

Título: “Factores asociados al logro educativo en la Argentina, en la segunda mitad del siglo XX. La influencia de los establecimientos públicos y privados en la consecución del logro.”¹

Autora: Lic. Mariana Alcoba²

Resumen: Este trabajo reúne los principales hallazgos de una investigación empírica, de naturaleza cuantitativa, sobre los factores asociados al logro educativo en Argentina en el periodo comprendido entre 1950-2000; período en el cual tuvieron lugar profundas transformaciones estructurales y en el cual la segmentación por nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a instituciones públicas y privadas fue volviéndose un rasgo cada vez más sobresaliente del sistema educativo. El logro educativo es estudiado como una secuencia de transiciones- a saber, transición primaria-secundaria y transición secundaria-universidad. A partir de datos de la encuesta sobre estratificación y movilidad social - relevada por CEDOP- UBA en el año 2007- se ajustan modelos logísticos binomiales que permiten dar cuenta del peso relativo de los factores adscriptivos (sexo, nivel socioeconómico del hogar, arreglos familiares, etc.), factores institucionales (tipo de establecimiento educativo) y de mérito (desempeño escolar) sobre el logro educativo de las personas y documentar la existencia de desigualdad de oportunidades. Por medio de un análisis por cohortes también se evalúa el cambio en el tiempo de la influencia de dichos factores sobre el logro. Los resultados evidencian que en el espacio educativo se juega una parte muy importante de la reproducción intergeneracional de la desigualdad en tanto las oportunidades de acceso están fuertemente condicionadas por los orígenes sociales. Adicionalmente, el análisis aporta evidencia a favor de que los distintos tipos de escuela formalizan distintos canales de oportunidad; lo mismo que los arreglos familiares. Las distintas desigualdades se acumulan, acentuando o agudizando las desigualdades de origen.

Palabras clave: logro educativo- Argentina- desigualdad social –segmentación educativa – arreglos familiares- desigualdad de oportunidades -desventajas acumuladas.

¹ Trabajo presentado en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo, Uruguay, del 23 al 26 de octubre de 2012.

² Estudiante de Maestría por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. mariana.alcoba@flacso.edu.mx

1. Introducción

Hacia finales del siglo XX la región de América Latina heredó un escenario de elevada polarización social como consecuencia de las reformas de corte neoliberal implementadas en la región (Lindenboim, 2010; Stiglitz, 2003; Kessler, 2009; Katzman, 2001).

Argentina, - uno de los países que tradicionalmente había contado con los mejores indicadores socioeconómicos dentro de América Latina³- tampoco pudo escapar a dicha suerte: el empobrecimiento de su población –como consecuencia de la pérdida del empleo y de la precarización laboral-, la concentración del capital y la mayor desprotección de la clase trabajadora producto de las reformas estructurales, configuraron un escenario social caracterizado por pronunciados desequilibrios de riqueza y oportunidades (Svampa, 2005; Salvia, 2010). Los rasgos cohesivos e integradores que tradicionalmente habían caracterizado a la sociedad Argentina se debilitaron y se multiplicaron los espacios de exclusión (Kruger, Formichella, y Rojas, 2009: 80).

El espacio educativo fue uno de esos espacios. Desde mediados de 1980 en adelante los especialistas señalan como rasgo cada vez más prominente del sistema educativo la segmentación de la población en instituciones públicas y privadas, según su nivel socioeconómico (Braslavsky, 1985; Morduchowicz, 2000; Tiramonti, 2003; Kessler, 2002). Asimismo, datos estadísticos extraídos recientemente de la prueba PISA⁴ para distintos años (Rodrigo, 2004; Kruger, 2010) encuentran una diferencia significativa entre el nivel promedio de capital físico, la disponibilidad de recursos humanos y la calidad de organización interna de las instituciones públicas y privadas, diferencia que también juega a favor de estas últimas. Por lo tanto, los especialistas coinciden en señalar la situación de relativa desventaja en la que, en promedio, se encuentran los estudiantes que asisten a instituciones públicas respecto de sus congéneres en escuelas privadas; desventaja que Llach (2006: 13) sintetiza en la frase “escuelas pobres para los pobres”.

³ Las conquistas sociales y laborales logradas a favor una clase media emergente y urbana fueron elementos distintivos del país durante el modelo ISI.

⁴ El estudio PISA (Programme for international Student Assessment) es una prueba internacional instrumentada por encargo de la OCDE que se aplica cada tres años a estudiantes de 15 años, de los países participantes, con el objetivo de evaluar sus competencias en torno a tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias naturales.

Contrarrestando tal panorama desalentador, surge un segundo dato que da cuenta de la ampliación de la tasa de escolarización en los niveles educativos medios:

“En el plano nacional argentino, la tasa de escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años ha registrado un aumento sostenido desde los años 90. Según datos proporcionados por el CEDLAS, mientras que al principio de la década cerca de un 80% de los jóvenes asistía al colegio, para el año 2006 esta proporción había ascendido al 90%. Esta tendencia positiva se verificó dentro de cada quintil de ingresos, reduciéndose las brechas entre los distintos segmentos. Dicha situación constituye, ciertamente, un logro y un aspecto positivo a subrayar” (Kruger, Formichella, y Rojas, 2009: 86)

Este segundo proceso estaría operando en dirección opuesta al de la segmentación, ya que estaría corrigiendo parte de las desigualdades de origen, al promover el acceso a este nivel de personas anteriormente excluidas.

Señaladas ambas tendencias- la creciente segmentación educativa público-privada, por un lado, y la ampliación de los niveles educativos generales de la población, por el otro- se desean conocer los condicionantes del logro educativo, identificar las fuentes de inequidad y evaluar si los factores asociados al logro educativo se modificaron en el tiempo, a la luz de las transformaciones señaladas. Nos preguntamos si la ampliación en los niveles educativos generales de la población ha disminuido el peso relativo de los orígenes sociales sobre la transición hacia la escuela secundaria y hacia el nivel superior y si el tipo de establecimiento escolar afecta el logro educativo de las personas o si, por el contrario, el efecto del tipo de institución sobre la progresión educativa desaparece cuando se controlan orígenes sociales y rendimiento escolar. Asimismo, nos preguntamos qué otras variables pueden estar condicionando el logro educativo en el contexto de profundas transformaciones sociales descripto anteriormente.

Por lo tanto, el objetivo general de nuestra investigación es estudiar el proceso de logro educativo de los argentinos, finalizando el siglo XX. Se buscará medir el peso relativo de los factores adscriptivos (sexo, nivel socioeconómico del hogar, etc.), como de los factores institucionales (tipo de establecimiento educativo) y de mérito (desempeño escolar) sobre el logro educativo de las persona. Asimismo, por medio de un análisis por cohortes, se evaluará el cambio en el tiempo de la influencia de dichos factores sobre el logro.

Enfoque teórico-metodológico e hipótesis de trabajo

El problema de investigación abordado en el presente trabajo se enmarca dentro del campo de estudios de estratificación educativa. Nuestra investigación recoge gran parte de la propuesta analítica de Lucas (2001), la cual combina o conjunta los dos enfoques con los que tradicionalmente se ha abordado el estudio del logro educativo. El primero de ellos (enfoque de estratificación), señala la naturaleza acumulativa del logro educativo y concibe a dicho proceso como una secuencia de transiciones hacia distintos niveles (transición primaria-secundaria, transición secundaria-universidad); el análisis consiste en evaluar la influencia del origen social en las oportunidades de transición hacia cada uno de esos niveles, por medio de modelos de regresión logística. El segundo enfoque (enfoque de “tracking”), analiza la influencia de los orígenes sociales sobre la ubicación o posición ocupada por los estudiantes dentro del sistema educativo estratificado curricularmente y evalúa la medida en que esas elecciones curriculares (tomar determinados cursos o elegir ciertas instituciones) proporcionan mejores posibilidades de logro educativo. El desigual acceso a los niveles de educación formal (estratificación vertical) y la diferenciación institucional (estratificación horizontal) son dimensiones que condicionan la posibilidad de logro educativo de las personas. Lucas, al unificar ambas perspectivas, proporciona un esquema comprensivo de los factores que condicionan los resultados educativos de los individuos y por eso se juzga útil su utilización en el presente trabajo.

Las únicas dos variantes introducidas por nosotros a la propuesta original del autor han sido, en primer lugar, considerar la ubicación de los individuos dentro de un sistema estratificado en torno al eje público privado⁵ (en vez de en torno a la elección curricular de los individuos); en segundo lugar, se han incorporado al análisis variables explicativas que no habían sido consideradas por dicho autor (en el apartado metodológico se detallan dichas variables).

Siguiendo el esquema de Lucas, se evaluará tanto el efecto de los distintos factores adscriptivos sobre las oportunidades de progresión educativa, es decir, sobre las oportunidades de experimentar la transición primaria-secundaria y secundaria-superior exitosamente, como la influencia ejercida por dichos factores sobre la ubicación de los individuos en establecimientos

⁵ Lucas señala que, para que el enfoque de estratificación tenga sentido en el análisis de las transiciones educativas, deben darse dos condiciones: la primera, que la estratificación efectivamente debe ser una dimensión de peso en el proceso de educativo y, la segunda, que el origen social debe ser un determinante de la ubicación de los individuos dentro del sistema educativo estratificado. Ambos requisitos se cumplen en el caso argentino según lo detallado por la bibliografía especializada, la cual ha sido mencionada más arriba.

públicos y privados, en cada nivel. La técnica estadística seleccionada para llevar adelante el análisis empírico ha sido el modelo logístico binomial, el cual será explicado en hojas sucesivas del documento.

En el esquema analítico propuesto la variable “tipo de establecimiento educativo”, es considerada alternativamente como variable dependiente e independiente. En calidad de variable dependiente, se analizan qué factores condicionan la elección de los individuos (o de sus familias, dependiendo del nivel que se esté analizando) por determinados tipos de establecimiento. En calidad de variable independiente, el tipo de establecimiento educativo se convierte en una variable explicativa de las oportunidades de transición hacia el siguiente nivel y de la ubicación del individuo por tipo de institución, en el nivel subsiguiente. Ello permite evaluar si el aspecto institucional condiciona diferencialmente las oportunidades de una transición exitosa en los niveles subsiguientes e identificar la existencia de circuitos educativos públicos y privados en el tránsito de las personas por el espacio educativo.

De alguna manera la idea que está por detrás de la anterior consideración es la idea trabajada por Angela O’rand (2009) bajo el nombre de *efecto acumulado de las desventajas sociales*; la misma alude al proceso por el cual las desigualdades de las etapas iniciales del curso de vida generan, a su vez, nuevas desigualdades que se van acumulando en el tiempo. Esta misma idea ha sido plasmada por Merton (1968) bajo el concepto de *Efecto Mateo*:

“Habría (...) una estructura de oportunidades sesgada a favor de quienes ya están en posesión de un activo social (...) y un proceso de acentuación de la discriminación que Merton identificó como el ‘efecto mateo’ (...). La acumulación diferencial de las ventajas opera de tal manera que, parafraseando a los evangelistas Mateo, Marcos y Lucas, al que tiene, se le dará más y tendrá de sobra; pero al que no tiene, hasta lo poco que tiene se le quitará” (Franco, León y Atria, 2007: 44).

El enfoque de de Lucas–marco general de nuestra investigación- al introducir la dimensión institucional en el análisis precisamente buscan dar cuenta de los ‘efectos acumulados’ de la diferenciación institucional en el ámbito educativo. Si los distintos tipos de escuela formalizan distintos canales de oportunidad, es de esperar que ellas den lugar a crecientes diferencias entre los sujetos, en el tiempo. Esta hipótesis será contrastada a lo largo del documento, junto con otras

tres hipótesis, a saber: en primer lugar, se estima que las brechas de acceso se reducirán en las cohortes más recientes, en función de la ampliación generalizada de los niveles educativos de la población; en segundo lugar, se cree que producto del contexto de segmentación educativa descripto en la introducción, la consideración del aspecto institucional en el análisis arrojará mejores resultados en términos de logro educativo para quienes asistieron a instituciones privadas. Finalmente, se espera encontrar mayores niveles de segmentación educativa en el nivel primario. Dicho supuesto se basa en la hipótesis EM⁶I de Lucas (2001), la cual indica que allí donde el acceso al nivel educativo es universal y donde se anulan, por lo tanto, las diferencias cuantitativas entre los grupos (como sucede con la cobertura primaria en Argentina), se profundizarán las diferencias cualitativas.

Fuente de Datos y universo de análisis

La presente investigación reviste un carácter empírico, de naturaleza cuantitativa. Los datos provienen de la encuesta sobre Estratificación y movilidad social, relevada por el CEDOP-UBA en el año 2007, la cual es representativa a nivel nacional⁷.

El universo de análisis se recortó a los hombres y mujeres que residían en el país en el año 2007, de entre 25 y 65 años. El criterio para definir el límite inferior de edad se estableció tratando de evitar al máximo el truncamiento de casos ya que es menos probable que los individuos inicien estudios superiores después de esa edad⁸. Asimismo, en el análisis únicamente se consideraron aquellas personas nacidas en Argentina, que a sus 16 años también vivían en el país.⁹

⁶ En inglés: *Effectively Mantained Inequality-EMI*

⁷ El diseño muestral es estratificado multietápico, con selección aleatoria en todas las etapas de muestreo lo que permite hacer inferencias al conjunto de la población en Argentina. La información consignada en la base proporciona información relativa tanto a la *posición de origen* del entrevistado en la estructura social como a su *posición de destino*. La posición de origen se construye retrospectivamente a partir de una serie de variables relativas a las características del hogar del entrevistado cuando éste tenía 16 años (tamaño, composición y nivel socioeconómico del hogar; nivel educativo, ocupación y condiciones de empleo de ambos padre; ruralidad; etc.). En cuanto a la posición de destino, se relevan tanto la historia ocupacional del entrevistado, su máximo nivel educativo alcanzado, como también el tipo de establecimiento educativo al que asistió, en cada uno de los niveles (variable que resulta fundamental en relación a los objetivos de investigación del presente trabajo, dado que permite captar los efectos de la segmentación educativa en las oportunidades de logro de las personas).

⁸ Apoya esta afirmación, entre otras fuentes, el censo de estudiantes del año 2000 de la Universidad de Buenos Aires -una de las principales casas de estudios superiores del país- a partir del cual se establece que el 88% de los estudiantes censados ingresaron a la Universidad transcurridos no más de 5 años desde que finalizaron sus estudios secundarios. Ver <http://www.uba.ar/institucional/censos/estudiantes2000/Grado/cuadro12.htm>. Siendo que la edad

2. Las variables del análisis y las técnicas estadísticas utilizadas

Con el objetivo de identificar los factores condicionantes de las oportunidades de acceso a nivel medio y superior, se ajustaron modelos logísticos binomiales. Este tipo de modelos permite estimar la propensión de que un suceso “Y” ocurra (donde “Y” toma el valor 1), o no ocurra (donde “Y” toma el valor 0), en función de los valores que asumen un conjunto de variables independientes “X”¹⁰. Asimismo, el modelo estima la influencia de cualquiera de las variables independientes sobre la dependiente, manteniendo constante el efecto de las demás variables del modelo. Ello permite conocer el efecto “neto” de dicha variable sobre la propensión de que el suceso ocurra.¹¹

Los “sucesos” específicos que aquí se analizan son el logro educativo, el cual siguiendo la propuesta de Lucas (2001) ha sido desagregado en una serie de resultados, a saber: transición primaria-secundaria exitosa, transición secundaria-superior exitosa; y la elección de establecimientos privados en los distintos niveles educativos¹².

Los resultados de dichos modelos se expresan en forma de “razones de momios”¹³. Esta medida - a la cual nos referiremos de ahora en adelante de manera abreviada bajo las siglas “RM”- permite comparar las oportunidades de un grupo de experimentar un evento frente a las oportunidades de un segundo grupo -considerado como categoría de referencia en el modelo- de experimentar ese

normativa de finalización del nivel medio es 18 años, el dato anterior se traduciría en que, a los 23 años, la mayoría de los individuos censados ya habría ingresado al nivel superior por lo que considerar la edad 25 como límite inferior, a los fines de evitar el truncamiento de los casos, parece razonable.

⁹ Dado que la investigación tienen en cuenta la influencia de los arreglos institucionales en el proceso de logro, (específicamente aquellos que se dan en el ámbito educativo), sería un error considerar a las personas cuya escolaridad tuvo lugar en otro país dado que no se estarían imputando resultados a experiencias institucionales disímiles.

¹⁰ En el caso de querer profundizar sobre las características de este modelo, se recomienda consultar a Escobar Mercado, Fernández Macías y Bernardi (2009).

¹¹ Uno de los supuestos de los modelos es precisamente éste. De existir razones teóricas para cuestionar tal supuesto, sea porque se considera que el efecto de una de las variables independientes se potencia en función de los valores que asume otra de las variables del modelo, deberán plantearse dichas interacciones en el modelo y evaluar si resultan significativas.

¹² Se trata de modelos condicionales, en el sentido que el cálculo de las chances de acceso al nivel superior sólo se realiza entre quienes habían accedido al nivel secundario y las chances de asistir a una institución privada sólo se calcula entre quienes habían logrado acceder al nivel.

¹³ El modelo también puede calcular probabilidades predichas.

mismo evento. En este sentido las razones de momios resultan una medida muy útil porque permiten evaluar qué atributos de las personas (sexo, estrato socioeconómico, etc.) las hacen más propensas a experimentar el suceso y así evaluar la existencia de desigualdad de oportunidades en función de esas características.

Respecto de la interpretación de las razones de momios y pensando en los eventos que aquí se quieren medir—a saber, acceso a los distintos niveles educativos y asistencia a instituciones privadas— cuando el riesgo relativo sea mayor a 1, el primer grupo se encontrará en relativa ventaja respecto del segundo en términos de acceso y de asignación de posiciones dentro del sistema educativo ; por el contrario, cuando el resultado sea menor a 1, el primer grupo se encontrará en relativa desventaja; finalmente si el riesgo relativo es igual 1, ello implicará que no existe desigualdad en las oportunidades de logro entre los dos grupos considerados.

En relación a las variables explicativas seleccionadas para el análisis, siguiendo la propuesta analítica de Solís (en prensa), se construyó un *índice de orígenes sociales*, el cual considera una serie de datos relativos al hogar del entrevistado cuando éste tenía 16 años. El índice ha sido elaborado a partir del estatus de la ocupación del padre¹⁴ -o quien se desempeñaba como tal-, de la educación promedio de los padres (clima educativo en el hogar), del número de libros aproximados en el hogar (variable proxy del capital cultural) y, finalmente, de la propiedad de la familia sobre dos bienes: inmueble y auto (recursos económicos en el hogar). Asimismo, se han considerado otros ejes de diferenciación adscriptiva tales como el *sexo*, el *tipo de hogar de origen* (nuclear¹⁵ o no nuclear) y la *cohorta* en el modelo. Si bien se trata de cohortes de nacimiento, la delimitación de cada cohorte se efectuó considerando los años en los que los individuos

¹⁴ El estatus de la ocupación ha sido asignado con base al Índice Internacional de Estatus Ocupacional (ISEI) , el cual tiene una escala de 16 a 90 y donde los valores bajos representan un nivel socioeconómico inferior de las ocupaciones (Ganzeboom et al., 1992).

¹⁵ El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de Argentina define al hogar nuclear como aquel “conformado por el jefe con cónyuge con o sin hijo/s o uno sólo de los cónyuges con hijo/s. Completo: jefe con cónyuge e hijo/s; jefe con cónyuge sin hijo/s; Incompleto: jefe sin cónyuge y con hijo/s”. Fuente: Situación y Evolución Social (Síntesis N°4); INDEC. Esta variable no es comúnmente utilizada por los estudiosos del proceso de logro. Sin embargo, se decidió su incorporación al análisis siguiendo la recomendación de Filgueira (2001) quien señala la necesidad de incluir nuevas dimensiones a las investigaciones empíricas que puedan dar cuenta de aspectos inobservados o poco trabajados en el campo de los estudios de estratificación

tentativamente cursaron cada uno de los niveles educativos¹⁶ . El Cuadro 1 muestra los años estimados de ingreso de cada cohorte a cada uno de los niveles.

Cuadro 1: Cohortes de nacimiento construidas para el análisis de los efectos de la segmentación educativa las oportunidades de transición

Cohorte de Nacimiento	Años de ingreso al Nivel Primario	Años de ingreso al Nivel Secundario	Años de ingreso al Nivel Superior
Cohorte 1942-1953	1948-1959	1955-1966	1960-1971
Cohorte 1954-1964	1960-1970	1967-1977	1972-1982
Cohorte 1965-1973	1971-1979	1978-1986	1983-1991
Cohorte 1974-1982	1980-1988	1987-1995	1992-2000

Analizando el Cuadro 1 y considerando que los primeros datos sobre segmentación educativa datan de la década de los 80 (ello no quiere decir que el problema no se haya manifestado anteriormente, simplemente se conocen datos a partir de esa fecha), rápidamente se desprende que nuestra fuente de datos únicamente nos permite captar el momento incipiente del problema de la segmentación educativa, lo que plantea ciertos recaudos en la interpretación de los resultados.

Si bien existen otras características adscriptivas- tales como la etnia o el contexto rural/urbano de origen- cuyo efecto sobre los resultados educativos podría resultar interesante investigar, las limitaciones planteadas por la fuente de datos hicieron imposible concretar tal análisis¹⁷. Sí fue posible, en cambio, construir una variable dicotómica denominada “*lugar de residencia a los 16 años*” la cual permite identificar - muy a grosso modo dado que sólo distingue la Región Metropolitana de Buenos Aires del resto de las regiones del país- si la dimensión espacial afecta diferencialmente las oportunidades de los individuos y la intensidad con que lo hace.

Otro elemento central que se buscó evaluar fue la influencia del *aspecto institucional* sobre las oportunidades de progresión educativa. La influencia del aspecto institucional fue evaluada a partir de la variable “*Tipo de establecimiento educativo*”, variable que resulta fundamental para

¹⁶Dado que en la encuesta utilizada no se consiga el dato sobre el año de ingreso a cada uno de los niveles, el mismo fue calculado sumando al año de nacimiento de los entrevistados las edades normativas de ingreso a cada uno de los niveles educativos, a saber: 6, 13 y 18 años, respectivamente

¹⁷ La encuesta permitía relevar el contexto rural o urbano del lugar de nacimiento de la persona entrevistada pero no del lugar de residencia cuando éste tenía 16 años.

poder contrastar empíricamente si el tipo de institución afecta el logro educativo de las personas y, de hacerlo, la medida en que lo hace. Conocer esta información permitirá avanzar en el conocimiento sobre la segmentación educativa en Argentina, no ya en términos de sus determinantes sino de las consecuencias que ésta acarrea para la consecución de sucesivos logros educativos. Aunque la encuesta permitía diferenciar inicialmente las escuelas privadas laicas de las religiosas, se unificaron ambas categorías de la variable tipo de institución en una sola - “privado”- dado que el tamaño muestral planteaba dificultades para desagregar el análisis.

Finalmente, se considera el *desempeño educativo* en cada uno de los niveles para evaluar la magnitud en la que dicho desempeño incide sobre las oportunidades de progresión. Es muy importante señalar que se trata de una medida declarada por los entrevistados y no consignada en función de medidas evaluadas con criterios objetivos, tales como el promedio general del estudiante. Se trata de la única medida con la que se cuenta para evaluar la influencia de los factores de mérito (capacidades individuales) sobre los resultados; medida que no está exenta de dificultades dado que muchas personas valoran retrospectivamente su experiencia en función de sus “éxitos” o “fracasos” subsiguientes. A falta de mejor medida, se utilizará ésta en el análisis, con las salvedades del caso.

3. Condicionantes del logro educativo en Argentina.

Los distintos grupos de variables cuyo efecto se deseaba evaluar – factores adscriptivos e institucionales y de mérito- fueron incorporados progresivamente a un modelo base, en el cual se consideraban distintas medidas de origen social. La incorporación en los modelos sucesivos de las variables *tipo de establecimiento educativo, tipo de hogar de origen*, etc., permitió evaluar la medida en que dichas variables median la relación entre orígenes sociales y logro educativo.

Los cuadros con los resultados de los modelos logísticos ajustados se presentan- junto a la interpretación de los mismos- en los apartados que siguen.

I. Factores asociados a la progresión educativa.

Los Cuadros 2 y 3 resumen los resultados de los modelos ajustados para las transiciones primaria-secundaria y secundaria-superior, respectivamente¹⁸.

Para ambos casos se consideró un “modelo base”- consignado como *modelo 1*- que incluye el sexo, el lugar de residencia a los 16 años y las cuatro variables “insumo” del índice de orígenes sociales (estatus ocupacional del padre, índice de recursos económicos en el hogar, escolaridad promedio de los padres, y libros aproximados en el hogar de origen). Se optó por desagregar el efecto de los orígenes sociales en este primer modelo para poder evaluar si todas las variables del índice tenían un efecto significativo sobre la transición hacia el nivel medio y el superior. Respecto de este último punto, efectivamente se constata en la transición hacia el secundario que todos los coeficientes de las variables de orígenes sociales son significativos, a la vez que se observa -a partir de los coeficientes estandarizados- que el mayor efecto sobre las chances de acceder al secundario es ejercido por las variables de capital cultural; los libros aproximados en el hogar y la educación promedio de los padres son las dos variables que más pesan sobre una transición exitosa. En la transición hacia el nivel superior, prácticamente se observa la misma tendencia aunque algunas categorías del índice de recursos económicos no son significativas.

Respecto del efecto de las demás variables del modelo sobre las chances de acceder a cada uno de los niveles, ni la residencia a los 16 años ni el sexo condicionan la transición primaria-secundaria (ninguno de los coeficientes es significativo) y los coeficientes reflejan mayores chances de acceso al nivel medio en las cohortes más recientes. En el nivel superior, el efecto cohorte sobre las chances de acceso también es significativo, aunque más débil y el elemento a destacar es que -aún controlando por las demás variables del modelo- las mujeres tienen un 32 por ciento más de chances de acceder al nivel que los hombres. Al respecto, Torrado (2003: 222) señala que “...en la década del '40 y del '50 las mujeres alcanzaron y aún superaron la matrícula de los varones en la escuela primaria y en la secundaria [y que] a partir de la década del '60, persiguieron la matrícula masculina en la educación superior hasta superarla”, dato que otorga entidad a nuestros hallazgos. Asimismo, la residencia tampoco condiciona el acceso a este último nivel.

En el segundo modelo planteado para cada una de las transiciones (*modelo 2*), se consideran las mismas variables que en el modelo anterior pero se reemplazan las que refieren a orígenes

¹⁸ La estrategia analítica se inspira en el Trabajo de Solís (en prensa).

sociales por una medida resumen expresada en un índice de orígenes sociales. Ello permite reducir la dimensionalidad del análisis lo que facilita la interpretación de los resultados. Al introducir esta modificación, el efecto cohorte se hace más fuerte en ambas transiciones, evidenciando la enérgica ganancia educativa que tuvo lugar en Argentina en la segunda mitad del siglo, a la vez que se hace evidente el fuerte componente de herencia que tiene el logro educativo en términos de acceso, sobre todo en el nivel secundario¹⁹: en ese nivel, una desviación estándar del índice de orígenes sociales multiplica las chances de acceso por 5.96; en la transición hacia el nivel superior el efecto multiplicador de las chances por cada desviación estándar del índice es menor (3.38), pero tampoco resulta deleznable.

El *modelo 3* incorpora una nueva variable al análisis que es el tipo de hogar de origen. Controlando por el índice de orígenes sociales -y demás variables del modelo- provenir de un hogar nuclear mejora notablemente la chances de acceso en ambas transiciones: las chances son aproximadamente 70 por ciento mayores para estos individuos, frente a aquellos que provienen de hogares no nucleares. Este modelo evidencia la situación de relativa vulnerabilidad en la que se encuentran los estudiantes de familias no nucleares.

El *modelo 4* incorpora una dimensión clave de nuestro análisis que es el tipo de establecimiento educativo al que el individuo asistió en el nivel previo. Controlando por el índice de orígenes sociales, el efecto del aspecto institucional sobre el logro en la transición primaria-secundaria es contundente: las chances de acceso al nivel secundario se cuadruplican en el caso de quienes provienen de primarias privadas (la razón de momios es igual a 4.07). En la transición secundaria-superior el efecto institucional es menos pronunciado que en la transición precedente pero sigue teniendo un fuerte impacto sobre las oportunidades de los individuos: las chances de acceso al nivel son un 70 por ciento mayores para quienes provienen de una secundaria privada. El factor institucional, por lo tanto, está operando como aspecto clave en la transmisión de las desigualdades de acceso.

Finalmente, el *modelo 5* incorpora la variable de desempeño escolar. La incorporación de tal variable al modelo resulta interesante porque ello permite controlar efectivamente cuánto de las habilidades personales influyen en las posibilidades de continuar estudiando, argumento del que se sirven los neoclásicos para justificar las desigualdades de logro. En nuestros datos se constata

¹⁹ La evidencia empírica bivariada sugería que las mayores brechas de acceso por nivel socioeconómico se daban en el nivel superior, pero se depone ese axioma en función de la nueva información multivariada.

una fuerte asociación entre desempeño y progresión educativa: las chances de continuar estudiando la secundaria se multiplican por 3 para quienes tenían un desempeño por arriba del promedio en la primaria -respecto de quienes tenían un rendimiento escolar por debajo del promedio en ese nivel- y la magnitud de ese efecto es aún más fuerte en la transición secundaria-superior (siendo que el desempeño escolar en el nivel medio estuvo por arriba del promedio, las chances de acceso al nivel superior se multiplican por 5.19). Sin embargo, el desempeño individual no explica por sí mismo los resultados individuales: el coeficiente de los orígenes sociales pierde muy poco peso como determinante de la progresión educativa hacia los distintos niveles, cuando se incorpora la variable sobre desempeño, lo mismo que el coeficiente de la variable de tipo de hogar.

Para finalizar, es importante señalar que se plantearon distintas interacciones entre las variables de los modelos²⁰. Específicamente, se puso atención en explorar si los efectos de los orígenes sociales sobre los resultados cambiaban en el tiempo (interacción cohorte- índice de orígenes sociales) y si el tipo de escuela afectaba diferencialmente los resultados en distintos momentos (interacción cohorte- tipo de escuela del nivel previo). Sin embargo, ninguna de las interacciones resultó estadísticamente significativa por lo no se dispone de evidencia estadística suficiente para concluir que el peso del origen social y de la dimensión institucional sobre las chances de progresión educativa, se haya modificado durante el periodo considerado.

²⁰ Cuando se plantean interacciones se supone que el efecto de una variable sobre la dependiente no es constante, sino que está atado al comportamiento de una segunda variable; es decir, se supone que existen efectos específicos sobre la variable dependiente en función de la interacción de esas dos variables

Cuadro 2: Factores asociados a la progresión educativa hacia el nivel educativo medio

Variables	Acceso al nivel medio				
	Modelo 1 e^{β}	Modelo2 e^{β}	Modelo 3 e^{β}	Modelo 4 e^{β}	Modelo 5 e^{β}
Sexo					
Hombre	-----	-----	-----	-----	-----
Mujer	0.95	0.98	1.02	0.97	0.93
Cohorte de nacimiento					
Cohorte 1942-1953	-----	-----	-----	-----	-----
Cohorte 1954-1964	1.33*	1.71**	1.71***	1.67***	1.65***
Cohorte 1965-1973	1.72***	2.67***	2.70***	2.58***	2.69***
Cohorte 1974-1982	2.40***	4.74***	4.71***	4.49***	4.63***
Lugar de residencia a los 16 años					
Otra región	-----	-----	-----	-----	-----
AMBA	0.92	0.98	1.01	0.99	0.96
Estatus ocupacional del padre (ISEI)					
	1.03***				
	(1.49 std)				
Escolaridad promedio de los padres					
	1.16***				
	(1.78 std)				
Índice de recursos económico del Hogar de origen					
Sin propiedades	-----				
Propietarios del inmueble	1.53***				
Propietarios de al menos 1 vehículo	1.83*				
Propietarios del inmueble y de al menos 1 vehículo	2.91***				
Libros aproximados en el hogar de origen					
	1.67***				
	(2.41 std)				
Índice de orígenes sociales					
		5.96***	5.80***	5.40***	5.15***
Tipo de Hogar					
Hogar no Nuclear			-----	-----	-----
Hogar Nuclear			1.71***	1.68**	1.63**
Institución educativa en el nivel primario					
Público				-----	-----
Privada				4.07***	3.93***
Desempeño escolar en el nivel primario					
por debajo del promedio					-----
promedio					2.15***
por arriba del promedio					3.03***
<i>N</i>	2805	2805	2805	2805	2805
<i>Pseudo R² de McFadden</i>	0.28	0.28	0.28	0.29	0.31
<i>Log likelihood</i>	-1190.65	-1200.96	-1195.18	-1175.55	-1155.47
<i>BIC</i>	-857.08	-876.17	-879.77	-911.10	-935.39
* $p < 0.1$ ** $p < 0.05$ *** $p < 0.01$					

Fuente: elaboración propia con base a la encuesta sobre estratificación y movilidad social CEDOP-UBA, 2007.

Cuadro 3: Factores asociados a la progresión educativa hacia el nivel educativo superior²¹

Variables	Acceso al nivel Superior				
	Modelo 1 e^{β}	Modelo2 e^{β}	Modelo 3 e^{β}	Modelo 4 e^{β}	Modelo 5 e^{β}
Sexo					
Hombre	-----	-----	-----	-----	-----
Mujer	1.32**	1.34**	1.35**	1.30*	1.15
Cohorte de nacimiento					
Cohorte 1942-1953	-----	-----	-----	-----	-----
Cohorte 1954-1964	1.32	1.47*	1.47*	1.41*	1.47*
Cohorte 1965-1973	1.39*	1.83***	1.82***	1.75***	1.85***
Cohorte 1974-1982	1.41*	2.20***	2.17***	2.06***	2.17***
Lugar de residencia a los 16 años					
Otra región	-----	-----	-----	-----	-----
AMBA	0.96	1.01	1.02	1.00	0.98
Estatus ocupacional del padre (ISEI)					
	1.03*** (1.48 std)				
Escolaridad promedio de los padres					
	1.12*** (1.52std)				
Índice de recursos económico del Hogar de origen					
Sin propiedades	-----				
Propietarios del inmueble	-----				
Propietarios de al menos 1 vehículo	1.18				
Propietarios del inmueble y de al menos 1 vehículo	1.50				
	1.73**				
Libros aproximados en el hogar de origen					
	1.35*** (1.64 std)				
Índice de orígenes sociales					
		3.38***	3.35***	3.16***	3.07***
Tipo de Hogar					
Hogar no Nuclear		-----	-----	-----	-----
Hogar Nuclear		1.70*		1.70*	1.72*
Secundaria Privada					
Público				-----	-----
Privada				1.68***	1.61***
Desempeño escolar en el nivel medio					
por debajo del promedio					-----
promedio					2.19***
por arriba del promedio					5.19***
<i>N</i>	2020	2020	2020	2009	2009
<i>Pseudo R² de McFadden</i>	0.18	0.18	0.18	0.18	0.22
<i>Log likelihood</i>	-1144.10	-1148.39	-1145.25	-1131.14	-1084.40
<i>BIC</i>	-417.25	-446.72	-445.39	-452.33	-530.60
* $p < 0.1$ ** $p < 0.05$ *** $p < 0.01$					

Fuente: elaboración propia con base a la encuesta sobre estratificación y movilidad social CEDOP-UBA, 2007.

²¹La n se modifica a partir del modelo 5 porque hay 11 casos en los que el entrevistado no recuerda a qué tipo de institución asistió en el nivel medio.

I. Factores asociados a la elección de instituciones educativas privadas

Los Cuadros 4, 5 y 6 resumen los resultados de los distintos modelos ajustados para evaluar los condicionantes de la elección de establecimientos privados, en cada uno de los niveles. Al igual que en el apartado anterior, la estrategia analítica consistió en ir anidando nuevas variables a cada uno de los modelos hasta encontrar aquel que mejor ajustara los datos y tuviera mayor capacidad explicativa. Así, el modelo 1 incluye únicamente variables sociodemográficas y de origen social; el modelo 2 replica el anterior aunque considera una medida resumen para dar cuenta de las características del hogar y no- como el modelo que lo antecede-un conjunto de variables; el modelo 3, por su parte, incorpora la variable tipo de hogar y los modelos 4 y 5 las variables tipo de institución a la que asistió en el nivel previo y desempeño escolar en el nivel previo, respectivamente.

En relación a los factores asociados a la selección de instituciones privadas en el nivel inicial o primario (Cuadro 4), se observan las siguientes asociaciones:

- las mujeres tienen más chances de asistir a instituciones privadas (controlando por las demás variables la razón de momios respecto de los hombres es igual a 1.67, en el modelo 3). Dicha selectividad está asociada con un aspecto estructural del sistema educativo argentino: las escuelas privadas con orientación religiosa católica- que componen gran parte del universo de escuelas privadas- tradicionalmente han escolarizado sólo a mujeres (Rodrigo, 2004).
- De igual forma, los individuos pertenecientes a estratos socioeconómicos altos tienen mayores chances de asistir a instituciones privadas (por cada unidad adicional en el índice de orígenes sociales, las chances de asistir a una institución privada se multiplican por 2.47).
- La región de residencia también condiciona diferencialmente la elección del tipo de institución en este nivel: las chances de asistir a instituciones privadas de quienes habitaban la Región Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) son un 52 por ciento mayores respecto de quienes residían en otra región del país. Este último resultado se relaciona con el hecho de que el AMBA es el aglomerado urbano con mayor desarrollo económico y en el cual existe mayor provisión de servicios educativos por parte de privados (Rodrigo, 2004).

- A su vez, los coeficientes exponenciados de la cohorte de nacimiento dan cuenta de una tendencia hacia el incremento en el tiempo de la demanda de servicios educativos privados: en 30 años (desde la primera cohorte que ingresa al nivel en los 50s hasta la última que ingresa en los 80s) se han duplicado las chances de asistencia a este tipo de instituciones.
- El tipo de hogar no es una variable significativa cuando se controlan por orígenes sociales y demás variables del modelo.

La elección de instituciones privadas en el nivel medio o secundario (Cuadro 5) también está asociada al nivel socioeconómico de origen (en el modelo 4 que es junto con el 3 el que mejor ajusta los datos, las chances aumentan un 59 por ciento por cada unidad adicional del índice de orígenes sociales) y al sexo del entrevistado (las chances de las mujeres son un 37 por ciento mayores a la de los hombres en el modelo 4). La cohorte de nacimiento y el lugar de residencia arrojan coeficientes significativos en los modelos que no consideran el tipo de establecimiento educativo previo, es decir, hasta el modelo 3. Sin embargo, cuando se controla por esa variable (modelos 4 y 5), el efecto de las dos variables anteriores pierde significancia y es absorbido por ésta última. El hecho de que desaparezca el efecto cohorte cuando se incorpora al análisis el tipo de establecimiento en la primaria, se cree que guarda relación con el hecho que la preferencia por instituciones privadas en nivel inicial genera una demanda acumulada por servicios educativos privados en el nivel analizado, que permitiría hablar de la existencia de *circuitos*, los cuales – tal como lo evidencian las razones de momios de quienes asistieron a instituciones privadas versus los que asistieron a públicas en el nivel inicial (13.08 en el modelo 5) – pasan a ser el factor que mayormente explica la elección de instituciones privadas en este nivel²² : quienes inician su escolaridad en instituciones privadas continuarán, con muy altas chances, educándose en establecimientos privados en el nivel medio. Una última consideración merece el último modelo presentado en el Cuadro 5 y es que la variable desempeño escolar no es significativa para determinar el tipo de escuela a la que las familias optan por enviar a sus hijos.

²² Cuando se incorpora esta variable al modelo 4, la bondad de ajuste se triplica (en el modelo 3 el pseudo R² adquiriría un valor de 0.08 mientras que en el modelo 4, la misma medida, se eleva a 0.26)

Cuadro 4: Factores asociados a la elección de instituciones privadas en el nivel primario²³

Variables	Escuela privada en el nivel primario.		
	Modelo 1 e^{β}	Modelo 2 e^{β}	Modelo 3 e^{β}
Sexo			
Hombre	-----	-----	-----
Mujer	1.64***	1.66***	1.67***
Cohorte de nacimiento			
Cohorte 1942-1953	-----	-----	-----
Cohorte 1954-1964	1.31	1.43*	1.43*
Cohorte 1965-1973	1.58**	1.98***	1.97***
Cohorte 1974-1982	1.48*	2.10***	2.07***
Lugar de residencia a los 16 años			
Otra región	-----	-----	-----
AMBA	1.45**	1.51***	1.52***
Estatus ocupacional del padre (ISEI)			
	1.02*** (1.27 std)		
Escolaridad promedio de los padres			
	1.08*** (1.36 std)		
Índice de recursos económico del Hogar de origen			
Sin propiedades	-----		
Propietarios del inmueble	1.15		
Propietarios de al menos 1 vehículo	1.69		
Propietarios del inmueble y de al menos 1 vehículo	1.63*		
Libros aproximados en el hogar de origen			
	1.28*** (1.53 std)		
Índice de orígenes sociales			
		2.50***	2.47***
Tipo de Hogar			
Hogar no Nuclear			-----
Hogar Nuclear			1.37
<i>N</i>	2805	2805	2805
<i>Pseudo R² de McFadden</i>	0.15	0.15	0.15
<i>Log likelihood</i>	-1033.34	-1035.59	-1034.65
<i>BIC</i>	-269.65	-304.84	-298.79
* $p < 0.1$ ** $p < 0.05$ *** $p < 0.01$			

Fuente: elaboración propia con base a la encuesta sobre estratificación y movilidad social CEDOP-UBA, 2007.

²³ Se planteó una interacción entre las variables Cohorte de nacimiento e Índice de orígenes sociales, para evaluar si la influencia del nivel socioeconómico sobre la decisión de los padres de enviar a sus hijos a instituciones privadas se modifica en el tiempo. Pero los coeficientes de interacción no resultaron significativos y por eso no se reportó el modelo.

Cuadro 5: Factores asociados a la elección de instituciones privadas en el nivel medio²⁴

Variables	Escuela privada en el nivel medio				
	Modelo 1 e^{β}	Modelo 2 e^{β}	Modelo 3 e^{β}	Modelo 4 e^{β}	Modelo 5 e^{β}
Sexo					
Hombre	-----	-----	-----	-----	-----
Mujer	1.60***	1.62***	1.62***	1.38*	1.37*
Cohorte de nacimiento					
Cohorte 1942-1953	-----	-----	-----	-----	-----
Cohorte 1954-1964	1.22	1.31	1.31	1.23	1.22
Cohorte 1965-1973	1.17	1.37	1.37	1.11	1.11
Cohorte 1974-1982	1.28	1.63**	1.63**	1.33	1.32
Lugar de residencia a los 16 años					
Otra región	-----	-----	-----	-----	-----
AMBA	1.29*	1.32*	1.32*	1.12	1.12
Estatus ocupacional del padre (ISEI)					
	1.02*** (1.27 std)				
Escolaridad promedio de los padres					
	1.05* (1.18 std)				
Índice de recursos económico del Hogar de origen					
Sin propiedades	-----				
Propietarios del inmueble	-----				
Propietarios de al menos 1 vehículo	1				
Propietarios del inmueble y de al menos 1 vehículo	1.42				
	1.43				
Libros aproximados en el hogar de origen					
	1.21*** (1.37 std)				
Índice de orígenes sociales					
		2.03***	2.02***	1.61***	1.59***
Tipo de Hogar					
Hogar no Nuclear			-----	-----	-----
Hogar Nuclear			1.15	1.14	1.15
Institución educativa en el nivel primario					
Público				-----	-----
Privada				13.03***	13.08***
Desempeño escolar en el nivel primario					
por debajo del promedio					-----
promedio					0.75
por arriba del promedio					0.96
<i>N</i>	2009	2009	2009	2009	2009
<i>Pseudo R² de McFadden</i>	0.09	0.08	0.08	0.26	0.26
<i>Log likelihood</i>	-1055.90	-1057.74	-1057.54	-857.28	-855.08
<i>BIC</i>	-114.72	-149.05	-141.84	-534.75	-523.95
* $p < 0.1$ ** $p < 0.05$ *** $p < 0.01$					

Fuente: elaboración propia con base a la encuesta sobre estratificación y movilidad social CEDOP-UBA, 2007.

²⁴ El modelo se ajusta únicamente para los que asistieron a la secundaria (n 2020), menos 11 casos en los que el entrevistado no recordaba el tipo de establecimiento al que asistió.

Respecto de los factores asociados a la elección de instituciones privadas en el nivel superior, el cual agrupa tanto a instituciones terciarias²⁵ como universitarias, se hace evidente a partir de la interpretación de los resultados del Cuadro 6 que las preferencias en este nivel se invierten hacia las instituciones públicas, las cuales gozan de amplio prestigio en la sociedad- aún entre los estratos más acomodados- , sobre todo en las carreras universitarias liberales (abogacía, medicina, etc.). En correspondencia con el dato anterior, el índice de orígenes sociales no resulta significativo para la elección de instituciones privadas en este nivel. Sí lo es, en cambio, el tipo de hogar de origen pero en un sentido contrario al señalado en el análisis de otros resultados: los hogares nucleares tienen menos chances que los no nucleares de asistir a instituciones privadas (la razón de momios de los primeros respecto de los segundos es igual a 0.45 lo que indica que las chances de asistir a privadas en este nivel para quienes provienen de hogares nucleares son un 65 por ciento menores). Posiblemente se trate de instituciones privadas de bajo costo pero que les aseguran a los individuos un tiempo de estudios menor por lo que el costo de oportunidad de estar estudiando - respecto de trabajar- se ve reducido. Asimismo, debe señalarse que aún cuando el tipo de institución previa incrementa las chances de optar por instituciones privadas en el nivel superior, el efecto circuito no es tan fuerte como lo era en el nivel medio (los momios son 1.19 veces mayores para quienes provienen de instituciones secundarias privadas), es decir, que hay mayor movilidad privado- público en la transición hacia el nivel superior y que los circuitos no son tan cerrados a la hora de determinar la ubicación de los sujetos en este nivel.

Para finalizar, en los modelos ajustados en esta sección se planteó una interacción entre cohorte e índice de orígenes sociales, a fin de contrastar si el peso los orígenes sobre la elección de instituciones privadas se incrementaban en el tiempo pero tal interacción no resultó estadísticamente significativa. Es decir, no se cuenta con suficiente evidencia para afirmar que el peso de los orígenes sociales sobre la elección de escuelas privadas se haya intensificado en el tiempo.

²⁵ Las instituciones terciarias dictan carreras cortas (entre 2 y 4 años) y otorgan títulos técnicos.

Cuadro 6: Factores asociados a la elección de instituciones privadas en el nivel superior.

Variables	Escuela privada en el nivel superior				
	Modelo 1 e^{β}	Modelo 2 e^{β}	Modelo 3 e^{β}	Modelo 4 e^{β}	Modelo 5 e^{β}
Sexo					
Hombre	-----	-----	-----	-----	-----
Mujer	1.04	1.06	1.07	0.99	0.99
Cohorte de nacimiento					
Cohorte 1942-1953	-----	-----	-----	-----	-----
Cohorte 1954-1964	1.25	1.32	1.33	1.31	1.32
Cohorte 1965-1973	1.51	1.54	1.54	1.54	1.55
Cohorte 1974-1982	1.90*	1.81*	1.84*	1.74*	1.74*
Lugar de residencia a los 16 años					
Otra región	-----	-----	-----	-----	-----
AMBA	1.49*	1.43*	1.45*	1.39	1.39
Estatus ocupacional del padre (ISEI)					
	1.01 (1.14 std)				
Escolaridad promedio de los padres					
	0.95 (0.81 std)				
Índice de recursos económico del Hogar de origen					
Sin propiedades	-----				
Propietarios del inmueble	1.08				
Propietarios de al menos 1 vehículo	1.07				
Propietarios del inmueble y de al menos 1 vehículo	1.61				
Libros aproximados en el hogar de origen					
	1 (1.02 std)				
Índice de orígenes sociales					
		1.05	1.07	0.97	0.97
Tipo de Hogar					
Hogar no Nuclear			-----	-----	-----
Hogar Nuclear			0.47*	0.44*	0.45*
Institución educativa en el nivel medio					
Público				-----	-----
Privada				2.19***	2.19***
Desempeño escolar en el nivel medio					
por debajo del promedio					-----
promedio					0.90
por arriba del promedio					0.93
<i>N</i>	897	897	897	897	897
<i>Pseudo R² de McFadden</i>	0.02 (NS)	0.01 (NS)	0.01 (NS)	0.04	0.04
<i>Log likelihood</i>	-471.60	-475.95	-473.94	-463.14	-463.08
<i>BIC</i>	56.1	30.84	33.61	18.83	32.07
<i>*p<0.1 **p<0.05 ***p<0.01</i>					
<i>NS: no significativo</i>					

Fuente: elaboración propia con base a la encuesta sobre estratificación y movilidad social CEDOP-UBA, 2007.

Reflexiones Finales.

El análisis sobre los factores asociados al logro educativo en Argentina en la segunda mitad del siglo XX ha revelado que en el espacio educativo se juega una parte muy importante de la reproducción intergeneracional de la desigualdad en tanto las oportunidades de acceso están fuertemente condicionadas por los orígenes sociales, sobre todo en la transición hacia el secundario. En ese sentido nuestros resultados apoyan la *hipótesis de selectividad* de Mare (1981) la cual asocia la reducción de la brechas en el acceso en las transiciones educativas avanzadas con el hecho de que los estudiantes de menor nivel socioeconómico que lograron transitar exitosamente los primeros niveles educativos, se encuentran más selectos entre los estudiantes con habilidades académicas y por lo tanto, se vuelven más competitivos frente a los estudiantes de mayor nivel socioeconómico, lo que permite reducir las brechas de los resultados educativos entre uno y otro grupo en ese nivel.

Asimismo, dentro de las distintas dimensiones consideradas en el índice de orígenes sociales, las variables que más explican las diferencias de resultados obtenidos por los individuos son la cantidad de libros en el hogar y la educación promedio de los padres. Ambas variables aluden al capital cultural presente en el hogar de origen y revelan que dicha dimensión actúa como la principal correa de transmisión de las desigualdades educativas. Los resultados anteriores coinciden con las conclusiones de un trabajo reciente de Jorrot (2011) quien, a partir de una muestra integrada para los años 2003-2007 para el total de país, también encuentra que la educación de los padres -y sobre todo la de la madre- es un antecedente importante en la consecución de logros educativos.

Adicionalmente, el análisis precedente ha permitido identificar nuevas formas de desigualdad que agudizan o acentúan las inequidades de origen, estas son, el tipo de hogar y el establecimiento educativo. Respecto del primer factor, los hogares no nucleares representan una desventaja notable para la progresión educativa, sobre todo en la transición secundaria- superior. Se cree que ello guarda relación con la situación de relativa vulnerabilidad económica de estos hogares frente a la de los hogares nucleares, lo cual ejerce una presión adicional sobre sus miembros para incorporarse más tempranamente al mercado de trabajo, situación que compite con la continuidad de los estudios. Respecto del segundo factor, se encontró que la posición de los sujetos dentro del sistema educativo estratificado condiciona fuertemente los logros futuros, sobre todo en las

etapas iniciales del proceso. Lo anterior es un hallazgo central de nuestra investigación y confirma la hipótesis de que, en contextos de segmentación, quienes asistieron a instituciones privadas en los niveles iniciales mejoraron sus chances de progresión educativa. Atentos a lo anterior sería correcto afirmar que los circuitos educativos públicos y privados “desigualan” a estudiantes con mismo nivel socioeconómico y por lo tanto estarían ampliando la desigualdad de origen.

En relación a los demás ejes de diferenciación considerados en el análisis, se concluye que ni la dimensión espacial ni el sexo condicionan la progresión educativa hacia el nivel medio pero sí la posibilidad de asistir a instituciones privadas, tanto en ese nivel como en el nivel inicial. Se ha argumentado que ello guarda relación con características estructurales del sistema educativo argentino donde la oferta privada se concentra sobre todo en el AMBA y en el cual el universo de instituciones privadas se compone mayoritariamente de instituciones con orientación religiosa católica, las cuales tradicionalmente han reclutado a un estudiantado femenino. Respecto del acceso al nivel superior, nuestros datos sugieren mayor preeminencia femenina en ese resultado.

Por otro lado, la consideración de la medida de desempeño individual en los modelos evidenció que, si bien las capacidades individuales intervienen a favor de mejores resultados, el desempeño individual no es condición suficiente para explicar la diferencia en el logro, lo que refuta empíricamente todo intento de justificación de las diferencias exclusivamente por esos motivos. Por el contrario, los logros educativos tienen un componente hereditario muy fuerte en el país bajo estudio, en el período considerado.

Por su parte, los cambios intercohorte, reflejan la enorme ganancia en los niveles educativos generales de la población argentina en la segunda mitad del S.XX y muestran que dicho proceso fue acompañado de una creciente demanda por servicios educativos privados.

La apropiación de las vacantes privadas se dio en mayor medida entre los sectores más aventajados, y ello desde la primera cohorte. Este hallazgo aporta evidencia empírica sobre un dato otrora desconocido- debido a la falta de datos estadísticos- respecto a las características socioeconómicas del público que se incorporó a las instituciones privadas a partir de la década del '50, en el contexto de ampliación de la oferta privada. Los especialistas consideraban “...posible que allí se haya iniciado el lento proceso, que hoy ya está constatado estadísticamente, de desplazamiento de los sectores socioeconómicamente más altos al circuito privado de

educación y el paulatino encasillamiento del Estado en la atención de los sectores más desfavorecidos” (Tiramonti, 2003: 89); tal presunción cobra fuerza a la luz de nuestros hallazgos.

Asimismo, los datos confirman otra de las hipótesis planteadas en secciones anteriores, en tanto efectivamente se observan mayores brechas por nivel socioeconómico en el acceso a instituciones privadas en el nivel inicial; nivel en el cual el acceso es más generalizado y en el que- siguiendo la hipótesis EMI de Lucas (2001)²⁶-los estratos altos buscan “sacar ventaja” procurándose un lugar en las “mejores escuelas”, que en el contexto de la segmentación educativa señalada en la introducción, se identificarían -en promedio- con las escuelas privadas. Por el contrario, en el nivel superior las preferencias de los sectores más aventajados se invierten hacia las instituciones públicas, las cuales gozan de amplio prestigio en la sociedad.

Todo lo anterior permite concluir que aún cuando se ha avanzado mucho en la incorporación de vastos sectores de la población al sistema educativo en el período considerado, el análisis multivariado demostró que aún persisten inequidades muy pronunciadas entre estratos socioeconómicos y que la desigualdad de oportunidades reviste nuevos ropajes: provenir de un hogar no nuclear, y recorrer itinerarios educativos públicos coloca en situación de relativa desventaja relativa a quienes pertenecen a un mismo estrato socioeconómico.

Para finalizar, es preciso destacar que el análisis no aportó evidencia estadística que nos permitiera afirmar que la ampliación de los niveles educativos redujo la brecha de acceso entre los estratos socioeconómicos. Este hallazgo reafirman conclusiones parciales del estudio de Jorrat, anteriormente citado, el cual señala que “no se observa una pauta de disminución de la desigualdad de oportunidades educacionales en Argentina” (Jorrat, 2011: 39). Asimismo, nuestros datos tampoco apoyan la presunción de que los factores condicionantes del logro se han modificado en el tiempo. Sin embargo, ello puede guardar relación con el hecho advertido en otras partes del documento: la fuente de datos utilizada permitió construir cohortes de nacimiento cuyo ingreso a la primaria tuvo lugar entre los años 1948 y 1988 y a la secundaria entre los años 1955 y 1995, periodos en los que si bien la segmentación público-privada por nivel socioeconómico ya había sido identificada como un rasgo sobresaliente del sistema, el fenómeno no había adquirido las dimensiones que de hecho adquirió en décadas posteriores²⁷. Posiblemente

²⁶ Dicha hipótesis ha sido detallada en el marco de referencia.

²⁷ Seguramente ello explique por qué cuando en nuestro análisis exploramos si el tipo de escuela afectaba diferencialmente los resultados educativos, en distintos momentos del período considerado, no se encontró evidencia

el efecto captado en nuestra investigación y las asociaciones sugeridas entre tipo de establecimiento y logro se hayan profundizado o cobrado nuevas aristas en s cohortes más recientes. Resultaría deseable entonces, continuar la propuesta analítica de esta tesis para cohortes más jóvenes, empresa a la que también se invita a otros investigadores.

Para terminar, quisiéramos dar cuenta del siguiente punto: si bien nuestra propuesta analítica considera la influencia de los aspectos institucionales , que tienen lugar dentro del espacio educativo, sobre las oportunidades de logro de las personas, también es cierto que los mismos no se limitan únicamente a la segmentación público-privada; la separación de los estudiantes en escuelas especializadas, la formación de grupos al interior de las instituciones educativas según la capacidad de los estudiantes, el grado de especialización de las credenciales educativas son algunas otras de las maneras en que la institución puede condicionar el logro futuro de los individuos. Sin embargo, en el contexto de las restricciones planteadas por las base de datos, esta complejidad de situaciones no pudo ser abordada, y se reconoce que hay una heterogeneidad de circunstancias que nuestro trabajo no ha logrado captar y sobre las cuales resultaría deseable avanzar en futuras investigaciones.

significativa que así lo sugiriera. Sucede que nosotros captamos el problema de la segmentación en un momento incipiente y no de pleno desarrollo.

BIBLIOGRAFIA

BLAU, Peter M. y DUNCAN Otis D. (1967), *The American Occupational Structure*. Nueva York. John Wiley and Sons Inc.

BOURDIEU P. y PASSERON Jean Claude (2008), *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. México. Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires. FLACSO.

BREEN, Richard (2007), *Educational expansion and social mobility in the twentieth century*. Documento de trabajo. Departamento de Sociología. Universidad de Yale.

BREEN, Richard y JONSSON J. (2005), *Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility*. Annual Rev. Sociol. 31: 223-43

CHAVEZ MOLINA Eduardo, PLA Jesica Lorena y MOLINA DERTEANO Pablo (2011), *Entre la adscripción, la estructura y el logro: determinantes de la movilidad social*. *Ministro Rivadavia, Sur del Gran Buenos Aires, 2008-2009*. Revista Lavboratorio. Año XII. Número 24.

ERIKSON R. y GOLTHORPE J (2002), *Intergenerational Inequality: A sociological perspective*. The Journal of Economic Perspectives. Vol 16. No.3. pp 31-44

ESCOBAR MERCADO M., FERNANDEZ MACÍAS E. y BERNARDI F (2009), *Cuadernos Metodológicos. No. 45. Análisis de Datos con Stata*. Centro de Investigaciones sociológicas. Madrid.

FILGUEIRA, Carlos (2001), *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina*. Revista de la CEPAL Nro. 51. Serie Políticas Sociales.

FILMUS, Daniel (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Editorial Santillana.

FRANCO Rolando, LEÓN Arturo y ATRIA Raúl (2007), “Estratificación y movilidad social en América Latina. Una agenda de trabajo”, en *Estratificación y movilidad social en América Latina*. Santiago de Chile. Naciones Unidas

GANZEBOOM H., TREINMAN D. y ULTEE W, (1991), *Comparative intergenerational stratification research: three generations and beyond*. Annual reviews social.

GARCIA JIMENEZ E., GIL FLORES J. y RODRIGUEZ GÓMEZ G. (2000), *Cuadernos de Estadística. Análisis Factorial*. Editorial La Muralla. Madrid.

GOLOVANEVSKY, Laura (2007), *Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza, un abordaje cuantitativo para Argentina en el siglo XXI*. Tesis Doctoral

GRUSKY, B. David (2001): “The past, Present, and future of social inequality”, en David Grusky (editor), *Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective*. Boulder, Colo. Westview, pp. 3-51

KAZTMAN, R (2001), *Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos*. Revista de la CEPAL Nro. 75.

KERCKHOFF, Alan C. (1995), *Institutional Arrangements and Stratificational Process in Industrial Societies*. Annual Review of Sociology. Vol. 21

KAZTMAN, R y otros (1999) *Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay*. Documento de trabajo, N. 107, Santiago de Chile, Organización Internacional del Trabajo (OIT).

KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE / UNESCO.

KRUGER, Natalia, FORMICHELLA, María Marta y ROJAS, Mara (2009), *Los procesos de descentralización educativa y sus resultados. Un análisis para Argentina*. Economía y Sociedad, vol. XIV, núm. 24, julio-diciembre, 2009, pp. 77-92. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México

LLACH, Juan J. con colaboración de Gvirtz et. al (2006), *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires. Ediciones Granica S.A.

LINDENBOIM, Javier (2010), “Ajuste y pobreza a fines del siglo XX”, en Susana Torrado: *El costo social del ajuste*, Buenos Aires, Edhasa.

LONG, J. Scott y FREESE J. (2006), *Regression models for categorical dependent variables using stata*. Second Edition. Stata Press publication. Stata Corp LP. College Station. Texas. United States.

LUCAS R. Samuel (2001), *Effectively Maintained Inequality: Educations Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*. American Journal of Sociology. Vol. 106. No 6.

MARE R. D (1981), *Change and stability in educational stratification*. American Journal Review.

MORDUCHOWICZ A. (2000), *La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas*, en Revista Iberoamericana de educación, nro. 23.

O'RAND, A. M. (2009) "Cumulative processes in the life course", en J. Z Giele and G. H. Elder Jr (eds), *The Craft of Life Course Research*. Guildford.

RICHARDSON, C. James (1976), *Education and social mobility: changing conceptions of the role of educational systems*. University of New Brunswick.

RODRIGO, Lucrecia (2004) *La eficacia de las escuelas públicas y privadas en Argentina. Un análisis a partir de los datos del estudio PISA*. Ponencia presentada en el simposio de políticas educacionales y gestión de sistemas escolares en el marco del IV congreso del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales sobre América Latina (CEISAL)

SOLÍS Patricio (2012, Mimio), *Desigualdad Social y transición de la escuela al trabajo*. Colegio de México.

SALVIA, Agustin (2010), *Desigualdad, económica, heterogeneidad estructural y reformas neoliberales en la Argentina: 1990-2003*. Instituto de investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.

STIGLITZ, Joseph E. (2003): *Los felices noventa: la semilla de la destrucción*. Buenos Aires. Taurus

SVAMPA, Maristella (2005): *La Sociedad excluyente*, Buenos Aires, Taurus.

TIRAMONTI, Guillermina (2003), "Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante", en *Educación Media Para Todos. Los desafíos de la democratización en el acceso*. Unesco-IIPE.

TENTI FANFANI. E (2003), “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización” en *Educación Media Para Todos. Los desafíos de la democratización en el acceso*. Unesco-IIPE.

TENTI FANFANI, E. (2002): “Prólogo”, en Gabriel Kessler, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE / UNESCO.