ODSA Observatorio de la Deuda Social Argentina

UCA

DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN

INFORME ESPECIAL · 2020

• • •

LA EDUCACIÓN DE LOS ARGENTINOS EN CLAVE DE RECURSOS Y ESTRUCTURAS DE OPORTUNIDADES

Facultad de Ciencias Sociales

Facultad de Filosofía y Letras

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Observatorio de la Deuda Social Argentina

ISSN 1852-4052

INVESTIGADORES AUTORES

Ianina Tuñón · Santiago Poy

PRÓLOGO

Miguel Angel Schiavone

EXPERTOS INVITADOS

Gabriela Azar

Silvina Gvirtz

Guillermo Jaim Etcheverry

Emilio Tenti Fanfani

COLABORADORES

Mariana Altamirano

María Elena Brenlla

Ezequiel Gómez Caride

Javier Roberto González

Andrés Peregalli

Gabriela Valiño

La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades. [et al.]; compilado por Ianina Tuñón y Santiago Poy. – Barómetro de la Deuda Social Argentina - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2020.

112 p.; 27 x 21 cm

Edición para Fundación Universidad Católica Argentina

ISBN 978-987-620-416-3

1. Educación. 2. Desigualdades. 3. Estructuras de Oportunidades. 4. Argentina.

CDD 371.908

1° edición: abril 2020
Tirada: 50 ejemplares

Diseño Gráfico: María Nazarena Gómez Aréchaga
Impresión: Artes Gráficas Integrales (AGI)

Libro editado y hecho en la Argentina
Printed en Argentina
Queda hecho el deposito que previene la Ley 11.723
@Fundación Universidad Católica Argentina
Av. Alicia M. de Justo 1300
Buenos Aires – Argentina

Proyecto PICTO 2017-0061

FONCYT
FONDO PARA LA INVESTIGACION CIENTIFICO Y TECNOLOGICA

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de la información, sin mención de la fuente.
Los autores de la presente publicación ceden sus derechos a la Universidad, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.
Lo publicado en esta obra es responsabilidad de los autores y no compromete la opinión de la Pontificia Universidad Católica Argentina y del FONCYT.
© 2020, Derechos reservados por Fundación Universidad Católica Argentina.

Pontificia Universidad Católica Argentina

Rector
Miguel Ángel Schiavone

Vicerrectora de Investigación e Innovación Académica
María Clara Zamora

Vicerrector de Integración
Pbro. Gustavo Boquín

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Administrador General
Horacio Rodríguez Penelas

Decana de la Facultad de Ciencias Sociales
Liliana Pantano

Decana de la Facultad de Filosofía y Letras
Olga Lucía Larre

Decana de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía
María Inés García Ripa

Director de Investigación del Programa Observatorio de la Deuda Social Argentina
Agustín Salvia

La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades

Responsables de la publicación

Coordinadora del Estudio
Ianina Tuñón

Investigadores autores
Ianina Tuñón
Santiago Poy

Prólogo
Miguel Angel Schiavone

Expertos invitados
Gabriela Azar
Silvina Gvirtz
Guillermo Jaim Etcheverry
Emilio Tenti Fanfani

Colaboradores
Mariana Altamirano
María Elena Brenlla
Ezequiel Gómez Caride
Javier Roberto González
Andrés Peregalli
Gabriela Valiño

Coordinación Institucional
Mónica D'Amico
Magdalena Quintana
Natalia Ramil (Prensa)

ÍNDICE

PÁG. 06 **PRÓLOGO**
Educación y desarrollo · Por Dr. Miguel Ángel Schiavone

10 Aporte para la reflexión: Las capacidades de la escuela y la docencia para enfrentar las desigualdades sociales · Por Gabriela Azar

12 Aporte para la reflexión: Educación: promesas incumplidas · Por Guillermo Jaim Etcheverry

16 Aporte para la reflexión: Un diagnóstico actual, una oportunidad para la política educativa · Por Silvina Gvirtz

19 Aporte para la reflexión: Inclusión escolar con exclusiones sociales · Por Emilio Tenti Fanfani

PÁG. 23 **INTRODUCCIÓN**
Múltiples vulnerabilidades determinan la educabilidad

PÁG. 30 **CAPÍTULO 1**
La educación en la Argentina: una perspectiva regional e histórica

35 Nota de reflexión: Reflexiones para una educación humanista

PÁG. 44 **CAPÍTULO 2**
Los jóvenes y la culminación de los estudios medios

55 Nota de investigación: Presencia de discapacidad como factor de vulnerabilidad en la continuidad educativa de los adolescentes y jóvenes

59 Nota de investigación: Aprendizaje inclusivo y efectivo. Derecho a la educación superior: transitar del dicho al hecho en una experiencia de formación docente universitaria por aptitudes

PÁG. 65 **CAPÍTULO 3**
Los adolescentes, el rezago y el abandono escolar

77 Nota de investigación: Relación entre el nivel educativo materno y el rendimiento a tests de inteligencia

PÁG. 80 **CAPÍTULO 4**
El déficit educativo en la infancia en edad de cursar la escuela primaria

92 Nota de investigación: Aprendizaje en contextos vulnerables

PÁG. 96 **CAPÍTULO 5**
El déficit de estimulación en la primera infancia

PÁG. 106 **CONCLUSIONES**

PÁG. 109 **BIBLIOGRAFÍA**

PRÓLOGO

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Dr. Miguel Ángel Schiavone

Rector de la Pontificia Universidad Católica Argentina

Es el primer Rector laico de la UCA, después de dos obispos (Derisi y Fernández) y tres sacerdotes (Blanco, Basso y Zecca). Es médico (UBA) especialista en clínica médica (MSAL), especialista en salud pública (UBA) y doctor en salud pública (USAL). Fue docente en diversas universidades y autor de numerosas publicaciones sobre salud pública. Se desempeñó como subdirector médico del Hospital Fernández (2001-2007), subsecretario de salud de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2009), presidente de la Sociedad Argentina de Administración Hospitalaria, además de otros cargos en el Ministerio de Economía y en el Ministerio de Salud de la Nación. Fue decano de la Facultad de Ciencias Médicas de la UCA. Ha recibido importantes premios, de la Asociación Médica Argentina y de la Academia Nacional de Medicina, entre otros.

"En momentos en que la armonía y estabilidad social
están siendo constantemente amenazadas,
la educación de los ciudadanos
es lo primero y lo más importante"

Émile Boutmy

Las cosas que no se dicen y que no se repiten se ignoran y se olvidan. Tenemos que comenzar por **no engañarnos** como sociedad. En el mundo se estudia "la paradoja argentina", un país que experimentó un elevado desarrollo económico, con un índice de alfabetización y un sistema de salud pública referente en la región de las Américas pero que, a partir de la década del 30 inicio un proceso de involución sorprendente. Hoy Argentina es un país empobrecido… hoy Argentina es un país en decadencia económica, educacional, sanitaria, moral… casi sin rumbo y lo peor de todo sin esperanza. Argentina necesita salir de la pobreza, esa pobreza que según el último informe del Observatorio de la Deuda Social alcanzó el 40% de la población. Este es buen momento para aclarar que esa medición siempre fue ratificada por el

ODSA frente a los tendenciosos tweets que trataron de desacreditar al mensajero, al que con un termómetro midió la temperatura. Esa medición que siempre le duele a los gobiernos de turno, pero que es reconocida y valorada por la oposición. La UCA no está solamente para formar profesionales que se inserten en los mejores puestos del mercado laboral, también debe formar al ciudadano virtuoso, contribuir al bien común y "tener la valentía de expresar verdades incómodas, verdades que no halagan a la opinión pública, pero que son necesarias para salvaguardar el bien auténtico de la sociedad" *(Ex CordeEcclesiae 32)*.

De la misma forma que las enfermedades tienen una multicausalidad de factores determinantes y explicativos, también la pobreza no tiene una sola causa. Para entender lo cóncavo se puede observar lo convexo, de esta forma podríamos pensar ya no en cómo salir de la pobreza sino en **cómo alcanzar el desarrollo de un país**. Algunos países alcanzaron el desarrollo con capitales, otros con recursos naturales, pero sin contar con estos dos recursos existen naciones que avanzaron hacia el desarrollo solamente con cultura de trabajo. Aunque ninguno de los países que hoy reconocemos como centrales y desarrollados alcanzó ese status sin salud ni educación de sus ciudadanos. Sin salud no hay capacidad productiva ni tampoco creativa, se necesitan músculos y neuronas sanas y activas para trabajar y pensar. Pero esta reunión nos convoca a focalizar en la segunda dimensión, la de la educación como motor del desarrollo, con la presentación de este informe en el que se trabajó interdisciplinariamente.

T. W. Schultz y Gary Becker, ambos Premios Nobel de economía impusieron el argumento de la educación como inversión. Gary Becker con su teoría del capital humano sostuvo que la inversión en la educación explica el crecimiento económico de un país. Un año adicional de escolarización puede aumentar los ingresos en un 10% al año, superando cualquier otra inversión. El desarrollo económico de un país comienza en el aula. **"Solo cambiando la educación se puede cambiar al mundo"** son las palabras de nuestro Papa Francisco. Si Argentina se esforzara en mejorar su calidad educativa y consiguiera que sus alumnos alcanzaran un mínimo de 400 puntos en las pruebas PISA -que no es un valor exagerado, sino el promedio del sistema- en el término de 80 años el PBI de Argentina crecería 1200 %, tan solo por tener un capital humano mejor formado y preparado.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó un listado de los países "más educados del mundo", que según su criterio son aquellos con mayor porcentaje de personas entre las edades de 25 y 64 años que completaron algún tipo de educación universitaria o de tercer nivel. Analizaron más de 40 países, la mayoría miembros de la OCDE, Canadá fue el país con mayor porcentaje de universitarios del mundo. El 56% de su población adulta obtuvo un título universitario o recibió algún tipo de educación después de la secundaria. En el 2016, el primer ministro canadiense, Justin Trudeau, aseguraba que la educación era una política de estado y el recurso más importante de su país. A Canadá le siguen Japón con 50% de su población con estudios universitarios. Luego está Israel (49%), Corea del Sur (47%) y Reino Unido (46%). En el sexto lugar se encuentra Estados Unidos (45%), Australia (44%), en la octava y novena posición se encuentran Finlandia (44%) y Noruega (43%), reconocidas mundialmente por sus sistemas de educación. Finalmente, cierra la lista de los "10 primeros" Luxemburgo (42%). Solo tres países de América Latina entraron en la lista de los más educados según la OCDE. Costa Rica ocupa el lugar 30 del ranking con 23% de los costarricenses entre los 23 y los 64 años que

realizaron algún tipo de estudios superiores. En segundo lugar para la región y en la posición número 32 está Colombia, con 22,2%. Cierra la lista México, que ocupa la posición 36 del ranking general con 16,8% de su población que realizó algún tipo de educación superior o terciaria. Luego de conocer el listado de los países más educados del mundo, podemos afirmar que hay una correlación positiva entre los niveles de desarrollo y los niveles de educación. Esto confirma el antiguo adagio de Lao-Tse: "Dale un pescado a un hombre y comerá un día, enséñale a pescar y comerá todos los días".

¿Cuál es la realidad de la Argentina? Con 44 millones de habitantes tenemos dos millones de alumnos registrados en nuestras universidades. Un número que supera proporcionalmente a otros países de Latinoamérica, pero lamentablemente los resultados son distintos: sólo dos de cada diez argentinos logran una titulación universitaria. Estadísticas que demuestran que muy pocos argentinos alcanzan una educación superior. Pero hay otras realidades precedentes:

Primera realidad: no cumplimos con la ley ni con los acuerdos y pactos educativos que nosotros mismos establecimos. En 2006 Argentina decide y legisla que la educación será obligatoria desde los 4 años hasta completar la secundaria, pero la realidad es que el 50 % de los alumnos del nivel secundario no egresa en tiempo y forma y un 30% no se recibe. Tampoco cumplimos con la incorporación al nivel inicial, y el 25% de los niños de 4 años no están incorporados a este nivel. Por otro lado, también la legislación dice que "las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa", pero en 2018 solo el 13,9% de los niños argentinos gozaban de este beneficio, alcanzando un máximo en CABA del 48,3%. En relación a la asignación de recursos, la Ley vigente establece que el presupuesto para educación no debe ser menor al 6% del PBI pero desde 2005 a 2018 solo en 2015 alcanzó este valor para luego decrecer hasta 2018 en que se invirtió solo el 5,1%. Por supuesto que todos conocemos que la educación no se mejora solo con más presupuesto. En educación como en salud y otros derechos que debe garantizar el estado, **hay muchos discursos que luego no se correlacionan con los hechos**.

LA CALIDAD EDUCATIVA DEPENDE DE LA CALIDAD DE LOS DOCENTES, DE LA CAPACIDAD DE GESTIÓN QUE TIENE EL DIRECTOR DE LA ESCUELA, DEL ENTORNO EN QUE SE ENCUENTRA LA ESCUELA, Y DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD EN ESE PROCESO EDUCATIVO

Segunda realidad: la cantidad de años de escolarización no necesariamente se correlaciona con la calidad educativa que reciben los alumnos. La calidad educativa depende de la calidad de los docentes, de la capacidad de gestión que tiene el Director de la escuela, del entorno en que se encuentra la escuela, y de la participación de las familias y la comunidad en ese proceso educativo. Si bien Argentina tiene un promedio de 11 años de escolarización obligatoria, frente a los 9.5 de América Latina, las pruebas Aprender 2018 muestran que el 25% de los alumnos de sexto grado primaria tienen dificultades para interpretar un texto o

reflexionar sobre el tipo de narración o las características de los personajes. El 43% no logra identificar propiedades específicas de las figuras geométricas, no puede calcular el área de una figura y tienen dificultad en resolver cálculos que involucren operaciones con fracciones. En el nivel secundario los resultados de Aprender 2017 siguieron un patrón inverso. El 41% de los estudiantes evaluados no alcanzó niveles de desempeño básicos en Matemática, y el 17,9% no lo logró en el área de Lengua. El problema de la calidad queda documentado no solo con las pruebas Aprender, también se reiteran en las pruebas PISA de carácter internacional. En 2018 en lectura Argentina se ubicó en el puesto 63 muy por debajo de Chile que ocupo la posición 42 o Uruguay en el puesto 48. Esta es una sociedad en que nadie quiere ser evaluado. Evaluar implica comparar un modelo teórico con un modelo observado. La pregunta es ¿cuál es el modelo teórico o ideal? No hay modelo ni evaluación. Rechazamos las evaluaciones, pero **sin evaluación el fracaso está garantizado** en cualquier ámbito de la sociedad.

Tercera realidad: La deuda más grande que tiene la Argentina en educación es la falta de equidad. En matemática -como mencionamos- el 41% de los alumnos no alcanzan el nivel básico, pero esta cifra asciende al 60% si solo se considera a los alumnos de nivel socioeconómico bajo. En lengua sucede lo mismo, el 40% de los alumnos de nivel socioeconómico bajo no comprende lo que lee. Este bajo nivel de calidad y desempeño educativo se agrava considerando que como mencionamos en el punto anterior solo el 50% completa la secundaria. Son pocos los que completan la escolarización obligatoria y dentro de estos un elevado porcentaje no logra niveles satisfactorios. Los más bajos niveles educativos se concentran en los grupos poblacionales que se encuentran bajo la línea de pobres e indigentes. Como se puede ver en este informe 5 de cada 10 jóvenes del primer tercil tienen déficit educativo frente a 1 de cada 10 del tercil superior. **Las inequidades son moralmente inaceptables**.

La educación es un requisito necesario para nivelar las desigualdades económicas y sociales; enriquece la cultura, el espíritu y los valores del ser humano, y promueve la movilidad social. Con educación se accede a mejores empleos; se fortalece la democracia e impulsa la ciencia, la tecnología y la innovación. Las políticas educativas no deben verse de manera aislada de todas las demás políticas del gobierno, deberán considerarse todas las variables en forma holística dentro de una planificación integral para el desarrollo sostenible de un país.

Inicié esta charla con una afirmación: "Tenemos que comenzar por no engañarnos como sociedad", enumeré la falta de cumplimiento de la ley, las fallas en la calidad educativa y, también las inequidades. Ahora bien, quisiera concluirla con una pregunta **¿es la educación una prioridad nacional?*** ▪

* Palabras de apertura del Dr. Miguel A. Schiavone durante la presentación del informe en la Universidad Católica Argentina - Buenos Aires, 11 de marzo de 2020.

APORTE PARA LA REFLEXIÓN

Las capacidades de la escuela y la docencia para enfrentar las desigualdades sociales

Gabriela Azar

Directora del Departamento de Educación de la UCA

Es Magister en Políticas Públicas y Magister en Administración, Derecho y Economía de los Servicios Públicos por la Universidad Carlos III de Madrid. Posgraduada en Dirección de Centros Educativos de la Universidad Austral. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina. Fue Directora de Currículum en la CABA y Subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa en el Ministerio de Educación de la CABA. Actualmente es miembro del Consejo Asesor del Ministerio de Educación Nacional, Profesora de Enseñanza Primaria, cursa el Doctorado en Sociología de la Universidad Católica Argentina y es Directora de la colección de Formación Docente de Kapelusz, y del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina.

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la política pública de la educación en Argentina es, sin dudas, el garantizar a las personas el derecho efectivo a la educación que se despliega a partir de la interrelación de tres principios clave en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en todas sus modalidades: la justicia, la libertad y la fraternidad educativas que se vuelven operativas a través de la inclusión, la calidad, la obligatoriedad, el pluralismo y la participación. Estos lineamientosno se consolidan como pilares firmes del sistema educativo en el marco del lamentable laberinto político, cultural y socio-económico de las últimas décadas.

La investigación planteada por el OSDA en el documento de referencia, pone en valor precisamente la situación de la sociedad argentina en relación con dimensiones que inciden fuertemente en la educabilidad de la población en edad escolar. El nivel de desarrollo, podría decirse, de estas dimensiones y sus indicadores permite en cada nivel educativo vislumbrar las posibilidades de atravesar exitosamente la escolarización. Así, el análisis por terciles demuestra la incidencia del "portafolio" de recursos (de infraestructura, socio-demográficos, socioculturales, comportamentales) y su relación con logros en el sistema educativo.

Como se señala también en el texto del ODSA, la literatura académica ha acumulado evidencia de que estos condicionamientos "estructurales" (previos a la escolarización) limitan fuertemente el aprendizaje de los alumnos. Y nos les falta razón. No obstante, hay investigaciones de historia de la educación (Cambours de Donini y Torrendell, 2007) y también sobre las escuelas efectivas en situaciones de pobreza (Bryk et al., 1998 y Bryk y Schneider, 2002) que también evidencian que cuando las escuelas desarrollan dispositivos o, parafraseando el documento, "portafolios" que espejen positivamente las carencias de los hogares, estas situaciones son fuertemente reversibles.

El modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo (AIE UCA) inspirado en el Alverno College (Aguerrondo y Gómez Caride, 2019) y basado en el desarrollo de capacidades o aptitudes profesionales docentes -con el cual se desarrollan las carreras del Departamento de Educación-[1] pone el foco precisamente en este desafío. Las escuelas y los equipos docentes no pueden modificar las condiciones de origen de sus alumnos -sean estructurales, culturales y comportamentales- pero sí pueden diseñar una escuela y una pedagogía que "espeje positivamente" o que ofrezca un "portafolio" de recursos destinado a complementar esas dificultades o ausencias y a reconocer y potenciar las capacidades que sí traen los estudiantes (y que no son visibles para la escuela formal tradicional).

Si la escuela y la profesión docente se rediseñan para adecuarse a estas características de la población escolar, entonces las posibilidades de disminuir las brechas educativas son probadamente muy amplias. Para ello es necesario repensar un sistema, una escuela y una comunidad docente que ofrezca: nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar orientadoramente; una cultura material variada y rica; la incorporación de la acción tutorial como parte de la docencia a fin de educar lo emocional; y el acompañamiento de trayectorias educativas diversas de la mano del reconocimiento de trayectorias profesionales diversas de docentes y directivos.

Mientras esperamos a la política, a la sociedad y a la economía, las escuelas con los recursos que ya tenemos podemos renovar nuestra visión y evitar así ofrecer un modelo que no se ajusta a la realidad cultural y social: podemos reencontrarnos con el sentido originario de la escolarización, o sea, adaptarnos y recrearnos a partir de las valiosas infancias y adolescencias que recibimos efectivamente en nuestras aulas.

1. Cfr. Peregalli y Gómez Caride en el mismo documento del ODSA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. y Gómez Caride, E. (ed.) (2019). *La formación docente basada en aptitudes.* El caso Alverno College. Buenos Aires, Kapelusz.

Bryk, A.; Lee, V. & Holland, P. (1993). *Catholic Schools and the Common Good.* Boston, Harvard University Press.

Bryk, A.y Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: a core resource for improvement.* The New Rose series sponsored by the American Sociological Association, Russell Sage.

Cambours de Donini, Ana M. y Torrendell, Carlos H. (2007). "Chapter 12: Catholic Education, State and Civil Society in Argentina". En: Grace, Gerald & O'Keefe, Joseph, sj (Eds.). *International Handbook of Catholic Education: Challenges for School Systems in the 21st Century.* 2 volúmenes. Doordrecht, TheNetherlands, Springer.

APORTE PARA LA REFLEXIÓN

Educación: promesas incumplidas

Guillermo Jaim Etcheverry

Graduado de médico con Diploma de Honor y Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Ex rector de la Universidad de Buenos Aires (2002-2006). Se desempeñó como investigador principal en la Carrera del Investigador Científico del CONICET y fue docente y director del Departamento de Biología Celular e Histología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Presidente de la Academia Nacional de Educación.

El informe "La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades" confirma las serias deficiencias que caracterizan la situación actual de nuestra educación. Efectivamente, muestra que contamos con relativamente pocas personas educadas. Si bien en la población comprendida entre los 18 y 59 años, el 33% había completado el secundario en 1988 y en 2018 lo hizo el 64%, el porcentaje de quienes no cuentan con ese nivel completo en nuestros días es de 36%, una cifra muy elevada en comparación con lo que se observa inclusive en países de América Latina. El informe menciona que Chile, Perú, Colombia, Bolivia y Venezuela tienen más jóvenes de 20 a 24 años con secundario completo que Argentina.

Algo similar ocurre en lo que respecta a los estudios superiores: en el grupo de 18 a 59 años, el porcentaje de personas que los han completado pasó de 8% en 1988 a 19% en 2018. Pero en los países desarrollados ese porcentaje supera hoy el 30%; en Corea, por ejemplo, es del 44%.

El déficit educativo y la desigualdad social, económica y cultural

Del estudio surge con claridad que el determinante más importante del escaso logro educativo en nuestro país es la desigualdad socioeconómica: casi 5 de cada 10 (47%) de

los jóvenes que viven en los hogares de menores ingresos per cápita tiene déficit educativo, mientras que se encuentra en esa situación apenas 1 de cada 10 de los que pertenecen a las familias de mayores ingresos. Esta comprobación, apoyada en los numerosos indicadores que analiza el estudio, marca con claridad el hecho de que la escuela no está logrando el objetivo de intentar brindar similares oportunidades a todos los jóvenes de una generación. Si bien esta aspiración, que es la que siempre caracterizó a la escuela, es de muy difícil concreción en sociedades escandalosamente desiguales como las actuales, sería deseable esperar un mayor impacto de las instituciones educativas en la disminución de tan alarmante brecha. Más allá de los graves problemas relacionados con la calidad de la educación que reciben nuestros niños y jóvenes, la deserción de las aulas es muy marcada: en el bienio 2017-2018, el 28% de los jóvenes de 20 a 29 años de la Argentina urbana no había completado la escuela secundaria.

Una de las comprobaciones más interesantes del estudio es la relacionada con la influencia que ejerce el ambiente cultural de las familias sobre el déficit educativo, efecto que se observa en todos los estratos socioeconómicos. Así, por ejemplo, en relación con el clima educativo del hogar, tiene déficit educativo el 45% de los jóvenes que viven en hogares cuyo clima educativo es bajo debido a que sus adultos tienen estudios secundarios incompletos o inclusive de menor nivel, mientras que ese déficit es del 5% en aquellos jóvenes en cuyos hogares el clima educativo es medio-alto. En estos, los adultos tienen estudios universitarios incompletos o superiores. Estas diferencias se observan también dentro de cada nivel socioeconómico (NSE): en los hogares de mayor NSE, el déficit educativo es del 29% cuando el nivel educativo es bajo, mientras que es del 3% en los de nivel educativo medio-alto.

Otro indicador interesante que exploró la investigación – estrechamente relacionado con el anterior – es la influencia que ejerce la existencia de biblioteca en el hogar: el 57% de los jóvenes de los hogares más pobres tiene déficit educativo cuando no hay biblioteca familiar, mientras que sólo experimenta ese déficit el 34% de quienes viven en similares hogares pero cuentan con ese recurso.

Son numerosas las evidencias que proporciona el estudio que permiten confirmar que las características socioeconómicas y, fundamentalmente, el entorno cultural de los hogares, ejercen una profunda influencia sobre la educación de niños y jóvenes. Como se ha señalado, se asume que la escuela juega un papel fundamental en estimular el desarrollo intelectual de los jóvenes, especialmente en aquellos casos en los que la familia carece de la posibilidad de hacerlo. Este estudio confirma que, lamentablemente, la realidad no se compadece con ese objetivo. De allí que se trate de promesas incumplidas…

Los déficits en la calidad educativa están también relacionados con las carencias

Los déficits de calidad en la educación que muestran nuestros niños y jóvenes en las diversas investigaciones nacionales e internacionales que la han explorado durante las últimas dos décadas, están también estrechamente relacionados con similares determinantes: el nivel socioeconómico y el clima educativo de los hogares. Es más, el mejor predictor del desempeño en esas investigaciones se corresponde con esos indicadores. En 2017 se realizó entre nosotros un censo de todos los estudiantes que cursaban el último año de su educación secundaria, pocos meses antes de finalizar el ciclo lectivo. El rendimiento de los alumnos en esas pruebas "Aprender" fue calificado como avanzado, satisfactorio, básico y por debajo del nivel básico. En lo que respecta a comprensión

lectora, el 38% se encontraba en el nivel básico o por debajo de ese nivel. Vale decir que casi 4 de cada 10 estudiantes que terminan su educación secundaria lo hace con graves dificultades para comprender lo que leen y sólo un escaso porcentaje demuestra una capacidad calificada como avanzada.

Una tendencia similar, aunque con porcentajes mucho más preocupantes, se observa en lo que respecta a las competencias de los alumnos para resolver problemas sencillos de matemática. En este caso, el 69% se encontraba en el nivel básico o por debajo de ese nivel. Es decir, que más de dos de cada tres estudiantes que completa la escuela secundaria enfrentan graves dificultades para realizar simples operaciones matemáticas y sólo un escasísimo porcentaje tiene una capacidad calificada como avanzada.

Al igual que en el caso del déficit educativo, estas pruebas muestran que el indicador que mejor predice los resultados es el nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes: mientras que en comprensión lectora el 16% de los alumnos de familias de nivel alto se encuentra en el nivel básico o por debajo de él, lo está el 59% de los alumnos provenientes de familias de NSE bajo. Algo similar ocurre en matemática: 45% vs. 87%. De todos modos, resulta alarmante el hecho de que casi la mitad de los alumnos de NSE alto tengan serias dificultades con matemática.

Si bien, como ya se ha señalado, el principal déficit educativo afecta a los niños y jóvenes provenientes de ámbitos sociales desfavorecidos económica y culturalmente, tampoco nos queda el consuelo de suponer que contamos con una elite muy competitiva internacionalmente ya que el nivel de educación de los más favorecidos dista de ser el deseable. Efectivamente, en las pruebas PISA – que investigan las habilidades y conocimientos de alumnos de 15 años escolarizados en casi 70 países y economías del mundo – solo el 0.8% de los alumnos argentinos se encuentran en el nivel 5 y 6 (los más altos) de alguna de las tres disciplinas estudiadas: comprensión lectora, matemática y ciencias, mientras que en Chile lo está el 2.2% y en Canadá el 22%. En el promedio de los países de la OCDE, que organiza ese estudio, el 16% de los alumnos se encuentra en este grupo de alto rendimiento en alguna de las tres pruebas.

En todos los países estudiados quienes obtienen los mejores resultados en las pruebas PISA son los jóvenes provenientes de familias con un NSE más elevado, los que estudian en las escuelas con mayores recursos y los hijos de profesionales. La Argentina no escapa a esta segmentación: entre nosotros las mejores calificaciones también corresponden a los alumnos de mayor NSE, a los que van a las escuelas mejor dotadas y a los hijos de profesionales. Sin embargo, cuando se analizan los resultados, se comprueba que nuestros alumnos de mayor rendimiento tienen una calificación promedio que es menor a la de los alumnos de menor rendimiento – es decir, los más pobres, los que asisten a las peores escuelas y los hijos de empleados en ocupaciones básicas - de más de treinta (30) países en el mundo. En otras palabras, nuestros mejores alumnos – de escuelas de gestión estatal y privada – tienen, en promedio, peor rendimiento que el de los chicos más desfavorecidos de muchas otras sociedades. Lo más preocupante es que ninguno de estos resultados, tanto los correspondientes a los alumnos de bajo rendimiento – que es aún peor que en la prueba nacional "Aprender" – como a los de alto rendimiento, se han modificado significativamente desde que la Argentina participó en la primera investigación PISA en 2000. Esto es aún más grave si se tiene en cuenta que en estos últimos años se ha producido en el país un bienvenido incremento en la inversión en educación.

¿Qué hacer?

Los resultados del estudio comentado indican que es urgente emprender una nueva epopeya educativa – como la que tuvo lugar en la Argentina a fines del siglo XIX – para brindar mejor educación a la mayor cantidad posible de nuestros conciudadanos. Eso exige un enorme esfuerzo, sobre todo de confianza social, destinado a educar a niños y jóvenes provenientes de ambientes culturalmente empobrecidos. Los resultados de las pruebas "Aprender" demuestran que esto es posible: muchas escuelas logran superar las condiciones del contexto desfavorable en el que actúan. Especialmente llamativo es el caso de las escuelas rurales – que no cuentan con las condiciones ideales para desarrollar su tarea – en las que el rendimiento iguala o es mayor, en muchos casos, al observado en alumnos de escuelas urbanas, inclusive las de gestión privada.

En este sentido, coincido con el profesor de filosofía español Gregorio Luri cuando dice: *"El lugar en el que tradicionalmente las nuevas generaciones, especialmente los niños pobres, tenían acceso al descubrimiento de lo grande era la escuela. Les ofrecía la posibilidad de trascender su experiencia cotidiana. Con todas sus imperfecciones, la escuela ha sido una de las más grandes y más nobles creaciones de la humanidad… Los pobres se merecen una escuela ambiciosa que no aspire simplemente a entretenerlos. Se merecen profesores justos que no sientan lástima de ellos y que no les exijan menos de lo que pueden dar de sí. Necesitan buenos profesionales y no solo pedagogos románticos… Hoy tienen más sentido que nunca las palabras que san Agustín dirigía a los maestros en uno de sus sermones: 'No seáis, pues, tan benévolos con los malos que les deis aprobación; ni tan negligentes que no los corrijáis; ni tan soberbios que vuestra corrección sea un insulto'. Los pobres necesitan educadores valientes que no teman defender públicamente, en contra de la ortodoxia pedagógica, que el conocimiento es un derecho de todos los alumnos. Necesitan escuelas que no los remitan como mercancías defectuosas a la universidad, con graves problemas de comprensión lectora. Necesitan profesores honestos que no los estafen ocultándoles la objetividad de sus resultados escolares. Necesitan métodos respaldados por evidencias, no métodos dogmáticos. Necesitan, en definitiva, que alguien con autoridad les haga visible lo mejor que pueden llegar a ser y estimule su apetito para alcanzarlo".*

Los datos concretos aportados por el informe que comentamos acerca del estado de nuestra educación, deberían movilizar a la sociedad para esforzarse en alcanzar el modesto pero trascendente objetivo de enseñar a nuestros niños y jóvenes a comprender lo que leen, a desarrollar la capacidad de abstracción y a ubicarse en el tiempo y espacio históricos, condiciones básicas no solo para proseguir sus estudios sino para la compleja tarea de desempeñarse como ciudadanos en la vida social. Pretender demasiado de la escuela, hace que no se consiga lo esencial: dotar a niños y jóvenes de las habilidades básicas que solo se adquieren manejando el conocimiento concreto. De no lograrlo, será muy difícil contar con una ciudadanía responsable que haga posible el desarrollo de una sociedad moderna. ▪

APORTE PARA LA REFLEXIÓN

Un diagnóstico actual, una oportunidad para la política educativa

Silvina Gvirtz

Profesora para la Enseñanza en la Escuela Nacional Normal Alberdi. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación en FLACSO y Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeñó como directora de la Escuela de Educación y de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, y como directora del Proyecto "Escuelas del Bicentenario" en la IIPE UNESCO. Actualmente es investigadora del CONICET, profesora titular de la Universidad Nacional de San Martín y desempeña el cargo de secretaria de Ciencia, Tecnología y Políticas Educativas en el municipio de La Matanza.

La investigación realizada por la UCA y ODSA "La educación de los argentinos en clave de recursos y estructura de oportunidades" ofrece un diagnóstico preciso, claro y con datos recientes sobre condiciones asociadas al rendimiento educativo.

El estudio además resulta especialmente interesante por su marco conceptual. La idea de pobreza multidimensional, una de cuyas dimensiones es el acceso a la educación, el concepto de derechos sociales y de deuda social, atraviesan el trabajo en su totalidad y lo hacen relevante para pensar estrategias de mejora social y educativas.

En esta columna nos proponemos una lectura del mismo en clave de lecciones y oportunidades para diseñar políticas guiadas hacia la justicia educacional.

Los autores observan que la pertenencia social de origen ha avanzado sobre los logros educativos como factor determinante de las oportunidades de movilidad. Estos datos, significativamente preocupantes, nos alertan sobre dos cuestiones. La primera es que la justicia educacional requiere de justicia social. Sin políticas integrales que terminen con la pobreza, resulta difícil (cuando no imposible) revertir la tendencia que asocia cada vez más significativamente

logros educativos y pertenencia social. Cabe destacar, a modo de ejemplo, como la AUH, según estudios de Salvia *et. al.* (2014), impactó positivamente en la mejora del acceso a la educación. Es decir, las políticas sociales y económicas tienen impacto en las educativas.

La segunda cuestión es que resulta necesario comprender que el sistema educativo aisladamente no tiene infinitas posibilidades a la hora de generar igualdad de oportunidades. Esto sucede no sólo porque una educación justa necesita de una sociedad más justa, sino porque también, y desde hace tiempo, las diferencias entre los recursos (horas de clase, recursos didácticos, infraestructura y otros) de las escuelas que atienden a los estudiantes según pertenencia social son cada vez más profundas. Por un lado los procesos de privatización han acompañado la segregación de la población escolar. Por el otro, como señalaba Tedesco, la diferencia entre la capacidad de demandar de unos y otros sectores es cada vez mayor. Ahora bien, en la medida en que exista información rigurosa sobre las necesidades de los distintos sectores, la política tiene más herramientas para trabajar mejor.

Contar con diagnósticos rigurosos sobre el tema ofrece la posibilidad de priorizar la agenda no sólo en función de la capacidad de demanda de distintos sectores, sino sobre las reales necesidades de toda la población.

Si bien estas primeras conclusiones enunciadas nos ofrecen un panorama general del problema, en la medida que nos adentramos en los distintos capítulos del informe encontramos precisiones sobre qué priorizar a la hora de la toma de decisiones.

Esta investigación señala que el rendimiento de las mujeres en el sistema educativo, independientemente de la pertenencia social, es mejor que la de los varones. El déficit educativo que éstos últimos presentan, medido en términos de deserción, sobreedad y notas bajas, es mayor para este sector de la población. Los datos se suman a otros, que vienen advirtiendo este problema. ¿No sería tiempo de encarar alguna política que revise esta situación? Aunque la deserción es un problema general y de gravedad en la escuela secundaria, al afectar más a varones que a mujeres, se podrían analizar soluciones en general, pero también algunas podrían focalizarse.

Lo cierto es que cuando este fenómeno (ausentismo que termina en deserción) se produce, estamos vulnerando un derecho clave establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Otro aspecto que observa el estudio, es que el nivel educativo de los padres y su inserción socio-ocupacional opera en el rendimiento. El plan FINES, que ofrece terminalidad de estudios a jóvenes y adultos, debería convertirse en un derecho y pensarse en gran escala, no sólo por su valor intrínseco, sino también porque ofrece nuevas oportunidades a los adultos que no la tuvieron y produce una externalidad positiva en el impacto del nivel educativo de los niños.

La investigación observa, puntualmente, también un efecto favorable de los desempeños de los estudiantes según el clima educativo de los hogares, al cual define como la presencia de libros en el hogar, el comportamiento lector y/o la presencia de computadoras. Estas conclusiones, que parecen obvias (pero no lo son), nos llevan a preguntarnos por las mejores políticas de Estado en estos temas. Por un lado es imposible evitar el dolor por la decisión del gobierno anterior de desmantelar un programa como Conectar Igualdad. Un programa que fue discontinuado habiendo entregado 5.300.000 netbooks a cada estudiante de escuela secundaria de gestión estatal, como a cada estudiante de escuela especial y a cada

uno de los profesorados. Otros estudios hablaban del impacto educativo en hogares con AUH (Kliksberg, 2015).

No obstante lo acontecido, la pregunta, en términos de políticas educativas, debería ser por los consensos necesarios para el mediano y largo plazo en educación. ¿Será posible un pacto educativo? ¿Qué mecanismos pueden establecerse institucionalmente para que políticas educativas con ciertos resultados tengan continuidad?

Estos datos, nos obligan, en paralelo, ya no sólo a pensar en políticas más activas de trabajo y entrega de libros y computadoras en las escuelas, sino también en la modalidad de entrega.

Lo cierto es que este informe nos marca una mejora cuando los libros y las computadoras se convierten en un derecho en el modelo uno a uno. ¿Qué es el modelo uno a uno? Un modelo por el cual el estudiante o la estudiante se llevan el recurso didáctico a su casa y lo vuelven a llevar a la escuela cuando esta lo requiere.

Resulta evidente que no es lo mismo ofrecer libros a la biblioteca de la escuela (muy necesario y complementario), que garantizar que los libros queden en manos de los estudiantes y abran la posibilidad de la extensión de la jornada escolar, ya sea a través de la lectura de los mismos o del trabajo con la computadora.

Aún más, para aquella minoría que sostiene que las computadoras deben quedar en la escuela, dado que los niños y jóvenes en sus casas "solo juegan", las conclusiones son contundentes y no haría falta agregar la potencialidad de juegos que al mismo tiempo educan.

Interesante también observar que el estudio no refiere a la presencia de internet (claramente deseable de ser posible). La diferencia la hace la computadora con la que se puede trabajar off line. En este contexto de Pandemia, el Banco Mundial recientemente lanzó recomendaciones en esta dirección: computadoras con contenidos que permitan trabajo fuera de línea.

Por último y para cerrar, con la certeza de la necesidad de la continuidad de estos estudios sobre educación en el marco del Observatorio, queremos destacar el hecho de que se siga otorgando a la educación un espacio central en su agenda de investigación. En un marco general en el que el debate educativo apenas aparece cuando los problemas de coyuntura se imponen, es de celebrar todo informe que pueda empujar a los decisores y los interesados en el tema a salir del sentido común, a partir de datos y riqueza conceptual, a fin de iluminar la discusión para pensar el corto pero también el mediano y largo plazo. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kliksberg B., Novacovsky, I. (2015). El gran desafío: romper la trampa de la desigualdad desde la infancia. Aprendizajes de la Asignación Universal por Hijo. UTREF.

Salvia, A., Tuñón, I. y Poy, S. (2015). Asignación Universal por Hijo para la Protección Social: impacto sobre el bienestar económico y el desarrollo humano de la infancia, en *Revista Población y Sociedad*.

APORTE PARA LA REFLEXIÓN

Inclusión escolar con exclusiones sociales

Emilio Tenti Fanfani

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo y Diploma Superior en Estudios Políticos e Investigación (Tercer Ciclo de la Fundación Nacional para la Ciencia Política de París). Es consultor de la Organización de Estados Iberoamericanos en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Fue investigador principal del CONICET, profesor titular de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en diversas universidades y centros de investigación de Colombia, México, Francia y Argentina. Ha sido consultor de Unicef-Argentina y del IIPE-Unesco para América Latina.

Este informe de la UCA es un buen ejemplo de sociología pública, es decir, que trasciende el campo de los especialistas. En el mismo se proveen evidencias empíricas acerca del peso que tienen determinados factores sociales en el desempeño escolar de las nuevas generaciones.

Las asociaciones entre, por ejemplo, nivel de ingreso, tamaño y conformación de las familias, así como del nivel de capital cultural que disponen y la probabilidad de tener algún déficit educativo, como por ejemplo tener entre 20 y 29 años de edad y no haber completado los estudios secundarios, si bien no constituyen una novedad en el campo de la sociología de la educación escolar, sirven para combatir por lo menos dos visiones parciales acerca de la relación entre escuela y sociedad.

Por una parte, se suele afirmar que la educación es el factor principal para construir una sociedad más rica, más igualitaria y más libre. "Education, education, education", respondió el líder laborista inglés Tony Blair cuando le preguntaron acerca de cuáles eran sus prioridades en caso de llegar al gobierno. Esa frase la repiten políticos, periodistas y ensayistas de distinto color político. Sin embargo, la proposición es solo una verdad a medias, que oculta otra verdad: la igualdad de oportunidades de aprendizaje depende en gran medida de la igualdad en la distribución de recursos sociales

estratégicos como la riqueza, el ingreso, el capital social y el respeto, entre otros. En pocas palabras, en las sociedades donde reina la desigualdad hay que preguntarse cuánta igualdad social es necesaria para alcanzar la igualdad de aprendizajes básicos.

Por otra parte, en las sociedades capitalistas, en especial donde el neoliberalismo se ha constituido en sentido común, suele decirse que la posición que alcanzan los individuos y los grupos en la sociedad depende de sus méritos (talento o capacidades y esfuerzo) y no de factores estructurales. Cuando los datos del estudio de la UCA muestran que casi la mitad de los jóvenes del 33% más pobre de la población no han terminado el nivel medio resulta difícil sostener que ese déficit se explique por falta de talento o ausencia de voluntad de trabajo y esfuerzo. Debería resultar obvio que existen factores estructurales, tales como las múltiples exclusiones sociales de la que son víctimas que vuelven poco probable y hasta imposible alcanzar ciertos logros educativos. En pocas palabras, las evidencias del informe que aquí presentamos sirven para combatir la ideología meritocrática que tiene como resultado objetivo legitimar la posición de los privilegiados y culpabilizar a las víctimas de la exclusión social.

Por otra parte, el contenido del informe sugiere algunas reflexiones complementarias. Las asociaciones registradas entre condición social y logros educativos es la prueba evidente de que el conocimiento no es una cosa que se puede distribuir. Si así fuera, las desigualdades escolares serían imputables al mal funcionamiento del sistema escolar o a la "voluntad" de las élites gobernantes. De hecho, la buena teoría enseña que el conocimiento, como la salud, no son bienes distribuibles, sino que son estados (la salud, el conocimiento) que co-producen. Son resultados de la actuación de un equipo de coproducción, donde es tan importante lo que deben hacer los aprendices y los enfermos, como lo que deben hacer los especialistas en pedagogía o medicina. Si el paciente o el estudiante no hacen lo que hay que hacer y que sólo ellos pueden hacer (y que ni el médico ni el docente pueden hacer por él), como por ejemplo, tener una alimentación sana, tomar los medicamentos en la forma debida o bien "estudiar", "hacer los ejercicios", no hay ni curación ni aprendizaje. Por eso son tan importantes los factores sociales como los escolares y pedagógicos para rendir cuentas de las diferentes probabilidades que tienen los niños de aprender conocimientos poderosos.

Entre los factores sociales, el clima educativo de las familias tiene un peso determinante en la probabilidad de éxito escolar de su descendencia. En efecto, lo que cierta teoría sociológica denominó como "herencia cultural" tiene un efecto muy fuerte en la trayectoria escolar de las nuevas generaciones. El nivel de escolarización de los padres (en especial el de la madre), la existencia o no de libros en el hogar, las prácticas de lectura en la familia o sus consumos culturales son condiciones determinantes del aprendizaje, en especial del lenguaje y sobre todo de una determinada relación con la cultura que predomina en los programas escolares. Los datos presentados muestran que la educación "primera", es decir, la que se da en gran parte en forma espontánea en el ámbito de la familia, condiciona la educación escolar, en todos sus niveles. En este, como en otros ámbitos de la vida social, se registra el denominado "efecto Mateo". En efecto, ese evangelista escribió, refiriéndose a la gracia divina, "El que tiene tendrá en abundancia y al que no tiene se le quitará lo poco que tiene". Lo mismo pasa con la acumulación de capitales sociales tan estratégicos como el dinero y el conocimiento: los acumulan más los que más tienen.

También es importante incluir entre los

"factores sociales", además de los que se incluyen en el estudio que comentamos, las creencias religiosas de las familias y su condición de migrante. Existen estudios que muestran que las familias creyentes tienden a imponer ciertas reglas morales que pueden favorecer la experiencia escolar de sus hijos. Por otra parte, otros estudios muestran que la condición de emigrante también marca una diferencia en el clima cultural de las familias. Existen estudios que muestran que el migrante, por el hecho de serlo, tiene una alta motivación de logro así como una clara voluntad de progreso social, por lo que están dispuestos a hacer sacrificios para mejorar su posición social y esto favorece la disposición al esfuerzo y el trabajo escolar de sus hijos.

Los datos presentados en el informe de la UCA muestran una tendencia general a la masificación de la escolarización en todas las franjas de edad, en especial en las edades más tempranas (3 a 5 años) y en la franja de la adolescencia. Sin embargo, en este último grupo se observa una desaceleración del crecimiento. Es probable que esta caída en el ritmo de la escolarización se deba al hecho de que es más difícil escolarizar a los más excluidos que a los que tienen niveles menores de exclusión social. En un principio el secundario era para los hijos de las élites urbanas, luego, con la expansión de la industrialización y la urbanización las capas medias, se fueron incorporando progresivamente a este nivel. Ahora se trata de escolarizar a los excluidos, cosa que por sus propias condiciones de vida, es más difícil de lograr.

Otra observación que puede ser útil a la hora de dar un sentido a la información presentada, remite al hecho de que en la sociedad hay ciertos bienes que son posicionales, es decir, que su valor depende de su grado de distribución en una población determinada. Los títulos y diplomas que otorga el sistema escolar no son esencias o sustancias que tienen un valor determinado para todo tiempo y lugar. El diploma de fin de estudios secundarios hoy no tiene el mismo valor que tenía cuando solo una minoría de jóvenes lo poseía. La paradoja es que cuando los excluidos alcanzan ese diploma se encuentran con que ya no vale como valía antes. Ya no tiene el mismo valor de distinción, pues pronto lo tendrán todos y tampoco vale como llave para incorporarse al mercado de trabajo. Cuando estemos cerca de la universalización del secundario habrá que pensar en redefinir el concepto mismo de "déficit educativo".

Una reflexión final. Los datos indican que en la mayoría de las sociedades latinoamericanas existe una tensión entre la tendencia a la masificación (democratización) de la escolarización (cada vez más niños y jóvenes en los establecimientos educativos, cada vez más gente diplomada, etc.) y la concentración del conocimiento poderoso en pocas manos. En otras palabras la mayoría de los niños y adolescentes viven difíciles y complejas situaciones de exclusión social (del alimento, el afecto, la vivienda digna, la salud, etc.) pero están incluidos en instituciones escolares. La escuela es la institución más incluyente de nuestras sociedades. Todos los niños y niñas entran a la escuela (aunque no todos los hacen a la misma edad o frecuentan las mismas instituciones) pero no todos aprenden lo básico y fundamental. Cabe señalar que es más fácil escolarizar que desarrollar conocimientos. Los sistemas de provisión de servicios personales son de oferta elástica, es decir que pueden aumentar las prestaciones sin un crecimiento proporcional de la inversión necesaria para hacerlo: se pueden poner dos enfermos en la misma cama, se puede atender a más alumnos por aula, sin construir ni un metro cuadrado más de infraestructura física ni aumentar el personal. Las consecuencias en términos de calidad del servicio, bajo estas condiciones, no deben sorprender a nadie.

Casi todos los que se interesan por el estudio de las desigualdades sociales son partidarios de la igualdad. El objetivo de las ciencias sociales no consiste en prescribir lo que es bueno para la sociedad. En las democracias participativas esta es una tarea de la participación y la deliberación democrática. La ciencia social contribuye ayudando al común de los mortales a comprender e interpretar mejor los fenómenos sociales. Para ello, con sus técnicas, tienen capacidad de producir datos que permiten ver ciertas cosas y relaciones que a simple vista no se pueden ver. Una buena ciencia social articula adecuadamente un argumento lógico y coherente con evidencias empíricas que lo respaldan y lo vuelven plausible. La producción científica de calidad requiere de dos condiciones básicas: recursos y autonomía. Estas condiciones no se regalan sino que se conquistan. Pero el conocimiento racional de los fenómenos sociales es una condición necesaria, mas no suficiente, para construir un mundo mejor.

El peso de los factores sociales en la probabilidad del éxito escolar obliga a sugerir que una educación de calidad para todos no puede ser solo el objetivo de una buena política educativa y pedagógica, sino que debe ser el objetivo de la política, sin adjetivos. ▪

INTRODUCCIÓN

MÚLTIPLES VULNERABILIDADES DETERMINAN LA EDUCABILIDAD

Ianina Tuñón · Santiago Poy

Distintas teorías y estudios empíricos desarrollados en el campo social, económico y educativo coinciden en señalar que en una sociedad moderna el principal activo para las personas está dado por su capital humano, uno de cuyos componentes fundamentales es la educación formal. Y, en el imaginario colectivo de la sociedad argentina, la educación ha constituido un vector privilegiado de la movilidad social, progreso individual y familiar.

Estudios recientes sobre movilidad intergeneracional destacan que la educación sigue siendo, a comienzos del nuevo siglo, un recurso fundamental de las trayectorias de movilidad social ascendentes de los estratos sociales más bajos (Dalle, 2016; Pla, 2016). No obstante, es también ampliamente reconocido que los logros educativos dependen estrechamente de los recursos de los que disponen las familias y del contexto institucional y normativo prevaleciente (García de Fanelli y Adrogué, 2015). En coincidencia con esta última perspectiva, se conjetura que en el caso de la sociedad argentina se ha pasado de una sociedad más integrada, en la cual se alcanzaba inclusión social mediante logros educativos, a una sociedad más desigual y heterogénea en la cual prevalecen, sobre tales logros, otros recursos adscriptos al estrato social de origen, proceso que ha dado lugar a discriminar a la población de jóvenes en situación de pobreza. Incluso cabe conjeturar que se trata de una población "sobrante". En tal sentido, es muy posible que la pertenencia social de los jóvenes haya avanzado por sobre los logros educativos como factor determinante de las oportunidades de movilidad e integración social (Salvia y Tuñón, 2003; Tuñón, 2008; Salvia, 2008).

Las juventudes pero también las infancias, se constituyen en poblaciones especialmente vulnerables[1]. En las últimas tres décadas la infancia ha sido la población más vulnerable entre los vulnerables, seguida por los jóvenes (Tuñón y Poy, 2016 a).

Se producen condiciones de vulnerabilidad social cuando los recursos y la estructura de oportunidades[2] dejan de coincidir en alguna medida. Por ejemplo, cuando los recursos con los que cuentan los hogares son insuficientes, poco adecuados o difíciles de controlar para aprovechar la estructura de oportunidades en un medio y momento determinados. Igualmente, muchas veces sucede que los cambios en los requerimientos de acceso a la estructura de oportunidades son más rápidos que aquellos que los hogares o segmentos poblacionales pueden producir en cuanto a los recursos necesarios para aprovechar dicha estructura (Kaztman, 2000, 2001; Kaztman y Filgueiras, 2001).

Los hogares con niños/as en promedio experimentan mayores carencias que los hogares sin niños/as, y se ven privados en recursos que pueden convertirse en activos o capitales para sus hijos/as. No es nuevo que muchos hogares carecen de los recursos necesarios para apropiarse/aprovechar la estructura de oportunidades que ofrece el medio en el espacio de la educación formal a través del mercado, y/o del Estado. Dicha estructura de oportunidades es variable según la sociedad, la cultura y el tiempo histórico, y también ha mutado en el caso argentino.

Este esquema que procura vincular la situación microsocial, es decir los activos con los que cuentan los hogares, personas o grupos sociales para mejorar sus condiciones de vida, con la situación macrosocial, que es la estructura de oportunidades disponibles; enfatiza la importancia de referirse a los activos en el contexto de patrones de movilidad e integración social que brindan las estructuras de oportunidades. Es decir que los recursos con los que cuentan las personas y sus hogares no pueden ser analizados con independencia de la estructura de oportunidades a las que tienen acceso. Asimismo, se sostiene que las estructuras de oportunidades valorizan los recursos (activos) en la medida que definen sus recompensas (Kaztman y Filgueiras, 2001).

En todas las sociedades, una parte de los activos se transmiten mediante las redes familiares a través de la posición social objetiva de éstas, de sus atributos en materia de socialización, de sus estilos de vida y de sus relaciones sociales, de manera que la acumulación de esos recursos en una generación define las condiciones de partida para la acumulación en la siguiente.

Las condiciones de vida materiales de buena parte de los hogares con niños/as y adolescentes en el país permiten conjeturar la preeminencia de privaciones de recursos (activos) que son necesarios para garantizar la "educabilidad". López y Tedesco (2002), acuñaron el término educabilidad y lo definieron como:

Una construcción social que trasciende al

1. A la idea de fragilidad, indefensión o probabilidad de ser dañado, Moser (1998), incorpora la probabilidad de no poder controlar los efectos de la materialización del riesgo, condición relevante por cuanto permite comprender tanto la exposición a un riesgo como la medida de la capacidad de cada actor (hogares, personas, etc.) para enfrentarlo. En el marco de esta definición es posible diferenciar –en términos de Moser– la ineptitud para enfrentar los riesgos (*sensitivity*) de la inhabilidad para adaptarse activamente a condiciones hostiles (*resilience*) (CEPAL, 2002).

2. Las estructuras de oportunidades según Kaztman (2000: 299) son *probabilidades de acceso a bienes y servicios o actividades que inciden sobre el bienestar del hogar porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos, útiles para la movilidad e integración social a través de los canales existentes.*

> sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida - vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud - y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad (pág. 9).

En una revisión del texto original Néstor López (2004), señala que el concepto de educabilidad:

> Apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad (…) La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia (pág.3).

Estos autores, a inicios de la primera década del siglo XXI, en plena crisis social se planteaban las dificultades de educar a niños/as que no tenían garantizados recursos mínimos de equidad como el acceso a la alimentación, vestimenta, materiales escolares, pero también salud, y aspectos subjetivos propios de los procesos de construcción de la identidad, y las representaciones sociales en valores y actitudes que se construyen en el marco de la socialización primaria en el espacio familiar (Berger & Luckmann, 2003).

EXISTE AMPLIO CONSENSO EN TORNO AL ROL FUNDANTE DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DEL INDIVIDUO Y EN SU SOCIALIZACIÓN

Existe amplio consenso en torno al rol fundante de la familia en el desarrollo del individuo y en su socialización. La familia cumple la tarea de transmitir la cultura, los valores y el conocimiento coadyuvando al desarrollo de las áreas afectivas, cognitivas y comportamentales en los niños/as y, por lo tanto, tiene su efecto en el desempeño escolar (Martínez, 2010; Suárez, *et al.*, 2011). Los resultados de investigaciones, en la actualidad, siguen señalando de modo coincidente que el origen social –ya sea por inserción socio-ocupacional y/o nivel educativo de los padres-, junto al acompañamiento familiar y la percepción que los alumnos tienen sobre la valoración que realiza su familia de su desempeño como estudiante, son variables fundamentales para analizar el desarrollo del rendimiento académico (Fajardo Bullón *et al.*, 2017; Bravo Sanzana *et al.*, 2017; Chaparro *et al.*, 2016; Jeynes *et al.*, 2012).

En la actualidad, la situación social en la Argentina no es igual a la experimentada en

2001-2002 pero la pobreza en múltiples aspectos de las condiciones de vida de los niños/as y adolescentes permite reconocer procesos sostenidos de privación en el espacio de la alimentación física y emocional en la infancia temprana, en los procesos de socialización de los niños/as en edad escolar y adolescentes signados por la pobreza material, social y cultural[3]. Infancias y adolescencias que no acceden a consumos culturales, ni estímulos emocionales ni sociales facilitadores del desarrollo de capacidades fundamentales para iniciar de modo equitativo los procesos de formación en el espacio de la educación formal (Tuñón, 2019).

Es fácil advertir, que el portafolio de activos de los hogares se encuentra fuertemente condicionado por la estratificación socioeconómica, no obstante, cabe explorar en otros múltiples aspectos que pueden constituirse en facilitadores u obstaculizadores del mejor uso de recursos y aprovechamiento de las estructuras de oportunidades disponibles.

Entre los múltiples aspectos que pueden condicionar los procesos de formación a través de la escolarización se encuentran los sociodemográficos de tipo individuales como el sexo y el ciclo vital. No son pocos los estudios que señalan las desigualdades entre los sexos regresivas para los varones en términos de las calificaciones escolares e incluso en relación a los logros vinculados a la terminalidad de la educación secundaria (Tuñón y Poy, 2019; Cervini et al., 2016; Martínez García y Córdoba, 2016; Ibañez Martín y Formichella, 2017).

Por otra parte, es relevante advertir que existen aspectos sociodemográficos de los hogares como el tipo de configuración, el tamaño, la presencia de discapacidad, entre otros aspectos. En este sentido, la situación de monoparentalidad puede constituirse en una desventaja en términos de los procesos de acompañamiento de los trayectos educativos, al solo contar con un adulto proveedor que de modo adicional probablemente deba ocuparse de tareas de reproducción de lo doméstico. Adicionalmente, existen hogares con muchos miembros y otros de constitución extensa (hogares con otros parientes además del núcleo conyugal e hijos) que implican una mayor carga de tareas de cuidado y reproducción de lo doméstico, aunque en el contexto de la monoparentalidad ser un hogar extenso puede representar una ventaja en términos de la disponibilidad de adultos que aporten económicamente y distribuyan tareas de cuidado y acompañamiento en los procesos de socialización y educación de los niños/as (Tuñón y Di Paolo, 2018).

Por último, la presencia de discapacidad en el hogar probablemente también reporta una especial carga de cuidado, compromisos físicos y psicológicos específicos, y económicos para las familias. Pantano (2015) registra que las carencias en el espacio del hábitat de vida de los hogares con discapacidad en contextos de

3. En los últimos ocho años, entre 2010 y 2018, se estima que de modo estable aproximadamente 40% de los niños/as menores de 13 años carece de libros infantiles en su casa, y una proporción similar no suele ser receptor de historias orales, narración de cuentos, y estímulos similares a través de la palabra, y/o no registra comportamiento lector siendo algo mayor. Esta situación afecta a una proporción más significativa a medida que desciende el estrato social de los chicos/as. Se estima que un 20% de los chicos/as entre el año de vida y los 12 años no festeja su cumpleaños (36% en el 25% más pobre), y 25% reside en hogares en los que se utiliza la violencia física como forma de disciplinar (34,5% en el 25% más pobre). Alrededor de un 60% de los niños/as y adolescentes mayores de 4 años no realiza deportes y más del 80% no realiza actividades artísticas extraescolares (Tuñón, 2019). El INDEC, estimó para el primer trimestre de 2019, un 52,6% de pobreza monetaria en la infancia entre 0 y 14 años y dentro de esta población se estima que el 13% reside en hogares en situación de indigencia (INDEC, 2019). Si bien este es el porcentaje más elevado de la última década, durante este período nunca fue inferior al 35% (Tuñón, 2019).

segregación socio-residencial son mayores que en hogares similares sin presencia de discapacidad. No obstante, la propensión al déficit también se releva en consumos nocivos, violencia intrafamiliar y rezago escolar de niños/as y adolescentes. Mientras que Anaut Bravo *et al* (2017) señalan que las personas con discapacidad y sus hogares mantienen niveles de exclusión social en múltiples espacios (vivienda, salud, educación, servicios sociales, participación social) con independencia de los ingresos y su situación ocupacional.

Otras características de los hogares que se reportan en la literatura como recursos de los hogares que pueden ser positivos en términos de los desempeños educativos de los niños/as y adolescentes es la situación ocupacional de la madre y su edad. Existen algunos reportes de investigación que indican que los estudiantes cuyas madres tienen un empleo logran mejores desempeños educativos que sus pares en iguales condiciones, pero cuyas madres no tienen empleo (Martínez García et al, 2016). Asimismo, existe una amplia evidencia empírica sobre los efectos adversos de la maternidad temprana sobre los procesos de crianza en la primera infancia (Velázquez Quintana et al, 2004; Aragón Núñez et al, 2015).

También parece muy relevante poder identificar la asociación con los capitales culturales, comportamentales y de estilos de crianza de los hogares. Es vasta la evidencia en torno al efecto positivo que tiene sobre los desempeños educativos el clima educativo de los hogares, la presencia de libros y el comportamiento lector (Canetti et al, 2015; Lipina y Segrettin, 2015; Cervini et al., 2016; Martínez García y Córdoba, 2016), así como la realización de deportes y actividad física (Tuñón y Di Paolo, 2018). Aún en contextos de pobreza económica estos capitales culturales suelen registrar un efecto positivo en los trayectos y desempeños educativos. Si bien, ciertos capitales culturales como el libro, el comportamiento lector, las actividades artísticas, la estimulación temprana a través de la palabra, entre otros, guardan correlación con la estratificación social también se conjetura que pueden funcionar como aspectos protectores en contextos de pobreza monetaria, y/o segregación socio-residencial (Tuñón y Poy, 2016 b; Tuñón y Di Paolo, 2018).

Así es como el componente segregación (residir en villa o asentamiento) puede representar una situación de mayor desventaja en el contexto de la pobreza económica de los hogares, al igual que situaciones habitacionales como el hacinamiento. Un estudio de Kaztman (2011) señala como a igual condición de pobreza monetaria la situación de hacinamiento se suma como un condicionante para la realización de tareas escolares en el hogar, la capacidad de concentración, y la contribución que pueden hacer los padres al desarrollo humano de sus hijos.

Sin dudas, otro capital que cabe explorar en el contexto de múltiples factores es el capital social. Bajo este concepto se definen en general las redes, asociaciones, normas y valores que permiten a las personas actuar en forma colectiva para producir una externalidad positiva en favor de las mismas o de la comunidad. Sin embargo, también existen perspectivas críticas que plantean que las relaciones recíprocas de ayuda, la solidaridad familiar e incluso las actividades colectivas son recursos escasos, y que las relaciones de parentesco y vecinales se deterioran, lo cual genera un aumento del "aislamiento social" que contribuye al agotamiento del "portafolio de activos" de los pobres, en la medida que afectan sus capacidades de acumulación de capital social (Kaztman, 1999, 2001).

La fragilidad de las redes sociales de contención, reciprocidad y protección, se puede evidenciar específicamente en: 1) el cambio de rol de las instituciones del Estado responsables de

SE PROPONE EXPLORAR EN LOS "PORTAFOLIOS" DE RECURSOS DE LOS HOGARES Y DE LA CAPACIDAD DE MOVILIZARLOS DE MANERA EFICIENTE QUE TIENEN SUS MIEMBROS, FAMILIAS Y CONTEXTOS SOCIALES EN TANTO FACILITADORES U OBSTACULIZADORES DE LOS PROCESOS DE ESTIMULACIÓN EN LA TEMPRANA INFANCIA, EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EN LA CONTINUIDAD EDUCATIVA EN LA JUVENTUD

la provisión de servicios sociales, 2) los cambios en la configuración familiar, y 3) la segregación espacial y los procesos de desintegración de las redes barriales. El creciente predominio de símbolos y reglas de discriminación, segregación e inhabilitación que definen en forma desigual la estructura de oportunidades, éxitos y fracasos sociales.

Este documento de trabajo se espera permita ampliar el campo de comprensión del fenómeno de las desigualdades educativas. Es así, que se propone explorar en los "portafolios" de recursos de los hogares y de la capacidad de movilizarlos de manera eficiente que tienen sus miembros, familias y contextos sociales en tanto facilitadores u obstaculizadores de los procesos de estimulación en la temprana infancia, en la educación primaria, en la educación secundaria y en la continuidad educativa en la juventud.

Los apartados que siguen ofrecen una mirada sobre los resultados educativos de la sociedad argentina en una perspectiva histórica y regional de tipo comparativa, y adicionalmente un conjunto de apartados en los que se analiza en un corte transversal reciente (2017-2018) los múltiples determinantes de situaciones de no escolarización y/o déficits educativos en la juventud, adolescencia e infancias en edad escolar e inicial. Las decisiones en torno a qué se considera una situación de déficit educativo son las siguientes: (1) en el caso de los jóvenes entre 20 y 29 años que no terminaron la escuela secundaria y solo se consideró en el análisis a aquellos que viven en su hogar de origen; (2) los adolescentes entre 12 y 17 años que no están estudiando o que lo hacen pero con sobre edad (es decir, se encontraban cursando un grado inferior al que les correspondería de acuerdo con su edad); (3) niños/as entre 6 y 11 años que cursan la educación primaria y que en su último boletín de calificaciones habían reportado notas bajas (inferiores a la mediana en Lengua y en Matemática) y/o que cursaban con sobre-edad (es decir, se encontraban cursando un grado inferior al que les correspondería de acuerdo con su edad); y por último, (4) en el caso de los niños/as entre 2 y 5 años que no asisten a centros educativos y además, no son estimulados a través de la palabra en sus hogares (no comparten cuentos o historias orales). Según el grupo de edad y el grado de asociación, se consideraron en los análisis diversos factores que se conjetura influyen sobre los logros y resultados educativos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y se organizan en torno a las siguientes dimensiones e indicadores de estudio:

DIMENSIONES	INDICADORES
Características sociodemográficas personales y familiares	· Sexo · Paternidad/Maternidad · Tipo de configuración familia · Tipo de núcleo familiar · Tamaño del hogar · Presencia de discapacidad en el hogar · Presencia de hermanos en el hogar · Ocupación de la madre / adulto de referencia mujer · Edad de la madre / adulto de referencia mujer
Recursos socio-culturales de los hogares	· Tenencia de biblioteca en el hogar · Tenencia de computadora en el hogar · Clima educativo del hogar · Estilos de crianza
Recursos comportamentales de tipo individual	· Comportamiento lector · Utilización de internet · Realización de actividades artísticas extra-escolares · Realización de actividades deportivas extra-escolares · Realización de trabajo económico y/o doméstico intensivo
Características del espacio del hábitat del hogar	· Residir en espacios de villas o asentamientos · Residir en situación de hacinamiento
Recursos de capital social de los hogares	· Apoyo social estructural · Acceso a empleos plenos de derechos

Ianina Tuñón

Socióloga, Magíster en Investigación en Ciencias Sociales. Doctora del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora e Investigadora responsable del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia y Proyecto PICTO FONCYT 0061, en el marco del Observatorio de la Deuda Social Argentina. Investigadora Categorizada del Ministerio de Educación de la Nación. Profesora Regular de Metodología de la Investigación de la Universidad Nacional de la Matanza, y en el nivel de grado y posgrado de la Universidad Católica Argentina y Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Santiago Poy

Sociólogo y Doctor en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Becario postdoctoral del CONICET en el Observatorio de la Deuda Social Argentina (Universidad Católica Argentina). Docente de grado en el área de Metodología de la Investigación en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Católica Argentina. Sus temas de investigación incluyen los mercados de trabajo, los efectos distributivos de los sistemas de protección social y las condiciones de vida de los hogares.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA: UNA PERSPECTIVA REGIONAL E HISTÓRICA

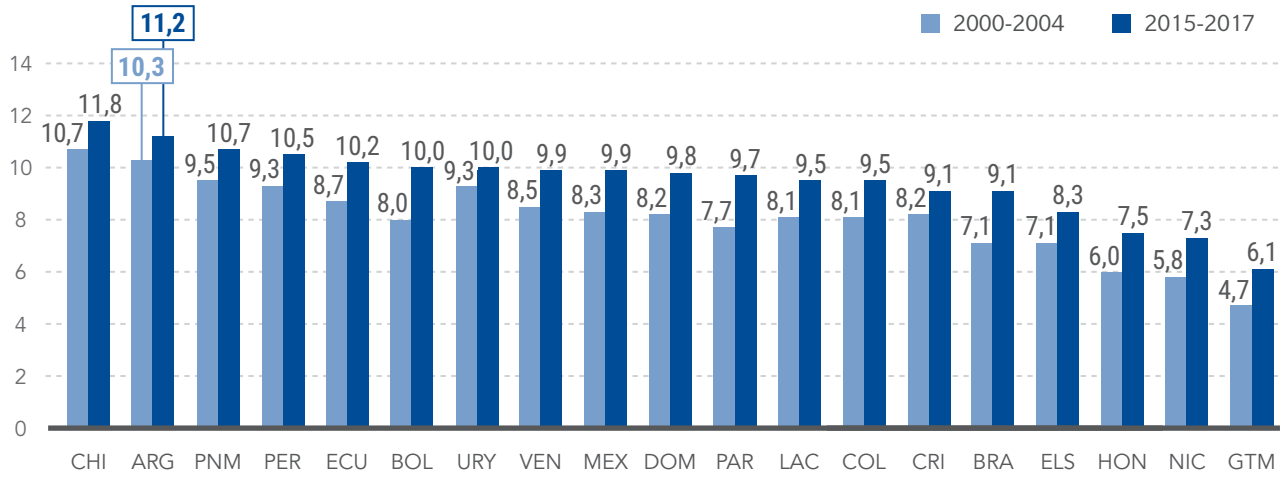
Existe consenso respecto de que la educación es uno de los principales instrumentos que tiene una sociedad para elevar su capital en recursos humanos y promover el bienestar e integración de los jóvenes. Desde diversos ámbitos se señala la necesidad de elevar los activos educativos para acceder a buenas opciones ocupacionales y la creciente necesidad de invertir en mayor educación para el mejor aprovechamiento de los canales de movilidad social disponibles. Este reclamo no es ajeno a las profundas transformaciones por las que ha pasado el sistema educativo. Hasta mediados de los años setenta se reconoce un proceso de expansión de la educación media, que tiende a profundizarse entrados los años ochenta con la democracia y la eliminación del examen de ingreso a la escuela secundaria (principal mecanismo de selección social).

Se produce entonces un cambio en la perspectiva educativa del nivel secundario y, en consecuencia, un incremento de la matrícula del nivel. Este proceso de "masificación de la escuela secundaria", que ha sido objeto de múltiples análisis (Filmus y Miranda, 2000; Tedesco y Tenti Fanfani, 2004; Miranda, 2007), se extendió y siguió una tendencia creciente aún en épocas de estancamiento de la economía. No obstante, cabe realizar un análisis comparativo en perspectiva regional e histórica, que focalice en las últimas dos décadas, período en el que se conjetura que se produce un proceso de desaceleración con tendencia al estancamiento en la expansión de la educación media y superior en el país.

En este marco, esta primera sección tiene como propósito caracterizar el acceso a la educación en la Argentina y para ello se emplean indicadores generales que describen los logros educativos de distintos grupos etarios, para diferentes países de la región y períodos de tiempo.

Figura 1 **Promedio de años de escolaridad según país**

Años 2000-2004 y 2015-2017 *Población de 15 a 59 años*



Fuente: elaboración propia a partir de CEPALSTAT.

Un primer panorama lo ofrecen los años de escolaridad de la población que ya ha realizado algún tránsito por el sistema educativo. Se considera aquí a las personas de 15 a 59 años, grupo etario que coincide, a grandes trazos, con la población en edad económicamente activa. En el bienio 2015-2017, la Argentina se situó por encima del promedio regional, con 11,2 años de escolaridad promedio frente a una media latinoamericana de 9,5 años. En comparación con muchos países de la región, la Argentina desarrolló tempranamente un extendido sistema educativo, de modo que las cifras reportadas son reveladoras de esta trayectoria. De todas formas, si se toma en cuenta la evolución de este indicador, se aprecia una tendencia levemente desventajosa para nuestro país: mientras que la media regional creció 1,4 años entre 2000-2004 y 2015-2017 (y, en países del Cono Sur como Chile se incrementó 1,1 años), en la Argentina creció menos de 1 año (Figura 1).

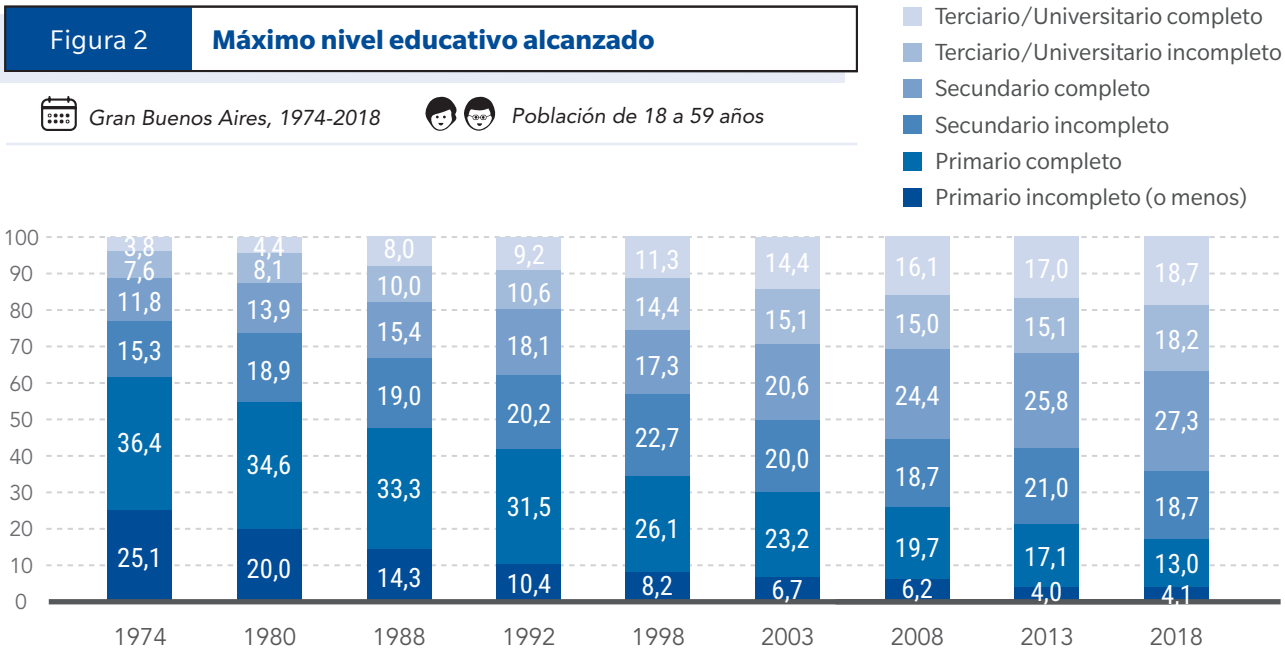
En este sentido, ¿qué tendencias históricas pueden reconocerse en la composición educativa de la población adulta? Para responder este interrogante se procesaron microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), correspondientes al Gran Buenos Aires (Ciudad de Buenos Aires y Partidos del Conurbano), único aglomerado para el que se dispone de información desde 1974 hasta la actualidad. En la Figura 2 se exhibe la evolución del máximo nivel educativo alcanzado por las personas de 18 a 59 años durante más de cuatro décadas.

Se observa un claro ajuste "hacia arriba" de la estructura educativa de la población: mientras que en 1974 casi 8 de cada 10 personas tenían un nivel educativo de secundaria incompleta o menos, en 2018 eran menos de 4 de cada 10. En contrapartida, se incrementó el porcentaje de personas con nivel educativo terciario/universitario tanto incompleto como completo: eran 1 de cada 10 en 1974 y casi 4 de cada 10 en 2018. Estos resultados exhiben la progresiva

expansión de la educación secundaria y su correlato en la continuidad educativa de nivel superior, aunque las cifras revelan que el ritmo de crecimiento de la población que transitó y/o alcanzó dicha titulación perdió dinamismo desde comienzos de los 2000.

Figura 2 **Máximo nivel educativo alcanzado**

Gran Buenos Aires, 1974-2018 *Población de 18 a 59 años*



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH-INDEC).

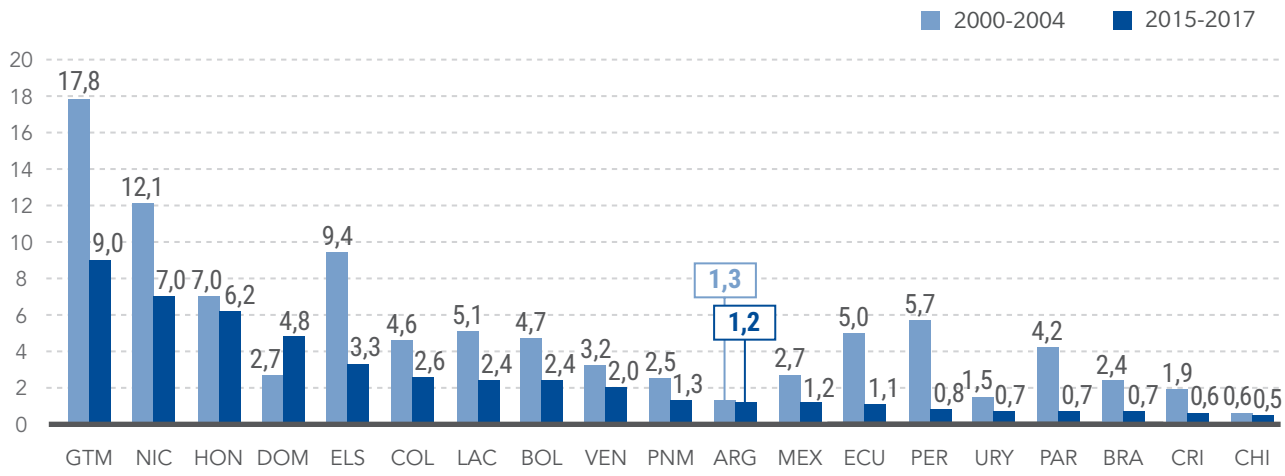
Cabe complementar esta primera aproximación con otros indicadores acerca de grupos etarios específicos y sus logros educativos. Si se toma en cuenta el porcentaje de no asistencia escolar entre la población de niños y niñas en edad de cursar la educación primaria (7 a 12 años), se aprecia que la Argentina se mantiene de forma consistente por debajo del promedio regional (1,2% de no asistencia frente a 2,4% en América Latina). Es decir que la Argentina alcanzó prácticamente la plena escolarización en el nivel primario y se ha mantenido así en los últimos tres lustros (Figura 3).

Otro indicador relevante es la proporción de jóvenes que alcanza la credencial de la educación media (Figura 4). Al igual que en los indicadores previamente examinados, la Argentina se encuentra en mejores condiciones que el promedio de la región, pues en el bienio 2015-2017 casi 7 de cada 10 jóvenes de 20 a 24 años tenían estudios secundarios completos frente a un promedio regional de 6 de cada 10. Sin embargo, un análisis más detallado revela que el progreso en el logro educativo de los jóvenes durante los últimos tres lustros ha estado significativamente por debajo del registrado en numerosos países de la región. Así, mientras que entre 2000-2004 y 2015-2017 el porcentaje de jóvenes con secundaria completa en América Latina pasó de 42,8% a 60,3% (un incremento de 17,5 pp.), en Argentina apenas se incrementó de 62,7% a 68% (5,3 pp.). Esta mejora se ubicó muy por debajo de la alcanzada por países que ya en los tempranos 2000

habían alcanzado altos porcentajes de jóvenes con secundario completo, como Chile (pasó de 73,9% a 86,4%) o Perú (66% a 82,9%). Estas cifras resultan indicativas de los obstáculos que enfrentan las juventudes en el país para concluir los estudios medios.

Figura 3 **No asistencia a la escuela primaria**

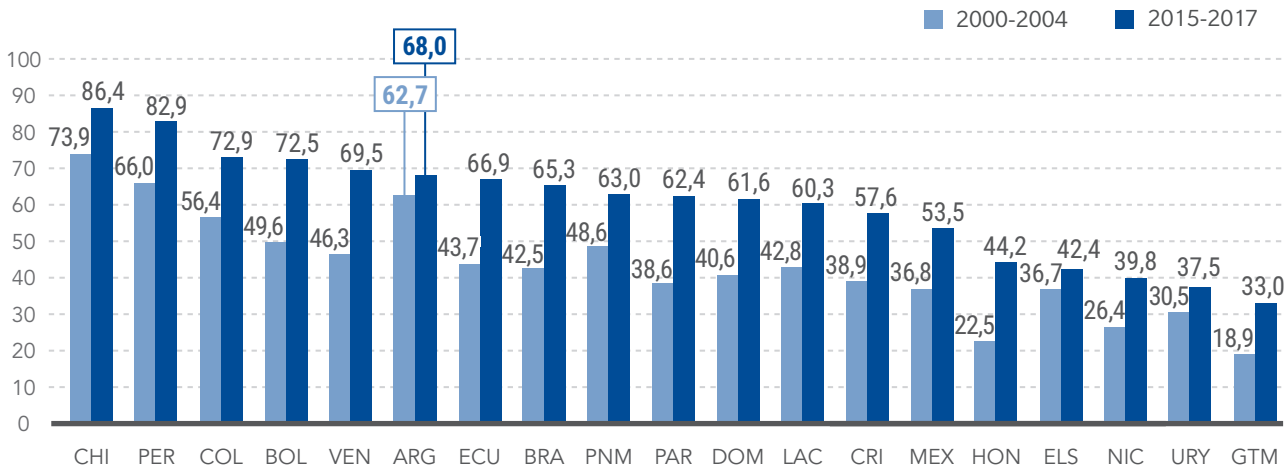
Años 2000-2004 y 2015-2017 *Población de 7 a 12 años*



Fuente: elaboración propia a partir de CEPALSTAT.

Figura 4 **Jóvenes con educación secundaria completa**

Años 2000-2004 y 2015-2017 *Población de 20 a 24 años*



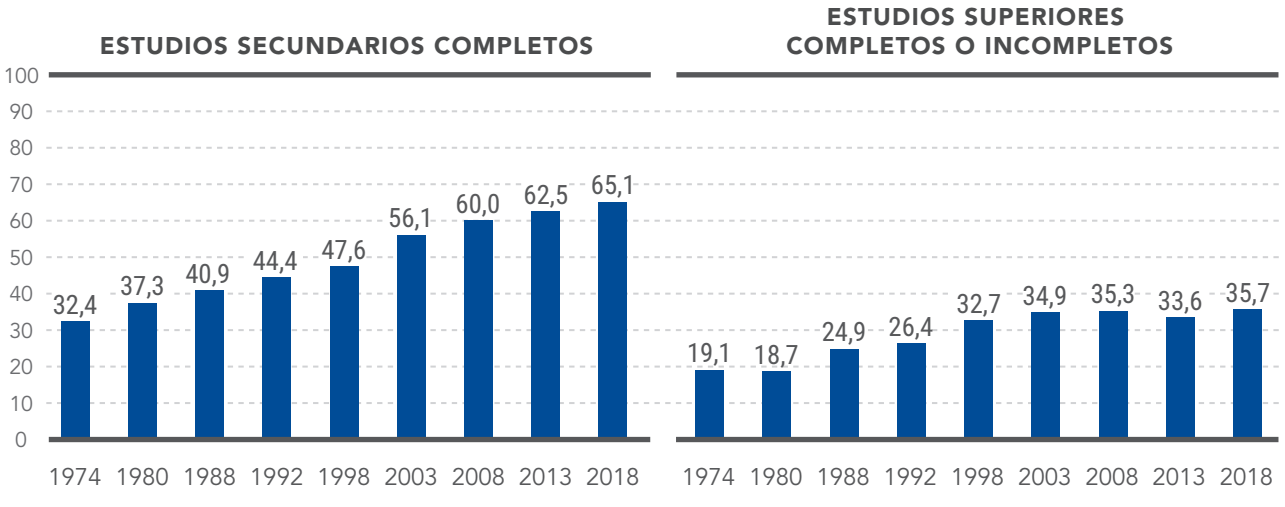
Fuente: elaboración propia a partir de CEPALSTAT.

Precisamente, ¿qué evolución ha seguido el logro educativo de los jóvenes en las últimas décadas en la Argentina? El logro educativo de los jóvenes constituye una ventana analítica importante pues durante dicha etapa se configura parte de la formación educativa de las generaciones adultas venideras. Así, con una perspectiva de más largo plazo pueden reconocerse las especificidades del logro educativo de la población joven en la Argentina.

Al respecto, la Figura 5 revela la evolución del porcentaje de jóvenes de 18 a 29 años con estudios secundarios completos y superiores completos o incompletos entre 1974 y 2018 para el Gran Buenos Aires (único para el que se dispone de información durante dicho lapso). Se aprecia un importante crecimiento del porcentaje de jóvenes con estudios medios completos a lo largo del período considerado (pasó de 32,4% a 65,1%). A su vez, creció la proporción de jóvenes con estudios superiores (terciarios y/o universitarios) incompletos o completos (19,1% a 35,7%). De todos modos, resulta significativo el disímil ritmo de evolución que presentan los indicadores analizados a lo largo del tiempo. El principal incremento del porcentaje de jóvenes con estudios secundarios completos se produjo entre 1974 y 2003 (pasó de 32,4% a 56,1%), mientras que, a partir de entonces, el ritmo de crecimiento se redujo de manera sensible (si bien continuó incrementándose). En el caso del porcentaje de jóvenes con estudios superiores se advierte una tendencia similar, aunque la desaceleración es significativamente más marcada. Entre 1974 y 1998, el porcentaje de jóvenes con estudios superiores completos o incompletos pasó de 19,1% a 32,7%, mientras que desde entonces hasta 2018 sólo aumentó 3 pp.

Figura 5 **Máximo nivel educativo alcanzado**

Gran Buenos Aires, 1974-2018 *Población de 18 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH-INDEC).

NOTA DE REFLEXIÓN

UCA · Facultad de Filosofía y Letras · Departamento de Letras

Reflexiones para una educación humanista

Dr. Javier Roberto González

Doctor en Letras (UCA). Exdecano de la Facultad de Filosofía y Letras y exdirector del Departamento de Letras (UCA). Profesor Titular Ordinario en las cátedras de Literatura Española Medieval e Historia de la Lengua Española (UCA). Miembro de la Carrera del Investigador Científico del CONICET. Autor de 10 libros y más de 120 trabajos de investigación en las áreas de filología hispánica medieval y áurea y literatura comparada. Miembro de Número de la Academia Argentina de Letras. Miembro Correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua.

En el siglo II a.C., el poeta latino Terencio incluyó en su comedia *El enemigo de sí mismo* un verso que estaría llamado a la celebridad: *Homo sum, et nihil humani a me alienum puto* ("Hombre soy, y nada de lo humano considero ajeno a mí"). Andando el tiempo, esta sentencia habría de convertirse en una divisa definitoria de lo que llamamos humanismo, esto es, de esa actitud intelectual, moral y afectiva que considera al hombre el centro de este mundo, y que define sus principios y valores a partir de esta premisa innegociable. Una recta formación humanista, si se la pretende real y efectiva dentro de las distintas currículas educativas en sus diversos niveles, desde los iniciales hasta el universitario, debería decidirse y definirse a partir

de esta máxima, y consecuentemente, el establecimiento de los contenidos, los objetivos y los métodos de las asignaturas, módulos o carreras pretendidamente humanistas debería surgir, a modo de comentario, análisis o puesta en acto, de este postulado básico, y remitir a él en cuanto inapelable parámetro de pertinencia y legitimidad.

Digo *recta* formación humanista, porque el concepto de humanismo ha sufrido a lo largo de la Historia suficientes encarnaciones y manifestaciones de diverso cuño, no todas igualmente válidas o fieles a su significado primero y verdadero, como para que el adjetivo se haga necesario en orden a decidir a qué tipo de humanismo nos referimos cuando bregamos por él como perspectiva fundamental dentro de una educación integral y consistente en saberes, aptitudes y valores. Para mejor lograr la adecuada distinción y elección de un humanismo plenamente tal, me permitiré agrupar en tres categorías sus distintas posibilidades, y ver cuál de ellas resulta insuficiente, cuál inaceptable, cuál imprescindible.

La primera categoría de humanismo remite a los llamados *Studia Humanitatis*, esto es, al estudio y cultivo de las disciplinas llamadas, precisamente, humanísticas, y muy especialmente al análisis y la interpretación de los textos de los autores clásicos de la Antigüedad o –más en general– del pasado o de la tradición canónica de Occidente. Se trata del concepto más "académico" y puramente "cultural" de humanismo, que tradicionalmente se ha canalizado en la organización curricular de la escuela primaria y secundaria, y aun de algunas carreras terciarias y universitarias, a través de asignaturas concretas que toman por objeto primero el estudio de esa tradición cultural que se contiene en los textos de los grandes autores –antiguos, medievales, modernos y aun contemporáneos–, como también en la consideración de sus contextos históricos, sociales, artísticos, económicos, y a su través alienta en los entresijos mismos de las grandes lenguas de cultura, clásicas y modernas, que les sirven no solo de vehículo, sino de carnadura y alma; se trata de una tradición que resulta depositaria de una serie de valores intelectuales y morales que se consideran siempre vigentes y dignos de ser no solo rescatados y reivindicados en nuestro tiempo presente, sino más aún, promovidos, revitalizados y repropuestos como perennes y siempre nuevos. Esta idea de humanismo, que cobró identidad hacia fines de la Edad Media como reacción ante el esclerosamiento y la extrema abstracción de cierta Escolástica tardía y epigonal, propone no solo el rescate y la valorización de los grandes poetas, historiadores, artistas, moralistas y filósofos de la Grecia y la Roma paganas, sino también un retorno a los Santos Padres de la Iglesia primera, y conforme el tiempo fue corriendo, tendió también a incorporar a los "clásicos modernos" de las distintas lenguas europeas y a autores de otras disciplinas y géneros discursivos que fueron desarrollándose al amparo de la modernidad y la posmodernidad –psicología, sociología, política, economía, ciencias empíricas, etc.–. Va de suyo que este tipo de humanismo es perfectamente lícito y resulta muy propio como objeto y aspiración de una organización curricular general de estudios, pero también

que se trata a todas luces de una idea restringida, acotada e insuficiente de lo que entendemos por humanismo cuando intentamos darle a este término su sentido más profundo y valioso. Por tanto, la vocación y perspectiva humanísticas de un proyecto educativo integral y dinámico, si bien deben necesariamente incluir el cultivo y el amor de los *Studia Humanitatis*, no deberían limitarse a tan acotado propósito, que retenemos como la condición necesaria y obligada, mas no suficiente, de un humanismo cabal.

Una segunda categoría de Humanismo es aquella que conlleva la afirmación de una soberanía absoluta de lo humano frente a toda pretensión de orden natural, metafísico o sobrenatural. Se trata no ya de considerar al hombre como el centro indiscutido de *este* mundo, sino como el único soberano de un universo y una realidad que no admite instancia alguna de orden trascendente. Para este humanismo, el único dios posible es el mismo hombre, y toda pretensión de un principio de trascendencia a la pura *physis* corpórea o psíquica equivale a una lisa y llana negación de la libertad y la dignidad humanas. Se trata de una absolutización de lo humano, cuyas definición e identidad se alcanzan mediante la consideración de toda instancia trascendente como enemiga y limitante de las potencialidades del hombre. Si hubiera Dios, no podría haber hombre en plenitud; si el hombre reconociera y adorara a un Dios, enajenaría su libertad y su racionalidad; si existiera un orden natural objetivo por fuera de las libres elecciones humanas y por fuera de las sucesivas y relativas construcciones culturales del hombre, este quedaría intolerablemente limitado en su grandeza y soberanía absolutas y devendría esclavo de otra libertad absoluta ya no suya. No debiera ser este tipo de humanismo, adjetivado a veces como ateo o secular, el más apto para interpelar y nutrir un proyecto educativo que se pretenda general, para todos y no totalitario, pues entrañaría una restricción de perspectivas e impondría una visión del mundo lícita de suyo para aquel que libremente la asumiera, pero limitante e insuficiente para los muchos que asumen en su vida un horizonte de trascendencia. Un humanismo así entendido, que desenfrena la innegociable dignidad humana hasta volverla arrogancia y autosuficiencia, acaba irremediablemente en miseria, en orfandad, en desesperación. Un humanismo excedido engendra al cabo, paradojalmente, las formas más atroces de anti-humanismo, como la historia del siglo XX se ha encargado de atestiguar en sus formulaciones ideológicas y políticas más extremas.

La tercera categoría de humanismo, frente a las precedentes que, o bien lo restringen a una valiosa y noble mas acotada actitud de devoción cultural o intelectual, o bien lo extralimitan a una soberanía absoluta y totalitaria de lo humano, es aquella que postula la *centralidad* del hombre, a partir de tres principios irrenunciables suyos: su especificidad, su máxima dignidad, y su condición armónicamente tensional entre identidad y alteridad.

El principio de la especificidad de lo humano, largamente tenido por evidente a lo largo de la Historia, está hoy fuertemente puesto en duda por ideologías que sostienen que no existe sustancial diferencia entre la humanidad y la animalidad, sino apenas una variación cuantitativa en

el grado de desarrollo bio-psíquico. Un verdadero humanismo debe necesariamente incluir entre sus valores la benevolencia y aun cierto grado de caridad para con los animales, como para con todo ser de la naturaleza, pero ello no puede darse a costa de ignorar o negar la radical y esencial diferencia que separa al animal del hombre. Abolir esta diferencia, contra lo que podría suponerse con ingenuidad en un principio, no redunda en una mayor consideración hacia el animal, sino en una degradación del hombre, en una obliteración de sus derechos y deberes más básicos y en una consideración de la vida humana como pasible de todo tipo de manipulaciones, ingenierías biológicas y sociales e instrumentalizaciones que desconocen su condición de fin en sí misma. Si la especificidad de lo humano es hoy puesta en entredicho desde la teoría y en modo explícito mediante su asimilación lisa y llana a lo animal, de un modo menos teórico y más inconsciente es igualmente negada mediante la asimilación a ella de lo artificial. Así, tanto desde el *abajo* de su base natural animal, cuanto desde el engañoso *arriba* de su propia creación y proyección tecnológica, la humanidad asiste distraída a la disolución de sus límites propios y sus rasgos específicos. Si desde ciertas posturas ideológicas se pretende explícitamente que el hombre no sea más que otro animal, desde una menos consciente y más irreflexiva postura práctica se lo asimila a una máquina, a un recurso material inanimado, a un mero engranaje del mecanismo de producción o a un insumo más del mundo económico y laboral. Expresiones que atestiguan esta aniquilación de la especificidad humana son, por ejemplo, "derechos del animal", "inteligencia artificial", o "capital humano"; las tres pueden reclamar parcial legitimidad solo en virtud de advertir su carácter figurado o metafórico, pero mucho es de temer que tal carácter no sea mayormente percibido. La noción de derecho y la noción de inteligencia no pueden darse, rectamente entendidas, fuera de lo humano, pues de lo humano dependen y a lo humano remiten como a su origen y a su garantía; por su parte, la noción de capital supone de suyo una condición instrumental y manipulable que repugna a la inalienable dignidad humana. La zoolatría, la tecnolatría, el economicismo, advertidos o no, meditados o ingenuos, constituyen desvíos de la senda humanista, y son los ingredientes básicos de una receta que ya se postula hoy en día bajo el rótulo de *poshumanismo*.

El principio de la máxima dignidad de lo humano se deriva de lo que, en términos de nuestra tradición cultural occidental, definimos como su espiritualidad. Se trata de una categoría

LA ZOOLATRÍA, LA TECNOLATRÍA, EL ECONOMICISMO, ADVERTIDOS O NO, MEDITADOS O INGENUOS, CONSTITUYEN DESVÍOS DE LA SENDA HUMANISTA

familiar a los principios del pensamiento griego o de la fe de las grandes religiones monoteístas, pero un oriental ajeno a estas tradiciones podría igualmente entender de muy diversa manera ese *quid* que eleva al hombre por sobre la caducidad de la materialidad y la temporalidad puras, sin desligarlo de ellas ni contraponerlo a ellas. En todo caso, para nuestra tradición occidental las ideas de *dignidad de lo humano* y *sacralidad de lo humano* resultan del todo equivalentes, y solo cabe adoptar una u otra expresión según se asuma un punto de vista más secular o más religioso.

Finalmente, está el principio de la condición armónicamente tensional entre identidad y alteridad como definitoria del hombre. Quiere esto decir que para el humanismo bien entendido la irrenunciable dignidad y centralidad del hombre en cuanto individuo solo alcanza su cabal realización en la relación con el otro, con el semejante, con el prójimo. Casi resultaría lícito, en este sentido, completar la clásica definición de persona de Boecio de la siguiente manera: una persona es "la sustancia individual y *relacional* de una naturaleza racional"; solo se es cabalmente persona si, además de la racionalidad y la individualidad, se contempla la *relación* como condición inexcusable de lo humano. Toda identidad deviene así *co-identidad*, mediante una tensión armónica entre mismidad y otredad que, desde luego, no niega ni desconoce la sustancia individual, sino la enriquece y fortalece mediante lo que resulta más propio de la condición humana: la moción deseante hacia el prójimo. Recuérdese el verso de Terencio que citamos al comienzo, donde esta dimensión intersubjetiva de la humanidad está bien presente: "Hombre soy, y nada de lo humano considero ajeno a mí"; así suele traducirse el original latino, pero cuando en este se dice *nihil humani*, el latín permite dos posibles traducciones, una neutra y abstracta, "nada de lo humano", y otra concreta e individualizada, "nada del ser humano", "nada del hombre", o bien "ningún hombre". No se trata simplemente de sentirnos identificados con "lo humano" en su generalidad o en su abstracción", sino con cada hombre de carne y hueso que se nos ponga delante. La dialéctica *homo sum / alienum*, "soy hombre" / "ajeno", se resuelve entonces en una armónica relación mediante la cual el yo, reconociéndose especularmente en el tú –que ya no puede decirse "ajeno"–, deviene más plenamente yo. Más aún: no hay posibilidad real de afirmarse en el yo, si no es a través de la experiencia del tú.

Las tres categorías de lo humanístico que hemos intentado discernir alcanzan su máxima plasmación cultural bajo la forma de *discurso*. Las disciplinas humanísticas, y aun aquellas otras que, no siéndolo de por sí, resulten pasibles de ser abordadas según una perspectiva humanista, requieren como canal de manifestación y espacio de abordaje y cultivo el vasto campo de la realidad verbal. No existe humanismo fuera de la *palabra*, no porque el humanista desdeñe las cosas o no se ocupe de ellas, sino porque las considera en íntima relación con las palabras que las designan, las expresan, las definen, las hacen consistir y les confieren sus raigales esencias e identidades. Se tratará, entonces, de decidir qué tipo de palabra es la más apta para

cada disciplina o cada propósito de reflexión humanista, pero no podrá jamás dudarse de la condición esencialmente lingüística de la *praxis* reflexiva del humanista. Así, la literatura y sus disciplinas conexas se abocarán ante todo a la palabra poética, esa palabra que los griegos llamaron *mythos* y los latinos *fabula*, y que no consiste tanto en una designación de las cosas preexistentes por parte del sujeto, en una expresión del sujeto acerca de la realidad, sino en la manifestación objetiva de esa misma realidad por vía del sonido y del sentido en íntima comunión de co-implicancia, *sonus et sensus* en perfecta correlación y en plasmación casi siempre narrativa. La indagación gramatical y lingüística cultivará la palabra metalingüística, aquella que se ocupa de reflexionar no sobre realidades distintas de ella, sino sobre ella misma, la palabra que se autoanaliza y autointerpreta según método y sistema. La filosofía, por su parte, si bien nos dice la tradicional definición que se ocupa de estudiar todas las cosas de la realidad, encara dicho estudio bajo una razón de causalidad última o de primeros principios, y al hacerlo se propone arribar a una conceptualización de dichas causas radicales; esta conceptualización filosófica es también una palabra, es el *logos* de los griegos, la *ratio* de los latinos, el tipo de palabra que en cierto modo se opone al *mythos* poético porque, frente a la narratividad y particularidad de este, se define como abstracta y pretendidamente universal, como aquella voz que no manifiesta ya el ser concreto de los objetos mismos, instaurándolos en el orden de lo real existente bajo forma verbal, sino expresa el pensamiento del sujeto acerca de las cosas bajo forma de concepto. A la zaga del logos filosófico, pero no del todo exentos de mythos poético, los discursos de la historia, la historia de las artes, la psicología, la antropología cultural, la ciencia política o económica, sin desdeñar las mediciones matemáticas o estadísticas que manejen, se constituyen también ellas, en cuanto disciplinas de lo humano, como ciencias de lo verbal, pues no existe esencial diferencia entre humanidad y verbalidad.

Ignorar la centralidad de la dimensión verbal en la constitución de lo humano es profanar nuestra misma condición humana y la entera realidad a la que accedemos solo en y por la palabra. Utilísimos, indispensables resultan para el estudio de lo real y de lo ideal, desde luego, el lenguaje simbólico de las matemáticas o de cierta lógica hiperformalizada, también el concurso auxiliar de las representaciones visuales o icónicas, sonoras o acústicas, de los modelos corpóreos o empíricos a escala, pero ninguno de estos códigos o elementos instrumentales serviría si no se los definiera, sostuviera, acompañara y rectificara mediante el lenguaje verbal, que es el único capaz de dar razón de los demás lenguajes y el único código capaz de explicitar todos los otros que se propongan abordar el mundo. Más allá de los sistemas sígnicos que resulten pertinentes para cada abordaje según la ciencia particular de que se trate, la realidad solo nos adviene en palabras, solo nos significa algo si la asumimos discursivamente, solo la hacemos parte de nuestra vida humana mediante su proferición verbal. Cosas y palabras, realidad y discurso, son por lo tanto inescindibles para el hombre. Si se los separa, sobrevienen

los infortunios que bien conocemos. En primer término, el puro *constructivismo* verbal, que sucede cuando prescindimos de la realidad y solo proponemos discursos, palabras sin asidero que, como suele decirse, apenas "construyen relatos" sin ningún anclaje en el mundo real ni en los mundos posibles. Después, el brutal *enmudecimiento* u ocultamiento, cuando se prescinde del discurso –sea totalmente, mediante el tabú lingüístico, sea parcialmente, mediante el frecuente y trivial eufemismo–, de modo tal que la realidad, librada a su sola mostración muda, recortada o suavizada, acaba careciendo de significado y de posibilidades de aprehensión por parte del hombre, y no puede sino gritar su verdad afónica en medio de un silencio o de una voz baja cómplices que no se atreven a proclamarla con todas sus letras. Por último, la banal *mentira*, que surge cuando, aunque no se prescinda enteramente ni de la realidad ni del discurso, se los disocia, haciendo que el discurso no se ajuste a la realidad y que ambos desarmonicen sus notas discordantes en una partitura inmoral y horrible. Constructivismo verbal extremo, enmudecimiento tabuizante o eufemístico, mentira; puro relato construido sin realidad concomitante, pura realidad muda sin discurso interpretante, realidad y discurso escindidos y divergentes: he aquí tres gravísimos riesgos para el humanismo, y he aquí las razones donde fundar una urgente y decidida acción pedagógica que eduque sólidamente, desde los niveles iniciales de la escolarización y hasta los más elevados del posgrado universitario, en un manejo diestro de la lengua, en un conocimiento acabado de sus categorías gramaticales, en el hábito y la frecuentación de la mejor literatura, y en el análisis atento de los distintos niveles semánticos, explícitos o implícitos, de todo género de discurso verbal. No existe conocimiento posible, y por lo tanto no existe vida humana plena, sin la conciencia y el dominio del lenguaje.

EL AUGE DE LAS TECNOLOGÍAS HA SITUADO AL FENÓMENO DE LA COMUNICACIÓN EN EL PINÁCULO DE LOS VALORES DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

Pero hay un cuarto peligro para la palabra, más arduo de detectar y batir aún que los anteriores, porque se enmascara y disimula bajo los mantos de una virtud aparente. Es un lugar común el aserto de que vivimos una revolución de las comunicaciones, y que las nuevas tecnologías nos han vuelto más y mejor comunicados. Largo sería de discutir si mayor *conectividad* equivale sin más a mayor *comunicación*, pero al margen de este punto, lo cierto es que el auge de las tecnologías ha situado al fenómeno de la comunicación en el pináculo de los valores de la cultura contemporánea, y la palabra, que es, como decíamos, el más potente instrumento de comunicación y la mayor garantía de su eficacia,

suele quedar reducida en sus funciones y en su misma esencia a esta sola dimensión. Entiéndase: la función comunicativa se cuenta entre las más importantes y nobles funciones del discurso verbal, pero este no se reduce en absoluto a tal cometido único, ni define su razón de ser solo en torno de la comunicación y su circuito. El cuarto peligro ante el cual estar alertas será, por tanto, el de este reduccionismo que identifica el ser y el sentido últimos de la palabra con su instrumentalidad más evidente y primaria. ¿Cuánto perderíamos de la riqueza y del misterio de la palabra, en efecto, si solamente la consideráramos un puente de transmisión de necesidades e informaciones entre unos y otros, si perdiéramos de vista que la palabra existe inclusive en soledad, para hablar con uno mismo, para entenderse y conocerse uno mismo, para interpelar las realidades materiales y espirituales del mundo y hacer patente su sentido aunque nadie escuche, aunque nadie siquiera esté?

Corre desde hace mucho, acaso desde siempre, una malhadada frase, que reza que una imagen vale más que mil palabras. Nada más discutible. Una imagen puede en todo caso *impactar* más que mil palabras, pero el valor, el sentido de una palabra, de una sola y aun de la más simple, obvia o de apariencia más transparente, siempre será mayor al de cualquier imagen. Impactar y valer no son lo mismo, efectos sobre el receptor y significado intrínseco, tampoco son lo mismo. La dialéctica entre lo verbal y lo icónico acaso constituya la principal cuestión educativa y cultural que compete a nuestro tiempo. Palabra e imagen no son, desde luego, enemigas; no son opuestos contradictorios, sino complementarios, pero solo a condición de que dicha complementariedad reconozca y observe la indiscutida jerarquía que sitúa a la palabra por sobre la imagen. Nuestra cultura multimedial ha sido a veces comparada con las culturas antiguas y tradicionales, que en un contexto de analfabetismo generalizado o incluso de ausencia de escritura se servían también de las imágenes y representaciones visuales para transmitir ideas, pero en estas viejas culturas ágrafas el ícono visual no pretendía sustituir a la palabra como superior vehículo de expresión de los conceptos y manifestación de las cosas, sino apenas registrar –permítaseme el símil– una notación imperfecta, una suerte de partitura que solo adquiría sentido y existencia si era leída e interpretada en clave sonora, conceptual y verbal. En las culturas ágrafas lo icónico necesariamente se verbaliza, porque tiende a la idea y en ella, y en la palabra que le es inescindible, se corona y despliega su sentido final; en nuestra cultura multimedial, por el contrario, es lo verbal quien se iconiza, quien tiende a la imagen para reducirse y degradarse a ella, para empobrecer sus posibilidades semánticas. Recursos tales como el socorrido *power point*, tan frecuentes en el dictado de clases en todos los niveles de la enseñanza, están, al igual que los andamios, muy bien para las etapas iniciales de la construcción, de la erección del complejo edificio educativo, pero a medida que el proceso avanza, necesariamente deben desmontarse esos toscos instrumentos, que ya no son de utilidad, sino de estorbo, y permitir que reine y resplandezca en toda su riqueza y sutileza la sola y plena palabra.

Existe, finalmente, una tendencia a plantear las urgencias del desarrollo económico y de la formación para la vida laboral de los ciudadanos, a la hora de enfrentar la acuciante necesidad de reformular el sistema educativo del país, en términos de una dicotomía entre las disciplinas técnicas o aplicadas y las teóricas o humanísticas, generalmente recomendando el incremento de aquellas en detrimento de estas. Esta pretendida solución pierde de vista, en primer término, que el objetivo final de la educación no se limita a la obtención de un conjunto de herramientas útiles para la inserción laboral o para el desarrollo económico –aunque estas dos finalidades sean, desde luego, importantísimas, y deban necesariamente contemplarse como irrenunciables–, sino consiste ante todo en lograr la mayor plenitud posible en el desenvolvimiento de todas las potencialidades humanas. Entre estas, las que tienen que ver con el trabajo, la producción de bienes materiales o simbólicos y la promoción económica y social son ciertamente muy importantes, pero hay otras que las trascienden. Una educación integral debe formar no solo para el trabajo, sino también para el *ocio* –entendido este no como sinónimo de inactividad u holganza, sino tal como lo entendían los antiguos, esto es, como el estado de desasimiento de las urgencias cotidianas proclive a la contemplación de las verdades más puras, la belleza y el bien– y para el discernimiento de la *gratuidad* de las manifestaciones más desinteresadas del espíritu: el *conocimiento* y el *goce*, más allá de cualquier utilidad instrumental, del mundo que se transparenta en la naturaleza y en la cultura, del prójimo, del sí mismo, y eventualmente –para quienes admiten su realidad y existencia– de Dios. A este supremo cometido coadyuvan las disciplinas humanísticas específicas, pero a su lado también colabora la adopción de una perspectiva humanista, conforme a las pautas que hemos procurado proporcionar aquí, en el cultivo de todas y cualesquiera otras disciplinas de las que vengan a configurar la currícula educativa. Todo maestro, todo docente, enseñe los contenidos que enseñe, debe ser a su manera un humanista, y lo será en la medida en que forme a sus discípulos en el supremo objetivo de la *búsqueda de un sentido último* para la realidad y para la vida. ▪

CAPÍTULO 2

LOS JÓVENES Y LA CULMINACIÓN DE LOS ESTUDIOS MEDIOS

A lo largo de esta sección se evalúa el déficit educativo de los y las jóvenes de 20 a 29 años. Se definió en situación de déficit a aquellos jóvenes que no habían alcanzado la credencial de la educación media. Dado que se cuenta con vasta evidencia acerca de la relevancia de los factores socioeconómicos en el déficit educativo (García de Fanelli y Adrogué, 2015), el análisis comparativo se propone controlar esta desigualdad socioeconómica y poner el acento sobre los recursos de los que disponen los jóvenes y sus familias para morigerar dicho déficit aun en situaciones socioeconómicas adversas. Por ello se comparan jóvenes de distintos estratos socioeconómicos, definidos en función del ingreso per cápita familiar. El análisis se desarrolla alrededor de las siguientes dimensiones de estudio que influyen sobre el logro educativo: (1) características sociodemográficas del joven y su familia; (2) capital cultural de la familia; (3) características socioresidenciales del hogar; (4) capital social de la familia (Figura 6). Dado el particular interés por conocer la injerencia que las características y los recursos familiares tienen sobre el logro educativo, se decidió circunscribir el universo de estudio a aquellos jóvenes que eran hijos/as del jefe/a de hogar, asumiendo que aún no habían dejado su hogar de origen[4].

4. Esta estrategia se liga con una restricción que enfrentan habitualmente las encuestas de hogares pues no pueden conocerse las características del hogar de origen de un joven que ya no vive en él.

Figura 6 **Definición operativa de las variables consideradas y sus categorías**

	Variable	Descriptor	Categorías
DEPENDIENTE	**DÉFICIT EDUCATIVO**	Evalúa la culminación del nivel secundario por parte de los jóvenes.	· **Sin déficit:** jóvenes que han concluido la educación secundaria (y que siguieron estudiando o no). · **Con déficit:** jóvenes cuyo máximo nivel educativo alcanzado es la secundaria incompleta o menos.
CONTROL	**ESTRATO SOCIOECONÓMICO**	Se refiere a la posición del hogar del joven en la distribución del ingreso per cápita familiar.	· **Tercer tercil** (33% de los hogares con mayores ingresos per capita familiares). · **Segundo tercil** · **Primer tercil** (33% de los hogares con menores ingresos per capita familiares).
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	**SEXO**	Se refiere al sexo del joven.	· **Varón** · **Mujer**
	GRUPO DE EDAD	Se refiere al grupo de edad al que pertenece el joven.	· **20 a 24 años** · **25 a 29 años**
	PATERNIDAD/ MATERNIDAD	Refiere a las personas que tienen, han tenido hijos o están esperando un hijo.	· **No es padre** · **Es padre**
	TIPO DE FAMILIA	Indica el tipo de familia de acuerdo con el grado de completitud del núcleo conyugal primario (el del jefe/a del hogar).	· **Familia no monoparental (o completa):** el núcleo conyugal primario está completo por la presencia de ambos cónyuges. · **Familia monoparental:** el núcleo conyugal primario está incompleto por ausencia del cónyuge.
	TIPO DE NÚCLEO FAMILIAR	Se refiere a la composición de la familia según los parientes que están presentes en el hogar.	· **Familia no extensa (o nuclear):** está conformada por el núcleo primario exclusivamente. · **Familia extensa:** es una familia nuclear más uno o más parientes no-nucleares.
	CANTIDAD DE MIEMBROS DEL HOGAR	Indica la cantidad de personas que componen el hogar.	· **Hasta 4 miembros** · **5 o más miembros**
	PRESENCIA DE DISCAPACIDAD EN EL HOGAR	Indica si en el hogar hay algún integrante que tiene una discapacidad temporaria o permanente.	· **Sí** · **No**

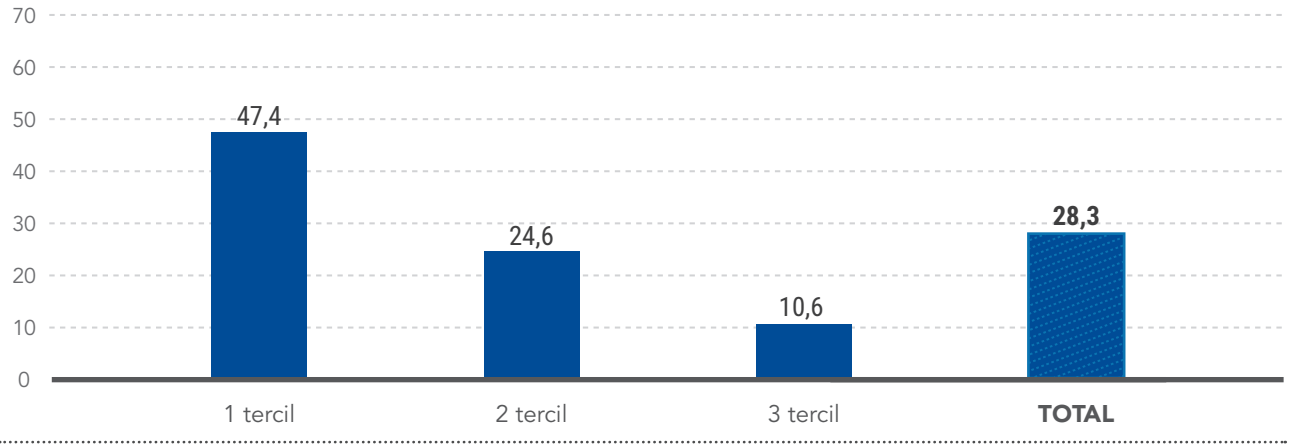
CAPITAL CULTURAL	**TENENCIA DE BIBLIOTECA FAMILIAR**	Evalúa si en el hogar se dispone de una biblioteca familiar con libros.	· **Sí** · **No**
	ACCESO A COMPUTADORA EN EL HOGAR	Evalúa si en el hogar se dispone de una computadora.	· **Sí** · **No**
	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR	Examina el nivel educativo formal alcanzado por los miembros adultos del hogar.	· **Bajo:** las personas de más de 30 años tienen un nivel educativo promedio de hasta secundaria incompleta. · **Medio:** las personas de más de 30 años tienen un nivel educativo promedio de secundaria completa. · **Medio-alto:** las personas de más de 30 años tienen un nivel educativo promedio de universitario incompleto o completo.
CARACTERÍSTICAS SOCIORESIDENCIALES	**CONDICIÓN RESIDENCIAL**	Representa dos modalidades diferentes de urbanización con grados distintos de formalidad en lo que hace a la planificación, la regulación y la inversión pública en bienes urbanos.	· **Barrios con trazado urbano** · **Villas o asentamientos informales**
	SITUACIÓN DE HACINAMIENTO	Indica si en el hogar residen tres o más personas por cuarto.	· **Sin hacinamiento** · **Con hacinamiento**
CAPITAL SOCIAL	**DÉFICIT DE APOYO SOCIAL ESTRUCTURAL**	Percepción de no contar con una red de apoyo por considerarse sin amigos y en ausencia de alguien a quien recurrir frente a una necesidad.	· **Sin déficit** · **Con déficit**
	ACCESO A EMPLEOS PLENOS	Indica si en el hogar hay al menos un miembro con empleo pleno de derechos, definido como ocupaciones en relación de dependencia con descuento jubilatorio; ocupaciones por cuenta propia profesionales y no profesionales con continuidad laboral que realizan aportes al Sistema de Seguridad Social; y patrones o empleadores con continuidad laboral que también realizan aportes a dicho sistema.	· **Sí:** al menos un integrante del hogar dispone de empleo pleno de derechos. · **No:** ningún miembro del hogar dispone de un empleo pleno de derechos.

En el bienio 2017-2018, el 28,3% de los jóvenes de 20 a 29 años de la Argentina urbana no había completado la escuela secundaria. Si bien los factores que inciden en esta cifra son diversos, la Figura 7 pone de manifiesto la relevancia de la desigualdad socioeconómica en el logro educativo de los jóvenes. Mientras que casi 5 de cada 10 (47,4%) de los jóvenes que vivían en hogares del primer tercil (el de menores ingresos per cápita familiares) tenían déficit educativo, apenas 1 de cada 10 de los que pertenecían al tercil superior (el de mayores ingresos) se encontraba en dicha situación.

A continuación, se analizan distintas características sociodemográficas de los jóvenes y de sus familias que tienen relevancia en la exposición desigual al déficit educativo. Como se señaló, interesa examinar cómo tales características interactúan con las desigualdades socioeconómicas. Al respecto, si se consideran las características sociodemográficas, la primera constatación es la clara desventaja que tienen los varones frente a las mujeres en materia de logro educativo: el 34,1% de ellos no completó la escuela secundaria frente al 21,6% de ellas (Figura 8). Cabe conjeturar que una más temprana inserción en el mercado laboral –en especial, en contextos de bajos ingresos– puede ser el factor que explique esta mayor propensión de los jóvenes varones a no contar con la credencial de nivel medio. A ello podría añadirse una experiencia más desaventajada de los varones en los tramos anteriores del ciclo educativo (por ejemplo, en materia de rezago o sobreedad) que encuentra su conclusión en el abandono escolar. La Figura 8 revela que la brecha de género se torna más pronunciada, en términos absolutos, a medida que se desciende entre estratos sociales: el 56,8% de los varones del primer tercil no completaron la escuela media frente a 38% de las mujeres. A diferencia del sexo, se aprecia que el grupo de edad al que pertenecen los jóvenes no se relaciona con la propensión al déficit educativo: quienes tienen 20 a 24 años presentan similares niveles de déficit que quienes tienen 25 a 29 años (28,6% y 27,6%, respectivamente).

Figura 7 **Déficit educativo según estrato socioeconómico del hogar**

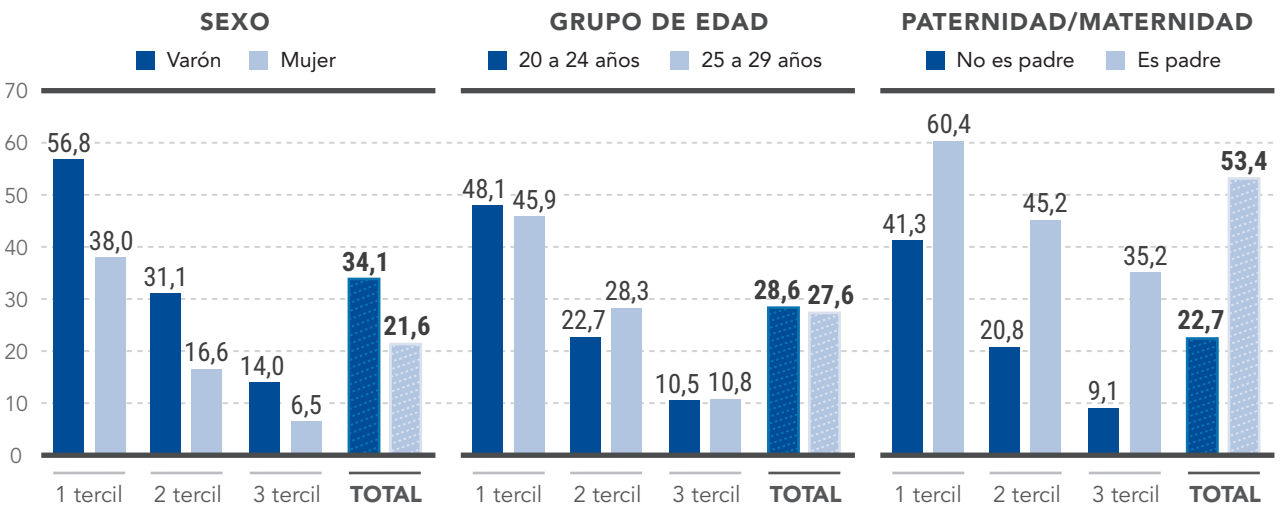
Años 2017-2018 *Jóvenes de 20 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 8 **Déficit educativo según características sociodemográficas de los jóvenes por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Jóvenes de 20 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Una característica sociodemográfica que se asocia de manera decisiva con el déficit educativo es la experiencia de la paternidad/maternidad. Mientras que 53,4% de los jóvenes que son padres tienen déficit educativo, sólo 22,7% de quienes no son se encuentran en dicha situación. La entrada a la paternidad/maternidad constituye una transición significativa en la vida de los/as jóvenes e involucra una reestructuración de las trayectorias educativas, laborales y habitacionales. La asociación observada entre la experiencia de la paternidad/maternidad y el déficit educativo resulta comprensible a la luz de las mayores cargas reproductivas –es decir, de cuidado y manutención– que involucra la llegada de los hijos/as, en especial, en contextos de limitado capital social y apoyo institucional. Un aspecto sobresaliente al respecto es que la experiencia de haber sido padre o madre incrementa la exposición al déficit educativo en cualquiera de los estratos socioeconómicos considerados.

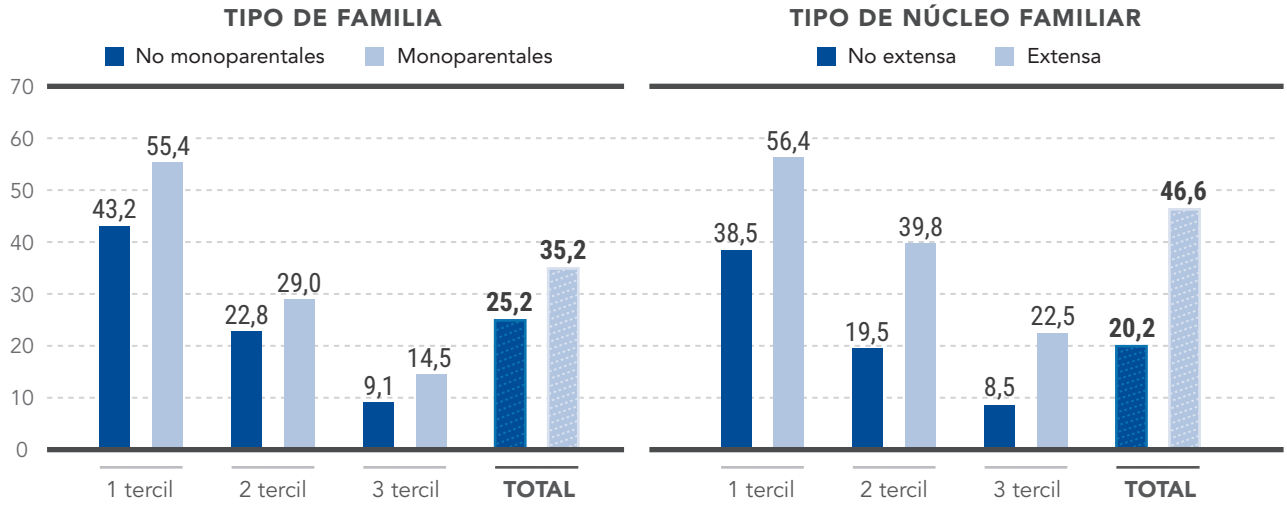
En este punto cabe incluir las características de las propias familias de los jóvenes que se relacionan con el déficit educativo, ya sea en sentido de acentuar la probabilidad de experimentarlo o bien de reducirla (Figura 9). Los jóvenes que viven en familias monoparentales tienen mayor probabilidad de experimentar déficit educativo que quienes viven en familias biparentales (35,2% frente a 25,2%). En todos los estratos socioeconómicos se advierte que la monoparentalidad contribuye a intensificar la propensión al déficit educativo, si bien entre los jóvenes más pobres este efecto resulta acentuado (55,4% frente a 43,2% de los que vive en hogares biparentales). En general, las familias monoparentales tienen mayores dificultades que las biparentales para la obtención de recursos económicos a la vez que enfrentan mayores

presiones reproductivas. Ello podría traducirse en una presión sobre los jóvenes para incorporarse al mercado de trabajo de manera temprana o relegar los estudios a favor de la dedicación a tareas de cuidado. En esta línea, los jóvenes que viven en hogares extensos también enfrentan mayor probabilidad de tener déficit educativo: mientras 46,6% de quienes viven en este tipo de hogares no concluyó la secundaria, sólo 20,2% de los que viven en hogares no extensos experimentan déficit. Este déficit se mantiene en los distintos estratos socioeconómicos y podría relacionarse con las mayores demandas de cuidados que existen en este tipo de familias.

Otras características sociodemográficas de las familias también influyen sobre el déficit educativo de los jóvenes (Figura 10). Los jóvenes que viven en familias más numerosas tienen más probabilidad de no concluir la secundaria: específicamente, 36,5% de los jóvenes que viven en familias de cinco integrantes o más tienen déficit educativo frente a 20,5% de los que viven en hogares con hasta cuatro miembros (16,5 pp.). El tamaño de los hogares está estrechamente correlacionado con la situación de pobreza de las familias y su efecto sobre el déficit educativo se potencia entre los jóvenes que pertenecen al tercil de menores ingresos. Otro aspecto sociodemográfico de las familias relevante se refiere a la presencia de algún integrante con discapacidad transitoria o permanente. Así, los jóvenes que viven en hogares con algún integrante discapacitado tienen casi el doble de chances de no haber completado la secundaria que aquellos que viven en hogares sin presencia de discapacidad (48,1% frente a 23,5%). La presencia de discapacidad en el hogar intensifica su influencia sobre el déficit educativo en contextos socioeconómicos más desaventajados: el 62,7% de los jóvenes del primer tercil que viven en hogares con algún integrante discapacitado no concluyeron la secundaria.

Figura 9 **Déficit educativo según características sociodemográficas de la familia por estrato socioeconómico**

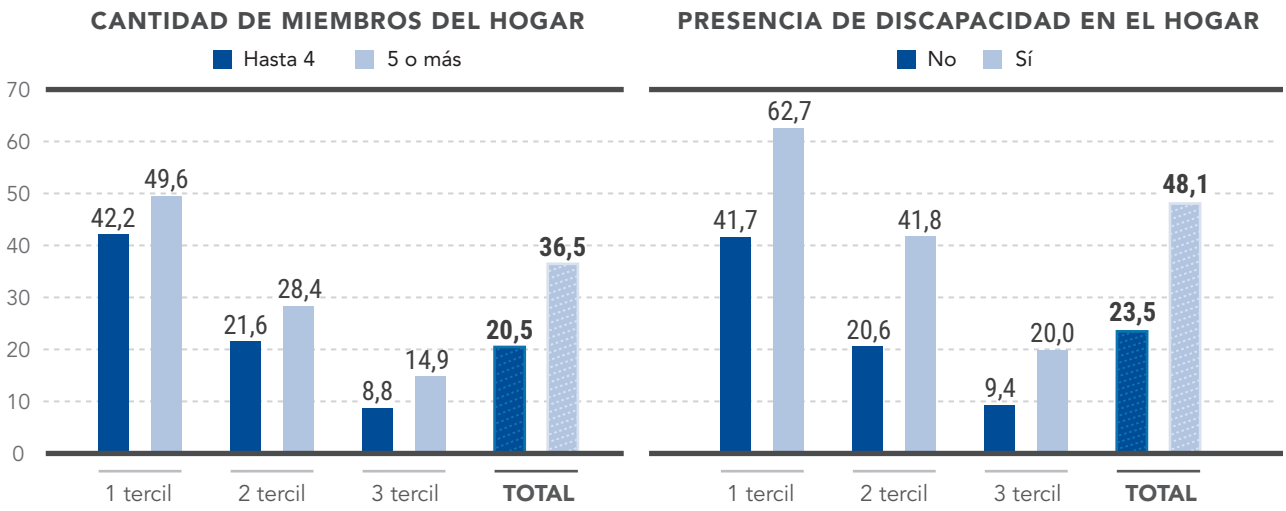
Años 2017-2018 *Jóvenes de 20 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 10 **Déficit educativo según características sociodemográficas de la familia por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Jóvenes de 20 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

El capital cultural del que disponen las familias constituye uno de los recursos más relevantes para comprender las oportunidades de los jóvenes de alcanzar la credencial educativa secundaria. Es ampliamente reconocido que el origen educativo (es decir, el nivel de estudios alcanzado por los padres de los jóvenes) incide de manera relevante en el logro escolar. Cabe suponer que también influyen otros recursos de capital cultural que existen en los hogares y que dan cuenta de estrategias de las familias destinadas a potenciar el logro educativo de las generaciones más jóvenes. Al respecto, además del clima educativo, se toman en cuenta indicadores de capital cultural que representan tanto recursos (como la tenencia de biblioteca familiar o computadora en el hogar) como contextos facilitadores (clima educativo del hogar).

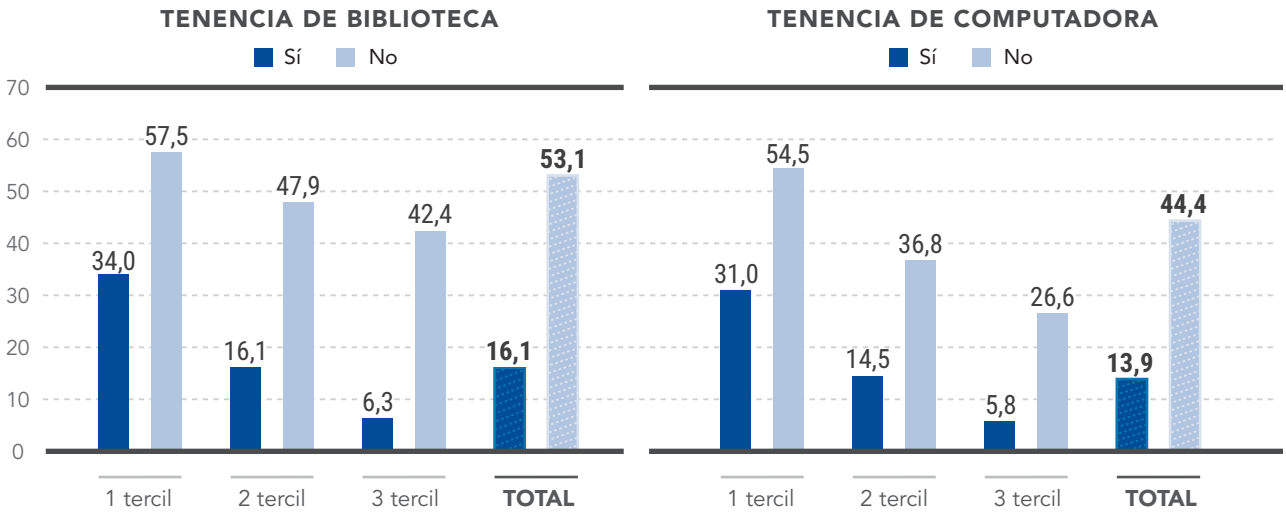
Se observa que la disponibilidad de recursos asociados al capital cultural se asocia positivamente con la reducción del déficit educativo (Figura 11). Sin dudas, esto no significa que tal disponibilidad ofrezca por sí misma una protección frente al déficit; antes bien, se toma al recurso como un indicador plausible de una dimensión comportamental de las familias en las que viven los jóvenes. Así, 53,1% de los jóvenes que no tiene biblioteca familiar tiene déficit educativo frente a 16,1% de los jóvenes que accede a dicho recurso. Esta reducción se aprecia en todos los estratos socioeconómicos y no sólo en los más pobres. Entre los jóvenes del tercil más pobre, el 57,5% de los que vive en hogares sin biblioteca familiar tiene déficit educativo, mientras que sólo 34% de los que vive en hogares con tal recurso experimenta déficit. En el resto de los terciles, las brechas se vuelven incluso más pronunciadas. Ello podría sugerir que entre los jóvenes de familias más pobres la injerencia de los factores socioeconómicos

es determinante en el déficit educativo, mientras que entre los jóvenes de los estratos más altos los factores socioculturales desempeñarían el papel más crítico. De hecho, una pauta similar se observa al considerar la tenencia de computadora en el hogar: el 44,4% de quienes no acceden a dicho recurso tienen déficit educativo, frente a 13,9% entre quienes sí lo hacen. Nuevamente, se advierte que el efecto positivo o diferencial de la disponibilidad de este recurso se torna más intenso entre los jóvenes que pertenecen a los estratos socioeconómicos más altos.

El clima educativo de la familia (considerado aquí a partir del nivel educativo de los adultos de 30 años y más que viven en el hogar del joven) resulta una variable crucial para comprender la probabilidad de no contar con la credencial secundaria (Figura 12). Así, 44,6% de los jóvenes que vive en hogares de clima educativo bajo (los adultos tienen un nivel educativo promedio de secundaria incompleta o menos) tiene déficit educativo, mientras que solo lo experimenta el 4,9% de los jóvenes que vive en hogares de clima educativo medio-alto (aquellos hogares en los cuales los adultos tienen un nivel educativo promedio de universitario incompleto o más). Estos resultados subrayan una dimensión intergeneracional de la exclusión educativa: el déficit afecta de forma más significativa a quienes provienen de hogares con bajo nivel educativo, lo que entraña una mayor probabilidad de reproducción de un bajo nivel de capital humano. A su vez, se aprecia que la asociación entre clima educativo del hogar y déficit educativo es transversal a todos los estratos socioeconómicos.

Figura 11 **Déficit educativo según recursos familiares de capital cultural por estrato socioeconómico**

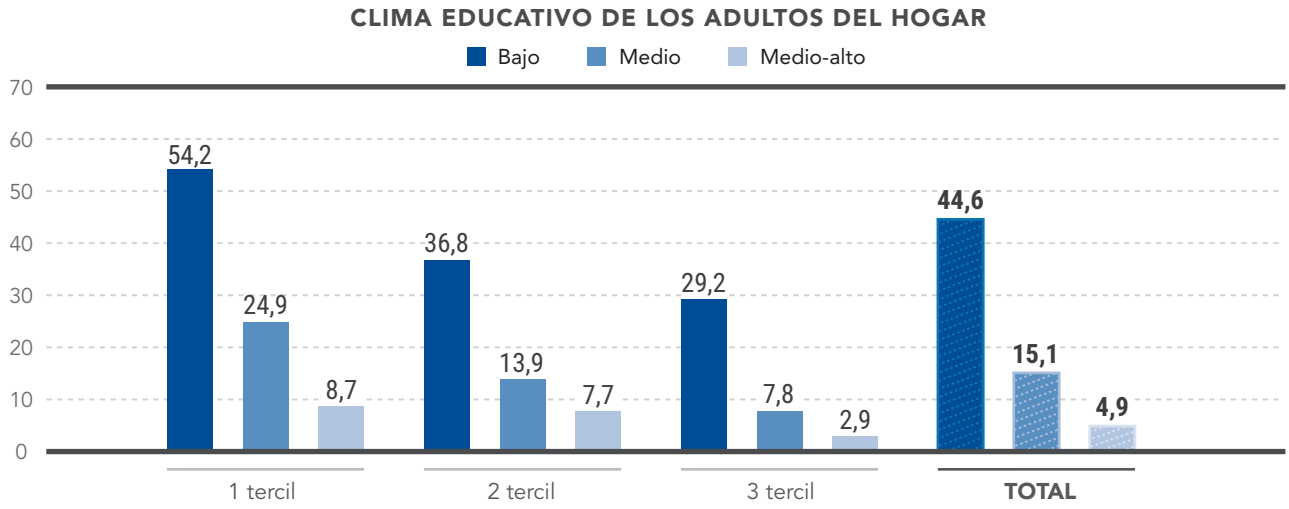
Años 2017-2018 *Jóvenes de 20 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 12 **Déficit educativo según recursos familiares de capital cultural por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Jóvenes de 20 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

A continuación, se indaga la influencia de las características socioresidenciales de las familias con distintas probabilidades de experimentar déficit educativo (Figura 13)[5]. Los jóvenes que viven en villas o asentamientos están particularmente expuestos a no concluir la secundaria: 54,2% de ellos carece del título medio, frente a 25,3% de los que vive en espacios socialmente integrados. Por su parte, los jóvenes que viven en hogares con hacinamiento también enfrentan una particular propensión al déficit: 62,2% no concluyó la escuela secundaria frente a 24,9% que vive en hogares sin hacinamiento. Sin dudas, tanto la segregación residencial como el hacinamiento están estrechamente ligados con la pobreza por ingresos. Por ello resulta de interés observar que, en similares situaciones de ingresos monetarios, los jóvenes que viven fuera de villas o asentamientos y en hogares sin hacinamiento están más protegidos frente al déficit educativo que quienes viven en tales condiciones. Al respecto, cabe recordar que la segregación residencial se asocia, a menudo, con un menor acceso a la oferta de servicios educativos y que el hacinamiento entraña condiciones habitacionales adversas para la continuidad educativa.

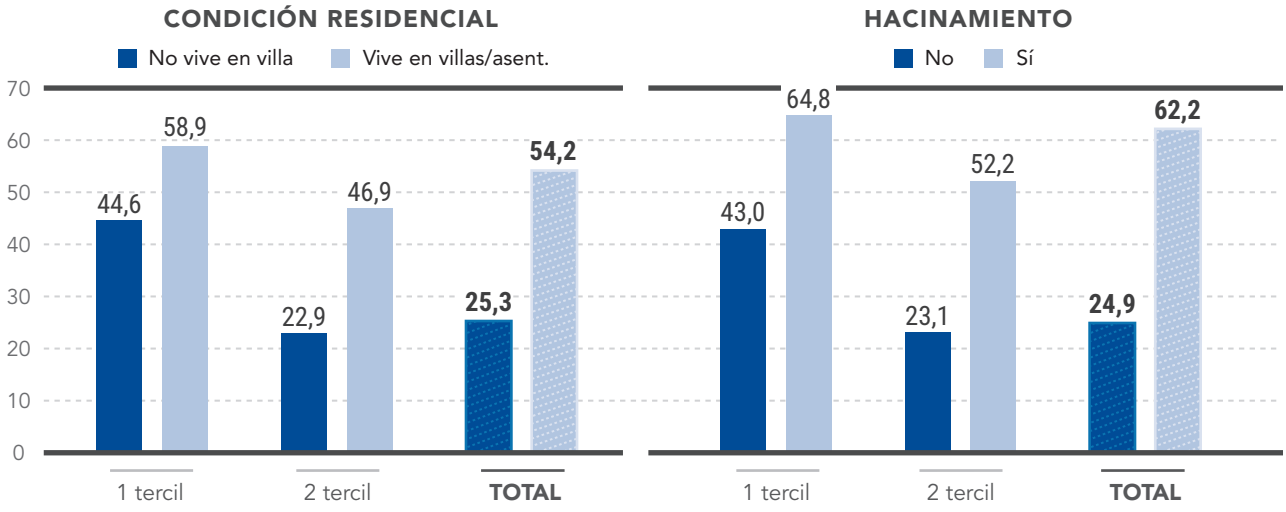
Por último, otro aspecto para considerar son los recursos con los que cuentan las familias de los jóvenes en materia de capital social (Figura 14). En primer término, los jóvenes que viven en hogares en los que se registra déficit de apoyo

5. Se presenta sólo información de los jóvenes de los dos primeros terciles dado el bajo número de casos del tercer tercil en espacios segregados o en viviendas con hacinamiento.

social estructural (es decir, no se dispone de ayuda en caso de necesidad) tienen 1,7 veces más chances de experimentar déficit educativo que las que registran los jóvenes que viven en hogares sin este tipo de déficit. Este indicador revela que las restricciones en términos de redes sociales condicionan de forma significativa la probabilidad de terminar la escuela secundaria. Con independencia del nivel de ingresos, aquellas familias que disponen de mayores recursos de capital social ofrecen mayores oportunidades a sus generaciones más jóvenes de contar con la credencial del nivel medio. Por su parte, se examina la situación de empleo del hogar como otra dimensión del capital social. El acceso a empleos plenos puede verse no sólo como un aspecto de los recursos económicos del hogar sino también como un insumo que brinda estabilidad y previsibilidad para la organización familiar. De allí que pueda desempeñar un papel positivo sobre el logro educativo. Los jóvenes que viven en hogares en los que hay al menos un empleo pleno se encuentran más protegidos frente a la probabilidad de no concluir los estudios secundarios: 18% no dispone del título secundario frente a 48,3% de los jóvenes que vive en hogares en los que no hay ningún empleo pleno. Al respecto, se aprecia que dicho efecto protector se mantiene en los distintos estratos socioeconómicos.

Figura 13 **Déficit educativo según características socioresidenciales por estrato socioeconómico**

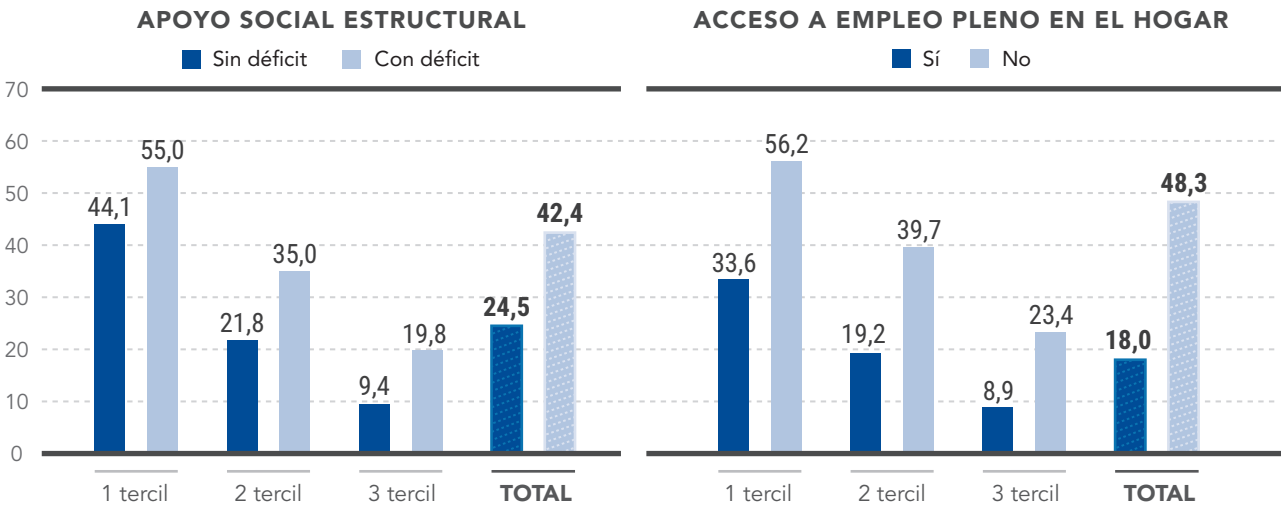
Años 2017-2018 *Jóvenes de 20 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 14 **Déficit educativo según recursos familiares de capital social por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Jóvenes de 20 a 29 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

LAS RESTRICCIONES EN TÉRMINOS DE REDES SOCIALES CONDICIONAN DE FORMA SIGNIFICATIVA LA PROBABILIDAD DE TERMINAR LA ESCUELA SECUNDARIA. CON INDEPENDENCIA DEL NIVEL DE INGRESOS, AQUELLAS FAMILIAS QUE DISPONEN DE MAYORES RECURSOS DE CAPITAL SOCIAL OFRECEN MAYORES OPORTUNIDADES A SUS GENERACIONES MÁS JÓVENES DE CONTAR CON LA CREDENCIAL DEL NIVEL MEDIO

NOTA DE INVESTIGACIÓN

UCA · Facultad de Psicología y Psicopedagogía · Departamento de Psicopedagogía

Presencia de discapacidad como factor de vulnerabilidad en la continuidad educativa de los adolescentes y jóvenes

Lic. Mariana Altamirano

Lic. en Psicopedagogía (UCA). Directora del Curso de formación para el empleo en el ámbito universitario para jóvenes con discapacidad intelectual (Facultad de Psicología y Psicopedagogía UCA). Profesora titular en la Carrera de Psicopedagogía (UCA) y en Maestría en Neuropsicología del Instituto Universitario del Hospital Italiano. Directora de NEPDI (Neuropsicología para el desarrollo integral). Coordinadora y Coautora del Curso Virtual "Signos de alerta en el desarrollo temprano" dictado desde el Infod, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

En los últimos años, se han dado avances importantes en nuestro país en lo que respecta a educación inclusiva en la etapa escolar. Enorme fue el aporte de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, que plantea la obligatoriedad de abordar la inclusión de alumnos con necesidades específicas e individualizadas de aprendizaje de acuerdo a perfiles diversos de neurodesarrollo. Esta Resolución ratifica lo ya propuesto en nuestra Ley Nacional de Educación, puntualizando procedimientos y manejos específicos, para respetar la trayectoria escolar de cada alumno de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

Este documento revaloriza fuertemente el importantísimo papel de la familia en el apoyo

y acompañamiento de esta trayectoria escolar, explicitando la necesidad de tomar en cuenta la opinión del entorno familiar en las muchas y diversas decisiones que deben tomarse en estos particulares procesos de aprendizaje. Los padres, actualmente, participan activamente siendo notificados del PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión) diseñado para sus hijos al cual deben adherir en una reunión formal, siendo consultados respecto a la posibilidad de realizar una permanencia en un determinado nivel o teniendo la potestad de requerir apoyos por parte de los equipos técnicos o de orientación en caso de no contar con apoyos privados o incluso, a pesar de contar con ellos.

La Resolución explicita también la lógica necesidad de entregar una certificación oficial al concluir los estudios cursados, cuestión no resuelta hasta la aparición de este documento.

En síntesis, nuestro sistema se acerca, de esta manera, bastante más a lo solicitado por la Convención Internacional de Derechos para las Personas con Discapacidad, a la cual Argentina adhiere y tiene rango constitucional en nuestro país, que plantea en su Artículo 24 que "… los Estados Parte deberán asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y a lo largo de toda la vida….", realizándose los ajustes razonables que sean necesarios para respetar la individualidad del perfil de aprendizaje de cada uno.

Si bien se han dado estos avances, si pensamos en lo planteado por la Convención respecto "a lo largo de toda la vida", debemos admitir que las ofertas educativas inclusivas y de calidad parecen acabarse para las personas con discapacidad al concluir la escuela secundaria. La presencia de alumnos con discapacidad en nuestras universidades es muy baja, siendo las personas con discapacidad motora quienes logran mayores tasas de inserción, por encima de las discapacidades sensoriales (visual, auditiva). Esta realidad negativa es más contundente aún si nos referimos a la discapacidad intelectual.

No contar con buenas y variadas alternativas de formación superior interfiere posteriormente las posibilidades de inserción laboral de estas personas, impactando, en consecuencia, de manera negativa en su calidad de vida. Especialmente las personas con discapacidad intelectual encuentran la mayoría de las veces como única alternativa la vuelta a espacios de formación laboral especiales, segregados o "protegidos", lo que atenta no solo contra sus reales posibilidades de inserción social y desarrollo armónico sino, concretamente, contra la posibilidad de adquirir las herramientas que actualmente demanda el mercado laboral.

Dichas herramientas se relacionan no solo con competencias específicas en virtud de las determinadas tareas laborales, sino, especialmente, con competencias generales de manejo social asertivo y regulación del comportamiento. Las fallas en estos aspectos, derivadas de la discapacidad intelectual, son la causa mayoritaria de pérdida de empleo en adultos con esta característica.

Es claro entonces, que la población con discapacidad intelectual requiere una formación integral para su futura inserción laboral, en entornos inclusivos donde se modelen y pongan en práctica requerimientos de regulación

socioemocional, autovalimiento y autodeterminación. Los programas de formación laboral destinados a este alumnado deben incluir la enseñanza explícita de habilidades sociales, autoconocimiento, manejo y regulación de emociones, resolución de conflictos, mejoras en las posibilidades de organización y planeamiento y cuestiones específicas relacionadas con conocimientos del mundo laboral y sus opciones, estrategias de búsqueda de empleo y aspectos legales básicos (derechos y obligaciones), entre otros. El estilo de aprendizaje asociado a la discapacidad intelectual requiere experimentaciones concretas en entornos laborales reales, lo que supone involucrar a empresas privadas y organismos oficiales en las instancias formativas.

En estas instancias, es fundamental el rol de la familia, que debe lograr un delicado equilibrio entre fomentar autonomía y autovalimiento, y brindar apoyos acordes al perfil de cada joven o adulto con discapacidad. Esta tarea no es sencilla, por lo que debería estar orientada y acompañada profesionalmente.

Es importantísimo también que la familia, desde una postura vinculada al respeto por la autodeterminación, acompañe la decisión vocacional del joven. Las propuestas formativas deben incluir procesos de orientación vocacional- ocupacional, buscando respetar el perfil de intereses, deseos, fortalezas y posibilidades de cada uno, basadas en un fuerte criterio de realidad. Se debe romper la creencia de que una persona con discapacidad intelectual solo puede acceder a algunos puestos de trabajo o a determinadas tareas, ya que esto supone una nueva vulneración del derecho a elegir. Se deben abrir tantas oportunidades laborales como perfiles individuales haya, trabajando en la adecuación de demandas, tareas y dotación de apoyos en cada entorno.

EL ESTILO DE APRENDIZAJE ASOCIADO A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL REQUIERE EXPERIMENTACIONES CONCRETAS EN ENTORNOS LABORALES REALES

Nuestra Universidad, con el sostenimiento del Curso de Formación para el Empleo desde ya hace 11 años, pretende contribuir a estas necesidades de formación integral. El curso busca responder a las demandas de formación actuales para una inclusión exitosa en el mercado laboral ordinario, ajustando metodologías, contenidos y estrategias a las características particulares de aprendizaje de alumnos con perfiles neurodiversos. Se trabaja con una planificación tendiente a la adquisición de competencias generales y específicas mencionadas anteriormente. La propuesta se destaca por centrar la planificación de la capacitación laboral de cada joven en un proceso previo de orientación vocacional- ocupacional, buscando respetar el perfil de intereses, deseos, fortalezas y posibilidades de cada uno, basadas en un fuerte criterio de realidad. Se trata de dotar a estos jóvenes y adultos con discapacidad intelectual

de herramientas que les permitan posicionarse como ciudadanos de pleno derecho.

Propuestas similares, aunque fuera del ámbito universitario, son dictadas por Fundaciones dedicadas a la temática, como la Fundación Discar, Cascos Verdes y ADEEi. Desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, COPIDIS (Comisión para la plena participación e inclusión de las personas con discapacidad), fomenta la capacitación para el empleo a través de una beca anual para los jóvenes habitantes de la ciudad que se inscriban en instancias de formación laboral en cualquier ámbito. Desde esta Comisión, se creó también el Programa de Apoyo para la Vida Independiente, con el objetivo de promover la autonomía individual y la autodeterminación; desde aquí se provee asistencia, se asignan recursos y se brindan apoyos para lograr la plena participación e inclusión en todos los ámbitos propios de la vida adulta. La Comisión se ocupa también de la capacitación específica de los Agentes de Apoyo.

Varias son además los ONGs que trabajan en pos de la colocación e inclusión laboral, como por ejemplo ASDRA (Asociación Síndrome de Down de la República Argentina), CILSA (ONG por la inclusión), Fundación Emplea y otros, generando redes entre las empresas grandes, medianas y pequeñas y los espacios de formación laboral existentes. Desde estos espacios se establecen enlaces, se generan bolsas de trabajo, se orienta a los jóvenes y adultos con discapacidad y sus familias y se ofrece capacitación a las empresas.

Todas estas instancias apuntan a reducir la principal barrera que interfiere las posibilidades de inclusión laboral y social: el desconocimiento. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Mele, J., Herrera Lartigue, S., Yanson, M. (2014), Inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual - Argentina. Universidad Argentina de la Empresa. Buenos Aires
Convención Internacional de Derechos para las Personas con Discapacidad.

Corradi Bracco, C. (2015). Guía de inclusión laboral de personas con discapacidad para empresas: actores y procesos. 1° Ed. Universidad Torcuato Di Tella. Buenos Aires.

Crespo, A., López, A. y Altamirano, M. (2012). Guía básica de inclusión laboral. ASDRA. Buenos Aires

Gurevich, Y. (2016). Discapacidad y mercado de trabajo en el Gran Buenos Aires: un estudio exploratorio. Centro de innovación de los Trabajadores/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Prácticas de oficio (17).

Ley 26.206, (2006), Ley de educación nacional, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Quiñones Infante, S y Rodriguez Guillén, C. (2015). La inclusión laboral de las personas con discapacidad. Foro Jurídico (14). 32-41.

Resolución 311/16. Concejo Federal de Educación de la República Argentina. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016).

NOTA DE INVESTIGACIÓN

UCA · Facultad de Ciencias Sociales · Departamento de Educación

Aprendizaje inclusivo y efectivo. Derecho a la educación superior: transitar del dicho al hecho en una experiencia de formación docente universitaria por aptitudes

Dr. Andrés Peregalli

Docente e investigador (UCA - Facultad de Ciencias Sociales - Departamento de Educación). Dr. en Educación (UdeSA). Mag. y Especialista en Educación con orientación en Gestión Educativa (UdeSA). Licenciado en Ciencias de la Educación (UdelaR-FHCE). Área de interés: Educación e inclusión.

Dr. Ezequiel Gómez Caride

Doctor en Curriculum e Instrucción por la Universidad de Wisconsin-Madison bajo la dirección de Thomas Popkewitz. Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Actualmente es profesor investigador tiempo completo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

El derecho a la educación es una aspiración instalada en las agendas de los diversos ámbitos gubernamentales. A lo largo del siglo XX se procuró extender el acceso a la educación en el marco de la configuración de los estados modernos, existiendo consenso internacional acerca de las metas a alcanzar por los sistemas educativos. En este marco el nivel superior se concibe cada vez más como un derecho y una necesidad formativa y la Universidad está dejando de ser un reducto de una minoría.

En Argentina desde la década de los '80 la enseñanza de nivel superior ingresó en una etapa de masificación, sustentada en la idea de que la educación se extiende a lo largo de toda la vida. En nuestro país los índices de ingreso a nivel superior se encuentran entre los más altos de América Latina, debido a su ingreso

gratuito e irrestricto, llegando a un 75,8% de la población entre 20 y 24 años (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, de la realidad declamada a las prácticas existe una distancia que muchas veces hace imposible el ejercicio pleno del derecho a la educación. Diversos autores (García de Fanelli & Jacinto, 2010) analizaron las dificultades que existen en el acceso al nivel superior, entre ellas se destacan (Ramallo et. al, 2014): a. desorientación o desinformación sobre la oferta; b. falta de autoestima y confianza en las propias capacidades; c. problemas de índole económica; d. dificultades relacionadas con capacidades académicas de los aspirantes y e. dificultades sistémicas como falta de articulación entre el nivel secundario y el superior. Una problemática extra es que las tasas de deserción son muy elevadas: la proporción de graduados de nivel superior en la población adulta durante 2010 fue de 16% con respecto al 33% promedio (García, y Adrogué, 2015). El acceso a la educación universitaria se torna más lejano si se tiene en cuenta la graduación del nivel superior de la población que se encuentra en el primer quintil socio económico. Estudios del año 2012 señalan que los graduados universitarios del primer quintil no llegan al 7% (Suasnábar & Rovelli, 2016). A nivel institucional existen desafíos acerca de los mecanismos organizacionales más adecuados para hacer realidad el derecho a la educación en el ámbito universitario si bien se desplegaron diversas estrategias para promover el ingreso de sectores tradicionalmente postergados: políticas de articulación con el nivel medio, políticas de becas y tutorías (Peregalli y Etchevers, 2015).

DE LA REALIDAD DECLAMADA A LAS PRÁCTICAS EXISTE UNA DISTANCIA QUE MUCHAS VECES HACE IMPOSIBLE EL EJERCICIO PLENO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Las carreras de formación docente del Departamento de Educación de la UCA poseen un tercio de sus estudiantes con beca completa (primera generación de universitarios en su familia) y un programa de tutorías estructurado. Este trabajo, que presenta una investigación realizada en 2017, describe como el acompañamiento personalizado, estructurado bajo el Modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo (AIE), resulta una estrategia positiva en la inserción universitaria de grupos vulnerabilizados[6]. De esta manera aporta a la comprensión de cómo la instituciones y actores de la formación

6. Este texto tiene su origen en: Gómez Caride, E.; Peregalli, A.; Dellavedova, A., (2017) *El derecho a la Educación: transitar el trecho del dicho al hecho. Análisis de una experiencia exitosa (incipiente) en formación docente inicial*, en: UCA, Tercera Reunión sobre Barrios Precarios en las Metrópolis Argentinas. Aportes para intervenciones inclusivas, Buenos Aires. A efectos de ampliar la investigación presentada ver: Peregalli, A. (2019): https://investigacioneducativacoloquio.files.wordpress.com/2019/06/peregalli.pdf

docente enfrentan la cuestión de las desigualdades sociales (en general) y educativas (en particular). La presentación se estructura a través de estos ítems: presentación del Modelo de Formación docente AIE, presentación de las tutorías en el AIE, metodología utilizada para realizar esta investigación, conclusiones.

Aprendizaje Inclusivo y Efectivo: Modelo de formación docente por aptitudes

La UCA se ha propuesto formar docentes con un modelo pedagógico innovador que tienda al aprendizaje inclusivo y efectivo dentro de una perspectiva humanista y a partir de un rediseño organizacional e institucional inspirado en la experiencia del Alverno College (Aguerrondo y Gómez Caride, 2019). Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente constituyen el encuadre regulatorio de los respectivos diseños curriculares (Res. CFE 30/07; 337/18). Sobre estas bases, desde 2017 se forma profesores para nivel Inicial y Primario bajo el paradigma de enseñanza por aptitudes. Las aptitudes son la expresión del actuar de una persona en su totalidad. Se adquieren y fortalecen en un proceso continuo. Las cinco aptitudes elegidas para desarrollar en los programas de formación docente son: comunicación, conceptualización, gestión efectiva, diagnóstico e, interacción inclusiva. La actividad formativa se desarrolla teniendo en cuenta tres ideas articuladoras: a. el conocimiento es inseparable de su aplicación; los estudiantes deben poder pensar y actuar flexiblemente con lo que saben; b. las aptitudes son combinaciones complejas de conocimientos, valores, disposiciones, habilidades y percepciones; c. la evaluación es parte integral del aprendizaje, como mecanismo para ayudar a aprender y para validar logros (UCA, 2019). El Modelo de formación docente AIE es una forma específica de innovar la acción educativa, que busca combinar lo mejor de las estrategias de acompañamiento educativo (enseñanza) con la búsqueda de resultados complejos (las aptitudes) que consoliden la madurez del proyecto personal y profesional, tanto en la esfera particular como en la comunitaria.

Tutorías

El AIE busca ser un modelo tutorial sobre la base de que todos los estudiantes pueden llegar a lograr muy buenos desempeños (Peregalli, 2018). Se parte de la experiencia del Sistema de Orientación Universitaria de la UCA e incorporan actividades específicas para estudiantes de formación docente. Las tutorías tienen por objetivos: 1) acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes y potenciar sus posibilidades de aprendizaje, 2) favorecer la integración de los estudiantes universitarios entre sí y en la cultura universitaria, 3) anticipar posibles dificultades en la trayectoria de los estudiantes y su resolución. Se desarrollan a través de acciones tutoriales llevadas a cabo por profesores de las Unidades Curriculares y profesores-tutores que acompañan a un grupo determinado, y

heterogéneo, de estudiantes. A tales efectos se realizan diversas acciones: talleres grupales, entrevistas individuales, tutorías entre pares. Además, se destinan tiempos específicos en reuniones de profesores (semanales) para abordar la situación de cada estudiante. De este modo, se busca un acompañamiento continúo y sistemático de todos los estudiantes. Las acciones tutoriales son registradas, procesando la información a fin de contar con insumos para la mejora y la generación de conocimiento. El Departamento de Educación difunde asiduamente los profesorados en colegios secundarios de contextos vulnerabilizados y desde esas instituciones provienen estudiantes interesados en estas carreras, muchos de los cuales integran el Programa UNIR-Educación, que prevé una beca, con estipendio y acompañamiento personalizado, para que ingresen, permanezcan, y egresen (aprendan)[7].

Metodología

El trabajo analiza tres dimensiones que estructuran la inserción de los estudiantes becados en la vida universitaria: ingreso, experiencias de aprendizaje e integración al grupo de pares. La muestra incluye a los estudiantes que poseen 100% de beca del Profesorado de Nivel Inicial y Primaria. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron un cuestionario auto-administrado y un grupo focal. En total se respondieron 14 cuestionarios de 17 entregados. De ese total 9 corresponden a estudiantes de Profesorado de Nivel Inicial y 5 a estudiantes de Profesorado de Nivel Primario. De este total de respondentes 10 poseen beca UNIR-Educación y 4 beca total de matrícula y arancel. El total de respondentes son mujeres y su promedio de edad es 20 años.

Conclusiones

El derecho a la educación en las sociedades contemporáneas incluye el nivel superior. En Argentina el acceso irrestricto y gratuito al nivel superior contribuye a garantizar el acceso a la universidad. Sin embargo, el problema reside en las dificultades para permanecer y egresar. Por ello, resulta indispensable articular propuestas que actúen como andamiaje y hagan efectivo el derecho a aprender.

Las tres dimensiones analizadas brindan incipiente evidencia en relación a un conjunto de estudiantes que provienen de sectores vulnerabilizados y acceden al nivel superior. El ingreso a la vida universitaria se enmarca en una variedad de instancias de "tutoraje" que son percibidas como un acompañamiento significativo. Las experiencias de aprendizaje generan un quiebre con las experiencias previas de los estudiantes que destacan su motivación por aprender. La

7. Ver: http://uca.edu.ar/es/institucional/alumnos/becas-y-prestamos/programa-de-inclusion-educativa-unir-educacion

Dr. Andrés Peregalli | Dr. Ezequiel Gómez Caride · UCA · Facultad de Ciencias Sociales · Departamento de Educación

LAS CINCO APTITUDES ELEGIDAS PARA DESARROLLAR EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE SON: COMUNICACIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN, GESTIÓN EFECTIVA, DIAGNÓSTICO E, INTERACCIÓN INCLUSIVA

integración en el grupo de pares es positiva y se percibe un grado de conciencia y autorreflexión relevante sobre las problemáticas y acciones a abordar en el ámbito de la interacción grupal (ej.: dinámica de inclusión-exclusión y su relación con la posibilidad de sentirse valorado y escuchado).

El AIE ofrece incipientes evidencias para promover la permanencia y egreso de estudiantes provenientes de contextos vulnerabilizados; evidenciado en altas tasas de retención y resultados académicos acordes a lo esperado. En primer lugar articula un programa de becas con un programa de tutorías intensivo. En segundo lugar, el significativo porcentaje de estudiantes becados parece ser un facilitador de la inclusión al constituirse en un "colectivo". En tercer lugar, la función tutorial no se limita a espacios "fuera del aula" sino que involucra a distintos actores y dispositivos institucionales. Por último, si bien es una experiencia micro a nivel cuantitativo e incipiente en el tiempo, es un ejemplo de las complejidades que hay que considerar, y sobre todo de las adaptaciones organizacionales y profesionales que cabe realizar, para que el derecho a la educación superior se transforme en una realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argentina, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018) Res. 337/18: Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), Res. CFE N°30/07: Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina.

Aguerrondo, I. y Gómez Caride, E. (2019), *La formación docente por aptitudes. El caso del Alverno College*. Buenos Aires: Kapelusz.

García de Fanelli, A., y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58–75.

García, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, Junio, pp. 85-106D.O.I.: http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04

Gómez Caride, E.; Peregalli, A.; Dellavedova, A., (2017) El derecho a la Educación: transitar el trecho del dicho al hecho. Análisis de una experiencia exitosa (incipiente) en formación docente inicial, en: UCA, Tercera Reunión sobre Barrios Precarios en las Metrópolis Argentinas. Aportes para intervenciones inclusivas, Buenos Aires.

Peregalli, A. (2019), El derecho a la educación: transitar el trecho del dicho al hecho en una incipiente experiencia de formación docente inicial universitaria, en: Actas III Coloquio de Investigación educativa. Debates educativos sobre la desigualdad: Miradas desde la investigación. Sociedad Argentina de Investigación en Educación/ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, disponible en: https://investigacioneducativacoloquio.files.wordpress.com/2019/06/peregalli.pdf

Peregalli, A.; Etchevers, M. (2015), Acceso, Permanencia y Egreso de colectivos vulnerables en instituciones de educación superior en Argentina, en, Gairín, J. (Comp.) *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*, ISBN 978-84-9987- 170-7, Editorial Wolters Kluwer, Madrid, España. Disponible: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2015/132953/ACCEDES_2014.pdf

Peregalli, A. (2018), Aprendizaje Inclusivo y Efectivo: la tutoría y su rol clave en la construcción de un nuevo modelo de formación docente, en: I Seminario Latinoamericano de Políticas de Inclusión y Tutoría: una mirada regional sobre las políticas de inclusión en la educación superior, Universidad Tecnológica Nacional- Facultad Regional Buenos Aires, 23 y 24 de agosto de 2018, ISBN 978-987-42-9325-1: https://selpit.frba.utn.edu.ar/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-DE-RESUMENES.pdf

Ramallo, M., El ingreso universitario en la Argentina / **Ramallo, M.; Posklinski, C. S.; Tarelli, T., B - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2014**. 140 p.; 20x13 cm. - (Investigación universitaria / Osvaldo Barsky).

Suasnábar, C., Rovelli, L. I., Suasnábar, C., & Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. Pro-Posições, 27(3), 81–104. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010

UCA (2019) - Departamento de Educación, Manual del futuro docente, CABA, Argentina.

CAPÍTULO 3

LOS ADOLESCENTES, EL REZAGO Y EL ABANDONO ESCOLAR

Uno de los principales desafíos que tiene la sociedad argentina es mejorar las tasas de escolarización y terminalidad educativa en la educación secundaria. Asimismo, es prioritario lograr este objetivo en condiciones de menor inequidad social. Sin dudas en pos de este objetivo se requiere de una revisión profunda de la educación secundaria pero también es importante advertir con claridad que ello es necesario pero no suficiente.

En esta sección se examina la incidencia del déficit escolar entre los/as adolescentes de 12 a 17 años. Se definió en situación de déficit a aquellos adolescentes que no asistían a un establecimiento educativo o que, si asistían, lo hacían con sobreedad (es decir, se encontraban cursando un año o nivel inferior al que les correspondería formalmente según su edad). Los estudios del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (Tuñón, 2018, 2019) han mostrado la estrecha ligazón que existe entre la desigualdad socioeconómica y el déficit educativo de niños/as y adolescentes. Por ello, al igual que en el caso de los jóvenes, se pone énfasis en examinar un conjunto de recursos con que cuentan las familias y que contribuyen a morigerar, incluso en ambientes socioeconómicos desfavorecidos, el déficit educativo. Se consideraron las siguientes dimensiones de análisis: (1) características sociodemográficas del adolescente y su familia; (2) capital cultural de la familia; (3) aspectos comportamentales y de crianza; (4) características socioresidenciales del hogar; (5) capital social de la familia y del adolescente (Figura 15).

Figura 15 **Definición operativa de las variables consideradas y sus categorías**

	Variable	Descriptor	Categorías
DEPENDIENTE	**DÉFICIT EDUCATIVO**	Indaga la existencia de sobreedad en la asistencia educativa o el abandono escolar.	· **Sin déficit:** adolescentes que asisten a la escuela y no tienen sobreedad. · **Con déficit:** adolescentes que asisten a la escuela y tienen sobreedad o que no asisten a la escuela.
CONTROL	**ESTRATO SOCIOECONÓMICO**	Se refiere a la posición del hogar del adolescente en la distribución del ingreso per cápita familiar.	· **Tercer tercil** (33% de los hogares con mayores ingresos per capita familiares). · **Segundo tercil** · **Primer tercil** (33% de los hogares con menores ingresos per capita familiares).
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	**SEXO**	Se refiere al sexo del adolescente.	· **Varón** · **Mujer**
	GRUPO DE EDAD	Se refiere al grupo de edad al que pertenece el adolescente.	· **12 a 14 años** · **15 a 17 años**
	TIPO DE FAMILIA	Indica el tipo de familia de acuerdo con el grado de completitud del núcleo conyugal primario (el del jefe/a del hogar).	· **Familia no monoparental (o completa):** el núcleo conyugal primario está completo por la presencia de ambos cónyuges. · **Familia monoparental:** el núcleo conyugal primario está incompleto por ausencia del cónyuge.
	TIPO DE NÚCLEO FAMILIAR	Se refiere a la composición de la familia según los parientes que están presentes en el hogar conyugal primario (el del jefe/a del hogar).	· **Familia no extensa (o nuclear):** está conformada por el núcleo primario exclusivamente. · **Familia extensa:** es una familia nuclear más uno o más parientes no-nucleares.
	CANTIDAD DE MIEMBROS DEL HOGAR	Indica la cantidad de personas que componen el hogar.	· **Hasta 4 miembros** · **5 o más miembros**
CAPITAL CULTURAL	**TENENCIA DE BIBLIOTECA FAMILIAR**	Evalúa si en el hogar se dispone de una biblioteca familiar con libros.	· **Sí** · **No**
	TENENCIA DE COMPUTADORA EN EL HOGAR	Evalúa si en el hogar se dispone de una computadora.	· **Sí** · **No**

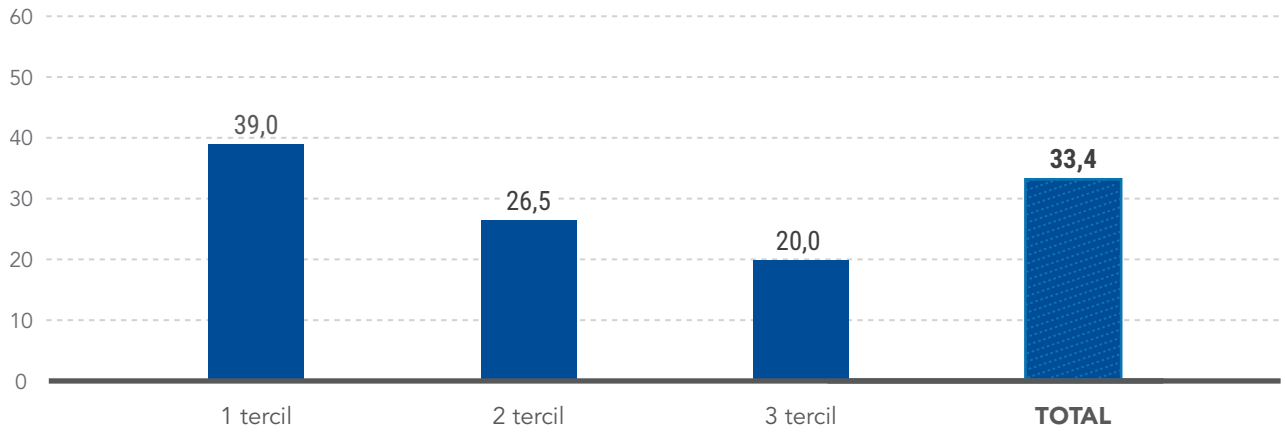
CAPITAL CULTURAL	**CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR (PADRES)**	Examina el nivel educativo formal alcanzado por los padres del adolescente.	• **Bajo:** los padres del adolescente tienen un nivel educativo promedio de hasta secundaria incompleta. • **Medio:** los padres del adolescente tienen un nivel educativo promedio de secundaria completa. • **Medio-alto:** los padres del adolescente tienen un nivel educativo promedio de universitario incompleto o completo.
RECURSOS COMPORTAMENTALES Y DE CRIANZA	**DÉFICIT DE COMPORTAMIENTO LECTOR**	Indaga la propensión a la lectura de textos impresos (libros, revistas, diarios).	• **Sin déficit:** adolescentes que suelen leer textos impresos. • **Con déficit:** adolescentes que no suelen leer textos impresos.
	UTILIZACIÓN DE INTERNET	Examina la propensión a la utilización de Internet.	• **Sin déficit:** adolescentes que suelen utilizar Internet. • **Con déficit:** adolescentes que no suelen utilizar Internet.
	DÉFICIT DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS	Evalúa las oportunidades de socialización extraescolar en el campo de las artes y las actividades culturales.	• **Sin déficit:** adolescentes que suelen realizar actividades artísticas o recreativas fuera del horario escolar. • **Con déficit:** adolescentes que no suelen realizar actividades artísticas y/o recreativas fuera del horario escolar.
	DÉFICIT DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS	Evalúa las oportunidades de socialización extraescolar en el campo del deporte y/u otra actividad física.	• **Sin déficit:** adolescentes que suelen realizar actividades físicas o deportivas fuera del horario escolar. • **Con déficit:** adolescentes que no suelen realizar actividades físicas o deportivas fuera del horario escolar.
	REALIZACIÓN DE TRABAJO INFANTIL	Describe la propensión al trabajo infantil tanto en actividades domésticas intensivas (tienen a su cargo de modo habitual atender la casa, hacer compras, lavar, limpiar, hacer la comida) como en actividades económicas (ayudan a un familiar o conocido en un trabajo, hacen alguna actividad por su cuenta para ganar dinero desempeñándose como empleados o aprendices).	• **Sin déficit:** adolescentes que no realizan trabajo infantil. • **Con déficit:** adolescentes que realizan trabajo infantil doméstico intensivo y/o económico.
	EXPOSICIÓN A ESTILOS DE CRIANZA NEGATIVOS	Examina la exposición a formas de disciplinamiento físico o verbal negativos.	• **Sin déficit:** sin exposición a estilos de crianza negativos. • **Con déficit:** adolescentes en hogares en los que se utiliza la agresión física y la agresión verbal como forma de disciplinar.

CARACT. SOCIORESIDENCIALES	**CONDICIÓN RESIDENCIAL**	Representa dos modalidades diferentes de urbanización con grados distintos de formalidad en lo que hace a la planificación, la regulación y la inversión pública en bienes urbanos.	· **Barrios con trazado urbano** · **Villas o asentamientos informales**
	SITUACIÓN DE HACINAMIENTO	Indica si en el hogar residen tres o más personas por cuarto.	· **Sin hacinamiento** · **Con hacinamiento**
CAPITAL SOCIAL	**DÉFICIT DE APOYO SOCIAL ESTRUCTURAL**	Percepción de no contar con una red de apoyo por considerarse sin amigos y en ausencia de alguien a quien recurrir frente a una necesidad.	· **Sin déficit** · **Con déficit**
	ACCESO A EMPLEOS PLENOS	Indica si en el hogar hay al menos un miembro con empleo pleno de derechos, definido como ocupaciones en relación de dependencia con descuento jubilatorio; ocupaciones por cuenta propia profesionales y no profesionales con continuidad laboral que realizan aportes al Sistema de Seguridad Social; y patrones o empleadores con continuidad laboral que también realizan aportes a dicho sistema.	· **Sí:** al menos un integrante del hogar dispone de empleo pleno de derechos. · **No:** ningún miembro del hogar dispone de un empleo pleno de derechos.
	DÉFICIT DE VISITA A AMIGOS	Evalúa si el adolescente visitó o recibió visitas de sus amigos.	· **Sin déficit** · **Con déficit**

De acuerdo con los datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) – Serie Agenda para la Equidad, en el bienio 2017-2018, 1 de cada 3 adolescentes en la Argentina urbana experimentaba déficit educativo, es decir, no asistía a la escuela o lo hacía con rezago (33,4%). El déficit está condicionado por la posición socioeconómica del hogar de los adolescentes. Como se advierte en la Figura 16, los adolescentes del primer tercil (el de menores ingresos per cápita familiares) tenían casi el doble de chances que sus pares del tercer cuartil (el de mayores ingresos) de experimentar déficit educativo.

Figura 16 **Déficit educativo según estrato socioeconómico del hogar**

Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*

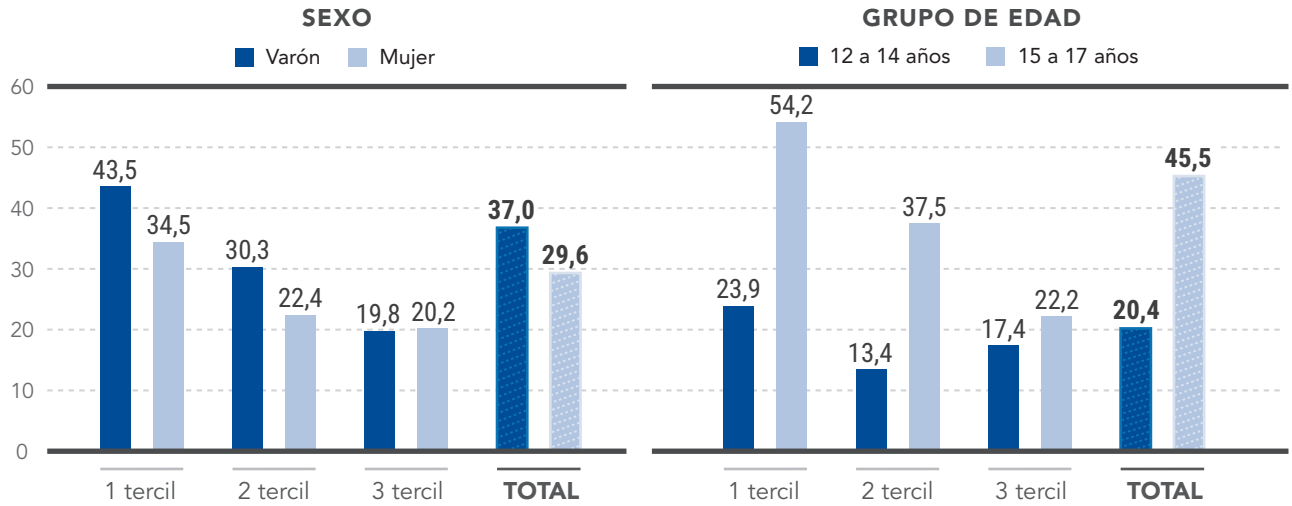


Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Los adolescentes varones están más expuestos que las mujeres al déficit educativo (37% frente a 29,6%) y esta propensión se mantiene en los distintos estratos socioeconómicos, excepto en el tercer tercil, en el cual no se observan diferencias según sexo (Figura 17). Estos resultados pueden articularse con los ya mencionados para los jóvenes, en los que también se verificó una desventaja para los varones; de allí que pueda conjeturarse que el rezago escolar constituya un antecedente del abandono escolar y, por consiguiente, de la falta de la credencial de nivel medio. De hecho, se aprecia que el déficit educativo afecta muy especialmente a los adolescentes de 15 a 17 años, entre quienes alcanza el 45,5%, frente a los de 12 a 14 años, cuyo déficit es de 20,4%. También aquí se advierte que el efecto de la edad sobre el déficit educativo se expresa con particular intensidad entre los adolescentes de los primeros dos terciles, mientras se vuelve menos relevante en el tercer tercil.

Figura 17 **Déficit educativo según características sociodemográficas por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*



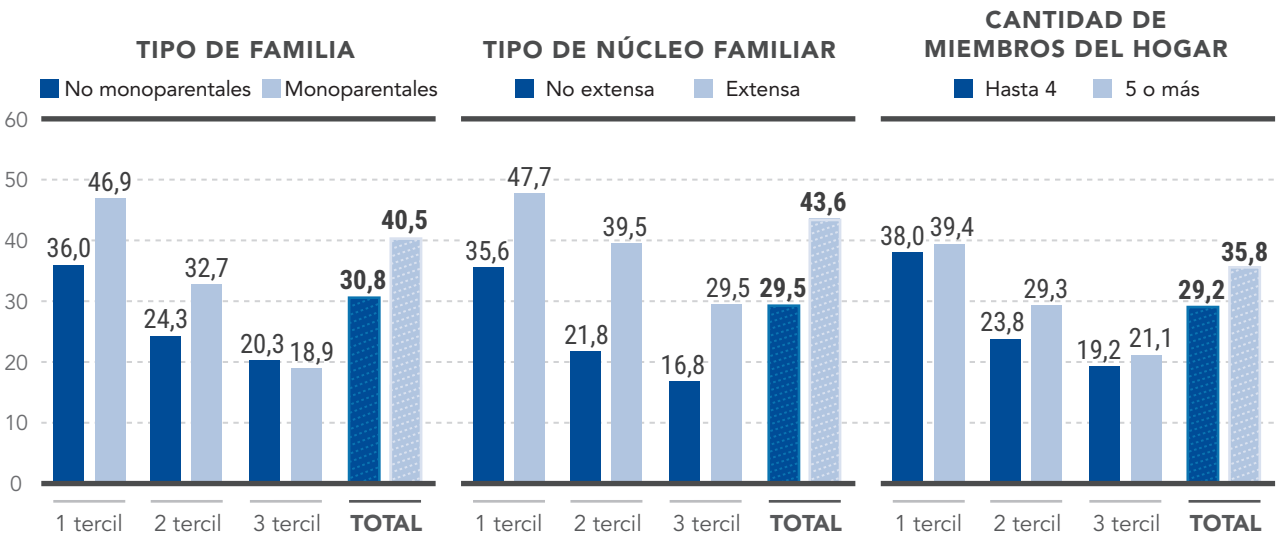
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Se examinan a continuación distintas características sociodemográficas de las familias que inciden en el logro educativo de los adolescentes (Figura 18). Quienes viven en familias monoparentales se encuentran más expuestos al déficit educativo que quienes viven en familias de núcleo conyugal completo (40,5% y 30,8%, respectivamente). Cabe notar que el efecto de la monoparentalidad sobre la propensión al déficit decrece a medida que aumenta el nivel de ingresos del hogar y, de hecho, desaparece entre los adolescentes del tercil superior. Es decir que el efecto del tipo de configuración familiar sobre el logro educativo no puede desligarse de los contextos económicos en los que prevalece y de la disponibilidad de recursos –en especial, económicos– de las familias. Por su parte, los adolescentes de familias extensas son más proclives a experimentar déficit educativo que los que viven en familias no extensas (43,6% y 29,5%, respectivamente). Este efecto se mantiene en todos los estratos socioeconómicos y, como se señaló anteriormente, podría atribuirse a los mayores requerimientos reproductivos que suelen implicar estos tipos de configuraciones familiares. Algo similar se observa al considerar el tamaño de los hogares: los adolescentes que viven en hogares más numerosos están más expuestos al déficit que quienes viven en hogares más reducidos. En todos estos casos, se observa que un elevado número de integrantes en la familia no implicaría una mayor posibilidad de acompañamiento o éxito escolar para los adolescentes puesto que involucraría una temprana adopción de responsabilidades de cuidado familiar.

Los recursos ligados al capital cultural constituyen un mecanismo relevante para evaluar el logro educativo de los adolescentes. El logro educativo de los adolescentes no es

Figura 18 **Déficit educativo según características sociodemográficas de la familia por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*



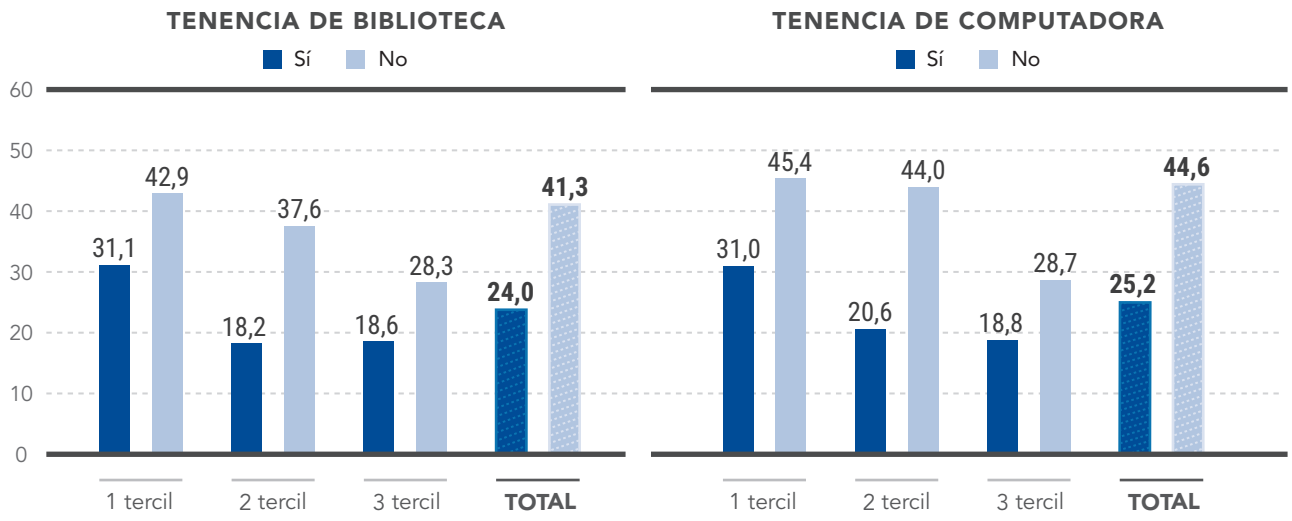
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

independiente del capital cultural del que disponen las familias, lo que va más allá del estrato socioeconómico (Figura 19). Los adolescentes en cuyos hogares se dispone de biblioteca familiar registran un déficit significativamente más bajo que aquellos en cuyos hogares no existe dicho recurso (24% frente a 41,3%). Algo similar ocurre al considerar la posesión de computadora en el hogar (25,2% frente a 44,6%). La posesión de estos recursos de capital cultural es un indicador de los medios no necesariamente económicos de los que disponen las familias y que se asocian con el logro educativo de los adolescentes. De hecho, se advierte que el impacto del capital cultural familiar opera en todos los terciles, de manera que produce una diferenciación incluso en contextos desfavorecidos.

Otro indicador del capital cultural de las familias de los adolescentes se refiere al clima educativo. Se evalúa esta dimensión a partir del nivel educativo de los padres (Figura 20). El clima educativo nuevamente se revela como un predictor fundamental del logro escolar de los adolescentes. Mientras que 43,3% de los adolescentes que pertenece a familias de bajo clima educativo tienen déficit escolar, apenas 15% de los que vive en hogares de clima educativo medio-alto se encuentra en dicha situación. La Figura 21 da cuenta de la relevancia que mantiene el clima educativo sobre el logro escolar en todos los estratos socioeconómicos. Al controlar el nivel educativo de los padres y el estrato socioeconómico se aprecia que los recursos educativos con los que cuenta la familia de origen parecen tener más relevancia para explicar el déficit escolar que los propios ingresos monetarios, pues los niveles de déficit observados tienden a asemejarse entre los distintos estratos a igualdad de clima educativo.

Figura 19 Déficit educativo según recursos de capital cultural por estrato socioeconómico

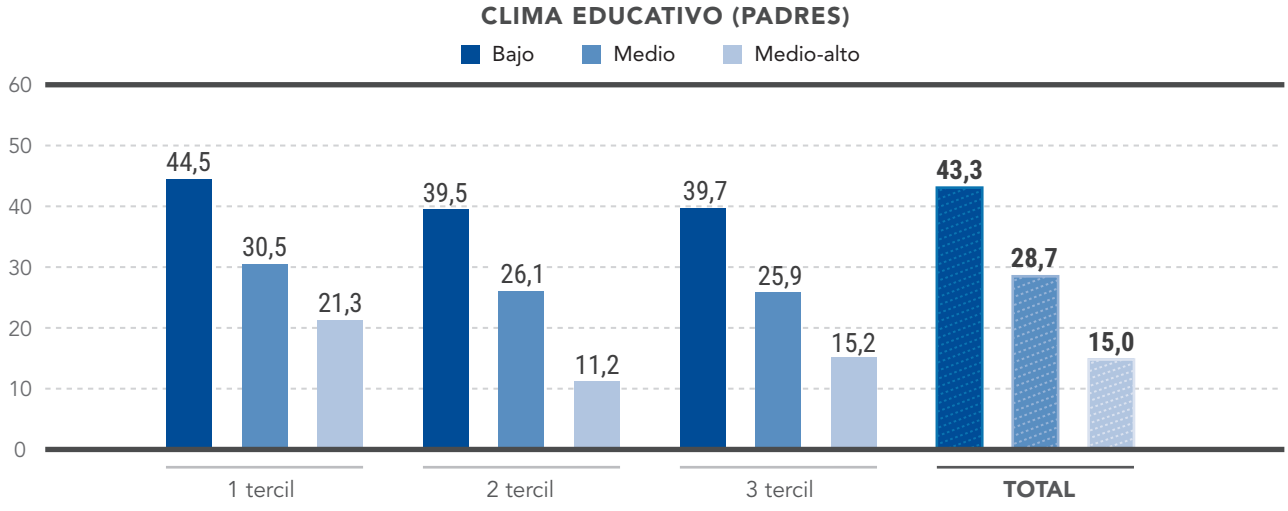
Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 20 Déficit educativo según recursos de capital cultural por estrato socioeconómico

Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*



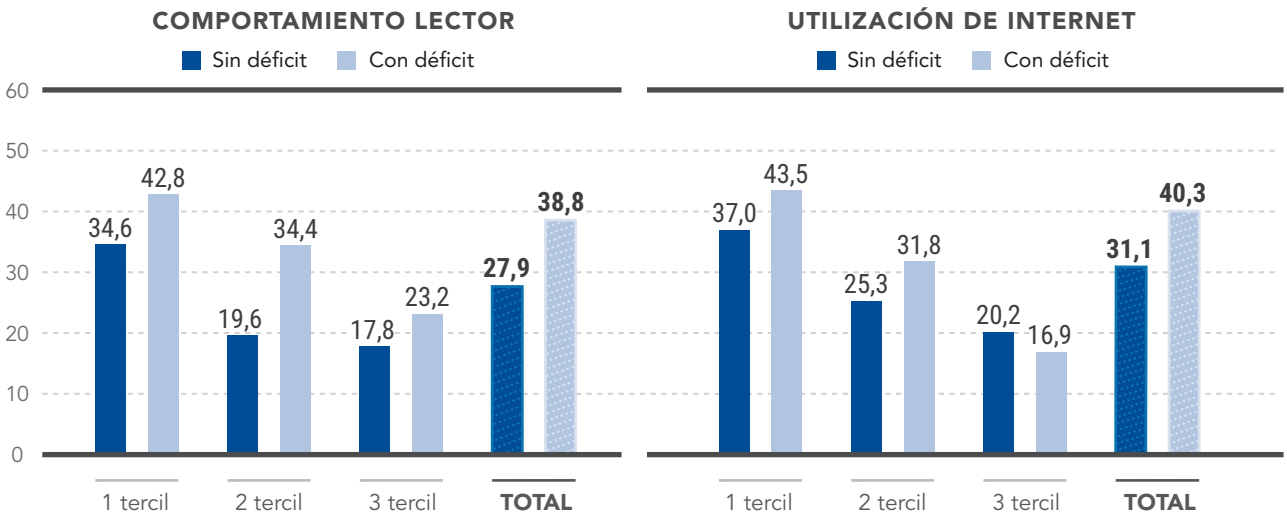
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Se abordan a continuación distintos aspectos comportamentales y de crianza que, cabe suponer, mantienen una influencia relevante sobre el déficit educativo (Figura 21). Los adolescentes con déficit de comportamiento lector (no suelen leer libros, revistas o diarios) tienen más probabilidad de no asistir a la escuela o de hacerlo con sobreedad que quienes suelen leer textos impresos (38,8% frente a 27,9%). La influencia de este aspecto comportamental se advierte, sobre todo, entre los adolescentes de los dos primeros terciles, en tanto que se debilita entre los del tercer tercil. Los adolescentes que suelen utilizar Internet también se encuentran más protegidos frente al déficit educativo que quienes no tienen dicho hábito (31,1% frente a 40,3%). Al igual que en el otro aspecto comportamental señalado, sólo entre los adolescentes de los primeros dos terciles se liga con una menor incidencia del déficit educativo, mientras que entre los demás no se verifica una diferencia sustantiva. Podría ocurrir que, entre tales grupos de adolescentes, la propensión a utilizar Internet esté altamente correlacionada con la exposición excesiva a pantallas y, por consiguiente, opere negativamente sobre el logro educativo.

LOS ADOLESCENTES QUE SUELEN UTILIZAR INTERNET SE ENCUENTRAN MÁS PROTEGIDOS FRENTE AL DÉFICIT EDUCATIVO

Figura 21 **Déficit educativo según características comportamentales y de crianza por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*



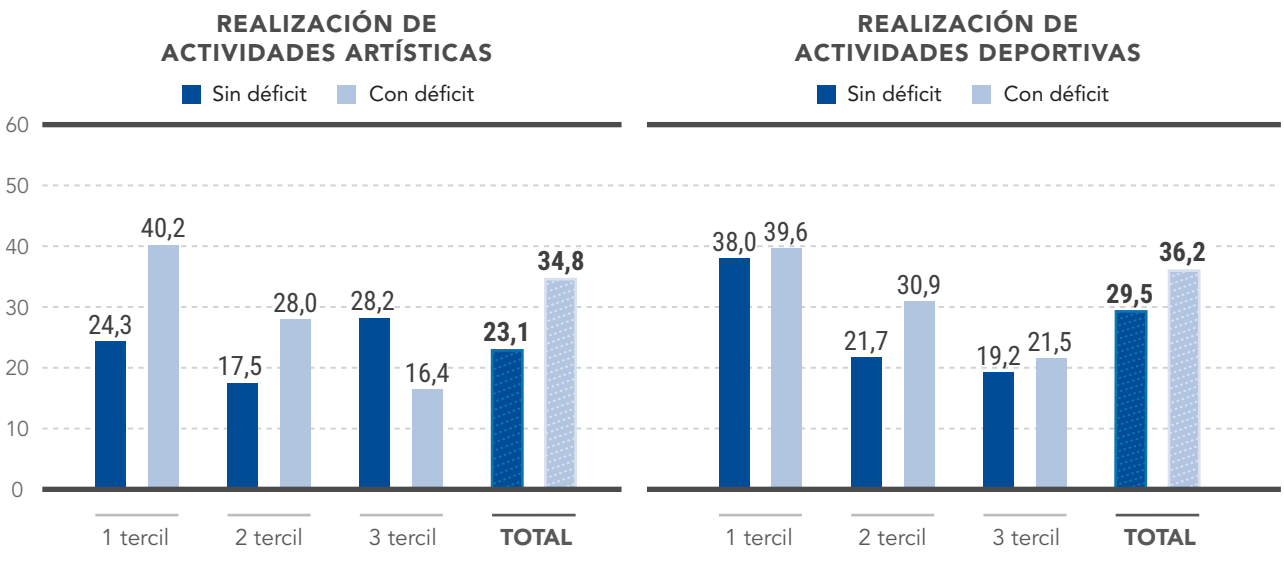
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Los adolescentes que realizan actividades artísticas o deportivas tienen una menor propensión al rezago o al abandono escolar que los que no realizan este tipo de actividades (Figura 22). Mientras que 23,1% de quienes realiza actividades artísticas y 29,5% de los que realiza actividades deportivas tienen déficit, 34,8% y 36,2% de los adolescentes que no realiza este tipo de actividades presenta déficit. La realización de actividades deportivas no parece desempeñar un papel relevante en la reducción del déficit educativo entre los adolescentes que residen en hogares del primer tercil. A su vez, tampoco resulta un diferencial entre los adolescentes mejor posicionados de la estructura distributiva. Es decir que su efecto se concentra entre los adolescentes del segundo tercil.

Los adolescentes que realizan trabajo infantil doméstico intensivo o económico tienen una significativa mayor propensión al déficit educativo que quienes no realizan este tipo de actividades (46,3% frente a 29,4%) (Figura 23). A igualdad de condiciones económicas familiares, la realización de actividades domésticas intensivas o económicas configura una desventaja adicional para los adolescentes que limita u obstaculiza su logro educativo. Ello ocurre entre los adolescentes de todos los estratos socioeconómicos, pero la brecha es más intensa entre los más desfavorecidos. En el mismo sentido, los adolescentes expuestos a estilos de crianza negativos parecen particularmente expuestos al déficit escolar: el 43,7% tiene rezago o no asiste a la escuela frente a un 30,4% que no está expuesto a estos modos de crianza. El efecto negativo de los estilos de crianza sobre el logro educativo se acentúa entre los adolescentes que pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos.

Figura 22 **Déficit educativo según características comportamentales y de crianza por estrato socioeconómico**

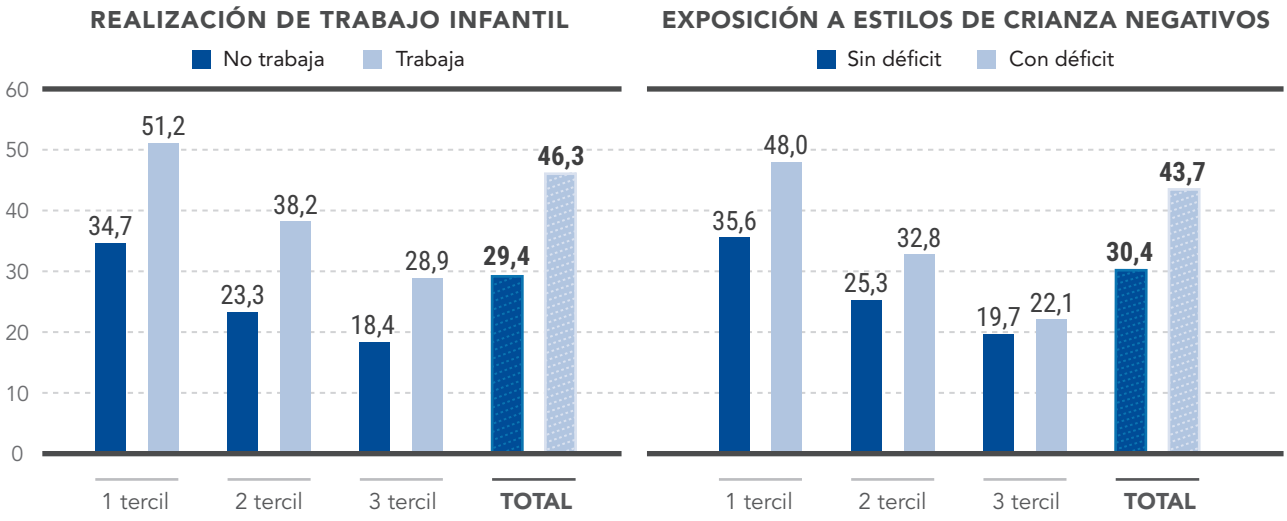
Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 23 **Déficit educativo según características comportamentales y de crianza por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Se examina la incidencia de distintas condiciones socioresidenciales sobre el logro escolar de los adolescentes (Figura 24). Aquellos/as que viven en espacios urbanos segregados (villas o asentamientos) tienen una mayor probabilidad de no asistir a la escuela o de hacerlo con sobreedad que sus pares que residen en barrios con trazado urbano (39,1% frente a 32,3%). Otra característica socioresidencial relevante en términos de su impacto sobre la inserción educativa se refiere al hacinamiento. Las características de la vivienda constituyen un aspecto facilitador u obstaculizador del logro educativo, de la continuidad escolar y de otros aspectos de la vida de los adolescentes. Quienes viven en condiciones de hacinamiento están más expuestos al déficit educativo que los demás (43,4% frente a 31,3%). Esta desigualdad atraviesa a los distintos estratos socioeconómicos considerados.

Por último, se indagan distintos indicadores del capital social con el que cuentan los adolescentes y su relación con el logro educativo (Figura 25). Quienes viven en hogares en los que hay déficit de apoyo social estructural son más propensos a experimentar déficit educativo (39,8% frente a 31,1%). La disponibilidad de este tipo de redes o recursos brinda, en todos los estratos socioeconómicos, una protección frente al rezago y el abandono escolar adolescente. De igual manera, la disponibilidad de empleos plenos constituye un recurso valioso frente al déficit educativo, en todos los estratos socioeconómicos (43% frente a 24,7%). Un último indicador busca aproximarse a los vínculos que los adolescentes establecen con sus pares y su relación con el déficit educativo. Se evidencia una mayor propensión al rezago y al abandono entre aquellos que no han visitado o no han recibido visitas

de sus amigos recientemente frente a quienes sí lo han hecho (38,5% frente a 32,4%). De todas maneras, la influencia de esta variable se advierte únicamente entre los adolescentes del segundo y del tercer tercil, pues no tiene efecto estadístico entre los más desfavorecidos.

Figura 24 **Déficit educativo según características socioresidenciales por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*

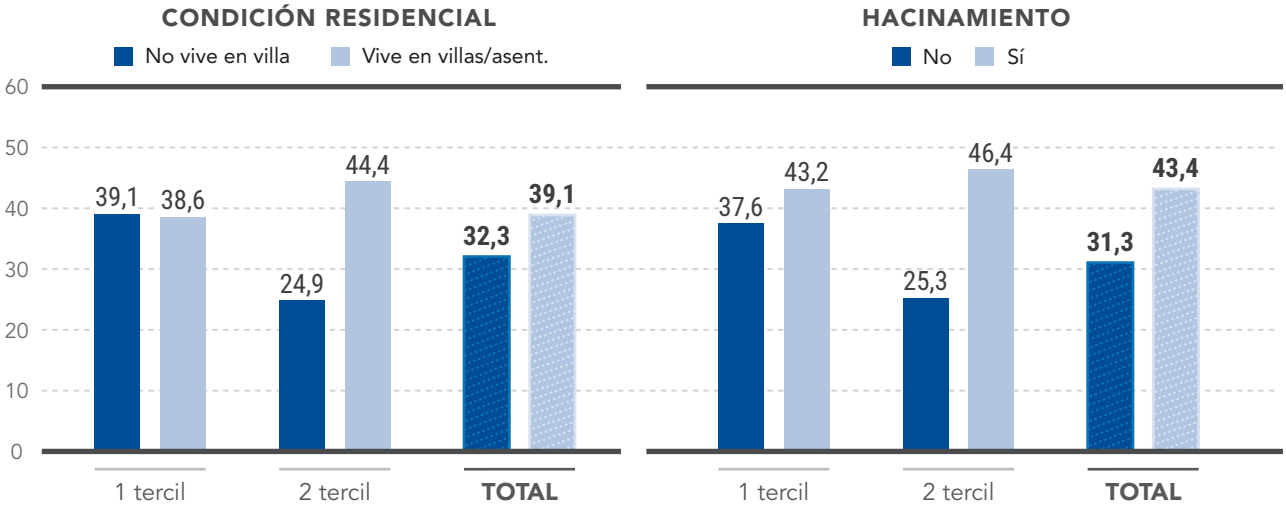
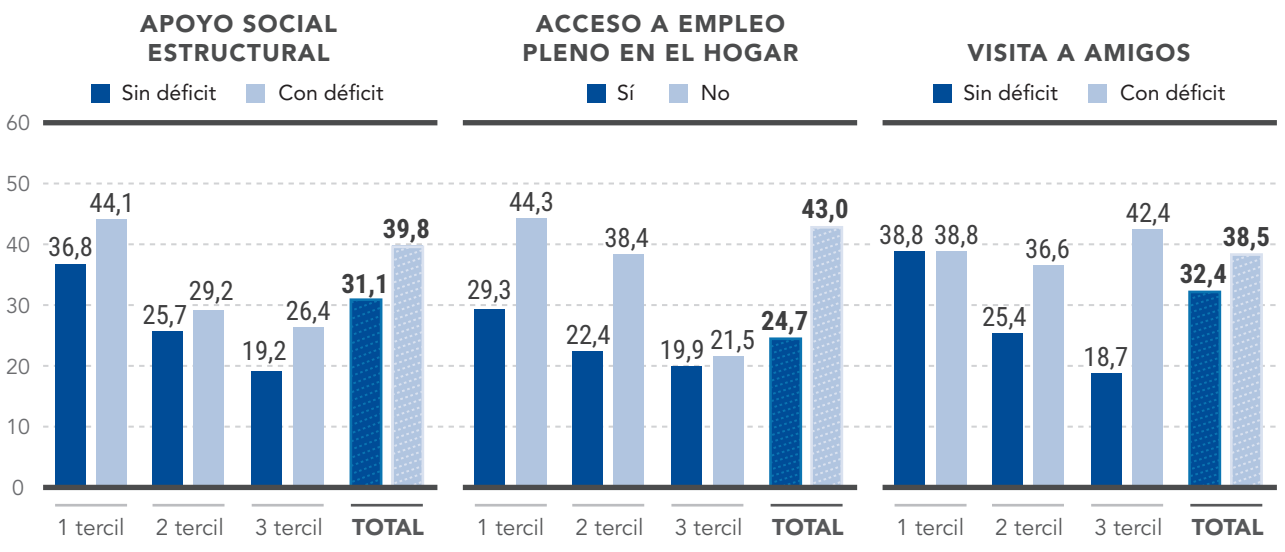


Figura 25 **Déficit educativo según recursos de capital social por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Adolescentes de 12 a 17 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

NOTA DE INVESTIGACIÓN

UCA · Facultad de Psicología y Psicopedagogía · Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP)

Relación entre el nivel educativo materno y el rendimiento a tests de inteligencia[8]

Dra. María Elena Brenlla

Doctora en Psicología (UCA); Licenciada en Psicología (UBA); Investigadora del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP), UCA; Profesora titular, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA; Asesora en Psicometría, Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación; Consultora en Evaluación Educativa, Fundación Córdoba Mejora.

Existe evidencia respecto de que las diferencias en el rendimiento a tests de inteligencia en niños se relacionan, en parte, con el nivel educativo de la madre -entendido como una medida *proxy* del nivel socioeconómico del hogar-. La hipótesis de las desventajas sociales postula que la falta de estimulación cognitiva y lingüística del entorno familiar y social se asocian con modelos menos adecuados para la adquisición del lenguaje e incrementan la probabilidad de

8. Esta comunicación resume algunos de los resultados encontrados en investigaciones realizadas en el marco de los estudios de la línea de investigación "Desarrollos psicométricos y experimentales en inteligencia y personalidad" (CIPP/UCA) en los cuales estudiamos la influencia de variables sociales sobre rasgos o atributos individuales.

un bajo rendimiento en los tests. Teniendo en cuenta esto, nos preguntamos si las diferencias más importantes en el rendimiento de niños pertenecientes a hogares con baja escolaridad ocurren en las tareas que requieren habilidad verbal.

Por lo tanto, el objetivo de esta comunicación es brindar información acerca del rendimiento de niños en pruebas de inteligencia que involucren tareas verbales y no verbales, agrupados según el nivel educativo de la madre (NEM). Para la evaluación de la inteligencia se trabajó con el Test de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV), considerado como un *gold standard* para ello. El WISC-IV provee de una medida resumen, el Cociente Intelectual Total -que refleja el nivel intelectual general- y cuatro medidas referidas a dominios específicos de la inteligencia: el Índice de Comprensión Verbal -que evalúa habilidades cristalizadas, aquellas que dependen del entrenamiento previo, sea familiar, social o escolar-; Índice de Razonamiento Perceptivo –referido a la resolución de problemas novedosos-: Índice de Memoria Operativa -que evalúa la capacidad para retener y procesar información simultáneamente- e Índice de Velocidad de Procesamiento -que refiere a tareas de velocidad y eficiencia-. Se trabajó con la muestra de la estandarización del WISC-IV (N=1437). Este estudio fue diseñado para reflejar la población infanto-juvenil de las edades comprendidas entre los 6 y 16 años del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). En el diseño del plan de muestreo se consideraron tres variables para la estratificación, el sexo, la edad y la zona. Se consultaron los datos del Censo (INDEC, 2004) acerca de la población escolar de 6 a 16 años en cada región y, sobre esta base, se calculó para cada uno de los 11 grupos de edad la cantidad de casos necesarios que debían recolectarse. De esta forma, cada grupo de edad contó con al menos 100 casos.

Los resultados se muestran en la tabla 1 donde se aprecian diferencias significativas entre los cuatro grupos de estudiantes clasificados según NEM. Así, a medida que aumenta el NEM, aumenta el CIT de sus hijos. Si bien estas diferencias son significativas, no obstante, el CIT se ubica en la clasificación de inteligencia promedio en todos los grupos. Pero, de los Índices que evalúan dominios específicos de la inteligencia, el que presenta la diferencia más significativa es el Índice Comprensión Verbal (ICV). Estos datos reflejan las diferencias según el NEM en la consolidación de habilidades cristalizadas y en los procesos cognitivos que ponen en juego dominios tales como la formación y reconocimiento de conceptos, comprensión de normas e implicaciones, concentración, memoria a largo plazo, amplitud y profundidad del conocimiento acumulado, así como su efectiva utilización. Las habilidades verbales dependen principalmente del aprendizaje y la experiencia cultural más que de factores neurobiológicos, por lo que el entrenamiento, la educación materna y estimulación recibida son esenciales para su desarrollo. De forma tal que representa una capacidad cognitiva entrenable de acuerdo con la calidad y cantidad socioeducativa. Una mayor cantidad de estímulos verbales, perceptuales y académicos provistos por las madres con amplia formación escolar se comparece con mejores producciones de comprensión y vocabulario

que reflejan las habilidades cristalizadas. Los resultados ponen de relieve las limitaciones que se presentan a la hora de consolidar habilidades cristalizadas reflejadas en la transmisión cultural de generación en generación. De esta manera, se confirma la hipótesis que las diferencias más importantes se relacionan con las habilidades de comprensión verbal que están asociadas con la estimulación lingüística del entorno y no con el nivel general de inteligencia. Así, cuando se evalúa a niños de bajo NES, es recomendable prestar atención a los intervalos de confianza, ya que esto reduce la posibilidad de equivocaciones en las apreciaciones diagnósticas. ■

	Nivel educativo de la madre (en años de educación)			
WISC-IV	< 12 (n=194)	12 (n=700)	13-15 (n=289)	16+ (n=254)
CIT Cociente Intelectual Total	**92.2** (DE=13.1)	**99.1** (DE=12.5)	**103.1** (DE=12.7)	**107.8** (DE=13.5)
Intervalo de confianza (95%)	88 – 101	93 – 105	96 – 108	99 – 111
Clasificación cualitativa	promedio	promedio	promedio	promedio
ICV*	**91.8**	**99.1**	**104.6**	**108.3**
IRP**	94.1	99.6	102.5	107.4
IMO***	92.0	99.1	101.5	105.5
IVP****	96.2	99.2	101.0	104.2
N	194	700	289	254

*ICV = Índice de Comprensión Verbal/ **IRP = Índice de Razonamiento Perceptivo/ ***IMO = Índice de Memoria Operativa/ ****IVP = Índice de Velocidad de Procesamiento. Las medidas CI e Índices suponen una media de 100 y desvío estándar de 15. De esta manera, las puntaciones entre 85 y 115 comprenden los valores promedio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2004). Situación educacional de la población de Argentina según el Censo 200. *Revista informativa del censo 2001*. Número 1. ISSN 0329 – 7586.

Wechsler, D. (2011). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-V)*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 4

EL DÉFICIT EDUCATIVO EN LA INFANCIA EN EDAD DE CURSAR LA ESCUELA PRIMARIA

En esta sección se aborda el déficit educativo entre los niños y niñas en edad escolar. En la Argentina –como ya se señaló– la escolarización primaria es casi universal. Por consiguiente, se adoptó una definición de déficit educativo que capture la complejidad del logro escolar en el nivel primario. En este marco, la definición del déficit incorpora el bajo rendimiento y el rezago escolar. Operativamente, se definió en situación de déficit a aquellos niños/as que en su último boletín habían reportado calificaciones bajas (inferiores a la mediana en Lengua y en Matemática) y/o que cursaban con sobreedad (es decir, se encontraban cursando un grado inferior al que les correspondería de acuerdo con su edad).

Se cuenta con evidencias acerca de la influencia de los factores socioeconómicos e institucionales en el rendimiento educativo de los niños/as en edad escolar (Tuñón y Poy, 2015; Tuñón y Di Paolo, 2018). Aquí se aportan evidencias acerca del papel que juegan las familias y los comportamientos de los propios niños/as en el logro educativo en distintos contextos socioeconómicos. El análisis comparativo consideró las siguientes dimensiones de interés: (1) características sociodemográficas del niño/a, de su familia y características sociolaborales de su madre; (2) capital cultural de la familia; (3) aspectos comportamentales y de crianza; (4) características sociorresidenciales del hogar; (5) capital social de la familia (Figura 26)[9].

9. En esta sección se utilizaron los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina – Serie Bicentenario (2010-2016), correspondientes a los años 2015-2016. Esta decisión se basó en que durante dichos años se midieron las calificaciones escolares, un insumo necesario para construir el déficit educativo.

Figura 26 **Definición operativa de las variables consideradas y sus categorías**

	Variable	Descriptor	Categorías
DEPENDIENTE	**DÉFICIT EDUCATIVO**	Evalúa el bajo rendimiento educativo y/o la asistencia con sobreedad.	· **Sin déficit:** niños/as que obtuvieron calificaciones por encima de la mediana en Lengua y Matemática y que no asisten con sobreedad. · **Con déficit:** niños/as que obtuvieron calificaciones por debajo de la mediana en Lengua y Matemática y/o que asisten con sobreedad.
CONTROL	**ESTRATO SOCIOECONÓMICO**	Se refiere a la posición del hogar del niño/a en la distribución del ingreso per cápita familiar.	· **Tercer tercil** (33% de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares) · **Segundo tercil** · **Primer tercil** (33% de los hogares con menores ingresos per cápita familiares)
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	**SEXO**	Se refiere al sexo del niño/a.	· **Varón** · **Mujer**
	GRUPO DE EDAD	Se refiere al grupo de edad al que pertenece el niño/a.	· **6 a 8 años** · **9 a 11 años**
	TIPO DE FAMILIA	Indica el tipo de familia de acuerdo con el grado de completitud del núcleo conyugal primario (el del jefe/a del hogar).	· **Familia no monoparental (o completa):** el núcleo conyugal primario está completo por la presencia de ambos cónyuges. · **Familia monoparental:** el núcleo conyugal primario está incompleto por ausencia del cónyuge.
	CANTIDAD DE MIEMBROS DEL HOGAR	Indica la cantidad de personas que componen el hogar.	· **Hasta 4 miembros** · **5 o más miembros**
	TIPO DE NÚCLEO FAMILIAR	Se refiere a la composición de la familia según los parientes que están presentes en el hogar.	· **Familia no extensa (o nuclear):** está conformada por el núcleo primario exclusivamente. · **Familia extensa:** es una familia nuclear más uno o más parientes no-nucleares.
	SITUACIÓN OCUPACIONAL DE LA MADRE	Evalúa la situación ocupacional de la madre del niño/a.	· **No ocupada:** la madre es inactiva o desocupada. · **Ocupada:** la madre es ocupada.
	EDAD DE LA MADRE	Se refiere a la edad de la madre del niño/a.	· **Hasta 29 años** · **30 años y más**

CAPITAL CULTURAL	**TENENCIA DE BIBLIOTECA FAMILIAR**	Evalúa si en el hogar se dispone de una biblioteca familiar con libros.	· **Sí** · **No**
	TENENCIA DE COMPUTADORA EN EL HOGAR	Evalúa si en el hogar se dispone de una computadora.	· **Sí** · **No**
	CLIMAEDUCATIVO DEL HOGAR (PADRES)	Examina el nivel educativo formal alcanzado por los padres del niño/a.	· **Bajo:** los padres del niño/a tienen un nivel educativo promedio de hasta secundaria incompleta. · **Medio:** los padres del niño/a tienen un nivel educativo promedio de secundaria completa. · **Medio-alto:** los padres del niño/a tienen un nivel educativo promedio de universitario incompleto o completo.
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES Y DE CRIANZA	**DÉFICIT DE COMPORTAMIENTO LECTOR**	Indaga la propensión a la lectura de textos impresos (libros, revistas, diarios).	· **Sin déficit:** niño/as que suelen leer textos impresos. · **Con déficit:** niño/as que no suelen leer textos impresos.
	UTILIZACIÓN DE INTERNET	Examina la propensión a la utilización de Internet.	· **Sin déficit:** niño/as que suelen utilizar Internet. · **Con déficit:** niño/as que no suelen utilizar Internet.
	DÉFICIT DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS	Evalúa las oportunidades de socialización extraescolar en el campo de las artes y las actividades culturales.	· **Sin déficit:** niño/as que suelen realizar actividades artísticas o recreativas fuera del horario escolar. · **Con déficit:** niño/as que no suelen realizar actividades artísticas y/o recreativas fuera del horario escolar.
	DÉFICIT DE R EALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS	Evalúa las oportunidades de socialización extraescolar en el campo del deporte y/u otra actividad física.	· **Sin déficit:** niño/as que suelen realizar actividades físicas o deportivas fuera del horario escolar. · **Con déficit:** niño/as que no suelen realizar actividades físicas o deportivas fuera del horario escolar.

CARACTERÍSTICAS SOCIORESIDENCIALES	**CONDICIÓN RESIDENCIAL**	Representa dos modalidades diferentes de urbanización con grados distintos de formalidad en lo que hace a la planificación, la regulación y la inversión pública en bienes urbanos.	· **Barrios con trazado urbano** · **Villas o asentamientos informales**
	SITUACIÓN DE HACINAMIENTO	Indica si en el hogar residen tres o más personas por cuarto.	· **Sin hacinamiento** · **Con hacinamiento**
CAPITAL SOCIAL	**DÉFICIT DE APOYO SOCIAL ESTRUCTURAL**	Percepción de no contar con una red de apoyo por considerarse sin amigos y en ausencia de alguien a quien recurrir frente a una necesidad.	· **Sin déficit** · **Con déficit**
	ACCESO A EMPLEOS PLENOS	Indica si en el hogar hay al menos un miembro con empleo pleno de derechos, definido como ocupaciones en relación de dependencia con descuento jubilatorio; ocupaciones por cuenta propia profesionales y no profesionales con continuidad laboral que realizan aportes al Sistema de Seguridad Social; y patrones o empleadores con continuidad laboral que también realizan aportes a dicho sistema.	· **Sí:** al menos un integrante del hogar dispone de empleo pleno de derechos. · **No:** ningún miembro del hogar dispone de un empleo pleno de derechos.

En el bienio 2015-2016, el déficit educativo alcanzaba a 47,3% de los niños/as en edad de cursar la escuela primaria (Figura 27). Al igual que entre los jóvenes y los adolescentes, el déficit educativo (entendido como sobreedad y/o bajo rendimiento escolar) se encuentra desigualmente estructurado. Los niños/as que pertenecían al tercil de menores ingresos familiares se encontraban por encima del promedio en la exposición al déficit (52,8%) y su propensión a experimentarlo casi duplicaba a la que registraban los niños/as del tercil de mayores ingresos (27%).

De igual modo que se constató entre los jóvenes y los adolescentes, se evidencia que las mujeres están mejor posicionadas que los varones con respecto al déficit educativo en la escuela primaria (42,8% frente a 51,7%, una diferencia de casi 9 pp.), lo que revela que ellas obtienen mejores calificaciones y reportan menos sobreedad que ellos (Figura 28). Esta menor propensión al déficit por parte de las mujeres –que cabe atribuir a procesos de crianza y socialización– se mantiene en los distintos estratos socioeconómicos considerados. Con respecto

al grupo de edad, los niños/as de 9 a 11 años están levemente más expuestos al déficit que sus pares de 6 a 8 años (50,1% frente a 44,5%). Al igual que ocurre con el sexo, esta diferencia también se mantiene en los distintos estratos socioeconómicos; sin embargo, se debilita entre los niños/as que residen en los hogares más desfavorecidos.

Figura 27 **Déficit educativo según estrato socioeconómico del hogar**

Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*

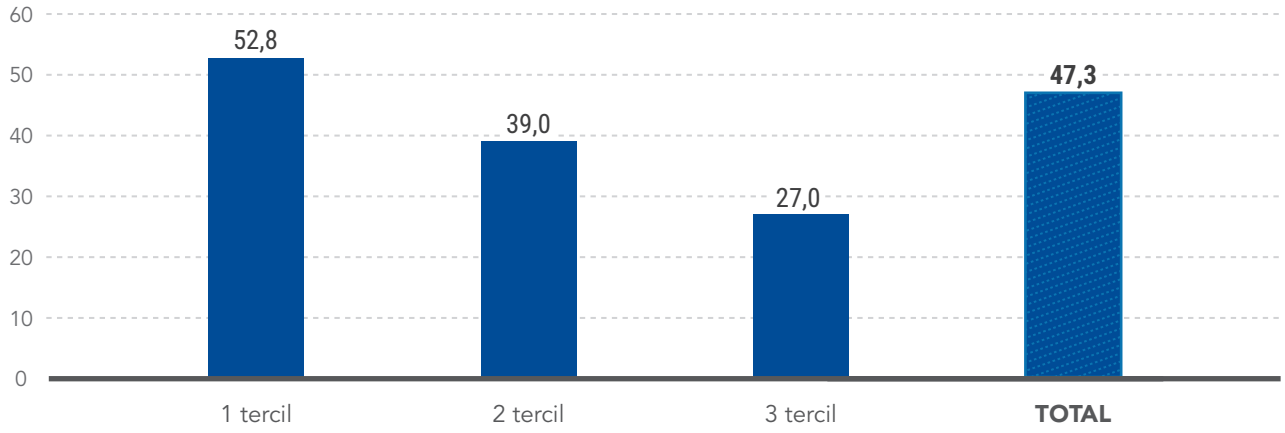
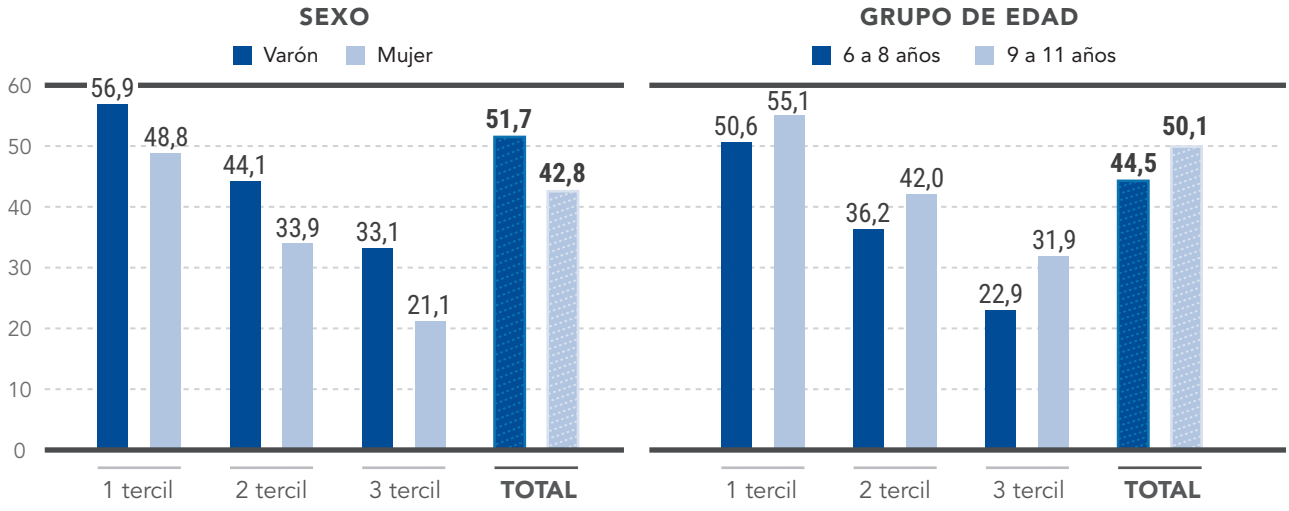


Figura 28 **Déficit educativo según características sociodemográficas de los niños/as por estrato socioeconómico**

Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*

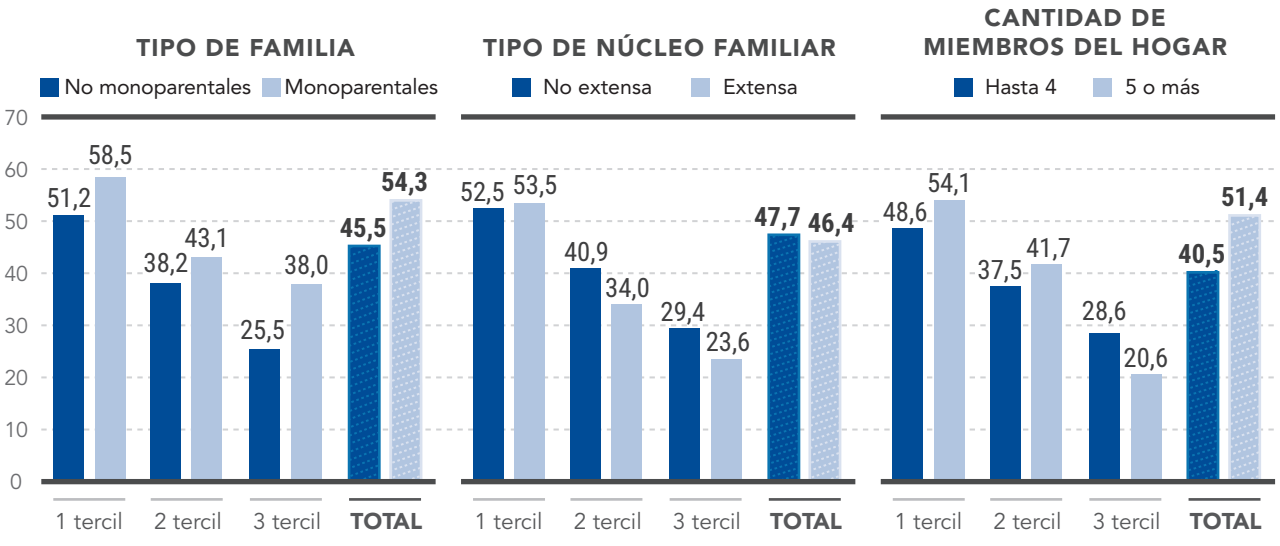


Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Las características sociodemográficas de las familias de los niños/as tienen implicancias disímiles sobre la propensión al déficit (Figura 29). Los niños/as que viven en familias de núcleo conyugal completo (biparentales) tienen una menor propensión a experimentar déficit educativo: mientras que 54,3% de los niños/as que vive en familias monoparentales tiene déficit, sólo 45,5% de quienes viven en una familia biparental lo experimenta. Al igual que ocurre entre los jóvenes y los adolescentes, la monoparentalidad imprime una desventaja en términos de déficit educativo. Esta mayor exposición se mantiene en los distintos estratos socioeconómicos. Los niños/as que viven en hogares más numerosos están también más expuestos al déficit educativo (51,4% frente a 40,5%). Ello podría ser indicativo de las mayores dificultades que encuentran en este tipo de familias para acompañar el ciclo educativo de los niños/as. En contraste, es interesante verificar que, a diferencia de lo que ocurre entre los adolescentes y entre los jóvenes, vivir en una familia extensa no tiene efecto directo sobre el déficit educativo. Inclusive, para los niños/as de los terciles superiores constituye una ventaja frente a quienes viven en familias no extensas. Ello puede relacionarse con una mayor disponibilidad de recursos de cuidado por parte de tales configuraciones familiares, lo que se traduciría en mejores logros educativos para los niños/as. Cabe conjeturar que las oportunidades que ofrecen las familias extensas en materia educativa concluyen cuando los niños/as transitan hacia la adolescencia o la juventud pues incorporan actividades económicas o de cuidado que compiten con el logro escolar, y los recursos humanos adultos de los hogares tienen menos capital educativo para acompañar trayectos educativos más complejos.

Figura 29 **Déficit educativo según características sociodemográficas de la familia por estrato socioeconómico**

Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*

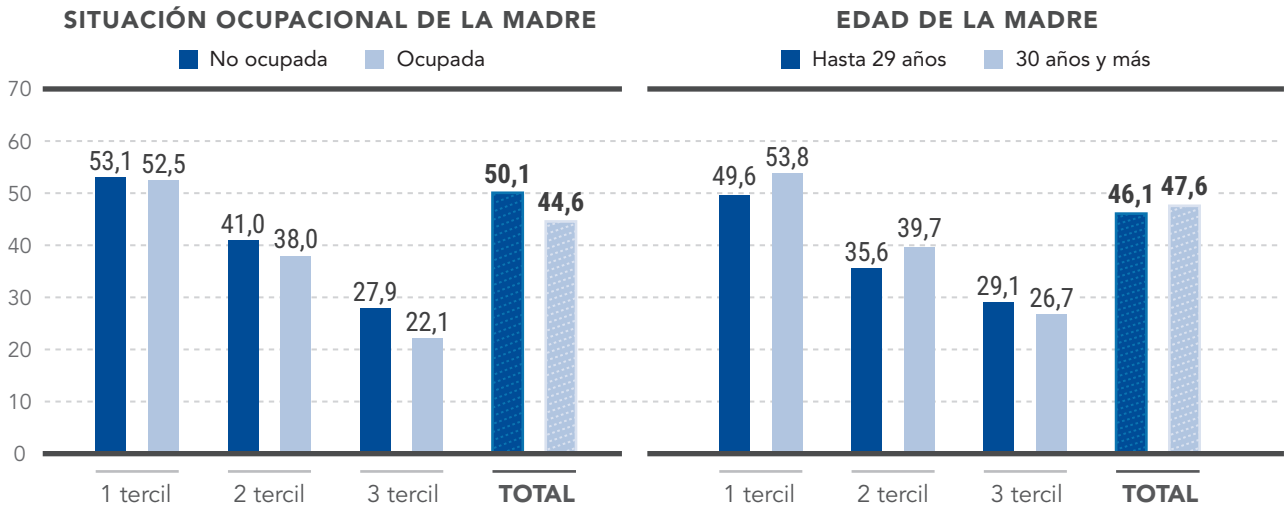


Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Cabe examinar algunas características sociodemográficas y sociolaborales de la madre de los niños/as que pueden tener implicancias sobre el déficit educativo[10] (Figura 30). Los niños/as cuyas madres tienen un trabajo remunerado se encuentran menos expuestos al déficit educativo que aquellos cuyas madres son desempleadas o inactivas (50,1% frente a 44,6%). Sin embargo, esta asociación es disímil en los distintos estratos socioeconómicos. Entre los niños/as que pertenecen a los hogares de menores ingresos (primer y segundo tercil), la situación laboral de la madre prácticamente no tiene influencia sobre la propensión al déficit educativo. En contraste, entre los niños/as del tercil más rico, aquellos/as cuya madre tiene un empleo experimentan menos déficit educativo que aquellos cuya madre no lo tiene (22,1% frente a 27,9%). De este modo, puede ocurrir que el efecto observado tenga que ver, en rigor, con el capital educativo de la madre, que es decisivo para la inserción ocupacional y también para los procesos de crianza y socialización. Por su parte, el efecto de la edad de la madre guarda relación con la edad de los niños/as: dado que los más chicos tienen menos propensión al déficit, aquellos con madres más jóvenes se encuentran levemente más protegidos que los demás frente a dicho déficit.

Figura 30 **Déficit educativo según características sociodemográficas y laborales de la madre por estrato socioeconómico**

Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

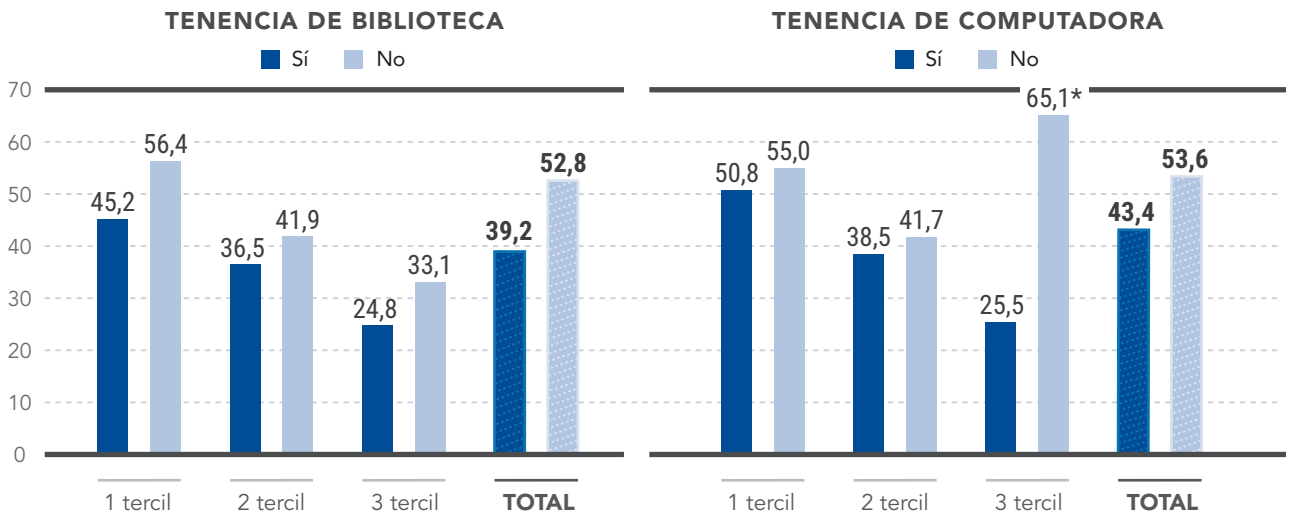
10. En todos los casos en que el niño/a no vivía con su madre, se utilizó la información correspondiente a la cónyuge del jefe de hogar y, si no la había, se utilizó la información del padre del niño/a. Por último, si el niño/a no vivía ni con su padre, ni con su madre y no había una cónyuge del jefe, se utilizó información del jefe de hogar.

Se examinan a continuación distintos recursos ligados a la disponibilidad de capital cultural por parte de las familias de los niños/as (Figura 31). Se parte de la hipótesis –evaluada en los grupos etarios anteriores– de que una mayor dotación de estos recursos se asocia con una reducción del déficit educativo a igualdad de condiciones socioeconómicas. En efecto, mientras que 39,2% de los niños/as que vive en hogares en los que se dispone de biblioteca familiar experimenta déficit educativo, el 52,8% de los que residen en hogares sin dicho recurso está en tal situación (una diferencia de 13,6 pp.). El impacto de poseer una biblioteca familiar sobre el déficit educativo es más alto entre los niños que pertenecen a los hogares más desfavorecidos (11,2 pp.) que entre los niños/as de los demás estratos, lo que podría interpretarse como indicativo de la importancia de este tipo de recursos incluso en los contextos socioeconómicos más adversos. Por su parte, quienes viven en hogares en los que no se dispone de una computadora están más expuestos al déficit que aquellos que sí disponen de tal recurso en su hogar (53,6% frente a 43,4%). Nuevamente, el efecto de la disponibilidad de este recurso ligado al capital cultural es transversal a los distintos estratos socioeconómicos considerados.

Tal como había sido advertido anteriormente –entre los/as jóvenes y los/as adolescentes–, el clima educativo constituye un predictor relevante del logro escolar de los niños/as (Figura 32). El nivel educativo de los padres es indicativo de la posibilidad de acompañamiento que ellos/as tienen sobre las actividades escolares de sus hijos/as. Mientras que 55,5% de los niños/as que vive en hogares de bajo clima educativo tienen déficit, sólo 30,8% de los que vive en hogares

Figura 31 **Déficit educativo según recursos familiares de capital cultural por estrato socioeconómico**

Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*



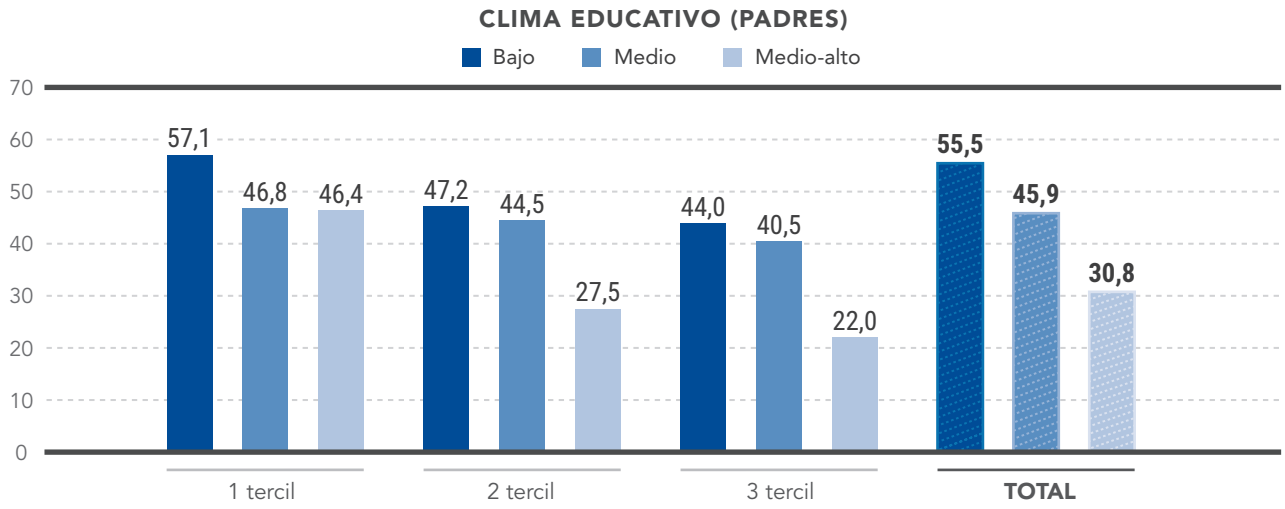
*Coef. de variación mayor al 20%

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

de clima educativo medio-alto presenta dicho déficit. Esta asociación entre la educación de los padres y la de los/as hijos/as se mantiene en los distintos estratos socioeconómicos y es reveladora de los recursos que tienen las familias en contextos adversos para potenciar el logro escolar. En general, se aprecia que los niños/as que pertenecen a hogares con un clima educativo medio-alto son los más protegidos frente al déficit.

Figura 32 **Déficit educativo según recursos familiares de capital cultural por estrato socioeconómico**

Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Al tomar en cuenta las características comportamentales y de crianza se revela otra faceta de los recursos con que cuentan los niños/as y las familias para incidir sobre el déficit educativo (Figura 33). El comportamiento lector de las infancias constituye un factor diferencial sobre la propensión al déficit: mientras 60,7% de los niños/as que no suele leer textos impresos (libros, revistas, diarios) tiene déficit, sólo 34,7% de los que tiene dicho hábito lo experimenta. Las brechas se mantienen en los distintos estratos socioeconómicos y tienen implicaciones, en especial, entre los más desfavorecidos, lo que traduce la relevancia de este hábito de comportamiento (que es, también, resultado de un estilo de crianza). Otra característica de comportamiento se refiere a la utilización de Internet. En general, los niños/as que utilizan Internet tienen menor propensión al déficit educativo que quienes no utilizan (42,9% frente a 52,1%). Sin embargo, este efecto se concentra en las infancias del segundo tercil, puesto que su incidencia es baja en el primer y tercer tercil.

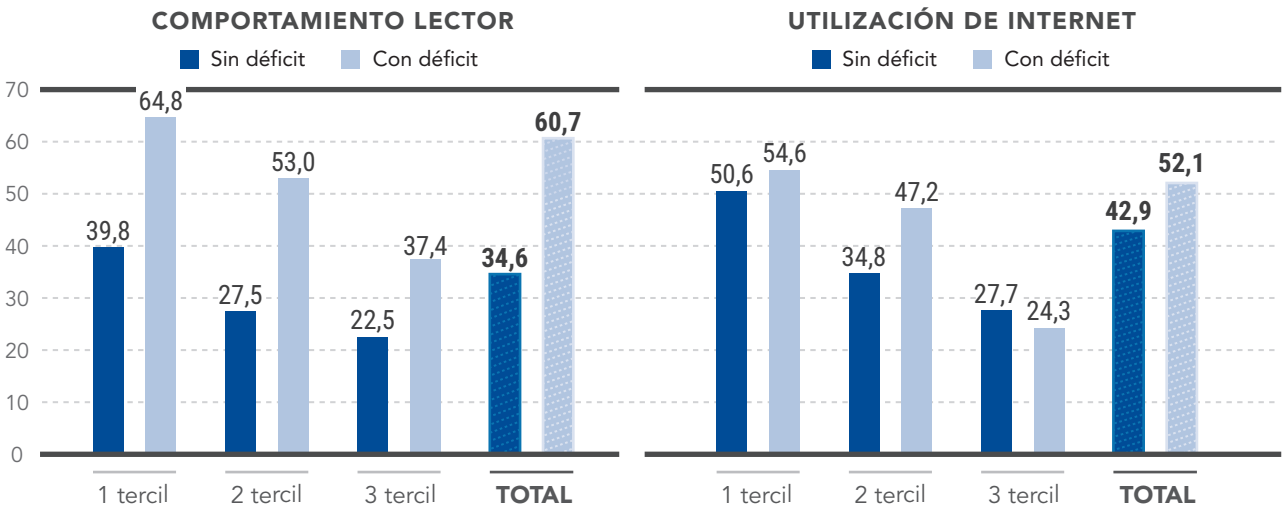
Otras características de los estilos de crianza

inciden sobre la propensión al déficit educativo (Figura 34). Los/as niños/as que realizan actividades artísticas son menos proclives a tener bajo rendimiento escolar o sobreedad que quienes no realizan tales actividades (30,3% frente a 50,3%). De igual modo, quienes realizan actividades deportivas tienen menor probabilidad de experimentar déficit (40,4% frente a 51,9%). Cabe notar que, en ambos casos, estas características de los procesos de crianza tienen un efecto positivo transversal, es decir, dan cuenta de recursos cuyo impacto atraviesa a distintos grupos socioeconómicos.

Las características socioresidenciales también tienen influencia en el déficit educativo (Figura 35). Los niños/as que viven en villas o asentamientos tienen más chances de experimentarlo que aquellos que viven en espacios urbanos integrados (63,9% y 45,3%), lo que afecta de manera particular a los niños/as del primer tercil. Al respecto, cabe señalar que la segregación residencial tiene impactos diversos sobre la escolarización, ligadas tanto a la oferta de servicios educativos como a la accesibilidad. En el caso del hacinamiento, se aprecia un comportamiento similar: mientras 62,6% de quienes viven en viviendas con hacinamiento presentan déficit, 43,6% de los que viven en viviendas no hacinadas lo presentan. El hacinamiento puede tomarse no sólo como un indicador de la posibilidad que tienen los niños/as de residir en una vivienda segura sino, en particular, como expresión de la disponibilidad de un espacio apropiado en el que poder realizar sus tareas, estudiar y disfrutar del esparcimiento.

Figura 33 **Déficit educativo según características comportamentales y de crianza por estrato socioeconómico**

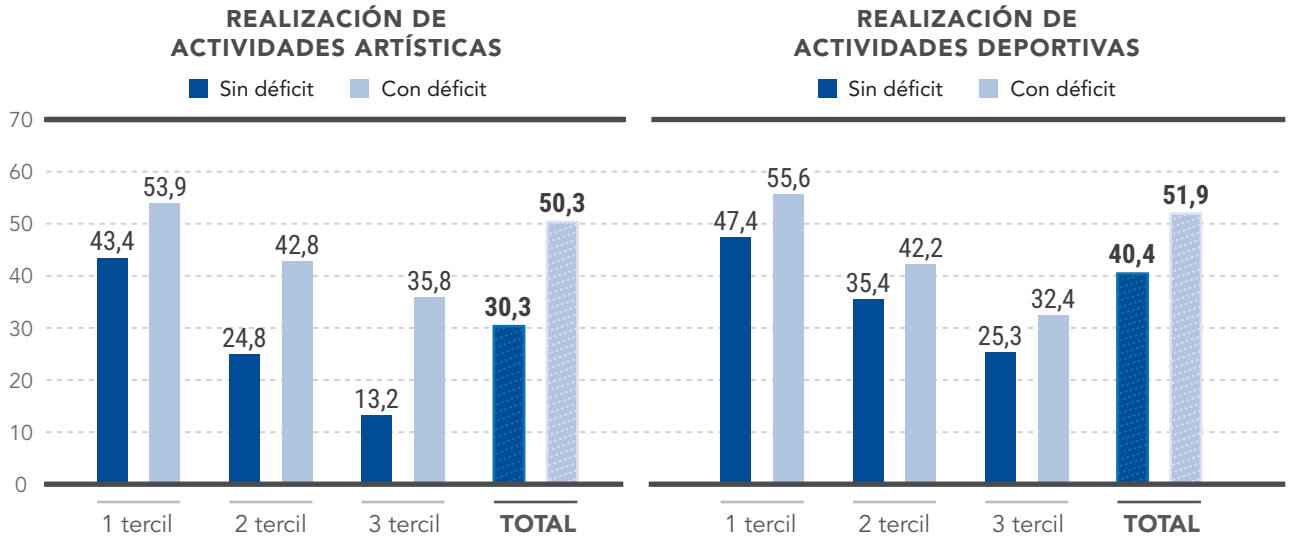
Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 34 Déficit educativo según características comportamentales y de crianza por estrato socioeconómico

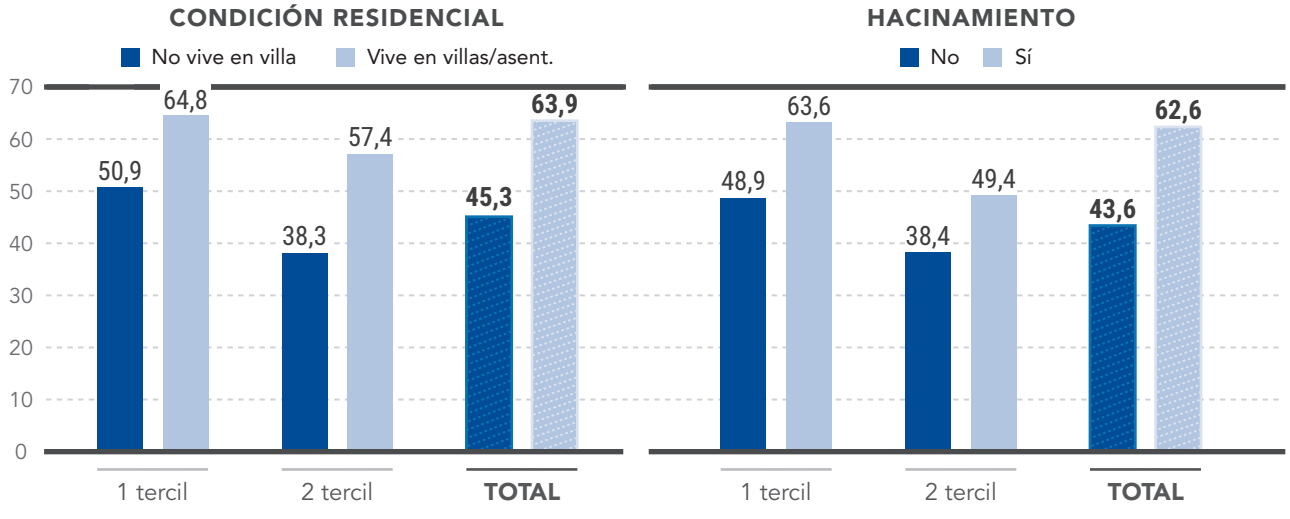
Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 35 Déficit educativo según características socioresidenciales por estrato socioeconómico

Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*



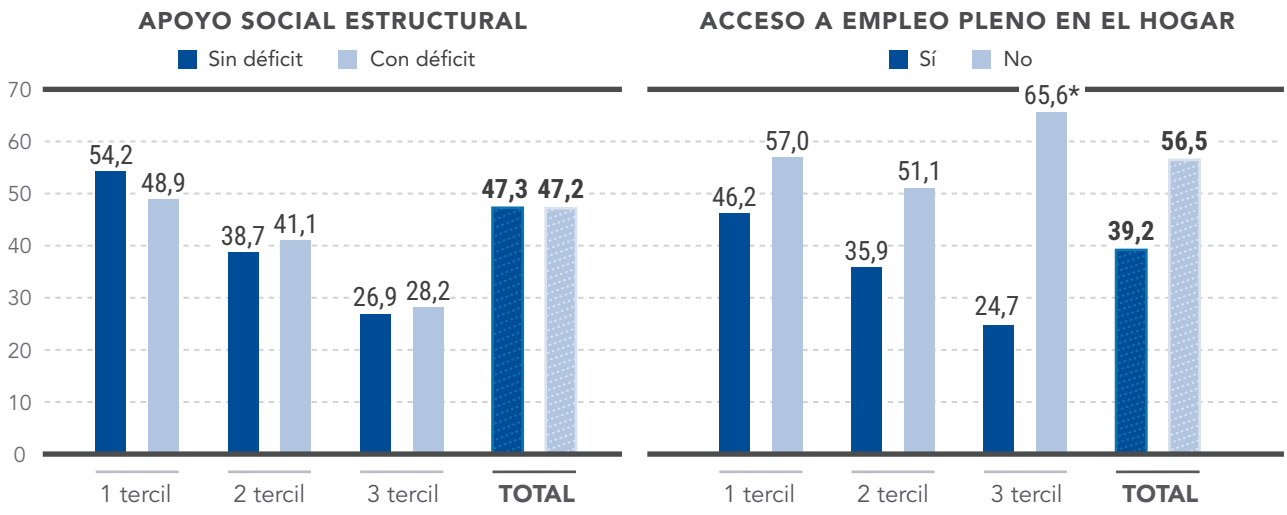
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Por último, los recursos de capital social revelan un efecto diferencial (Figura 36). Por un lado, quienes viven en hogares en los que se registra déficit de apoyo social estructural no tienen una mayor propensión a experimentar déficit educativo que quienes viven en hogares sin tal déficit (47,3% y 47,2%, respectivamente). Puede ocurrir que el déficit de capital social no tenga mayores consecuencias en este nivel de la escolarización. En contrapartida, si se considera la disponibilidad de empleos plenos, se advierte que los niños/as que viven en hogares en los que ningún miembro del hogar dispone de este tipo de empleos están significativamente más expuestos al déficit educativo que los niños/as que viven en hogares en los que existe algún empleo de calidad (56,5% frente a 39,2%, respectivamente). La disponibilidad de empleos plenos mantiene un efecto transversal en los distintos estratos socioeconómicos.

QUIENES VIVEN EN HOGARES EN LOS QUE SE REGISTRA DÉFICIT DE APOYO SOCIAL ESTRUCTURAL NO TIENEN UNA MAYOR PROPENSIÓN A EXPERIMENTAR DÉFICIT EDUCATIVO QUE QUIENES VIVEN EN HOGARES SIN TAL DÉFICIT

Figura 36 **Déficit educativo según recursos de capital social por estrato socioeconómico**

Años 2015-2016 *Niños/as de 6 a 11 años*



*Coef. de variación mayor al 20%

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Serie Bicentenario (2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

NOTA DE INVESTIGACIÓN

UCA · Facultad de Psicología y Psicopedagogía · Departamento de Psicopedagogía

Aprendizaje en contextos vulnerables

Lic. Gabriela Valiño

Lic. en Psicopedagogía. Prof. a cargo de la cátedra Desarrollo Humano y Contextos vulnerables. UCA. Integrante del equipo técnico del área de Primera Infancia del Ministerio de Educación de la Nación.

Los procesos de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social configuran situaciones sociales complejas que implican privaciones en el ejercicio de múltiples derechos y variados actores sociales. La comprensión de las experiencias de aprendizaje, tanto las que forman parte de la socialización familiar y comunitaria, como aquellas que se desarrollan durante la escolarización, demandan la identificación de factores asociados como requisito para la construcción de unidades de análisis. Este es un proceso desafiante que orienta la búsqueda de referencias teóricas que promuevan la construcción de marcos conceptuales integrales y situados.

El aprendizaje es un proceso social que va asumiendo sus características en sintonía con las metas, creencias, formas de interacción, comunicación y conocimientos que cada contexto presenta. En este sentido, los aprendizajes que niños, niñas y adolescentes van construyendo en el ámbito familiar, comunitario y/o barrial

son pertinentes y valorados por su funcionalidad. El cuidado de los hermanos, la búsqueda de agua en un canal, la preparación de la comida, la alimentación de los animales son sólo algunos ejemplos de logros significativos de niños, niñas y adolescentes de nuestro país. Son expresión de prácticas culturales y formas de aprendizaje y enseñanza característicos, que guían el desarrollo de los procesos psicológicos –memoria, lenguaje, funciones ejecutivas entre otros-. En contraste el aprendizaje escolar representa una demanda cognitiva (Baquero y Terigi, 1996; Carretero, 2012), caracterizada por la progresiva descontextualización del conocimiento, que exige la apropiación de instrumentos semióticos como la escritura y el lenguaje matemático. El desempeño escolar descansa en estos procesos cognitivos modelados por los sistemas simbólicos, y también involucra expectativas y creencias en torno al valor de la escolarización. Esta perspectiva de análisis, que visibiliza la complejidad de aspectos que configuran el aprendizaje escolar, ayuda a comprender el peso del nivel educativo de las familias en las posibilidades y formas de acompañamiento de la escolarización de sus hijos e hijas.

En las poblaciones en situación de vulnerabilidad, en las que los adultos de crianza presentan una escolaridad incompleta, los usos del lenguaje son fundamentalmente orales y contextualizados, las variaciones dialectales se alejan del español estándar-propio del ámbito escolar - y es escasa la presencia de textos en los hogares, se manifiesta una distancia significativa con relación a lo esperable por el sistema educativo. Esta distancia entre los logros alcanzados en el contexto familiar y las expectativas del contexto escolar es denominada discontinuidad. Los estudios del fracaso escolar desde una perspectiva sociocultural e intercultural señalan que, la discontinuidad entre el contexto familiar y el escolar impacta negativamente en el aprendizaje escolar y el avance en las trayectorias escolares de niñas/os pertenecientes a contextos vulnerables (Borzone de Manrique, A. y Rosemberg, C. ,1999). En el ámbito escolar esta discontinuidad se pone de manifiesto en dos sentidos. Por un lado, cuando los aprendizajes y logros alcanzados en el ámbito familiar y comunitario no constituyen referencias en la toma de decisiones ligadas a las propuestas de enseñanza, la organización grupal, las modalidades de representación del conocimiento y de la comunicación. Por otro, cuando se interpreta a esta discontinuidad como un indicador de déficit de las familias y los estudiantes. En contraste, los estudios iniciados por Luis Moll y su equipo (1992) en el relevamiento de los fondos de conocimiento de las familias de poblaciones vulnerables, permitió reconocer su riqueza y valor para el diseño de propuestas de enseñanza situada. Esta línea de investigación demostró que estas comunidades son portadoras de saberes valiosos, que implican procesos de enseñanza y aprendizaje orientados hacia la resolución de problemas diversos. Desde el marco de los fondos de conocimiento, el relevamiento de los saberes y prácticas culturales de cada comunidad educativa nutre a las escuelas de otras formas de conocimiento, guía la selección de estrategias de enseñanza, y respalda la planificación de propuestas integrales y significativas,

y la producción de recursos novedosos para favorecer la participación de las familias. Por otra parte, la valoración positiva del conocimiento familiar renueva la comunicación y la alianza entre las familias y las escuelas, favoreciendo la transición entre el contexto familiar y escolar en el inicio de las trayectorias escolares.

En tanto los recursos no pueden analizarse independientemente de la estructura de oportunidades (Katzman, 1999) es clave llevar la atención hacia las características de la oferta educativa, para identificar proyectos ajustados a las características y desafíos de cada contexto, que reconozcan a los distintos actores involucrados. Se han implementado diversos proyectos que complementan acciones orientadas hacia las familias con otras específicamente planificadas para los docentes y las instituciones escolares. A modo de ejemplo, se mencionan algunos de los innumerables proyectos implementados en Argentina y países limítrofes.

El "Programa Oscarcito" (Rosemberg, Stein, Terry y Benitez, 2007) tiene el objetivo de promover el desarrollo de los diversos aspectos lingüísticos y cognitivos comprendidos en el proceso de alfabetización, en el medio familiar y en los jardines de infantes a los que asisten niñas y niños de salas de 5 años, habitantes de villas del conurbano bonaerense y de la Ciudad de Buenos Aires. Las actividades que se incluyen en la serie de libros están destinadas a que niñas/os desarrollen, en interacción con su madre, padre, abuelos y hermanos mayores, habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito y la cognición. Los cuentos incluidos en los libros rescatan el conocimiento de esas comunidades, los estilos comunicativos y las variaciones dialectales características, avanzando de manera progresiva en la descontextualización de los temas, situaciones sociales y usos variados del lenguaje escrito y oral. Estos materiales sustentan las propuestas de enseñanza escolar logrando configurar una zona compartida entre las familias y los docentes de los jardines de infantes.

El "Programa Aprender con la familia y en la escuela" fue diseñado y planificado para un contexto particular: la escolarización de niños/as de 4 y 5 años en servicios multinivel en contexto rural, a cargo de un docente de primaria. Esta realidad demanda una intervención que enriquezca los saberes de los distintos actores sociales involucrados. Las localidades en las que se encuentran estos servicios educativos multinivel no cuentan con instituciones del Nivel Inicial y, por lo tanto, resulta fundamental fortalecer profesionalmente a los docentes de Nivel Primario en su tarea de enseñanza dirigida a las niñas/os de 4 y 5 años. Forma parte de esta realidad, la asistencia irregular a clases, y la precariedad de las condiciones materiales disponibles en las familias que podrían enriquecer el desarrollo infantil y el acompañamiento de las trayectorias. En este marco, desde el Ministerio de Educación se diseñó un programa que aporta materiales educativos para la institución escolar, y otros para el niño/a y sus familias. Juegos, juguetes, libros, materiales de plástica y librería, y un cuadernillo de actividades para cada niña/o con actividades a completar algunas en la escuela y otras en el hogar. Por otra parte, cada docente recibe un material con la fundamentación y orientaciones para la enseñanza en

los primeros años de la escolaridad obligatoria. La dotación de materiales en combinación con encuentros de capacitación para los docentes ha generado, desde su implementación, nuevas condiciones para el aprendizaje escolar de niñas/os de 4 y 5 años, y facilitó a las familias el acompañamiento de las trayectorias escolares de sus hijas/os en el inicio de la escolarización.

El "Programa Futuro Infantil Hoy" (Woodrow, Newman, Staples y Leonie, 2015) se implementó durante 6 años en centros de educación inicial de las ciudades de Antofagasta, Calama y Tocopilla en Chile. Desarrollado en colaboración por la Junta nacional de jardines de infantes, la Fundación Minera Escondida y la Universidad Western Sydney de Australia. Enmarcado en una perspectiva sociocultural, integró procesos de capacitación y asesoría a los docentes con el aporte de textos de consulta, el relevamiento de los fondos de conocimiento, y el diseño de materiales para los encuentros con las familias. Este programa jerarquiza el liderazgo distribuido, y convoca a madres y padres, educadoras, directoras y auxiliares con la intención de ampliar el repertorio de saberes de todos los involucrados en la educación de niñas/os.

Estos programas asumen que el acompañamiento de las familias a las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad requiere de políticas integrales que generen líneas de acción en varias dimensiones en simultáneo que, de manera sinérgica, logren configurar novedosas estructuras de oportunidades para el aprendizaje escolar, la participación de las familias y la producción de conocimientos. Desde esta perspectiva es posible transformar los recursos disponibles en activos, enriqueciendo el rol del docente y ampliando la capacidad de las familias para acompañar las trayectorias escolares de sus hijas e hijos. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes pedagógicos. *Revista Apuntes.*

Borzone de Manrique, A. y Rosemberg, C. (1999). Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela. *Lectura y vida.*

Carretero, M. (2012). Cognición y educación. En J. Castorina y M. Carretero, *Desarrollo cognitivo y educación* I. Buenos Aires. Paidós. pp87-112

Kaztman, R. (1997). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (C E P A L). Oficina de Montevideo.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice*, Volume XXXI, Number 2.

Rosemberg, C., Stein, A., Terry, M. y Benitez, M. (2007). *Aprender a leer y escribir en el hogar. Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. Lectura y vida.*

Woodrow, C., Newman, L, Staples, K, y Leonie, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje.* Ediciones de la JUNJI.

CAPÍTULO 5

EL DÉFICIT DE ESTIMULACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Los procesos de cuidado en la infancia temprana son variables según la cultura, sin embargo, existe consenso entre los expertos en torno a ciertas características que debería tener el cuidado infantil para promover el pleno desarrollo. Una de las cualidades que goza de mayor consenso es la necesidad de exponer al niño/a a la riqueza del lenguaje (Canetti, et al, 2015). La estimulación a través de la palabra puede darse a través del relato de historias orales, la contada de cuentos, entre otros; en el espacio del hogar y/o muy probablemente en el espacio de los centros de educación inicial.

En esta sección se analiza el déficit educativo y de estimulación en la primera infancia, es decir, entre los niños/as de 2 a 5 años. Entre los niños/as de 2 y 3 años, se consideró en situación de déficit a aquellos niños/as que no asisten a centros educativos y que no son estimulados a través de la palabra en sus hogares (no comparten cuentos o historias orales). Entre los de 4 y 5 años, el déficit educativo se define por la no asistencia a establecimientos educativos. Se analiza la exposición al déficit educativo y de estimulación tomando en cuenta distintas variables que remiten al complejo espacio de características y recursos de los niños/as y de sus familias. Al igual que en las secciones previas, se consideraron las siguientes dimensiones de análisis: (1) características sociodemográficas del niño/a, de su familia y de su madre; (2) capital cultural de la familia; (3) características socioresidenciales del hogar; (4) capital social (Figura 37). En la investigación se utilizaron los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina – Serie Agenda para la Equidad (2017-2025).

Figura 37 **Definición operativa de las variables consideradas y sus categorías**

	Variable	Descriptor	Categorías
DEPENDIENTE	**DÉFICIT EDUCATIVO Y DE ESTIMULACIÓN**	Evalúa la no asistencia a centros educativos y la ausencia de estimulación a través de la palabra.	· **Sin déficit:** niños/as a que asisten a establecimientos educativos (4-5 años) y niños/as que asisten a establecimientos o que son estimulados a través de la palabra (les cuentan cuentos o historias) (2-3 años). · **Con déficit:** niños/as a que no asisten a establecimientos educativos (4-5 años) y niños/as que no asisten a establecimientos ni son estimulados a través de la palabra (no les cuentan cuentos o historias) (2-3 años).
CONTROL	**ESTRATO SOCIOECONÓMICO**	Se refiere a la posición del hogar del niño/a en la distribución del ingreso per cápita familiar.	· **Tercer tercil** (33% de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares) · **Segundo tercil** · **Primer tercil** (33% de los hogares con menores ingresos per cápita familiares)
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	**SEXO**	Se refiere al sexo del niño/a.	· **Varón** · **Mujer**
	GRUPO DE EDAD	Se refiere al grupo de edad al que pertenece el niño/a.	· **2 a 5 años**
	TIPO DE FAMILIA	Indica el tipo de familia de acuerdo con el grado de completitud del núcleo conyugal primario (el del jefe/a del hogar).	· **Familia no monoparental (o completa):** el núcleo conyugal primario está completo por la presencia de ambos cónyuges. · **Familia monoparental:** el núcleo conyugal primario está incompleto por ausencia del cónyuge.
	TIPO DE NÚCLEO FAMILIAR	Se refiere a la composición de la familia según los parientes que están presentes en el hogar.	· **Familia no extensa (o nuclear):** está conformada por el núcleo primario exclusivamente. · **Familia extensa:** es una familia nuclear más uno o más parientes no-nucleares.
	CANTIDAD DE MIEMBROS DEL HOGAR	Indica la cantidad de personas que componen el hogar.	· **Hasta 4 miembros** · **5 o más miembros**
	PRESENCIA DE HERMANOS EN EL HOGAR	Indica si el niño/a tiene hermanos/as con los que convive en el hogar.	· **Tiene hermanos** · **No tiene hermanos**
	SITUACIÓN OCUPACIONAL DE LA MADRE	Evalúa la situación ocupacional de la madre del niño/a.	· **No ocupada:** la madre es inactiva o desocupada · **Ocupada:** la madre es ocupada
	EDAD DE LA MADRE	Se refiere a la edad de la madre del niño/a.	· **Hasta 29 años** · **30 años y más**

CAPITAL CULTURAL	**TENENCIA DE BIBLIOTECA FAMILIAR**	Evalúa si en el hogar se dispone de una biblioteca familiar con libros.	· **Sí** · **No**
	TENENCIA DE COMPUTADORA EN EL HOGAR	Evalúa si en el hogar se dispone de una computadora.	· **Sí** · **No**
	CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR (PADRES)	Examina el nivel educativo formal alcanzado por los padres del niño/a.	· **Bajo:** los padres del niño/a tienen un nivel educativo promedio de hasta secundaria incompleta. · **Medio:** los padres del niño/a tienen un nivel educativo promedio de secundaria completa. · **Medio-alto:** los padres del niño/a tienen un nivel educativo promedio de universitario incompleto o completo.
CARACT. SOCIORESID.	**CONDICIÓN RESIDENCIAL**	Representa dos modalidades diferentes de urbanización con grados distintos de formalidad en lo que hace a la planificación, la regulación y la inversión pública en bienes urbanos.	· **Barrios con trazado urbano** · **Villas o asentamientos informales**
	SITUACIÓN DE HACINAMIENTO	Indica si en el hogar residen tres o más personas por cuarto.	· **Sin hacinamiento** · **Con hacinamiento**
CAPITAL SOCIAL	**DÉFICIT DE APOYO SOCIAL ESTRUCTURAL**	Percepción de no contar con una red de apoyo por considerarse sin amigos y en ausencia de alguien a quien recurrir frente a una necesidad.	· **Sin déficit** · **Con déficit**
	ACCESO A EMPLEOS PLENOS	Indica si en el hogar hay al menos un miembro con empleo pleno de derechos, definido como ocupaciones en relación de dependencia con descuento jubilatorio; ocupaciones por cuenta propia profesionales y no profesionales con continuidad laboral que realizan aportes al Sistema de Seguridad Social; y patrones o empleadores con continuidad laboral que también realizan aportes a dicho sistema.	· **Sí:** al menos un integrante del hogar dispone de empleo pleno de derechos. · **No:** ningún miembro del hogar dispone de un empleo pleno de derechos.

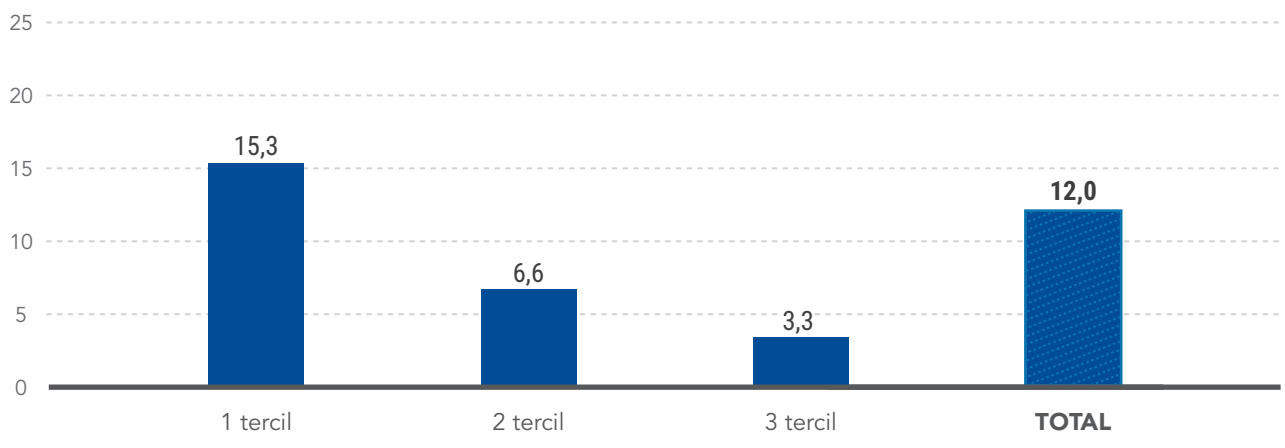
En el bienio 2017-2018, se estima que poco más de 1 de cada 10 niños/as entre 2 y 5 años presentaba déficit educativo y de estimulación (12%), es decir, no asistían a establecimientos educativos y/o no eran estimulados a través de la palabra por los adultos de referencia (Figura 38). La exposición al déficit se encuentra atravesada por fuertes inequidades. Los niños/as del primer tercil de ingresos (es decir, los que pertenecían al tercio de hogares con menores ingresos per cápita familiares) quintuplicaban las chances de experimentar déficit frente a los niños/as del tercer tercil (15,3% frente a 3,3%). En otras palabras, las familias peor posicionadas en la distribución del ingreso enfrentaban mayores dificultades para garantizar la asistencia a centros educativos y/o la estimulación oral a los niños/as de temprana edad.

Al igual que entre los jóvenes, los adolescentes y los niños en edad de cursar la primaria, se indaga de qué manera las distintas características y recursos familiares e individuales inciden en la propensión al déficit, pero manteniendo controlado el estrato socioeconómico del hogar (el cual es visto como un determinante crucial, aunque no exclusivo de las oportunidades educativas). Al evaluar la distribución del déficit según las características sociodemográficas de los niños/as, se aprecia que los varones están más expuestos que las mujeres (14,1% frente a 9,9%) y que esta desigualdad se mantiene, de forma consistente, en todos los estratos socioeconómicos (Figura 39). En cambio, el grupo de edad de los niños/as no tiene un impacto significativo en la exposición al déficit educativo en ninguno de los estratos socioeconómicos considerados.

Con el propósito de comparar con otros grupos de edad previamente analizados, se incorporan variables sociodemográficas que caracterizan a las familias según su tipo de configuración y nuclearidad (Figura 40). Se aprecia que la monoparentalidad prácticamente no tiene efecto estadístico sobre el déficit y que ello es consistente en los distintos estratos socioeconómicos. Vale decir que la desarticulación del núcleo conyugal no implica una mayor propensión al

Figura 38 **Déficit educativo y de estimulación según estrato socioeconómico del hogar**

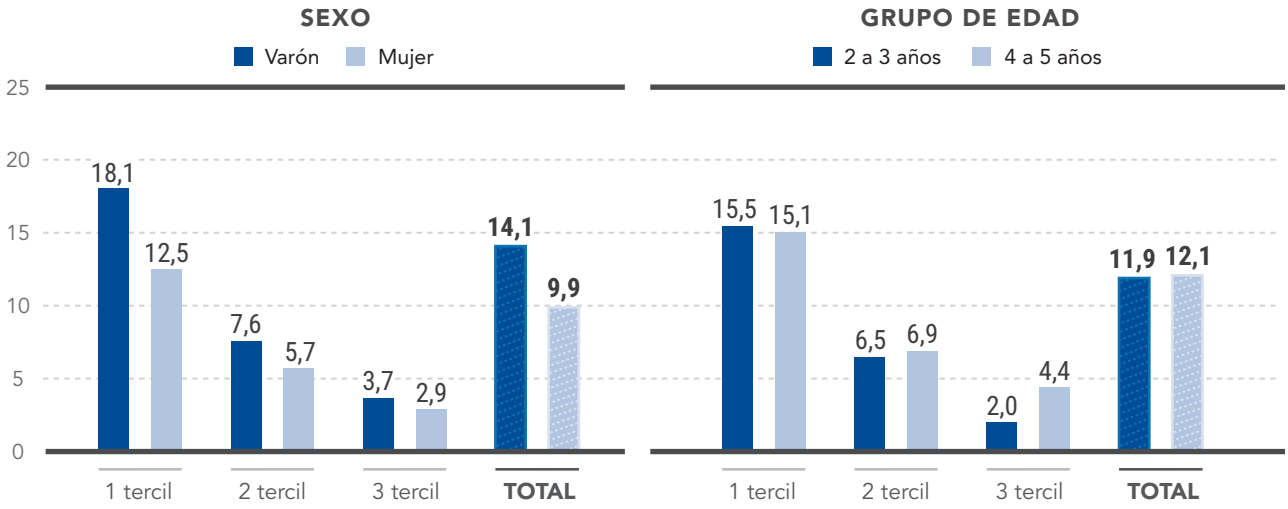
Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 39 **Déficit educativo y de estimulación según características sociodemográficas de los niños/as por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*



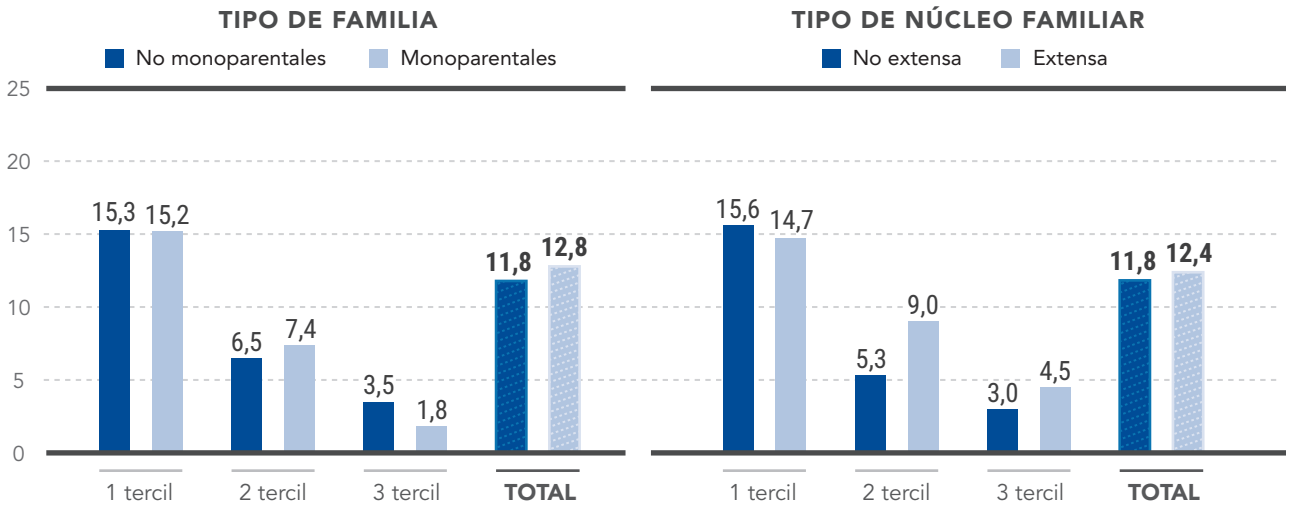
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

déficit en la primera infancia, como sí ocurre en otros grupos de edad –en especial, en los adolescentes–. Puede ocurrir que, en el caso de la primera infancia, la monoparentalidad esté imbricada con otras características de las familias, como, por ejemplo, la convivencia del niño/a con su madre/padre en un núcleo secundario dentro de una familia extensa, lo que amortiguaría la menor disponibilidad de recursos que enfrentan los hogares monoparentales. En este sentido, se advierte que el carácter extenso de la familia tampoco está asociado –como en los demás grupos etarios– a una mayor exposición al déficit educativo de los niños/as.

De todas maneras, cuando se analizan otras características sociodemográficas de las familias se aprecian sus consecuencias sobre el déficit educativo. Al igual que en los demás grupos de niños/as, adolescentes y jóvenes, el tamaño del hogar comporta una desventaja en términos de la exposición al déficit educativo y de estimulación. Mientras que 8% de los niños/as que viven en hogares con menos de cinco integrantes tienen déficit, 15,2% de los que viven en hogares con cinco miembros o más lo experimentan (Figura 41). El efecto adverso que el tamaño de las familias introduce en términos del déficit en la infancia temprana es transversal a los distintos estratos socioeconómicos, lo que da cuenta de la menor disponibilidad relativa de recursos de crianza y socialización que enfrentan las familias más numerosas. En un sentido similar, los niños/as que conviven con hermanos tienen una mayor propensión al déficit educativo y de estimulación: 13,7% de los niños/as que tienen hermanos experimentan déficit frente a 5,8% de los que no tienen hermanos. Esta mayor propensión al déficit podría relacionarse con estrategias de cuidado diferenciales por parte de las familias en las que hay más niños/as y, en particular, si son pequeños.

Figura 40 Déficit educativo y de estimulación según características sociodemográficas de la familia por estrato socioeconómico

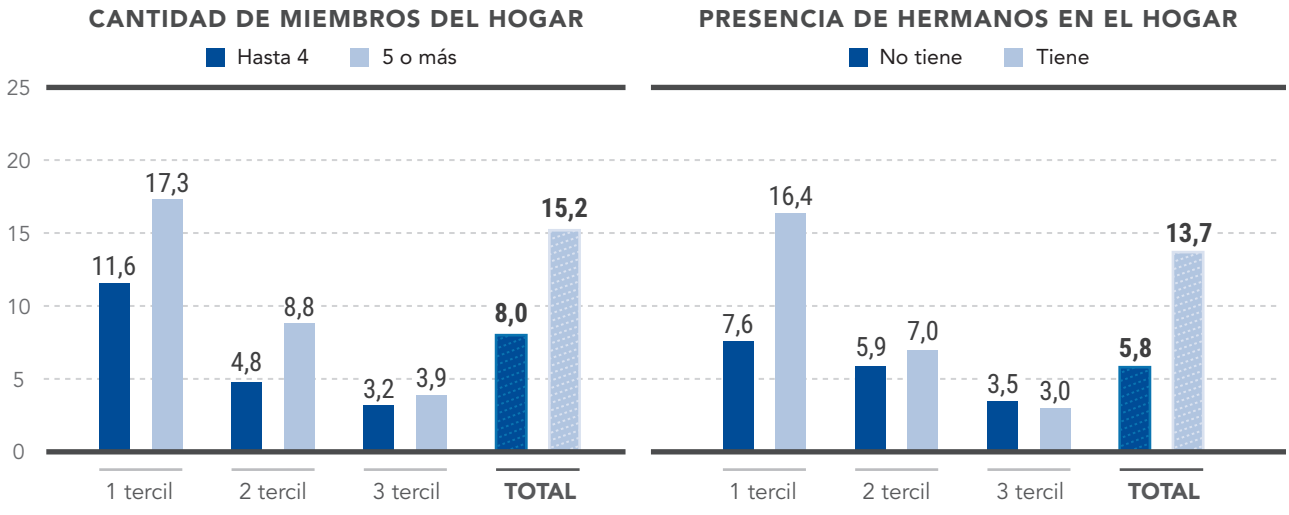
Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 41 Déficit educativo y de estimulación según características sociodemográficas de la familia por estrato socioeconómico

Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*



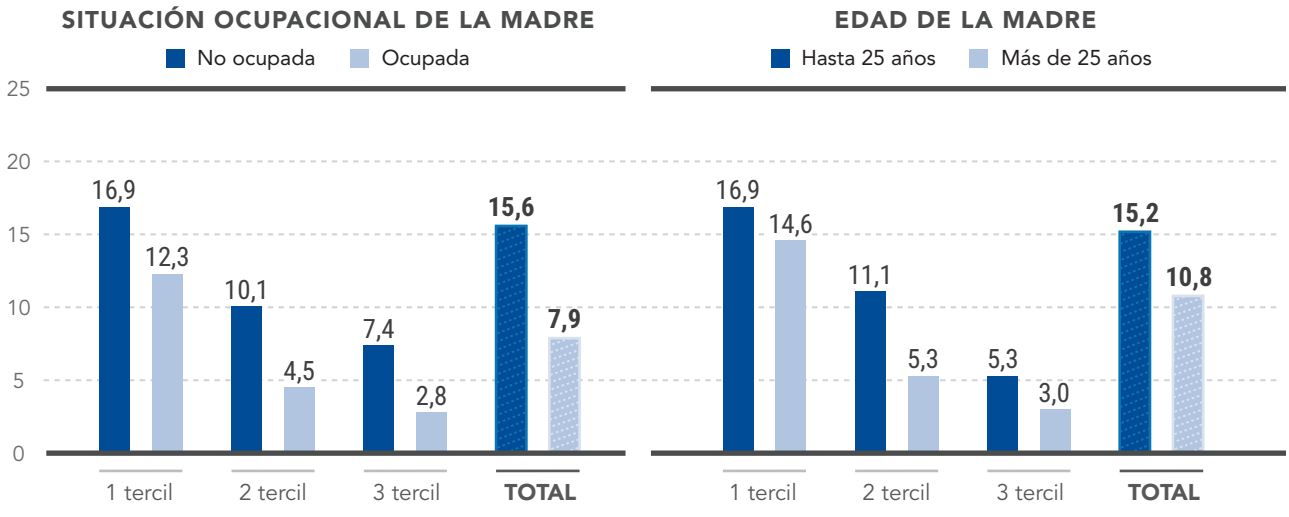
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Las características sociodemográficas y sociolaborales de la madre también resultan relevantes para comprender la exposición al déficit (Figura 42)[11]. En todos los casos, los niños/as cuya madre tiene un empleo se encuentran más protegidos frente al déficit educativo y de estimulación que aquellos cuya madre no tiene un trabajo remunerado (7,9% frente a 15,6%). Estos resultados se mantienen en todos los terciles de ingresos. Cabe suponer que aquellos niños/as cuyas madres tienen un trabajo fuera de su hogar a menudo se incorporan más temprano a centros educativos o guarderías, lo que se traduce en una reducción del déficit. Por su parte, una mayor juventud de la madre parece incidir negativamente sobre la exposición al déficit educativo y de estimulación: casi 6 de cada 10 niños/as (15,2%) cuya madre tiene 25 años o menos están expuestos al déficit frente a 4 de cada 10 (10,8%) de aquellos cuya madre es mayor de dicha edad. Al igual que con el resto de los atributos sociodemográficos examinados, este factor se mantiene en los distintos estratos socioeconómicos.

La disponibilidad de recursos familiares ligados al capital cultural da cuenta de otras características asociadas al déficit educativo y de estimulación en la infancia temprana (Figura 43). Los niños/as que viven en hogares en los que se dispone de biblioteca o de computadora

Figura 42 **Déficit educativo y de estimulación según características sociodemográficas de la familia por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*

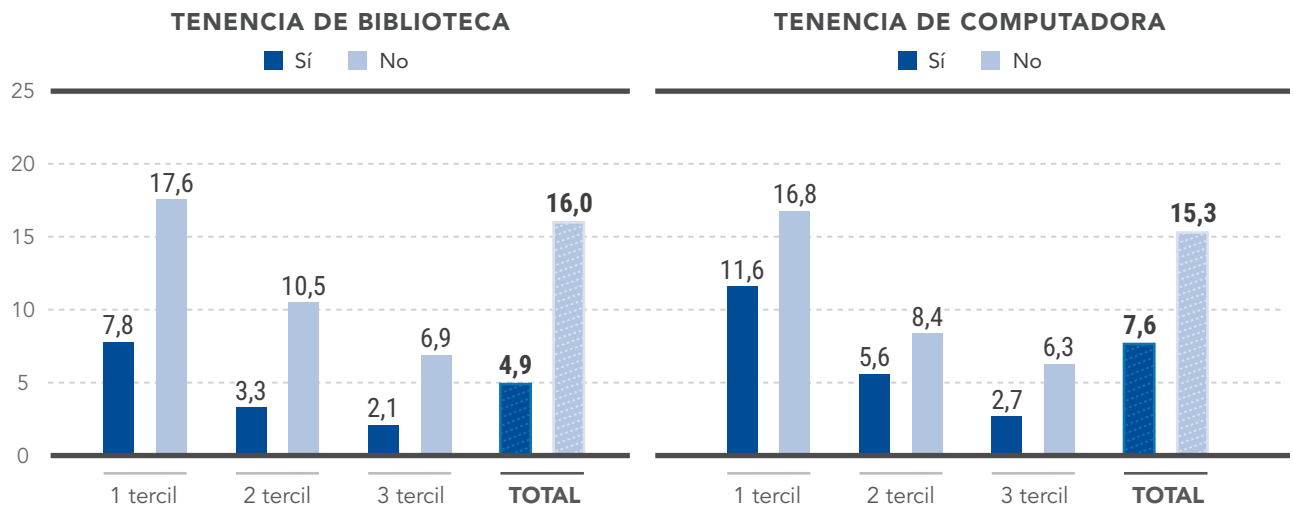


Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

11. En todos los casos en que el niño/a no vivía con su madre, se utilizó la información correspondiente a la cónyuge del jefe de hogar y, si no la había, se utilizó la información del padre del niño/a. Por último, si el niño/a no vivía ni con su padre, ni con su madre y no había una cónyuge del jefe, se utilizó información del jefe de hogar.

Figura 43 **Déficit educativo y de estimulación según recursos familiares de capital cultural por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*



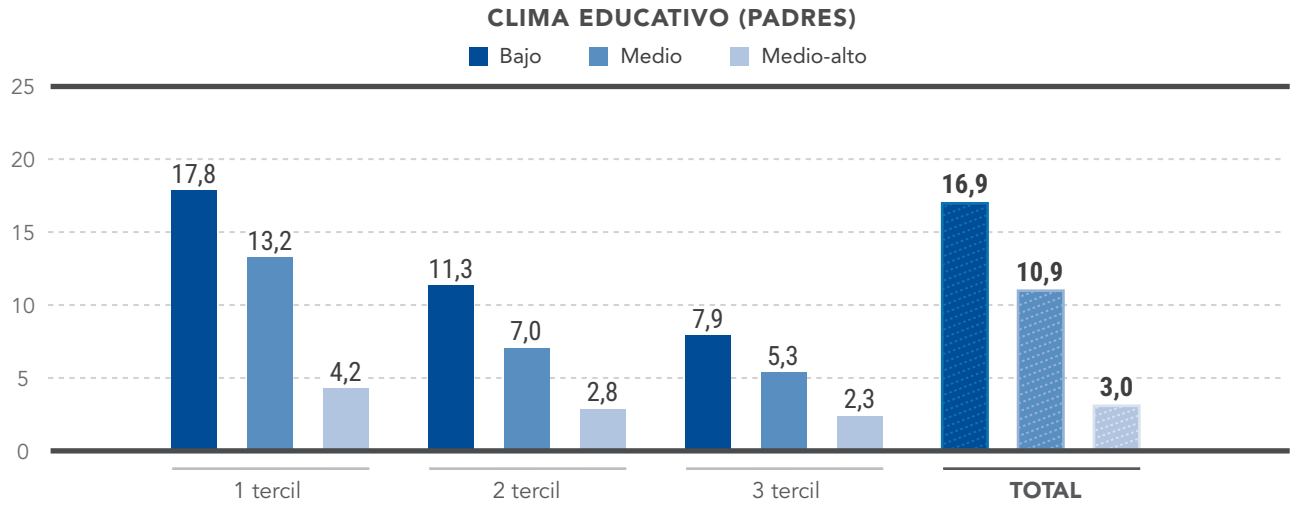
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

enfrentan, de manera sistemática, menores chances de experimentar déficit educativo y de estimulación oral. Entre quienes pertenecen a los estratos socioeconómicos más desaventajados, la tenencia de biblioteca –que puede ligarse a una estrategia de las familias para la optimización de las oportunidades de socialización de los niños/as– reduce la propensión al déficit en casi 10 pp. (7,8% frente a 17,6% de quienes viven en hogares sin este recurso). Algo similar ocurre entre los niños/as del primer tercil que viven en hogares en los que se dispone de una computadora frente a aquellos que no tienen este recurso, aunque, en este caso, las diferencias son más moderadas (11,6% frente a 16,8%). Es decir que la disponibilidad de ciertos recursos de capital cultural se constituye en una ventaja relativa de las familias en contextos socioeconómicos disímiles con consecuencias sobre las oportunidades de estimulación e inserción educativa de los niños/as de temprana edad.

En el mismo sentido, se aprecia la fuerte relevancia que retiene el clima educativo –como expresión de capital cultural incorporado– como factor asociado al déficit educativo y de estimulación (Figura 44). Nuevamente, el nivel educativo de los padres constituye un predictor de las oportunidades educativas y de estimulación de las infancias. En efecto, mientras 16,9% de los niños/as cuyos padres tienen bajo nivel educativo (en promedio, tienen un nivel de secundaria incompleta o menos) experimentan déficit educativo y de estimulación, apenas 3% de los que tienen padres con altos niveles de educación formal (terciario/universitario completo o incompleto) se encuentran en dicha situación. Aunque su magnitud cambia entre los distintos estratos socioeconómicos, estas diferencias se mantienen y permiten advertir el efecto de interacción entre el clima educativo y la posición en la distribución del ingreso con respecto al déficit. Asimismo, la relevancia explicativa que

Figura 44 **Déficit educativo y de estimulación según recursos familiares de capital cultural por estrato socioeconómico**

Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

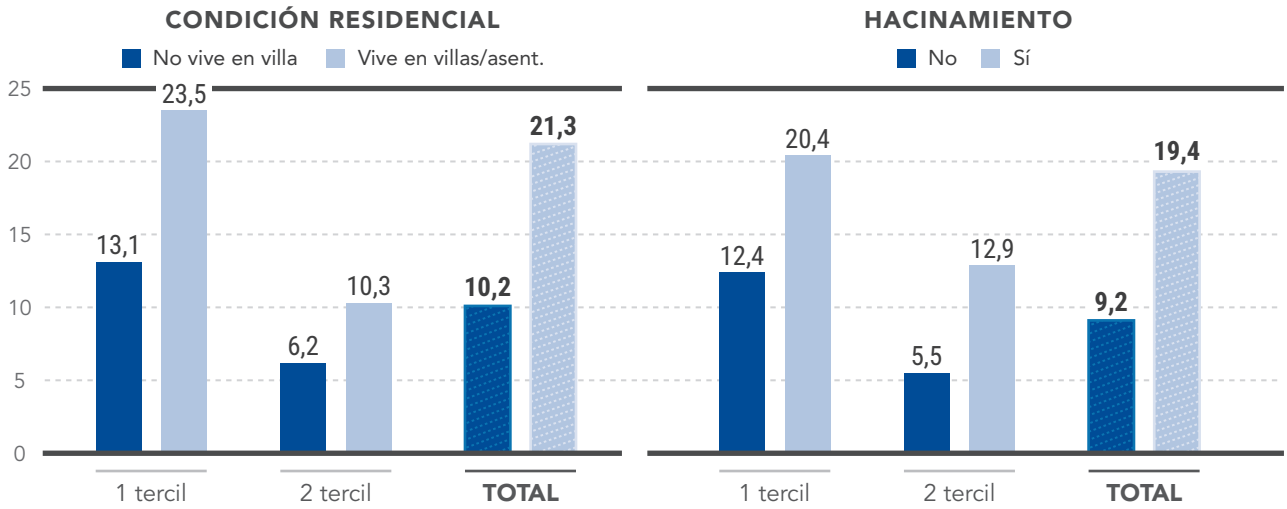
retiene el clima educativo es indicativa de las consecuencias intergeneracionales de la baja educación, que se plasma de manera temprana en la primera infancia.

Las condiciones socioresidenciales de las familias mantienen –al igual que en los demás tramos etarios considerados– una correlación con el déficit educativo y de estimulación, en particular, entre los niños/as del estrato socioeconómico más desfavorecido (Figura 45). Así, los niños/as que viven en villas o asentamientos están más expuestos al déficit educativo y de estimulación que quienes viven en barrios con trazado (21,3% frente a 10,2%). Estas brechas se acentúan en el caso de los niños/as que pertenecen al tercil inferior. Por su parte, los niños/as que viven en hogares con hacinamiento tienen mayor propensión al déficit que los demás (19,4% frente a 9,2%). El efecto negativo del hacinamiento sobre el déficit se focaliza en los niños/as del tercil más desfavorecido.

Por último, los recursos de capital social también traducen una exposición diferencial al déficit educativo y de estimulación (Figura 46). Los niños/as que viven en hogares en los que se registra déficit de apoyo social estructural son más propensos a experimentar déficit educativo y de estimulación que los demás niños/as (19,5% frente a 9,4%). Esto permite advertir las mayores restricciones que enfrentan los hogares con déficit de redes y capital social ante los procesos de crianza y socialización. Asimismo, se aprecia que ello correlaciona particularmente en el caso de los niños/as que pertenecen al primer tercil de ingresos. De igual modo, los niños/as que viven en hogares en los que no hay acceso a empleos plenos tienen una mayor propensión al déficit educativo y de estimulación que los demás (15,8% frente a 8,1%). Esta mayor propensión es transversal a los distintos estratos socioeconómicos, aunque la influencia de este factor tiende a debilitarse en el tercil más desfavorecido.

Figura 45 Déficit educativo y de estimulación según características socioresidenciales por estrato socioeconómico

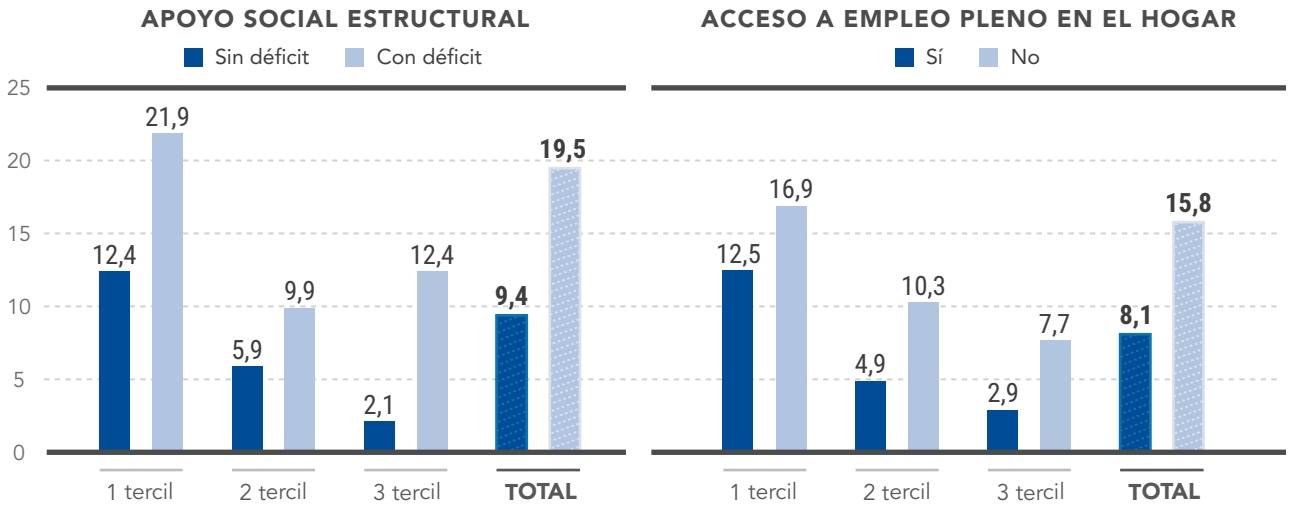
Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

Figura 46 Déficit educativo y de estimulación según recursos de capital social por estrato socioeconómico

Años 2017-2018 *Niños/as de 2 a 5 años*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina-Agenda para la Equidad (2017-2025), Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

CONCLUSIONES

El análisis de los progresos en la escolarización de la población argentina en relación al resto de los países de la región, permite advertir en las últimas dos décadas una tendencia al estancamiento e incluso un leve retroceso. Si bien la población argentina alcanza niveles de escolarización y finalización de la educación secundaria, en promedio, similares a los registrados por otros tantos países de la región, la capacidad de crecimiento de dichos indicadores durante la primera década y media del s.XXI estuvo por debajo del promedio regional y alrededor de tres veces por debajo del crecimiento promedio registrado en la tasa de finalización de la escuela media y muy lejos de la alcanzada en Chile y Perú.

Se encuentran ampliamente documentadas las desigualdades sociales asociadas a la escolarización y desempeños educativos en los diferentes niveles. Disparidades sociales que están fuertemente condicionadas por los recursos de los hogares de origen pero que también se reproducen en el campo educativo en tanto estructuras de oportunidades crecientemente empobrecidas en los espacios socio-residenciales más segregados. Un dato muy relevante que aporta este estudio, es que las disparidades sociales regresivas para los más pobres son mucho más amplias en la primera infancia y en la juventud, que en la educación primaria y secundaria.

Uno de los problemas más destacados de la agenda educativa es la alta proporción de adolescentes y jóvenes que no logran la credencial de la escuela secundaria. Si bien, este estudio junto a otros tantos que lo anteceden, advierte sobre la fuerte correlación de esta dificultad con la estratificación social de los hogares, se puede advertir que ello ocurre también en mayor medida entre los varones que entre las mujeres, entre quienes asumen más tempranamente la paternidad y/o maternidad, en los hogares monoparentales y con bajo capital social. Muchos de estos factores se asocian a la estratificación social de los hogares, pero controlado este factor aparecen como significativos en su capacidad de especificar las trayectorias educativas desalentadas y/u obstruidas.

Cabe conjeturar que los varones más tempranamente que sus pares mujeres ingresan al mundo del trabajo, y ello probablemente redunde en un mayor abandono del ciclo educativo en la secundaria, y/o que las experiencias previas de rezago escolar expulsen más a los varones en un período vital en el que la educación guarda tensión con el mercado de trabajo. Asimismo, la paternidad puede constituirse en un factor que incida en el abandono de la escuela, aunque ello probablemente ocurra tanto en varones como en mujeres. Se entiende que la mayor carga reproductiva –tanto en tareas de cuidado como de manutención- han de incidir en los trayectos educativos de los adolescentes y jóvenes.

Otros atributos de los hogares asociados a no terminar la escuela secundaria son la

configuración familiar de tipo monoparental y núcleo extenso, y la presencia de discapacidad en el hogar. Si bien, la situación de monoparentalidad se constituye en una desventaja en casi todo el trayecto educativo desde la educación primaria, la extensión de núcleo familiar comienza a serlo en la adolescencia y la presencia de discapacidad en la juventud. Los núcleos conyugales incompletos sin dudas representan una carencia en la medida que, sobre un solo adulto y por lo general mujer, recaen las tareas de proveedor y de reproducción de lo doméstico, y es lógico que a medida que los chicos/as crecen en la adolescencia y juventud se constituyan en mano de obra secundaria en el mercado y/o en el interior de los hogares a través de tareas de cuidado, especialmente en hogares extensos y/o con algún miembro con discapacidad.

Cabe conjeturar, que, entre los jóvenes pobres, tempranamente se incrementa la necesidad de insertarse en el mercado de trabajo y de atender las demandas del grupo familiar propio o de origen. Por lo tanto, la posibilidad de invertir en más años de educación dependerá del capital de reserva o de ahorro que disponga el grupo familiar –o el propio joven– para postergar obligaciones y demandas de la vida adulta.

Al mismo tiempo, existen elementos de juicio para conjeturar que la propuesta educativa de la escuela secundaria no es adecuada y los jóvenes más vulnerables tienen menos expectativas sobre los beneficios que pueden obtener con más años de escolaridad al tiempo que objetivamente ven reducidas sus capacidades de continuar invirtiendo en educación a medida que avanzan sobre la vida adulta.

La situación de núcleo conyugal incompleto se constituye en una desventaja para los procesos de formación en la educación primaria, secundaria y finalización del ciclo secundario en la juventud. No parece ser un factor tan determinante de la no escolarización y/o falta de estimulación emocional e intelectual en la infancia temprana. En estos primeros años de vida parece incrementarse la vulnerabilidad a la pubertad materna, la situación de inactividad y/o desocupación de ésta, y la cantidad de miembros en el hogar.

LA POSIBILIDAD DE INVERTIR EN MÁS AÑOS DE EDUCACIÓN DEPENDERÁ DEL CAPITAL DE RESERVA O DE AHORRO QUE DISPONGA EL GRUPO FAMILIAR O EL PROPIO JOVEN

Cabe mencionar que las familias extensas y con muchos miembros parecen representar un obstáculo para la continuidad educativa en la secundaria y en la probabilidad de terminar los estudios en la juventud. No obstante, es relevante distinguir la condición de hogar numeroso que en todos los niveles parece constituirse en una dificultad, de la situación de núcleo extenso que en la primera infancia y durante la educación primaria no parece tener efecto alguno, y especialmente en condiciones de pobreza donde los abuelos y otros familiares suelen cumplir roles muy significativos en procesos de crianza y socialización de los niños/as, que en los estratos sociales más altos se adquieren en el mercado.

Los capitales culturales (tenencia de libros, computadoras y clima educativo del hogar) tienen un efecto significativo en todo el trayecto educativo. Y, el comportamiento lector, las actividades deportivas y artísticas extraescolares, tienen un efecto protector muy significativo en la educación primaria y secundaria. Así como la

exposición a estilos de crianza negativos tiene un marcado efecto perjudicial en todo el trayecto educativo desde el nivel inicial. Por último, el trabajo en la adolescencia es especialmente disruptivo en relación a la continuidad educativa.

Residir en un espacio socio-residencial de villa o asentamiento se constituye en un determinante nocivo para todos los chicos/as independientemente de su edad y ciclo educativo. Al igual que la situación de hacinamiento que guarda íntima relación con otros de los factores analizados como los hogares numerosos y extensos. Es decir, que a igual condición de pobreza monetaria la situación de hacinamiento o el vivir en un espacio residencial informal como el de villa profundiza la vulnerabilidad de los niños/as y adolescentes en relación a la escolarización y los logros educativos. Cabe conjeturar que la situación de hacinamiento condiciona el descanso, la posibilidad de contar con espacio para realizar tareas escolares, aumenta la propensión a conflictos vinculares, entre otros estresores sociales que la falta de espacio puede desencadenar.

El capital social (redes de apoyo social y situación ocupacional de los padres) es fundamental en todos los trayectos educativos. Quizás algo menos relevante durante la educación primaria, pero fundamental en la organización de los hogares en los primeros años de vida, en el período de la educación secundaria y en la juventud. El capital social que se supo construir en la escuela argentina, es conocido, que se ha visto fuertemente alterado por procesos de creciente segmentación social de los circuitos educativos, no sólo observable en la clásica división entre escuela estatal y privada, sino también en el interior de la educación de gestión estatal, donde se observa una segmentación muy vinculada a dos procesos: la creciente segregación residencial y el empobrecimiento de amplios sectores medios. De ahí que haya escuelas públicas a las que concurren preponderantemente sectores medios y medio altos y escuelas a las que concurren los sectores medio bajos y bajos. En estas últimas escuelas, cada vez son más escasas las oportunidades que tienen adolescentes y jóvenes pobres de interactuar en situación de igualdad con pares de otros estratos sociales. Ello priva a los jóvenes pobres de posibles modelos de rol, restringe sus posibilidades de acceso a los patrones normativos de la sociedad global y al desarrollo de redes y lazos de solidaridad y reciprocidad con personas de otros estratos sociales que tienen contactos e información sobre empleos y acceso a servicios en general (Kaztman, 1999, 2001).

Este documento de investigación permite advertir con claridad que los ingresos son un recurso muy relevante de los hogares en su relación con los logros educativos de los niños/as y adolescentes y jóvenes, no obstante, otros muchos factores como las características del hogar, el hábitat de vida, los recursos culturales, humanos, e incluso el capital social, se constituyen en aspectos determinantes. Lo cual refuerza la necesidad de continuar ampliando las perspectivas multidimensionales de la pobreza infantil. Parece oportuno plantear que los niveles de educabilidad de los niños/as y adolescentes están asociados y condicionados por recursos mínimos de integración social. Es decir, que el diseño de estructuras de oportunidades educativas requiere de múltiples recursos en el interior de los hogares y las familias, y de ricas estructuras de oportunidades en otras dimensiones del desarrollo como las políticas de vivienda, culturales, de cuidado, entre otras. Ninguna política educativa será suficiente para mejorar los procesos de formación educativos sin mayor equidad en las estructuras de oportunidades que se construyen en la sociedad en múltiples dimensiones del desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Anaut Bravo, S., Arza Porras, J. y Álvarez Urricelqui, M.J. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad, en AREAS. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36/2017.

Aragón Núñez, M., Cubillas Rodríguez, I. y Torres Díaz,A (2015). Maternidad en la adolescencia y lactancia, en *Revista Enfermería Docente* 2015; julio-diciembre (104): 49-54 ISSN 2386-8678

Berger, P. y Luckman, T. (2003). *The Social Construction of Reality*. Buenos Aires: Amorrortu editores. ISBN 950-518-009-8.

Bravo Sanzana, M., Salvo, S., Mieres, M., Mansilla, J. y Hederich, C. (2017). Perfiles de desempeño académico: la importancia de las expectativas familiares. *Perfiles latinoamericanos*, 25(50), 361-386. https://dx.doi.org/10.18504/pl2550-016-2017

Canetti, A., Cerutti, A. y Girona, A. (2015). Derechos y sistemas de cuidado en la infancia. Contextos y circunstancias que pueden comprometer el desarrollo y el bienestar infantil; en Tuñón, I. (coord.). *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia*, Biblos.

CEPAL (2002) *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Síntesis y conclusiones*. Brasilia: CEPAL.

(2000): *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos*, CEPAL, Chile.

Cervini, R.; Dari, N. y Quiroz, S. 2016. "Las Determinaciones Socioeconómicas sobre la Distribución de los Aprendizajes Escolares. Los Datos del TERCE" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 14, Nº 4.

Chaparro Caso López, A., González Barbera, C. y Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68. Recuperado en 31 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100004&lng=es&tlng=es.

Dalle, P. (2016) *Movilidad social desde las clases populares: un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires 1960-2013*. Buenos Aires: IIGG-CLACSO.

Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXX1.17509

Fanelli, J. M. (2002): Crecimiento, inestabilidad y crisis de la convertibilidad en Argentina, *Revista de la CEPAL*, nº 77, agosto, Santiago de Chile.

Filgueira, C. H. y Kaztman, R. (1999): *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*, Montevideo, CEPAL.

Filmus, D. y Miranda, A. (2000): El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media, en *Revista de Estudios de Juventud*, n°.1, Dirección Nacional de la Juventud.

García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015) Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, vol. 16 pp. 85-106.

Ibañez Martín, M. y Formichella, M. (2017) Logros Educativos: ¿Es Relevante el Género de los Estudiantes? en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 25, Nº 3.

Jeynes, W. (2012) A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, vol. 47 (4) pp. 706-742.

Kaztman, R. (2011) *Infancia en América Latina: Privaciones habitacionales y desarrollo de capital*. CEPAL.

(2001) Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista CEPAL*, n° 75, pp. 171-189. ISSN 0251-0257.

(2000). *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Documento presentado en el Quinto Taller Regional. La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones*. Santiago de Chile: BID, CEPAL, IDEC.

(1999). *Activos y estructura de oportunidades: estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Documento de Trabajo, Montevideo, CEPAL.

Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001) *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Lipina, S. y Segretin, M. (2015) 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil en *Revista Psicología Educativa*, (Madrid), Nº 21.

López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Documentos del IIPE, IIE/2004/PI/H/2.

López, N; Tedesco, J. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO. Descarga 11/10/2019 http://ecaths1.s3.amazonaws.com/pontano2013/1691097626.educabilidad.pdf

Martínez Garcia, J. (2010). Origen social y logro educativo: una mirada a través de PISA. In R. En Feito (Ed.), *Sociología de la educación secundaria*, pp. 107–122. Barcelona: Graó.

Martínez García, J. y Córdoba, C. (2016). Diferencias de rendimiento en lectura entre niños y niñas en cuarto de Primaria, en *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, ISSN-e 2605-1923, Vol. 9, Nº. 1, 2016 (Ejemplar dedicado a: A vueltas con la desigualdad, en el cincuentenario del Informe Coleman), págs. 94-114.

Miranda, A. (2007): *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*, Buenos Aires, Fundación Octubre.

Pantano, L. (2015) Discapacidad y pobreza en las villas de la ciudad de Buenos Aires. Reflexiones a partir de algunos datos cuantitativos. Bogotá: *Revista Facultad de Medicina* vol. 63.

Pla, J. y Dalle, P. (2016) Probabilidades desiguales: indagando las clases sociales desde la movilidad social *Revista Lavboratorio*, 16 nº 27. ISSN 1515-6370.

Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila. ISBN 978-84-96571-94-5.

Salvia, A. y Tuñon, I. (2003) *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung Argentina.

Suárez Fernández, N., Tuero Herrero, E., Bernardo Gutiérrez, A., Fernández Alba, M., Cerezo Menéndez, R., González-Pienda García, J., Rosário, P. y Núñez Pérez, J. (2011) El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. Magister: *Revista miscelánea de investigación*, Nº 24, pp. 49-64. ISSN 0212-6796.

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002): *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, IIPEUNESCO.

Tuñón, I. (2019). *INFANCIA(S). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad*. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires: Educa, 2019.

(2018). *(In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017*. Buenos Aires: EDUCA. ISBN 978-987-620-363-0.

(2008). Jóvenes en contexto de pobreza: el tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En A. Salvia. *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila. ISBN 978-84-96571-94-5.

Tuñon, I. y Di Paolo, G. (2018). Lo comportamental e institucional como factores asociados a las calificaciones escolares en Lengua y Matemática. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. 40, num 162, p.86-99. ISSN 0185-2698

Tuñón, I. y Poy, S. (2019). Resultados educativos en Lengua: el aporte diferencial de factores individuales, familiares e institucionales en contextos sociales dispares, en Domínguez i Amorós, M., Fernández Aguerre, T., Tuñón, I. *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica*, CLACSO-INCASI.

(2016 a) Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 18, Nº 1. ISSN: 1607 4041.

(2016 b) *Las múltiples dimensiones de la pobreza infantil. Incidencia, evolución y principales determinantes. Período 2010-2015*. - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Velázquez Quintana, N., Masud Yunes Zárraga, J. y Ávila Reyes, R. (2004). Recién nacidos con bajo peso; causas, problemas y perspectivas a futuro. Boletín médico del Hospital Infantil de México, 61(1), 73-86. Recuperado en 25 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16651146200400010 0010&lng=es&tlng=es.

ODSA

Observatorio
de la Deuda
Social Argentina

UCA

Av. Alicia M. de Justo 1500, cuarto piso, oficina 462
(C1107AFD) Ciudad de Buenos Aires - Argentina
Tel/fax: (+54 11) 4338 0615
E-Mail: observatorio_deudasocial@uca.edu.ar
www.uca.edu.ar/observatorio

ISBN 978-987-620-416-3