

ZOOM EDUCATIVO

LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN CLAVE TERRITORIAL

María Mercedes Di Virgilio y Pablo Serrati

UNIDAD DE EVALUACION INTEGRAL DE LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA – UEICEE
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN – GCABA Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACION LA CIENCIA Y LA CULTURA – OEI

ZOOM EDUCATIVO. 3/ LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN CLAVE TERRITORIAL –
CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES. 2019

LIBRO DIGITAL, PDF

ARCHIVO DIGITAL: DESCARGA Y ONLINE

ISBN: 978-987-3753-62-6

Coordinación general: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinación técnica: Valeria Dabenigno

Autor: María Mercedes Di Virgilio

Coautor: Pablo Serrati

Diseño gráfico: Ivana Fioravanti

Este documento fue elaborado a solicitud de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa – UEICEE -Ministerio de Educación e Innovación

Autoridades

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación e Innovación

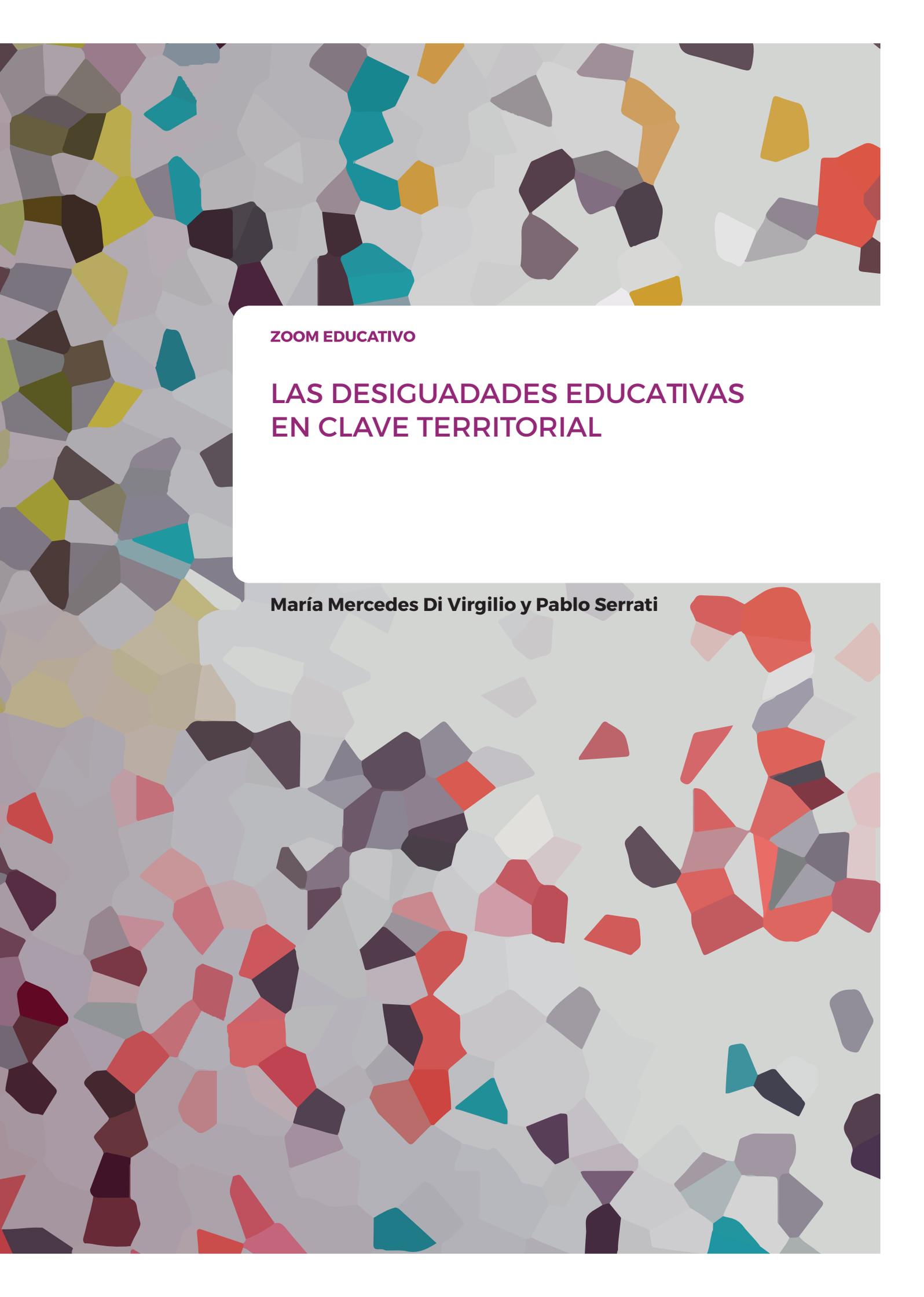
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Luis Bullrich

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Tamara Vinacur



ZOOM EDUCATIVO

LAS DESIGUADADES EDUCATIVAS EN CLAVE TERRITORIAL

María Mercedes Di Virgilio y Pablo Serrati

Mercedes Di Virgilio es Licenciada en Sociología (1992), Magister en Investigación en Ciencias Sociales (2000) y Doctora en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (2008). Investigadora Independiente CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Universidad de Buenos Aires). Es Profesora titular regular de Metodología de la Investigación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Desde 2018 se desempeña como Subsecretaria de Vinculación en la Universidad de Buenos Aires. Entre 2014 y 2018, se desempeñó como Secretaria de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Pablo Serrati es Licenciado en Sociología (UBA). Becario Doctoral UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Es maestrando de la Maestría en Generación y Análisis de Información Estadística (UNTREF).



Presentación

Zoom Educativo es una nueva serie de documentos sobre temáticas educativas relevantes que se realiza desde la Unidad de Evaluación de la Equidad y Calidad Educativa (UEICEE) con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la cual ha convocado a un grupo de investigadoras e investigadores del campo académico para producir informes que explotan/utilizan información estadística producida en la Unidad. Se trata de un nuevo producto que se inscribe en el desarrollo de la plataforma de información *Panorama Educativo. Buenos Aires Ciudad* que se inicia de manera simultánea a la publicación de esta serie, que pone a disposición de la ciudadanía y de aquellas audiencias particularmente interesadas en cuestiones educativas, un conjunto de indicadores, mapas, fichas de políticas, preguntas y respuestas acerca de la situación y evolución educativa de la Ciudad de Buenos Aires con lentes interpretativas derivadas de la perspectiva del derecho a la educación.

El aporte de los y las especialistas a cargo de cada uno de los documentos de *Zoom Educativo* habilita a pensar con los datos, generando nuevas preguntas e hipótesis de trabajo y aportando nuevas miradas y enfoques conceptuales para interpretar las estadísticas educativas, contribuyendo a su mejora cuando aquellas hayan sido tensionadas en sus análisis y a generar nuevos relevamientos en las áreas de investigación, evaluación y estadística ancladas/inscriptas en áreas de gobierno de la educación. En otro sentido, el aporte de una área de producción y análisis de la información como es la UEICEE ha sido activo en proponer formas de medición de los conceptos y problemáticas de interés en los relevamientos habituales (evaluaciones y estadísticas). Estas necesarias interacciones y reciprocidades nutren en ambos sentidos y acercan la producción de conocimiento sobre la educación en esferas que muchas veces se configuran sin vasos comunicantes. Uno de los sentidos de esta serie, es entonces contribuir al necesario acercamiento entre comunidades disciplinares e investigadores en diferentes espacios institucionales.





Agradecemos a cada uno de los autores y autoras haber aceptado ser parte de este proyecto, así como su predisposición en compartir con los equipos técnicos sus conocimientos y resultados, que se pondrán en común en sucesivas jornadas de intercambio para discutir aspectos teórico-metodológicos y hallazgos junto a los equipos de la unidad.

En particular, es preciso reconocer el aporte de Valeria Dabenigno y Lilia Toranzos, quienes hicieron posible que este proyecto pudiera desarrollarse.

En esta primera etapa la serie comprende seis documentos, que abordan una serie de temas relevantes definidos desde UEICEE por su vacancia, por tratarse de temas de agendas políticas y/o académicas y porque han sido menos explorados hasta el momento.

El primero de ellos, realizado por Margarita Poggi (Profesora del Programa de Desarrollo Humano - FLACSO) realiza un *análisis contextual de los resultados educativos en la educación primaria y secundaria común*, medidos a través de las evaluaciones nacionales y jurisdiccionales de 2018.

Graciela Clotilde Riquelme (CONICET-PEET-IICE-FFyL-UBA) ha tenido a cargo el segundo de los documentos de la serie en el que desarrolla un análisis descriptivo de las trayectorias de estudiantes de escuelas técnicas de nivel secundario en clave de las diversas configuraciones institucionales y espaciales de la oferta de esa modalidad educativa específica.

El tercero de los documentos de la serie fue desarrollado por María Mercedes Di Virgilio (CONICET-IIGG-FSOC-UBA) y Pablo Serrati con el foco puesto en el análisis de las *desigualdades educativas a nivel territorial* en los niveles inicial, primario y secundario de la educación común.

Alejandro Morduchowicz (Especialista en División Educación del BID y docente Universidad Di Tella) ha abordado el tema de la *heterogeneidad de la educación privada* a través de datos de la oferta, de los planteles docentes





y patrones diferenciales de su matrícula y del desempeño de los estudiantes de los niveles primario y secundario de la educación común.

Por su parte, Marcela Cerrutti (CENEP-CONICET) ha trabajado con la población de estudiantes extranjeros de la Ciudad de Buenos Aires, para identificar cuánto acceden a los niveles primario y secundario y cómo son sus trayectorias escolares en el sistema educativo de la Ciudad.

Finalmente, Georgina Binstock (CENEP-CONICET) ha desarrollado algunos análisis multivariados de la relación entre género y educación a la luz de indicadores educativos relativos de acceso, trayectorias y aprendizajes, para la educación común de los niveles primario y secundario

Esperamos que esta publicación contribuya a darle mayor visibilidad a algunos de los desafíos que presenta el sistema educativo de la Ciudad, y a enriquecer los análisis que se realizan a partir de la información producida por la UEICEE.

Tamara Vinacur

Directora Ejecutiva | UEICEE

Ministerio de Educación e Innovación - GCABA



ÍNDICE

Introducción	13
1. Hacia una definición de las desigualdades territoriales	14
1.1. Desigualdades y territorio: una relación compleja	15
1.2. El papel del territorio en la producción de las desigualdades	18
2. Las interacciones entre desigualdades socio-territoriales y educativas	23
3. Desigualdades territoriales en la Ciudad de Buenos Aires	31
3.1. Características de la población de la Ciudad	31
3.2. Patrón de segregación de la Ciudad	39
4. Las diferencias del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires	48
4.1. Cobertura y eficacia del sistema educativo de la Ciudad	48
4.2. Distribución de la oferta del sistema educativo	58
4.3. Pensar la diferenciación del sistema educativo: segmentación educativa	64
5. La relación entre desigualdad educativa y desigualdad territorial	77
5.1. La relación oferta–demanda en clave territorial	77
5.2. Enfocando el lente sobre el “fracaso escolar”: la exclusión educativa	89
6. Resumen de resultados: segregación social y educativa	96
Bibliografía	99

INTRODUCCIÓN

Las noticias sobre la pobreza y la desigualdad no son buenas para nuestro país. Recientemente, algunos medios mostraron en primera plana desalentadores datos: la pobreza afecta actualmente al 35,4% de la población urbana del país, en un contexto en el que el ingreso familiar promedio del 10% más rico de la población es 20 veces más elevado que el del 10% más pobre (EPH Primer semestre 2019). La situación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, históricamente se ha diferenciado de la del total nacional. Sin embargo, no por eso la situación es menos preocupante. Por el contrario, en el distrito que concentra el mayor producto per cápita del país, la pobreza afecta al 14,3% de la población. A su vez, los contrastes entre los barrios de la Ciudad y sus poblaciones son muy significativos (Mazzeo, Lago, Rivero y Zino, 2012; Di Virgilio, Marcos y Mera, 2016; Mario, 2019). A ello se suma, como señala Mario (2019, p. 12), el aumento de las brechas entre grupos sociales: “mientras que, en 2015, el 10% más rico tenía un ingreso de 17 veces que el del 10% más pobre [de la población]; en 2018, dicha brecha se amplió a 25 veces”. Estas desigualdades económicas y sociales se refuerzan con el paso del tiempo y se profundizan con un fuerte anclaje geográfico.

Sin embargo y a pesar de la coyuntura, históricamente la educación ha sido pensada desde la acción estatal como un modo de mejorar las situaciones de desigualdad social. A su vez, diversos autores han señalado el papel que las desigualdades educativas pueden tener para la profundización del resto de las desigualdades, en tanto permiten consolidar y legitimar las desigualdades de origen. En este marco interesa preguntarnos: ¿Cómo se relacionan educación y entorno urbano? ¿Cómo se articulan desigualdades territoriales y acceso a la educación? ¿Qué importancia tienen las desigualdades territoriales en el éxito o fracaso escolar? ¿Cómo las desigualdades territoriales se imbrican con las desigualdades educativas?

Para responder a estos interrogantes utilizamos datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC), la Encuesta Anual de Hogares realizada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires correspondiente al período 2012-2018, el Relevamiento Anual (RA-MEN) y las evaluaciones TESBA (2017 y 2018) y FEPBA (2017 y 2018). A su vez, para complementar esta información, utilizamos datos aportados por los Anuarios Educativos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE)¹

1. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario>

del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad. Estas fuentes serán utilizadas de modo combinado mediante un análisis cuantitativo que integra diferentes técnicas estadísticas.²

En este marco, el trabajo, inicialmente, ofrece una definición de lo que se entiende por desigualdad territorial, indagando cuáles son algunas de sus manifestaciones y por qué es un tema relevante para comprender la geografía de la Ciudad de Buenos Aires, en general, y la geografía de la educación, en particular. Luego, avanza en una descripción del patrón de segregación de la Ciudad y las características de su sistema educativo. En el siguiente apartado, se focaliza en el análisis de la relación existente entre las desigualdades educativas y las desigualdades territoriales, poniendo énfasis en diferentes aspectos de esta. Finalmente, ofrecemos algunas conclusiones y cuestiones para seguir pensando.

1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LAS DESIGUALDADES TERRITORIALES

Estas páginas proponen aportar una mirada compleja de la relación entre desigualdad(es) y territorio, rompiendo con la división espacio-sociedad y pensando esa díada ontológicamente de forma conjunta. A pesar de que suele pensarse a la(s) desigualdad(es) como un fenómeno multidimensional. El espacio, en general, y el territorio, en particular, es conceptualizado como el escenario en el cual las cosas ocurren, antes que ser considerado como una dimensión intrínseca en la definición de estas desiguales. Asimismo, cuando éste aparece, es visto como una *caja de resonancia* de desigualdad(es) (como en el caso de la segregación residencial), antes que como una dimensión clave en las dinámicas de su producción.

En la sociedad capitalista, las estructuras de clases y urbana constituyen los marcos por excelencia de la disputa por la apropiación de las externalidades positivas asociadas a la vida urbana (acceso a bienes y servicios, a puestos de trabajo, etc.). Por un lado, la estructura de clases opera como un sistema de clasificación que permite establecer diferencias entre grupos sociales en términos de la dotación de recursos (materiales, de poder, simbólicos, etc.) y de la capacidad de controlar dichos recursos

2. El procesamiento y el análisis de datos se realiza con el Software R (R Core Team, 2019) y R Studio (RStudio Team, 2018).

generando una inserción (posición) desigual en la estructura económico-social. Esta puede entenderse como una estructura de distribución (desigual) de oportunidades (Dalle, 2012; Filgueira, 2001) que varía temporal y espacialmente. Por el otro, como veremos más adelante, la estructura urbana condiciona las probabilidades de acceso a bienes, a servicios y al desempeño de actividades, introduciendo variaciones en el acceso a oportunidades.³ Es por ello, que en este trabajo partimos de conceptualizar la desigualdad como un fenómeno socioterritorial. Es decir, como un fenómeno socialmente producido que tiene manifestaciones y articulaciones espaciales claras y que, a su vez, se nutre de ellas. En este enfoque, entonces, la desigualdad social tiene su correlato territorial; pero a la vez estas desigualdades territoriales inciden sobre el modo en que se producen y reproducen las desigualdades sociales.

1.1. Desigualdades y territorio: una relación compleja

Como demuestra Segura (2014, p. 3), desigualdad y espacio urbano se vinculan de modo complejo: “las desigualdades socioespaciales no se reducen a la traducción mecánica y unilateral entre la sociedad y el espacio, no se puede asumir acríticamente la *tesis del espejo*, que propone una correlación automática entre desigualdad y segregación”. Tampoco puede pensarse que la desigualdad se basa solamente en los procesos de separación espacial de las poblaciones. La(s) desigualdad(es) se construyen sobre la base de elementos materiales y simbólicos, históricamente producidos, social y territorialmente contextualizados.

La noción de desigualdad(es) socioterritoriales supone aceptar que en su producción intervienen condiciones estructurales -asociadas a posiciones estructurales objetivas- y elementos microsociales que hacen referencia a las experiencias cotidianas de los individuos, a su interacción y a la interpretación que ellos mismos hacen de dichas experiencias y de sus condiciones de existencia. De este modo, entendemos que “la desigualdad [socioterritorial] está sostenida en estructuras persistentes que se reproducen en la larga duración. Pero no son inmutables, sino que se construyen y se transforman como resultado de procesos en los que interviene la acción humana”

3. Oportunidad, en términos generales, se define como una situación o condición propicia para la satisfacción de un objetivo u objetivos. El contexto barrial es un factor determinante en la producción de las situaciones y/o condiciones que mejoran las posibilidades de alcanzar dichos objetivos. En el contexto de las ciudades metropolitanas, los barrios definen las *oportunidades para el acceso a bienes y recursos*. Los barrios a menudo determinan el acceso a oportunidades críticas necesarias para la sobrevivencia tales como escuelas, empleo, vivienda, seguridad, atención de la salud, etc. (Powell, Reece, & Gambhir, 2007).

(Reygadas, 2008, p. 20). Es justamente en la interacción entre acción y estructura que se (re)producen desigualdades estructurales y dinámicas. Nos enfocamos entonces en las relaciones sociales territorializadas -en tanto relaciones de poder- como motor en la producción de la desigualdad urbana: territorios fijos (tributarios de la inercia material de los territorios y de las dinámicas residenciales) y móviles (construido relacionamente con base en las prácticas de movilidad cotidiana de las poblaciones), desigualdades estructurales y dinámicas se integran en la Ciudad en una geografía social polimórfica y compleja (Soja, 2008).

Uno de los componentes centrales de la de la(s) desigualdad(es) en la Ciudad es el lugar de residencia. En tanto ésta remite a territorios fijos, las condiciones de segregación residencial constituyen un componente de la desigualdad estructural. De hecho, en América Latina, tradicionalmente, el análisis de la desigualdad en las ciudades se asoció al de la segregación residencial.⁴ Sin embargo, las formas actuales de la vida urbana desbordan ese concepto y, por tanto, la desigualdad socioterritorial ya no puede considerarse sólo en relación a la localización de los actores en un enclave fijo. Es necesario, abordarla como gradientes móviles y relacionales en la Ciudad. Es decir, nutrir el análisis tradicional de la segregación urbana con otro centrado en las prácticas cotidianas y sus distintas esferas y espacios de intercambio e interacción que superan las áreas residenciales fijas (Jirón, 2010).

La desigualdad territorial no sólo se produce a partir del lugar de residencia sino, también, de la posibilidad que tienen los sujetos de moverse por la ciudad. En este sentido, el estudio de la producción y mantenimiento de fronteras tanto materiales como simbólicas se torna central para la comprensión de la producción de las desigualdades. Las fronteras pueden tomar la forma de barreras físicas (muros, rejas, puertas, barrancos, detectores de metales, etc.), de dispositivos legales y/o eco-

4. La segregación residencial es un fenómeno espacial definido por “el grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, ya sea en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicas, entre otras posibilidades” (Sabatini, Cáceres, & Cerdá, 2001, p. 27). La división más frecuente de población urbana latinoamericana ocurre con respecto a la estructura de clase, destacándose la importancia de la segregación socioeconómica con respecto a otras formas de segregación. El progreso y la expansión del proceso de urbanización limitan la disponibilidad de suelo urbanizable, produciendo un alza en los precios de la tierra y las viviendas en las áreas y localizaciones más demandadas. De este modo, la segregación -antes que ser un resultado de las preferencias y decisiones residenciales de los hogares- constituye un fenómeno que se configura en relación a las restricciones que impone el mercado de tierra y vivienda y, también, las políticas públicas sectoriales (Flores, 2008).

nómicos (prohibiciones, permisos, aranceles, concesiones, cotos, patentes, restricciones, derechos, etc.) o de mecanismos simbólicos (estrategias de diferenciación y/o estigmatización) (Reygadas, 2004). Estas fronteras, como bien marca Reygadas (2004:15), rigen los flujos de las personas, los conocimientos, las mercancías, los objetos, los servicios, el trabajo, los símbolos y todo aquello que sea susceptible de intercambio.

Centrarse en esta noción de desigualdad implica, entonces, reconocer que no es suficiente hacer foco en los procesos de segmentación que construyen territorio. En las múltiples formas de transitar, habitar y apropiarse de la Ciudad, los sujetos también se ven involucrados en la producción de diferentes relaciones de desigualdad(es) (Di Virgilio & Perelman, 2017). “Cuando el capital se precipita en la producción del espacio” (Lefebvre, 1974, p. 386) no solo la expulsión de los grupos de menores ingresos expresa la(s) desigualdad(es). Por el contrario, además de la expulsión, es posible identificar otras formas precarias o subalternizadas de estar en ciudad. De este modo, el territorio, su morfología y la calidad de los entornos tienen un rol central en la producción de los diferentes tipos y esferas de desigualdad(es). Los procesos sociales espacializados y las relaciones sociales que se entablan en el territorio o a través de él, también, van constituyendo formas de desigualdad(es) social(es). En ocasiones, es la propia forma de vida la que es negada; en otras –como en el caso de los cartoneros o de las personas en situación de calle-, se generan estrategias subalternizadas para habitar el espacio. Finalmente, la(s) desigualdad(es) (socio) territorial(es) –en tanto una de las dimensiones específicas que componen las diferentes formas de desigualdad– tiene(n) una temporalidad propia generada a partir del espacio construido, la apropiación histórica que hacen los grupos sociales de y sobre este y las moralidades dominantes en cada uno de estos contextos.

Esta visión de la desigualdad relacionada con el territorio y con las prácticas espaciales cotidianas permite comprender su producción como un proceso continuo y relacional, anclado en las disputas por el orden urbano y en las interacciones y los procesos a través de los cuales ocurre la apropiación del espacio. Es precisamente en las interacciones y en los procesos sociales espacializados como se va sedimentando la desigualdad social.

La potencialidad del concepto de desigualdad socioterritorial radica en que a partir de ella es posible discernir formas de comprender las relaciones entre los grupos sociales y entre éstos y el espacio. A diferencia de los estudios sobre segregación o

pobreza, la perspectiva de la desigualdad permite enfocarnos en el estudio de los procesos sociales que producen el espacio urbano y que son organizados a partir de él. Posibilita, también, correr la mirada desde los territorios segregados hacia territorialidades y espacialidades otras. Adicionalmente, la mirada desde la desigualdad propicia entrelazar dimensiones objetivas y subjetivas, materiales y simbólicas, así como también abordar diferentes escalas de análisis. En términos analíticos, entonces, la desigualdad socioterritorial permite iluminar múltiples procesos. El territorio con su temporalidad y su inercia condensa procesos persistentes de la desigualdad, pero a la vez es el lugar privilegiado para comprender cómo estas desigualdades se producen y reproducen. De este modo, el acceso desigual a la ciudad se relacionaría, por un lado, con los espacios residenciales y las distancias físicas entre grupos sociales. Asimismo, “con otros ámbitos de actividad desarrollados por las personas (laborales, educacionales, recreativos), con las distancias, los medios y los tiempos insumidos en el desplazamiento cotidiano para desarrollar dichas actividades, y dimensiones culturales como los estigmas que también están presentes en los procesos de desigualdad” (Segura, 2014:16). Y, finalmente, con las relaciones que en la construcción de las territorialidades otras entablan los grupos sociales entre sí (Di Virgilio y Perelman, 2017).

1.2. El papel del territorio en la producción de las desigualdades

La exploración sistemática de los efectos de la geografía asociada a la pobreza urbana se inicia con la Escuela de Chicago.^{5 6} Sus representantes se centraron en el análisis de “las consecuencias estructurales de la urbanización sobre la organización social [...] de la ciudad, especialmente sus barrios. Las preguntas más destacadas incluyeron cómo la cultura y la estructura de una comunidad, por ejemplo, su capacidad de control social o la transmisión de normas sociales según la edad, fueron influenciadas por la segregación económica y la heterogeneidad étnica, y cómo este proceso modeló las tasas de delincuencia. [...] [Observaron] las tasas de comportamiento social que variaban según la estructura cultural y social a nivel de vecindario. La unidad de intervención teóricamente implicada era la comunidad misma” (Sampson, 2008, p. 190). Sin embargo, los cambios que se produjeron en la intensidad y

5. El artículo pionero de Park (1926) da cuenta del interés que en ese grupo de intelectuales despertaba la cuestión.

6. Una revisión sistemática de las diferentes perspectivas desde las cuales se abordó tradicionalmente esta relación en los estudios urbanos puede leerse en Ruiz-Tagle (2013).

en las características de la pobreza urbana entre la década de 1970 y 1980 –y que en algunas latitudes se profundizaron durante la de 1990- impulsaron una nueva ola de trabajos sobre el tema.

Uno de los trabajos que marcó un punto de inflexión en esta línea fue el trabajo de W. J. Wilson's: *The Truly Disadvantaged* (Sampson, 2008; Wilson, 1987). Wilson plantea que, desde 1970, los cambios estructurales en la economía –los procesos de desindustrialización, el cambio de una economía manufacturera a una de servicios, la pérdida de empleos de baja calificación y, concomitantemente, al aumento del desempleo entre los grupos más desfavorecidos de los guetos urbanos en las ciudades norteamericanas- sumieron a los barrios del centro de la ciudad (*inner-city neighborhoods*) en una pobreza concentrada (Wilson, 1996). Asimismo, la concentración de la pobreza se alimentó de los procesos de suburbanización protagonizados por familias afro-americanas de clase media y clase trabajadora que, aprovechando las leyes de vivienda justa, lograron trasladarse a barrios más acomodados (Quillian, 1999). A medida que las familias que lograban mantener sus inserciones en el mercado de trabajo abandonaron las áreas centrales de las ciudades norteamericanas, las más desfavorecidas permanecieron. De este modo, los barrios se transformaron progresivamente en áreas de pobreza concentrada, generando y acumulando desventajas en las vidas cotidianas de sus habitantes (dependencia económica, violencia, consumo de drogas, entre otros) (Small & Newman, 2001; Wilson, 1987).

La concentración espacial de la pobreza restringe las posibilidades de acceso a las *estructuras de oportunidades* asociadas a la vida en la ciudad –fundamentalmente, en términos de actividades sociales y económicas. Las estructuras de oportunidades se definen aquí como “las probabilidades de acceso a bienes, a servicios o al desempeño de actividades. Estas oportunidades inciden sobre el bienestar de los hogares ya sea porque facilitan a los miembros del hogar el uso de sus propios recursos o porque les proveen nuevos. El término *estructura* alude al hecho que las rutas al bienestar están estrechamente vinculadas entre sí, de modo que el acceso a determinados bienes, servicios o actividades provee recursos que facilitan a su vez el acceso a otras oportunidades” (Kaztman, 1999, p. 9).⁷ Asimismo, el acceso (o

7. En este marco, las *instituciones locales del bienestar* constituyen un componente muy importante en la definición de las estructuras de oportunidades en la medida en que modelan el contexto normativo e informacional de las decisiones acerca del uso de los propios recursos y/o de los canales de acceso a ellos (Blanco & Subirats, 2008).

no) a determinadas *estructuras de oportunidades* se ve afectado por lo que Galster y Killen (1995) denominan oportunidades percibidas, es decir, los resultados socioeconómicos posibles (tales como ingresos futuros, consumos, ganancias, etc.) que las familias y sus miembros creen que van a tener si toman determinadas decisiones relacionadas con la educación, el trabajo, etc. Dichos resultados, por un lado, abrevan en las características de los hogares y las de sus miembros.⁸ Por el otro, en las percepciones subjetivas que los integrantes del hogar tienen acerca de cómo las *estructuras de oportunidades* pueden mediar en la transformación (o no) de dichas características. De este modo, la estructura de oportunidades y las oportunidades percibidas se articulan en las decisiones efectivas que las familias y sus miembros toman para el acceso y el aprovechamiento de bienes y servicios.

En este marco, resulta un aspecto clave recuperar el papel del territorio para comprender las desigualdades socioterritoriales. *¿Cómo afecta la geografía barrial las estructuras de oportunidades y las percepciones que los pobladores construyen sobre ellas?*⁹ Al revisar la literatura, algunos autores sugieren que el papel de la geografía es un factor clave para entender las desigualdades intraurbanas (Woo & Kim, 2016; Li, 2011, Muhammad, de Jong & Ottens, 2008; Flores 2006, 2008). Por un lado, afecta el acceso a bienes y servicios en la medida en que la dinámica de los mercados y la dotación de recursos de los que disponen las instituciones proveedoras de bienes y servicios –sean éstas públicas o privadas– en la ciudad no son necesariamente equivalentes. Por el otro, las familias que residen en la ciudad no tienen las mismas posibilidades de localizarse en las áreas o barrios que consideran más deseables (Galster & Killen, 1995). Con estas disparidades como telón de fondo, las investigaciones han intentado identificar cuáles son los efectos específicos de la geografía barrial en la distribución y el aprovechamiento de las oportunidades de acceso a bienes y servicios. “Según este enfoque, el barrio configura una estructura de oportunidades determinada por el espacio donde una esfera de mercado (económico-productiva), una esfera social-comunitaria (reciprocidad) y una esfera de autoridad

8. Ya sean esas características estructurales (tales como tamaño, momento del ciclo vital o tipo en el caso de los hogares o bien, edad y género en el caso de sus miembros) u adquiridas.

9. El estudio de los efectos del contexto en las posibilidades efectivas de acceso a bienes y servicios tiene una larga trayectoria en la sociología urbana internacional (Briggs, 2005; Briggs, Mueller, & Sullivan, 1997; Ellen & Turner, 2003; Jencks & Mayer, 1990; Massey & Denton, 1993; Sampson, 2008, 2019; Tienda, 1991), entre otros). Los trabajos de Kaztman (2001, 2013) y Kaztman y Retamoso (2005, 2007), sobre Montevideo, constituyen una referencia obligada en América Latina. En Argentina, entre las investigaciones locales que avanzan sobre esta cuestión se identifican Merklen (1999), Soldano (2005), Di Virgilio (2011) y Najman (2018).

pública (redistribución) adquieren características específicas. Desde este punto de vista, el impacto de los efectos del área en los cursos de vida de las personas podría explicarse, por ejemplo, por la calidad de la infraestructura y el sistema de transporte público que conecta el barrio con las áreas centrales metropolitanas; la adecuación y calidad de los servicios de salud, sociales, culturales y educativos en el vecindario o sus alrededores; la existencia de oportunidades de empleo en el territorio, o al menos la ausencia de un comportamiento marginal en el mercado laboral debido al área de residencia (efectos de dirección); la densidad y el nivel de la cooperación mutua y las redes de apoyo entre las personas, etc. Por supuesto, todos estos factores operan simultáneamente” (Blanco & Subirats, 2008, p. 133).

Con base en los trabajos de Wilson (1987, 1996), Jencks y Mayer (1990) y Massey y Denton (1993), Small y Newman (2001) identificaron dos modelos explicativos para dar cuenta de los mecanismos a través de los cuales, la geografía barrial, incide en el acceso a oportunidades: *mecanismos instrumentales*, que describen cómo la capacidad de agencia de los residentes está limitada por las condiciones del vecindario, y *mecanismos de socialización*, que describen cómo los barrios socializan a los que crecen en ellos. Los mecanismos instrumentales son tributarios de la localización del barrio en un área metropolitana y de las características del contexto que, directa e indirectamente, pueden afectar las posibilidades de acceder, por ejemplo, a oportunidades de empleo y/o a oportunidades educativas a través del *desajuste espacial (spatial mismatch)* entre los lugares en donde se localiza la oferta y los lugares en donde habitan aquellos que engrosan la demanda. Asimismo, refieren a la forma de organización de las actividades en la ciudad y de distribución de los servicios (de transporte, comerciales, de salud, etc.) que afectan diferencialmente la movilidad cotidiana y residencial de la población. Los mecanismos de socialización aluden al hecho de que la geografía barrial incide, también, a través de las *características de los colectivos y de las redes socio-territoriales* que allí se desarrollan. El aprovechamiento (o no) de las *estructuras de oportunidades* parece estar mediado por la integración (o no) de las familias en redes sociales, su posibilidad para movilizar capital social y la propia capacidad de agencia que tienen estos colectivos y sus miembros.¹⁰ De este modo, el contexto parece afectar a los habitantes en tanto *contexto de socialización* (Rosenbaum, 1995).

Las dos dimensiones que la bibliografía reconoce en el análisis de la distribución y el aprovechamiento de las oportunidades de acceso a bienes y servicios proveen información sobre los éxitos y los fracasos obtenidos en las luchas por la apropia-

ción del espacio urbano y sobre la trayectoria social de los hogares y sus miembros (Bourdieu, 2000). De este modo, el análisis de los efectos de la geografía barrial resulta especialmente crítico cuando se intenta dar cuenta de la(s) desigualdad(es) socioterritorial(es). Asumir el efecto de la geografía barrial en la vida cotidiana de los residentes implica comprender al barrio “en términos de varias dimensiones separadas y complementarias, tales como (a) un espacio social, (b) un conjunto de relaciones, (c) un conjunto de instituciones y (d) una unidad simbólica (Chaskin, 1997); o que pensamos en los vecindarios alternativamente como (a) sitios, (b) percepciones, (c) redes y (d) culturas” (Small & Newman, 2001, p. 31).

En ese marco, parece importante señalar que el acceso a las *estructuras de oportunidades* se vincula, por un lado, con las características del segmento del mercado de viviendas al que se accede y, por el otro, con la *localización relativa de los hogares en la ciudad*.¹¹ Así, centrar el análisis en aspectos que refieren la residencia y a su localización relativa en el entorno metropolitano remite a considerar características geomorfológicas y del espacio construido que afectan las desigualdades intraurbanas: disponibilidad de la tierra, de infraestructura física relacionada con la vivienda y al transporte, presencia de viejos e históricos sectores populares urbanos, existencia de la tierra vacante, etc.¹² Tales características parecen ser especialmente relevantes cuando se tiene en cuenta que las desigualdades socioterritoriales se alimentan de la desigual distribución de equipamientos e infraestructuras que tiende a reforzar la diferenciación de la ciudad en zonas mejor equipadas, que concentran a la población de mayores recursos frente a zonas pobres con una precaria base de equipamientos

10. La capacidad para dominar el espacio, adueñándose de los bienes escasos que se distribuyen en él, depende del capital poseído (Bourdieu, 2000). Ahora bien, entre las diferentes especies de capital, el capital económico y el cultural constituyen los principios fundamentales de estructuración del espacio urbano, mientras que el capital social y el simbólico son antes bien principios de rentabilidad adicional de los otros dos (Gutierrez, 1999). De este modo, localización en la ciudad y, por ende, la proximidad en el espacio físico, permite que la proximidad en el espacio social produzca todos sus efectos, negativos o positivos, facilitando u obstaculizando la acumulación de las diferentes formas de capital. Los efectos facilitadores o inhibidores de la proximidad social y espacial dependen de las características del entorno y de las características económicas y sociales de sus habitantes.

11. Las condiciones de localización “no sólo son segregatorias por grupos sociales (en la medida en que acceden en condiciones diferenciales al suelo, a los servicios, a los equipamientos urbanos y a los lugares de trabajo), sino que repercute[n] en otros aspectos. No es sólo una cuestión de diferenciación social de los lugares de residencia; la forma de organización de las actividades en la ciudad afecta diferencialmente la movilidad residencial y la accesibilidad a los lugares de trabajo según se localicen en el espacio urbano” (Salazar Cruz 1999, 44; Véase también Pinkster 2007).

12. Dichas características se relacionan con aquellas específicas de los espacios segregados y con las de los sitios en los que se localizan (Machado Barbosa, 2001).

y espacios colectivos y de su ubicación relativa en el entorno metropolitano (Arriagada Luco & Rodríguez Vignoli, 2003). En un contexto en el que, desde la década de 1970, se han degradado progresivamente las condiciones de generación de empleo, las formas de inserción en el mercado de trabajo y la estructura de protección social vinculada a políticas sociales universales -educación y salud-, los *efectos de la geografía barrial y de su localización* recrudecen (Smet & Salman, 2008).

Finalmente, interesa destacar que investigar el efecto del entorno urbano en la producción de desigualdades implica investigar concomitantemente, al menos, tres aspectos sugeridos por Lupton (2003): demografía (composición de la población según edad, sexo, etnia, clase social, etc.), geografía de los barrios y arquitectura de bienestar local (características del parque de viviendas y formas de producción, actividades económicas ubicadas, provisión de servicios urbanos, redes de transporte, provisión de servicios de educación y atención médica, equipamiento social y cultural, etc.) y la dinámica y / o relaciones entre los que viven allí, los que circulan allí y la ciudad.

2. LAS INTERACCIONES ENTRE DESIGUALDADES SOCIO-TERRITORIALES Y EDUCATIVAS

Un aspecto central para comprender el papel del territorio en la configuración de la(s) desigualdad(es) es comprender cómo la(s) desigualdad(es) territoriales interactúan con las educativas. Numerosos trabajos se han preguntado acerca de cómo el “entorno” social afecta los resultados educativos. Este tipo de preguntas tiene una larga tradición en el ámbito educativo, el cual históricamente se ha presentado socialmente como un espacio para la igualación y superación de las diferencias sociales. Con la emergencia de las llamadas “teorías de la reproducción” y “teorías críticas”, esta pregunta cobró un nuevo y renovado impulso, dando cuenta de cómo la propia institución educativa constituye un medio para la reproducción del entorno. En particular, a partir de la difusión de los trabajos clásicos de Baudelot y Establet (1987), Bourdieu y Passeron (1996, 2009) y Jackson (1992), diferentes autores han buscado la identificación de factores sociales, culturales y económicos de los estudiantes que afectan al éxito o fracaso escolar de los estudiantes y cómo éstos se articulan en la dinámica escolar para reforzar estas desigualdades.

La desigualdad educativa desde los enfoques sociales y territoriales. En términos generales, este debate fue recuperado por los *estudios sobre estratificación social*, que resaltaron el papel de la educación como forma de reproducción social

(para una revisión de estos trabajos en Argentina, ver Dalle, Boniolo, Estévez Les-ton & Carrascosa, 2018). Desde una perspectiva longitudinal, que incorpora las trayectorias educativas y analiza el “logro” laboral posterior, el trabajo de Alcoba (2012) pone en evidencia la importancia del origen social e incorpora el lugar de residencia al momento de los estudios como un elemento que condiciona los resultados educativos.

En continuidad con estos estudios, Dalle y otros (2018) indagan sobre la evolución de las tasas de graduación universitaria del sistema argentino entre 1945-1985, destacando la importancia del nivel educativo del hogar de origen como factor explicativo. Resulta interesante la incorporación de la dimensión territorial en la indagación (en concreto, la región de nacimiento y el lugar de residencia actual) como elementos explicativos de la desigualdad de oportunidades educativas. En particular, el estudio señala la incidencia del “efecto barrio” en las probabilidades de acceso y éxito educativo de las personas, aspecto que como señalan los autores ha sido poco trabajado en Argentina (Dalle et al., 2018, p. 112). En este sentido, los autores señalan la importancia que la “región de socialización” tiene como factor explicativo de la problemática del rezago y abandono escolar, para lo cual avanzan en el análisis de las diferencias micro territoriales (a nivel de radio censal). Sin embargo, a la hora de explicar los motivos por los cuales se produce este efecto, los autores sólo identifican la desigual oferta educativa lo cual, como veremos, resulta insuficiente para dar cuenta del fenómeno.

Los trabajos de Steinberg y Tófaló (2018; Steinberg, Tófaló, Meschengieser, Lotito, & Oto, 2019) analizan el fenómeno educativo a partir de un abordaje eminentemente territorial. En este sentido, estos trabajos proponen identificar en Argentina y la Ciudad de Buenos Aires diferentes “escenarios territoriales”, heterogéneos entre sí, a partir de un conjunto de indicadores de equipamiento territorial, demográficos, económicos y sociales.¹³ Una vez constituidos estos “agrupamientos”, los autores evalúan y comparan diferentes indicadores educativos de estos territorios. Con un fuerte énfasis en el análisis territorial y en las características educativas de la población en

13. El trabajo referido a la Ciudad de Buenos Aires tiene la particularidad de que propone un análisis a nivel de comuna, con lo cual avanza en un análisis que aborda las diferencias micro territoriales (Steinberg & Tófaló, 2018). En el trabajo que analiza el conjunto de las localidades urbanas del país, los autores no abordan el problema micro territorial al interior de las mismas, pero tiene como interés la proposición de un análisis para el conjunto del país, a partir de una segmentación de las localidades que la componen, lo cual permite un abordaje a nivel nacional del problema (Steinberg et al., 2019).

cada uno de los “escenarios”, los estudios no permiten, sin embargo, poner en relación estos indicadores con el accionar del sistema educativo, el cual es analizado indirectamente por sus resultados territoriales, sin referir cómo se generan diferencias en los territorios segregados. En este sentido, estos trabajos resultan interesantes para poner de manifiesto la existencia de una estructura de oportunidades educativas desigualmente distribuida en la Ciudad y el conjunto de las localidades del país, pero no logran profundizar sobre el modo en el que esta estructura de oportunidades actúa y sobre cómo se relaciona el sistema educativo con esta desigualdad urbana.

La desigualdad educativa desde los enfoques educativos. En diálogo con estos estudios y desde el campo de la sociología de la educación argentina, Analía Meo (2016, p. 11) identifica dos “corrientes de investigación” que se concentran en este tópico y que ella nombra como corrientes “socio-estructurales” y “socio-educativas”. Meo agrupa dentro de estas corrientes aquellos trabajos que conceptualizan a los factores del entorno familiar o de origen social como elementos explicativos del logro educativo, dando cuenta de cómo estos operan sobre el éxito educativo de manera diferencial. De este modo, más allá de la importancia de los factores sociales y del hecho de que estos se expresan territorialmente, estos estudios han hecho foco sólo secundariamente en los efectos del “territorio”.

En el camino de integrar la dimensión territorial, algunos de estos estudios han propuesto analizar la existencia de “circuitos” dentro del sistema educativo (Braslavsky, 1985), señalando su “fragmentación” (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) o expuesto la existencia de un sistema “segregatorio” (Llach, 2006, pp. 75-94; Veleda, 2005, 2009, 2012, 2014), permitiendo definir espacios educativos diferenciados territorialmente. En estos estudios el territorio es incorporado desde “dentro de la escuela”, aunque sin profundizar sobre la articulación de estos “circuitos” con su entorno. Respecto a este tema, resulta interesante el modo en el que Alcoba (2012, p. 18) recupera la hipótesis original de Lucas (2001) según la cual “mientras un nivel educativo no es universal, los más favorecidos socioeconómicamente utilizan sus ventajas para asegurarse el acceso a ese nivel (ventaja cuantitativa)”, sin embargo, cuando este “se vuelve casi universal la inequidad de origen no desaparecerá sino que se manifestará a través de ventajas cualitativas (los más favorecidos buscarán ocupar las mejores posiciones dentro del sistema educativo estratificado)”. En este sentido, Alcoba incorpora los sectores de gestión en las trayectorias educativas como un indicador de esta diferenciación y segmentación educativa. Sin embargo, la identificación entre sector de gestión y circuitos

educativos resulta demasiado lineal, siendo que esta relación puede incluso ser falsa, como señalan, entre otros, los estudios de Llach (2006, pp. 75-94), Narodowski (2000; Narodowski & Gottau, 2017), Veleda (2005) y Judzik y Moschetti (2016). En este sentido, el estudio de los circuitos educativos requiere un análisis detallado de otros factores que generan esa segmentación, incluyendo el papel que juega el territorio en su configuración.

Desde otra perspectiva, que analiza la educación como una “función de producción” de “capital humano”, Llach, Roldán y Montoya (2000) indagan la relación que existen entre los contextos económicos y los logros educativos de las sociedades. Para ello estudian la correlación que existe entre variables estructurales y territoriales (como el PBI per cápita, la inversión o “gasto” educativo, etc.) con la eficacia y la eficiencia de los sistemas educativos.¹⁴ Como parte de este trabajo, los autores señalan que el desarrollo económico es, junto a la condición social heredada y las capacidades individuales de los estudiantes, un factor explicativo importante para dar cuenta de los logros educativos. En el mismo sentido, el trabajo de López (2006) busca dar cuenta de las diferencias educativas entre los países latinoamericanos a partir de un agrupamiento de estos por sus condiciones socioeconómicas. De esta manera, estos autores recuperan las condiciones en las que se desarrolla el sistema educativo como un elemento para entender las desigualdades del mismo. Sin embargo, aunque reconocen la existencia de desigualdades en los territorios jurisdiccionales analizados, encuentran dificultades metodológicas para observar cómo se gestionan las mismas (en tanto centran sus análisis en los países o en las provincias).

En línea con estas ideas, Donato y Ferrer-Esteban (2012) comparan los resultados obtenidos en las pruebas PISA 2009 en distintas regiones de Italia y España, con el objeto de identificar aquellos factores que condicionan los resultados académicos.

14. Estos autores identifican la “eficacia educativa” como un fenómeno complejo que puede dividirse en eficacia interna y eficacia externa. La *eficacia externa* se refiere a la capacidad del sistema de lograr una cobertura de los niveles mínimos educativos en toda la población y, en última instancia, de lograr que la experiencia educativa se relacione con los “logros en la vida” de los estudiantes. Este tipo de eficacia es medida por los autores mediante la Tasa Bruta y la Tasa Neta de Escolarización (TBE y TNE). Por su parte, la *eficacia interna* se relaciona con la capacidad del sistema de lograr aprendizajes educativos de calidad en los tiempos previstos. Para la medición de la eficacia interna, los autores utilizan como indicadores la Tasa de Retención Escolar (o su contraparte, la Tasa de Deserción), la Tasa de repitencia, la Tasa de Sobreedad y los resultados de las pruebas estandarizadas. Por su parte, la “eficiencia” del sistema educativo como la capacidad de este para lograr mayores logros y resultados educativos con la mínima cantidad de recursos.

Para ello, proponen un modelo de análisis multicausal y multinivel que incorporan factores relacionados a las características de los estudiantes (estatus económico y cultural, género, etc.), a las características de los institutos (contexto socioeconómico, cantidad de recursos materiales y humanos en relación al alumnado, tamaño de los establecimientos, etc.) y a las características del contexto territorial (en términos de gastos educativos en las políticas públicas, cantidad de graduados en la comunidad y segregación socioeconómica de los institutos). Como parte de sus conclusiones, los autores señalan la importancia de las diferencias socioeconómicas y, en particular, de la segregación sobre la eficacia educativa. En este sentido, señalan que los contextos de mayor segregación y homogenización social resultan poco beneficiosos para el resultado educativo global.¹⁵ A su vez, señalan que la educación privada no es un factor que permite entender la desigualdad en los resultados, a menos que esta suponga la creación de espacios educativos de composición social homogéneos de las clases más altas.

Con base en el relevamiento de diferentes formas de capital escolar (físicos, sociales y humanos), Llach (con Schumacher 2006, pp. 75-94) propone identificar la presencia de circuitos educativos diferenciados para los diferentes sectores sociales. Como resultado de este trabajo, se identifica la existencia de circuitos educativos que reciben poblaciones de origen social diferenciados y generan segregaciones en el sistema educativo. Retomando algunos de estos aportes, Krüger (2016) indaga las condiciones de la equidad educativa. Para ello, estudia cómo las condiciones socioeconómicas y del contexto de las familias y los alumnos inciden en la concreción de situaciones de equidad educativa, diferenciando entre equidad externa e interna. En este sentido, la *equidad externa* refiere a cómo los sistemas educativos influyen positivamente en las trayectorias laborales y sociales posteriores, permitiendo un acceso igualitario a los beneficios sociales. Por su parte, la problemática por la *equidad interna* se centra en los mecanismos que el sistema propone para garantizar el acceso igualitario (en cuanto a acceso efectivo y en cuanto a la segmentación de estas elecciones) y la posibilidad de permanecer de manera efectiva en el sistema educativo. Como parte de esta dimensión, Krüger (2012, 2014) estudia cómo se distribuyen los diferentes

15. Resulta interesante señalar que si bien tanto el trabajo de Donato Ferrer-Esteban (2012) como el de Llach, Roldán y Montoya (2000) destacan la importancia de los factores contextuales y de las diferencias territoriales para explicar la desigualdad educativa, en ambos estudios surgen diversas situaciones que permiten pensar en importantes márgenes de acción para la política pública.

“capitales” y recursos escolares en los diferentes establecimientos educativos, y cómo cada segmento educativo se relaciona con poblaciones de diferentes orígenes sociales. Si bien estas propuestas permiten avanzar en una articulación entre el contexto territorial y realidad interna de las escuelas, no logran superar las “paredes escolares”, en tanto permanece concentrada en factores internos al sistema educativo.

La desigualdad educativa desde los enfoques que articulan territorio-educación.

Como hemos podido ver, tanto los análisis que parten de los “contextos” (sociales, familiares o territoriales) para analizar la educación, como aquellos que, por el contrario, parten de las características del sistema educativo o las instituciones y buscan formas de articulación con los territorios, encuentran sus límites en las posibilidades de tejer el vínculo entre ambas dimensiones. Desde los enfoques “con origen territorial”, algunos autores logran una mirada de las micro territorialidades que enfatiza las diferencias internas, pero no consiguen articular dicha relación más que a partir de revisar la disponibilidad (o no) de recursos educativos. Sin embargo, no siempre la baja disponibilidad de recursos educativos es un factor que explique las diferencias en los territorios. En este sentido, es común encontrar en los microterritorios diferencias y segmentaciones de las personas que concurren a los establecimientos. Por el otro lado, los enfoques que parten de la “mirada educativa” logran discernir la presencia de circuitos educativos diferenciados a los que concurren diferentes “públicos” escolares o bien regiones en los que las instituciones logran mejores rendimientos educativos. Sin embargo, estos enfoques fracasan a la hora de establecer los vínculos entre los “diferentes” estudiantes que concurren a las “diferentes” escuelas y los territorios en los que estas poblaciones habitan. Retomando esta compleja articulación entre territorio y sistema educativo, un análisis territorial del fenómeno educativo debería poder abordar la interacción compleja de ambas dimensiones y los vínculos mediante los cuáles ésta se construye.

En relación con este punto, en otro documento (Dinardi, Di Virgilio, Gluz, & Corda, 2002) hemos planteado la necesidad de incorporar al análisis territorial del fenómeno educativo una visión que integre y haga interactuar las diferentes escalas en las que este problema se desenvuelve. Como parte de este análisis, nuestra propuesta buscaba integrar conjuntamente dimensiones e indicadores pertenecientes (a) a las *poblaciones demandantes* de educación, las cuales se integran en una realidad territorial heterogénea, (b) a las características de la

oferta educativa, que se constituyen como el ámbito en el cual actúa el sistema educativo y (c) al *contexto social*, en tanto escenario en el que se desarrollan las propuestas educativas y la vida de las poblaciones.

En sintonía con el esfuerzo por articular la dimensión educativa y la dimensión territorial, Veleda (2005) resalta la importancia del componente territorial de las elecciones educativas. En su trabajo, Veleda señala cómo la localización de las escuelas se corresponde con la forma en que se distribuyen territorialmente las poblaciones. Desde su perspectiva, las segregaciones territoriales se traducen luego en segregaciones educativas, actuando las primeras como factor exógeno de dicha segregación. A su vez, se analizan las estrategias llevadas adelante por las escuelas, ubicadas en territorios heterogéneos, para atraer a ciertos grupos de estudiantes –reforzándose la diferenciación de las escuelas mediante la acción de *factores endógenos*. Continuando estos trabajos, Fornazaric Aranda (2012) pone atención sobre cómo la segregación a escalas micro territoriales -en barrios de la ciudad de Córdoba- tiene como correlato la elección diferenciada de establecimientos educativos, constituyendo de esta manera una segregación educativa. El trabajo de Fornazaric Aranda consigue, mediante el estudio de una zona limitada de la ciudad, analizar las interacciones que las desigualdades territoriales establecen con los diferentes circuitos educativos. El trabajo muestra cómo en un territorio marcado por heterogeneidades sociales, los distintos grupos sociales concurren a diferentes establecimientos reproduciendo, de este modo, la segregación territorial existente. No es posible soslayar que estos trabajos introducen una tensión en términos de la política educativa que, con base en una perspectiva de derechos, responden al imperativo de garantizar accesibilidad a los servicios educativos básicos y obligatorios asegurando establecimientos próximos a los lugares de residencia. Sin embargo, proximidad e igualdad de oportunidades educativas no parecen ser equivalentes. Los trabajos ponen en evidencia que la proximidad entre la localización residencial y la localización de los establecimientos educativos, en ocasiones, refuerza la desigualdad educativa (en tanto, los territorios están previamente marcados por desigualdades que se traducen al ámbito educativo). El desafío que presentan estas investigaciones que incorporan esta dimensión de la desigualdad, necesariamente, deben ser contemplados por las políticas públicas recreando condiciones de accesibilidad no necesariamente ligadas a la proximidad. Estos trabajos permiten ver cómo esas diferenciaciones operan más allá de la distancia física que existe entre los establecimientos y los territorios,

permitiendo pensar en la existencia de “distancias simbólicas”, por sobre las distancias materiales, que separan a los diferentes grupos poblacionales de las distintas ofertas educativas.

Buscando comprender y profundizar la relación entre localización residencial y localización de los establecimientos educativos, Barthón & Monfroy (2011) retoman el concepto de capital espacial,¹⁶ mediante el cual analizan la movilidad diferencial que realizan algunos grupos para mejorar sus elecciones educativas. Los autores señalan que “el acceso a el espacio urbano requiere condiciones prácticas (acceso al transporte público o individual) y habilidades específicas (físicas, culturales y sociales) que no están disponibles para todas las categorías sociales” por lo cual la “movilidad se convierte en un recurso social cuyos orígenes y efectos deben entenderse en términos de desigualdades” (Barthón & Monfroy, 2011, p. 323). Indagando sobre el acceso educativo en Lille (Francia), los autores señalan que el *lugar de residencia* expresa diferentes *capitales de posición* frente a la oferta educativa, en tanto la distribución desigual de los recursos escolares considerados “mejores” se corresponde con las mejores posiciones residenciales. De esta manera, la posición en el espacio residencial constituye un recurso crucial para aprovechar los beneficios escolares. Sin embargo, y sin restar importancia a este capital de posición, la *movilidad* aparece como un nuevo capital (de *situación*) que permite optimizar las ventajas residenciales y posibilita a algunas familias superar las limitaciones de un déficit de capital de posición (residencial). Este enfoque nos enfrenta a una articulación mucho más compleja entre oferta y demanda educativa (territorios). En este sentido, para comprender esta relación no alcanza con considerar la proximidad entre las poblaciones segregadas y los diferentes establecimientos y la similitud en los patrones de distribución de estos; sino que debe incorporarse el análisis de las movilidades que realizan los diferentes grupos para aprovechar los diferentes recursos urbanos.

Con el objeto de articular las relaciones que existen entre desigualdad(es) territoriales y desigualdad(es) educativas, en los próximos apartados nos concentraremos en analizar el modo en que estas se presentan y relacionan en la Ciudad de Buenos Aires y en sus barrios.

16. Para este análisis, los autores recuperan el concepto de capital espacial de Lévy y Lussault (2003), quienes proponen una distinción entre un *capital de posición*, vinculado a la relación con un lugar como puede ser el trabajo o el hábitat; y un *capital de situación*, vinculado al espacio que el individuo apropia por medio de su movilidad y que le permite controlar las distancias.

3. DESIGUALDADES TERRITORIALES EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

3.1. Características de la población de la Ciudad

Antes de avanzar sobre el análisis de la situación educativa de la Ciudad de Buenos Aires, realicemos una breve caracterización del patrón de segregación que describe la Ciudad. Para ello, nos concentramos, en primer lugar, en describir su estructura de población, prestando especial atención en la distribución territorial de las personas en edad escolar, para luego avanzar sobre las desigualdades territoriales que presenta la estructura urbana de la Ciudad.

Respecto a la estructura de población, podemos señalar que, luego de un importante crecimiento, desde 1947, la Ciudad mantiene una población total relativamente estable, con pequeñas variaciones intercensales (con algunos períodos de decrecimiento poblacional). En particular, la población menor de 15 años (de 0 a 14) viene decreciendo en su participación respecto del total desde el censo de 1991, representando en la actualidad cerca de un 16%, según datos censales de 2010.¹⁷ Este dato permite pensar en un proceso de envejecimiento de la población de la Ciudad:¹⁸ la participación de la población infantil (potencialmente escolarizable) se encontraría en retroceso -en términos absolutos y relativos-, la población total no muestra crecimiento y se observa un decrecimiento en la participación del grupo de 0 a 14 años (Tabla 3.1 y Figura 3.1). Esta situación permitiría prever una ventaja potencial para el sistema educativo de la Ciudad, que experimentaría una disminución de la demanda. A pesar de ello, interesa destacar que esta situación no necesariamente supone una reducción de la población

17. Las correcciones por omisión que el INDEC y la DGEyC-GCBA señalan en las “Tablas de proyección de población” que la población de esta edad representa en la Ciudad de Buenos Aires cerca del 19,9% para 2010. Sin embargo, al no contar con información corregida por tramo de edad respecto a todos los períodos censales, hemos preferido presentar el dato tal cual surge del relevamiento censal para permitir la comparabilidad de los datos. Por otra parte, la proyección del actual período censal por tramo de edad no resulta del todo consistente, llevándonos nuevamente a preferir los datos censales.

18. El índice de dependencia de juvenil de la Ciudad de Buenos Aires (personas de 0 a 14 años dividido el número de personas, potencialmente activas, de 15 a 64 años) es 24,3 según el censo 2010 (vale decir, que existen 24,3 personas jóvenes cada 100 personas potencialmente activas). Este valor supone un leve descenso respecto al valor del censo 2001 (26,9) y supera holgadamente el valor del índice a nivel nacional (39,6 en 2010), dando cuenta de una estructura etaria en la cual la participación de los más jóvenes (0 a 14 años) es relativamente baja con respecto a la población (potencialmente) activa (15 a 64 años).

educativa real que, como veremos luego, puede compensarse por la participación de población de otras jurisdicciones.

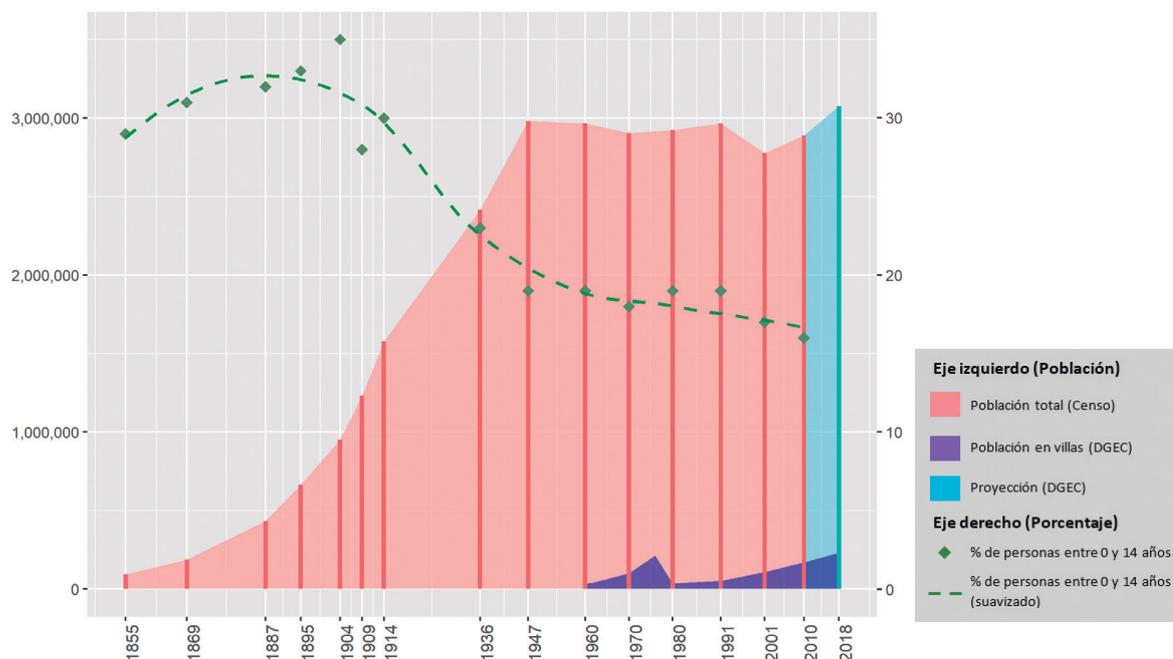
Tabla 3.1. Evolución de la población total, de la población residente en hábitats populares de origen informal y del porcentaje de población menor de 15 años.

Ciudad de Buenos Aires. Años 1855/2018.

Año	Población CABA*	% Incremento intercensal	% Población de 0-14	% Incremento intercensal	Población de villas, asentamientos y NHT	% Incremento
1855	92.709	-	29%	-	s/d	
1869	187.126	102%	31%	2%	s/d	
1887	433.375	132%	32%	1%	s/d	
1895	663.854	53%	33%	1%	s/d	
1904	950.891	43%	35%	2%	s/d	
1909	1.231.698	30%	28%	-7%	s/d	
1914	1.576.597	28%	30%	2%	s/d	
1936	2.415.142	53%	23%	-7%	s/d	
1947	2.982.580	23%	19%	-4%	s/d	
1960	2.966.634	-1%	19%	0%	42.462**	-
1970	2.905.750	-2%	18%	-1%	213.823**	404%
1980	2.922.829	1%	19%	1%	37.010	-83%
1991	2.965.403	1%	19%	0%	52.608	42%
2001	2.776.138	-6%	17%	-2%	107.422	104%
2010	2.890.151	4%	16%	-1%	170.054	58%
2018***	3.075.646	-	-	-	231.811**	36%

Fuentes: (*) Datos tomados de “Dinámica y envejecimiento demográfico de la Ciudad de Buenos Aires. Evolución histórica y situación reciente”, publicación de la DGEC (2013) (**) La población de villas, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios (NHT) corresponde a los años 1962, 1976, 1980, 1991, 2001 y 2010. Los datos de habitantes en villas, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios (NHT) fueron tomados del portal del GCBA basado en información provista por la Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Economía y Finanzas GCBA) sobre la base de datos censales. Para el año 2018 se tomaron datos del dominio “3” de la Encuesta Anual de Hogares 2018. (***) Proyección realizada por el INDEC (Serie de Análisis Demográfico n° 36, p. 20). El resto de los datos son tomados del documento de la DGEC (2013) “Dinámica y envejecimiento demográfico en la Ciudad de Buenos Aires. Evolución histórica y situación reciente” (p. 11). Respecto al Censo 2010

Figura 3.1. Evolución de la población total, de la población residente en hábitats populares de origen informal y del porcentaje de población menor de 15 años. Ciudad de Buenos Aires. Año 1855-2018.



Fuente: Ver notas de la Tabla 3.1. Procesamiento propio

Sin embargo, mientras que la población total de la Ciudad de Buenos Aires se mantuvo relativamente estable, la población residente en diferentes modalidades del hábitat popular de origen informal (vale decir, villas, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios) aumentó notablemente en las últimas décadas. En este sentido, luego de un fuerte descenso durante el gobierno de la última dictadura cívico-militar –merced a procesos de erradicación forzada–, la población en villas viene mostrando un sostenido crecimiento, que según las proyecciones oficiales continuaría en la actualidad. De este modo, la nueva población de los barrios populares de origen informal compensó una caída aún mayor del resto de la población de la Ciudad, permitiendo de esta manera una estabilidad del total de la población de la Ciudad (Tabla 3.1 y Figura 3.1).

Esta diferencia entre el crecimiento poblacional de los barrios populares de origen informal y el resto de la Ciudad pone en evidencia la dimensión territorial del cambio en la estructura poblacional de la Ciudad: por un lado, su población se mantiene relativamente estable y en un proceso de envejecimiento. Por el otro, los barrios populares de origen informal experimentan un proceso de expansión motorizado por migraciones y por la participación

de los grupos más jóvenes en la estructura poblacional. Teniendo en consideración que la mayoría de estos barrios no se encuentran distribuidos de modo homogéneo en la Ciudad,¹⁹ la conjunción de estos procesos supone una importante modificación en la distribución espacial y territorial de la población, en general, y de la población juvenil, en particular.

Para dar cuenta de estos cambios, en las Tablas 3.2 y 3.3 observamos cómo ha sido la evolución de la población y la composición de la estructura por edades en cada una de las comunas. En primer lugar, algunas comunas han experimentado un fuerte crecimiento durante los últimos decenios. En particular, las comunas 1, 7 y 8 muestran un crecimiento muy fuerte durante el período intercensal 2001-2010, lo cual se explica fundamentalmente por el crecimiento de villas y asentamientos que hemos señalado.

Tabla 3.2. Evolución poblacional por comuna.
Ciudad de Buenos Aires. Años 1991-2001-2010.

	Participación sobre el total de población de CABA				Variación de población intercensal	
	1991	2001	2010	Tendencia	1991-2001	2001-2010
Comuna 01	6,8%	6,2%	7,1%		-14%	20%
Comuna 02	6,7%	6,0%	5,5%		-17%	-5%
Comuna 03	6,8%	6,6%	6,5%		-8%	2%
Comuna 04	7,3%	7,7%	7,6%		0%	1%
Comuna 05	6,4%	6,3%	6,2%		-8%	3%
Comuna 06	6,2%	6,1%	6,1%		-7%	3%
Comuna 07	6,7%	7,1%	7,6%		-1%	12%
Comuna 08	5,1%	5,8%	6,5%		7%	16%
Comuna 09	5,4%	5,6%	5,6%		-3%	4%
Comuna 10	5,7%	5,9%	5,7%		-3%	2%
Comuna 11	6,7%	6,8%	6,6%		-5%	0%
Comuna 12	6,7%	6,9%	6,9%		-4%	5%
Comuna 13	8,4%	8,2%	8,0%		-9%	1%
Comuna 14	8,7%	8,1%	7,8%		-12%	0%
Comuna 15	6,6%	6,6%	6,3%		-6%	0%
Total CABA	2.965.403	2.776.138	2.890.151		-6%	4%

Nota: Se destacan las comunas que presentan mayor crecimiento.

Fuentes: Los datos de población por comuna para el censo 1991 y 2001 fueron obtenidos de DGEC (s/d). “Resultados provisionales del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010”. Buenos Aires: DGEC.

19. La mayoría de las villas, asentamientos y NHT se encuentran en la zona sur de la Ciudad (particularmente en las comunas 4, 7 y 8), que son a su vez las que concentran la mayor cantidad de población residente en estos tipos de hábitat. En particular, la Comuna 1 se caracteriza por tener también una importante población de residente en este tipo de hábitats, fundamentalmente residente en la Villa 31 (y en menor medida en otros asentamientos).

Respecto a la estructura por edades (Tabla 3.3), es posible observar que las comunas localizadas en el sur de la Ciudad (4, 7, 8 y 9) son aquellas que muestran una mayor participación de los grupos en edad escolar,²⁰ aportando una mayor proporción de su población al sistema educativo. De este modo, es posible pensar que será en estas comunas en donde se producirá el mayor aumento de la futura población demandante (considerando la mayor tasa de fecundidad futura de esta población joven).²¹

Tabla 3.3. Estructura de la población en edad escolar por comuna.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

	Estructura de población			
	% de Población en edad escolar (4-17 años)	% de Población		
		de 4 a 5 años (inicial)	de 6 a 12 años (primaria)	de 13 a 17 años (media)
Comuna 01	14%	2,0%	6,7%	5,2%
Comuna 02	11%	1,5%	4,8%	4,3%
Comuna 03	14%	2,0%	6,7%	5,1%
Comuna 04	19%	2,7%	9,6%	7,1%
Comuna 05	13%	2,0%	6,6%	4,9%
Comuna 06	13%	2,0%	6,2%	4,6%
Comuna 07	17%	2,5%	8,4%	6,2%
Comuna 08	23%	3,4%	11,2%	8,2%
Comuna 09	18%	2,6%	8,6%	6,3%
Comuna 10	16%	2,4%	7,6%	5,8%
Comuna 11	15%	2,3%	7,4%	5,5%
Comuna 12	14%	2,2%	6,9%	5,1%
Comuna 13	13%	1,9%	6,1%	4,6%
Comuna 14	12%	1,7%	5,5%	4,4%
Comuna 15	15%	2,2%	7,2%	5,4%
Total CABA	15%	2,2%	7,3%	5,5%

El porcentaje de población en edad escolar fue calculado a partir de los datos censales (Redatam)

Nota: Se destacan los cuatro valores más altos para cada grupo de edad considerado.

Fuente: Censo 2010. Procesamiento P. Serrati.

20. Se considera a las personas entre 4 y 17 años, tomando en consideración las edades esperadas para los cursos de los niveles obligatorios del sistema educativo argentino.

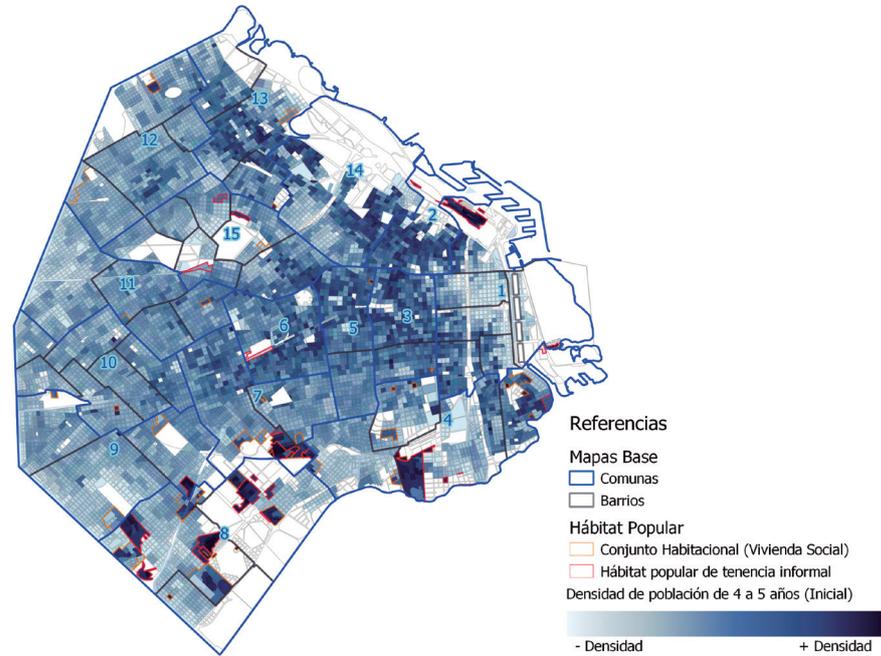
21. Según las proyecciones de la DGEC son estas Comunas en las que se espera el mayor crecimiento para el decenio 2010-2020.

Más allá de la importancia que tiene en estas comunas la población en edad escolar, tomadas en conjunto, las comunas del sur (4, 7, 8 y 9) concentran el 35% del total de la población en edad escolar, mientras que representan sólo el 27% de toda la población de la Ciudad.²² El Mapas 3.1 presenta la densidad de población en edad escolar -medida como la cantidad de personas en edad escolar sobre el área considerada. Asimismo, en dichas comunas la población en edad escolar no se distribuye homogéneamente, sino que se concentra principalmente en los barrios populares de origen informal (villas asentamientos y NHT) y en los complejos habitacionales o viviendas sociales.²³ Asimismo, si consideramos la población según la edad teórica de cada uno de los tres niveles de la educación común obligatoria (4 a 5 para Inicial, 6 a 12 para Primario y 13 a 17 para Secundario) podemos ver que se reproduce el patrón para el conjunto de la población escolar (Mapas 3.2, 3.3 y 3.4).

22. Por una cuestión de simplicidad, en la Tabla 3.3 no se presenta el porcentaje de población en edad escolar de cada una de las comunas (sobre el total de la población edad escolar). Sin embargo, es posible, si el lector lo desea, calcular estos valores de modo indirectos a partir de los porcentajes y el total de la población que se presenta en las tablas 3.2 y 3.3.

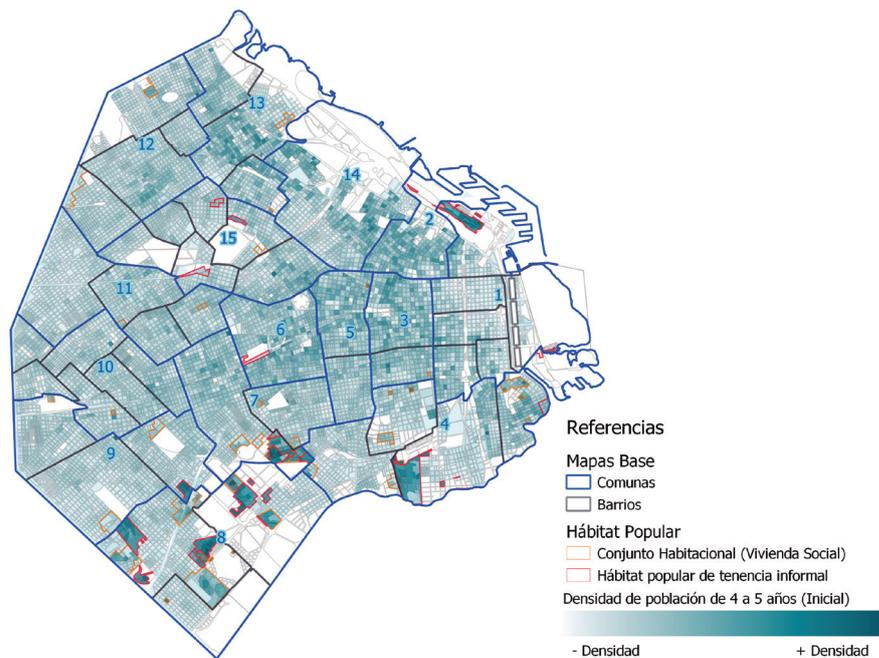
23. Evidentemente, en las zonas donde la densidad urbana es mayor (debido a la presencia de edificios), es también mayor la densidad de población en edad educativa. En este sentido, la interpretación de estos mapas da cuenta sólo parcialmente de la realidad y concentración de este grupo de edad, ya que puede esconder en realidad una sobre dimensión en aquellos lugares donde la densidad territorial sea muy alta.

Mapa 3.1. Densidad de la demanda educativa teórica total (4 a 17 años).
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



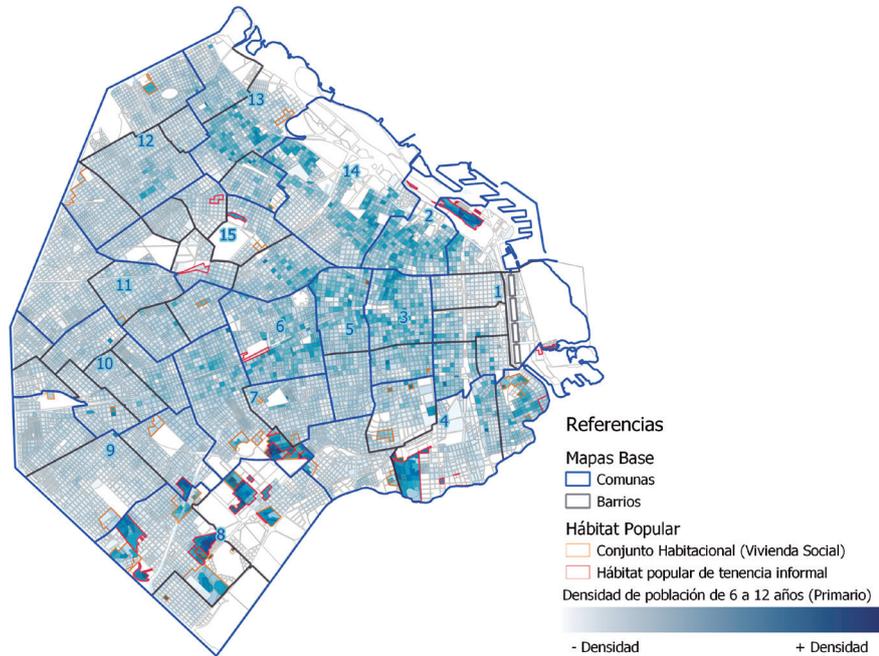
Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio

Mapa 3.2. Densidad de la demanda educativa teórica de Nivel Inicial (4 a 5 años).
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



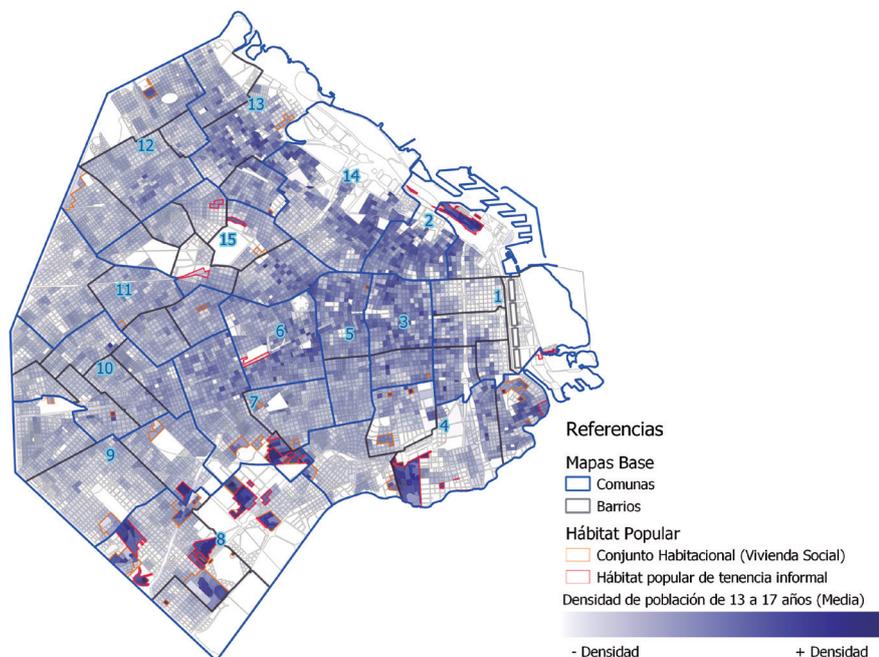
Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

Mapa 3.3. Densidad de la demanda educativa teórica de Nivel Primario (6 a 12 años).
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

Mapa 3.4. Densidad de la demanda educativa teórica de Nivel Secundario (13 a 17 años).
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

Como hemos podido ver en este apartado, la distribución y la composición de la población en la Ciudad de Buenos Aires distan mucho de ser una realidad homogénea. Asimismo, si bien la diferenciación según tipo de Comunas permite un acercamiento a esta heterogeneidad, esta delimitación no capta las diferencias que existen a escala microespacial. En este sentido, para tener una mayor precisión de la heterogeneidad, en el apartado siguiente describimos las diferencias microterritoriales en la Ciudad e indagamos cómo estas interactúan con las diferentes escalas.

3.2. Patrón de segregación de la Ciudad

En el apartado anterior analizamos la estructura de población de la Ciudad, prestando especial atención a cómo se distribuye la población en edad escolar. Como parte de este análisis, observamos que, si bien la Ciudad experimenta una relativa estabilidad respecto a su tamaño poblacional total y un leve descenso de la participación de la población más joven, esta estabilidad se ve relativizada por el hecho de que no todas las zonas de la Ciudad experimentan un cambio homogéneo. En este sentido, las comunas con mayor presencia de barrios populares de origen informal (villas, asentamientos y NHT) experimentan, a contramano del resto de la Ciudad, un importante crecimiento demográfico. Asimismo, el crecimiento de estas zonas se ve acompañado por una mayor participación de la población joven (en edad escolar) que en el resto de la Ciudad.

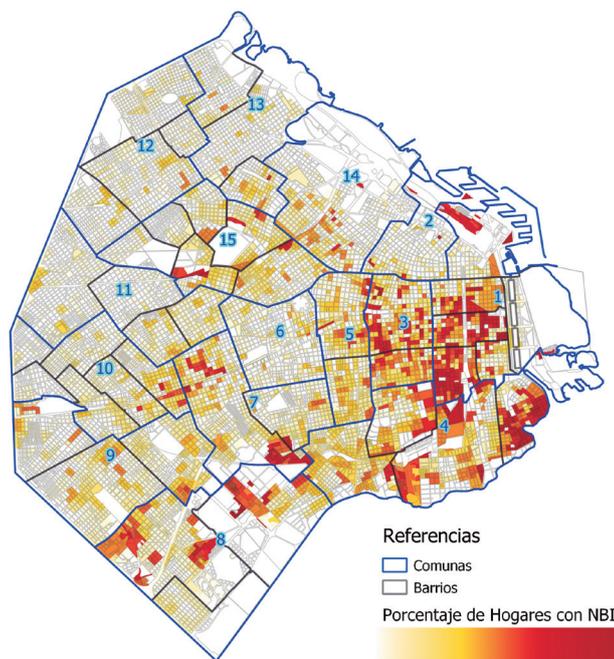
Estas diferencias en los comportamientos poblacionales, nos invita a analizar la Ciudad desde múltiples escalas y buscando distinguir las diferencias que se producen en cada una de ellas. En resumen, se trata de adentrarnos en el modo en el que se producen y gestionan las desigualdades en las diferentes escalas.

La Ciudad de Buenos Aires exhibe un patrón de segregación a gran escala que se organiza a partir de “un fuerte contraste entre el sur y el norte” (Groisman & Suárez, 2009, p. 39). El norte y el centro geográfico de la Ciudad concentran gran parte de los sectores altos y medios altos, mientras en el sur y sudoeste se ubica la población de menores ingresos que reside en las urbanizaciones de origen informal (villa, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios), los complejos de vivienda social y la residencia de menor valor inmobiliario. En los barrios centrales que constituyeron la expansión del casco fundacional de la Ciudad, también, habitan sectores de nivel socioeconómico bajo. Asimismo, entre estas

grandes áreas se ha formado un “colchón” de clases medias que marca la transición y la mixtura del tejido urbano. Un indicador de esta diferencia norte-sur es observable a partir de la distribución de los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) al interior de la Ciudad (Mapa 3.5).

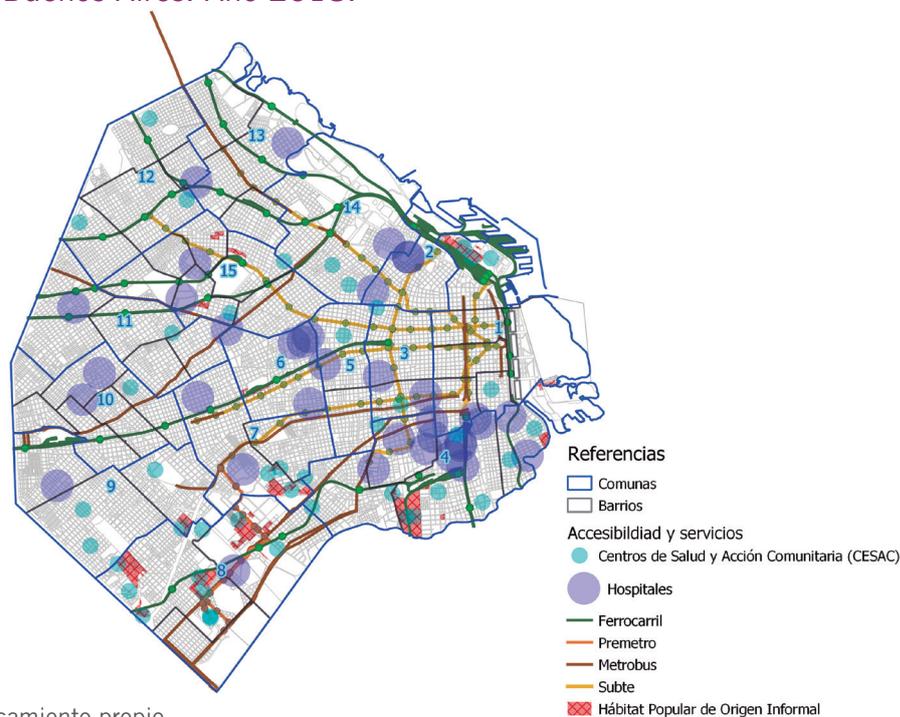
La distinción norte-sur visibiliza también la actual y desigual estructura de movilidad urbana y la presencia diferencial de servicios públicos en la Ciudad (Mapa 3.6).

Mapa 3.5. Hogares con alguna Necesidad Básica Insatisfecha (NBI) por Radio Censal. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

Mapa 3.6. Distribución de recursos de salud y red de transporte.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Procesamiento propio.

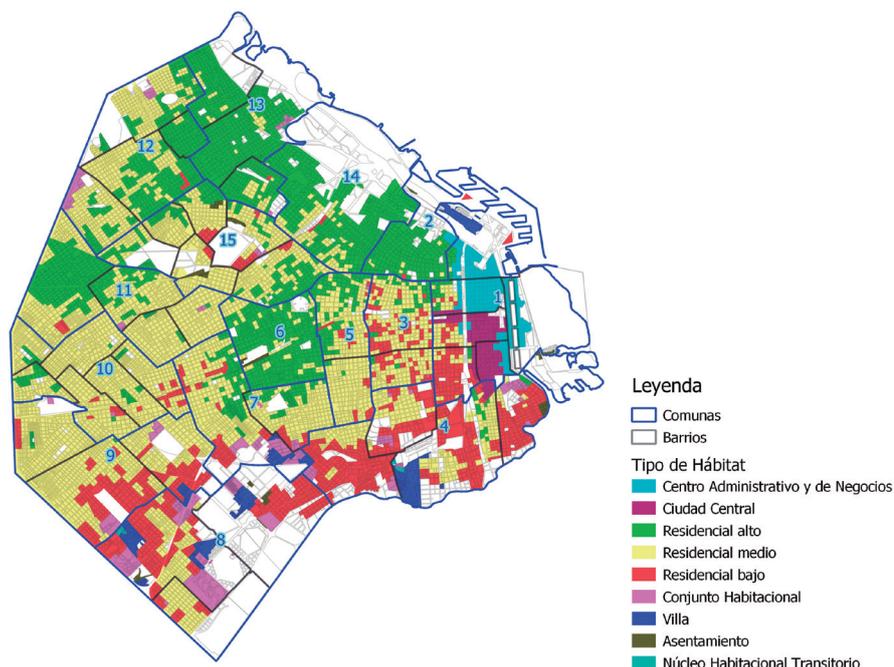
Las diferencias entre el norte y el sur pueden ser abordadas, también, tomando como unidad de la escala a las comunas. Retomando esta idea, y a partir del uso y análisis de distintos indicadores socioeconómicos de las comunas, Steinberg & Tófalo (2018) identifican en la Ciudad cuatro “escenarios” según los cuales las clasifican. La segmentación propuesta por estos autores diferencia entre las comunas del norte (2, 13 y 14) con una situación favorable, las comunas del sur (4, 7, 8 y 9) con una situación desfavorable, las comunas del centro geográfico (3, 5, 6, 10, 11, 12, 15) con una situación intermedia y, por último, la comuna del casco histórico de la Ciudad (1), en la cual se presenta una configuración social heterogénea y amalgamada.

Como podemos ver, colocar la mirada al nivel de las comunas permite comprender con mayor precisión las diferencias entre norte y sur. En este sentido, el análisis sobre las comunas refuerza la idea de que la Ciudad de Buenos Aires se presenta es un espacio fuertemente diferenciado y desigual. Sin embargo, una mirada más fina, a una escala menor, nos muestra que las comunas son ellas mismas espacio de una fuerte diferenciación y heterogeneidad. En este sentido, si bien las comunas del sur presentan los espacios con los peores

indicadores socioeconómicos, esta situación no se da de un modo homogéneo en ellas, siendo los habitantes de los barrios de origen informal los que se encuentran en una peor situación.

En este sentido, en trabajos anteriores hemos señalado que el patrón de “división social del espacio” de la Ciudad (Di Virgilio & Aramburu, 2019) que nos permite pensar la existencia de “ciudades dentro de la ciudad” (Di Virgilio, Marcos, & Mera, 2015). En este sentido, cuando abordamos la realidad de la Ciudad, debemos dar cuenta de sus diferencias a escala microterritorial, lo cual supone analizar las diferencias en y entre los territorios. En este marco, con base en los trabajos de Di Virgilio, Marcos y Mera (2015), se elabora una tipología de hábitats o contextos urbanos con el propósito de describir patrones de distribución de la población en función de dicha tipología (Mapa 3.7).

Mapa 3.7. Unidades espaciales según tipo de hábitat.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: Elaborado con base en Marcos, Mera & Di Virgilio (2015).

La tipología resultante está compuesta por siete categorías: Ciudad Colonial, Ciudad Central, Urbanizaciones Populares de Origen Informal (subdivididas en villas, Núcleos Habitacionales Transitorios y asentamientos), Conjuntos Habitacionales y Áreas Residenciales de Nivel Socioeconómico Alto, Medio y Bajo.

Tabla 3.4. Cantidad de Población, Hogares y Vivienda según Tipo de Hábitat.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Tipo de hábitat	Población Total	Hogares Particulares	Viviendas particulares	Densidad (hab/km ²)
Ciudad Colonial	50.165	21.901	30.611	21345,4
Ciudad central (CBD)	51.501	20.445	44.424	14243
Urbanización Popular de Origen Informal	165.848	49.046	37.932	42652,8
<i>Villa</i>	<i>148.061</i>	<i>43.658</i>	<i>32.983</i>	<i>47380,9</i>
<i>Asentamiento</i>	<i>13.798</i>	<i>4.338</i>	<i>4.197</i>	<i>21179,8</i>
<i>Nucleo Habitacional Transitorio</i>	<i>3.989</i>	<i>1.050</i>	<i>752</i>	<i>35632</i>
Conjunto Habitacional	126.685	42.075	44.713	25036,5
Áreas residenciales NSE Alto	1.091.237	473.339	622.611	25324,4
Áreas residenciales NSE Medio	1.128.027	443.036	534.070	15813,6
Áreas residenciales NSE Bajo	276.688	100.292	110.210	11854,3
Total	2.890.151	1.150.134	1.424.571	18929,7

(1) (1) (1) (2)

Fuentes: (1) Di Virgilio, Marcos, & Mera (2015). Las Ciudades dentro de la Ciudad. (2) Marcos, Mera & Di Virgilio (2015). Contextos urbanos de la Ciudad de Buenos Aires.

Cada uno de estos tipos de hábitat o contexto presenta características sociodemográficas y socioeconómicas diferenciadas. La Ciudad Central en donde se concentran diversas actividades comerciales, financieras y de servicios, tiene una densidad poblacional menor que la Ciudad Colonial, de carácter más residencial. Las urbanizaciones populares de origen informal (villas, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios) ocupan una pequeña superficie (3,9 km²). Sin embargo, son áreas muy densamente pobladas. Las villas, en particular, alcanzan la densidad más alta de la Ciudad (47.380,9 habitantes por km²). Los conjuntos habitacionales ocupan una superficie mayor (5.1 km²), pero lo hacen con una densidad mucho menor (25.036,5 habitantes por km²) y sus pobladores presentan características más diversas. Los tipos de hábitat clasificados en áreas residenciales de nivel alto, medio y bajo en función del nivel socioeconómico de sus habitantes concentran 86.4 por ciento de la población y presentan un patrón espacial con una marcada diferenciación en sentido norte-sur. Las áreas en las que predomina población con nivel alto se localizan mayoritariamente en el norte y se extienden en torno a dos ejes que avanzan hacia el centro y oeste de la Ciudad. En contraste, las áreas de nivel bajo se concentran en gran medida en la zona sur (donde, como se señaló, se localiza la amplia mayo-

ría de las urbanizaciones populares de origen informal). Finalmente, concentrando los porcentajes más altos de población (39%), se extienden las áreas residenciales de nivel socioeconómico Medio. Las mismas se localizan en el centro y oeste de la Ciudad. Finalmente, hacia la zona este, en las inmediaciones de la Ciudad Colonial, se observa una situación más heterogénea, en donde conviven áreas residenciales de nivel Medio y Bajo (Marcos, Di Virgilio y Mera, 2015).

Tabla 3.5. Condiciones habitacionales según tipo de hábitat.

Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

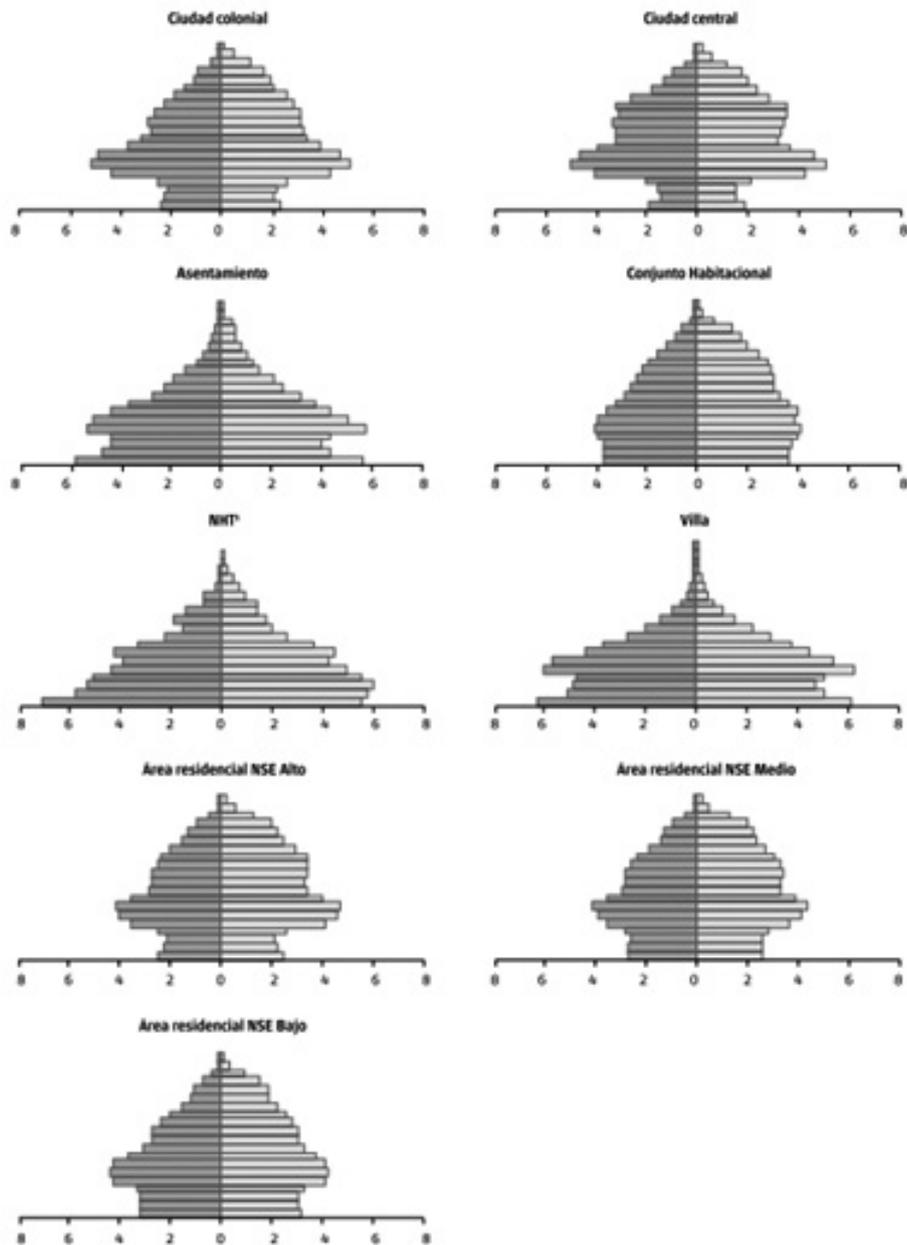
Tipo de hábitat	Viviendas no-deficitarias (%)	Hogares hacinados (%)	Hogares con NBI (%)	Hogares con agua de red dentro de la vivienda (%)	Hogares con baño con descarga a red pública (%)	Hogares con conexión de gas de red tubo o granel (%)
Ciudad Colonial	82,6	2,4	14,4	93,3	97,2	93,7
Ciudad central (CBD)	93	0,9	4,6	98	99	91,7
Urb. Popular de origen informal	41,7	12,1	27,1	86,1	84,6	7,7
<i>Villa</i>	40,5	12,3	27,5	86	86,2	5,8
<i>Asentamiento</i>	49,8	10,8	26,8	84,1	66,8	29,1
<i>Nucleo Habitacional Transitorio</i>	57,8	8,6	14,4	95,8	93,6	2,2
Conjunto Habitacional	86,7	1,9	4,8	98,7	98,5	88,8
Áreas residenciales NSE Alto	97	0,4	1,5	99,7	99,6	97,9
Áreas residenciales NSE Medio	92,5	1	5,1	98,5	98,8	97
Áreas residenciales NSE Bajo	75,4	3,8	19,5	91,6	95,2	88
Total	90,3	1,5	6	97,8	98,2	92,3
	(2)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)

Fuentes: (1) Di Virgilio, Marcos, & Mera (2015). Las Ciudades dentro de la Ciudad. (2) Di Virgilio, Marcos, & Mera (2016). Heterogeneidades socio-habitacionales en la Ciudad de Buenos Aires.

Si se observa la composición por edad y sexo de los tipos de hábitat, a través de pirámides de población (Figura 3.2), puede constatararse la existencia de marcadas diferencias sociodemográficas.

7. Los distritos escolares se organizaron a partir de la Ley de Educación Común (Ley N° 1.420) y con el correr de las décadas han aumentado en cantidad, actualmente son veintiuno. La Ley Orgánica de Comunas N° 1.777 de 2005 establece a las comunas como unidades de gestión política y administrativa y en el presente son quince que agrupan a los distintos barrios (Mazzeo y Lago 2009).

Figura 3.2. Estructura de población por sexo y edad según Tipo de Hábitat. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



* El gráfico presenta aleatoriedades debido al reducido tamaño de la población clasificada en este tipo de hábitat (3.989 personas en Núcleos Habitacionales Transitorios).
Fuente: Elaboración propia basada en Magadán, 2003; Ciccolella, 2009; DGÉyC, 2011; e INDEC, 2010.

Fuente: Di Virgilio, Marcos, & Mera (2015, p. 44).

Por un lado, la Ciudad colonial y la Ciudad central presentan una estructura etaria envejecida, con bajo peso de niños, alta proporción de adultos y adultos mayores y una particular concentración de población entre 20 y 40 años. Ambos tipos de hábitat tienden a atraer a adultos jóvenes y están poco vinculados al asentamiento de familias con niños pequeños. En contraste, las Urbanizaciones populares de origen informal presentan una estructura etaria muy joven, con alta proporción de niños y adolescentes y bajo peso de población adulta mayor. Esta composición –que evidencia un régimen demográfico de elevada natalidad– es especialmente marcada en las Villas. Asimismo, en las Villas –y, en menor medida, en los Asentamientos– se observa una significativa proporción de adultos jóvenes de entre 20 y 30 años, característica vinculada con la incidencia de población inmigrante, que tiende a concentrarse en dichas edades. Los Conjuntos Habitacionales presentan una proporción de niños algo mayor que otros tipos de hábitat –si bien mucho más bajo que el de las urbanizaciones de origen informal– y un importante peso de población adulta mayor, sin salientes en la pirámide en ningún grupo etario en particular. Dicha estructura manifiesta las particularidades que atraviesan este tipo de hábitat: significativa presencia relativa de niños y adultos mayores, pero escasa atracción para población joven que venga a engrosar la parte intermedia de la pirámide y renueve su estructura demográfica. Finalmente, las Áreas residenciales que fueron clasificadas según el Nivel Socioeconómico (NSE) de sus habitantes se caracterizan por su población envejecida, con bajo peso de niños, alta proporción de población adulta mayor y una particular concentración en las edades activas jóvenes. Las diferencias entre ellas se observan en mayor medida, en la base de la pirámide, con un menor peso de niños cuanto más alto es el nivel socioeconómico; y, en menor medida, en la cúspide, con una proporción de población adulta mayor (y más feminizada) superior en las Áreas de NSE Alto y NSE Medio respecto de las de NSE Bajo (una caracterización más extensa puede leerse en Di Virgilio et al., 2015).

Cuando nos focalizamos en la población en edad escolar (Tabla 3.6), las diferencias comentadas anteriormente resultan aún más evidentes. La incidencia de la población de 4 a 17 años aumenta significativamente cuando el nivel socioeconómico de la población residente disminuye y cuando la calidad del entorno es más precaria. De este modo, mientras las urbanizaciones de origen informal concentran un 27% de población de entre 4 y 17 años, los conjuntos habitacionales reúnen un 21% y las áreas residenciales de nivel socioeconómico Bajo, un 18%.

En todos los casos, las edades centrales (de 6 a 12 años) son las que concentran los porcentajes de población.

Tabla 3.6. Estructura poblacional por tipo de hábitat.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Tipo de hábitat	Estructura de población			
	% de Población en edad escolar (4-17 años)	% de Población		
		de 4 a 5 años (inicial)	de 6 a 12 años (primaria)	de 13 a 17 años (media)
Ciudad Colonial	13%	2%	6%	5%
Ciudad central (CBD)	9%	1%	4%	4%
Urba. Popular de Origen Informal	27%	4%	14%	10%
Villa	27%	4%	14%	10%
Asentamiento	24%	4%	12%	8%
Nucleo Habitacional Transitorio	31%	5%	16%	11%
Conjunto Habitacional	21%	3%	10%	8%
Áreas residenciales NSE Alto	13%	2%	6%	5%
Áreas residenciales NSE Medio	15%	2%	7%	5%
Áreas residenciales NSE Bajo	18%	3%	9%	6%
Total	16%	2%	8%	6%

Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

De este modo, a fin de pensar la(s) desigualdad(es) educativas no es posible soslayar sus relaciones con el territorio. Los territorios concentran poblaciones diversas que plantean diferentes demandas en términos de servicios educativos. La cuestión más básica por considerar para comprender esas demandas es la estructura de edad de las poblaciones que allí residen, las condiciones en las que desarrollan su vida cotidiana y su localización en la Ciudad. Tal y como hemos observado hasta aquí, la concentración de población de entre 4 y 17 años se asocia a condiciones socioeconómicas desfavorables, las cuales se localizan en términos residenciales en la zona sur de la Ciudad. Veamos entonces, cómo responde el sistema a estas demandas, qué demandas específicas plantean estas poblaciones y cuáles son los desafíos que deberá afrontar el sistema para dar una respuesta integral a la cuestión de la(s) desigualdad(es).

4. LAS DIFERENCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

4.1. Cobertura y eficacia del sistema educativo de la Ciudad

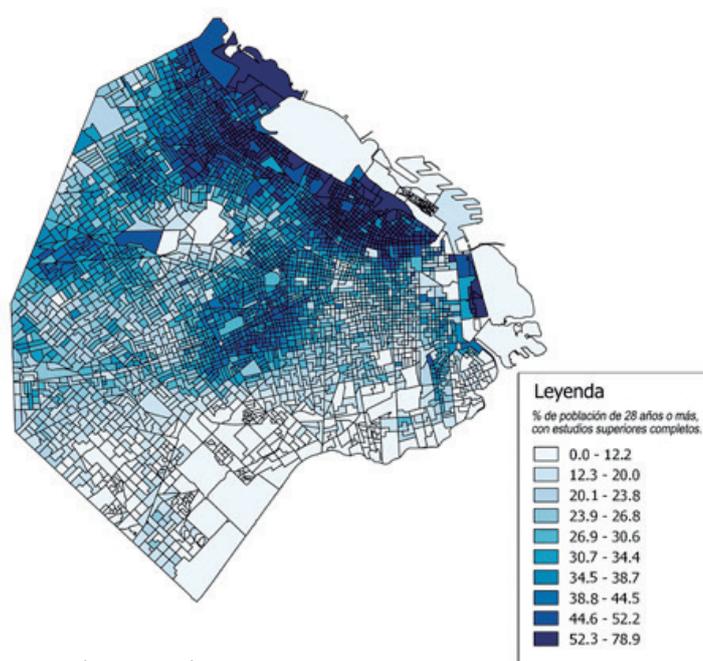
Como hemos visto hasta aquí, la Ciudad de Buenos Aires presenta fuertes desigualdades territoriales que se expresan y visualizan a diferentes escalas (ciudad, comunas, barrios, etc.). Dichas desigualdades se articulan con desigualdades propias del sistema educativo que, localizadas en el entorno urbano, se refuerzan mutuamente. A fin de dar cuenta de dichas relaciones y solapamientos, el trabajo se concentra en los tres niveles obligatorios de la educación Común –excluyéndose las modalidades Especial y Adultos-, a saber, Nivel Inicial (obligatorio desde los 4 años), Primario y Secundario. Antes de avanzar en el análisis propiamente dicho, vale recordar que según la normativa el sistema educativo se apoya en la existencia de correspondencias teóricas entre el año de estudio y la edad del/la alumno/a en una trayectoria ideal. De este modo, se espera que el primer grado de la Educación Primaria se inicie a los 6 años -cumplidos al 30 de junio del año calendario- y la Secundaria a los 13 años.

Un primer indicador de la desigualdad es el porcentaje de completitud de los niveles educativos para la población teóricamente debería haber completado dichos niveles, en este caso, tomamos la población de 28 años y más. Analizar los niveles de estudios de esta población permite observar la eficacia pasada del sistema educativo; es decir, su capacidad para promover la finalización de los estudios en cada uno de ellos. A pesar de sus beneficios, no es posible desatender las limitaciones que el mismo presenta: en primer lugar, la población actual de la Ciudad no necesariamente fue objeto de políticas que promovieran la finalización o el completamiento de los diferentes niveles educativos; de hecho, una persona puede haber vivido en otra provincia del interior o del exterior del país durante toda o parte de su edad escolar (migración). Por otro lado, tomar como referencia a la población mayor de 28 años -como hacemos aquí- como una realidad homogénea puede ocultar las diferencias existentes en los grupos etarios nacidos antes de 1990/1991. Por ejemplo, la obligatoriedad escolar y los horizontes de escolaridad han sufrido modificaciones durante los diferentes períodos, por lo cual el indicador se encontrará afectado por la estructura de edades y sexo de la población considerada y las políticas educativas impulsadas en los diferentes periodos.

Teniendo en cuenta estas salvedades, el Mapa 4.1. representa el porcentaje de población de 28 años o más con Nivel Universitario completo. Tal y como se puede

observar, resulta evidente la desigual distribución de las personas según su nivel de instrucción y su relación con la distribución de las desigualdades de base territorial. En este sentido y más allá de las consideraciones hechas en el párrafo anterior, podemos suponer una fuerte correlación entre los diferentes territorios y los éxitos logrados en el sistema educativo.

Mapa 4.1. Población de 28 años y más con estudios superiores completos por radio censal. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

Como es posible observar en el Mapa 4.1, si bien la correlación entre desigualdad territorial y educativa resulta evidente, se identifican algunos radios censales que no parecen seguir el patrón de distribución general norte sur -mayor proporción de población con estudios universitarios completos en el norte de la Ciudad vs el sur- o que incluso se insertan como “islas” respecto de su entorno. En este marco, parece necesario analizar la *eficacia pasada* del sistema educativo en función de los *tipos de hábitat* que hemos desarrollado anteriormente (Tabla 4.1). Poniendo la escala en los tipos de hábitats vemos que la diferencia es aún mayor que la que se observa considerando el conjunto de la Ciudad. Esta diferencia se hace particularmente evidente en los porcentajes de completitud del Nivel Universitario, donde vemos la fuerte diferencia que existe entre las áreas residenciales de nivel socioeconómico alto y la Ciudad central respecto al resto del aglomerado. Además, en estas zonas los altos niveles de

completitud del Nivel Universitario se acompañan de altos porcentajes de completitud del Nivel Secundario, correspondiéndose -por ende- con los bajos porcentajes de personas sin Secundario completo. Por el contrario, en las zonas con peores condiciones de vida (urbanizaciones populares de origen informal, nuevos asentamientos urbanos, núcleos habitacionales transitorios) se observan muy bajos niveles de completitud del Nivel Universitario y Terciario. Asimismo, las personas con Secundario incompleto y sin estudios representan el 70% del total en estos territorios que concentran, además, relativamente altos niveles de personas analfabetas. Entre estas situaciones extremas, aparecen los barrios de la Ciudad Colonial y las Áreas residenciales de NSE Medio con un importante nivel de completitud del Nivel Universitario (aunque menor que el observado en las áreas de NSE alto) y elevados niveles de completitud en Nivel Terciario. Por su parte, las Áreas residenciales de NSE bajo y los Conjuntos habitacionales parecen tener situaciones similares entre sí y un poco más desfavorables que las de los anteriores tipos de hábitat, aunque claramente alejados de las situaciones de los hábitats populares.

Tabla 4.1. Población analfabeta, sin instrucción, con Nivel Secundario completo y con Universitario completo por tipo de hábitat. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Tipo de hábitat	% de Analfabetos ¹	Nivel Educativo ²				
		Nunca asistió al sistema educativo	Menos que secundario incompleto ³	Secundario completo	Superior completo no-universitario	Universitario Completo ⁴
Ciudad Colonial	0,4%	0,4%	23,7%	45,7%	9,2%	21,0%
Ciudad central (CBD)	0,2%	0,5%	15,2%	38,4%	8,2%	37,6%
Urb. Popular de Origen Informal	1,9%	3,6%	66,9%	26,5%	1,0%	1,3%
Villa	1,9%	3,8%	68,1%	25,8%	1,0%	1,3%
Asentamiento	1,6%	2,0%	52,0%	35,8%	4,4%	5,8%
Núcleo Habitacional Transitorio	2,3%	3,0%	78,0%	17,2%	0,9%	0,9%
Conjunto Habitacional	0,8%	0,8%	43,8%	41,1%	6,5%	7,7%
Áreas residenciales NSE Alto	0,3%	0,3%	12,0%	40,5%	10,9%	36,3%
Áreas residenciales NSE Medio	0,5%	0,5%	23,2%	46,7%	10,5%	19,0%
Áreas residenciales NSE Bajo	0,7%	1,0%	39,9%	42,4%	6,9%	9,8%
Total	0,5%	0,6%	23,1%	42,5%	9,7%	24,0%

Notas. (1) Población de 10 años y más. (2) Población de 25 a 64 años. (3) No incluye a los que no asistieron nunca al sistema educativo. (4) Incluye nivel post universitario completo e incompleto.

Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

En resumen, estos datos nos permiten señalar que nuevamente el territorio (en sus diferentes escalas) parece jugar un papel muy significativo a la hora de explicar los resultados y las desigualdades en el ámbito educativo. A pesar de ellos, cuando evaluamos un sistema educativo nos interesa saber no sólo los resultados que tuvo en el pasado, sino también cómo éste funciona en la actualidad. Un primer acercamiento sobre este punto se puede obtener a partir del análisis de los datos del Censo de 2010. En la Tabla 4.2 podemos ver, por un lado, la tasa de asistencia escolar (TA) y cómo esta se distribuye a lo largo de las diferentes edades teóricas.

En primer lugar, los datos ponen en evidencia una cobertura casi total de los niños en edad de escolaridad primaria (6 a 12), cobertura que es considerablemente más baja en las edades del Nivel Inicial (4 a 5) y que cae notablemente a partir de los 16 años. Si bien la escolaridad es casi total a partir de los 6 años, podemos hablar de un “umbral de escolarización universal” a partir de los 8 años edad. Este umbral muestra que, a partir de los 8 años, la casi totalidad de los residentes de la Ciudad han estado escolarizados en algún momento de sus vidas. Es a partir de esta edad que se observa un remanente cercano al 0,2% que no ha ingresado nunca al sistema educativo, porcentaje que se mantiene en las edades superiores. A su vez, a esta edad se alcanzan niveles considerablemente altos en la TA, apenas una décima porcentual inferior a la máxima, 99,5%. En el otro extremo, a partir de los 16 años, la TA presenta una pronunciada caída, dando cuenta de un momento clave en la deserción educativa: a partir de esta edad más del 10,1% de los niños y niñas que han pasado por el sistema educativo, lo han abandonado. Tomando como base estos resultados, la Tabla 4.3 presenta la Tasa de Asistencia, agrupando a los menores de 17 años en relación con las edades teóricas de los niveles y ciclos previstos por el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires.²⁴ La Tabla 4.3 refuerza los hallazgos descriptos anteriormente al tiempo que pone en evidencia, con mayor claridad, los niveles de escolarización relativamente bajos en el Nivel Inicial, los que se revierten progresivamente con el paso del tiempo.

24. Se toman las edades teóricas en las cuales estos niños deberían estar cursando estos ciclos. A continuación, analizaremos la situación de retraso que no es considerada aquí.

Tabla 4.2. Tasa de asistencia y porcentaje de desgranamiento y desescolarización por edad. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Edad	Nivel educativo teórico	Condición de asistencia escolar										Total de personas en edad
		Escolarizado		Desescolarizado total	Desescolarizado			Nunca desescolarizado (puro)	% de desescolarización pura			
		Asiste	TA		Asistió (desgranamiento)	% de desgranamiento	Asistió (desescolarizado puro)					
4	Inicial	29.008	91,0%	2.868	316	1,0%	2.552	8,0%	31.876			
5		31.280	96,7%	1.058	548	1,7%	510	1,6%	32.338			
6		31.526	98,7%	416	247	0,8%	169	0,5%	31.942			
7		31.062	99,3%	213	127	0,4%	86	0,3%	31.275			
8		29.933	99,4%	189	127	0,4%	62	0,2%	30.122			
9	Primaria	30.546	99,5%	149	89	0,3%	60	0,2%	30.695			
10		31.148	99,4%	173	112	0,4%	61	0,2%	31.321			
11		29.226	99,1%	257	221	0,7%	36	0,1%	29.483			
12		29.206	98,7%	378	336	1,1%	42	0,1%	29.584			
13		27.997	97,2%	809	763	2,6%	46	0,2%	28.806			
14		30.554	97,6%	753	709	2,3%	44	0,1%	31.307			
15	Media	29.964	96,7%	1.010	960	3,1%	50	0,2%	30.974			
16		27.230	89,7%	3.123	3.066	10,1%	57	0,2%	30.353			
17		26.572	85,2%	4.622	4.554	14,6%	68	0,2%	31.194			
Total		415.252		16.018	12.175		3.843		431.270			

Línea de escolarización universal

Línea de deserción educativa

Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

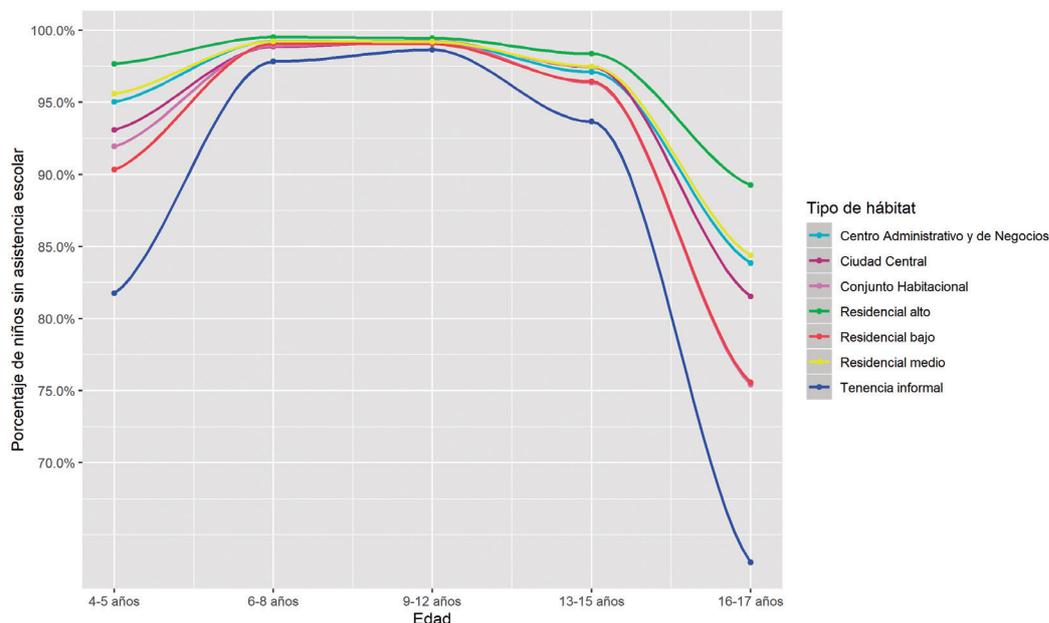
Tabla 4.3. Tasa de asistencia por niveles y ciclos educativos.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Nivel	Asistencia	TA	Total de personas en edad teórica
Inicial	60.288	93,9%	64.214
Sala de 4	29.008	91,0%	31.876
Sala de 5	31.280	96,7%	32.338
Primaria	212.647	99,2%	214.422
1er Ciclo	92.521	99,1%	93.339
2do Ciclo	120.126	99,2%	121.083
Media	142.317	93,2%	152.634
ES Básica	58.551	97,4%	60.113
ES Orientada	83.766	90,5%	92.521
Total	415.252	96,3%	431.270

Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

Con base en los datos del Censo 2010, es posible ver cómo la TA se distribuye según edades en una escala microterritorial (Figura 4.1). Este análisis pone en evidencia cómo los niños que habitan en tipos de hábitat de origen informal (villas, asentamientos y NHT) tienen una TA menor en todas las edades. La brecha en la TA entre los tipos de hábitat se amplía entre los 4 y 5 años, achicándose entre los 6 y los 12 años – resulta casi nula entre los 9 y 12 años, edades en las que existe una virtual universalización de la educación- y ampliándose a partir de los 13 años. A partir de los 16 años, en los hábitats de origen informal la TA toma valores cercanos al 70 %.

Figura 4.1. Tasa de asistencia según tipo de hábitat.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

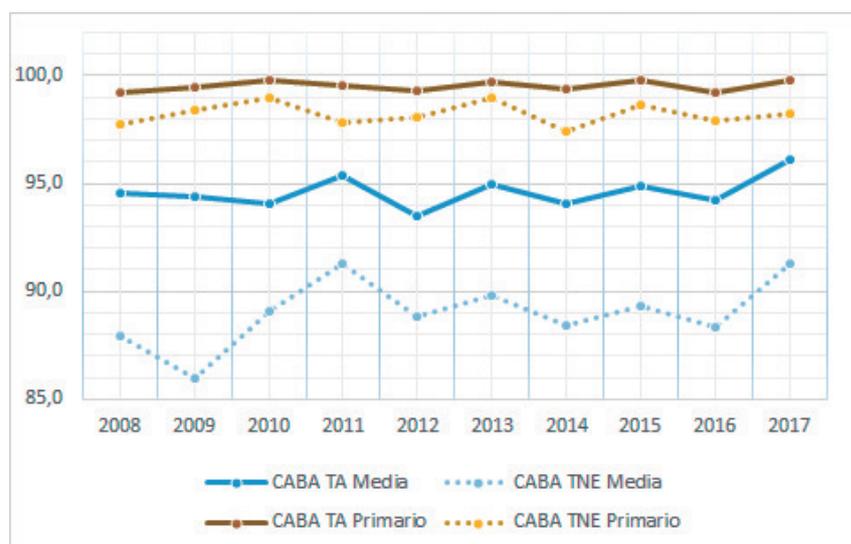


Fuente: Censo 2010. Elaboración propia.

Si bien, el comportamiento de la TA aporta una idea de la cobertura de la población según las distintas edades; debido a experiencias de repitencia, abandono y/o entrada tardía al sistema escolar, parece necesario considerar la disparidad entre las edades teóricas y la concurrencia a los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo. Para tener una aproximación a esta situación, retomamos aquí los datos de los Anuarios Educativos de la Ciudad de Buenos Aires, los cuales nos permiten evaluar la evolución de la Tasa de Asistencia (TA) y la Tasa Neta de Escolarización (TNE) en años recientes. Más allá de pequeñas variaciones anuales y considerando los datos del conjunto de la Ciudad a lo largo de los últimos 10 años (Figura 4.2) la TA se ha mantenido en niveles relativamente altos. Por un lado, en el Nivel Primario la cobertura es prácticamente absoluta (promedio del decenio 99,5%) y en el Nivel Secundario se observan niveles de cobertura relativamente altos (promedio del decenio 94,6%) con una leve tendencia ascendente en los últimos años. Sin embargo, cuando nos detenemos en la Tasa Neta de Escolarización (TNE), se advierte que, si bien en el Nivel Primario ésta mantiene valores próximos a los de la TA, en el Nivel Secundario la diferencia se amplía (promedio del decenio 89,0% vs TA promedio 93,2%). Esta situación nos lleva a observar que, si bien ambos niveles presentan un elevado porcentaje

de cobertura, en el Nivel Secundario la TNE se aleja de la TA, dando cuenta de dificultades del sistema para poder contener a la demanda -que, además, experimenta situaciones de sobriedad y repitencia.

Figura 4.2. Tasa de asistencia y tasa neta de escolarización por nivel educativo.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: Anuario de estadística de la CABA en base a datos de la EAH. Elaboración propia.

Analizando estos indicadores a la escala de las Comunas (Tabla 4.4), podemos ver que la TA primaria es relativamente alta en todas ellas, siendo la variación entre Comunas bastante baja (con valores más bajos en la Comuna 4, 5, 8 y 10). En lo que respecta a la TNE del Nivel Primario, si bien ésta presenta valores inferiores a la TA en todas las Comunas, la diferencia entre Comunas se mantiene. Por el contrario, cuando consideramos la situación en el Nivel Secundario, la brecha entre Comunas de la TA y de la TNE resulta mucho más importante que en el caso del Nivel Primario. Esta situación da cuenta de la importancia que tiene el aspecto territorial para entender las desigualdades en la cobertura y eficacia interna de este nivel.

Tabla 4.4. Tasa de asistencia y tasa neta de escolarización según comuna.

Valores promedio 2008-2017. Ciudad de Buenos Aires.

Comuna	Valores promedio período 2008-2017			
	TA Primario	TNE Primario	TA Media	TNE Media
Comuna 1	99,3	98,5	92,0	80,9
Comuna 2	99,8	98,8	96,5	91,3
Comuna 3	99,5	97,8	94,7	87,3
Comuna 4	99,1	98,2	90,7	81,2
Comuna 5	99,1	97,9	98,3	93,1
Comuna 6	100,0	98,0	98,0	94,5
Comuna 7	99,8	98,7	93,2	87,4
Comuna 8	99,1	97,9	90,6	82,1
Comuna 9	99,7	97,8	93,4	88,5
Comuna 10	99,1	98,0	93,6	89,8
Comuna 11	99,8	98,5	95,9	94,0
Comuna 12	99,9	97,9	98,3	95,8
Comuna 13	100,0	98,3	98,3	96,3
Comuna 14	99,3	97,6	97,6	93,3
Comuna 15	99,9	98,9	95,0	91,5
TA Primario	99,5	98,2	94,6	89,0

Nota: Los datos de la Tasa Neta de Escolaridad y de la Tasa de Asistencia se presentan anualmente para ambos niveles educativos desagregados por comuna. Sin embargo, estos datos presentan una fuerte variabilidad entre los diferentes años, imputables a cuestiones muestrales. Por este motivo se elige realizar un promedio de los últimos 10 años (2008-2017). Si bien se pueden observar cambios durante este período, estas variaciones no han modificado la relación existente entre las comunas, permitiéndonos tener una idea global del fenómeno. Si bien el análisis se podría replicar para un lapso menor, el uso de un lapso amplio permite observar las tendencias con mayor precisión. De este modo, la elección del período analizado responde a: (a) la serie presenta cierta homogeneidad en este plazo; (b) la sanción de la LEN a fines de 2006 supone un “hito” de referencia; (c) permite recortar la última década; (d) las comunas son una realidad relativamente estable que permite suponer un comportamiento estable en términos comparativo -más allá de un crecimiento general.

Fuente: Anuario estadístico GCBA en base a datos de la EAH. Elaboración propia.

Resaltados los valores más bajos.

Asimismo, los datos del Relevamiento Anual permiten dar cuenta de la distribución de la población estudiantil según los diferentes grados o años de estudio. La Figura 4.3 nos muestra la cantidad total de alumnos que cursan cada uno de los

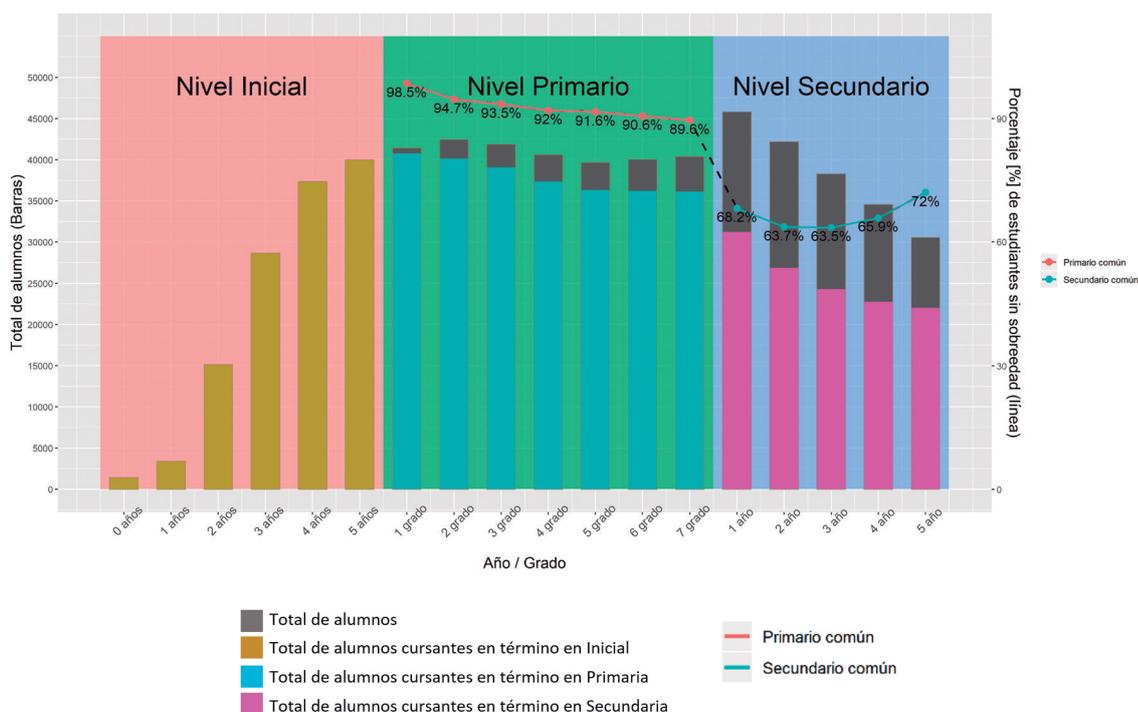
grados/años en los niveles de estudio obligatorios (barra gris, eje izquierdo) y la cantidad de estos alumnos que están cursando el año/grado previsto teóricamente para su edad (barras verde y violeta, eje izquierdo). A su vez, a fin de evidenciar la importancia de este grupo sobre el total, se presenta el porcentaje de “alumnos en término” (línea y valores, eje derecho). Mediante una rápida observación, se advierte que el total de alumnos que cursa sus estudios en los tiempos previstos se reduce levemente en el primario (sobre todo en los primeros tres años)²⁷ y sufre una caída muy importante en los tres primeros años del Nivel Secundario, para estabilizarse en los últimos años de nivel. A partir del inicio del ciclo medio, el porcentaje de alumnos que cursan en tiempo se reduce notablemente (90% contra valores cercanos al 70%).

Respecto del Nivel Inicial, se corrobora el aumento de la cobertura y la retención a medida que se avanza hacia las mayores edades (señalado en la Tabla 4.2 y 4.3). Tal y como mencionáramos anteriormente, la fuerte estabilidad en el número de alumnos del Nivel Primario refuerza la idea de una casi universalidad de la escolaridad en las personas en edad de asistir a este nivel. En el Nivel Secundario, llama la atención el fuerte crecimiento en el número de estudiantes cursando primer año respecto al número de alumnos del último grado de la primaria. Esta situación puede responder, en parte, al crecimiento del número de alumnos que no cursan el año escolar según su edad teórica (volveremos sobre este punto en el Apartado 5.1). Además, se observa que, a partir de 4° año, el porcentaje de estudiantes sin rezago escolar aumenta notablemente, debido a la fuerte baja de la matrícula total y a la relativa estabilización de los y las estudiantes en edades teóricas. Interesa destacar que, durante el Secundario, la cantidad total de estudiantes muestra una tendencia descendente estable (lineal). Es decir, que la deserción escolar se comporta de manera similar en todo el nivel. Sin embargo, en 4° año el descenso de la matrícula supera al aumento en el número de estudiantes con rezago -lo que eleva el peso relativo de los/las estudiantes que cursan en la edad teórica.²⁸

27. La reducción del porcentaje de alumnos que no cursan según su edad teórica en los primeros años del Nivel Primario parece confirmar los datos censales respecto a la cobertura casi total del sistema a partir de los 8 años. De este modo, si bien no es posible conocer la edad de las personas con sobreedad, parecen ambos indicadores responder a este mismo fenómeno.

28. En el punto 5.1 volveremos a profundizar sobre la eficacia y cobertura del sistema escolar teniendo en cuenta algunos de los elementos trabajados en este apartado, pero enfocando en las situaciones de “fracaso escolar”.

Figura 4.3. Cantidad de alumnos por año de estudio y porcentaje de alumnos sin retraso.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.



Fuente: Relevamiento Anual. Elaboración P. Serrati.

Para poder completar este panorama sobre el sistema educativo, a continuación, presentamos un análisis de la distribución territorial de la oferta educativa.

4.2. Distribución de la oferta del sistema educativo

El sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires comprende, en los diferentes niveles, instituciones de gestión estatal, pertenecientes fundamentalmente a los órganos del gobierno de la educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de gestión privada. En promedio, los establecimientos de gestión estatal concentran el 52% de la matrícula. Si bien la cobertura del sector de gestión estatal es mayor en el Nivel Primario y Secundario, en el Nivel Inicial la relación entre ambos subsistemas se invierte, poniendo en evidencia la necesidad de aumentar la oferta de establecimientos en ese rango de edad (Tabla 4.5).

Tabla 4.5. Sector de gestión de los establecimientos según nivel (Promedio 2012-2018).
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

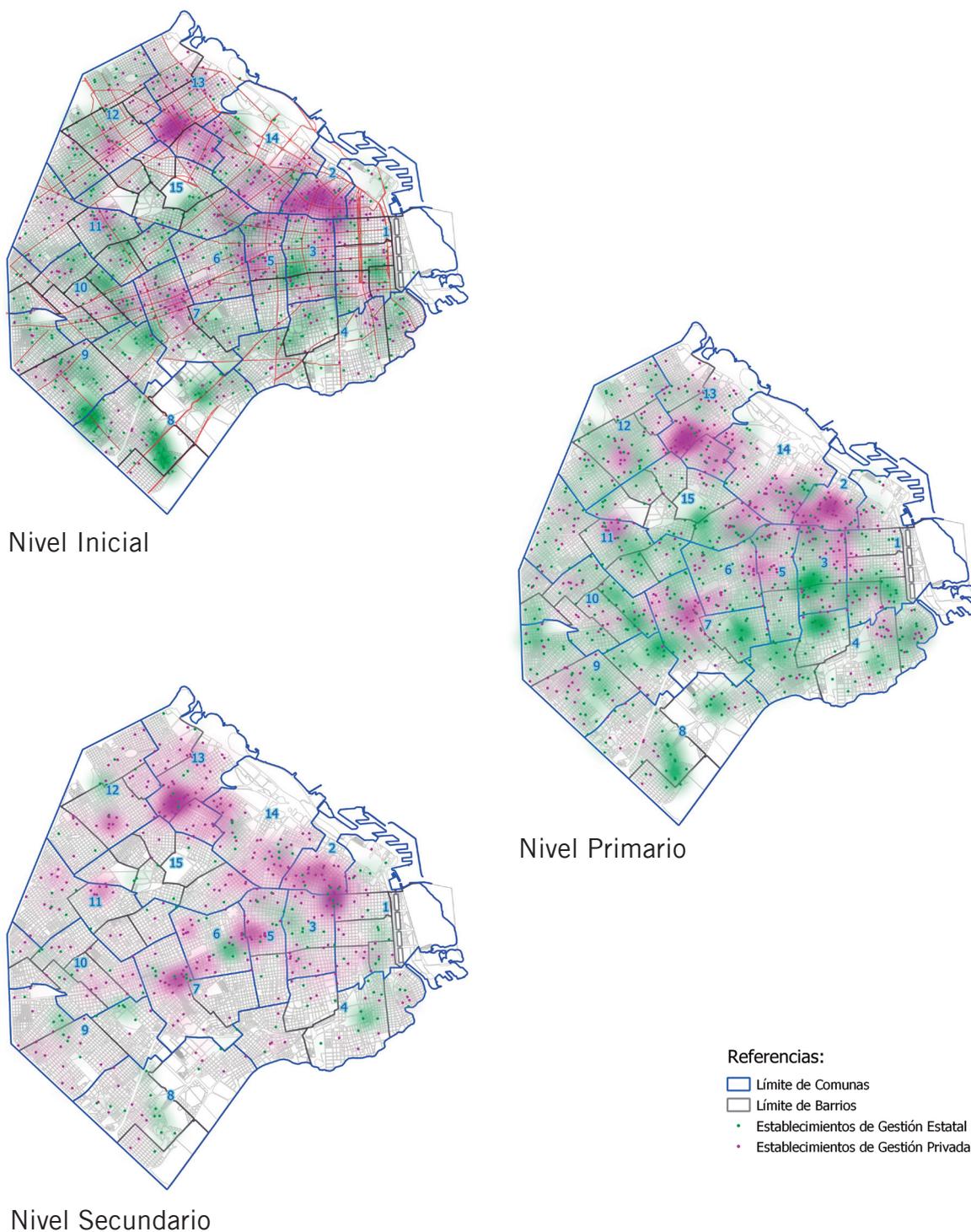
	% de estudiantes en escuelas de gestión estatal	Nº promedio de estudiantes (2012-2018)
Nivel Inicial (sala de 4 y 5)	48,6%	76.836
Nivel Primario	53,0%	263.050
Nivel Secundario	52,7%	179.101
Total	52,2%	3.632.908

Nota: en tanto los valores promedios no han sufrido una modificación tan grande en el período 2012-2018, los datos se presentan de manera agrupada para evitar las fluctuaciones que surgen del diseño muestral.

Fuente: Encuesta Anual de Hogares 2012 a 2018. Procesamiento propio.

El Mapa 4.2 permite observar la distribución de los establecimientos por nivel y sector de gestión. Tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario la oferta parece tener una distribución relativamente homogénea en toda la Ciudad. A pesar de ello, se observa una concentración de establecimientos de gestión privada en la zona norte y centro de la Ciudad, lo cual incrementa la oferta general. Respecto al Nivel Secundario, la distribución es menos homogénea, con una marcada ausencia de establecimientos en la zona sur. Asimismo, en este nivel, la oferta de gestión privada parece superar, en cuanto a número de establecimientos, a la oferta estatal.

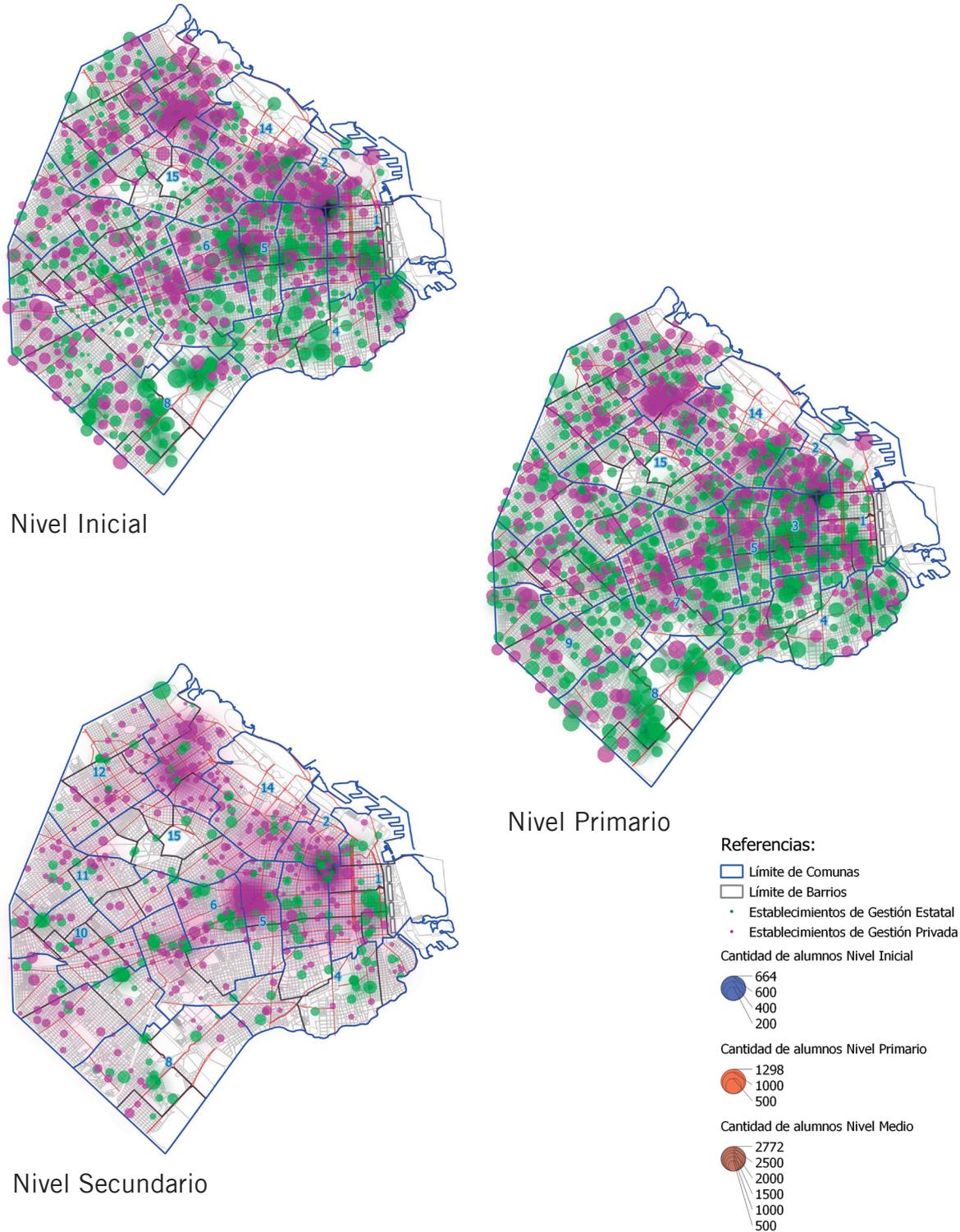
Mapa 4.2. Ubicación de establecimientos educativos por nivel y sector de gestión (mapa de calor con 1km de radio). Ciudad de Buenos Aires. Año 2019.



Fuente: GCBA (<https://data.buenosaires.gov.ar/dataset/establecimientos-educativos>). Procesamiento propio.

Si a la distribución de los establecimientos según el sector de gestión añadimos su capacidad de absorción de la demanda (Mapa 4.3) es posible observar cómo se comportan los establecimientos en función de su matrícula y cantidad de secciones en 2018, proveyendo una idea más acabada de la capacidad y condiciones de la oferta. De este modo, los establecimientos de Nivel Inicial oscilan entre los 200 y los 664 estudiantes promedio; los de Nivel Primario entre 1298 y 500 y, finalmente, los de Nivel Secundario entre 2272 y 500. Interesa destacar que a medida que progresa el nivel, la oferta es más heterogénea en cuanto a su capacidad de absorción y, por ende, su tamaño, siempre medido en términos de matrícula y secciones activas. La oferta de Nivel Inicial concentra establecimientos más pequeños, mientras que la de Nivel Secundario es la que comprende los más populosos. En términos generales, si bien es posible visualizar establecimientos de gestión privada de gran tamaño, los de gestión pública son los que se caracterizan por la mayor cantidad de matrícula y secciones. En los niveles Inicial y Primario parece haber una correlación más evidente entre el tamaño de los establecimientos y su localización, concentrándose en el sur de la Ciudad los establecimientos más grandes.

Mapa 4.3. Capacidad de absorción de la demanda de establecimientos educativos por nivel y sector de gestión (mapa de calor con 1km de radio). Ciudad de Buenos Aires. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018. Procesamiento propio.

Tabla 4.5 Cantidad de establecimientos y cantidad de alumnos por sección según nivel, sector de gestión y comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018

Comuna	Establecimientos educativos						Alumnos por curso					
	Inicial		Primario		Media		Inicial		Primario		Media	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado
Comuna 1	23	31	27	24	14	21	20,8	21,1	22,7	27,0	22,1	27,2
Comuna 2	10	32	11	25	7	19	15,8	19,3	28,6	24,3	25,0	23,3
Comuna 3	21	28	28	25	13	23	20,6	20,4	22,0	24,4	22,1	25,8
Comuna 4	43	29	54	26	18	20	20,6	23,1	23,7	27,6	22,2	30,7
Comuna 5	20	29	19	23	9	18	21,4	21,2	21,3	28,5	19,4	30,2
Comuna 6	19	26	21	24	10	21	21,6	20,9	21,9	27,2	20,4	28,6
Comuna 7	28	34	34	33	9	23	20,7	20,1	22,8	25,3	22,1	27,0
Comuna 8	45	18	33	16	14	15	22,3	24,5	26,0	32,5	26,5	30,6
Comuna 9	37	24	40	24	11	17	19,8	23,0	22,6	28,1	24,9	30,8
Comuna 10	35	27	37	23	9	20	18,5	21,8	19,8	26,7	23,1	27,7
Comuna 11	37	34	40	31	8	24	18,2	21,2	19,0	25,7	21,9	29,0
Comuna 12	31	39	37	35	11	28	19,1	21,1	20,1	25,9	19,3	27,5
Comuna 13	22	58	24	52	8	46	19,4	18,3	20,2	25,0	19,7	24,8
Comuna 14	25	45	22	39	9	32	19,6	18,8	20,8	24,1	22,8	21,8
Comuna 15	26	28	33	24	8	14	19,0	17,8	19,0	23,2	20,3	25,0
Total CABA	422	482	460	424	158	341	20,2	20,4	22,1	26,1	22,2	27,1

Fuente: Relevamiento Anual 2018. Procesamiento propio.

La Tabla 4.5 nos brinda información sobre la oferta educativa diferenciada por comuna. Como podemos ver, en el Nivel Inicial, la Comuna 8 se caracteriza por tener un muy elevado número de establecimientos de gestión estatal (y un muy bajo número de establecimientos de gestión privada). Sin embargo, para ambos tipos de gestión, el número de estudiantes por sección es más alto que el promedio. Esta situación parece dar cuenta de una demanda que no llega a ser totalmente satisfecha por la oferta existente. La Comuna 2 presenta una situación simétrica inversa. Concentra menor número de establecimientos de gestión estatal con una relación de estudiantes por sección mucho más baja que el promedio. Con una cantidad de establecimientos mayor, la Comuna 12 presenta también un promedio bajo de alumnos por sección. Las comunas 13 y 14 reúnen una importante oferta de establecimientos de gestión privada en el Nivel Inicial y secciones cuyo tamaño se ubica muy por debajo del promedio.

En el Nivel Primario, las comunas que concentran la mayor oferta de establecimientos de gestión estatal son la 4, 9 y 11. Mientras que la oferta de gestión privada se nuclea en la comuna 13 y, en menor medida, en la 14. La Comuna 2 es la que presenta la menor oferta de establecimientos de gestión estatal; sin embargo, concentra el promedio más alto de estudiantes por sección. La Comuna 11 presenta una situación inversa, mayor cantidad de establecimientos con un reducido número de estudiantes por sección. En este nivel, en promedio, las secciones de establecimientos de gestión privada son de mayor tamaño que las de gestión estatal. Los establecimientos de gestión privada con secciones más populosas se localizan en las comunas 5 y 8, siendo esta última la comuna en la cual se concentran la mayor cantidad de urbanizaciones de origen informal.

En el Nivel Secundario, para el conjunto de la Ciudad, la relación entre establecimientos de gestión pública y privada es de 2.7 veces a favor de estos últimos. La situación parece afectar especialmente a las comunas 2, 11, 13 y 15. La oferta de establecimientos de gestión privada, en cambio, se localiza fundamentalmente en las comunas 12, 13 y 14. La Comuna 4 presenta un número similar de establecimientos de gestión estatal y privada; sin embargo, estos últimos concentran secciones mucho más populosas. Las escuelas de gestión estatal con secciones promedio de menos de 20 estudiantes se localizan en las comunas 5, 12 y 13, no registrándose escuelas de gestión privada con promedios tan bajos de estudiantes por sección. Paradójicamente, las escuelas de gestión privada que concentran la mayor cantidad de estudiantes por sección se localizan en las Comunas en las que predominan hogares de menores ingresos: comunas 4, 8 y 9. Esta situación podría obedecer a diferentes factores. Por un lado, a la necesidad de incrementar la oferta de establecimientos públicos; en particular, en las comunas 8 y 9 en donde los promedios de estudiantes por sección en escuelas de gestión estatal superan ampliamente el promedio de la jurisdicción. Por el otro, a la necesidad de mejorar la calidad de dichos establecimientos, ya que aun siendo áreas de nivel socioeconómico bajo, los hogares, de poder hacerlo, se inclinan por la educación de gestión privada.

4.3. Pensar la diferenciación del sistema educativo: segmentación educativa

Como hemos descripto anteriormente (Apartado 2), distintos autores plantean el avance en la cobertura de los niveles del sistema educativo como un proceso que contribuye a la reducción de la “exclusión educativa” (personas fuera del sistema).

Sin embargo, la ampliación de la cobertura parece haber dado lugar a nuevas formas de “diferenciación educativa”, formas de diferenciación y desigualdad generadas a partir de los mecanismos que operan en el propio sistema educativo. Una de las formas principales que adquiere la diferenciación educativa es a partir de la conformación de “circuitos educativos diferenciados” según el origen socioeconómico de los estudiantes (Aisenson, 2009; Aisenson, Valenzuela, Celeiro, Bailac, & Legaspi, 2010; Jacinto, 2006; Salvia & Miranda, 2003). Dichos circuitos absorben la demanda educativa de manera diferenciada, constituyendo espacios homogéneos socialmente a su interior. Esta diferenciación de los circuitos educativos da lugar a una “segmentación” del sistema educativo que, como señala Cecilia Braslavsky (1985), puede actuar horizontalmente (condiciones diferenciadas entre instituciones de un mismo nivel) o verticalmente (poca unificación y articulación entre los diferentes niveles).

A pesar de que la bibliografía sobre la segmentación educativa es abundante, son pocos los trabajos que han avanzado en una aproximación al problema con base en una estrategia metodológica cuantitativa; en parte ello se debe a limitaciones de las fuentes de datos disponibles o en el acceso a las mismas. La mayoría de los estudios cuantitativos sobre este tema (ver por ejemplo, Ibañez Martín, 2015; Krüger, 2012 y 2014; Alcoba, 2012, entre otros) identifican dos circuitos educativos definidos con base en el tipo de gestión educativa (estatal / privada).²⁹ Sin embargo, como han señalado diferentes autores (Narodowski y Gottau, 2017; Veleza, 2007), en nuestro país (particularmente en la Ciudad de Buenos Aires), existen importantes sectores de las clases medias y medias altas que deciden mandar a sus hijos a establecimientos públicos. A fin de dar cuenta del tipo de gestión en la definición de los circuitos escolares presentamos una regresión logística que incorpora como factor explicativo el ingreso familiar y como valor de respuesta el tipo de gestión (estatal/privada).³⁰ Según los resultados obtenidos, es posible observar que la diferencias en la elección de los tipos de gestión se explica sólo parcialmente por el ingreso de los hogares, en tanto un 27,2% de las personas no son correctamente clasificadas mediante este modelo (Tabla 4.4). Asimismo,

29. En algunos de estos trabajos se señala la existencia de dos subuniversos al interior de las escuelas privadas, diferenciando entre las subvencionadas y las no subvencionadas.

30. Para este análisis hemos preferido recurrir información proveniente de la EAH, en lugar de datos provenientes de las instituciones educativas. Por este motivo, el análisis propuesto debe tomarse a modo indicativo. Asimismo, para evitar las fluctuaciones muestrales de la EAH, hemos tomado datos de los años 2012 a 2018. Finalmente, debido a la dinámica inflacionaria de Argentina en este período, para cada año del relevamiento se ha estandarizado el ingreso declarado.

si bien una parte considerable del error de clasificación se debe a sectores de ingresos altos que eligen la escuela estatal (9,1 %), dicho error es particularmente importante en los sectores populares que eligen la escuela privada (18,1% de error en las predicciones).³¹

Figura 4.4. Clasificación de personas de entre 4 y 17 años que asisten al sistema educativo mediante modelo de regresión logística para el tipo de gestión y porcentaje de personas por tipo de gestión según quintil. Ciudad de Buenos Aires. Años 2012-2018



Fuente: Encuesta Anual de Hogares 2012-2018. Procesamiento Pablo Serrati.

31. En caso de haber aplicado el modelo nulo, clasificando todas las observaciones en la clase mayoritaria (educación estatal) hubiéramos tenido un error de 47,8%, por lo cual el modelo que incorpora el ingreso como predictora mejora en un 20,6% el modelo nulo. Si bien por una cuestión de espacio no se presentan los resultados en este trabajo, este análisis para cada uno de los tres niveles por separado da como resultados indicadores muy similares, aunque con un leve aumento del error de clasificación a medida que se avanza en los diferentes niveles (Nivel Inicial 25,2% de error, Nivel Primario 26,0% y Nivel Secundario 27,2). Cabe señalar que este aumento en el error de clasificación con los niveles escolares se debe fundamentalmente al aumento en el error de predicción para la escuela estatal (16,2%, 17,5% y 20,0% respectivamente), siendo relativamente constante en la predicción de asistencia a escuela privada (en torno al 9%).

En resumen, los resultados ponen en cuestión la asimilación lineal entre circuitos educativos y tipo de gestión para analizar la heterogeneidad del sistema educativo. Si bien existe una fuerte relación entre ambos indicadores, es necesario tener en cuenta que esta relación debe ser, al menos, complejizada. Asimismo, estos datos nos indican que este fenómeno de “desajuste” entre el nivel de ingresos y el tipo de gestión no se refiere sólo a que un sector de las clases medias y medias altas mantiene una elección por la escuela estatal, sino que el mismo se explica por una importante elección de la escuela privada por parte de los sectores bajos y medios bajos.

A pesar de que, como señalamos anteriormente, los estudios cuantitativos que han abordado el problema de la segmentación educativa han recurrido al tipo de gestión como el principal indicador.³² Las explicaciones teóricas sobre esta problemática señalan la existencia de un importante número de dimensiones que inciden en la segmentación del sistema (Moschetti, 2018). Con base en los aspectos señalados en la bibliografía, la disponibilidad de datos al momento de realizar este estudio y la significatividad que los indicadores disponibles tienen en la conformación de diferencias en el sistema educativo, en este trabajo hemos propuesto un análisis de segmentación³³ de la oferta educativa de Nivel Primario que toma en consideración cuatro dimensiones: (a) Condiciones socio habitacionales del área en la que se localiza el establecimiento, prestigio social y condiciones estructurales del establecimiento; (b) resultados y calidad educativa; (c) origen social de los hogares y (d) homogeneidad escolar. A su vez, en cada una de estas dimensiones hemos definido un conjunto de indicadores que se presentan en la Tabla 4.7.³⁴ La combinación de las dimensiones y sus respectivos indicadores definen “circuitos educativos” diferenciados en función de los diferentes atributos.

32. Una excepción en Argentina es el trabajo de Krüger (2012), que propone un abordaje de conglomerados (clúster) en base a datos del relevamiento PISA 2009. Asimismo, el trabajo de Fornazaric Aranda (2012) propone un análisis cuantitativo a pequeña escala de la segmentación escolar que, si bien considera el tipo de gestión, aborda el problema desde una perspectiva más compleja.

33. El análisis propuesto utiliza la técnica *Hierarchical Clustering On Principal Componentes - HCPC* (Husson, Lê, & Pagès, 2017, Capítulo 4) implementado mediante el paquete de R FactoMine R (Lê, Josse, & Husson, 2008). Este método de *clustering* parte de los resultados de un análisis de componentes principales (PCA) y genera los agrupamientos en función de las “n” primeras dimensiones de este análisis (en nuestro caso 5 dimensiones para el Nivel Primario y 7 para el Nivel Secundario). Para el agrupamiento de clústers se utilizó el algoritmo k means que parte de un agrupamiento jerárquico de *Ward* como resultado inicial.

34. Para este trabajo nos hemos limitado a los indicadores listados en la Tabla 4.7. Sin embargo, es posible pensar en futuros desarrollos de este trabajo de segmentación que incorporen otras dimensiones y nuevos datos. En particular, algunas posibles dimensiones e indicaciones a considerar en futuros trabajos son, por ejemplo, mixtura social, presencia de comedor escolar u otras ayudas sociales, cantidad de inscripciones y cantidad de alumnos provenientes de la Provincia de Buenos Aires, etc

Tabla 4.7. Dimensiones e indicadores consideradas en el análisis de segmentación.

Dimensión	Indicador	Fuente	Nombre abreviado	Nivel Primario ¹
Condiciones socio habitacionales del área en la que se localiza el establecimiento, prestigio social y condiciones estructurales	Condiciones socio habitacionales del área en la que se localiza el establecimiento (interpolación de déficit cuantitativo). ²	Censo 2010	STATUS_krg	x
	Hacinamiento escolar (alumnos por curso).	FEPBA2018/ TESBA2018 ³	HACIN_ESCOLAR	Sup.
	Tamaño del establecimiento: Número de alumnos.	RA2018	N_ALUMNO	Sup.
	Tipo de gestión del establecimiento (Estatad / Privado).	RA2018	SECTOR	Cuali.
	Comuna en la que está ubicado el establecimiento.	RA2018	COMUNA	Cuali.
	Tipo de Hábitad en el que está ubicado el establecimiento.	CENSO2010	TIPO_HABITAT	Cuali.
Resultados y calidad educativa ⁴	Porcentaje de alumnos repitentes del 1er ciclo del nivel.	RA2018	REPET_1C/ REPET_3C	x
	Porcentaje de alumnos repitentes del 2do ciclo del nivel	RA2018	REPET_2C	x
	Porcentaje de alumnos con sobreedad en el 1er ciclo del nivel.	RA2018	SOBRE_1C/ SOBRE_3C	x
	Porcentaje de alumnos con sobreedad en el 2do ciclo del nivel.	RA2018	SOBRE_2C/ SOBRE_4C	x
	Porcentaje de alumnos que durante el ciclo 2017 dejaron el curso sin pase.	RA2017	DESER_2017	x
	Porcentaje de alumnos que cursaron parte del nivel en otro establecimiento.	FEPBA2018/ TESBA2018	CAMBIO	x
	Media de los resultados obtenidos en la evaluación FEPBA/ TESBA en el área de matemáticas.	FEPBA2018/ TESBA2018	TESBAA _MAT_MEDI	x
	Ordenada al origen (coef. a) de la regresión cuadrática para la distribución porcentual de alumnos. ⁵	RA2018	ORD	Sup.
Pendiente (coef. b) de la regresión cuadrática para la distribución porcentual de alumnos.	RA2018	PEND	Sup.	

	Coeficiente cuadrático (coef. c) de la regresión cuadrática para la distribución porcentual de alumnos.	RA2018	CUAD	Sup.
	Porcentaje de alumnos en 1er grado /año.	RA2018	A_POR1	Sup.
	Porcentaje de alumnos en 2do grado/año.	RA2018	A_POR2	Sup.
	Porcentaje de alumnos en 3er grado/año.	RA2018	A_POR3	Sup.
	Porcentaje de alumnos en 4to grado/año.	RA2018	A_POR4	Sup.
	Porcentaje de alumnos en 5to grado/año.	RA2018	A_POR5	Sup.
	Porcentaje de alumnos en 6to grado.	RA2018	A_POR6	Sup.
	Porcentaje de alumnos en 7mo grado.	RA2018	A_POR7	Sup.
Origen social	Promedio institucional de Nivel de estudio de la madre. ⁶	FEPBA2018/ TESBA2018	EDU_MAD	x
	Promedio institucional de hacinamiento en los hogares de los estudiantes	FEPBA2018/ TESBA2018	HACINAMIENTO	x
	Porcentaje de alumnos que su madre terminó una carrera de Nivel Superior.	FEPBA2018/ TESBA2018	EDU_UNI	x
	Porcentaje de alumnos que su madre no terminó el Nivel Primario.	FEPBA2018/ TESBA2018	EDU_SINPRI	x
Homogeneidad escolar	Desviación estándar del nivel de estudio de la madre.	FEPBA2018/ TESBA2018	EDU_MAD_VAR	x
	Desviación estándar de resultados en evaluación escolar FEPBA /TESBA de matemáticas.	FEPBA2018/ TESBA2018	TESBA _ MAT_DESVIO	x
	Índice de Interacción ($\chi^2_{P_v}$) de los estudiantes con padres sin primario terminado con los estudiantes con padres con universitario terminado (Bell, 1954).	FEPBA2018/ TESBA2018	INTER_SINPRI	x

Fuente: Elaboración P. Serrati.

Referencias: x:Indicador utilizado en el análisis;

-: Indicador no utilizado en el análisis;

Sup.: Indicador suplementario (no usada para el cálculo)

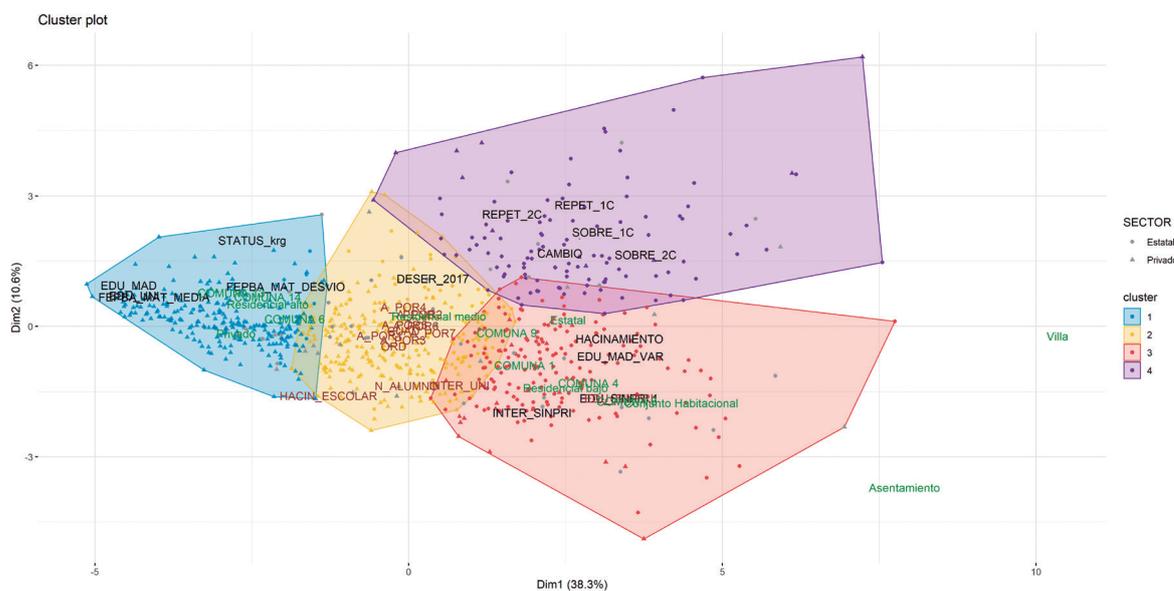
Cuali.:Suplementaria categórica (no usada para el cálculo)

Notas: (1) En este trabajo, el ejercicio de segmentación se realizó exclusivamente para el Nivel Primario. El Nivel Secundario presenta complejidades adicionales vinculadas entre otras a la mayor concentración de la localización de la oferta, la heterogénea distribución de la matrícula y la mayor complejidad que encierra este sistema. A su vez, constituye un elemento de dificultad extra el hecho de que no se dispone de información so-

bre los establecimientos públicos que pertenecen a la Universidad de Buenos Aires, los cuales son reconocidos como escuelas éliticas. (2) Para el cálculo de este indicador se consideró el déficit habitacional cuantitativo de los radios de la Ciudad de Buenos Aires. La definición del indicador y los detalles de su construcción pueden leerse en Di Virgilio & Serrati, 2019. (3) Para el cálculo de indicadores mediante el módulo de estudiantes de la encuesta FEPBA/TESBA, se consideraron sólo aquellas instituciones en las que hayan respondido al cuestionario 5 o más casos, para evitar el sesgo que pueda implicar la tasa de cobertura del relevamiento. (4) Para el cálculo de los porcentajes de repitentes y personas con sobreedad, los ciclos dentro de cada nivel fueron establecidos de acuerdo a la división utilizada habitualmente: para Nivel Primario (REPET_1C y SOBRE_1C) se consideró en el primer ciclo 1ero, 2do y 3er grado. (5) Para cada una de las escuelas se realizó una regresión cuadrática ($a+bx+cx^2$) que busca la parábola que mejor aproxima el porcentaje de alumnos en cada uno de los grados/años de estudio (se consideraron sólo las escuelas con alumnos en todos los años). A partir de esta regresión se obtuvieron tres coeficientes (a, b y c) que fueron utilizados como indicadores suplementarios en la segmentación. Si bien la lectura de estos coeficientes no puede ser lineal ya que actúan de modo articulado, en términos generales podemos decir que un coeficiente “a” (ordenada al origen) elevado, indica que una gran parte de los estudiantes se concentra en el primer grado/año. Un coeficiente lineal “b” (pendiente) positivo indicaría una matrícula que crece a medida que transcurren los años de estudio y la intensidad de este crecimiento viene dado por el valor del coeficiente (un valor negativo, situación más común, indicaría la velocidad de desgranamiento). Finalmente, un coeficiente cuadrático “c” positivo hablaría de un porcentaje de alumnos relativamente bajo en los años intermedios, mientras que un valor negativo indicaría un porcentaje de alumnos mayor en los años intermedios, los valores cercanos a 0 indicarían un comportamiento lineal. La interpretación del coeficiente “c” presentada no es válida en todos los casos ya que la misma depende en gran medida de los valores adoptados por los otros coeficientes y, por lo tanto, no puede interpretarse aisladamente. Si bien estos coeficientes resultan interesantes para entender el comportamiento de la matrícula y pueden señalar la existencia de escuelas expulsivas/receptivas, estos comportamientos pueden deberse a situaciones muy diversas que hacen difícil establecer una interpretación lineal. A su vez, la importancia de los valores absolutos (particularmente los valores entre -1 y 1 y el signo) no permiten la comparación estandarizada. Atendiendo a estos motivos, dichos coeficientes no fueron incluidos en los cálculos de segmentación, pero se presentan como indicadores y descriptores de los clústers resultantes. (6) La encuesta FEPBA/TESBA brinda el máximo nivel de estudio alcanzado por los padres. Para asignar un valor a este nivel de estudio de la madre/del padre se procedió a realizar un escalamiento óptimo entre años de estudio y quintil de ingreso (en base a datos de la EAH para el período 2012-2018). Este escalado, permite tener una mejor idea de la “distancia” (social / simbólica) que existe entre cada uno de los niveles educativos alcanzados por los padres. Como resultado de este análisis se generó una variable cuantitativa que varía entre 0 (sin estudio) y 10 (estudios superiores) y que asigna a cada una de las categorías los siguientes valores: Sin estudios 0; Primario Incompleto 0,8; Primario Completo 2,4; Secundario incompleto 2,4; Secundario Completo 4,5; Superior Incompleto 7,8; Superior Completo 10. Este indicador se calculó también para el nivel de estudio del padre, pero debido a que la medida presentaba un comportamiento casi idéntico a la obtenida para la madre, se optó por este último.

La Ciudad de Buenos Aires describe un patrón de segmentación educativa caracterizado por la ya clásica división norte/ sur que se distingue, fundamentalmente, por el nivel de instrucción alcanzado de las poblaciones que allí se localizan (ver anteriormente Mapa 4.1³⁵) y por la concentración relativa de establecimientos de gestión privada -en especial de Nivel Secundario- en el norte de la Ciudad. A simple vista, la misma tendencia parece seguir la distribución de los establecimientos de Nivel Primario según circuito educativo. Sin embargo, más allá de la huella territorial que imprime el patrón a gran escala, según nuestro análisis en el Nivel Primario es posible distinguir cuatro circuitos educativos que se diferencian en función de la calidad de la educación recibida y la probabilidad de culminar en tiempo los estudios formales (Figura 4.5 y Tabla 4.8).

Figura 4.5. Primeros dos ejes del análisis factorial y clasificación de escuelas en circuitos educativos de Nivel Primario.



Fuente: Ver Tabla 4.6 para fuentes utilizadas en la construcción de clústers. Procesamiento P. Serrati.

35. Aun cuando en esta comuna se hace sentir el peso del Barrio 31.

Un primer circuito -dibujado por el polígono de puntos azules- se caracteriza por concentrar escuelas de gestión privada en áreas de la Ciudad de nivel socioeconómico alto, que concomitantemente coinciden con las comunas de la zona norte de la Ciudad (13, 14, 12, 11, 6 y 1). En términos de resultados y calidad educativa, los establecimientos han obtenido resultados en la prueba FEPBA en Matemática superiores al promedio de la Ciudad y la incidencia de estudiantes con experiencias de repitencia, sobreedad o deserción se ubican claramente por debajo de los promedios distritales. En términos de su origen social, se trata de establecimientos en los cuales el nivel promedio de instrucción de la madre supera a la medida distrital y no se registran prácticamente casos de madres que no hayan finalizado la escolaridad primaria. Asimismo, el promedio institucional de hogares con hacinamiento se ubica por debajo de la media general. Finalmente, se trata de establecimientos con tendencia a la homogeneidad escolar, aun cuando algunos de ellos se ubican en el cuadrante negativo de la dimensión 1 (Figura 4.5).

El segundo circuito -dibujado por el polígono de puntos amarillos- concentra establecimientos localizados en zonas de nivel socioeconómico medio y, en menor medida, alto. En términos de resultados y calidad educativa, no se caracterizan por un resultado típico en las pruebas y es posible observar mayor incidencia de estudiantes con experiencias de repitencia, sobreedad o deserción -aun cuando se mantiene por debajo de los promedios distritales. En términos de su origen social, se trata de establecimientos en los cuales el promedio de madres que han finalizado la educación universitaria se acerca al distrital pero no lo supera y se observa una mayor incidencia de casos de madres que han finalizado la escolaridad primaria. Finalmente, se trata de establecimientos relativamente más heterogéneos que los del circuito 1 (Figura 4.5 y Tabla 4.8).

Tabla 4.8. Principales descriptores de los circuitos educativos de Nivel Primario.

	% del total de la categoría en el cluster	% del total del cluster	% del total de escuelas
SECTOR=Privado	55,2 %	88,6 %	48,0 %
TIPO DE HABITAT=Residencial alto	52,9 %	62,9 %	35,5 %
COMUNA=13	64,5 %	18,6 %	8,6 %
COMUNA=14	50,8 %	11,7 %	6,9 %
COMUNA=2	55,6 %	7,6 %	4,1 %
COMUNA=11	45,1 %	12,1 %	8,0 %
COMUNA=6	48,9 %	8,3 %	5,1 %
COMUNA=1	15,7 %	3,0 %	5,8 %
TIPO DE HABITAT=Ciudad Central	0,0 %	0,0 %	1,5 %
TIPO DE HABITAT=Conjunto Habitacional	6,9 %	0,8 %	3,3 %
COMUNA=9	10,9 %	2,7 %	7,2 %
TIPO DE HABITAT=Residencial medio	21,4 %	31,4 %	43,8 %
COMUNA=8	2,0 %	0,4 %	5,5 %
COMUNA=4	3,8 %	1,1 %	9,1 %
TIPO DE HABITAT=Residencial bajo	7,3 %	3,4 %	13,9 %
SECTOR=Estatel	6,5 %	11,4 %	52,0 %

	Promedio del cluster	Promedio del total	Desvío del cluster	Desvío del total
% de Madres con Superior	69,3	38,2	14,3	25,7
Nivel educativo de la madre	9,1	6,9	0,612	1,959
Media FEPBA (Mat.)	569,6	511,8	44,1	56,5
Status entorno	92,8	88,9	3,3	7,0
Desvío FEPBA (Mat.)	105,8	95,5	19,3	20,3
Hacinamiento escolar	25,6	23,7	6,7	5,6
Número de alumnos	353,0	324,5	197,0	180,1
% de alumnos en 1er grado	14,5	14,0	4,8	3,8
% de alumns sin pase	0,054	0,114	0,341	0,529
% Repetidores 2ciclo	0,4	1,2	0,9	2,4
% Repetidores 1ciclo	0,174	1,071	0,420	1,642
% Sobreedad 1ciclo	0,874	3,706	1,438	5,027
% Alumnos que cursaron en otra escuela	20,6	30,4	14,1	17,2
% de alumnos con madre sin primario	0,170	2,924	0,565	4,378
Hacinamiento (hogar)	1,3	1,5	0,2	0,3
% Sobreedad 2ciclo	1,889	8,397	3,276	8,869
Varianza de la educación de la madre	1,7	2,7	0,7	0,8

	% del total de la categoría en el cluster	% del total del cluster	% del total de escuelas
TIPO DE HABITAT=Residencial medio	39,5 %	51,5 %	43,8 %
TIPO DE HABITAT=Residencial alto	27,4 %	29,0 %	35,5 %
COMUNA=13	18,4 %	4,7 %	8,6 %
TIPO DE HABITAT=Conjunto Habitacional	6,9 %	0,7 %	3,3 %

	Promedio del cluster	Promedio del total	Desvío del cluster	Desvío del total
Varianza de la educación de la madre	2,966	2,657	0,444	0,846
% Repetidores 2ciclo	0,950	1,226	1,584	2,371
% de Madres con Superior	33,8	38,2	15,9	25,7
Número de alumnos	292,5	324,5	149,7	180,1
% Repetidores 1ciclo	0,704	1,071	0,920	1,642
% Sobreedad 2ciclo	6,014	8,397	5,415	8,869
% Sobreedad 1ciclo	2,311	3,706	2,374	5,027
% de alumnos con madre sin primario	1,309	2,924	2,074	4,378

	% del total de la categoría en el cluster	% del total del cluster	% del total de escuelas
SECTOR=Estatal	38,5 %	87,2 %	52,0 %
TIPO DE HABITAT=Residencial bajo	47,2 %	28,6 %	13,9 %
COMUNA=4	50,0 %	19,7 %	9,1 %
COMUNA=8	57,1 %	13,8 %	5,5 %
TIPO DE HABITAT=Conjunto Habitacional	65,5 %	9,4 %	3,3 %
COMUNA=1	39,2 %	9,9 %	5,8 %
COMUNA=6	11,1 %	2,5 %	5,1 %
COMUNA=12	11,1 %	3,9 %	8,1 %
COMUNA=13	10,5 %	3,9 %	8,6 %
COMUNA=14	8,2 %	2,5 %	6,9 %
COMUNA=11	4,2 %	1,5 %	8,0 %
TIPO DE HABITAT=Residencial alto	10,2 %	15,8 %	35,5 %
SECTOR=Privado	6,1 %	12,8 %	48,0 %

	Promedio del cluster	Promedio del total	Desvío del cluster	Desvío del total
% de alumnos con madre sin primario	8,1	2,9	4,7	4,4
P interacción (sin primario con superior)	0,001	0,000	0,000	0,000
Hacinamiento (hogar)	1,735	1,513	0,264	0,309
% Sobreedad 2ciclo	14,3	8,4	7,7	8,9
Varianza de la educación de la madre	3,1	2,7	0,6	0,8
% Sobreedad 1ciclo	5,5	3,7	4,3	5,0
% Alumnos que cursaron en otra escuela	36,0	30,4	15,8	17,2
Número de alumnos	355,1	324,5	192,4	180,1
Hacinamiento escolar	22,8	23,7	4,4	5,6
% de alumnos en 4to grado	13,8	14,3	2,9	2,8
% Repetidores 2ciclo	0,617	1,226	1,137	2,371
Desvío FEPBA (Mat.)	87,7	95,5	17,9	20,3
Status entorno	83,7	88,9	9,3	7,0
Media FEPBA (Mat.)	464,8	511,8	38,7	56,5
% de Madres con Superior	15,8	38,2	11,5	25,7
Nivel educativo de la madre	4,8	6,9	1,1	2,0

	% del total de la categoría en el cluster	% del total del cluster	% del total de escuelas
SECTOR=Estatal	23,5 %	90,0 %	52,0 %
TIPO DE HABITAT=Residencial medio	18,3 %	59,2 %	43,8 %
COMUNA=1	3,9 %	1,7 %	5,8 %
TIPO DE HABITAT=Residencial alto	9,6 %	25,0 %	35,5 %
SECTOR=Privado	2,8 %	10,0 %	48,0 %

	Promedio del cluster	Promedio del total	Desvío del cluster	Desvío del total
% Repetidores 1ciclo	4,0	1,1	2,0	1,6
% Repetidores 2ciclo	4,8	1,2	4,0	2,4
% Sobreedad 1ciclo	10,3	3,7	8,0	5,0
% Sobreedad 2ciclo	18,6	8,4	10,6	8,9
% Alumnos que cursaron en otra escuela	46,4	30,4	15,9	17,2
Hacinamiento (hogar)	1,695	1,513	0,423	0,309
Varianza de la educación de la madre	3,077	2,657	0,613	0,846
% de alumno sin pase	0,276	0,114	0,791	0,529
% de alumnos con madre sin primario	4,2	2,9	4,7	4,4
% de alumnos en 4to grado	14,8	14,3	3,3	2,8
% de alumnos en 1to grado	13,3	14,0	2,8	3,8
Número de alumnos	289,6	324,5	168,3	180,1
Desvío FEPBA (Mat.)	90,5	95,5	19,1	20,3
Hacinamiento escolar	20,2	23,7	4,3	5,6
Media FEPBA (Mat.)	473,2	511,8	36,4	56,5
% de Madres con Superior	5,5	6,9	1,3	2,0
Nivel educativo de la madre	19,0	38,2	12,7	25,7

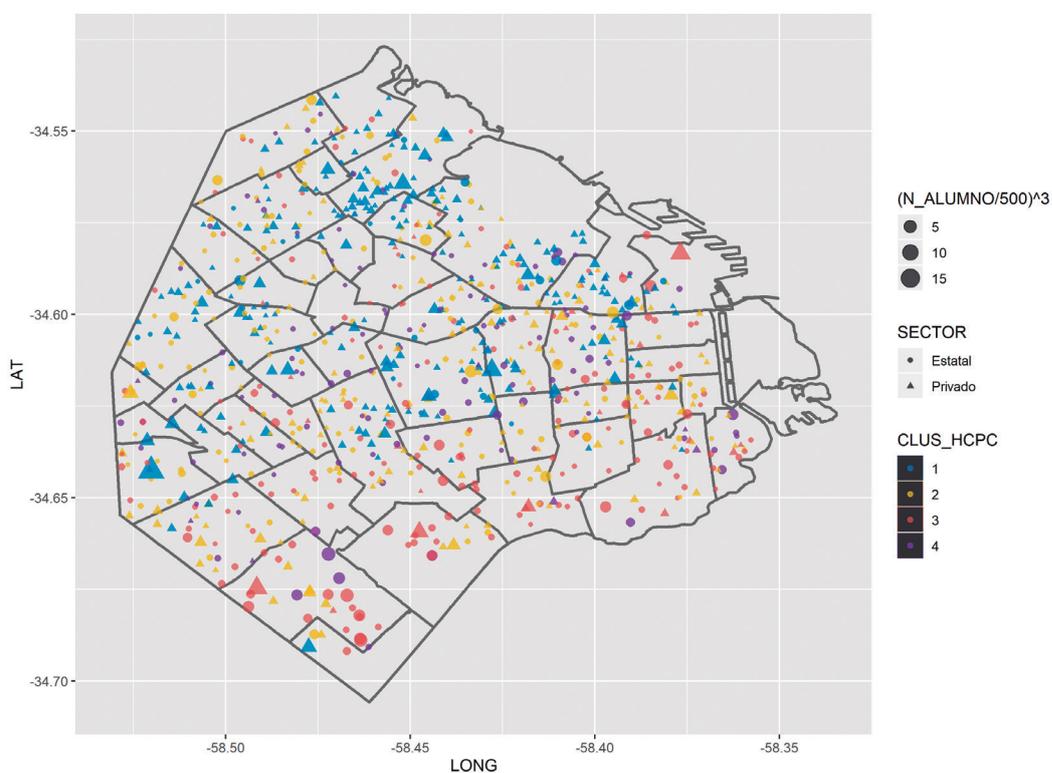
Fuente: Ver Tabla 4.6 para fuentes utilizadas en la construcción de clústers. Procesamiento P. Serrati.

El tercer circuito -dibujado por el polígono de puntos rojos- se caracteriza por concentrar escuelas de gestión estatal en áreas desfavorecidas de la Ciudad y ubicadas en radios donde existen viviendas sociales. Ambas situaciones se concentran en las comunas de la zona sur (4 y 8) y áreas microsegregadas de la Comuna 1, en la que se localiza el Barrio 31. La presencia de este tipo de establecimientos en barrios de nivel residencial alto se ubica claramente por debajo del promedio, así como el peso de los establecimientos de gestión privada. En términos de resultados y calidad educativa, los establecimientos han obtenido resultados en la prueba FEPBA en Matemática inferiores al promedio de la Ciudad. Se destaca en este circuito, en promedio, un mayor peso de estudiantes con sobreedad y/o que han cursado parte del nivel en otro establecimiento, pero no así de quienes han tenido experiencias de repitencia. En términos de su origen social, se trata de establecimientos en los cuales el nivel promedio de instrucción de la madre es inferior a la medida distrital y el promedio de madres que no han finalizado la escolaridad primaria es claramente superior a la media distrital. Asi-

mismo, el promedio institucional de hogares con hacinamiento se ubica por encima de la media general. Finalmente, se trata de establecimientos con una fuerte tendencia a la homogeneidad escolar aun cuando, como en el caso del circuito 1, algunos de ellos se ubican en el cuadrante positivo de la dimensión 1 (Figura 4.5).

Por último, el cuarto circuito - dibujado por el polígono de puntos morados- también concentra escuelas de gestión estatal -aun cuando en menor medida que el tercer circuito-, algunas de las cuales se localizan en áreas residenciales de nivel socioeconómico medio. Se caracterizan por concentrar estudiantes con experiencias de repitencia previa y, por ende, con sobreedad. En estos establecimientos los niveles promedio de deserción y los porcentajes de alumnos que cursaron parte del nivel en otro establecimiento son significativamente más altos que los guarismos distritales, aún más que en el tercer circuito. A pesar de ello, se trata de establecimientos socialmente más heterogéneos (Tabla 4.8).

Mapa 4.4. Distribución espacial de escuelas de Nivel Primario según circuito educativo y sector de gestión.



Fuente: Ver Tabla 4.6 para fuentes utilizadas en la construcción de clústers. Procesamiento P. Serrati

De este modo, si bien -como adelantáramos anteriormente-, la distribución de los establecimientos del Nivel Primario según circuito educativo tiene un correlato espacial, tal correspondencia no parece ser mecánica. Por el contrario, es posible observar una dominancia de puntos rojos y azules en el sur y el norte de la Ciudad, respectivamente. Los puntos amarillos y morados se distribuyen aleatoriamente sin seguir un claro patrón territorial (Mapa 4.4). Es posible pensar, entonces, que la segmentación educativa en la Ciudad de Buenos Aires no sigue, necesariamente, un patrón binario. El amplio colchón de escuelas nucleadas en el circuito medio (circuito 2) parecen corresponderse con el mejor ideario de la escuela pública, socialmente heterogénea y que aún hoy puede habilitar trayectorias de promoción social. Asimismo, la presencia de algunas escuelas con extracción socioeconómica media en el circuito de repitencia (circuito 4) muestra que las experiencias de repitencia, sobreedad o cambio de institución no son potestad exclusiva de los establecimientos que reciben a los estudiantes de menores ingresos.

5. LA RELACIÓN ENTRE DESIGUALDAD EDUCATIVA Y DESIGUALDAD TERRITORIAL

Hasta aquí, hemos analizado las desigualdades territoriales de la Ciudad de Buenos Aires y educativas en los niveles básicos de la educación Común. El desafío consiste ahora en establecer el modo en el que ambas dimensiones se vinculan y articulan, permitiendo mecanismos que refuerzan las desigualdades existentes. Para ello, comenzaremos analizando la relación entre la oferta y la demanda educativa (5.1), para luego focalizarnos en las situaciones de fracaso escolar (5.2).

5.1. La relación oferta-demanda en clave territorial

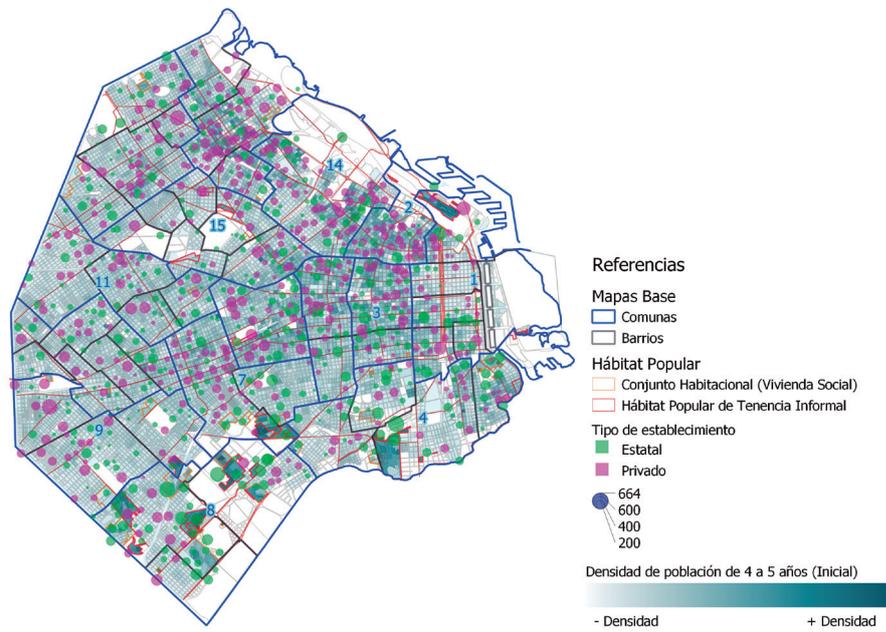
Uno de los modos a partir de los cuales abordar el problema educativo en clave territorial consiste en analizar comparativamente la relación entre la oferta y la demanda educativas, para ver de qué manera las personas pueden tener acceso a los diferentes recursos disponibles del sistema y en qué condiciones.

Una primera aproximación a este problema se puede realizar a partir de articular los análisis que hicimos en los apartados 4 y 5. En este sentido, es posible el

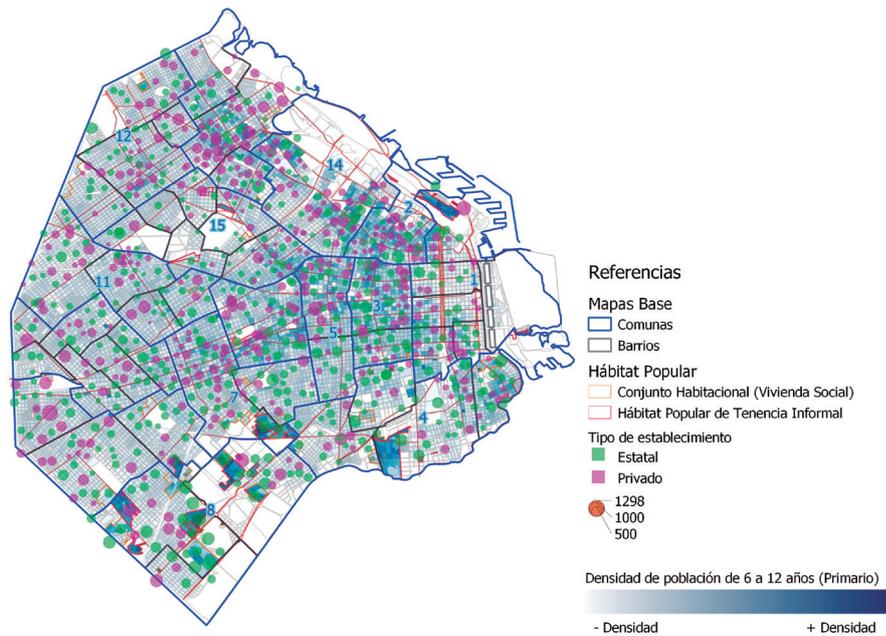
mapeo los recursos educativos (oferta educativa) y la localización de la población en edad de asistir a dichos establecimientos (demanda educativa). En este camino, los Mapas 5.1 nos señalan la localización de los establecimientos por nivel (diferenciados por tipo de gestión y ponderados en función de la cantidad de alumnos matriculados en 2018) y la densidad de población en edad teórica de asistencia a estos niveles.

Como es posible observar, para el Nivel Inicial las densidades más elevadas de población de entre 4 y 5 años se concentran en la zona sur de la Ciudad, en torno a las urbanizaciones de origen informal y los conjuntos de vivienda social. A pesar de eso, no es en esta zona de la Ciudad en donde se concentra la oferta del Nivel -ni pública ni privada- que como vimos anteriormente se ubica en el eje norte y noroeste. Una excepción en estas localizaciones es el área en la que se emplazan los barrios 31 y Rodrigo Bueno, ubicados muy próximos al barrio de Puerto Madero. En el Nivel Primario, la situación no parece modificarse demasiado. El patrón de relación entre oferta y demanda parece mantenerse, aun cuando la oferta de establecimientos y su tamaño aumentan (Mapas 5.1)

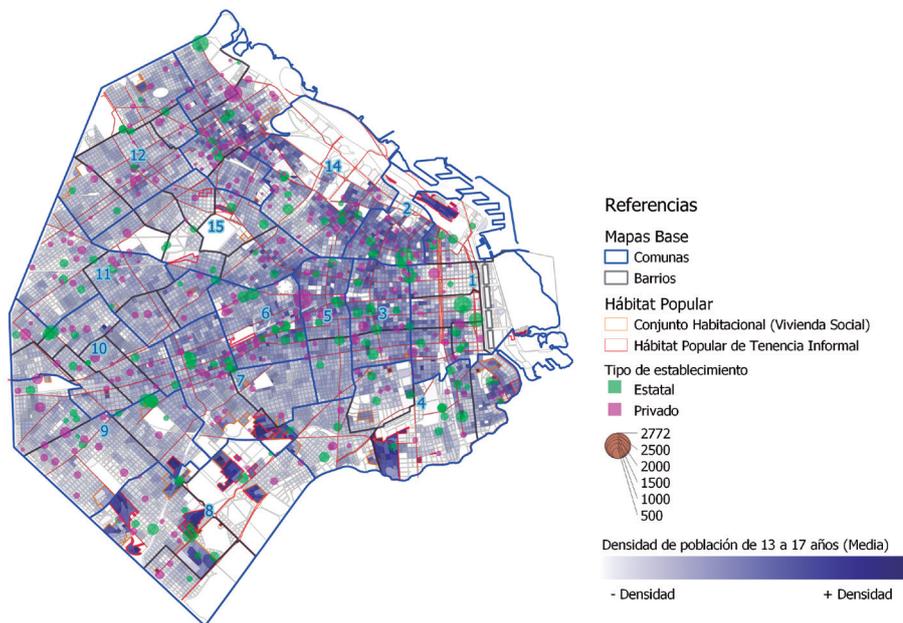
Mapa 5.1. Distribución de la oferta y la demanda educativo según nivel y sector de gestión.



Nivel Inicial



Nivel Primario



Nivel Inicial

Fuente: Elaborado en base a datos del Relevamiento Anual 2018 y del Censo 2010. Procesamiento Pablo Serrati.

En el Nivel Secundario la situación se transforma considerablemente. Las densidades de población en edades teóricas de asistir aumentan en toda la Ciudad. Los niveles de densidad en los polígonos de la zona sur, en torno a las urbanizaciones de origen informal, se intensifican considerablemente vis a vis la merma en la oferta de establecimientos educativos. Una mención especial le cabe al barrio de La Boca (Comuna 4) con una alta densidad y escasa oferta de establecimientos, en especial de establecimientos de gestión pública. A estas situaciones críticas se agrega la de las comunas del centro de la Ciudad (2, 3 y 5) que también concentran altos niveles de población entre los 13 y los 17 años. Sin embargo, a diferencia de los barrios de la zona sur, aquí la oferta de establecimientos también se incrementa. En la zona norte sobresale la situación de la Comuna 13, con altas densidades de población que demanda servicios educativos en el nivel y una alta oferta de servicios educativos de gestión privada. La escuela secundaria parece ser la que experimenta las mayores tensiones en términos de la relación oferta/demanda, especialmente aquellas que son de gestión pública; sobre todo, si se tiene en cuenta que en la mayoría de los casos se trata de establecimientos cuyo tamaño es superior al promedio, los círculos verdes son de mayor tamaño (Mapas 5.1).

Otra forma de aproximarnos al análisis de la relación entre oferta y demanda en clave territorial es analizar la distancia promedio que las personas deben recorrer para

asistir a un establecimiento educativo según su lugar de residencia. Para ello, en la Tabla 5.1 y en la Figura 5.1 presentamos la distancia promedio que deben realizar las personas según la comuna y el tipo de hábitat en el que se ubica su residencia.³⁶ Esta medida nos permite aproximar cómo las diferentes comunas y entornos urbanos definen posibilidades de acceso a la oferta educativa de gestión estatal.

En este marco es posible observar que, en el Nivel Inicial, los niños y niñas de las comunas 1 y 15 son los que deben realizar, en promedio, las mayores distancias para acceder a un establecimiento estatal, mientras que los de las comunas 3, 5, 6, 8, 10 y 11 son los que, en promedio, están más cerca.

En el Nivel Primario, encontramos nuevamente a los y las estudiantes de la Comuna 1 con los mayores recorridos promedio, acompañados en menor medida por los de las comunas 8, 13 y 14. Por el contrario, quienes tienen recorridos promedios más cortos son los y las estudiantes de las comunas 3, 5, 6 y 11.

Cuando observamos el Nivel Secundario, son los y las estudiantes de las comunas 7 y 9 quienes deben hacer los recorridos más extensos, mientras los de las comunas 2, 3, 5 y 6 son quienes realizan en promedio trayectos son más cortos.

Interesa señalar que los estudiantes de la Comuna 3 son los que poseen los trayectos promedios más cortos a todos los niveles, siendo que los de las comunas 5 y 6 tienen también siempre valores inferiores al promedio. A su vez, el Nivel Secundario es el que presenta distancias más largas y con mayor variabilidad, mientras el Nivel Primario se caracteriza por la mayor cercanía en todas las comunas (con una baja variabilidad entre estas).

La situación del acceso se agrava cuando al análisis por comuna se superpone el análisis de las distancias a los radios considerando los tipos de hábitat o contextos urbanos. En este sentido, vemos que las poblaciones residentes en las urbanizaciones de origen informal (villas, asentamientos NHT) presentan las mayores distancias a los establecimientos públicos de todos los niveles. La situación se agrava en el caso de los nuevos asentamientos urbanos en donde las distancias promedio en todos los niveles son aún mayores.

36.El promedio se calculó, para cada radio, tomando la distancia mínima desde el centroide del radio a una institución estatal de cada nivel determinado, ponderándolo por la cantidad de personas en edad teórica de asistir a dicho nivel que viven en ese radio.

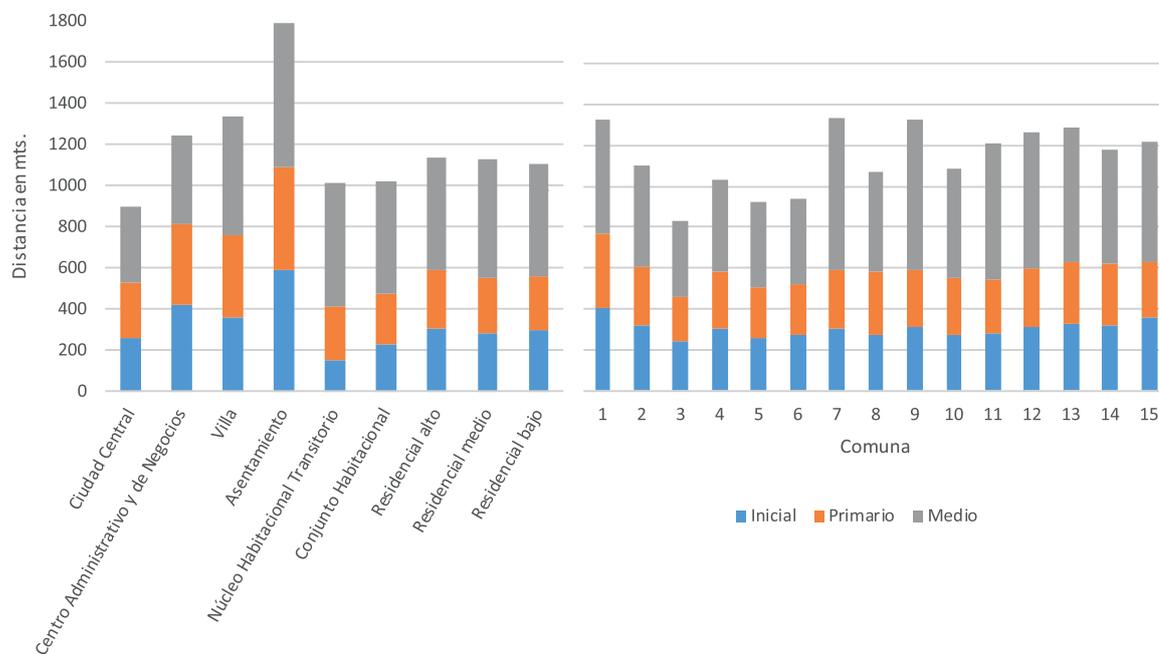
En los Mapas 5.2 se presenta cómo se distribuye esta distancia a los establecimientos de gestión estatal a una escala microterritorial. Estos mapas nos muestran cómo el problema señalado se acrecienta a medida que avanzamos en los diferentes niveles y cómo esta situación se vuelve especialmente crítica para los territorios más postergados. Cabe señalar además, que este análisis toma en consideración la distancia a las escuelas de gestión estatal, por lo cual, el efecto de este indicador puede actuar muy desigualmente, en tanto los sectores sociales de mayores recursos tendrían mayores posibilidades para suplir esta desigualdad asistiendo a instituciones del sector privado.

Tabla 5.1. Distancia promedio ponderada al establecimiento estatal más cercano según comuna y tipo de hábitat.

	Establecimiento estatal de Nivel...		
	Inicial	Primario	Medio
Comuna			
Comuna 01	406,7	362,9	557,2
Comuna 02	320,9	288,1	493,6
Comuna 03	243,4	213,9	369,8
Comuna 04	301,6	282,9	449,3
Comuna 05	254,1	249,7	421,8
Comuna 06	270,8	251,1	413,8
Comuna 07	306,7	284,4	744,1
Comuna 08	272,4	309,6	491,1
Comuna 09	311,0	277,4	733,4
Comuna 10	274,5	273,1	535,1
Comuna 11	276,1	266,3	664,4
Comuna 12	314,0	285,3	662,4
Comuna 13	323,9	307,9	657,6
Comuna 14	315,6	302,4	559,0
Comuna 15	354,4	276,2	588,4
Tipo de hábitat			
Ciudad Central	262,6	271,0	367,5
Centro Administrativo y de Negocios	421,4	392,0	431,4
Villa	357,9	405,6	577,8
Asentamiento	594,4	496,7	700,7
Núcleo Habitacional Transitorio	150,6	266,3	595,0
Conjunto Habitacional	233,3	241,9	550,2
Residencial alto	308,8	281,0	551,2
Residencial medio	287,0	264,5	578,8
Residencial bajo	302,4	255,5	548,0
TOTAL CABA	302,7	284,0	561,0

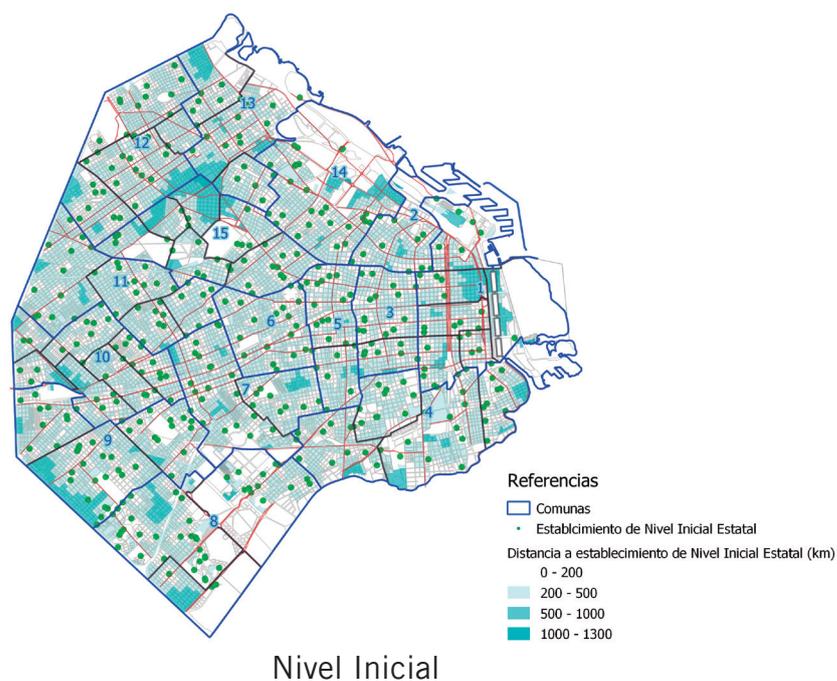
Fuente: Elaborado en base a datos del Relevamiento Anual 2018 y del Censo 2010. Procesamiento Pablo Serrati.

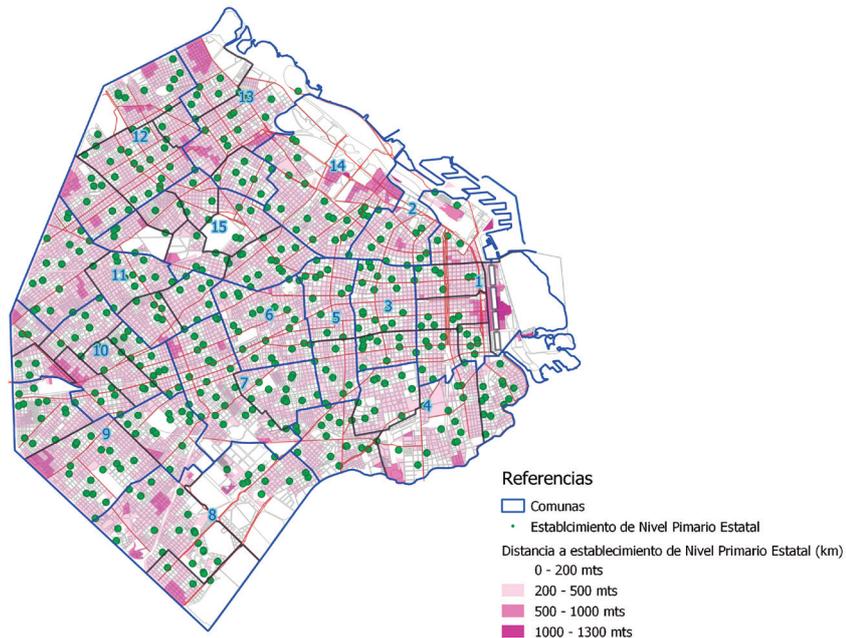
Figura 5.1. Distancia promedio ponderada al establecimiento estatal más cercano según comuna y tipo de hábitat.



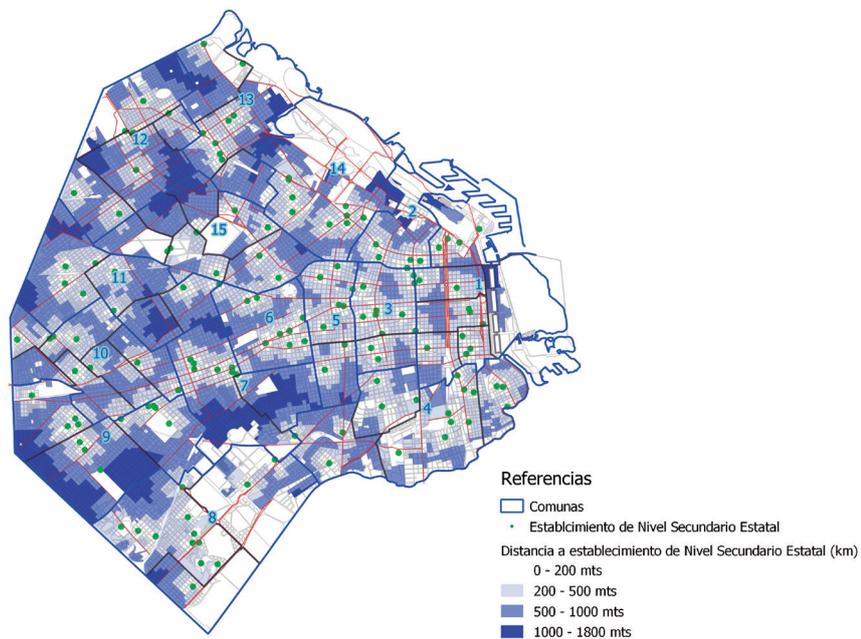
Fuente: Elaborado en base a datos del Relevamiento Anual 2018 y del Censo 2010. Procesamiento Pablo Serrati.

Mapa 5.2. Distancia promedio ponderada al establecimiento estatal más cercano según Nivel.





Nivel Primario



Nivel Secundario

Fuente: Elaborado en base a datos del Relevamiento Anual 2018 y del Censo 2010. Procesamiento Pablo Serrati.

Sin embargo, como hemos visto anteriormente, la cercanía a un establecimiento educativo no garantiza la posibilidad de acceder a él, en tanto es necesario que estos establecimientos tengan vacante para esa persona. En este sentido, la distancia a los establecimientos educativos de la población demandante (trabajada en la Tabla 5.1) debe ser articulada con la capacidad de la oferta educativa para absorber esta demanda.

Un modo de abordar este problema es proponer una optimización que minimice la distancia total recorrida (por todos los estudiantes de toda la Ciudad). De esta manera, nuestro problema se transforma en un problema de asignación de recursos (*assignment problem*) que puede ser resuelto mediante la minimización de un sistema de ecuaciones lineales con restricciones que utilice como matriz de costos las distancias entre los centroides de cada radio y la ubicación de las escuelas.³⁷ Como resultado de este análisis obtenemos la “mejor” asignación de alumnos de los radios a las escuelas, respetando las vacantes disponibles (entendiendo por mejor asignación aquella que minimiza la distancia total recorrida por el conjunto de los alumnos). Debido a que el número de vacantes total del sistema educativo es mayor al número de estudiantes demandantes, un primer análisis (en violeta en las Tablas 5.2 y 5.3) buscará optimizar esta distribución, incluso si alguna escuela no es “elegida” (debido a que es más distante que otra que tiene vacantes para todos los estudiantes). En un segundo análisis (en verde en las Tablas 5.2 y 5.3) utilizamos sólo las vacantes disponibles en las escuelas estatales. Debido a que estas no alcanzan a cubrir la totalidad de la demanda teórica, nos quedará un “exceso” de estudiantes que el algoritmo no podrá asignar a ninguna escuela. Estos estudiantes sin escuelas quedarían “excluidos” del sistema educativo, en tanto no serían priorizados por esta asignación y están indicados en los cuadros como “estudiantes sin vacantes”.³⁸ Asimismo, para cada una de estas asignaciones, los cuadros presentarán la distancia promedio que deben recorrer los estudiantes de cada uno de los tipos de hábitat para acceder a la escuela asignada. Por último, para el análisis del Nivel Primario se presenta, luego de realizar la asignación que minimice la distancia recorrida, la distribución resultante en los cuatro circuitos educativos señalados anteriormente.³⁹

37. Para resolver este problema hemos utilizado `lp_solve` y su aplicación en R (Berkelaar, 2019; Berkelaar, Eikland, & Notebaert, 2004)

38. Esta denominación no tiene relación con las vacantes realmente distribuidas por el sistema, en tanto no trabajamos para el mismo con datos de inscripción.

39. En trabajos futuros sería posible hacer un proceso “por etapas”, que realice una asignación óptima de los estudiantes a los diferentes circuitos (desde los más favorables a los menos desfavorables). También es posibilidad complejizar el análisis diferenciando esta asignación en función del tipo de gestión.

Tabla 5.2. Distancia promedio al establecimiento con vacante de Nivel Primario más cercano (asignación óptima por minimización de distancia entre demanda y oferta) y distribución por circuito educativo. Todos los establecimientos de Nivel Primario (arriba) y establecimientos de gestión estatal (abajo). Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.

Nivel Primario	Total de escuelas				
	Distancia promedio (m)	% de alumnos por circuito			
		Alto	Medio	Bajo	Repetidor
Tipo de hábitat					
Ciudad Central	195,9 mts	7%	50%	42%	1%
Centro Administrativo y de Negocios	313,2 mts	36%	40%	16%	8%
Villa	559,0 mts	4%	9%	70%	17%
Asentamiento	466,2 mts	11%	9%	66%	14%
Núcleo Habitacional Transitorio	634,5 mts	0%	27%	62%	11%
Conjunto Habitacional	341,2 mts	7%	20%	57%	17%
Residencial alto	208,1 mts	53%	27%	10%	10%
Residencial medio	236,4 mts	24%	38%	21%	17%
Residencial bajo	249,7 mts	5%	38%	44%	12%
TOTAL CABA	242,8 mts	27%	31%	28%	14%
Resultado de la función de minimización:	59.033				

Nivel Primario	Total de escuelas de gestión estatal					
	Distancia promedio (m)	Estudiantes sin vacante	% de alumnos por circuito			
			Alto	Medio	Bajo	Repetidor
Tipo de hábitat						
Ciudad Central	262,0 mts	11%	0%	44%	56%	0%
Centro Administrativo y de Negocios	350,4 mts	10%	16%	5%	61%	19%
Villa	189,0 mts	48%	1%	2%	81%	16%
Asentamiento	206,4 mts	45%	0%	11%	89%	1%
Núcleo Habitacional Transitorio	152,3 mts	27%	0%	0%	100%	0%
Conjunto Habitacional	243,3 mts	19%	1%	6%	63%	30%
Residencial alto	130,7 mts	42%	17%	40%	21%	22%
Residencial medio	190,6 mts	26%	3%	35%	38%	23%
Residencial bajo	241,3 mts	11%	0%	21%	59%	21%
TOTAL CABA	179,9 mts	31%	6%	29%	43%	22%
Resultado de la función de minimización:	40.775					

Fuente: Elaborado en base a datos del Relevamiento Anual 2018. Procesamiento Pablo Serrati.

A partir de los datos de la Tabla 5.2 podemos ver que, en el Nivel Primario, las personas que residen en urbanizaciones de origen informal (villas, asentamientos y NHT) son las que mayores distancias deben realizar para acceder a un establecimiento educativo (siendo sin embargo puntos de fuerte densidad de la población educativa demandante). En este sentido, estas familias son las que deben poner en juego una mayor dotación de capital de movilidad y/o económico (o ambos simultáneamente) para acceder a un establecimiento educativo (sin importar el tipo de gestión). Asimismo y a pesar de esta “inversión” de capital de movilidad los resultados serán relativamente poco “rentables”, en tanto salvo excepciones, ello supondrá el acceso a escuelas pertenecientes al circuito bajo y repetidor: para los estudiantes que viven en NHT el 100% irían a estas escuelas, mientras que los que habitan en villa y asentamientos asistirán en este tipo de escuelas en el 97 % 90%, respectivamente. En este sentido, para lograr una mejor inserción escolar (una escuela de los circuitos “medio” o “alto”) deberían disputar con otros estudiantes mejor localizados en relación a estas escuelas (y consecuentemente poner en juego mayores capitales de movilidad y económicos). Por el contrario, las personas que residen en los espacios residenciales de nivel socioeconómico alto no sólo tienen que recorrer distancias menores (sólo son más bajas para los habitantes de la Ciudad central). Sino que, además, esta movilidad les otorga un acceso sorprendentemente mayor a las escuelas del circuito “alto” (si bien con distancias un poco mayores, quienes viven en el Centro Administrativo también cuentan con ventaja para la asignación a escuelas de los mejores circuitos).

Considerando ahora sólo las vacantes de las escuelas estatales (Tabla 5.2), vemos que, si bien se reduce el resultado de la función de minimización, esto es a costa de que un 31% de la población en edad escolar queda sin lugar. Nuevamente, esta situación tiene diferencias marcadas según cuál sea el tipo de hábitat en el que se localiza su residencia. Quienes habitan en villas y asentamientos son excluidos de la asignación en más de un 45%, lo que hace que sólo asistan a establecimientos que están en promedios próximos a dichos entornos. Esto supone nuevamente la asignación a escuelas de los circuitos educativos “bajo” o “repetidor”. Es interesante que los habitantes de espacios residenciales de nivel socioeconómico alto también se ven afectados por esta situación, en tanto cerca de un 40% no sería incluido en ninguna escuela estatal. Sin embargo, la misma se ve compensada por las capacidades (económicas) para acceder a establecimientos del sector privado. A su vez, teniendo en cuenta la elección predominante de los sectores altos por escuelas de gestión privada, es posible explicar la preferencia y permanencia de un subgrupo de estos en escuelas de gestión estatal, ya que dicha elección supone una menor inversión

económica sin por eso resignar las ventajas a un acceso educativo diferencial. Por último, los habitantes del Centro Administrativo son quienes conjugan las mayores ventajas respecto al acceso a un establecimiento estatal de gestión estatal, ya que consiguen una de las menores distancias promedio con los mejores resultados en términos de asignación a los circuitos educativos.

Tabla 5.3. Distancia promedio al establecimiento “con vacante” de Nivel Secundario más cercano (asignación óptima por minimización de distancia entre demanda y oferta). Ciudad de Buenos Aires. Año 2018.

Nivel Primario	Total de escuelas	Escuelas de gestión estatal	
	Distancia promedio (m)	Distancia promedio (m)	% Estudiantes sin vacante
Tipo de hábitat			
Ciudad Central	241,2 mts	513,3 mts	0%
Centro Administrativo y de Negocios	387,7 mts	719,9 mts	0%
Villa	1101,7 mts	316,1 mts	58%
Asentamiento	573,6 mts	672,0 mts	11%
Núcleo Habitacional Transitorio	1527,8 mts	-	100%
Conjunto Habitacional	658,1 mts	283,5 mts	51%
Residencial alto	307,3 mts	313,5 mts	35%
Residencial medio	433,8 mts	364,7 mts	35%
Residencial bajo	469,8 mts	469,6 mts	25%
TOTAL CABA	413,7 mts	363,7 mts	36%
Resultado de la función de minimización:	77.160	51.892	

Fuente: Elaborado en base a datos del Relevamiento Anual 2018. Procesamiento Pablo Serrati.

En el caso del Nivel Secundario (Tabla 5.3), nuevamente los entornos informales (villa y asentamiento) son los que obtienen la peor situación comparativa luego de la asignación, en tanto son quienes deben caminar, en promedio, las mayores distancias para acceder a un establecimiento educativo. Por el contrario, los sectores que habitan barrios residenciales alto y la Ciudad central son quienes menores distancia deben recorrer. A su vez, si sólo se considera a las escuelas estatales para la asignación (lado derecho de la tabla), más del 50% de la población de las villas y las viviendas sociales quedaría por fuera del sistema educativo (en los NHT ningún estudiante sería asignado a una escuela de gestión estatal). Asimismo, si bien los asentamientos no presentan un nivel tan alto de exclusión educativa (11%) bajo esta

asignación, deberían recorrer largas distancias para poder acceder a los establecimientos. En contraposición, los habitantes del Centro Administrativo y del Centro Colonial también deberían recorrer largas distancias, pero ninguno quedaría sin vacante (lo que en parte se debe a la fuerte concentración de recursos que hemos señalado anteriormente).

De este modo, es posible observar que, para alcanzar los niveles de cobertura que efectivamente posee el sistema (Sección 4), las familias -en los diferentes niveles educativos- deben realizar importantes esfuerzos e inversiones, ya sea en términos económicos -para lograr el acceso a una escuela de gestión privada- y/o de distancias -para lograr el acceso a una escuela pública de los circuitos 1 o 2 (ver sección 4.2 para el caso del Nivel Primario). A su vez, estos esfuerzos de movilidad son recompensados de forma muy desigual según se habite en los diferentes territorios, en tanto pequeñas distancias suponen malos resultados en términos de elección para los barrios más postergados, mientras que no sucede lo mismo para los barrios mejor equipados.

5.2. Enfocando el lente sobre el “fracaso escolar”: la exclusión educativa

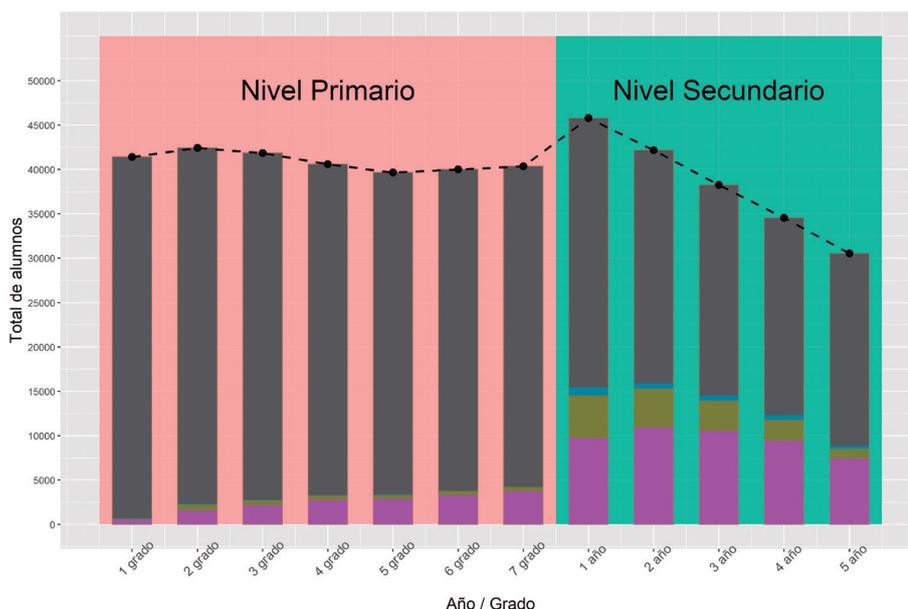
Finalmente, cabe enfocarnos en el fracaso escolar y sus patrones territoriales como una de las expresiones en que construyen y articulan las desigualdades educativas y territoriales. Como vimos anteriormente, el sistema educativo está fuertemente estructurando en cuanto a metas esperadas para las diferentes edades y niveles, por lo cual las situaciones de desescolarización, abandono/deserción, repitencia y sobreedad son observadas como situaciones que escapan a “lo esperado” institucionalmente. Sin embargo, en la Figura 5.1a y 5.2b es posible observar la persistencia de estas situaciones. En primer lugar, vale detenernos en el peso relativo que dichas situaciones tienen en el total de estudiantes (Figura 5.2a). Si bien en los primeros dos años del Nivel Primario, las situaciones de sobreedad, repitencia y alumnos que dejan la escuela sin pase (posible deserción) representan menos 5% del total, a partir de este momento estas situaciones crecen hasta superar el 10% en 7° grado.

En particular, el inicio del Nivel Secundario supone un incremento muy fuerte del peso relativo de estas situaciones que pasan a representar cerca de un tercio de los alumnos de los 4 primeros años. En el 5° año este número desciende a cerca de un cuarto del total, lo que posiblemente se deba al abandono de alumnos con situaciones de sobreedad (Figura 5.2b).

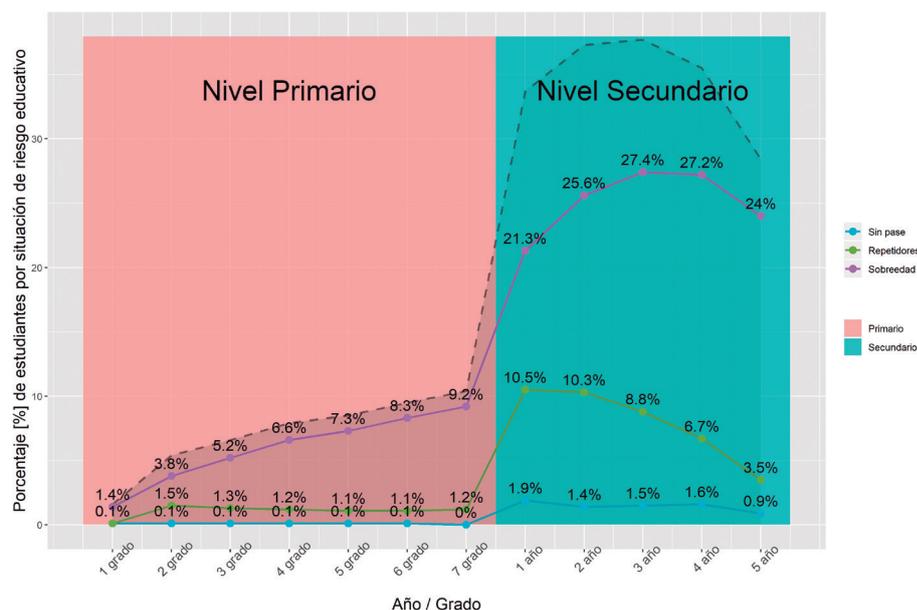
Pensando en términos absolutos (Figura 5.2b) es interesante destacar el crecimiento de la sobreedad sin presencia de repitencia en los primeros años del Nivel Primario, dando cuenta de la incorporación tardía de estudiantes (tal y como lo hemos señalado en el apartado anterior, ver Tabla 4.2). A partir del 3° grado, el número de alumnos con sobreedad parece responder a la suma de los alumnos con sobreedad y de los repitentes del año anterior. Estas situaciones tienen lugar en un contexto en el cual la cantidad total de alumnos sufre un leve descenso, pero se mantiene en valores relativamente constante en todos los años.⁴⁰

En el inicio del Nivel Secundario la cantidad de alumnos crece de forma muy importante, situación que se explica por el fuerte crecimiento de los repitentes (que representan el 10% de la matrícula) y de los alumnos con sobreedad. Sobre estos últimos, el hecho de que el número absoluto de alumnos con sobreedad duplique al número de repitentes y al de estudiantes con sobreedad en el último grado del Nivel Primario, da a entender la existencia de un importante número de alumnos que han repetido más de una vez el primer año de la escuela secundaria.

Figura 5.2a. y 5.2b. Alumnos por situación de fracaso escolar según grado/año de estudio. Valores porcentuales (5.2a) y absolutos (5.2b).



40. Vale aclarar que estos datos son tomados del promedio de alumnos que arroja el Relevamiento Anual 2017-2018. Se utilizan valores promedios para evitar fluctuaciones debido a situaciones imprevistas. Es importante aclarar que los datos comparados son tomados y analizados de forma transversal.



Fuente: Relevamiento Anual 2017 y 2018. Procesamiento Pablo Serrati.

En este punto proponemos analizar aquellas situaciones de personas que, teniendo edad para asistir a los diferentes niveles obligatorios del sistema educativo, no lo hacen. En este sentido, podemos hablar de situaciones de exclusión educativa, en tanto el sistema escolar no ha sido capaz de retener a estas personas en alguna de sus instancias. Esta subpoblación presenta dificultades para su abordaje dado que se trata de poblaciones pequeñas que están parcialmente identificadas en los relevamientos muestrales. Por este motivo, en nuestro trabajo para abordar este problema hemos considerado los datos censales, que tienen la ventaja de abarcar al conjunto de la población.

En las situaciones de exclusión escolar es posible identificar diferentes tipos, a saber: desescolarización, abandono de Nivel Primario y abandono de Nivel Secundario. En este estudio, los “desescolarizados” refieren a la población de entre 8 y 17 años que nunca asistió a la escuela. Esta elección se basa en que es a partir de esta edad que el porcentaje de personas desescolarizadas se vuelve constante (Tabla 4.5). Entre quienes “abandonaron el Nivel Primario” se cuentan las personas de entre 6 y 17 años que no asistían al sistema educativo y cuya última instancia de escolarización fue en el Nivel Primario (esté o no concluido este nivel). Finalmente, para los que abandonaron el Nivel Secundario se considera a todas las personas de entre 13 y 17 años que no asistían al sistema educativo y cuya última instancia de escolarización fue en este nivel (aun cuando no hayan aprobado ningún año).

Como puede verse en la Tabla 5.4, la distribución de estas subpoblaciones tiene una importante matriz territorial, en tanto su peso relativo es considerablemente mayor en las urbanizaciones de origen informal y en la Áreas residenciales de nivel socioeconómico bajo.

Tabla 5.4. Situaciones de Exclusión Educativa por Tipo de hábitat.
Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

	% desescolarizados	% Abandono nivel primario	% Abandono nivel medio
Ciudad Central	0,19%	1,10%	3,26%
Centro Administrativo y de Negocios	0,10%	0,92%	3,39%
Urbanización Popular de Origen Informal	0,45%	3,42%	6,06%
<i>Villa</i>	0,48%	3,42%	5,96%
<i>Asentamiento</i>	0,22%	3,15%	7,24%
<i>Nucleo Habitacional Transitorio</i>	0,11%	4,09%	,24%
Conjunto Habitacional	0,16%	1,74%	5,20%
Residencial alto	0,06%	0,41%	2,52%
Residencial medio	0,14%	0,92%	3,43%
Residencial bajo	0,25%	1,69%	4,76%
Total	0,16%	1,16%	3,67%

Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

Los factores que caracterizan a estas subpoblaciones varían según el nivel y el tipo de subpoblación (Tabla 5.5). Mientras que los factores que parecen explicar la desescolarización son fundamentalmente de tipo estructural asociados a las condiciones de vida y habitacionales; las situaciones de abandono (en ambos niveles, Primario y Secundario) incorporan fuertemente la dimensión del consumo (sin computadora, sin teléfono, sin heladera, etc.), aun cuando no necesariamente pierden peso los factores asociados a las condiciones de vida. En el caso del Nivel Secundario, llama la atención la aparición del factor movilidad asociado a la cuestión del transporte. En todos los casos se trata de hogares de gran tamaño y/o unipersonales, con un importante peso del componente migratorio, destacándose el bajo nivel educativo del principal proveedor del hogar (PSH).

Tabla 5.5. Factores socio ambientales determinantes de las situaciones de exclusión educativa. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Factores de desescolarización	%	Factores de abandono de nivel primario	%	Factores de abandono de nivel medio	%
Hogar Unipersonal	1,90%	Hogar Unipersonal	16,61%	Hogar Unipersonal	16,51%
Hogar no familiar	1,53%	Sin heladera	6,40%	Sin heladera	10,81%
NBI 5 (capacidad de subs.)	1,25%	Hogar no familiar	5,22%	Hogar no familiar	10,37%
Sin heladera	1,01%	Nacido en el extranjero	4,36%	NBI 2 (cond. sanitarias)	7,17%
Nacido en el extranjero	0,65%	Tipo de hábitat: NHT	4,09%	Tipo de hábitat: Asentamiento	7,15%
Sin teléfono celular	0,64%	Cal. const. de vivienda insufi.	3,47%	NBI 1 (Vivienda)	6,88%
S/servicio de recol. de residuos	0,56%	Tipo de hábitat: Villa	3,42%	Nacido en el extranjero	6,83%
NBI 2 (condiciones sanitarias)	0,53%	NBI 5 (capacidad de subs.)	3,38%	Sin teléfono celular	6,67%
Sin alumbrado público	0,52%	Transp. púb. a más de 300mts	3,33%	Cal.const. de vivienda insuf.	6,58%
Cal. const. de vivienda insuf.	0,51%	Sin teléfono celular	3,21%	Sin computadora	6,43%
Tipo de hábitat: Villa	0,48%	NBI 2 (condiciones sanitarias)	3,21%	Sin teléfono de línea	6,26%
NBI 1 (Vivienda)	0,46%	Tipo de hábitat: Asentamiento	3,15%	NBI 3 (Hacinamiento)	6,05%
Sin computadora	0,46%	S/servicio de recol. de residuos	3,11%	NBI 5 (capacidad de subs.)	6,05%
Sin pavimento	0,45%	NBI 1 (Vivienda)	3,11%	Tipo de hábitat: NHT	6,00%
Transp. púb. a más de 300mts	0,43%	8 o más personas en el hogar	3,10%	Tipo de hábitat: Villa	5,85%
Sin teléfono de línea	0,43%	Sin computadora	3,07%	PSH s/secundario terminado	5,81%
NBI 3 (Hacinamiento)	0,40%	Sin alumbrado público	2,94%	Hogar extendido	5,79%
Sin boca de tormenta	0,38%	Sin teléfono de línea	2,91%	8 o más personas en el hogar	5,72%
PSH extranjero	0,36%	PSH sin secundario terminado	2,85%	Sin alumbrado público	5,72%
8 o más personas en el hogar	0,30%	NBI 3 (Hacinamiento)	2,75%	Transp. púb. a más de 300mts	5,48%
Promedio población	0,16%	Promedio población	1,16%	Promedio población	3,67%

Fuente: Censo 2010. Procesamiento propio.

Más allá del panorama que nos aporta la caracterización de las subpoblaciones, resulta evidente que muchos de los factores contemplados están fuertemente asociados entre sí. Para intentar “controlar” el efecto de cada uno de ellos, en la Tabla 5.6 se presenta un análisis de regresión logística con diferentes modelos que buscan explicar las diferentes situaciones de exclusión educativa. Es importante señalar que para la construcción de estos modelos se han mantenido sólo aquellas variables que resultaban significativas en un 95% ($p < 0.05\%$). En este análisis podemos ver nuevamente que son factores referidos a las situaciones de déficit sociohabitacional los que mejor correlacionan con las diferentes situaciones de exclusión educativa.



En concordancia con lo que señala la bibliografía, el nivel educativo del principal sostén del hogar (PSH o su cónyuge) resulta un factor central para explicar las distintas situaciones de exclusión escolar (en especial en el caso del abandono del Nivel Primario). Sin embargo, el análisis de regresión muestra que las dimensiones territoriales juegan también un rol central para explicar la exclusión educativa. En este sentido, podemos ver la importancia del entorno urbano y de las condiciones de hábitat (NBI1 y NBI2) para los casos de deserción escolar. Por su parte, los casos de “desescolarización pura” (personas que nunca estuvieron escolarizadas) parecen estar menos afectados por las situaciones territoriales y más relacionadas con las condiciones familiares, en particular las situaciones de migración, el nivel educativo del PSH, las situaciones de hacinamiento (NBI 3) y las malas condiciones laborales (NBI 5).

Tabla 5.6. Modelo de regresión logística para diferentes situaciones de exclusión educativa. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Situación de fracaso escolar: <i>Modalidad de referencia</i>	Modelo: Desescolarización	Modelo: Abandono Primaria	Modelo: Abandono Secundaria
(Intercept)	-7.316 (.083)***	-5.333 (.143)***	-3.711 (.122)***
NBI 1 (Vivienda deficitaria): Sin NBI1			
Con NBI1	-	.370 (.050)***	.336 (.053)***
NBI 2 (Condiciones sanitarias): Sin NBI2			
Con NBI2	.745 (.313)*	.230 (.103)*	.242 (.110)*
NBI 3 (Hacinamiento): Sin NBI3			
Con NBI3	.467 (.156)**	-	-
NBI 5 (Capacidad de subsistencia): Sin NBI5			
Con NBI5	.940 (.457)*	-	-
País de nacimiento: Argentina			
Nacido en el extranjero	.547 (.158)***	1.462 (.050)***	.695 (.050)***
Sexo: Varón			
Mujer	-	-	-.117 (.028)***
Estudios del PSH: Secundario terminado o más			
PSH Sin secundario finalizado	.571 (.114)***	1.232 (.037)***	.611 (.032)***
País de nacimiento del PSH: Argentina			
PSH Extranjero	.618 (.132)***	-.461 (.048)***	-.166 (.042)***
Tipo de hábitat: Ciudad central			
Tipo de hábitat: Centro Administrativo	-	.037 (.234)	.120 (.190)
Tipo de hábitat: Villa	-	.684 (.146)***	.313 (.127)*
Tipo de hábitat: Asentamiento	-	.660 (.180)***	.536 (.171)**
Tipo de hábitat: NHT	-	1.087 (.213)***	.427 (.247)
Tipo de hábitat: Conjunto Habitacional	-	.513 (.150)***	.483 (.129)***
Tipo de hábitat: Residencial alto	-	-.420 (.149)**	-.033 (.124)
Tipo de hábitat: Residencial medio	-	.171 (.144)	.180 (.122)
Tipo de hábitat: Residencial bajo	-	.387 (.146)**	.302 (.125)*
AIC	5.164	40.468	44.573
BIC	5.239	40.619	44.722
Log Likelihood	-2.575	-20.220	-22.271
Deviance	5.150	40.440	44.543
Num. obs.	297.488	359.606	149.090

***p < 0.001, **p < 0.01, *p < 0.05

Fuente: Elaborado en base a datos del Censo 2010. Procesamiento propio.

6. RESUMEN DE RESULTADOS: SEGREGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Corbeta (2009) plantea que existe una fuerte tendencia a interpretar la escuela en forma desterritorializada; esto es, por fuera del sistema de relaciones territoriales. A pesar de ello, como hemos podido observar, la configuración del territorio articula una compleja trama de interacciones con las desigualdades educativas. En este sentido, es posible distinguir diferentes niveles en los que el plano educativo se articula con el territorial. Por un lado, el análisis corrobora la importancia del territorio para la constitución y configuración de las desigualdades educativas, que se traducen en desiguales condiciones de vida y niveles socioeconómicos de las poblaciones que se residen en los diferentes tipos de hábitats.

Asimismo, hemos visto que la estructura demográfica de la Ciudad presenta una relativa estabilidad en cuanto al su tamaño poblacional, acompañada de un leve descenso de la población juvenil. Sin embargo, esta estabilidad contrasta con la fuerte heterogeneidad que presenta su dinámica en los diferentes contextos habitacionales. De esta manera, los entornos más desfavorecidos, así como las comunas en las que éstos se concentran, experimentan un fuerte crecimiento poblacional, especialmente de las poblaciones más jóvenes. Esta realidad contrasta con la del resto de la Ciudad, que vive un proceso de decrecimiento poblacional y envejecimiento. Estos cambios en la composición demográfica en contextos habitacionales específicos suponen una modificación de las demandas al sistema educativo, que no necesariamente ha podido adaptarse a estos cambios. En este sentido, según las tendencias que arrojan los datos existentes hasta la actualidad, es posible suponer una caída en la demanda total del sistema educativo (debido al paulatino decrecimiento de la población juvenil). Sin embargo, esta caída de la demanda educativa no actuará de modo homogéneo, por lo que supondrá una mayor presión en algunos territorios que en otros. Paradójicamente, se trata de los que presentan mayores dificultades para el acceso y la retención educativa.

En continuidad con esto, un tercer aspecto que podemos señalar es el hecho de que los resultados del sistema educativo, en términos de inclusión educativa, parecen seguir un claro patrón territorial: las poblaciones de las comunas de mayor estatus socioeconómico parecen tener ventajas a la hora de conseguir trayectorias escolares exitosas. Cuando se pone la lupa a escala microterritorial, estas diferencias se profundizan aún más, abriéndonos el camino para indagar sobre el rol que tiene el territorio (o no) como factor de promoción social para los actores (y no sólo la inserción de estos en el sistema educativo). Desde este punto de vista, es posible retomar la idea de desajuste espacial (*spatial mismatch*)

de modo tal que las poblaciones con menores credenciales educativas que residen en las áreas más pobres de la Ciudad experimentan malos resultados en sus trayectorias educativas porque están desconectadas de las oportunidades que brindan los establecimientos cuyos estudiantes disponen de mayores dotaciones de capital, no sólo económico sino social.

Además, y complementando lo anterior, hemos visto que la oferta y los recursos educativos no se distribuyen homogéneamente dentro de la Ciudad de Buenos Aires. En particular, si bien no existe una clara diferenciación en el acceso entre las distintas comunas, sí se observan marcadas desigualdades en el acceso en los diferentes entornos urbanos. En este sentido, los recursos educativos parecen tener una fuerte cobertura espacial en el conjunto urbano, lo cual se corresponde con las altas tasas de asistencia que se observan en el sistema. Esta extensa cobertura encierra también heterogeneidades a nivel microterritorial, en donde las urbanizaciones populares de origen informal acceden a una oferta menor de establecimientos de proximidad. A su vez, la extensión territorial del sistema en los niveles Inicial y Primario contrasta con la realidad del Nivel Secundario, donde la oferta está más concentrada territorialmente y en establecimientos de mayor tamaño. Esta concentración de la oferta supone a la vez un alejamiento de los lugares más postergados, que es en donde, como hemos visto, subsisten las mayores tasas de abandono escolar en este nivel. La falta de una oferta de Nivel Secundario mejor distribuida espacialmente puede explicar, en parte, las dificultades de los entornos más postergados para acceder de forma igualitaria a la educación.

Más allá de la presencia de una importante red de cobertura del sistema educativo, diferentes autores han puesto en evidencia las desigualdades que pueden existir entre los diferentes establecimientos educativos. En este sentido, otro hallazgo a resaltar es la propuesta para distinguir y establecer circuitos educativos en base a diferentes características de los estudiantes, los establecimientos y de su entorno. Si bien en este trabajo sólo hemos podido avanzar en distinguir estos circuitos en el Nivel Primario, creemos que resulta importante superar esta limitación en futuras investigaciones incorporando nuevas fuentes de información que permitan complementar los datos aquí utilizados. Uno de los aspectos más interesantes de este análisis de segmentación es que nos ha permitido poner en cuestión la asimilación directa entre circuitos educativos y tipo de gestión, distinción que como hemos dicho se toma por válida en muchos trabajos. Hemos podido ver que, si bien los tipos de gestión configuran escenarios diferenciados en cuanto a la composición socio educativa de los estudiantes y a sus resultados en su trayectoria educativa, estas diferencias no actúan de un modo tan lineal. De hecho, hemos identificado un conjunto de establecimientos de gestión estatal que presentan una población muy homogénea con altos niveles educativos, así como establecimientos de gestión privada que se corresponden con realidades menos

favorecidas, en términos de ambiente socioeducativo del alumnado y situaciones de riesgo escolar. A su vez, la superación de la idea dicotómica asociada al tipo de gestión nos ha permitido pensar la heterogeneidad del sistema educativo de un modo más complejo. De hecho, el análisis nos permitió identificar cuatro circuitos educativos, cada uno con características muy claras y definidas. Sus resultados han puesto en evidencia la existencia de un importante grupo de escuelas que dan cuenta del imaginario de promoción asociado a la escuela pública en nuestro sistema educativo. Se trata de escuelas con buenos indicadores, en cuanto a situaciones de repitencia y con niveles educativos de la madre más heterogéneos. También resulta interesante señalar la existencia de un circuito compuesto por escuelas que concentran alumnos con elevados niveles de repitentes y sobreedad. Si bien este grupo de escuelas está asociado a bajos niveles educativos de los padres, es posible ver que algunas de estas escuelas no son patrimonio exclusivo de los sectores de menores ingresos.

Otro aspecto a destacar como resultado de este trabajo es el hecho de que, si bien las escuelas se distribuyen siguiendo un patrón territorial diferencial, no es posible realizar una asimilación directa entre estos dos aspectos. Si por un lado no se puede suponer que la presencia de escuelas garantice el derecho educativo (aunque lo facilita), tampoco la presencia de escuelas de calidad parece garantizar el acceso a las mismas por las personas que viven en sus proximidades. En este sentido, es posible definir un importante rol a la agencia de los actores, quienes a través de la movilidad parecen suplir algunas de las desigualdades que se ven en la distribución de la oferta educativa. Será interesante definir en futuros trabajos qué elementos y capitales ponen en juego los actores a la hora de evaluar la elección de escuelas.

El trabajo, también, ha puesto de manifiesto cómo los factores de fracaso y exclusión educativa tienen un componente que está fuertemente asociado a aspectos territoriales. Si bien el nivel educativo del principal proveedor del hogar es fundamental para explicar las situaciones de exclusión educativa, distintos aspectos ligados a la dimensión territorial parecen emerger como elementos fuertemente explicativos que complementan los descriptos por la bibliografía especializada.

Vale señalar, finalmente, que el trabajo ofrece también un importante arsenal metodológico, que permite vislumbrar la potencialidad del uso conjunto de diferentes fuentes. En particular, el trabajo con fuentes producidas en el sistema educativo potencia y expande las posibilidades que presentan las estadísticas de población habitualmente utilizadas en este tipo de trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G. (2009). *Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires y Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K., & Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 109-119.
- Alcoba, M. (2012). *Desigualdad social, circuitos educativos y proceso de estratificación: los condicionantes del logro educativo y ocupacional en Argentina (1950-2007)* (Tesis para optar al grado de Maestra en Población y Desarrollo). FLACSO.
- Arriagada Luco, C., & Rodríguez Vignoli, J. (2003). *Segregación residencial en áreas metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Barthon, C., & Monfroy, B. (2011). Choix du collège et capital spatial: étude empirique appliquée aux collégiens lillois. *Espace-Populations-Sociétés*, 2(2), 321-335.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI Editores.
- Bell, W. (1954). A Probability Model for the Measurement of Ecological Segregation. *Social Forces*, 32(4), 357-364. <https://doi.org/10.2307/2574118>
- Berkelaar, M. (2019). *lpSolve: Interface to «Lp_solve» v. 5.5 to Solve Linear/Integer Programs. R package*.
- Berkelaar, M., Eikland, K., & Notebaert, P. (2004). *lp_solve*.
- Blanco, I., & Subirats, J. (2008). Social exclusion, area effects and metropolitan governance: A comparative analysis of five large Spanish cities. *Urban Research & Practice*, 1(2), 130-148. <https://doi.org/10.1080/17535060802169823>
- Bourdieu, P. (2000). Efectos de Lugar. En *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño Dávila.

Briggs, X. de S. (2005). *The Geography of Opportunity Race and Housing Choice in Metropolitan America*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

Briggs, X. de S., Mueller, E. J., & Sullivan, M. L. (1997). *From Neighborhood to Community: Evidence on the Social Effects of Community Development*. New York: Community Development Research Center, New School for Social Research.

Dalle, P. (2012). Clases sociales, estratificación y movilidad en las sociedades latinoamericanas del siglo XXI. El cambio social en cuestión. *Entramados y Perspectivas*, (2), 9-13.

Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Leston, B., & Carrascosa, J. (2018). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1965-2015): Efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, (3), 103-140.

Di Virgilio, M. M. (2011). Producción de la pobreza y políticas sociales: Encuentros y desencuentros en urbanizaciones populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En J. Arzate Salgado, A. B. Gutiérrez, & J. Huamán (Eds.), *Reproducción de la pobreza en América Latina : relaciones sociales, poder y estructuras económicas* (pp. 171-206). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Di Virgilio, M. M. (2020). The role of residential context and public policies in the production of urban inequalities. En A. Orum, S. Vicari, & J. Ruiz-Tagle (Eds.), *The Wiley-Blackwell Companion to Urban and Regional Studies*. Wiley-Blackwell.

Di Virgilio, M. M., & Aramburu, F. (2019). *La heterogeneidad social y espacial en el GBA* [Mimeo].

Di Virgilio, M. M., Marcos, M., & Mera, G. (2015). Las ciudades dentro de la ciudad: características sociodemográficas y habitacionales de la Ciudad de Buenos Aires según sus tipos de hábitat. *Población de Buenos Aires*, 12(22), 33-57.

Di Virgilio, M. M., Marcos, M., & Mera, G. (2016). Heterogeneidades socio-habitacionales en la Ciudad de Buenos Aires: Indagaciones sobre la base de una tipología de entornos urbanos. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, 20(20), 163-189.

Di Virgilio, M. M., & Perelman, M. (Eds.). (2014). *Ciudades latinoamericanas: desigualdad, segregación y tolerancia*. Buenos Aires: CLACSO.

Di Virgilio, M. M., & Perelman, M. (2017). Dinámicas territoriales en la producción de la desigualdad de Buenos Aires. En J. Gledhil, M. G. Hita, & M. Perelman (Eds.), *Disputas em torno do espaço urbano* (p. 436). San Salvador de Bahia: EDUFBA, Editora da Universidade Federal da Bahia.

Di Virgilio, M. M., & Perelman, M. (Eds.). (2018). *Disputas por el espacio urbano. Desigualdades persistentes y territorialidades emergentes*. Buenos Aires: Biblos.

Di Virgilio, M. M., & Serrati, P. S. (2019). *Déficit habitacional* [data set]. Recuperado de <https://mapa.poblaciones.org/map/9801>

Dinardi, G., Di Virgilio, M. M., Gluz, N., & Cocorda, E. (2002). *Orientaciones para la definición de una política destinada a abordar las dificultades de la escuela media para captar y retener jóvenes en situación de vulnerabilidad social* [Documento de Circulación Interna]. Buenos Aires.

Donato, L., & Ferrer-Esteban, G. (2012). Desigualdades territoriales en España e Italia. Nuevas evidencias a partir de la evaluación PISA 2009. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 105-138.

Ellen, I., & Turner, M. (2003). Do Neighborhoods Matter and Why? En J. M. Goering & J. D. Feins (Eds.), *Choosing a Better Life? Evaluating the Moving to Opportunity Social Experiment*. Washington, DC: Urban Institute Press.

Filgueira, C. (2001). La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina (*Políticas Sociales No. 51*). Santiago de Chile.

Flores, C. A. (2006). Consecuencias de la segregación residencial: Teoría y métodos. En J. M. P. da Cunha (Ed.), *Metrópoles paulistas: População, vulnerabilidade e segregação* (pp. 197-230). Campinas: Nepo/Unicamp.

Flores, C. A. (2008). *Residential Segregation and the Geography of Opportunities: A Spatial Analysis of Heterogeneity and Spillovers in Education*. En

Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Texas at Austin. Austin.

Fornazarc Aranda, J. C. (2012). Procesos segregatorios y segmentación educativa. *Síntesis*, (3).

Galster, G., & Killen, S. (1995). The Geography of Metropolitan Opportunity: A Reconnaissance and Conceptual Framework. *Housing Policy Debate*, 6(1), 7-43.

Groisman, F., & Suárez, A. L. (2009). Residential segregation in Greater Buenos Aires. En B. R. Roberts & R. H. Wilson (Eds.), *Urban segregation and governance in the Americas* (pp. 39-54). Nueva York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9780230620841>

Gutiérrez, A. (1999). Reflexiones teórico metodológicas en torno al análisis de la pobreza. En *XXII Congreso ALAS*.

Husson, F., Lê, S., & Pagès, J. (2017). *Exploratory Multivariate Analysis by Example Using R*. Boca Raton, FL: Taylor & Francis Group, LLC.

Ibáñez Martín, M. M. (2015). Segmentación educativa: Una estimación para la última década en Argentina. *Estudios Económicos*, (64), 53-82.

Jacinto, C. (2006). Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria. *Anales de la educación común. Educación y Trabajo*, 2(5), 106-121.

Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Jencks, C., & Mayer, S. (1990). The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighborhood. En L. E. Lynn & M. G. H. Mgeary (Eds.), *Inner-City Poverty in the United States* (pp. 111-186). Washington, DC: National Academy Press.

Jirón, P., Lange, C., & Bertrand, M. (2010). Exclusión y desigualdad espacial: Retrato desde la movilidad cotidiana. *Revista INVI*, 25(68), 15-57. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582010000100002>

Judzik, D., & Moschetti, M. (2016). ¿Una segunda fase de privatización de la matrícula escolar? Los sectores populares y la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 197-211.

- Kaztman, R. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. Montevideo: CEPAL.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, (75), 171-189.
- Kaztman, R. (2013). *Segmentaciones y cohesión social en las grandes ciudades de América Latina*. En Conferencia Magistral en el Colegio de México. México.
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2005). Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, (85), 131-148.
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, (91), 133-152.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Krüger, N. (2012). ¿Escuelas pobres para los pobres? Un análisis basado en PISA 2009. En *I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542.
- Krüger, N. (2016). Equidad educativa interna y externa. Principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(2), 39-78.
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). *FactoMineR: An R Package for Multivariate Analysis*. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i01>
- Lefebvre, H. (1974). *La producción social del espacio*. Madrid: Capitan Swing.
- Lévy, J., & Lussault, M. (Eds.). (2003). *Dictionnaire de la Géographie. Et de l'espace des sociétés*. Paris: Edit. Belin. Paris.
- Llach, J. J. (2006). *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Granica.
- Llach, J. J., Roldán, F., & Montoya, S. (2000). *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL.

López, N. (2006). Desigualdades sociales y educativas en América Latina: algunas señales para repensar las políticas en la región. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?* (pp. 143-165). Barcelona: Fundació CIDOB.

Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690. <https://doi.org/10.1086/321300>

Lupton, R. (2003). *Neighborhood Effects: Can we measure them and does it matter?* (September):1-24. (No. 73). CASEpaper. London. <https://doi.org/10.1080/09537320701403425>

Machado Barbosa, E. (2001). Urban Spatial Segregation and Social Differentiation: Foundation for a Typological Analysis. En *International Seminar on Segregation in the City*. Cambridge, MA: Lincoln Institute for Land Policy.

Marcos, M., Mera, G., & Di Virgilio, M. M. (2015). Contextos urbanos de la Ciudad de Buenos Aires: una propuesta de clasificación de la ciudad según tipos de hábitat. *Papeles de población*, (84), 161-196.

Mario, A. (2019). Pobreza extrema y desigualdad en la Ciudad de Buenos Aires (2015-2018). *Informe de Coyuntura*, 11, 14-19.

Massey, D. S., & Denton, N. A. (1993). *American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Mazzeo, V., Lago, M. E., Rivero, M., & Zino, N. (2012). ¿Existe relación entre las características socioeconómicas y demográficas de la población y el lugar donde fija su residencia? Una propuesta de zonificación de la Ciudad de Buenos Aires. *Población de Buenos Aires*, 9(15), 55-70.

Meo, A. I. (2016). Preludio: La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. *Unidad Sociológica*, 5(2), 6-15.

Merklen, D. (1999). La cuestión social al sur desde la perspectiva de la integración. Políticas sociales y acción colectiva en los barrios marginales del Río de la Plata. *Revista de Sociología*, (16).

Muhammad, S., Jong, T. de, & Ottens, H. F. L. (2008). Modelling the impact of telecommuting on future urbanisation in the Netherlands. *Tijdschrift voor*

Economische en *Sociale Geografie*, 99, 160-177. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2008.00452.x>.

Najman, M. (2018). *Construcción de vivienda social ¿Motor para la inclusión?* (Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Narodowski, M. (2000). *Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino: elección de escuela sin «vouchers»* (No. 37). Buenos Aires.

Narodowski, M., & Gottau, V. (2017). Clases medias y escuela pública: La elección escolar como resistencia. *Perfiles Educativos*, XXXIX(157), 34-51.

Park, R. E. (1926). The urban community as a spatial pattern and moral order. En E. W. Burgess (Ed.), *The Urban Community*. Chicago: University of Chicago Press.

Pinkster, F. M. (2007). Localised Social Networks, Socialisation and Social Mobility in a Low-income Neighbourhood in the Netherlands. *Urban Studies*, 44(13), 2587-2604.

Powell, J., Reece, J., & Gambhir, S. (2007). *The Geography of Opportunity*. Columbus.

Quillian, L. (1999). Migration Patterns and the Growth of High-Poverty Neighborhoods, 1970- 1990. *American Journal of Sociology*, (105), 1-37.

R Core Team. (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura*, 22, 7-25.

Reygadas, L. (2008). *La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos editorial.

Rosenbaum, J. E. (1995). Changing the Geography of Opportunity by Expanding Residential Choice: Lessons from the Gautreaux Program. *Housing Policy Debate*, 6(1), 231-269.

RStudio Team. (2018). *RStudio: Integrated Development for R*. Boston, MA: RStudio, Inc.

Ruiz-Tagle, J. (2013). A Theory of Socio-spatial Integration: Problems, Policies and Concepts from a US Perspective. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(2), 388-408. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2012.01180.x>

Sabatini, F., Cáceres, G., & Cerdá, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción en. *Revista eure*, 27(82).

Salazar Cruz, C. (1999). *Espacio y vida cotidiana en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.

Salvia, A., & Miranda, A. (2003). *¿Trabajar, estudiar o dejar pasar el tiempo? Cambios en las condiciones de vida de los jóvenes del Gran Buenos Aires* (Jóvenes investigadores No. 1). México.

Sampson, R. J. (2008). Moving to Inequality: Neighborhood Effects and Experiments Meet Social Structure. *American Journal of Sociology*, 114(1), 189-231. <https://doi.org/10.1086/589843>

Sampson, R. J. (2019). Neighbourhood effects and beyond: Explaining the paradoxes of inequality in the changing American metropolis. *Urban Studies*, 56(1), 3–32. <https://doi.org/10.1177/0042098018795363>

Segura, R. (2014). *El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas* (Working Paper Series No. 65). Berlín.

Small, M. L., & Newman, K. (2001). Urban Poverty after The Truly Disadvantaged : The Rediscovery of the Family, the Neighborhood, and Culture. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 23-45. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.23>

Smet, P., & Salman, T. (2008). Countering Urban Segregation: Theoretical and Policy Innovations from around the Globe. *Urban Studies*, 45(7), 1307-1332. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0042098008090676>

Soja, E. (2008). *Postmetrópolis: estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.

Soldano, D. C. (2005). *Derivas de la subjetividad en territorios de asistencia. Experiencias de recepción en un barrio del Gran Buenos Aires* (Tesis de Magíster en Política Social). FLACSO.

Steinberg, C., & Tofalo, A. (2018). La Ciudad Autónoma de Buenos Aires como objeto de análisis de las desigualdades educativas, sociales y territoriales. En V. Dabenigno, T. Vinacur, & M. Krichsky (Eds.), *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socio-educativa*. Buenos Aires: EUDEBA.

Steinberg, C., Tófaló, A., Meschengieser, C., Lotito, O., & Oto, L. De. (2019). Educación, territorio y sociedad: Un estudio multidimensional sobre las desigualdades sociales y educativas en Argentina. En N. Gluz & C. Steinberg (Eds.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales* (pp. 80-105). Buenos Aires: UNIPE y UNGS.

Tienda, M. (1991). Poor people and poor places: deciphering neighborhoods effects on poverty outcomes. En J. Huber (Ed.), *Macro and Micro Linkages in Sociology*. Newbury Park, CA: Sage.

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.

Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa (Documento de Trabajo No. 5)*. Buenos Aires.

Veleda, C. (2007). Entre querer y poder: Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En M. Narodowski & M. Gómez Schettinni (Eds.), *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 127-172). Buenos Aires: Prometeo.

Veleda, C. (2009). *Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires*. Archivos analíticos de políticas educativas, 1(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014>

Veleda, C. (2012). *La Segregación Educativa: entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Cúspide.

Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(42), 1-21.

Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged*. Chicago: University of Chicago Press.

Wilson, W. J. (1996). *When work disappears: The world of the new urban poor*. New York: Knopf.

