

Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana

Ianina Tuñón (*)
ianina_tunon@uca.edu.ar

Verónica Halperin (*)
veronicahalperin@hotmail.com

* Observatorio de la Deuda Social Argentina
Pontificia Universidad Católica Argentina

Av. Alicia Moreau de Justo 1500 4to. piso, oficina 462
Buenos Aires, Argentina

(Recibido: 30 de octubre de 2009; aceptado para su publicación: 21 de julio
de 2010)

- Resumen
- I. Introducción
- II. Antecedentes
- III. Método
- IV. Resultados

- [V. Discusión y conclusiones](#)
- [Referencias](#)
- [Para citar este artículo](#)



Resumen

Este trabajo intenta ofrecer un diagnóstico de la magnitud y las características de la segmentación educativa, a través de la desigualdad social en el acceso a recursos educativos tanto en la educación pública como privada. Se muestra cómo los niños y adolescentes en un mismo nivel de enseñanza acceden a desiguales recursos (derechos) según el estrato socioeconómico de los mismos. Se tomaron como indicadores de la segmentación educativa la oferta educativa a la que acceden los niños/as y adolescentes en el nivel primario y medio, aspectos que se promueven en la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206). Asimismo, se explorará a través de la evaluación que realizan los padres, madres o tutores, en las representaciones sociales acerca de la calidad de la educación en el interior de la escuela pública y privada.

Palabras clave: Inequidad educativa, oportunidades educativas, nivel socioeconómico, educación pública, educación privada.



I. Introducción

El artículo centra su análisis en las características que adquiere la desigualdad social en el acceso a recursos educativos en las escuelas primarias y secundarias, tanto públicas como privadas, de los grandes conglomerados urbanos de la Argentina.

Por un lado, busca ofrecer un diagnóstico de la magnitud y las características de la desigualdad en la oferta educativa a la que acceden los niños, niñas y adolescentes, para lo cual se tomaron como indicadores aspectos promovidos por la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206); por otro lado, el artículo indaga acerca de las

representaciones sociales sobre la calidad de la educación en la Argentina, haciendo hincapié en la relación entre las percepciones y el estrato social de pertenencia; y en el vínculo existente entre la desigualdad en el acceso a recursos y las percepciones sobre dicha desigualdad.



II. Antecedentes

En este apartado se describen las líneas teóricas que abordan la temática de la calidad educativa y percepciones en torno a la misma. Si bien en el interior de las Ciencias Sociales se desarrollaron distintas líneas de abordaje al tema, sólo recuperaremos las que consideramos pertinentes en relación a los objetivos propuestos.

2.1 Desigualdad en el acceso a recursos educativos

Investigaciones que abordan el campo educativo reconocen que las escuelas a las que asisten los niños y niñas de menor nivel socioeconómico tienden a ser de peor calidad que aquellas a las que asisten sus pares de estratos medio y medio alto profesionales. Esta desigualdad en el acceso a recursos educativos también redunda en una escasa sociabilidad informal entre los niños y niñas de diferentes estratos sociales y en el creciente proceso de aislamiento de los sectores más empobrecidos de la sociedad (Tenti, 1995; Salvia y Tuñón, 2003; Kessler, 2002; López, 2003; Kaztman, 2001, Tiramonti, 2005.; Dussel, 2004).

A partir de la década de los ochenta diversos estudios, entre ellos Tedesco, Braslavsky, y Carciofi, 1983; Braslavsky, 1985; comenzaron a dar cuenta de la segmentación del campo educativo, evidenciando la existencia de circuitos diferenciados en el interior del sistema escolar para alumnos de origen social disímil. Estas desigualdades fueron caracterizadas no sólo como culturales sino también, y fundamentalmente, como desigualdades en la distribución de recursos y estructuras de oportunidades.

Lo paradójico es que originalmente en la Argentina la escuela estuvo altamente asociada a la necesidad de producción de un sujeto nacional homogéneo e integrado. Si bien la educación secundaria se caracterizaba por un perfil selectivo y de “elite”; la escuela primaria nació con el objetivo de incluir masivamente a los niños y niñas a una educación elemental con contenidos escolares, docentes y horarios uniformes. Esto dio lugar a la creación de una representación social de la escuela primaria caracterizada por un *ethos* de igualdad y homogeneidad, simbolizada por los “guardapolvos blancos” y “la cooperadora escolar” de la que participaban familias de diversos

orígenes sociales. En consecuencia, tradicionalmente se asignó a la educación el valor de ser una vía principal de movilidad social y de integración de las nuevas generaciones.

Se sostiene que hasta mediados de la década de los cincuenta la red de escuelas continuó siendo fundamentalmente de gestión pública. Es a partir de la década de los sesenta cuando se producen dos movimientos simultáneos: por un lado se amplía la matrícula, incorporando a sectores sociales antes excluidos, y por otro, los estratos más altos comienzan a abandonar la escuela de gestión pública en pos de la de gestión privada (Tiramonti, 2005).

Sin embargo, la distinción entre establecimientos públicos y privados no agota las formas que reviste la desigualdad en el ámbito educativo. Una línea de investigación plantea la existencia de desigualdad en el acceso a recursos, incluso en el interior mismo de la escuela pública, como resultado, y a la vez causa, de otros tipos de segregación como la residencial y laboral (Kaztman, 2001).

Según este autor, la segregación espacial de los hogares, según su pertenencia a distintos estratos socioeconómicos, trae aparejadas diferencias de calidad en la infraestructura de servicios, educación, salud, etc.; lo cual aumenta el aislamiento social y reduce las posibilidades de inserción en forma estable en el mercado de trabajo. El concepto de “estructura de oportunidades” alude justamente a que las rutas al bienestar están estrechamente vinculadas, de modo que el acceso a determinados bienes o servicios provee recursos que facilitan el acceso a otras oportunidades. El Estado, la sociedad y el mercado contribuyen al grado de apertura y eficacia de las estructuras de oportunidades, ya sea facilitando el uso eficiente de recursos que ya dispone el hogar o proveyéndoles nuevos activos (Kaztman, 2000).

La segmentación educativa no sólo reduce la sociabilidad entre niños y niñas de distintos estratos sociales, sino que también produce un deterioro en la calidad de los recursos de las escuelas públicas. En síntesis, Kaztman plantea que la combinación de procesos de creciente privatización de la enseñanza y la diferenciación de las escuelas públicas según su localización espacial es lo que contribuye a profundizar los procesos de segmentación educativa (Kaztman, 2007).

2.2 Percepciones, imaginarios y representaciones

El imaginario social tiende a identificar a la escuela con el ascenso social y el mejoramiento de la calidad de vida. Diversos estudios en el campo de la antropología muestran cómo la imagen de la escuela pública de antaño, aquella de guardapolvos blancos y cooperadoras escolares, es tan fuerte, que a diferencia de otros países, hoy pocos identifican a la escuela como parte de los problemas del país sino como parte de la solución (Dussel, 2004; Cerletti, 2005).

Un estudio reciente publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), siguiendo esta misma perspectiva, plantea que en América Latina si bien se registran las puntuaciones más bajas en las pruebas internacionales de competencia académica en los estudiantes, la opinión pública respecto de la calidad de la educación es, en general, positiva. Observa, además, que existe una “paradoja de las aspiraciones”, ya que la conciencia de la deficiente calidad aumenta con el nivel educativo de los individuos. La paradoja se explicaría a partir de las bajas expectativas de los padres con bajo nivel educativo, parecería que el progreso realizado en materia de inclusión y universalización no estaría dejando margen para preocupaciones referidas a la calidad. Por lo tanto, esta línea plantea que las opiniones sobre la calidad educativa tienden a ser más desfavorables a medida que asciende el estrato social (Lora, 2008).

Otros estudios sobre el tema sostienen, por el contrario, que existe una percepción negativa generalizada sobre la educación pública. Lo público se asocia a lo desprestigiado, a la baja calidad; y esta desacreditación estaría presente también en los estratos sociales bajos. Según esta línea, en las últimas décadas se naturalizó la mala calidad de la educación pública, apareciendo en el sentido común de los sujetos como inmodificable y esencial a “lo público” (Sarlo, 2001).

2.3 Percepciones, exigencias y calidad de la educación

Diversas investigaciones abordan el vínculo entre las percepciones (lo subjetivo) y la desigualdad en la calidad del sistema educativo (objetivo). Se retomarán fundamentalmente dos antecedentes que dan cuenta de esta relación: los aportes de Kaztman y del BID (Kaztman, 2001; Lora, 2008).

A grandes rasgos, ambas líneas plantean que frente a una percepción negativa acerca de la calidad educativa los padres se enfrentan a dos opciones posibles: “la voz” o “la salida”. La “voz” haría referencia a demandar una mejor instrucción a través de la participación política y la exigencia de políticas públicas, “la salida” a cambiar a los hijos a escuelas consideradas de mejor calidad.

Estos conceptos fueron acuñados por Albert Hirschman, quien explica por ejemplo, el deterioro de ciertos barrios de Estados Unidos a partir de la actual preferencia por “salir” (mudarse del barrio) a la “voz” (participar de alguna instancia política para mejorar la comunidad) (Hirschman, 1970).

Para Hirschman la opción por “la salida”, que en este caso sería cambiarse de escuela u optar por escuelas privadas o por escuelas públicas categorizadas como “escuelas modelos” o “para hijos de profesionales”, produce un deterioro en la calidad de lo público, en tanto

que “la voz” es fundamental para mantener la calidad.

Anteriormente las familias de estratos sociales medios ejercían presión sobre las instituciones escolares, muchas veces a través de las cooperadoras, y esta participación contribuía a mantener y a mejorar la calidad de las instituciones públicas. Sin embargo, las familias de estratos medios pasaron de ser “sujetos de participación” a “usuarios” o “clientes” sumándose al mercado de las escuelas privadas o “saliendo” hacia escuelas públicas categorizadas como “mejores” (Thisted, 2000; Kaztman, 2001).

Sin embargo, aunque Kaztman y Lora retoman los aportes de Hirschman, presentan diferencias importantes entre sí:

Por un lado, Kaztman plantea que al retirarse los estratos medios y medios altos de la escuela pública, la “vacían” de aquellos que poseen una mayor cantidad de “activos” y, por lo tanto, una mayor capacidad de “voz”. Así, la escuela pública pierde el importante sostén que se deriva del interés de los estratos medios por mantener la calidad de las prestaciones que utilizan, lo cual deteriora la calidad de la educación que reciben los estratos más bajos. Por lo tanto, al reducirse la participación de los padres de estudiantes de clase media en la escuela pública, se atenúa el influjo sobre el mantenimiento de la calidad de los recursos que ésta brinda (Kaztman, 2001, 2007).

Neufeld explica cómo se va conformando un ranking de escuelas, donde las más estigmatizadas “escuelas de villa”, “escuelas una tiza”, “escuelas de alto riesgo”, “escuelas comedor”, son evitadas por las familias, produciéndose así lo que denomina “circuitos de evitación”, que consisten en desplazamientos hacia escuelas consideradas mejores por aquellos grupos que tienen mayores posibilidades (por ingresos, lugar de trabajo, organización familiar), que les permiten alejar a los niños de la escuela del lugar. Estas categorizaciones contribuyen a su vez a retroalimentar la configuración de los circuitos (Cerletti, 2005).

En síntesis, se podría decir que para los autores la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y la percepción de dicha desigualdad producen el “abandono” de los estratos medios de ciertas escuelas públicas, lo cual a su vez deteriora aún más su calidad y fomenta el aislamiento de los pobres urbanos en “escuelas pobres para pobres”.

Por otro lado, el informe del BID también retoma los aportes de Hirschman. La diferencia con Kaztman es que, la falta de “voz” no se explicaría por una elección de “la salida” hacia escuelas privadas, sino por la existencia de una opinión positiva, acrítica, sobre la calidad educativa. En otras palabras, la brecha entre las percepciones (que tienden a ser positivas) y la realidad objetiva (bajo rendimiento en las pruebas internacionales) no permiten la exigencia de políticas públicas. En tono esperanzador, el autor plantea que a medida que las nuevas cohortes con mayor nivel educativo reemplacen a las viejas, y por lo

tanto las críticas al sistema educativo se incrementen (como se explicó anteriormente, para el autor, las percepciones negativas se correlacionan con el nivel educativo) también aumentarán las exigencias de políticas y, por lo tanto, las reformas y las mejoras en el sistema. Por último, Lora (2008) hace hincapié en la importancia de las percepciones en su relación con la política pública, ya que las percepciones pueden influir en la efectividad de las políticas y las instituciones.



III. Método

En pos de aproximarnos a la desigualdad en el acceso a recursos educativos se han explorado indicadores relacionados con los distintos aspectos que promueve la Ley de Educación Nacional (Ley No. 26206), como son: 1) el acceso a jornada extendida o completa 2) el acceso a nuevas tecnologías, 3) la enseñanza de una segunda lengua, y 4) la enseñanza de música, plástica y educación física.

Asimismo, indagamos en las percepciones sobre la educación, a través de la evaluación que realizan los padres, madres o tutores en aspectos básicos de la educación como son: a) la calidad de la enseñanza, b) el estado general del edificio escolar, y c) el trato que reciben los chicos por parte de maestros y profesores.

Este trabajo se ha realizado con base en los micro datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA)¹ e indicadores desarrollados en el estudio del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia², del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).



IV. Resultados

4.1 Desigualdad en la calidad de la oferta educativa

La Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), sancionada en el año 2006, ha constituido un avance en la declaración de la educación como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado. Entre sus principales objetivos establece la obligatoriedad del nivel secundario, la doble jornada para el nivel primario y la universalización de la sala de 4 años para el nivel inicial. Asimismo, la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26075) promulgada el mismo año, se propuso como principal objetivo incrementar la inversión en educación, ciencia y tecnología, previendo alcanzar para el 2010 una participación del 6% del Producto Bruto Interno (PBI). Actualmente se está debatiendo una nueva ley de financiamiento con el propósito de alcanzar un 8.5% del PBI en el 2015,

aumentar la inversión por alumno y lograr una mayor equidad en la proporción de la inversión entre nación y provincia.

En este marco, proponemos analizar algunos de los principales objetivos que promueve la Ley Nacional de Educación en los últimos años del período de mayor expansión económica y estabilidad político-institucional de la última década en la Argentina.

4.1.1 Sobre la oferta educativa en el nivel primario

Entre sus principales objetivos, la Ley de Educación promueve la doble jornada escolar, la enseñanza de computación y una segunda lengua, así como el desarrollo de actividades artísticas y deportivas. El déficit en el acceso de los niños y niñas a recursos educativos es analizado según el tipo de gestión del establecimiento educativo (gestión pública o privada), y el estrato socioeconómico de los niños/as en cuartiles y comparando el 1° y 10° deciles³.

Tabla I. Déficit en la oferta educativa en nivel primario según tipo de establecimiento educativo y estrato socioeconómico (en porcentajes)
Período 2007- 2008

Nivel primario		Compu- tación	Idioma extranjero	Música	Plástica	Educación física	Doble jornada
Total		54.1	46.0	17.6	11.3	3.3	92.5
Tipo de establecimiento educativo	Público [®]	65.5	57.1	22.7	14.7	4.6	94.9
	Privado	24.1*	17.0*	4.5*	2.5*	0.0*	86.5*
	Muy bajo [®]	74.3	59.3	23.0	22.9	9.4	97.6
Estrato socio- económico	Bajo	61.7*	48.9*	21.0	21.1	2.7*	94.7
	Medio	47.1*	45.4*	16.0*	5.5*	0.9*	95.5
	Medio alto	31.9*	30.1*	10.7*	4.7*	0.0*	82.9*
1° y 10° deciles	10% más bajo [®]	62.9	62.7	16.5	24.3	16.9	96.2
	10% más alto	19.8*	22.7*	0.5*	3.3*	0.0*	73.7*

La cantidad de observaciones es de n = 1775

* Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría referencia son significativas (p-value <= 0,05).

[®] Categoría de referencia

Fuente: eosa, Observatorio de la Deuda Social Argentina. uca.

La expansión de la doble jornada escolar en la educación primaria es considerada relevante porque, por un lado, permite incrementar los tiempos de trabajo escolar que son determinantes en el éxito de los procesos de enseñanza aprendizaje en términos pedagógicos, y por otro lado, la extensión del tiempo escolar permite la incorporación de actividades más vinculadas a la formación artística y cultural. Asimismo, la jornada extendida representa la oportunidad de enfrentar con éxito la difícil tarea de redefinir la práctica pedagógica en función de las necesidades e intereses de los niños de los sectores sociales más desfavorecidos (Tenti Fanfani, 1995). Sin embargo, la oferta de una doble jornada escolar es aún muy reducida en el nivel primario en las grandes ciudades de nuestro país. En efecto, sólo el 7.5% de los niños

asiste a una escuela primaria de jornada extendida. Cabe señalar que este tipo de oferta educativa es casi exclusiva de los niños que asisten a escuelas de gestión privada y más aventajados en términos socio-económicos, en tanto en el 25% medio alto el 17% de los niños/as asiste a una escuela de doble escolaridad, mientras en los estratos medio y bajo lo hace aproximadamente un 5% (ver Tabla I).

En su artículo 27, la Ley de Educación Nacional plantea que dos de los objetivos de la educación primaria son brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos, como las lenguas extranjeras, y generar condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A pesar de ello, el 54% de la niñez escolarizada en el nivel primario no accede a la enseñanza de computación, y un 46% no lo hace a la enseñanza de una segunda lengua en el ámbito escolar. Estos recursos educativos son más frecuentes en el ámbito de las escuelas privadas que en el de las públicas. Asimismo, a medida que disminuye el estrato socio-económico de los niños aumenta la probabilidad de que no accedan a este tipo de oferta educativa. El 63% de los niños en el 10% más bajo no accede a la enseñanza de computación, mientras que sus pares en el 10% más alto no lo hace en un 20%; en el caso del idioma extranjero la relación es de 63% a 23% respectivamente (ver Tabla I).

Los niños en el nivel primario, en más de un 80% acceden a la enseñanza de actividades artísticas como música, plástica y/ o deportivas como educación física; sin embargo, existe un déficit en el acceso a estas actividades, que se concentra básicamente en las escuelas estatales y entre los niños más pobres, que son quienes concurren de modo mayoritario a las escuelas públicas y no tienen otras oportunidades extra-escolares de desarrollo de habilidades en el campo de las artes y el deporte.

4.1.2 Sobre la oferta educativa en el nivel secundario

La escuela secundaria es obligatoria en la Argentina. La universalización de la misma es un objetivo explícito de la Ley de Educación Nacional.

Aproximadamente un 10% de los adolescentes entre 13 y 17 años no asiste a la escuela secundaria. Se estima que un 17%, en los primeros años del nivel, experimenta una situación de déficit educativo, esto es, que están fuera de la escuela o en un año inferior al correspondiente a su edad, situación que aumenta a un poco más del 40% en los últimos años del trayecto educativo.

Asimismo, tanto la Ley de Educación Nacional como la Ley de Financiamiento Educativo incluyen entre sus principales objetivos en el nivel secundario la incorporación de tecnologías de la información y de la comunicación como contenidos curriculares básicos y la enseñanza de al menos un idioma extranjero, así como el desarrollo de actividades en

el campo de las artes y el deporte.

Tabla II. Déficit en la oferta educativa en nivel secundario según tipo de establecimiento y estrato socioeconómico (en porcentajes) Período 2007- 2008

Nivel secundario		Compu- tación	Idioma extranjero	Música	Plástica	Educación física	Doble jornada
Total		38.3	12.4	30.2	20.9	3.4	86.1
Tipo de establecimiento educativo	Público [©]	47.8	15.2	32.9	21.8	4.1	89.6
	Privado	10.3*	4.4*	21.3*	17.9*	0.9*	75.7*
Estrato socio- económico	Muy bajo [©]	58.9	18.6	33.4	20.8	1.1	97.2
	Bajo	50.2*	20.5	41.0*	17.8	4.7	90.7*
	Medio	28.0*	9.7*	27.7*	22.0	5.5*	86.2*
	Medio alto	22.5*	4.3*	23.1*	22.0*	2.5	74.9*
1 ^º y 10 ^º deciles	10% más bajo [©]	51.5	24.6	65.3	49.0	2.5	93.3
	10% más alto	18.3*	0.5*	22.6*	15.8*	2.0	61.7*

La cantidad de observaciones es de n = 1150

* Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría referencia son significativas (p-value <=0,05).

© Categoría de referencia

Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA.

La doble escolaridad es un tipo de oferta a la que acceden de modo mayoritario los adolescentes más aventajados en términos socioeconómicos, básicamente porque es una oferta más extendida en la escuela privada que en la pública (Tabla II).

Poder acceder y manejar las nuevas tecnologías (navegar, enviar un mail, etc.) implica adquirir competencias, capacidades y actitudes que habilitan aprendizajes y desarrollos futuros. En el contexto de una profunda desigualdad social es necesario que las escuelas integren la enseñanza de las nuevas tecnologías porque para muchos adolescentes es casi la única oportunidad de conocer y adquirir dichas competencias, capacidades y actitudes (Burbules, 2008; Tedesco, 2008). A casi cuatro de cada diez adolescentes no les enseñan computación en la escuela. Asimismo, es menos frecuente en las escuelas públicas que en las privadas, donde es un recurso educativo mucho más difundido. En este sentido, es una oferta educativa a la que tienen acceso los adolescentes a medida que se incrementa el estrato socioeconómico de los mismos (ver Tabla II).

La enseñanza de un idioma extranjero es una oferta más extendida en el nivel secundario que en los otros niveles educativos, sin embargo un 12% de los adolescentes urbanos escolarizados en este nivel no acceden a la enseñanza de una segunda lengua. En las escuelas públicas la falta de oferta de un idioma extranjero duplica el déficit en las privadas, y claro está, a medida que disminuye el estrato socioeconómico de los adolescentes se incrementa la probabilidad de que no se les enseñe idioma extranjero o sólo se dé en algunos años del nivel (ver Tabla II).

El déficit en el acceso a la enseñanza de música, plástica y educación física reproduce las desigualdades sociales antes señaladas.

4.1.3 Medida resumen de la calidad de la oferta educativa

En la búsqueda de una medida que permitiera resumir los indicadores antes descritos y a su vez aproximarnos a una mirada multidimensional, por un lado, de la calidad de la oferta educativa en indicadores objetivos de la oferta, y por otro lado, de la calidad educativa en una dimensión subjetiva que recoge la perspectiva de los adultos de referencia de niños y niñas escolarizados en cada nivel de enseñanza.

Para el cálculo de estos índices se procedió a combinar las variables antes analizadas. En el caso de la calidad de la oferta educativa se construyó a través de cuatro variables que recogieron: (a) el déficit en la enseñanza de computación, (b) el déficit en el acceso a una doble jornada, (c) el déficit en la enseñanza de una segunda lengua y (d) el déficit en la enseñanza de música, plástica o educación física.

Mediante la aplicación del método factorial denominado Análisis de Componentes Principales para Variables Categóricas por Mínimos Cuadrados Alternados (CATPCA)⁴, se seleccionaron tres factores que recogían el 86% de la varianza. A partir de estos factores se buscó medir un conjunto de atributos no necesariamente correlacionados estadísticamente pero que contribuyen al mismo concepto teórico. En este sentido, se puede advertir que la enseñanza de computación e idioma extranjero son dos aspectos relacionados, así como el acceso a una doble jornada es un aspecto específico que advierte sobre una oferta educativa particular y acotada a ciertos grupos sociales aventajados; mientras que el no acceso a recursos educativos de larga trayectoria en el sistema educativo de la Argentina, como la enseñanza de música, plástica o educación física, permite aproximarse a una oferta educativa específica altamente empobrecida. Estos tres factores (independientes entre sí) pueden ser utilizados para construir un índice o medida que permita aproximarse a la calidad de la oferta educativa en la Argentina urbana (ODSA- UCA, 2008)⁵.

A partir de estos tres factores se generaron los valores promedio del índice que a su vez recoge la varianza explicada de cada factor como ponderador en la construcción del mismo⁶.

El índice presenta una escala que va de 0 a 10 puntos, donde el 0 representa la máxima lejanía posible al mínimo cumplimiento de los parámetros considerados y que establece la Ley de Educación Nacional No. 26206; mientras que, por el contrario, el 10 expresa el acceso a las condiciones establecidas por el umbral normativo. En este sentido, lo que el índice mide es el grado de cercanía al umbral mínimo normativo (Tuñón, 2008)⁷.

El valor promedio del índice de calidad de la oferta educativa en el nivel primario **8** es de 5.7 puntos y de 7.7 puntos en el nivel medio **9**. En principio, los valores del índice indican un mayor acceso a algunos de los recursos considerados en el nivel secundario que en el primario, como por ejemplo, la enseñanza de una segunda lengua y computación. En parte, esto podría explicarse por la divergencia en el sentido y la función original de ambos niveles de enseñanza. La escuela primaria, históricamente, se caracterizó por su carácter masivo y por tener como objeto dotar a los individuos de un conjunto de saberes básicos, para que puedan apropiarse por sí mismos de los capitales de una sociedad. En cambio, la enseñanza media surgió como un modo de selección social, destinada a los hijos de las clases más favorecidas de los grandes centros urbanos (Tenti Fanfani, 2007). Por lo tanto, al ser una enseñanza destinada a las elites, la educación media siempre contó con mayores recursos y una más amplia oferta educativa que el nivel primario.

Más allá de las calificaciones promedio del índice para cada nivel de enseñanza, lo que adquiere especial importancia es la brecha de desigualdad social en los valores del índice. En efecto, es fácil advertir que a medida que se incrementa el estrato socioeconómico de los estudiantes aumenta el valor del índice, es decir, aumenta la calidad de la oferta educativa en los indicadores considerados. Siendo la desigualdad más significativa en el nivel primario que en el medio, en efecto en este nivel el puntaje del índice en el estrato medio alto (25% más alto) casi duplica al observado en el muy bajo (25% más bajo). Dicha desigualdad es más pronunciada en el nivel primario que en el medio según el tipo de establecimiento educativo, siendo claramente menor el puntaje registrado en las escuelas públicas que en las privadas **10**.

Cuando se analizan los valores del índice en el interior de la educación pública y las brechas de desigualdad social por estrato socioeconómico, se evidencia no sólo que los valores del índice son levemente menores a los registrados a nivel general, sino que las brechas de desigualdad social persisten, es decir, tienden a reproducirse. Mientras que en el sector privado los valores del índice se incrementan de modo sustantivo respecto a los observados en las escuelas públicas, pero también se registran niveles de desigualdad social, aunque menores que en la escuela pública.

Tabla III. Índice de calidad de la oferta educativa por nivel de enseñanza, estrato socioeconómico y tipo de establecimiento escolar (en Medias)

		Nivel primario	Nivel secundario
Total		5.79	7.72
Estrato socioeconómico	Muy bajo	3.94	6.08
	Bajo	5.07	6.66
	Medio	6.50	8.72
	Medio alto	7.60	8.75
	10% más bajo	3.58	5.26
	10% más alto	8.77	9.13
Tipo de establecimiento	Pública	4.76	7.24
	Privada	8.41	9.41

Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA.

Tabla IV. Índice de calidad de la oferta educativa en el sector público por nivel de enseñanza y estrato socioeconómico (en Medias)

		Nivel primario	Nivel secundario
Total		4.76	7.24
Estrato socioeconómico	Muy bajo	3.80	5.98
	Bajo	4.53	6.41
	Medio	5.74	8.50
	Medio alto	5.97	8.22
	10% más bajo	3.57	5.20
	10% más alto	6.62	8.02

Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA.

Tabla V. Índice de calidad de la oferta educativa en el sector privado por nivel de enseñanza y estrato socioeconómico (en Medias)

		Nivel primario	Nivel secundario
Total		8.41	9.41
Estrato socioeconómico	Muy bajo	6.73	7.72
	Bajo	7.55	9.33
	Medio	8.10	9.59
	Medio alto	8.90	9.51
	10% más bajo	5.92	7.20
	10% más alto	9.21	9.66

Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA.

4.2 Percepción de la calidad de la oferta educativa desde la perspectiva de los adultos de referencia

A continuación nos centraremos en la evaluación que realizan padres,

madres o tutores, en aspectos básicos de la educación que reciben sus hijos en el nivel primario y medio. La perspectiva de los padres se evalúa a partir de cuatro indicadores: a) La evaluación de la calidad de la enseñanza que reciben los niños, niñas y adolescentes; b) Evaluación del estado general del edificio escolar; c) Evaluación del trato que reciben los niños/as y adolescentes por parte de los docentes; y d) La predisposición a cambiar al niño/a de colegio por insatisfacción con la educación que recibe.

4.2.1 En el nivel primario

Con relativa independencia del indicador que se considere, aproximadamente un 40% de los niños y niñas que asisten al nivel primario lo hacen a escuelas que sus padres evalúan “bien”. En torno a esta evaluación que reúne a la mayor parte de los niños y niñas se registran menores desigualdades sociales que los registrados en los extremos de la escala, esto es entre quienes asisten a escuelas que sus padres evalúan “muy bien” o de modo “regular o mal”.

En los tres indicadores considerados, *trato que reciben los chicos, estado general del edificio escolar y calidad de la enseñanza*, se registra la misma tendencia general. En efecto, a medida que desciende el estrato socioeconómico aumenta la propensión de los niños y niñas a pertenecer a escuelas en las que estos aspectos son evaluados negativamente por padres y adultos de referencia. Mientras que a medida que asciende el estrato socioeconómico aumenta la propensión de los niños y niñas a pertenecer a escuelas en que estos aspectos son evaluados “muy bien”.

Asimismo, cuando se analizan las evaluaciones por tipo de establecimiento escolar no se advierten diferencias significativas en la evaluación intermedia positiva representada por el “bien”, salvo en el indicador que refiere al “trato que reciben los chicos”; mientras que en las evaluaciones extremas, tanto muy positivas como negativas, las desigualdades son significativas y claramente regresivas para los niños y niñas en las escuelas públicas (Tabla VI).

Tabla VI. Evaluación de la oferta educativa en el nivel primario según tipo de establecimiento y estrato socioeconómico (en porcentajes)
Período 2007-2008

Nivel primario		En la escuela, los maestros tratan a los chicos (...)			El estado general del edificio escolares (...)			Evaluación de la calidad de la enseñanza		
		Regular /Mal	Bien	Muy bien	Regular /Mal	Bueno	Muy bueno	Regular /Mala	Buena	Muy buena
Total		36.4	42.0	21.6	39.9	44.5	15.6	38.6	44.8	16.6
Tipo de Establecimiento	Público ©	41.7	42.2	16.1	46.0	43.2	10.7	43.4	44.0	12.6
	Privado laico	25.9*	35.6*	38.4*	25.5*	46.5	28.0*	27.5*	41.6	30.9*
Nivel socio-económico en cuartiles	Muy bajo©	55.4	37.3	7.4	61.9	32.4	5.8	56.9	37.5	5.5
	Bajo	40.9*	39.7	19.4*	43.9*	45.2*	10.9*	41.6*	45.3*	13.1*
	Medio	22.9*	49.8*	27.3*	26.6*	56.6*	16.8*	28.9*	51.6*	19.5*
	Medio alto	23.2*	42.9*	33.9*	23.9*	46.9*	29.3*	24.4*	46.5*	29.1*
1° y 10° deciles	10% más bajo ©	61.3	33.4	5.3	61.3	36.5	2.2	61.9	36.0	2.2
	10% más alto	17.8*	29.1	53.1*	19.5*	33.6	46.9*	17.6*	40.3*	42.0*

*Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría referencia son significativas (p-value <=0,05).

© Categoría de referencia

La cantidad de observaciones es de n = 1775

Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA.

4.2.2 En el nivel secundario

En el nivel secundario la situación es muy similar a la observada a nivel del primario. La evaluación intermedia correcta representada por el “bien” registra menor desigualdad social que en los extremos de la escala, aún cuando la tendencia es regresiva para los más pobres, en tanto los adolescentes del 25% más pobre registran una valoración de este tipo en menor medida que los otros grupos sociales. Sin embargo, tal como se describió en el caso del nivel primario, aquí también la propensión a la evaluación muy positiva de los aspectos aquí considerados es mayor a medida que asciende el estrato socioeconómico y en las escuelas de gestión privada más que en las de gestión pública. Mientras que la propensión a la evaluación negativa es mayor a medida que desciende el estrato social y en las escuelas de gestión pública que en las de gestión privada (ver Tabla VII).

Tabla VII. Evaluación de la oferta educativa en el nivel secundario según tipo de establecimiento y estrato socioeconómico del hogar (en porcentajes) Período 2007-2008

Nivel secundario		En la escuela, los maestros tratan a los chicos (...)			El estado general del edificio escolares (...)			Evaluación de la calidad de la enseñanza		
		Regular /Mal	Bien	Muy bien	Regular /Mal	Bueno	Muy bueno	Regular /Mala	Buena	Muy buena
Total		36.7	46.4	16.9	40.4	48.2	11.4	41.8	43.3	14.9
Tipo de Establecimiento	Público [®]	42.1	44.0	13.9	47.5	45.6	6.9	48.5	42.2	9.2
	Privado laico	22.1*	51.6*	26.3*	20.9*	52.8*	26.3*	24.6*	42.0	33.4*
Nivel socio-económico en cuartiles	Muy bajo [®]	56.4	36.7	6.9	57.9	38.2	3.9	55.9	39.7	4.4
	Bajo	43.3*	42.8*	13.9*	50.2*	41.3	8.5*	53.8	38.2	8.1*
	Medio	22.4*	55.5*	22.1*	26.0*	59.7*	14.3*	25.8*	50.8*	23.4*
	Medio alto	28.0*	49.5*	22.5*	31.1*	52.1*	16.8*	34.5*	44.3*	21.2*
1ª y 10ª deciles	10% más bajo [®]	46.8	38.2	15.1	52.7	45.0	2.3	49.0	44.8	6.3
	10% más alto	19.4*	45.0*	35.7*	21.9*	52.4*	25.7*	24.9*	44.8	30.2*

* Las diferencias de proporciones entre una categoría y la categoría referencia son significativas (p-value <=0,05).

[®] Categoría de referencia

La cantidad de observaciones es de n = 1150

Fuente: SOSA, Observatorio de la Deuda Social Argentina. uca.

4.2.3 Medida resumen de las percepciones sobre la calidad de la educación

Los indicadores de percepción de calidad educativa fueron considerados en la construcción de un segundo índice que buscó medir la percepción de padres y/o tutores de la calidad educativa que reciben niños, niñas y adolescentes. El índice se construyó a partir de considerar la evaluación de los adultos de referencia en los tres aspectos antes analizados (evaluación de la “calidad de la enseñanza”, “trato que reciben los niños en la escuela por parte de los docentes” y “estado de conservación del edificio escolar”). Para el cálculo del índice se procedió a combinar estas variables a partir del método de análisis factorial descrito para el índice de calidad de la oferta educativa¹¹.

Mediante el análisis factorial se seleccionaron dos factores que recogían el 97.6% de la varianza. El primero de los factores recogió la relación entre la evaluación de la calidad de la enseñanza y el trato que reciben los estudiantes por parte del personal docente; en tanto el segundo de los factores recogió la evaluación del estado del edificio escolar; aspecto este último que no necesariamente mantiene una fuerte correlación con las primeras evaluaciones pero que representa un aspecto específico de la oferta educativa.

Tal como se puede advertir en las tablas que acompañan este análisis, los valores promedio que adquiere este índice de percepción de la calidad educativa son muy similares en los dos niveles de enseñanza considerados, apenas superan los 5 puntos. Sin embargo, cabe señalar que las brechas de desigualdad social son más amplias en el nivel primario que en el medio. La percepción de la calidad educativa es significativamente más negativa a medida que desciende el estrato socioeconómico de los niños, niñas y adolescentes.

La desigualdad entre escuelas públicas y privadas en términos de las percepciones de los adultos de referencia favorecen a la educación privada sobre la pública, tanto en el nivel primario como en el medio. Las brechas de desigualdad social persisten en el interior de la escuela pública y privada con diferencias en las medias del índice; es decir, que si bien la escuela pública es peor evaluada que la privada, las desigualdades sociales persisten en el interior de los dos sistemas a nivel de las percepciones de los adultos de referencia de los niños, niñas y adolescentes.

Tabla VIII. Índice de Percepción de la Calidad Educativa por nivel, estrato socioeconómico y tipo de establecimiento escolar (en Medias)

		Nivel primario	Nivel secundario
Total		5.02	5.22
Estrato socioeconómico	Muy bajo	3.99	4.42
	Bajo	4.64	4.70
	Medio	5.33	5.77
	Medio alto	6.22	5.75
	10% más bajo	3.99	4.83
	10% más alto	7.21	6.54
Tipo de establecimiento	Público	4.61	4.86
	Privado	6.10	6.23

Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social Argentina. uca.

Tabla IX. Índice de Percepción de la Calidad Educativa en el Sector Público por nivel de enseñanza y estrato socioeconómico (en Medias)

		Nivel primario	Nivel secundario
Total		4.61	4.86
Estrato socio-económico	Muy bajo	3.90	4.40
	Bajo	4.72	4.64
	Medio	5.13	4.73
	Medio alto	5.33	5.79
	10% más bajo	3.99	4.95
	10% más alto	5.58	6.15

Fuente: EDSA, Observatorio de la Deuda Social Argentina. uca.

Tabla X. Índice de Percepción de la Calidad Educativa en el Sector Privado por nivel de enseñanza y estrato socioeconómico (en Medias)

		Nivel primario	Nivel secundario
Total		6.10	6.23
Estrato socio-económico	Muy bajo	5.28	4.53
	Bajo	4.33	5.38
	Medio	5.80	5.73
	Medio alto	6.97	6.68
	10% más bajo	4.04	4.13
	10% más alto	7.59	7.28

Fuente: ebsa, Observatorio de la Deuda Social Argentina, uca.

V. Discusión y conclusiones

En este apartado desplegaremos algunas discusiones y conclusiones en relación a los antecedentes mencionados y los resultados expuestos.

En relación a la calidad de la oferta educativa, se puede concluir que el sistema educativo, tanto en el nivel primario como en el secundario, experimenta graves déficits en la oferta de recursos educativos y profundas desigualdades sociales en el contexto de un país que en términos nominales realizó una inversión en educación de 59,895 millones en 2008, en tanto que la financiación en 2003 sólo llegaba a 14,840 millones. Sin embargo, este incremento de la inversión no parece guardar correlación con la calidad de la oferta educativa. En efecto, a pesar del aumento global de la inversión, las desigualdades sociales persisten.

La calidad de la oferta educativa es mayor en las escuelas de gestión privada que en las de gestión pública y también aumenta a medida que se incrementa el estrato social.

Y si bien, la cobertura de la escuela primaria es casi plena (99.3%) mientras que en la secundaria el déficit educativo (adolescentes que se encuentran fuera de la escuela o en un año inferior al correspondiente a su edad) alcanza el 19% en los primeros años (1° y 2° año) y el 41% en los últimos (3°, 4° y 5° año) (Tuñón, 2009); la desigualdad social en la calidad de la oferta es mayor en las escuelas primarias que en las secundarias.

Retomando los aportes teóricos que señalan la segmentación en los circuitos educativos, y observando los resultados expuestos, se puede concluir que la desigualdad no sólo se presenta entre “lo público” y “lo privado” sino también en el interior mismo de la escuela pública. Claramente, las escuelas públicas a las que asisten los niños y niñas en situación de pobreza son más pobres en todos los aspectos considerados en este artículo.

Un punto a remarcar, que no aparece en los antecedentes revisados, es

que en las escuelas privadas, donde el acceso a recursos educativos es mayor, la desigualdad social también tiende a reproducirse, aunque en menor grado que al interior de la escuela pública.

Es decir, existe una diferenciación en el interior de las escuelas privadas que se explica, en parte, por su localización espacial. Los hogares pobres que viven en barrios pobres y optan por una estrategia educativa de “salida” hacia escuelas privadas no acceden a la misma oferta educativa que los hogares de estrato social medio profesional que optan por las escuelas privadas de sus propios barrios. La segregación residencial induce a la creciente segmentación de las instituciones educativas, sobre todo en el nivel primario (Kaztman, 2007). Por lo tanto, la desigualdad en la oferta de recursos educativos no puede pensarse como exclusivo del ámbito de lo público. Lo público no es esencialmente desigual y de “mala calidad”. La estructura de oportunidades de los hogares es producida por el Estado y también por el mercado y la sociedad que contribuyen con funciones distintas e interconectadas al grado de apertura y a la eficacia de los eslabonamientos de las cadenas de oportunidades al bienestar (Kaztman, 2000).

Con respecto a las percepciones sobre la calidad de la oferta, los resultados, lejos de lo esperado por aquellas líneas teóricas que plantean la existencia de una imagen positiva de la escuela, muestran valores promedio del índice que apenas superan los 5 puntos. Por otro lado, aparece claramente el desprestigio de “lo público” frente a “lo privado”, ya que las percepciones de los adultos de referencia favorecen a la educación privada por sobre la pública, tanto en el nivel primario como en el secundario.

Si bien el acceso a los recursos educativos indagados es mayor en el nivel secundario que en el nivel primario, no se encontraron diferencias en las percepciones entre ambos niveles educativos. Esto sí podría relacionarse con la imagen de antaño de la escuela primaria como una institución homogénea e igualitaria frente a la educación media como selectiva y elitista, lo que probablemente dificulte la percepción de la segunda como menos desigual.

En cuanto a las percepciones sobre la calidad educativa es importante destacar que lejos de ser más positivas en los estratos bajos, son significativamente más negativas a medida que desciende el estrato socioeconómico de los niños, niñas y adolescentes. Y estas brechas de desigualdad, en cuanto a las percepciones, persisten tanto en el interior de la escuela pública como privada.

Por lo que, si bien teóricamente se caracterizó a los estratos más bajos de la sociedad como una población con menos expectativas educacionales, con una imagen extremadamente positiva de la escuela y acríticos con respecto a la calidad, son estos mismos grupos los que presentan mayor disconformidad con el capital físico, social y humano de

las escuelas primarias y secundarias, públicas (o en algunos casos privadas) a las que asisten sus hijos.

En síntesis, la falta de “voz” en lo que se refiere a la falta de acceso a recursos promovidos por la Ley de Educación Nacional y a la segmentación de los circuitos educativos pareciera que no se explica por una percepción positiva o acrítica de la educación, sino más bien por la opción de “salida” y las estrategias de evitación de los estratos medios.

A partir de la construcción de una medida sintética y multivariada como son los índices de calidad de la oferta educativa y percepción de la calidad educativa, pudimos observar cómo el sistema educativo reproduce las fronteras culturales existentes brindando peores oportunidades educativas a quienes tienen peores puntos de partida, coproduciendo y ampliando de este modo la desigualdad social presente y futura.



Referencias

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Burbules, N. C. (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? en *Las TIC. del aula a la agenda política*. UNICEF, UNESCO, IIEP.

Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños en *Cuadernos de Antropología Social*, 22. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Observatorio de la Deuda Social Argentina UCA-Arcor (2008). *Índices de desarrollo humano y social: 2004-2007. Profundizando la mirada sobre los Derechos Sociales en la Argentina*. Buenos Aires: Autor.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Hirschman, A. (1970). *Exit, voice and loyalty*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kaztman, R. y Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL* 91. Santiago de Chile.

Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de

los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL 75*. Santiago de Chile.

Kaztman, R. (2000). *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. Santiago de Chile: BID-Banco Mundial- CEPAL-IDEC.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Ley de Educación Nacional No. 26.206. Tomado del Boletín Oficial, número 31.062, de fecha 28 de diciembre de 2006.

López, N. (2003). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lora, E. (2008). *Calidad de vida más allá de los hechos*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo-Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación (2009). *Operativo Nacional de Evaluación 2007. Informe de Resultados marzo 2009*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Área de Evaluación de la Calidad Educativa. Autor.

Salvia, A. y Tuñón, I. (2003). *Jóvenes trabajadores: situación, desafíos y perspectivas en la Argentina*. Documento de Investigación Jóvenes Trabajadores en el Cono Sur: desafíos y respuestas. Proyecto PROSUR. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.

Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tedesco, J. C. (2008). Las TIC en la agenda de la política educativa en *Las TIC. Del aula a la agenda política*. UNICEF, UNESCO, IIEP.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (1995). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Tthisted, S. (2000). *Familias y escuela en la trama de la desigualdad*. Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en la educación. 23 reuniones anuales. Caxambú, Minas Gerais, Brasil.

Tiramonti, G. (agosto, 2005). La reconfiguración de la educación en los últimos sesenta años. *Revista Ñ*. Buenos Aires: Club de Cultura

Socialista José Aricó.

Tuñón, I. (2009). *Argentina 2004- 2008: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Fundación UCA y Arcor.

Tuñón, I. (2008). Jóvenes en contexto de pobreza: el tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En A. Salvia (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tuñón, I. (2008). *Argentina 2007: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Fundación UCA y Arcor.



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-halperin.html>

1 La Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) es una encuesta de hogares multipropósito que se realiza en el marco del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) de la Universidad Católica Argentina desde el 2004 y hasta la actualidad. Dicha encuesta se realiza una vez al año, todos los meses de mayo y junio a nivel de una muestra probabilística representativa de los grandes aglomerados urbanos de la Argentina. En dicha encuesta y desde el 2007 se aplica un módulo específico que releva indicadores a nivel de los niños menores de 18 años que residen en los 2500 hogares urbanos considerados en el marco muestral de la EDSA (ODSA-UCA, 2004-2009) www.uca.edu.ar/observatorio. El módulo infancia fue realizado al adulto entrevistado que fuera padre, madre o tutor/a de un niño y/o niña de 0 a 17 años de edad residente en el hogar. Dicho informante fue consultado sobre diferentes atributos objetivos de cada uno de los niños, niñas y adolescentes que estaban bajo su responsabilidad al momento de la encuesta, y otros aspectos sobre cuidados, hábitos, pautas de crianza, socialización y formación educativa. A partir de este procedimiento se obtuvo información válida de 4527 niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años en 2211 hogares en el período 2007-2008.

2 El estudio del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia es un estudio particular dentro del Programa de referencia que cuenta con el

financiamiento adicional de la Fundación Arcor.

3 El estrato socioeconómico es un atributo del hogar extensible a todos sus miembros. Se trata de una variable índice que en su construcción considera los principales activos del hogar en dos niveles; aquellos propios del hogar como es el acceso a bienes y servicios; y aquellos que refieren al jefe económico del hogar, como son el máximo nivel de educación alcanzado y, la situación ocupacional. Ambos espacios de atributos del hogar se combinan en un índice a través de un promedio ponderado que otorga mayor peso al capital educativo y de trabajo del hogar (75%), que al acceso a bienes y servicios (25%). Esta variable índice fue transformada en ordinal a partir de la obtención de sus cuartiles y deciles, cuatro o diez grupos ordenados que representan niveles crecientes de capital educativo, inclusión laboral y acceso a servicios y tecnologías (ODSA-UCA, 2009).

4 El método factorial denominado Análisis de Componentes Principales para Variables Categóricas por Mínimos Cuadrados Alternados conocido por la sigla $CATPCA$ suele ser recomendado en la construcción de índices y en particular en los casos en que no hay un criterio teórico sobre la importancia relativa de las variables consideradas. En este caso, la calidad de la oferta educativa es una dimensión abstracta que de por sí es inobservable. La medición que aquí se propone se realiza con base en indicadores que son parciales e imperfectos, por lo que se utilizan varios de ellos con el objetivo de reflejar de manera más completa la variabilidad que presenta el concepto subyacente (factor) y explicar el total de las correlaciones observadas entre los indicadores, reconociendo que siempre quedará un residuo de variabilidad no explicado (ODSA-UCA, 2008).

5 En general el interés del analista suele centrarse en medir un solo rasgo subyacente, al cual suelen apuntar un conjunto de preguntas, y en estos casos el primer factor suele explicar la mayor parte de la varianza conjunta y se considera como medida más próxima a la variable subyacente; sin embargo en otras aplicaciones como la que aquí se propone, se busca medir un conjunto de atributos no necesariamente correlacionados estadísticamente que miden diversos aspectos de una dimensión, todos importantes aun cuando su correlación mutua sea débil. El primero de los factores explica sólo una parte, a veces no mayoritaria de la varianza total, pero entre los dos o tres factores restantes se alcanza una mayor explicación. En estos casos, la medida resumen que se construye es un promedio ponderado de los puntajes factoriales según el porcentaje de varianza que cada uno de ellos alcanza (ODSA-UCA, 2008).

6 Se tomaron como punto de partida los códigos numéricos originales de los indicadores, dichos valores numéricos se estandarizaron automáticamente (a partir del $CATPCA$ que realiza un análisis factorial clásico) extrayendo los factores subyacentes y los puntajes factoriales. A

partir de las variables definidas en puntajes estandarizados (valores z) se efectuó un análisis factorial de componentes principales. Se obtuvieron los factores y ponderadores correspondientes, a partir de los cuales se calculó un índice sintético. El índice se construye como la suma ponderada de los factores $I = w_1 F_1 + w_2 F_2 + w_n F_n$.

7 Las medidas fueron estandarizadas para que varíen de 0 a 10. Dado que las variables observables son categóricas, el mínimo y el máximo se pueden establecer con facilidad. La estandarización de los valores factoriales obtenidos en una escala definida en números enteros buscó lograr una mejor interpretación de los resultados. Los procedimientos utilizados para ello fueron: Las variables sintéticas o los índices -en puntaje Z- se transformaron en escala con puntajes máximos y mínimos 0-10. Es decir, se estandarizaron los resultados a una estructura teórica con mayor sentido y capaz de hacer operaciones más complejas. La operación de estandarización en una escala 0-10 adoptó dos criterios: 1) fijó los límites inferior y superior en base a los valores observados y 2) el criterio que fijó los límites en base a un criterio estadístico (máximos y mínimos posibles) (ODSA-UCA, 2008; Tuñón, 2008).

8 El índice de calidad de la oferta educativa en el nivel primario se construyó a partir de 3 factores que recogieron el 86% de la varianza total (el primer factor el 35.4%, el segundo factor el 25.4% y el tercer factor el 25%). El valor de KMO es de .570 y el estadístico de Bartlett resulta significativo a más del 0.001.

9 El índice de calidad de la oferta educativa en el nivel secundario se construyó a partir de 3 factores que recogieron el 84% de la varianza total (el primer factor el 30%, el segundo factor el 28% y el tercer factor el 25.9%). El valor de KMO es de .473 y el estadístico de Bartlett resulta significativo a más del 0.001.

10 La desigual calidad educativa entre la educación pública y la privada se encuentra en concordancia con los últimos resultados publicados por el Ministerio de Educación de la Nación acerca del Operativo Nacional de Evaluación Educativa 2007, el cual muestra que por ejemplo para sexto año del primario existen diferencias significativas entre el desempeño alto en lengua en escuelas públicas y privadas, siendo de 16.9% y 49.8% respectivamente. Y también para los primeros años del secundario, donde aquellos que obtuvieron un desempeño alto en lengua alcanzan un 16.9% en la escuela pública y un 49.8% en las escuelas privadas urbanas (Ministerio de Educación, 2009).

11 Para la construcción del índice de percepción de calidad de la educación en el nivel primario, se seleccionaron 2 factores que recogieron el 97.6% de la varianza de sus 3 componentes originales (evaluación de la calidad de la enseñanza, trato que reciben los niños y estado del edificio escolar), el primero de los factores alcanzó una varianza del 56.4%, y el segundo el 41.2%. El valor de KMO es de .735 y

el estadístico de Bartlett resulta significativo a más del 0.001. En el caso del nivel secundario se seleccionaron 2 factores que recogieron el 94% de la varianza de sus 3 componentes originales (el primero de los factores recogió el 54%, y el segundo el 40%). El valor de KMO es de .745 y el estadístico de Bartlett resulta significativo a más del 0.001.