educativas en la jurisdicción.

Para el caso de CABA, si bien el nivel socioeconómico de los estudiantes explica en gran medida los aprendizajes que estos alcanzan en su paso por el sistema educativo, la política educativa detenta un margen de acción, tiene un rol en la reducción de la desigualdad a partir de la mejora en la provisión del servicio educativo en las zonas más desaventajadas de la jurisdicción. Los resultados del ejercicio llevado a cabo en este trabajo evidencian que las condiciones materiales o físicas de las escuelas inciden significativamente en los niveles de aprendizaje que los estudiantes alcanzan. Una mejora en estas condiciones impacta positivamente en los mismos. La implementación de políticas con enfoque de equidad en la CABA, basadas en una redistribución de los recursos disponibles hacia las escuelas más desventajadas promoverán procesos de reducción de las desigualdades educativas existentes. Al asignarle mayores recursos, más equipamiento, acceso a más servicios a las escuelas más desfavorecidas de la Ciudad, ubicadas en los escenarios más vulnerables, se fortalecen aspectos de la calidad del servicio educativo prestado a los ciudadanos más desfavorecidos. Se trata de enriquecer la oferta educativa a la que acceden los ciudadanos pertenecientes a los sectores más desaventajados y así tender a la disminución de desigualdades mediante la implementación de políticas con enfoque de equidad. Se requiere mejorar las condiciones de equipamiento e infraestructura, garantizar el acceso a más recursos educativos y servicios y fortalecer la formación de docentes y directivos en las escuelas ubicadas en las zonas más desaventajadas de la CABA para contribuir a disminuir las desigualdades existentes en materia educativa.

A modo de cierre, partiendo del reconocimiento del margen de acción que tienen las políticas educativas de cara a la reducción de las desigualdades existentes evidenciado por este trabajo, es relevante destacar que tanto desde la academia como desde los lugares de toma de decisión de política pública, es necesario evitar sobredimensionar el rol de la educación en la reducción de desigualdades sociales. Se necesita reconocer los límites de las intervenciones educativas frente a las desigualdades estructurales existentes, al mismo tiempo que desarrollar un abordaje multidimensional e intersectorial de las mismas, donde el área educativa sea parte de un andamiaje institucional más extenso e inclusivo, de cara a la garantía de derechos para toda la población.

5. Bibliografía

- Arcidiacono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., & Vazquez, E. (2014). La segregación escolar público-privada en América Latina. Serie Políticas Sociales (195), CEPAL, Santiago, Naciones Unidas, en: http://www.cepal.org/es/publicaciones.
- Ball, S. (2001). Estudios educativos, empresa política y teoría social. Crítica de los movimientos de las escuelas eficacs y de la mejora escolar (pp 69 a 94). Madrid: Akal.
- Blanco, E. (2011). Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México. México: El Colegio de México.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. Revista Fuentes, 14, 15-60
- Botinelli, L. (2018). Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección de información y Estadística Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Ministerio de Educación.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1970). La reproducción. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1993). Efectos de lugar. En La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- Bradley, R. H. y Corwin, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. Annual Review of Psychology, 53, 371-399.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Brookover, W.B. *et al* (1978). Elementary school social climate and school achievement. American Educational Research Journal, 15 (2), pp.301-318.
- Cervini, R. (2002). “Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 7, No. 16, 445-500.
- Cervini, R. (2006). “Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel”. Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 112, 68-97.

- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: US Government Printing Office.
- Dabenigno, V., R. Austral, L. Iñigo y S. Larripa (2014). Análisis multinivel de los resultados de las pruebas PISA 2012 de Matemática en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE - GCABA.
- Dirección de Información y Estadística Educativa (2016). Relevamiento anual 2015/6. DIEE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Dubet, F. (2010) Repensar la justicia social. Siglo Veintinuno Editores. Buenos Aires.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational leadership, 37 (1), pp. 15-24.
- Fernández, T. (2007). Distribución del conocimiento escolar. Clases, escuelas y sistema educativo en México. México: El Colegio de México.
- Gertel, H. Giulidori, V. Herrero, D. Fresoli, D. Vera, M. Mora, G. (2006). Análisis multinivel del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina. (informe técnico). Córdoba: Instituto de Economía y Finanzas de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Groisman, F. y Suarez, A. (2006). Segregación residencial en la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista Población de Buenos Aires*, año 3, nro. 4 (27–37).
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement. Abingdon: Routledge.
- INDEC (2016). Encuesta Permanente de Hogares
- Kerres, C. y Kilpatrick, M. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. School Psychology Quarterly, 21(4), 375-395.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Kraay, A. McKenzie, D. (2014). Do poverty traps exist? Assesing the Evidence. The journal of Economic Perspectives; Nashville. Tomo 28, N 3, 127-148. DOI: 10.1257/jep.28.3.127.
- Kruger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27 (8).*

- Krüger, N. S. (2013). “Segregación social y desigualdad de logros educativos en la Argentina”. Education Policy Analysis Archives, Vol. 21 N° 86, Arizona State University.
- Lake, D. Baum, M. The invisible hand of democracy: political control and the provision of public services. *Comparative Political Studies,* 34 (6): 587-621.
- Lauder, H. Jamieson, I. Wikeley, F. (2001). Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades. En ¿Eficacia para quien? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar (pp 69 a 94). Madrid: Akal.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Gu, Q. y Brown, E. (2010). Ten strong claims about successful school leadership. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children´s Services.
- Llach, J. Schumacher, F. (2006). El poder educativo de las escuelas. En: *El desafío de la equidad educative. Diagnóstico y propuestas.* Pp. 113 a 144. Buenos Aires: Granica.
- Llach, J. Cornejo, M. (2018). Factores condicionantes de los aprendizajes. Primaria y secundaria. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Mann, M. (2008). “Infrastructural Power Revisited” en Studies in Comparative International Development , 43(3-4): 355 -365
- Meltzer, A. Richard, S. (1981). A rational theory of the size of the government. *Journal of Political Economy,* 89: 914-27.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). School matters. Junior years. Sommerset: Open Books.
- Murillo, F. J. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. Román, M. (2011) School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. Journal School effectiveness and school improvement, Taylor & Francis Group, vol. 22. 1, pp. 29 to 50.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 69-102.
- Murillo, F. Martínez Garrido, C. (2016) Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de investigación Educativa, vol. 21, nro. 69, pp. 471 a 499.

- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(1), 169-186.
- OCDE (2015). PISA In Focus Nº 49 Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(esp).pdf
- OCDE. (2016). PISA 2015 Results (Vol. I). Paris, Francia: PISA-OECD Publishing.
- OECD (2018). Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015. Fundación Santillana. Disponible en https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf
- OECD (2019) Balancing School Choice and Equity. An International Perspective Based on Pisa. DOI:https://doi.org/10.1787/2592c974-en
- Ozslak, O. O`Donnel, G. (1976). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación.” En Acuña, C. (comp), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual,* Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación, Buenos Aires, 2007.
- Reynolds, D. (2000) School effectiveness: the international dimension. In C. Teddlie and D. Reynolds (eds) The International Handbook of School Effectiveness Research. London: RoutledgeFalmer.
- Reimers, F. (2002) Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la Igualdad de Oportunidades en Latinoamérica, Editorial la Muralla S.A. Madrid, España.
- Rivas, A. y Dborokin, D. (2018). ¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina? - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Robinson, V. (2011). Studented-centered leadership. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Rutter, M. et al. (1979). Fifteen thousand hours. London: Open Books.
- Scheerens, J. (2007). Review and meta analysis of school and teaching effectiveness. Informe de investigación solicitado por los ministerios de educación de Alemania y de los Países Bajos. The Netherlands: University of Twente.
- Secretaría de Evaluación Educativa. Sistema abierto de consultas Aprender 2016. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en:

http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/binarg/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=DOCE&lang=esp

- Slee, R. Weiner, G. (2001). ¿Eficacia para quien? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Madrid: Akal.
- Steinberg, C. Tofalo, A. (2016) La Ciudad Autónoma de Buenos Aires como objeto de análisis de las desigualdades educativas, sociales y territoriales. Coloquio UEICEE. Buenos Aires. Septiembre 2016.
- Stoll, L. and Myers, K. (1998) No Quick Fixes. London: Falmer.
- Tedesco, J.C. López, N. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. IIPE.
- Tedesco, J.C. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires: FCE.
- Tiramonti, G. (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti, G. (comp.): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Manantial, Buenos Aires.
- UEICCE (2017) Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas primarias (ISSAP) y secundarias (ISSAS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/issap-issas_21-09-17.pdf
- UEICCE (2019) Dotación de recursos, composición social de la matrícula y desempeño escolar en escuelas secundarias estatales de la CABA. Luisa Iñigo. Mimeo.
- UNESCO-LLECE. (2015). Informe TERCE Factores asociados. Resumen ejecutivo. (2015). http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243979s.pdf
- UNICEF-ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO (2004). Escuelas efectivas en sectores de pobreza, ¿quién dice que no se puede? UNICEF, Santiago.
- Vazquez, E. (2018) *Segregación socioeconómica en las aulas. ¿Es América Latina la región de mayor segregación del mundo?* La Plata, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), Universidad de La Plata. Disponible en: http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/en/segregacion-socioeconomica-en-las-aulas-es-america-latina-la-region-de-mayor-segregacion-del-mundo/
- Wydick, B. (2008). Games in Economic Development, Nueva York, Cambridge University Press.

- Ziblatt, D. (2008). “Why Some Cities Provide More Public Goods than Others: A Subnational Comparison Of the Provision of Public Goods in German Cities in 1912” en Studies in Comparative International Development , 43(3-4): 273 -289.

Anexo 1 Tabla Regresiones. Variables que inciden en los aprendizajes.

	v2	v3	v4	v5	v6
VARIABLES	Cantidad de re	Cantidad de re	Cantidad de re	Cantidad de re	Cantidad de re
Promedio educacion Madre - Padre	0.814***	0.604***	0.585***	0.538***	0.515***
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
Años en Nivel inicial	0.495***	0.318***	0.371***	0.351***	0.379***
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
Veces repitió primaria	-1.112***	-1.093***	-1.233***	-1.396***	-1.360***
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
Veces repitió secundaria	-1.012***	-0.735***	-0.794***	-0.864***	-0.880***
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
NSE (indice)	1.938***	0.910***	0.875***	0.854***	1.019***
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.001)	(0.001)
NSE (Mediana)		7.944***	8.410***	8.457***	8.576***
		(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
Publico			-0.588***	-0.615***	-0.940***
			(0.000)	(0.000)	(0.000)
infra_index			3.241***	3.788***	2.859***
			(0.000)	(0.000)	(0.000)
Clima escolar			-0.189	-0.246*	-0.112
			(0.135)	(0.094)	(0.492)
alumnos_seccion			-0.004	-0.004	0.002
			(0.133)	(0.192)	(0.578)
Educación Director				0.036*	-0.010
				(0.090)	(0.673)
Antig. Dir en el cargo				0.029***	0.031***
				(0.000)	(0.001)
Antig. Dir en la escuela				-0.006	0.000
				(0.191)	(0.926)
Participó capacitación				0.702***	0.824***
				(0.000)	(0.000)
Director situación rev Titular				-0.362**	-0.486***
				(0.023)	(0.004)
Educación Docente					0.031
					(0.245)
Sit. Revista: Titular					0.521***
					(0.002)
=1 Docente trabaja en una inst.					-0.021
					(0.860)
'Indique cuál es su antigüedad docente: En el cargo'.					-0.001
					(0.845)
'Indique cuál es su antigüedad docente: En la escuela'.					0.014*
					(0.058)
Constant	7.378***	3.632***	1.790***	1.439**	1.168
	(0.000)	(0.000)	(0.003)	(0.041)	(0.131)
Observations	11,875	11,875	11,477	8,950	7,280
R-squared	0.108	0.128	0.136	0.141	0.139