

Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio

Natalia Krüger
IIESS, UNS-CONICET
Bahía Blanca, Argentina
natalia.kruger@uns.edu.ar

María Marta Formichella
IIESS, UNS-CONICET
Bahía Blanca, Argentina
mformichella@uns.edu.ar

Resumen

El sistema educativo argentino no es homogéneo, se evidencian discrepancias vinculadas con la oferta y con la demanda de educación, siendo el carácter dual público-privado una fuente principal de desigualdades. El trabajo pretende contribuir con el diagnóstico de esta situación, caracterizando las condiciones de escolarización que enfrentan los alumnos de nivel medio según el tipo de gestión de su escuela. Se evalúan asimismo las brechas intersectoriales en el rendimiento, y se analiza su evolución a partir de la encuesta PISA 2000 y 2009. Los resultados permiten afirmar que no se identifica una tendencia clara hacia una mayor equidad de oportunidades.

Abstract

The Argentine education system is not homogeneous, it presents multiple differences related to the supply and demand of educational services, and the public-private dichotomy is a main source of inequalities. The purpose of the article is to contribute to the diagnosis of this situation, through the characterization and

comparison of the performance and the schooling conditions faced by students who attend different types of schools. The evolution of these gaps is analyzed as well, drawing on information from the PISA 2000 and 2009 surveys. Results indicate no discernible tendency towards greater equality of opportunities in the system.

Palabras clave: Equidad educativa, PISA, tipo de gestión.

Clasificación JEL: I21, I24.

1. Introducción

Lejos de resultar homogéneo, el sistema educativo argentino se encuentra fragmentado en función de factores geográficos, socioeconómicos e institucionales. Esta diferenciación se manifiesta en discrepancias entre los establecimientos escolares y entre los estudiantes, y acaba por producir desigualdades en los resultados que los individuos obtienen luego de su paso por el sistema. Esto se debe a cuestiones vinculadas con las características propias de los jóvenes, pero también al impacto de las condiciones socioeconómicas de origen (efecto hogar) y de los factores endógenos al sistema educativo (efecto escuela) sobre los resultados escolares y posteriores trayectorias (Cervini, 2002, 2004, 2006; Wößmann y Fuchs, 2005; Gertel y otros, 2007; Santos, 2007; Formichella, 2011).

Por lo tanto, puede decirse que en Argentina no existe equidad en la educación, entendida ésta como la igualdad de oportunidades necesaria – pero insuficiente– para lograr la igualdad en los resultados, es decir en las competencias que adquieren los estudiantes. Se considera entonces que para alcanzar una situación de equidad educativa es necesario que se establezcan las condiciones y se comprometan los recursos para que todos los individuos tengan la misma posibilidad de arribar a los resultados definidos como deseables (Morduchowicz, 2003). Esto significa que la presencia de desigualdades sólo sería aceptable si implicara “darle más al que menos tiene”. Sin embargo, existe evidencia que indica que en Argentina sucede lo contrario (Morduchowicz, 2002; Llach, 2006; Formichella, 2010; Krüger, 2011a).

El estudio de la equidad educativa ha sido justificado por varios autores debido a múltiples motivos. Thomas y otros (2002) y Sen (1999) afirman que su importancia se deriva del rol que posee la educación en el desarrollo y el bienestar personal. Otros destacan que una igualitaria distribución de educación es propicia para el logro del crecimiento económico (Birdsall y Lodoño, 1997; López y otros, 1998; Thomas y otros, 2002; Castello y Doménech, 2002, 2008) y la equidad social (Gasparini, 2001; Guadagni, 2007). Asimismo, algunos autores consideran que la equidad educativa tiene un valor intrínseco, y que la justicia social requiere de la igualdad de oportunidades en este plano (Cohen, 1989; Roemer, 1995; Sen, 1999).

Así, el análisis de las diferencias en la oferta y la demanda educativa en la Argentina resulta pertinente porque puede ofrecer un primer diagnóstico acerca del grado de equidad-inequidad educativa. En esta tarea, es de especial interés realizar comparaciones entre los subsectores de gestión pública y privada. Esta división es relevante debido a que representa la primera instancia del acceso diferencial a condiciones de escolarización según el contexto socioeconómico de pertenencia.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en la primera sección se detallan los antecedentes del tema, el objetivo y la hipótesis; en la segunda sección se describen los datos, las variables y la metodología; en la tercera sección se analizan los resultados obtenidos; finalmente, en la cuarta sección se explican las conclusiones a las que se arriba mediante esta investigación.

2. Antecedentes, objetivo e hipótesis

Son numerosos los estudios que ya desde la década de los ochenta dan cuenta de la dualidad público-privada en el sistema educativo argentino (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004b; Llach, 2006). La expansión del sector educativo privado es un proceso de larga data que ha respondido a distintos factores institucionales y socioeconómicos, los cuales han incentivado tanto a su oferta como a su demanda (Morduchowicz, 1999; Nores y Narodowski, 2000; Rivas y otros, 2010). En términos de estándares internacionales, la Argentina posee una proporción relevante de alumnos en el circuito privado,

superior al 25 % desde el año 2000 (DINIECE, 2010).

Estas dos redes de escuelas presentan marcadas divergencias en cuanto a su misión institucional, a sus modelos organizativos, y a las regulaciones a las que están sujetas. A su vez, difieren en el perfil socioeconómico de su alumnado, en las características de su personal docente y directivos, en los recursos materiales, y en sus proyectos educativos (CIPPEC, 2004). Diversos autores plantean que estos contrastes son el resultado del mayor margen de acción que tienen las escuelas privadas para diseñar sus perfiles institucionales, seleccionando a los docentes y alumnos que mejor se corresponden con su ideario (Morduchowicz, 2002; Narodowski y Andrada, 2000). Estos factores –sumados a una percepción por parte de la población acerca de la mayor calidad de sus servicios– estarían generando procesos de retroalimentación que determinan el mayor nivel socioeconómico (NSE) de su alumnado, su mayor disponibilidad de recursos y, finalmente, sus mejores resultados (Krüger, 2012; Rivas y otros, 2010).

La dicotomía público-privada interesa también porque aún no se ha resuelto el debate en torno a la calidad relativa de los servicios de ambos tipos de centros. Existen trabajos de investigación empírica para Argentina que encuentran que la titulación privada de la escuela tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento de sus alumnos (Fernández Aguerre, 2002; Gertel y otros, 2006, 2007 y Abdul-Hamid, 2007). Otros, en cambio, hallan que la ventaja en *performance* de las escuelas privadas se disipa al controlar por otras variables (Cervini, 1999; Santos, 2007; y Formichella, 2011). En este sentido, la OCDE (2005, 2011) sostiene que los mayores resultados alcanzados en el sector privado pueden atribuirse a la posición privilegiada de su población estudiantil y a sus mejores recursos escolares.

Si es posible que sean otras variables en lugar de la titulación de la escuela las que permiten explicar el rendimiento educativo, se hace necesario conocer el comportamiento diferencial de estos factores en cada subsector. Interesa entonces evaluar: i) ¿Quiénes asisten a cada subsector? Esta pregunta se relaciona con el perfil del alumnado (demanda educativa); ii) ¿Qué se le ofrece a los alumnos que asisten a cada uno de los subsistemas? Esta pregunta se relaciona con el perfil de las escuelas (oferta educativa).

El objetivo de este trabajo es, por un lado, caracterizar las condiciones

de escolarización de los alumnos argentinos de nivel medio, incluyendo cuestiones vinculadas tanto a la oferta como a la demanda educativa y; por otra parte, analizar su rendimiento educativo de manera descriptiva –sin establecer relaciones de causalidad entre las condiciones de escolarización y dicho rendimiento–. Asimismo, se comparan el subsector de gestión pública con el subsector de gestión privada y, al interior de este último, se contrastan los centros subvencionados por el Estado y los centros independientes.

Se ha optado por estudiar el nivel medio porque en América Latina existe cierto acuerdo en que es el mínimo necesario para que los individuos puedan escapar de la pobreza (Calero y otros, 2006) y desarrollar su vida adulta (Tedesco y López, 2002). Por otra parte, se ha escogido el período 2000 – 2009 por la disponibilidad de información, y porque se considera que de algún modo sintetiza el escenario resultante de las dos últimas décadas en la Argentina. En ambas han habido profundas transformaciones socioeconómicas e importantes reformas estructurales, frente a las cuales el sistema educativo no se mantuvo ajeno (CEPAL, 2006; Formichella, Krüger y Rojas; 2009).

Como se ha mencionado, existen trabajos de investigación que muestran que las desigualdades educativas en la Argentina no tienden a cumplir con la norma de “darle más al que menos tiene”. Por ello, aquí se plantea la hipótesis de que los individuos provenientes de contextos más privilegiados son los que reciben mejores servicios educativos. En este sentido, se espera que quienes tengan valores más favorables en las variables de demanda educativa, también los posean en las variables de oferta educativa. Asimismo, y en función de evidencia previa (Llach, 2006; CIPPEC, 2004), se espera observar mejores condiciones de escolarización y un rendimiento educativo más alto en el subsector privado.

3. Datos, variables y metodología

3.1. Datos

La información analizada a lo largo del trabajo proviene del estudio PISA (Programme for International Student Assessment) elaborado perió-

dicamente por la OCDE desde el año 2000. El mismo tiene como objetivo evaluar la capacidad de la población de jóvenes de 15 años para emplear su conocimiento y habilidades al enfrentar los desafíos que plantea la sociedad actual. El estudio consiste de una serie de evaluaciones de las competencias de los estudiantes en Matemática, Ciencias y Lectura, enfatizando una de ellas cada año en forma rotativa. A su vez, se aplican cuestionarios complementarios que son respondidos por los alumnos y los directivos de las escuelas, los cuales proveen información acerca del contexto familiar de los estudiantes y de las características de los centros (OCDE, 2002).

La escala de puntuaciones de las pruebas PISA está confeccionada de manera tal que la media es 500 y el desvío estándar 100. Además, el rango de puntuaciones se distribuye en 6 niveles y los valores extremos de cada nivel varían según el área de competencia bajo análisis (OCDE, 2009).

Los resultados de las evaluaciones son presentados utilizando “valores plausibles” (PV). Estos valores son una representación del conjunto de capacidades en un estudiante. Generar valores plausibles a partir de una evaluación significa obtener un continuo a partir de un grupo de variables discontinuas (las puntuaciones de la prueba). Para estimar estos valores el equipo de PISA utiliza un software específico. Por último, es menester mencionar que los estadísticos poblacionales y los parámetros de los modelos de regresión se estiman usando los valores plausibles separadamente. El valor del estadístico poblacional será igual al promedio de los estadísticos obtenidos con cada uno de los mismos (OCDE, 2009).

Argentina participó del programa durante los años 2000, 2006, y 2009. Aquí se emplean los datos correspondientes a la primera y última ronda, en las cuales la evaluación hizo hincapié en el área de Lectura. La muestra para Argentina es de 156 establecimientos en el año 2000 y de 199 en el año 2009, de los cuales se obtuvo una muestra representativa de 3983 y de 4774 alumnos, respectivamente¹.

En el estudio PISA las escuelas son clasificadas como públicas o privadas

¹La muestra del estudio PISA surge de un proceso en dos etapas, realizándose en primer lugar un muestreo estratificado de escuelas, y seleccionándose luego al azar, un grupo de estudiantes de 15 años dentro de cada una de ellas.

en función de qué tipo de organismo tiene la responsabilidad principal de su administración. Esta información se combina con datos sobre qué proporción de su financiamiento proviene de fondos públicos, y se genera el índice “Tipo de Escuela” (SCHTYPE). El mismo permite dividir a las escuelas de gestión privada en dos grupos: subsidiadas por el gobierno –si reciben más de un 50 % de su financiamiento por parte de fuentes gubernamentales– e independientes –en el caso contrario–.

La muestra de PISA se conformó de manera que: i) en el año 2000, un 61,8 % de los alumnos evaluados asistía al sector estatal, un 31,7 % asistía a centros privados-subsidiados y un 6,5 % a centros privados-independientes; ii) en el año 2009, estas proporciones fueron 64,7 %, 20 % y 15,4 %, respectivamente. Respecto a la muestra de escuelas: i) en el año 2000 consistió de un 73 % de establecimientos públicos, un 18,5 % de privados-subsidiados y un 8 % de privados-independientes; ii) en el año 2009 los porcentajes respectivos fueron 71,6 %, 17 % y 11,3 %.

3.2. Variables

En este trabajo se utilizan variables vinculadas al origen de los estudiantes y variables relacionadas con las características de las escuelas a las que ellos asisten.

Con relación al origen de los alumnos, como ya se ha mencionado, el NSE es la variable elemental a ser estudiada. Éste se refiere a una combinación de características del hogar del estudiante que describen su estatus social, económico y cultural, y que inciden en su posibilidad de desarrollar trayectorias exitosas dentro del sistema educativo. Las bases PISA proveen valores para distintos índices que buscan operacionalizar este concepto y son contruidos a partir de las respuestas de los alumnos. Los mismos combinan información acerca de diversos factores relativos al estatus ocupacional de los padres (HISEI), al clima educativo del hogar (HISCED), y a la riqueza (WEALTH, HEDRES y CULTPOSS).

HISEI se deriva del índice ISEI, el cual captura los atributos de las ocupaciones que se traducen en ingresos, según la metodología de Ganzeboom y otros (1992). Puntajes más altos del ISEI indican un estatus ocupacional

mayor, y el HISEI recoge el puntaje ISEI más alto entre ambos padres o el único disponible.

El índice HISCED surge de pedir a los estudiantes que clasifiquen el máximo nivel educativo de sus padres en función de categorías nacionales que luego son codificadas de acuerdo con la Clasificación Internacional Estándar de la Educación (OCDE, 1999). Para el presente trabajo se construyó una nueva variable de Nivel Educativo con tres categorías: i) Nivel primario: comprende a quienes tienen como máximo un nivel secundario incompleto (incluye a las respuestas “no asistió a la escuela”, ISCED1, ISCED2); ii) Nivel secundario: comprende al nivel secundario completo y/o terciario incompleto (incluye a las respuestas ISCED3b, ISCED3c, ISCED3a, ISCED4); iii) Nivel terciario: comprende a quienes tienen estudios terciarios universitarios o no universitarios, tanto de grado como de posgrado (incluye a las respuestas ISCED5a, ISCED5b, ISCED6).

Por último, con respecto a la riqueza, se utilizan los siguientes tres indicadores presentados en PISA²: i) WEALTH: Índice que representa los bienes existentes en la vivienda del estudiante (incluye si posee lavarropas, conexión a Internet, televisor, computadora, entre otras cuestiones); ii) HEDRES: Índice que representa la cantidad de recursos educativos del hogar (incluye si posee escritorio y espacio propicio para el estudio, computadora y distintos materiales como software educativo, libros, diccionarios, etc.); iii) CULTPOSS: Índice que representa la cantidad de posesiones culturales del hogar (incluye si en el mismo hay disponibilidad de libros de literatura clásica y de poesía, y si hay obras de arte).

Por otra parte, con relación a las características de las escuelas, siguiendo a Llach (2006) se propone una clasificación de los recursos escolares en tres categorías: i) *Capital físico*: abarca a todos los insumos materiales que asisten o sirven de escenario para los procesos de enseñanza-aprendizaje (las características constructivas y funcionales de las edificaciones escolares, los libros de texto y otros materiales didácticos, el equipamiento, el acceso a la tecnología, el número de aulas y otras facilidades e instalaciones gene-

²Estos tres índices han sido estandarizados para tener media 0 y desvío estándar 1. A mayor valor del índice mayor disponibilidad de recursos.

rales); ii) *Capital humano*: comprende no sólo a la cantidad y al tipo de recursos humanos que posee un centro sino también a las características de su personal docente y directivo (experiencia, formación, idoneidad para las tareas asignadas, incentivos, actitudes, etc.); iii) *Capital social*: abarca a todo aquello que hace a la calidad del ambiente o clima interno, y a la integración de la escuela con otros ámbitos de la vida de los estudiantes.

Para representar al capital humano de los centros, se han escogido cuatro indicadores: i) STRATIO: Se define como el ratio estudiantes por docente, indica directamente la disponibilidad de los mismos e indirectamente el tamaño de las clases; ii) TCSHORT: es el índice de escasez de docentes específicos y refleja la percepción del directivo de la escuela acerca de la adecuación del plantel docente respecto a las necesidades de la misma; iii) PROPCUAL: Indica qué proporción de los profesores posee, como mínimo, 17 años de educación aprobados; y iv) PROPCERT Indica qué proporción de los profesores posee título habilitante.

El capital físico de las escuelas es representado aquí a través de dos indicadores: SCMATEDU y PC. El primero es un índice construido por PISA que refleja la calidad o disponibilidad de recursos educativos –materiales de laboratorio, recursos audiovisuales, computadoras, etc.– tal como es percibida por los directivos de los centros. El índice PC ha sido construido para este trabajo y se define como el número de computadoras disponibles para que los alumnos de 15 años estudien, en relación al número total de alumnos.

El capital social de los centros se intenta representar a través de distintos indicadores que reflejan el clima interno de los mismos y el comportamiento de los distintos agentes. Así, a través de la percepción de los directivos, PISA construye dos índices de comportamiento de los docentes y los alumnos. El primero (TEACHBEHA) toma un mayor valor cuanto menos se encuentre el aprendizaje obstaculizado por cuestiones tales como las bajas expectativas de los docentes, las relaciones pobres entre alumnos y docentes, el ausentismo de los docentes, su resistencia al cambio, etc. El comportamiento de los alumnos (STUBEHA) se considera mejor cuanto menor sea su ausentismo, la falta de respeto hacia los docentes, el consumo de drogas o alcohol, entre otras cuestiones.

3.3. Metodología

La estrategia metodológica escogida para abordar los objetivos del trabajo es cuantitativa y permite realizar un estudio de tipo descriptivo. La intención es explorar la evidencia disponible a partir de los estudios PISA como paso previo para abordar, en investigaciones futuras, la identificación de relaciones de causalidad entre los distintos factores.

La forma de llevar a cabo dicha identificación es mediante la utilización de una función de producción educativa. Una función de producción genérica es una relación matemática mediante la cual es posible explicar cómo los recursos se convierten en productos. En el caso de la función de producción educativa, se establece la relación entre los insumos y los resultados educativos (Morduchowicz, 2003).

Si bien en este trabajo se considera implícitamente el enfoque de la función de producción educativa³, en tanto interesa describir las variables que formarían parte de los *inputs* y de los *outputs* de la misma; no forma parte de los objetivos su estimación, sino que se pretende avanzar en el análisis descriptivo para estimarla en trabajos futuros.

Así, lo que se intenta es presentar un panorama general o cuadro de situación, caracterizando a las condiciones de escolarización que enfrentan los estudiantes de 15 años según el sector o tipo de gestión de la escuela a la que asisten. Se presentan entonces estadísticas descriptivas básicas de los distintos indicadores propuestos desagregándolas por sector, y se contrasta si existen diferencias significativas entre ellos. Para las variables cuantitativas y continuas, se realizan pruebas de diferencias de medias⁴, mientras que para las variables cualitativas o discretas se construyen tablas

³La función de producción educativa establece la relación entre los insumos educativos y los resultados educativos. Hay varios trabajos empíricos para la Argentina que se basan en esta función para estudiar cuáles son los determinantes del rendimiento escolar, y encuentran entre sus resultados tanto elementos pertenecientes a la institución escolar como al hogar (Formichella, 2010).

⁴El test plantea como hipótesis nula a la no significatividad de la diferencia en las medias entre dos grupos independientes (en este caso sectores educativos). P-valores menores a 0.05 permiten rechazar esta hipótesis con un 95% de confianza y sostener la existencia de diferencias significativas entre las condiciones de escolarización en ambos sectores.

de contingencia con el correspondiente test de la chi-cuadrado de Pearson⁵.

Asimismo, cabe mencionar que una parte del análisis de los resultados de las pruebas se lleva a cabo utilizando modelos nulos de tipo multinivel. Específicamente, se utilizan estos modelos para estudiar si existen diferencias entre las unidades de anidamiento, en este caso las escuelas. De este modo, es posible determinar qué proporción de la varianza en el rendimiento de los alumnos se explica por diferencias entre las escuelas y qué proporción por diferencias entre los alumnos al interior de las mismas. Estos modelos se estiman utilizando un software específico denominado WHLM⁶.

Por último, cabe destacar que, tanto al estimar los modelos multinivel, como en el resto de los cálculos realizados durante el trabajo, se ponderan las observaciones con la variable-peso w_fstuwt proporcionada por el programa PISA en la base de datos. La ponderación implica reconocer que la importancia de las unidades de la muestra varía entre las mismas y que las más relevantes deben contribuir más que las restantes al cálculo de cualquier estimación poblacional⁷.

⁵El test de la Chi-cuadrado de Pearson contrasta la hipótesis de independencia entre las categorías de dos variables cruzadas. P-values menores a 0.05 permiten rechazar esta hipótesis con un 95 % de confianza y sostener la existencia de una relación significativa entre las variables analizadas (en este caso tipo de gestión y otra variable objeto de estudio).

⁶Los análisis de regresión multinivel tienen en cuenta que las unidades muestrales están anidadas dentro de unidades más amplias. En lugar de calcular una ecuación de regresión sobre el conjunto de datos entero, se calcula una ecuación de regresión por cada una de dichas unidades más amplias (OCDE, 2009). Por ello, cuando los datos se encuentran agrupados estos modelos son más apropiados, ya que incorporan esta información respecto del anidamiento. En los análisis multinivel resulta útil estimar un modelo sin incluir variables explicativas, al cual se lo denomina “modelo nulo”. Este modelo brinda información sobre qué proporción de la desigualdad en los resultados de rendimiento educativo se debe a diferencias entre centros y qué proporción se vincula con diferencias al interior de los mismos. (Para mayores detalles acerca de la metodología Multinivel ver “¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración?”, Formichella, 2011).

⁷Una unidad con una baja probabilidad de selección se considera más importante que una unidad con una alta probabilidad de selección. Por tanto, los pesos (representados por la variable w_fstuwt), son inversamente proporcionales a dicha probabilidad de selección (OCDE, 2009).

4. Resultados⁸

4.1. Perfil de los estudiantes según el sector educativo

La comparación por sectores del primer indicador de NSE analizado, el estatus ocupacional de los padres (HISEI), permite corroborar la relación esperada: los alumnos que asisten a escuelas de gestión privada presentan, en promedio, un mayor valor del índice. A su vez, dentro del sector privado, los padres de quienes asisten a escuelas que no reciben fondos estatales tienen en promedio ocupaciones de mayor jerarquía⁹. Esta situación se observa en ambos años analizados, aunque las brechas entre los sectores han evolucionado de forma divergente: mientras que la diferencia de medias entre el sector privado global y el público se ha incrementado, la diferencia entre los dos subsectores privados ha disminuido.

Cuadro 1: Estatus ocupacional de los padres por sector (media y D.E.)

Año	Sector Público	Sector Privado		
		Global	Subvencionado	Independiente
2000	39,97	48,90	46,08	64,90
	(16,47)	(18,57)	(17,63)	(15,23)
2009	40,35	51,49	49,34	54,19
	(15,78)	(17,78)	(16,75)	(18,86)

Nota: Las diferencias de medias entre los distintos subsectores resultan estadísticamente significativas al 1%.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

Para complementar el análisis de la distribución de los alumnos por sector se calcula el Índice de Pendiente de la desigualdad (IPD) para la

⁸A fines de simplificar la presentación de los resultados, los mismos se exhiben en forma resumida con la intención de mostrar las tendencias principales. Los valores medios y los D.E. de todos los indicadores pueden solicitarse a las autoras.

⁹El panorama es muy similar en el caso de las posesiones de recursos educativos (HEDRES), culturales (CULTPOSS) y de riqueza (WEALTH), por lo que no se presentan estos resultados. Es decir, los valores promedio de estos indicadores son mayores en el sector privado que en el sector público.

variable HISEI (Cuadro 2). Una vez dividida la muestra de alumnos en deciles en función del estatus ocupacional de sus padres, se calcula el IPD para cada uno de los sub-sistemas educativos. El mismo indica cuántos puntos porcentuales aumenta o disminuye la presencia de estudiantes en cada sector por el pasaje de un decil de HISEI al siguiente (Pereyra, 2008). A medida que el IPD tiende a cero, más homogénea es la distribución de los estudiantes en ese sector. Si el IPD es negativo y alto, señala una alta concentración de alumnos provenientes de los segmentos de hogares con menor estatus ocupacional, y a la inversa, valores positivos y altos señalan una mayor concentración de alumnos mejor posicionados.

Cuadro 2: Índice de Pendiente de la Desigualdad (IPD) por sector y por año

Sector	IPD	
	2000	2009
Público	-0,71	-0,87
Privado subvencionado	1,11	0,99
Privado independiente	4,00	2,98
$ \text{IPD}_{\text{privsub}} / \text{IPD}_{\text{pub}} $	1,44	1,39
$ \text{IPD}_{\text{privind}} / \text{IPD}_{\text{privsub}} $	3,60	3,01

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

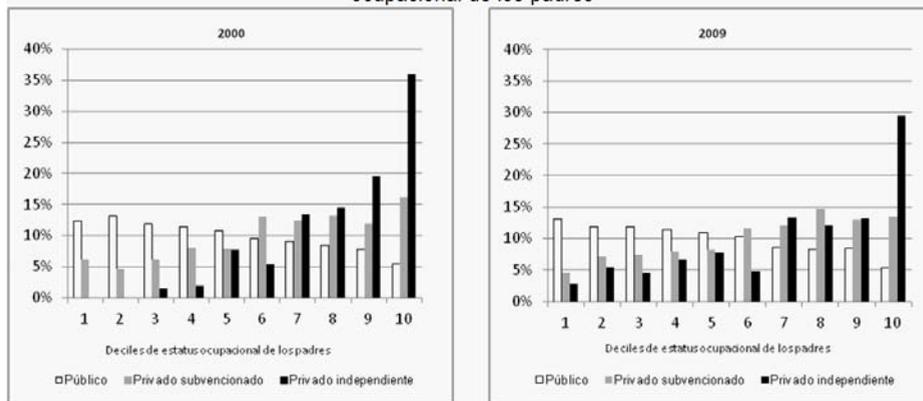
En el cuadro 2 se observa que el IPD toma valores negativos en el sector público, lo que significa que allí es mayor el porcentaje de alumnos pertenecientes a los primeros deciles; lo contrario sucede en el sector de gestión privada. A su vez, el valor absoluto resulta máximo para el sector privado-independiente, seguido por el privado-subvencionado y luego por el sector estatal. Es decir, la población es más heterogénea en el sector público, mientras que en el sector privado la concentración es más pronunciada. Estas tendencias pueden visualizarse claramente en la Ilustración N° 1: un perfil con pendiente negativa y más suave para el sector público, y

con pendiente positiva y pronunciada para ambos subsectores del ámbito privado.

Por otra parte, al comparar los índices entre los dos años evaluados, puede concluirse que la distribución en el sector público se ha tornado levemente más inequitativa, es decir, se acentuó la concentración de los sectores de menor NSE. En el sector privado, en cambio, ha crecido la participación de los segmentos poblacionales de menor estatus ocupacional, en particular entre las escuelas que no reciben aportes estatales. De este modo, en el año 2009 los perfiles del sector privado tienden a suavizarse con respecto al año 2000 (ver Ilustración N°1). Por ende, como se observa en el cuadro 2, han disminuido las brechas en el IPD entre el sector privado subvencionado y el público, y entre ambos sectores privados.

Aún así, las diferencias entre los tres sectores son claras: un 36,8% (21,9%) de los alumnos que asisten al sector público pertenece a hogares que se ubican en los tres primeros (últimos) deciles de estatus ocupacional, mientras que esta proporción disminuye (aumenta) a 19,1% (41,1%) en el sector privado subvencionado y a 12,6% (54,8%) en el sector privado independiente.

Ilustración 1: Distribución de los estudiantes en cada sector educativo según decil de estatus ocupacional de los padres

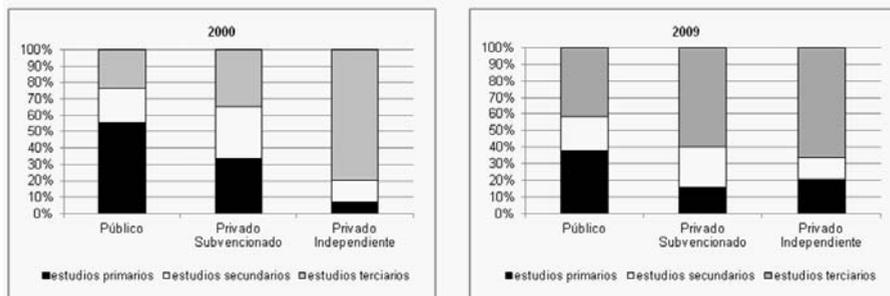


Fuente: Elaboración propia en base a datos de PISA 2000 y 2009 (OCDE).

Interesa evaluar ahora las diferencias que presentan los alumnos que asisten a los distintos sectores en relación al clima educativo de sus hogares. Este es un factor clave en la selección que realiza el propio sistema sobre sus alumnos y parece tener un efecto independiente del ingreso sobre las chances de asistir al sector privado (Pereyra, 2008). Las características de la muestra responden a lo esperado: en el sector público (privado), la mayor parte de los estudiantes pertenecen a familias con clima educativo bajo (alto).

Ahora bien, durante la última década ha aumentado a nivel global el clima educativo de los hogares en Argentina, reduciéndose la proporción de padres que no alcanzan a completar el nivel medio, e incrementándose la de quienes acceden a un título terciario. Esta tendencia responde a un proceso de larga data en el país, profundizado durante los años noventa a partir de la masificación del acceso al nivel secundario. En el marco de las dificultades registradas en el plano macroeconómico y del estrechamiento de las oportunidades en el mercado laboral, la persistente mejora en el perfil educativo de la población argentina ha generado un proceso de devaluación de las credenciales educativas. El certificado del nivel medio ha sido el más afectado, de forma que se considera cada vez más necesario para acceder a condiciones de vida dignas, pero más insuficiente (Filmus et al., 2001). Así, se ha generado durante las últimas décadas una creciente demanda de educación terciaria, la cual se ha visto correspondida por una continua creación de establecimientos, principalmente en el ámbito privado¹⁰.

¹⁰Prueba de lo explicado es el crecimiento de la matrícula en el nivel superior no universitario, la cual ha sido especialmente relevante: según los Relevamientos Anuales realizados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), el número de alumnos creció un 49% entre el 2000 y el 2009. En el sector estatal este aumento fue del 43%, mientras que en el sector privado fue del 57,5%.

Ilustración 2: Clima educativo del hogar por sector

Nota: La prueba chi-cuadrado de Pearson permite rechazar con un nivel de significancia del 1% la hipótesis nula de independencia entre el nivel educativo de los padres y el tipo de gestión.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

En la Ilustración 2 puede observarse que durante el período se registró un aumento de la proporción de estudiantes cuyos padres poseen terciario completo en el sector público y en el privado-subvencionado. Sin embargo, la dinámica ha sido inversa en el sector privado-independiente. Esto último parecería indicar que algunos segmentos de la población con menores estudios han comenzado a acceder a la educación privada para sus hijos, lo cual determina una menor distancia entre el clima educativo de los hogares que envían a sus hijos al sector estatal y al privado.

Entonces, se ha observado durante la última década una cierta democratización del sector escolar privado, al registrarse una incorporación de grupos sociales menos privilegiados. Datos de SEDLAC¹¹ confirman una creciente participación en este sector por parte de los quintiles 2 y 3 de ingresos equivalentes entre el 2003 y el 2009. Esta mayor demanda de servicios educativos privados, reflejada en un crecimiento de la matrícula en el nivel medio del 13%¹², parecería responder a una percepción general que le atribuye al sector una calidad superior. Cuestiones como la interrupción de las clases a partir de conflictos gremiales y ausentismo docente, la di-

¹¹ Socio-Economic Data base for Latin America and the Caribbean (CEDLAS y Banco Mundial). <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/eng/>

¹² Anuarios Estadísticos Educativos 2000 y 2009 (DiNIECE).

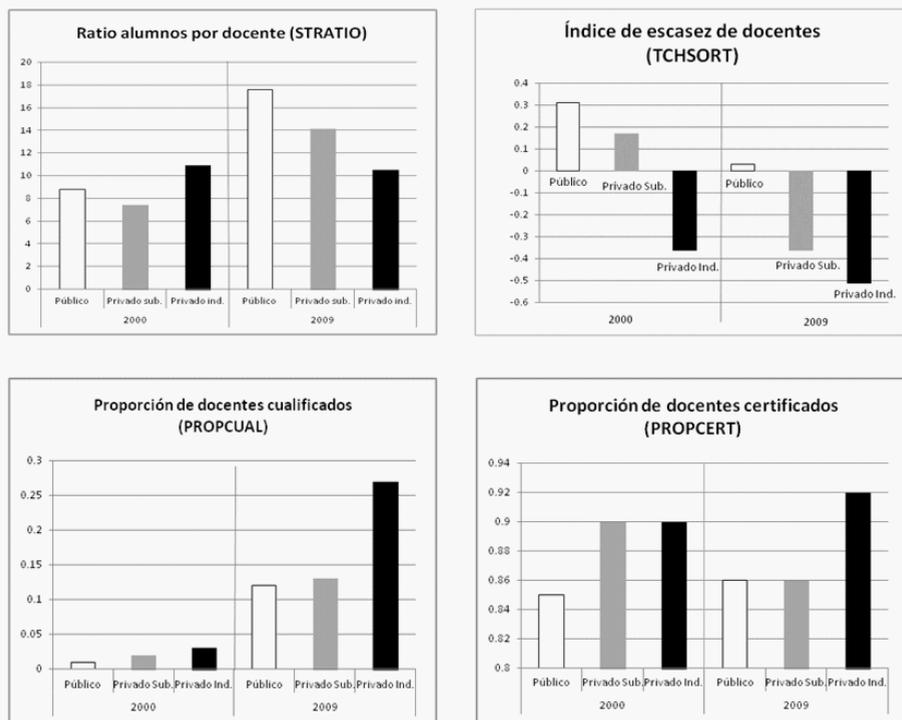
fusión de la existencia de deficiencias edilicias y de menores resultados en pruebas estandarizadas, o la mayor conflictividad y violencia, podrían estar detrás de la desvalorización de la educación pública (Gamallo, 2011). Una interpretación alternativa es que el proceso de recuperación económica y de renegociación salarial durante los últimos años ha modificado los salarios relativos entre sectores u ocupaciones, permitiendo el mayor acceso a la educación privada por parte de familias con menor clima educativo o estatus ocupacional.

4.2. Características de las escuelas según el sector educativo

En relación a las escuelas a las que asisten los individuos participantes del programa PISA, se analiza y compara su disponibilidad de capital humano, capital físico y capital social.

Como puede observarse en la Ilustración N° 3, tanto en el año 2000 como en el año 2009 se evidencia que las escuelas de gestión privada poseen valores más favorables en todos los indicadores elegidos para caracterizar su capital humano. Se observa claramente que en los centros privados la disponibilidad de docentes es más adecuada debido a que: atienden una menor cantidad de alumnos cada uno; es mayor la proporción de docentes cualificados y certificados; y es menor la escasez o inadecuación de los mismos en las diversas áreas. Asimismo, dentro del subsector de gestión privada, se observa que las escuelas no subsidiadas por el Estado poseen mejores valores en todos los indicadores y en los dos años considerados (a excepción del índice STRATIO que presenta un valor más favorable en las escuelas subvencionadas en el año 2000). Finalmente, en relación a la evolución de estos indicadores, cabe señalar que la brecha entre establecimientos de gestión pública y privada ha aumentado en todos los casos, a excepción del índice PROPCERT. Asimismo, la distancia entre ambos subsectores de gestión privada ha aumentado para todos los indicadores considerados.

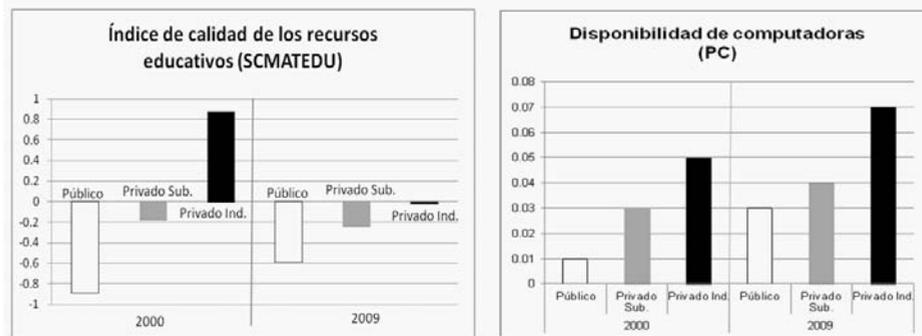
Ilustración 3: Capital humano de las escuelas por sector



Nota: Las diferencias de medias entre los distintos subsectores resultan estadísticamente significativas al 1%.
Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

Con respecto al capital físico, de la observación de los indicadores escogidos puede concluirse que la performance de las escuelas de gestión privada es mejor que la de las escuelas de gestión pública, tanto en 2000 como en 2009 (Ilustración 4). Asimismo, las escuelas de gestión privada independientes poseen valores más favorables que aquellas dependientes de los aportes estatales. Al analizar la evolución de estos indicadores, se observa que la brecha público-privado disminuyó en el caso de la “calidad de los recursos educativos” y se mantuvo relativamente constante en el caso de la “disponibilidad de computadoras”; mientras que la brecha subsidiado-independiente disminuyó en el primer caso y aumentó en el segundo.

Ilustración 4: Capital físico de las escuelas por sector

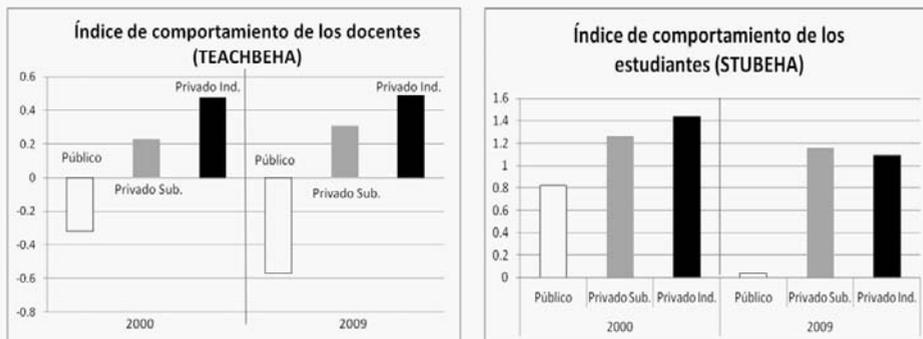


Nota: Las diferencias de medias entre los distintos subsectores resultan estadísticamente significativas al 1%.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

Por otra parte, en relación al capital social, se observa en la Ilustración N° 5 que los directivos de los colegios en el sector privado reportan en promedio un mejor comportamiento tanto de los docentes como de los alumnos, especialmente en las escuelas no subvencionadas. Esto se verifica tanto para el año 2000 como el 2009. Con respecto a las brechas intersectoriales, puede mencionarse que las diferencias percibidas en el comportamiento de ambos tipos de agentes se han tornado más pronunciadas entre el sector privado en general y el sector público. Por el contrario, los valores de los índices se han acercado entre los sectores privado-subvencionado y privado-independiente.

Ilustración 5: Capital social de las escuelas por sector



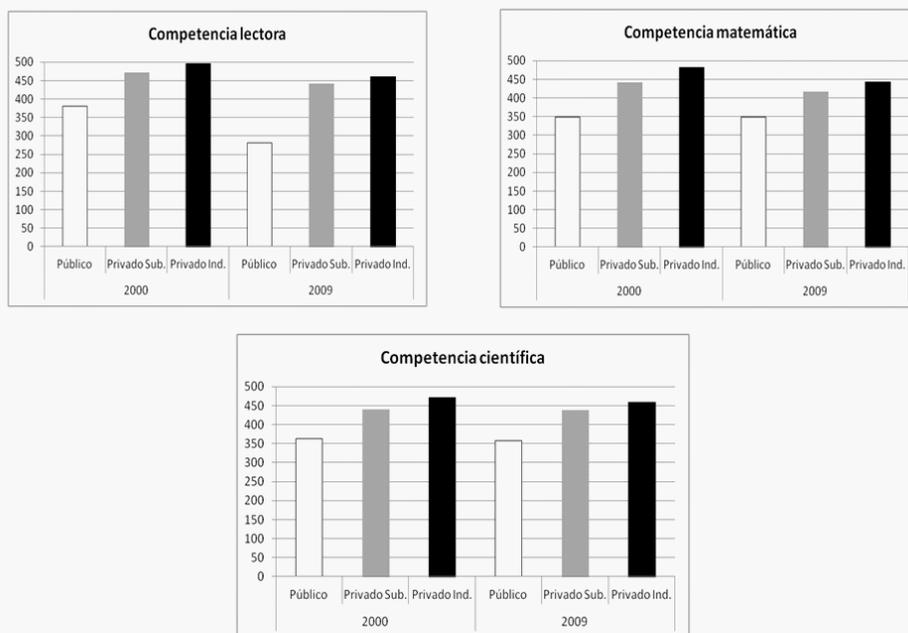
Nota: Las diferencias de medias entre los distintos subsectores resultan estadísticamente significativas al 1%.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

4.3. Los resultados PISA según el sector educativo

Con relación a los resultados, puede observarse en la Ilustración N° 6 que los alumnos que asisten a escuelas de gestión privada, en promedio, logran una mejor *performance* que los alumnos que asisten a escuelas de gestión pública, en todas las competencias consideradas por el programa PISA. Asimismo, se evidencia que quienes pertenecen a centros privados independientes obtienen, también en promedio, una mejor *performance* que quienes forman parte de centros subsidiados.

Respecto a la evolución de la brecha entre sectores, si se comparan los dos años considerados, se observa que la brecha público-privado aumentó en las áreas de competencia lectora y científica, mientras que disminuyó en el área de competencia matemática. Asimismo, la distancia entre escuelas independientes y subsidiadas disminuyó en las tres áreas tenidas en cuenta.

Ilustración 6: Resultados promedio en las pruebas de aprendizaje PISA por sector

Nota: Las diferencias de medias entre los distintos subsectores resultan estadísticamente significativas al 1%.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

Por otra parte, se realiza un análisis de descomposición de varianza con los resultados de las pruebas de lectura (se elige esta competencia por ser la principal competencia evaluada en 2000 y 2009). Como puede observarse en los Cuadros N° 3 y N° 4, tanto en 2000 como en 2009 más de la mitad de las diferencias en rendimiento se deben a discrepancias entre las escuelas, lo cual denota que existen diferencias considerables entre las mismas. Cuando esto ocurre, puede decirse que existe segmentación educativa. Tiramonti (2004a) explica que la segmentación hace referencia a un campo integrado que se encuentra dividido en segmentos identificables, que pueden compararse y ordenarse por jerarquía en una escala que va desde las escuelas que producen resultados de mayor calidad a las que producen

resultados de menor calidad.

La diferencia crucial que aparece entre 2000 y 2009 se vincula al grado de homogeneidad de los resultados entre las escuelas. En el año 2000 la mayor heterogeneidad de resultados entre las mismas se observa en el sistema global (64,2 %) y en el subsistema de gestión pública (45 %). Mientras que en el subsistema de gestión privada el grado de homogeneidad es alto: la diferencia de resultados entre escuelas es apenas igual a un 20 % en las escuelas independientes y asciende a 26 % entre las escuelas subsidiadas. Por otra parte, en el año 2009 la explicación de la diferencia de resultados entre escuelas es sumamente elevada tanto en el sistema global (60,7 %) como al interior de cada subsistema (53,6 %; 53,1 %; y 49 % para escuelas públicas, privadas-subsidiadas y privadas-independientes, respectivamente).

Respecto al importante aumento en la heterogeneidad de los resultados entre escuelas al interior del sector privado, se propone como hipótesis que el mismo se relaciona con el pasaje de estudiantes más desfavorecidos desde el sector público a este último. Si bien esta tendencia implica una mayor apertura o democratización del sector privado, contrasta con una mayor desigualdad en la distribución de los estudiantes entre establecimientos. En Krüger (2011b) se encuentra evidencia en favor de la creciente segregación por nivel socioeconómico de los alumnos al interior del sector privado, especialmente entre las escuelas independientes de los aportes estatales. La incorporación de alumnos de menor estatus socioeconómico, quienes tienden a concentrarse en algunas instituciones, podría contribuir a explicar las mayores diferencias en la performance entre escuelas de este sector. Un análisis más detallado de esta cuestión, sin embargo, excede los límites del presente trabajo.

Cuadro 3: Descomposición de la varianza de los resultados de las pruebas de Lectura (año 2000)

Año 2000	Sistema global	Sector Público	Sector Privado		
			Global	Subvencionado	Independiente
% de varianza explicada por diferencias entre los alumnos	36%	55%	75%	74%	80%
% de varianza explicada por diferencias entre centros	64%	45%	25%	26%	20%

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

Cuadro 4: Descomposición de la varianza de los resultados de las pruebas de Lectura (año 2009)

Año 2009	Sistema global	Sector Público	Sector Privado		
			Global	Subvencionado	Independiente
% de varianza explicada por diferencias entre los alumnos	39%	46%	48%	47%	51%
% de varianza explicada por diferencias entre centros	61%	54%	52%	53%	49%

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos PISA 2000 y 2009 (OCDE).

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha caracterizado el sistema educativo argentino de nivel medio utilizando datos del programa PISA 2000 y 2009, tomando en cuenta tanto elementos de la demanda y oferta educativa, como los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

En relación a la demanda educativa, se ha encontrado que los alumnos que asisten al subsector educativo de gestión privada provienen de hogares que poseen características más favorables para estudiar, en cuanto a recursos materiales y humanos. Se destaca especialmente su ventaja vinculada al mayor estatus ocupacional de sus padres y al mayor clima educativo en el que se desarrollan. Asimismo, dentro del subsector de gestión privada, los estudiantes que asisten a escuelas independientes poseen mejores condiciones de origen que los que asisten a escuelas subsidiadas.

Con respecto a la oferta educativa, los datos presentados reflejan que los alumnos que asisten a escuelas de gestión privada se enfrentan a mejores

condiciones en cuanto a capital humano, físico y social, que los alumnos que asisten a escuelas de gestión pública. De igual modo, dentro del subsector de gestión privada, quienes asisten a escuelas independientes acceden a un clima educativo más favorable que quienes asisten a escuelas subsidiadas.

En cuanto a los resultados de las pruebas se ha mostrado que, en promedio, la *performance* de los alumnos que asisten a colegios de gestión privada es mejor que la de los estudiantes que forman parte del subsector de gestión pública, en las tres competencias evaluadas por el programa PISA. Asimismo, dentro del primer grupo los alumnos que pertenecen a escuelas independientes obtienen mejores resultados que los alumnos que asisten a escuelas subsidiadas.

De algún modo, lo resumido en los párrafos anteriores se encuentra en sintonía con las conclusiones que presentan los trabajos que han estimado la función de producción educativa en la Argentina, donde se observa que los individuos que poseen condiciones más favorables en su hogar y en la escuela a la que asisten obtienen mejores resultados.

En este sentido, como ya se ha mencionado en el trabajo, no forma parte de los objetivos establecer causalidades entre características de la demanda y de la oferta educativa, y los resultados de las pruebas. Sin embargo, sí puede decirse que existe cierta relación entre los indicadores que representan las condiciones de origen de los estudiantes, las condiciones que enfrentan en la escuela a la que asisten y los resultados que obtienen. Esto es así porque los valores de los indicadores de demanda y oferta educativa que representan un clima más adecuado para estudiar, son mejores en el caso de los alumnos que asisten al sector privado y, al mismo tiempo, estos estudiantes obtienen mejores resultados en los tres tipos de competencias evaluadas.

Además, se ha mostrado que un alto porcentaje de la discrepancia en los resultados se debe a diferencias entre las escuelas. Esto es un indicio de que el sistema educativo se encuentra segmentado, o dividido en circuitos de calidad diferenciada que ofrecen distintas oportunidades a sus estudiantes. La distribución desigual de los alumnos entre las escuelas en función de su nivel socioeconómico se ha acentuado durante el período, fundamentalmente al interior del sector privado. Esta tendencia podría en

parte explicar el incremento en la heterogeneidad de los resultados entre escuelas, registrado especialmente en este sector.

Por otra parte, si se analiza la evolución de las brechas público-privado y subsidiado-independiente, no parece haber una tendencia clara que indique que la distancia entre estos subsectores esté disminuyendo. Si bien esto se ha observado para algunos indicadores, el resultado ha sido el contrario en otros y no puede concluirse a favor de una distribución más homogénea de los recursos.

Sin embargo, hay dos resultados que pueden vislumbrarse a partir del diagnóstico realizado para los años 2000 y 2009: los estudiantes que poseen valores más favorables vinculados a características de la demanda educativa, también poseen mejores indicadores relacionados con la oferta educativa a la que se enfrentan; y estos estudiantes son aquellos que asisten a escuelas de gestión privada.

De este modo, se verifica el resultado esperado acerca de que quienes asisten al subsector de gestión educativa privada poseen mejores condiciones de escolarización y un rendimiento educativo más alto. Asimismo, se confirma la hipótesis propuesta que establece que quienes poseen características de origen más favorables para desarrollarse como educandos (es decir, poseen condiciones de demanda positivas), son los mismos individuos que asisten a escuelas donde se ofrece un mejor microclima para estudiar porque poseen mejores valores de capital humano, físico y social (es decir, poseen condiciones de oferta positivas).

En otras palabras, los resultados aquí expuestos confirman la idea de que “reciben más los que más tienen”, lo cual es contrario a lo necesario para encaminar al sistema educativo hacia un sendero de mayor equidad.

Es decir, se ha aportado evidencia adicional sobre la responsabilidad del sistema escolar argentino en la perpetuación de la inequidad educativa y, si bien resulta algo desalentador, este hecho puede verse como una oportunidad para la intervención política. Particularmente, el dato que demuestra que gran parte de la diferencia de los resultados de las pruebas entre los individuos se debe a discrepancias entre las escuelas, da lugar a la intervención pública sobre las mismas en pos de disminuir dicha brecha.

Se espera que este diagnóstico, si bien de alcance limitado, sirva de pun-

to de partida para investigaciones adicionales y pueda asistir en el diseño de acciones de política. Especialmente, aquellas tendientes a que las escuelas puedan tener mejores herramientas para compensar las diferencias de origen de sus estudiantes y, de este modo, disminuir las brechas en los resultados a los que éstos arriban. Sin embargo, cabe hacer una aclaración: puede suceder que el ámbito educativo no sea suficiente para lograr compensar las diferencias en las capacidades que los individuos traen consigo. Esto implicaría la necesidad de que se lleven a cabo políticas vinculadas a otro ámbito para poder obtener el resultado deseado. Por ejemplo, existe evidencia empírica que avala la relevancia del efecto de las condiciones del hogar sobre los resultados académicos de los estudiantes (Galor y Tsiddon, 1997, Santos, 2007, Formichella, 2011). Esto puede implicar la necesidad de llevar adelante, por ejemplo, políticas de vivienda y de alfabetización de adultos, para mejorar las capacidades de los individuos que habitan hogares con bajo clima educativo y características edilicias desfavorables para su desarrollo como estudiantes.

En suma, en este trabajo se ha presentado una amplia caracterización del sistema educativo argentino, se ha mostrado evidencia a favor de la hipótesis propuesta y se espera que constituya el puntapié inicial que dé lugar a nuevas investigaciones. Entre ellas, se pretende estudiar la dinámica de la distribución de la población entre subsectores educativos y, al mismo tiempo, analizar las relaciones causales entre las variables presentadas y los resultados académicos de los alumnos, con el fin de poder hacer recomendaciones de política.

Recepción: 12/03/2012. Aceptación: 30/05/2012.

Referencias

- [1] Abdul-Hamid, H. (2007) "Assessing Argentina's Preparedness for the Knowledge Economy: Measuring Student Knowledge and Skills in Reading, Mathematical and Scientific Literacy -Evidence from PISA

- 2000". *Well-being and Social Policy*, 3 (2), pp. 41 – 66. México DF, México.
- [2] Birdsall, N. y Lodoño, J. L. (1997) "Asset Inequality Matters: An Assessment of the World Bank's Approach to Poverty Reduction". *The American Economic Review*, 87 (2), pp. 32 – 37.
- [3] Braslavsky, C. (1985) "La discriminación educativa en Argentina". 1ra ed. Bs. As., Argentina: Ed. FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- [4] Calero, J; Escardíbul, J. O.; y Mediavilla, M. (2006) "Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América latina". *Boletín de SITEAL*, N° 5. Bs. As.: IIP-UNESCO.
- [5] Castello, A. Y Doménech, R. (2002) "Human capital inequality and economic growth: some new evidence". *The Economic Journal*, 112 (478), Conference Papers. pp. C187– C200.
- [6] Castello, A. y Doménech, R. (2008) "Human capital inequality, life expectancy and economic growth". *The Economic Journal*, 118 (528), pp. 653 – 677.
- [7] CEPAL (2006) "Efectos de la crisis en Argentina. Las políticas del Estado y sus consecuencias para la infancia". 1ra ed. Santiago de Chile: Ed. Naciones Unidas.
- [8] Cervini, R. (1999) "Factores asociados al logro escolar/5. Calidad y equidad en la educación básica en la Argentina". 1ra ed. Bs. As.: Ed. Ministerio de cultura y educación de la Nación.
- [9] Cervini, R. (2002) "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre 2002, 7 (16), pp. 445 – 500.

- [10] Cervini, R. (2004) “Nivel y variación de la equidad en la educación media de Argentina”. Revista Iberoamericana de Educación, 34 (4), pp. 1 – 18. Madrid. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/844Cervini.PDF>
- [11] Cervini, R. (2006) “Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel”. Perfiles educativos, 28 (112), pp. 68 – 97.
- [12] CIPPEC (2004) “Los Estados provinciales frente a las desigualdades educativas”. 1ra ed. Bs. As., Argentina: Ed. CIPPEC. Área de Política Educativa. Disponible en: www.cippec.org
- [13] Cohen, G. (1989) “On the currency of egalitarian justice”. Ethics, 99 (4), pp. 906 – 944.
- [14] Diniece (2010). “Una mirada sobre la escuela III. 40 indicadores”. Ministerio de Educación Nacional. Bs. As., Argentina. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10
- [15] Fernandez Aguerre, T. (2002) “Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7 (16), pp. 501 – 536.
- [16] Filmus, D; Miranda, A.; Moragues, M. y Kaplan, C. (2001). “Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización”. Bs. As.: Ed. Santillana.
- [17] Formichella, M. (2010) “Educación y desarrollo: Análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral”. Tesis doctoral en Economía. Ed. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina.

- [18] Formichella, M. (2011) “¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración?”. *Revista de la CEPAL* N° 105, pp. 151 – 166.
- [19] Formichella, M; Krüger, N. y Rojas, M. (2009). “Los procesos de descentralización educativa y sus resultados: Un análisis para Argentina”. *Economía y Sociedad*, 14 (24), pp. 77 – 92. San Nicolás de Hidalgo, México.
- [20] Galor, O. y Tsiddon, D. (1997) “The distribution of human capital and economic growth”. *Journal of Economic Growth*, 2, pp. 93 – 124.
- [21] Gamallo, G. (2011). “Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas.” *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 55, pp. 189 – 233.
- [22] Ganzeboom, H.B.G., de Graff, P.M. y Treiman, D.J. (1992). “A Standard International Socio-economic Index of Occupational Status”, *Social Science Research*, 21 (1), pp. 1 – 56. Florida, E.E.U.U.
- [23] Gasparini L. (2001) *Inequidad en el acceso a la educación secundaria y superior en la Argentina*. Serie Fondo de Investigaciones. Bs. As.: INDEC.
- [24] Gertel, H.; Fresoli, D.; Herrero, V. y Giuliodoli, R. (2007) “El rendimiento escolar de la población de estudiantes de la educación básica en Argentina: ¿Cómo contribuye la gestión de la escuela?”. *Anales de las IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población*.
- [25] Gertel, H.; Fresoli, D.; Herrero, V.; Giuliodoli, R.; Vera, M. y Morra, G. (2006) “Análisis multinivel del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina”. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política* 2006. Salta, Argentina. Disponible en www.aaep.org.ar.

- [26] Guadagni, A. (2007) “Conferencia los próximos 25 años”. Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política 2007. Bahía Blanca, Argentina.
- [27] Krüger, N. (2011a) “The segmentation of the argentine education system: evidence from PISA 2009”. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 11 (3), pp. 41 – 64. España.
- [28] Krüger, N. (2011b). “La exclusión social al interior de nuestro sistema educativo: un panorama de la segregación escolar en Argentina durante la última década”. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*. Mar del Plata. Disponible en: <http://www.aaep.org.ar/anales/buscador.php?anales=2011-mardelplata>
- [29] Krüger, N. (2012) “La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social”. *Páginas de Educación*, 5 (en prensa). Montevideo, Uruguay.
- [30] Llach, J.J. (2006) “El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas”. 1ra ed. Bs. As., Argentina: Ed. Gránica S.A.
- [31] López, R., Thomas, V. y Wang, Y. (1998) “Addressing the Education Puzzle. The Distribution of Education and Economic Reforms” *Policy Research Working Papers*. No. 2031. Washington, D.C.: World Bank.
- [32] Morduchowicz, A. (coord.) (1999) “Estudio sobre la educación privada en la Argentina. Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos”. Documento de trabajo n. 38. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.
- [33] Morduchowicz, A. (2000) “La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, pp. 165 – 186.

- [34] Morduchowicz, A. (2002) “(Des)regulación y financiamiento de la educación privada en Argentina”. En “Educación privada y política pública en América Latina”. Wolff, L.; González, P. y Navarro, J.C. (eds.). 1ra ed. Santiago de Chile, Chile: Ed. PREAL/BID.
- [35] Morduchowicz, A. (2003) “Discusiones de economía de la educación”. 1ra ed. Bs. As., Argentina: Ed. Losada.
- [36] Narodowski, M. y Andrada, M. (2000) “Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema escolar: El caso de la provincia de Buenos Aires”. *Propuesta Educativa*, 11 (24), pp. 41 – 52. Bs. As., Argentina.
- [37] Nores, M. y Narodowski, M. (2000) “¿Quiénes quedan y quiénes eligen? Características socioeconómicas de la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina”. Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional (CEDI) de la Fundación Gobierno y Sociedad. Bs. As.
- [38] OCDE (1999) “Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries”. Ed. 1999. Paris, Francia: Ed. OECD Publishing.
- [39] OCDE (2002) “PISA 2000 Technical Report”. Adams, R. y Wu, M. (eds.). 1ra ed. Paris, Francia: Ed. OECD Publishing.
- [40] OCDE (2005) “School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000”. http://www.pisa.oecd.org/document/35/0,3746,en_32252351_32236159_34669667_1_1_1_1,00.html
- [41] OCDE (2009) “PISA Data Análisis Manual. SPSS”. 2da ed. Paris, Francia. Ed. OECD Publishing.
- [42] OCDE (2011) “Private schools. Who benefits?” PISA in Focus. 2011/7. Paris, Francia. Ed. OECD Publishing. Disponible en: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1,00.htm

- [43] Pereyra, A. (2008) “La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada”. *Perfiles Educativos*, 30 (120), pp. 132-146. México D.F., México.
- [44] Pérez Ximénez, D. y Mancebón, M.J. (2003). “Centros privados vs. públicos ¿Quién juega con ventaja en la educación secundaria?: un estudio de las diferencias socioeconómicas y académicas de los centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Aragón”. *Actas de las XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Ed. Universidad Carlos III, España.
- [45] Rivas, A.; Vera, A. y Bezem, P. (2010) “Radiografía de la educación argentina”. 1ra ed. Bs. As., Argentina: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.
- [46] Roemer, J. (1995) “Equality and responsibility” *Boston Review Forum, Social Equality and Personal Responsibility*, 20 (2), pp. 3 – 7. Disponible en: <http://bostonreview.net/dreader/series/equality.html>.
- [47] Santos, M. (2007) “Quality of Education in Argentina: Determinants and distribution using PISA 2000 test scores”. *Well-being and Social Policy*, 3 (1), pp. 69 – 95. México DF, México.
- [48] Sen, A. (1999) “Desarrollo y Libertad”. 1ra ed. Bs. As., Argentina: Ed. Planeta.
- [49] Tedesco, J. C. y Lòpez, N. (2002) “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”. *Revista de la CEPAL*, 76, pp. 55 – 69. Santiago de Chile.
- [50] Thomas, V., Wang, Y. y Fan, X. (2002) “A new dataset on inequality in Education: Gini and Theil indices of schooling for 140 countries, 1960 – 2000”. World Bank’s paper. Disponible en: www.33.brinkster.com/yanwang2/EducGini-revised10-25-02.pdf