

**Mitchell, Ann ; Peregalli, Andrés**

*Inclusión educativa: evidencias y desafíos en las villas de la ciudad*

Capítulo perteneciente a la obra:

**Las villas de la ciudad de Buenos Aires : territorios frágiles de inclusión social**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Mitchell, A., Peregalli, A. (2014). Inclusión educativa : evidencias y desafíos en las villas de la ciudad [en línea]. En Suárez, A. L., Mitchell, A., Lépoire, E. (eds.). *Las villas de la ciudad de Buenos Aires : territorios frágiles de inclusión social*. Buenos Aires : Educa. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/inclusion-educativa-desafios-peregalli.pdf> [Fecha de consulta:....]

## Capítulo 2

# INCLUSIÓN EDUCATIVA: EVIDENCIAS Y DESAFÍOS EN LAS VILLAS DE LA CIUDAD

ANN MITCHELL<sup>1</sup> y ANDRÉS PEREGALLI<sup>2</sup>

### Introducción

Desde sus inicios hasta nuestros días el sistema educativo argentino ha expandido el acceso a la educación básica obligatoria<sup>3</sup> encontrándose entre los países de América Latina que poseen más altas tasas de cobertura. Mientras que en el nivel primario la tasa neta de escolarización alcanza al 94,7%, en el nivel secundario la tasa se sitúa en el 83,4% (Unicef-UNGS, 2012: 7).<sup>4</sup> Dentro de la

1. UCA. Facultad de Ciencias Económicas. Programa Interdisciplinario sobre Desarrollo Humano e Inclusión Social. annmitchell@uca.edu.ar

2. UCA. Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación. Departamento de Educación. Dedicación Especial Perfil Docencia. Línea de Investigación Educación e Inclusión. andresperegalli@uca.edu.ar

3. “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (Artículo 16, Ley de Educación Nacional N° 26.206, Argentina).

4. En el primer quintil la tasa de escolarización de este grupo etario es de 54% en comparación con un 89% en el quintil más alto. Solo el 61% de los jóvenes de entre 20 y 22 años terminó el nivel secundario (el 46% en el primer quintil y el 86% en el quintil más alto) (Unicef-UNGS, 2012: 7).

Argentina, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) posee los indicadores educativos más elevados. La tasa neta de escolarización asciende al 98,1% para el nivel primario y al 88,8% para el nivel secundario (DGEyC, 2013: 122). La CABA, no obstante, también posee una alta desigualdad en los logros educativos: dentro de la misma jurisdicción se encuentran escuelas de calidad excepcional y escuelas que muestran resultados deficitarios (Montoya y Volman, 2013: 6; UIMyE, 2010: 19-20). En el citado contexto garantizar la inclusión educativa requiere mucho más que promover el acceso a la escuela ya que la noción de inclusión no se restringe solo al acceso sino que abarca la permanencia y el egreso (aprendizajes social y subjetivamente significativos).

El propósito de este capítulo es contribuir al debate sobre la cuestión de la inclusión educativa en las villas de la CABA analizando particularmente el estado de situación educativa de las familias que las habitan. Primero se realiza una aproximación teórica, que sirve de marco referencial para el análisis empírico, acerca de las nociones de inclusión educativa y educación inclusiva, así como también una revisión de la literatura que vincula la segregación residencial con los resultados educativos. Posteriormente se analiza el acceso al sistema educativo formal a partir del análisis de indicadores de escolarización del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2012) en los niveles inicial, primario y secundario, prestando atención a las brechas según localización territorial. Se recurre también a los micro-datos de la Encuesta Anual de Hogares (DGEyC, 2011) que permite comparar los indicadores que corresponden a la población de las villas con el resto de la ciudad. Asimismo se utilizan los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida Familiares (ECVF) realizada por el Programa Interdisciplinario sobre Desarrollo Humano e Inclusión Social de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Finalmente se enuncian conclusiones y desafíos de la inclusión educativa de los habitantes de las villas, un tema que resulta problemático, complejo y estratégico, en tanto clave para el desarrollo de colectivos e individuos en situación de vulnerabilidad.

## 1. Marco referencial

### 1.1. *Inclusión educativa y educación inclusiva*

Aunque utilizada frecuentemente de forma poco precisa, la noción de inclusión educativa ocupa un lugar de importancia en el discurso político y pedagógico actual y posee un alto grado de legitimidad entre los principales actores del sistema y la ciudadanía en general. Aun cuando el término inclusión educativa tiene un carácter polisémico, remite a la noción de igualdad de oportunidades, con la distinción entre igualdad de oportunidades en el punto de partida (o equidad en el acceso), que implica fundamentalmente que todos los sujetos tienen derecho a ingresar en determinado nivel del sistema educativo, e igualdad de oportunidades en el punto de llegada, que implica, además de la cobertura, equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes. De ahí que las políticas encaminadas a la inclusión educativa necesiten tener una mirada integral y coordinada considerando: la equidad pre-sistema, es decir, atender las diferencias de origen sin propiciar la segmentación; la equidad intra-sistema, es decir, garantizar el acceso y la calidad de la oferta educativa reconociendo que los sujetos provienen de diferentes estratos socioeconómicos o espaciales; la equidad post-sistema, es decir, garantizar el acceso al mercado del trabajo y la inserción productiva para su desarrollo social y cultural (Calvo, 2009). Un sistema educativo inclusivo y de calidad es aquel que logra que todos los niños, adolescentes y jóvenes ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje.<sup>5</sup>

Diversos Estados y organismos internacionales han situado la cuestión de la inclusión educativa en el centro de sus lineamientos programáticos.<sup>6</sup> UNESCO ha definido la educación inclusiva como:

5. Para una ampliación temática véase Duro y Nirenberg (2014: 15).

6. La situación de adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables, por ejemplo, constituye un desafío para América Latina en general y para el sistema educativo argentino en particular. El enfoque en la inclusión educativa se ha reflejado en diversos programas educativos que, para el caso de América Latina, han exhibido

El proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades [...]. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos (Mancebo, 2012: 70).<sup>7</sup>

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en las instituciones educativas. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los ámbitos y estructuras del sistema educativo: en las escuelas, en la comunidad, en las políticas (Booth y Ainscow, 2000: 10). Por dicha razón, la exclusión educativa puede reconocerse desde dos facetas: una tradicional, que se mide por la cantidad de niños, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela, y otra que tiene que ver con la calidad educativa.<sup>8</sup>

El derecho a la educación se cumple en la medida en que se consideren, tal como expresó Tomasevski (2004), las cuatro A: Asequibilidad (existencia de escuelas o instituciones educativas que cubran la totalidad de la población), Accesibilidad (favorecer que todos tengan la oportunidad de estar en la escuela), Aceptabilidad (la experiencia educativa tiene que ser adecuada culturalmente y de buena calidad, aceptables por los titulares del derecho: alumnos y padres) y Adaptabilidad (la experiencia educativa debe adecuarse a los cambios de la sociedad).

Favorecer el ejercicio del derecho a la educación implica acordar y diseñar estrategias para promover que los sujetos ingresen,

---

en líneas generales dos rasgos: la pequeña escala y un perfil pedagógico relativamente innovador (Terigi, Perazza y Vaillant, 2010; Mancebo, 2010; Mancebo y Goyeneche, 2010).

7. Para una ampliación temática, véase UNESCO (2008).

8. Estar escolarizado no implica estar avanzado o acorde a los niveles de aprendizaje. Diversos autores aluden a que uno de los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo genera segmentación social es la marginación por inclusión. Esto significa la permanencia en el ámbito formal del sistema educativo sin que se logre la adquisición de habilidades básicas instrumentales (Gentili, 2011; Braslavsky, 1985).

permanezcan y egresen de una institución educativa.<sup>9</sup> Por ello no se hablará de inclusión solamente en el sentido de ocupar una plaza sino en el sentido de que las instituciones sean capaces de alojar colectiva y subjetivamente a todos los sujetos. Por tal motivo se sostiene que la inclusión educativa es una parte sustantiva, aunque no la totalidad, de la inclusión social.

La relación entre educación y exclusión/inclusión puede abordarse desde dos perspectivas. Una primera perspectiva, retrospectiva, que explica las respuestas generadas en el siglo pasado: equidad es dar a todos lo mismo, lo que significa, en el caso de la educación, esforzarse por ofrecer “igualdad de oportunidades” de acceso a la escuela. Una segunda perspectiva, prospectiva, implica que equidad es dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos) (Aguerrondo, 2008: 69), asegurando iguales niveles de calidad para todos.

Ello requiere instituciones de calidad, a la vez que políticas que aborden desigualdades e injusticias estructurales. En palabras de Gentili (2011: 13 y 17):

La educación constituye un bien fundamental para la construcción de una sociedad mejor, pero no debería adjudicársele exclusivamente a ella la responsabilidad de distribuir capacidades y habilidades para el desempeño laboral, con la bienintencionada aspiración de que, si esto ocurriera todos seríamos más felices, pues entonces desaparecerían las inequidades y habría una distribución más justa de las riquezas acumuladas y de los bienes que mejoran la calidad de vida de la población. Para hacer efectivo el derecho a la educación debe cambiar la escuela pero también el mercado de trabajo.

La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.

## *1.2. Segregación territorial e inclusión educativa*

Diversos autores han presentado evidencia sobre cómo la concentración territorial intensifica la desigualdad en el acceso a las

9. El lector/a interesado en profundizar la temática puede consultar el texto de Pablo Gentili (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra una educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

estructuras productivas y de servicios, reduce los ámbitos de interacción entre distintos estratos socioeconómicos e influye en las percepciones de los residentes sobre sus oportunidades (PNUD, 2009; Kaztman, 2001; Suárez y Groisman, 2008). En los procesos de fragmentación social, no obstante, es difícil determinar en qué medida las brechas observadas están vinculadas con diferencias en el acceso y la calidad de la oferta de servicios públicos y en qué medida estas brechas son producidas por la propia situación de pobreza de los habitantes. Algunos autores argumentan que residir en áreas segregadas tiene un efecto negativo en los logros educativos, laborales y otras dimensiones de la vida humana que van más allá de las diferencias en los activos de los hogares, los denominados “efectos de vecindario”.

Existen diversos modelos postulados para explicar la existencia de efectos de vecindario. El modelo de “socialización colectiva” de Wilson (1987) se concentra en la importancia de la existencia (o no) de modelos de comportamiento positivos, es decir, en la influencia de adultos u otros referentes que viven en el mismo lugar geográfico. El autor argumenta que en el caso estadounidense el éxodo de familias trabajadoras y de clase media de los centros urbanos y/o la incursión de influencias negativas (droga, crimen, etc.) en el vecindario ha generado un efecto de concentración con consecuencias negativas sobre los habitantes. De modo similar el modelo de “contagio” (Crane, 1991) enfatiza cómo los problemas sociales tienden a propagarse por medio de la influencia de los pares. Coleman (1988) relaciona los efectos de vecindario con diferencias en el capital social que poseen los residentes de territorios segregados. Residir en zonas donde la composición social es muy homogénea limita las oportunidades para interactuar con personas de diferentes condiciones sociales, reduce el acceso a información y disminuye la posibilidad de generar contactos muchas veces necesarios para acceder a un trabajo. Y cuanto menores son las oportunidades en el mercado laboral menor será la valoración de los beneficios de la educación.

Debraj Ray (2006), en su teoría sobre las aspiraciones, destaca que los deseos y estándares de conducta de las personas frecuentemente están determinados por las experiencias y los comportamientos observados dentro de un contexto social específico y, por lo tanto, las preferencias individuales están enraizadas socialmente. Contextos de segregación social tienen el efecto de achicar “la ventana de aspiraciones” que conforma el mundo cognitivo de las

personas. Cuanto más cerrada está esta ventana, más limitado será el conjunto de experiencias y logros que el individuo percibe como alcanzable. La implicancia de este modelo es que las personas que viven en situaciones de aislamiento social verán dificultada la posibilidad de aspirar a mejorar su situación social porque no observan o no tienen información sobre otras situaciones posibles o porque perciben que otras situaciones son inalcanzables. Esta teoría explica por qué no solo el estado inicial de pobreza, sino también la falta de vínculos con otros sectores, podrían derivar en el atraso y el abandono escolar.

Otros autores aseveran que las brechas en los resultados de los residentes de barrios segregados están asociadas con las diferencias en la calidad de las instituciones. Se sostiene que las largas distancias para llegar a lugares de trabajo, hospitales o escuelas, las menores posibilidades de acceso a medios de transporte; la disminuida calidad de los servicios públicos locales (escuelas, jardines maternos, centros de salud) y otros problemas de conectividad y accesibilidad afectan negativamente la estructura de oportunidades de los residentes de los barrios segregados (PNUD, 2009).

En este sentido, es necesario considerar no solamente si las personas acceden a un cupo en una escuela pública a una distancia razonable de su lugar de residencia, sino también la calidad de la oferta educativa. La condición de la infraestructura edilicia, la disponibilidad de materiales didácticos, el tamaño de las clases, las calificaciones y la experiencia de los docentes, el acceso a actividades extracurriculares o de apoyo pedagógico, son todos insumos que pueden incidir en la escolarización y en los resultados de aprendizaje. Por otra parte, se ha demostrado que lograr la inclusión de niños, adolescentes y jóvenes que provienen de situaciones de vulnerabilidad requiere dispositivos especiales vinculados a la cultura profesional de los maestros, su capacidad de innovación, su nivel de confianza en las capacidades del alumnado y el grado de apertura de la escuela a la comunidad (Bonafant *et al.*, 2010).

Existe amplia evidencia empírica que muestra que los resultados educativos (en términos de permanencia en la escuela, resultados de exámenes estandarizados, etc.) de niños y adolescentes que viven en barrios vulnerables son inferiores a aquellos que provienen de barrios de mayor nivel socioeconómico (Ginther, Haveman y Wolfe, 2000; Kessler, 2002). No obstante, este resultado no implica necesariamente que la mayor incidencia de fracaso escolar sea

causada por el efecto del vecindario sobre las personas. El hecho de que las variables que influyen en la decisión de vivir en determinado barrio (ser pobre, tener un bajo nivel de educación y pocas posibilidades en el mercado laboral) están correlacionadas con los resultados educativos hace difícil determinar en qué medida esta relación se debe a un efecto de vecindario o resulta de las características individuales y familiares de los residentes.<sup>10</sup>

La situación económica del hogar, el nivel educativo de los padres, la estructura familiar y otras características de los hogares pueden influir en los resultados educativos por múltiples razones. Hogares pobres poseen menos capacidad para proveer a los niños una buena alimentación, útiles escolares, vestimenta, un espacio adecuado para realizar la tarea escolar y también son más propensos a exigir que los niños o adolescentes trabajen para contribuir al ingreso familiar.<sup>11</sup> Además, padres con un bajo nivel de educación pueden estar menos preparados para ayudar a sus hijos con las tareas escolares, valorar menos la educación e involucrarse menos en la escuela.<sup>12</sup> Ginther, Haveman y Wolfe (2000) muestran la impor-

10. Manski (1993) clarifica la distinción entre tres posibles efectos que explican por qué las características observables de los miembros de un grupo tienden a asemejarse a las características promedio del grupo. Por ejemplo, la observación de una tasa de escolarización más baja en un barrio determinado puede ser generada por efectos endógenos (el comportamiento del individuo está influenciado por el comportamiento de otros miembros del grupo), efectos exógenos (el comportamiento de un individuo varía según la composición sociodemográfica del grupo, por ejemplo, si comprende una mayor cantidad de inmigrantes) y efectos correlacionados (individuos en el grupo tienden a comportarse de forma similar porque tienen características individuales y familiares similares). Solo el efecto endógeno corresponde a un “efecto de vecindario”. Manski muestra que en muchas circunstancias será imposible distinguir entre los tres efectos.

11. Respecto de la influencia del trabajo adolescente en los hogares de América Latina se destaca que “Los ingresos que los adolescentes aportan al hogar constituyen para muchas familias latinoamericanas un factor estructurante de su cotidianidad. Esta situación es especialmente evidente entre aquellas familias que cuentan con el trabajo de al menos un adolescente asalariado, para quienes los ingresos provenientes de los adolescentes representan en conjunto más del 20% del total del ingreso familiar, esta proporción se incrementa entre los hogares más pobres, y en el caso específico de algunos países como Perú, Honduras, El Salvador, Ecuador, Bolivia y Colombia supera el 33%”. (Fuente: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/trabajo\\_adolescente\\_asalariado\\_0.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/trabajo_adolescente_asalariado_0.pdf).)

12. Case y Katz (1991), por ejemplo, encuentran una fuerte correlación entre las características de los padres y distintos resultados de los jóvenes que viven en

tancia de controlar por características familiares los modelos empíricos que buscan medir los efectos de vecindario en resultados económicos y sociales, como la finalización escolar. De no hacerlo, se corre el riesgo de sobreestimar el efecto de vecindario.<sup>13</sup>

El hecho de que los salarios que perciben los residentes de las villas de la CABA tiendan a ser más bajos que los que perciben personas con el mismo nivel de educación que viven en otras zonas de la ciudad (Macció y Lépure, 2012) también puede tener un efecto negativo indirecto en las decisiones sobre la escolarización.<sup>14</sup> Si la marginación achica la “ventana de aspiraciones”, es probable que los niños y jóvenes evalúen el beneficio de la educación no en base al salario promedio del mercado laboral sino en base al salario al que acceden sus padres, que tiende a ser más bajo por vivir en un barrio pobre (Ray, 2006). De este modo la situación laboral de los padres y de otros miembros de la comunidad podría influir en las decisiones sobre la educación.

Esta revisión de la literatura deja en evidencia que los factores vinculados tanto con la calidad de la oferta educativa como con las características familiares y efectos endógenos del vecindario pue-

---

barrios segregados. Garasky (1995) muestra que la probabilidad de que un joven finalice el colegio secundario está asociada positivamente con tener una familia nuclear completa, tener una madre que completó el secundario y vivir en una familia con ingresos por arriba de la línea de pobreza.

13. Los trabajos que han presentado la evidencia empírica más contundente sobre la existencia de efectos de vecindario son los basados en métodos experimentales (Kling *et al.*, 2007; Rosenbaum, 1995). Kling *et al.* (2007), por ejemplo, utiliza información sobre un programa que asignaba *vouchers* en forma aleatoria a familias que habitaban en barrios de alta concentración de pobreza permitiéndoles mudarse a otros barrios menos pobres y menos segregados. El diseño experimental del análisis ayuda a evitar el problema de sesgo de selección. Aunque los autores de este estudio encuentran que el cambio de barrio no tiene un efecto estadísticamente significativo en la capacidad general de subsistencia de las familias, encuentran efectos de vecindario negativos en los resultados educativos en el caso de las mujeres.

14. Macció y Lépure (2012) muestran que en las villas de la CABA existe una desvalorización de los activos de los hogares. A diferencia de la situación de las familias que viven fuera de las villas en las que existe una fuerte asociación entre el estado de pobreza y el nivel de educación, en las villas un mayor nivel de educación parece no asociarse con una mayor posibilidad de salir de la pobreza. Perlman (2006: 169) llega a una conclusión similar al mostrar que la tasa de retorno de la educación es menor en las favelas de Brasil que en otras áreas de la ciudad de Río de Janeiro.

den influir en la inclusión educativa de los habitantes de los sectores vulnerables. También advierte sobre la complejidad de la relación entre las distintas variables y la necesidad de evitar emitir conclusiones apresuradas sobre relaciones causales en base a análisis parciales.

## **2. Inclusión educativa en las villas de la CABA**

### ***2.1. Metodología y fuentes de datos***

En este capítulo se analiza la inclusión educativa en las villas de la CABA poniendo el foco en el estado de situación referido a hogares, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, educación formal y no formal. El análisis utiliza fundamentalmente datos de tipo cuantitativo provenientes de fuentes primarias y secundarias. En primer lugar, y para analizar las tasas de escolarización<sup>15</sup> por edad para la CABA y para cada una de las 15 comunas, se emplearon los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2010.<sup>16</sup>

Es de relevancia estudiar los indicadores educativos a nivel de la comuna por la marcada concentración territorial de la población en villas y asentamientos en la CABA en solo cinco comunas<sup>17</sup> (Macció y Lépore, 2012). Según el Censo Nacional de 2010, el

15. Tasa neta de escolarización: porcentaje de personas escolarizadas en cada nivel de enseñanza con edad escolar pertinente (Primario: 6 a 12 años, Secundario: 13 a 18 años) con respecto al total de la población de ese grupo de edad.

16. Se utilizó la información disponible de la base de datos REDATAM.: <http://200.51.91.245/argbin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CPV2010B&MAIN=WebServerMain.inl>

17. Comuna 1: Constitución, Monserrat, Puerto Madero, Retiro, San Nicolás, San Telmo; Comuna 2: Recoleta; Comuna 3: Balvanera, San Cristóbal; Comuna 4: Barracas, La Boca, Nueva Pompeya, Parque Patricios; Comuna 5: Almagro, Boedo; Comuna 6: Caballito; Comuna 7: Flores, Parque Chacabuco; Comuna 8: Villa Lugano, Villa Riachuelo, Villa Soldati; Comuna 9: Liniers, Mataderos, Parque Avellaneda; Comuna 10: Floresta, Monte Castro, Vélez Sársfield, Versalles, Villa Luro, Villa Real; Comuna 11: Villa del Parque, Villa Devoto, Villa General Mitre, Villa Santa Rita; Comuna 12: Coghlan, Saavedra, Villa Pueyrredón, Villa Urquiza; Comuna 13: Belgrano, Colegiales, Núñez; Comuna 14: Palermo; Comuna 15: Agronomía, Chacarita, Parque Chas, Paternal, Villa Crespo, Villa Ortúzar. Fuente: Dirección General de Estadística y Censos, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2013), Anuario Estadístico 2012. Ciudad de Buenos Aires,.

5,7% de la población de la CABA habita en villas o asentamientos. En la Comuna 8 (que contiene 6 villas, 6 asentamientos y un Núcleo Habitacional Temporario) el 33% de la población vive en villas y asentamientos, en la Comuna 4 (que contiene la villa 21-24 de Barracas) el 16%, en la Comuna 1 (que contiene las villas 31 y 31 bis) el 14%, en la Comuna 7 (que contiene la villa 1-11-14 de Bajo Flores) el 12%, y en la Comuna 9 (que contiene la villa de Cildáñez) el 6%.

En segundo lugar, y para poder realizar un análisis comparativo entre las características de la situación educativa de las personas que viven en las villas y quienes viven fuera de ellas, se recurrió a los datos de la Encuesta Anual de Hogares (EAH) relevada desde el año 2002 por la Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (DGEyC, 2011). En el Anexo se presenta una comparación de las tasas de escolarización por grupo etario basado en la EAH con las basadas en el Censo.

En tercer lugar, y con el fin de profundizar en algunos rasgos particulares de la inclusión educativa de la población que habita en las villas, se analizan los datos provenientes de la Encuesta de Condiciones de Vida Familiares (ECVF)<sup>18</sup> aplicada entre 2011 y 2012 por el Programa Interdisciplinario sobre Desarrollo Humano e Inclusión Social de la UCA en 7 villas de la CABA. Esta fuente permite evaluar indicadores vinculados con la oferta educativa formal y no formal (como la participación en distintas actividades extracurriculares), las características familiares e información cualitativa sobre el grado de conformidad de los hogares con los establecimientos educativos, incluidos los problemas que perciben respecto a ello.

## ***2.2. Educación en las villas de la CABA***

El análisis del estado de situación educativa en las villas de la CABA se inicia con la presentación de las tasas de escolarización en tanto condición necesaria, aunque no suficiente, para la inclusión educativa. Se complementa dicha información con el sector de pertenencia de las escuelas. Luego se analiza la situación educativa de

18. Véase en esta misma publicación el apéndice de Jimena Macció, *Fuentes de datos primarias del Programa Interdisciplinario sobre Desarrollo Humano e Inclusión Social*.

adolescentes y jóvenes, franja etaria clave en términos de inclusión educativa. Se presenta a su vez el estado de situación de la educación de adultos en tanto rasgo que más diferencia la población que habita en las villas de la CABA con el resto de la población del aglomerado. Luego se analiza la relación entre características familiares y escolarización, aspecto que permite visualizar la influencia de la relación entre la situación económica del hogar, acceso y resultados de aprendizaje. También se analiza en este punto el acceso a bienes materiales, las actividades extracurriculares y la conformidad de las familias con las escuelas.

### 2.2.1. Escolarización

La tasa de escolarización para la población de 4 a 17 años en la CABA es de 95%,<sup>19</sup> lo cual indica que la ciudad tiene uno de los índices más altos a nivel país. Entre los niños con edad correspondiente al nivel primario (6 a 12 años) el 99,2% está escolarizado. La tasa de escolarización en esta franja etaria no muestra notables diferencias entre las distintas comunas y es sólo ligeramente más baja en las villas (97,1%) que en el resto de la CABA (99,8%).

En el nivel secundario, la tasa de escolarización de la CABA baja a 93,2% y existen brechas notables entre las distintas comunas. Las cinco comunas con mayor concentración de población en villas o asentamientos tienen tasas de escolarización entre 1 y 5 puntos porcentuales más bajas que el promedio del aglomerado. La brecha es particularmente importante al comparar la población dentro y fuera de las villas. Mientras que el 96,8% de los adolescentes de 13 a 17 años fuera de las villas está escolarizado, el porcentaje baja a 85,7% para la población en villas. Un reciente estudio, realizado en villas y asentamientos informales de la CABA y el Gran Buenos Aires (Unicef-TECHO, 2013), refleja que el valor más bajo de escolarización se observa en adolescentes de 15 a 16 años que residen en el segundo cordón del conurbano (77%) y el más alto

19. La tasa de escolarización es el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún establecimiento de la educación formal independientemente del nivel de enseñanza que cursa. (Fuente: [http://www.siteal.iipe-oei.org/base\\_de\\_datos/consulta?i=1](http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta?i=1))

**Cuadro 2.1: Tasas de escolarización por grupo de edad según lugar de residencia. Ciudad de Buenos Aires, 2010-2011**

	Grupo de edad				Porcentaje población en villas
	4 años	5 años	6 a 12 años	13 a 17 años	
<b>Total Comuna<sup>1</sup></b>	<b>91.0</b>	<b>96.7</b>	<b>99.2</b>	<b>93.2</b>	<b>5.7</b>
1	81.9	93.5	98.5	90.6	14.3
2	96.8	98.1	99.4	96.2	0.3
3	91.1	96.7	99.2	93.2	-
4	87.6	95.9	99.1	90.5	16.3
5	95.6	98.3	99.4	94.8	-
6	97.1	98.6	99.4	96.0	-
7	86.2	95.7	99.1	92.2	12.1
8	79.6	93.4	98.8	88.0	32.9
9	87.4	95.7	99.0	92.4	5.5
10	94.7	97.5	99.3	94.1	-
11	96.0	97.8	99.4	95.6	-
12	96.8	98.5	99.4	95.5	-
13	97.4	98.6	99.6	96.2	-
14	96.0	98.2	99.3	95.9	0.0
15	94.6	97.9	99.1	94.1	1.3
Villa <sup>2</sup>	80.8	84.9	97.1	85.7	100.0
No Villa <sup>2</sup>	93.2	98.6	99.8	96.8	0.0

Fuente:

1. Elaboración propia con REDATAM sobre la base del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010.

2. Elaboración propia sobre la base de la EAH (DGEyC, 2011).

en adolescentes de 12 a 14 años que viven en el primer cordón del conurbano (97%).<sup>20</sup>

En cuanto al nivel inicial, el 91% de los niños de 4 años y el 96,7% de los niños de 5 años de la CABA asisten a una institución

20. Estudio disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/LasVoces\\_Techo\\_Unicef\\_Web2.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/LasVoces_Techo_Unicef_Web2.pdf)

educativa. Es entre los niños de 4 años que se observa la mayor distancia entre las tasas de escolarización por comuna. En la Comuna 8, el 79,8% de los niños de 4 está escolarizado; en la Comuna 1 la tasa es ligeramente más alta (81,9%) y en las otras tres comunas con un alto porcentaje de población en villas la tasa se ubica entre el 86 y 87%. Por otra parte, en esta franja etaria algunas comunas sin villas también tienen bajas tasas de escolarización como en el caso de la Comuna 3 en el cual solo el 91,1% está escolarizado. En el caso de los niños de 5 años, en cambio, las tasas de escolarización en las comunas con un alto porcentaje de población en villas están solo entre dos y tres puntos porcentuales por debajo de la tasa general para la CABA y, nuevamente, las tasas más bajas se observan en las Comunas 8 y 1. Es también en este nivel donde se observan las mayores brechas porcentuales entre la población dentro y fuera de las villas. Mientras que afuera de las villas está escolarizado el 93,2% de los niños de 4 años y el 98,6% de los niños de 5 años, estas tasas bajan a 80,8 y a 84,9% respectivamente para los niños que viven en las villas.

Aunque el análisis previo ha demostrado que las tasas de escolarización tienden a ser más bajas en las comunas con mayor porcentaje de población en villas, es importante destacar que existe alta heterogeneidad en los resultados educativos dentro de cada comuna. Montoya y Volman (2013) muestran que la Comuna 8 es la que posee el nivel más bajo en el Índice de Equidad y Calidad Educativa Porteña<sup>21</sup> y también está entre las que evidencian mayor dispersión en el índice entre escuelas.

### 2.2.2. Sector de pertenencia

Al analizar los datos referidos al sector de pertenencia de la escuela se destaca que en la CABA el 52% de la matrícula para quienes tienen entre 4 y 17 años corresponde al sector público, en tanto que el 29% corresponde al sector privado religioso y el 17,5% al sector privado laico. La importancia de cada sector muestra una mar-

21. Su análisis se apoya en el Índice de Equidad y Calidad Educativa Porteña, un índice multidimensional a nivel de escuela basado en los siguientes indicadores: la tasa de promoción, la tasa de repetición y resultados de aprendizaje en los exámenes ONE (Operativo Nacional de Evaluación).

**Cuadro 2.2: Niños y adolescentes por sector de pertenencia de la escuela según grupo de edad y lugar de residencia. Ciudad de Buenos Aires, 2011 (en %)**

	Total	Villa	No Villa
<b>4 a 17 años</b>			
Público	52.3	89.1	47.9
Privado Religioso	29.4	6.1	32.3
Privado Laico	17.5	2.7	19.3
<b>4 años</b>			
Público	49.9	88.2	45.2
Privado Religioso	22.0	4.1	22.5
Privado Laico	27.7	7.7	30.1
<b>5 años</b>			
Público	47.4	93.0	43.2
Privado Religioso	33.8	7.0	36.3
Privado Laico	18.1	0.0	19.7
<b>6 a 12 años</b>			
Público	54.8	89.7	50.0
Privado Religioso	26.8	5.2	29.8
Privado Laico	17.7	3.4	19.6
<b>13 a 17 años</b>			
Público	50.5	87.6	46.7
Privado Religioso	33.4	7.8	36.0
Privado Laico	15.4	0.8	16.9

Nota: Las distribuciones porcentuales no suman 100% porque no se presentan los casos de no respuesta.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la EAH (DGEyC, 2011).

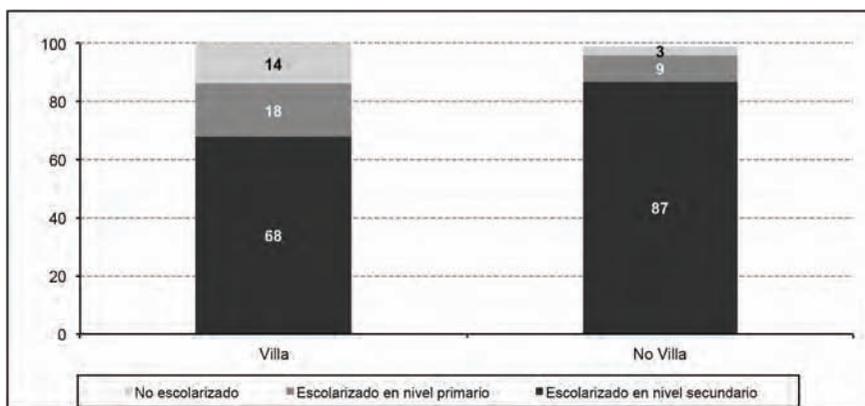
cada diferencia para la población dentro y fuera de las villas. Nueve de cada diez niños en las villas asiste a un establecimiento público en comparación con cerca de la mitad de los niños que viven fuera de las villas y asisten a escuelas públicas. A su vez es de destacar la leve preponderancia del sector privado religioso por sobre el sector privado laico en todas las edades relevadas, excepto la referida a los 4 años. Estos resultados son consistentes con la tendencia generalizada en el país, de creciente polarización social en el sector educativo como consecuencia del progresivo pasaje de los alumnos de mayores ingresos al sector privado (Rivas, Vera y Bezem, 2010).

El citado estudio de Montoya y Volman (2013) destaca que los factores explicativos de las diferencias en el desempeño entre las escuelas de gestión estatal versus privada están asociados a diferencias individuales y a la composición de la población escolar así como a las características del vecindario donde está situada la escuela. Si bien en promedio los resultados de los establecimientos de gestión privada tienden a ser más altos que aquellos de gestión estatal, muestran la necesidad de ajustar por sesgo de selección de los alumnos que concurren a cada tipo de establecimiento. Al aplicar este ajuste, el tipo de gestión pierde su poder explicativo sobre los resultados. No obstante estos resultados, resta aclarar que se trata de un tema abierto, no concluyente en términos investigativos. Lograr inclusión educativa, como se ha sostenido en distintas partes del capítulo, implica diferenciar la oferta para que todos logren igualdad de resultados. En tal sentido el rol de las instituciones educativas (públicas y privadas) es clave para favorecer procesos de acceso, permanencia y egreso de todos los sujetos, aspecto que deberá articularse con acciones orientadas a favorecer el capital social de las familias y de ese modo coadyuvar a los procesos de inclusión.

### 2.2.3. Educación de adolescentes y jóvenes

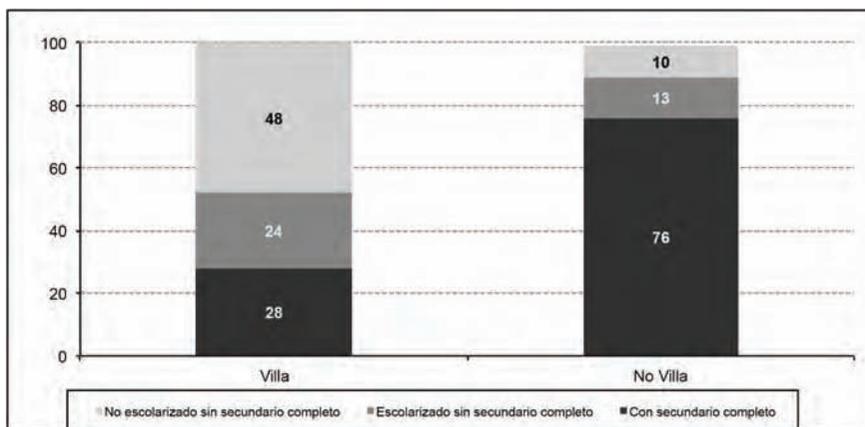
Es de amplio conocimiento que los problemas de sobriedad, repitencia y abandono escolar alcanzan niveles más críticos a partir de la escuela media. Las comparaciones en la situación educativa de los adolescentes y jóvenes dentro y fuera de las villas presentadas en las Gráficos 2.1 y 2.2 muestran el efecto acumulativo de estos problemas en las trayectorias escolares. En las villas de la CABA 7 de cada 10 adolescentes de entre 13 y 17 años se encuentran cur-

**Gráfico 2.1: Situación educativa de los adolescentes de 13 a 17 años de edad según lugar de residencia. Ciudad de Buenos Aires, 2011 (en %)**



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la EAH (DGEyC, 2011).

**Gráfico 2.2: Situación educativa de los jóvenes de 18 a 24 años de edad según lugar de residencia. Ciudad de Buenos Aires, 2011 (en %)**



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la EAH (DGEyC, 2011).

sando el nivel educativo correspondiente a su edad, mientras que el 18% está cursando la escuela primaria y el 14% ha abandonado la escuela. Fuera de las villas, también existe un problema “de atraso” pero la incidencia es la mitad de la que corresponde a los adolescentes de las villas.

En el caso de los jóvenes, las diferencias territoriales son todavía más marcadas. Fuera de las villas el 76% de quienes tienen entre 18 y 24 años han completado el secundario, el 13% está todavía cursando el secundario y el 10% se desvinculó del sistema educativo formal antes de finalizar dicho nivel. En contraste, en las villas solo el 28% de los jóvenes finalizó el nivel secundario, el 24% está cursando el secundario y casi la mitad lo abandonó sin completarlo.<sup>22</sup> Por otra parte, el 25% de los jóvenes en las villas no estudia ni trabaja en comparación con el 8% de los jóvenes fuera de las villas.<sup>23</sup> Resulta pertinente destacar que en Argentina la proporción de adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años que no estudia ni trabaja se sitúa en el 12%; el 16% de mujeres adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años no estudia ni trabaja, en tanto no estudia ni trabaja el 7,8% de los varones de dicho tramo etario (SITEAL, 2013: 4).

Los datos sobre el motivo por el cual los adolescentes y jóvenes dejan de estudiar muestran notables diferencias según la ubicación territorial (Cuadro 2.3). Más de la mitad de los adolescentes respondieron que habían dejado la escuela debido a problemas académicos, principalmente por falta de interés o dificultad en estudiar.<sup>24</sup> Aunque

22. “la Asignación Universal por Hijo (AUH) redujo en más de 60% (5,9 p.p.) el riesgo de no asistencia escolar en la población con participación en el programa [...] El análisis estadístico muestra que la AUH tiene en este caso mayor impacto relativo en los entornos emocionales favorables, en hogares con madre en edad intermedia o mayor de 25 años y en hogares sin NBI [necesidades básicas insatisfechas]. Si bien la mejora absoluta es mayor en los adolescentes (13-17 años), el impacto relativo es similar por grupo de edad, a la vez que acumulativo en el tiempo (incentivado por la aplicación de las exigibilidades del programa) [...] El estudio destaca el resultado igualmente positivo y significativo –aunque menos progresivo– que tuvo el programa AUH en materia de reducir el riesgo de inseguridad alimentaria y exclusión escolar en la población con participación en el programa” (UCA, s/d).

23. “Al enfocar en las brechas de género se constata que la probabilidad de que las mujeres se encuentren en esta situación es cuatro veces más alta que la de los varones. El 6,5% de los varones de entre 15 y 24 años no estudia ni trabaja, mientras que entre las mujeres esta proporción supera al 23,4%” (Fuente: SITEAL, 2013). Para una problematización de la denominación “Jóvenes que no estudian ni trabajan” véase: “Cuaderno: Soy lo que ves y no es: adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan” (Fuente: SITEAL, 2013).

24. “La investigación, y especialmente la experiencia de apoyo y asistencia a las escuelas que atienden población vulnerable, ha constatado sistemáticamente que la equidad educativa parte y se juega en el aula cotidianamente. Para desde

**Cuadro 2.3: Adolescentes y jóvenes por motivo de abandono de los estudios según lugar de residencia. Ciudad de Buenos Aires, 2011 (en %)**

	Total	Villa	No Villa
<b>13 a 17 años</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>
Terminó los estudios	9.8	2.9	13.6
Problemas familiares	10.7	24.1	3.6
Problemas económicos / trabajo	7.7	9.1	6.9
Falta de cupo	2.6	0.0	4.0
Problemas académicos	54.7	46.6	59.0
Otro	14.5	17.4	12.9
<b>18 a 24 años</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>
Terminó los estudios	29.3	8.2	32.6
Problemas familiares	8.5	16.7	7.2
Problemas económicos / trabajo	31.2	46.1	28.9
Falta de cupo	0.4	0.0	0.5
Problemas académicos	21.5	23.4	21.2
Otro	8.5	4.5	9.2

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la EAH (DGEyC, 2011).

este porcentaje de adolescentes es más alto fuera de las villas que dentro de ellas, es evidente que las dificultades académicas tienen un fuerte peso en las decisiones educativas en todos los sectores. Los problemas económicos y familiares, en cambio, son notablemente más importantes como motivo de abandono entre los adolescentes de las villas que entre sus pares fuera de las villas. El 24% de los adolescentes de las villas respondió que habían dejado la escuela por problemas familiares (como un embarazo o la necesidad de cuidar a un hijo o algún otro miembro del hogar) en comparación con el 3,6% de los adolescentes fuera de las villas. Asimismo, el 9,1% de

---

allí ofrecer actividades y mediaciones pertinentes que les permitan a todos acceder al conocimiento, desarrollar y fortalecer capacidades y destrezas que les permitan interactuar y funcionar plena y adecuadamente en la vida cotidiana, la escuela y la sociedad” (Román, 2008: 212).

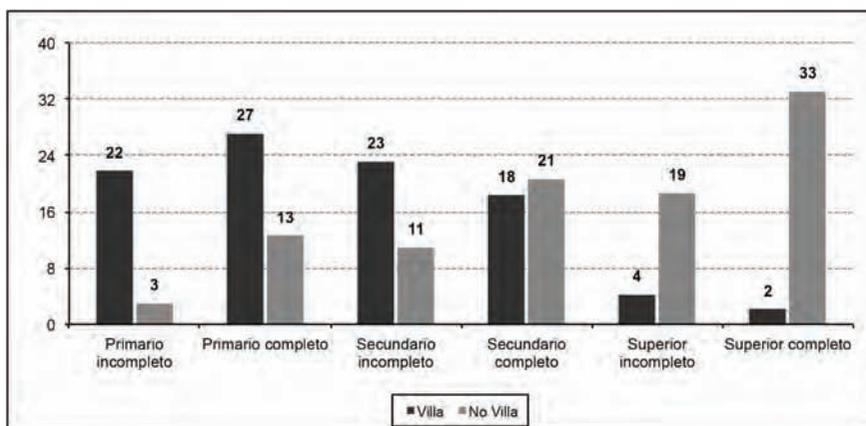
los adolescentes en villas respondieron que habían abandonado los estudios por problemas económicos o por la necesidad de trabajar, en comparación con el 6,9% de los adolescentes fuera de las villas. La falta de cupo en la escuela secundaria fue el principal motivo de abandono para apenas 4% de los adolescentes fuera de las villas y para ninguno de los respondientes de las villas.

Los problemas económicos tienen un peso mucho mayor en el abandono de los estudios en el caso de los jóvenes. El 46% de los jóvenes que viven en villas respondieron que habían dejado la escuela por problemas económicos o por la necesidad de trabajar en comparación con el 29% de los jóvenes que viven en otros lugares de la CABA.<sup>25</sup> El segundo motivo más importante por el cual se produjo el abandono escolar para jóvenes dentro y fuera de las villas son los problemas académicos, seguido por los problemas familiares. Igual que en el caso de los adolescentes, la falta de cupo no aparece como un factor relevante en la decisión de dejar los estudios.<sup>26</sup>

25. El programa PROGRESAR busca responder al problema de la deserción por dificultades económicas al proveer un subsidio a los “jóvenes argentinos de entre 18 y 24 años inclusive que acrediten estar inscriptos o asistan a instituciones educativas habilitadas, siempre que, al momento de la solicitud: sean desocupados o trabajadores formales en relación de dependencia, o trabajadores de temporada con reserva de puesto de trabajo o se desempeñen en la economía informal o sean monotributistas sociales o trabajadores del servicio doméstico o titulares de la Prestación por Desempleo o autónomos o monotributistas o perciban una jubilación o pensión o una pensión no contributiva nacional, provincial o municipal o sean titulares de la Asignación Universal por Hijo o por Embarazo para Protección Social. En todos los casos el ingreso que perciba el titular debe ser inferior o igual al Salario Mínimo, Vital y Móvil. Que su grupo familiar, al momento de la solicitud acredite las mismas condiciones que el titular”. El artículo 4°, Decreto 84/2014, establece la creación del “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” que consiste en una suma de dinero, no contributiva y mensual de pesos seiscientos (\$600) que se abonará a los jóvenes entre dieciocho (18) y veinticuatro (24) años de edad inclusive, que decidan iniciar o completar su formación de conformidad con lo que se establece en el presente” (Fuente: <http://www.progresar.anses.gob.ar/institucional/resolucion-decreto-9>)

26. Un reciente estudio sobre adolescentes y jóvenes que viven en los asentamientos informales de la CABA y el Gran Buenos Aires destaca que la escuela es una institución muy valorada: casi 6 de cada 10 chicos la considera muy importante y 3 de cada 10 bastante importante. Asimismo, el 95,7% afirma que la escuela ayuda a tener una vida mejor en el futuro (*Ibid.*). Cuando se les preguntó a

**Gráfico 2.3: Población de 25 años o más por máximo nivel de educación alcanzado según lugar de residencia. Ciudad de Buenos Aires, 2011 (en %)**



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la EAH (DGEyC, 2011).

#### 2.2.4. Nivel de educación de la población adulta

El nivel de educación adulta es uno de los rasgos que más diferencia a la población que habita en las villas de la CABA con el resto de la población del aglomerado. El promedio de años de educación de los mayores de 25 años en las villas es de 8,1 en comparación con un promedio de 12,9 fuera de las villas. Si se analiza la distribución del máximo nivel de educación alcanzado de los mayores de 25 años (Gráfico 2.3) se encuentra que la población adulta que reside en las villas está distribuida aproximadamente igual entre los que tienen primario incompleto (22%), primario completo (27%), secundario incompleto (23%) y secundario completo (18%). En contraste, fuera de las villas solo el 3% de los mayores de 25 años no ha completado el nivel primario, el 24% tiene primario completo o secundario incompleto y el 73% tiene al menos secundario completo. La brecha entre la población que vive dentro y fue-

---

los adolescentes que refrieron concurrir a la escuela (984), qué era lo que más les gustaba de la institución, un 65% mencionó a los amigos. En segundo lugar mencionaron “disfrutar del aprendizaje” (34,7%), y en tercer lugar, de “los recreos” (26,8%) (Unicef-TECHO, 2013).

ra de las villas es aún mayor si se analizan los datos referidos al nivel superior. En las villas solo el 4% y el 2% de los mayores de 25 años, respectivamente, ha iniciado o completado el nivel superior. Fuera de las villas, el 19% tiene educación superior incompleta y el 33% educación superior completa.

Según la ECVF, muchos adultos que viven en las villas han participado en distintas capacitaciones u otras actividades educativas que procuran ampliar sus calificaciones y oportunidades en el mercado laboral. El 7,6% de los mayores de 18 años que vive en las villas manifestó haber realizado un curso de alfabetización, el 16% retomó la primaria o la secundaria, el 11% realizó un curso de computación y el 15% un curso de capacitación laboral. En muchos casos los programas educativos son brindados por las organizaciones de la sociedad civil.

#### 2.2.5. Características familiares y escolarización

La revisión de la literatura sobre la relación entre segregación territorial e inclusión educativa destacó que el nivel de educación de los padres, la situación económica del hogar y otras características familiares influyen tanto en las posibilidades de escolarización como en los resultados de aprendizaje de los miembros del hogar. A fin de analizar la relación entre escolarización y características familiares, el Cuadro 2.4 muestra separadamente, para la población dentro y fuera de las villas, por un lado, la distribución de niños y adolescentes de 4 a 17 años según distintas características familiares y, por otro lado, la tasa de no escolarización dentro de cada grupo. La primera comparación permite apreciar la prevalencia de distintos rasgos familiares en los niños y adolescentes que viven dentro o fuera de las villas y la segunda comparación, la asociación entre característica familiar y no escolarización según lugar de residencia.

Los niños y adolescentes que viven en las villas son más propensos a habitar en un hogar donde el jefe tiene bajo nivel de educación y existe un bajo clima educativo.<sup>27</sup> El 57% de los niños de

27. Se considera que un hogar tiene clima educativo bajo cuando, en promedio, sus miembros mayores de 19 años tienen menos de 9 años de educación y que un hogar tiene clima educativo alto cuando, en promedio, sus miembros mayores de 19 años superan los 12 años de educación.

**Cuadro 2.4: Distribución porcentual y tasa de no escolarización de niños y adolescentes según características socioeconómicas del hogar por lugar de residencia. Ciudad de Buenos Aires, 2011**

	Distribución porcentual		Tasa de no escolarización	
	Villa	No Villa	Villa	No Villa
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>8.8</b>	<b>1.9</b>
<b>Educación jefe de hogar</b>				
Hasta primaria incompleta	18.3	2.3	12.7	7.1
Primaria completa a secundaria incompleta	59.0	26.5	8.3	4.2
Secundaria completa o más	20.8	70.9	6.8	0.9
<b>Clima educativo del hogar</b>				
Bajo	57.0	13.6	9.3	4.5
Medio	38.7	29.2	8.8	3.2
Alto	4.3	57.1	2.4	0.7
<b>Situación de pobreza<sup>1</sup></b>				
Pobre	45.3	10.4	10.4	3.9
No Pobre	54.7	89.6	4.6	1.6
<b>Condición de actividad del jefe de hogar</b>				
Ocupado	79.5	91.3	8.3	1.7
Desocupado	8.1	2.2	16.0	3.4
Inactivo	12.4	6.4	7.6	4.6
<b>Origen del jefe de hogar</b>				
Extranjero	59.9	16.6	9.3	2.3
No extranjero	40.1	83.4	8.2	1.9

1. Calculado sobre la base de una línea de pobreza para adulto equivalente de 738 pesos (ODSA, 2011).

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la EAH (DGEyC, 2011)

entre 4 y 17 años de las villas viven en hogares con clima educativo bajo y solo el 4% en hogares con clima educativo alto, en comparación con el 14 y el 57% respectivamente entre los niños y adolescentes que viven fuera de las villas. Al mismo tiempo, la tasa de no escolarización tiende a bajar con el nivel de educación del jefe de hogar y con el clima educativo del hogar, tanto dentro como fuera de las villas. Es decir, cuanto mayor es el nivel de educación de los adultos en el hogar, mayor es la probabilidad de los niños de estar en la escuela.

La fuerte concentración de población en situación de pobreza en las villas de la CABA es evidente al constatar que el 45% de quienes tienen entre 4 y 17 años y viven en las villas habitan hogares clasificados como pobres en comparación con el 10% de los niños y adolescentes de ese grupo etario que vive fuera de las villas.<sup>28</sup> Asimismo, tanto dentro como fuera de las villas, la tasas de no escolarización son aproximadamente dos veces más altas entre los niños pobres que entre los no pobres, sugiriendo que existe una asociación entre la situación económica del hogar y estar fuera del sistema educativo.

Existe una notable diferencia en el estado laboral de los jefes de hogar de los niños y adolescentes que viven dentro y fuera de las villas. El porcentaje de niños y adolescentes de 4 a 17 años que vive en un hogar en el cual el jefe está desocupado es casi cuatro veces superior en las villas (8,1%) que fuera de ellas (2,2%). El porcentaje de niños y adolescentes que vive en un hogar en el cual el jefe está inactivo es de 12,4% para quienes viven en las villas y de 6,4% para quienes viven fuera de las villas. La desocupación parece tener aproximadamente la misma relación con la escolarización en ambos territorios. La tasa de no escolarización de los niños y adolescentes que viven en hogares con un jefe desocupado duplica aproximadamente la tasa que corresponde a los niños y adolescentes que viven en hogares con un jefe ocupado tanto dentro como afuera de las villas.

Una característica distintiva de las villas de la CABA es que tienen una alta incidencia de población extranjera, mayormente de origen paraguaya y boliviana. En este sentido se destaca que seis de cada diez niños y adolescentes tienen un jefe de hogar que nació en

28. Las mediciones de pobreza están basadas en la línea de pobreza mínima utilizada por: UCA, Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA), 2013.

el exterior en comparación con casi dos de cada diez fuera de las villas (17%). No obstante, pertenecer a un hogar con jefatura extranjera no parece tener una asociación importante con la escolarización de los niños y adolescentes. Tanto dentro como fuera de las villas existe relativamente poca diferencia en las tasas de escolarización entre ambos grupos.

#### 2.2.6. Acceso a bienes materiales

**Cuadro 2.5: Hogares con acceso a bienes asociados a logros educativos. Villas relevadas de la Ciudad de Buenos Aires, 2011-2012**

	Porcentaje de hogares
Colchón para cada miembro o pareja	84.4
Teléfono celular	82.6
Televisión con cable o DirecTV	75.3
Computadora	39.1
Internet	25.1
Bicicleta	22.7
Teléfono fijo	18.8
Tarjeta de compra o de crédito	14.2
Auto o moto	10.2

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida Familiares, 2011-2012. UCA. Programa Desarrollo Humano e Inclusión Social.

El análisis anterior muestra una asociación entre la situación económica del hogar y la escolarización de los niños y adolescentes, razón por la cual analizar la inclusión educativa supone poner el foco en los establecimientos educativos pero también analizar las características familiares. El desempeño de los alumnos dentro de la escuela puede estar influenciado por la posibilidad de acceder a distintos bienes materiales que inciden en su capacidad de contar con información sobre cómo vincularse con “la vida fuera de las villas”. La información relevada por la ECVF indica que el 84% de las familias que reside en las villas posee una televisión (y ésta es también su principal fuente de información), el 39% posee una computadora y el 25% tiene acceso a Internet en su hogar (Cuadro 2.5). Cabe men-

cionar, no obstante, que los resultados de la ECVF también indican que la mitad de los menores de 18 años y el 44% de los mayores de esa edad utilizan Internet. Dos de cada diez familias tienen un teléfono fijo y ocho de cada diez tienen un teléfono celular (un nivel alto, pero no tan elevado en épocas de hiper conectividad).<sup>29</sup> Pocas familias tienen medios de transporte propio, como una bicicleta (23%), un auto o una moto (10%). Por otra parte se destaca que 16 de cada 100 familias no posee un colchón para cada miembro del hogar, carencia que seguramente incide en el rendimiento educativo de los niños.

### 2.2.7. Actividades extracurriculares

El análisis sobre los motivos por los cuales los adolescentes y jóvenes abandonan el sistema educativo formal deja en evidencia la necesidad de que las escuelas diseñen e implementen proyectos pedagógicos significativos que les permitan permanecer en la escuela y dotar de sentido a las experiencias y trayectorias escolares por las que transitan. El acceso a actividades artísticas, deportivas, vinculadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) o con la capacitación para la vida laboral pueden ser claves en este aspecto.<sup>30</sup>

Según la ECVF, más del 70% de los hogares relevados manifestaron que sus hijos participan de algún tipo de actividad extracurricular, siendo la escuela quien provee la gran mayoría de estas actividades. El 59% de los niños y adolescentes participan en actividades deportivas, y el 38% participa en actividades artísticas, el 45% en aprendizaje de idiomas y el 43% en aprendizaje de computación (Cuadro 2.6). Aproximadamente un tercio de los que participan en actividades deportivas y un cuarto de los que reali-

29. La investigación realizada en asentamientos informales de la CABA y el Gran Buenos Aires destaca que el 66% de los adolescentes encuestados posee un teléfono celular y el grupo entre 15 y 16 años es el que más acceso tiene a la telefonía móvil: el 78%. (Unicef-TECHO, 2013: 62).

30. En este sentido la Educación No Formal reconocida en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (Título IX, Educación No Formal, Artículo 112) y en la legislación de la CABA (LEY N° 4.399) favorece la complementariedad de experiencias entre ámbitos educativos, cuestión que coadyuva a la noción de Educación Permanente y al ejercicio del Derecho a la Educación.

**Cuadro 2.6: Hogares con niños de 6 a 17 años que participan en actividades extracurriculares según tipo de actividad y lugar. Villas relevadas de la Ciudad de Buenos Aires, 2011-2012 (en %)**

	Deportes	Actividades artísticas	Idiomas	Computación	Apoyo escolar	Capacitación en oficios
<b>Total</b>	<b>58.5</b>	<b>38.4</b>	<b>44.9</b>	<b>43.4</b>	<b>33.6</b>	<b>11.1</b>
En establecimiento escolar	42.0	28.7	43.0	42.3	13.4	5.1
En organización social	6.7	6.7	1.0	1.1	16.5	5.2
En otra entidad estatal	4.9	2.2	0.6	0.0	1.8	0.4
De manera particular	4.8	0.8	0.4	0.0	1.9	0.3

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida Familiares, 2011-2012. UCA. Programa Desarrollo Humano e Inclusión Social.

zan actividades artísticas realizan las mismas fuera de la escuela (en una organización social, en otra entidad estatal o de manera particular).

Por otra parte, casi un tercio de los niños y adolescentes que vive en las villas recibe apoyo escolar; aproximadamente la mitad de ellos realiza esta actividad en parroquias, comedores u otras organizaciones. Las actividades de apoyo escolar ofrecidas por las organizaciones sociales tienden a ser actividades informales que brindan orientación educativa guiada muchas veces por voluntarios.<sup>31</sup> A su vez el 10% de los encuestados manifestó participar de capacitaciones en oficios, y de ellos aproximadamente la mitad la realizó en la escuela y la otra mitad en OSC.

#### 2.2.8. Conformidad con la escuela

Al analizar la opinión de los padres que viven en las villas se percibe un alto grado de conformidad con la educación que reciben sus hijos en la escuela: más de 6 de cada 10 respondientes manifestaron mucha conformidad (17%) o conformidad (47%).

31. Para una ampliación temática véase A. Peregalli, M. Del Monte (2013-2014), "Educación e inclusión social: preguntas, respuestas y desafíos desde la praxis educativa en la Villa 1-11-14", en *Revista Novedades Educativas*, dic.-ener., n° 276-277, año 26, pp. 41-46.

**Cuadro 2.7: Principales problemas en educación indicados por los padres. Villas relevadas de la Ciudad de Buenos Aires, 2011-2012 (en %)**

	Porcentaje de hogares
Problemas <sup>1</sup>	
<b>Total</b>	<b>100.0</b>
Falta de maestros / paros frecuentes de los docentes	8.9
Métodos educativos no satisfactorios	8.0
Otro	4.5
Falta de recursos (materiales, vianda, etc.)	2.7
Paro de los docentes	2.5
Discriminación	2.4
Ausencia de los maestros	2.4
Inseguridad / drogas / conflicto	1.8
Falta de vacante	1.7
Falta de atención escolar	1.6
<b>No tiene problema</b>	<b>63.4</b>

1. Calculado sobre el total de hogares con niños en edad escolar que respondieron a la pregunta.

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida Familiares, 2011-2012. UCA. Programa Desarrollo Humano e Inclusión Social.

Al ser consultados sobre los principales problemas percibidos respecto de la educación de sus hijos (Cuadro 2.7) se destaca que 6 de cada 10 padres respondieron “no percibir problemas”. Los problemas mencionados con mayor frecuencia son la falta de maestros o paros frecuentes (8,9%) y métodos educativos no satisfactorios (8%).

Al ser consultados sobre las principales necesidades que perciben respecto de la educación de sus hijos es notable que 8 de cada 10 padres manifestaron “no percibir necesidades”. Es importante reconocer, no obstante, que muchas veces las personas que viven en situación de pobreza naturalizan sus situaciones de necesidad y poseen bajas expectativas sobre la calidad de los servicios públicos. De entre las necesidades específicas mencionadas se destaca la necesidad de tener más recursos humanos (3,3%) y contar con mayor presencia de los maestros (2,2%).

### 3. Conclusiones

La marcada expansión en el acceso a la educación básica obligatoria en la Argentina durante los últimos cuarenta años, especialmente en el nivel secundario, representa un dato positivo para el sistema educativo y el país en su conjunto. Esta situación ha venido acompañada, no obstante, de desafíos cruciales en términos de calidad. De entre los problemas más relevantes para el sistema educativo y la población de las villas, en particular, se destacan: la necesidad de garantizar la educación para los niños menores de 4 años y la necesidad de continuar ampliando la cobertura, disminuir los niveles de deserción y diseñar e implementar una educación secundaria diversa ya que garantizar la universalización en ese nivel se convirtió en obligatorio a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El análisis de los datos permite jerarquizar tres aspectos de relevancia. Primero, tanto dentro como fuera de las villas, la tasas de no escolarización son aproximadamente dos veces más altas entre los niños pobres que entre los no pobres, sugiriendo que existe una asociación entre la situación económica del hogar y estar fuera del sistema educativo. Segundo, el 24% de los adolescentes de las villas respondió haber dejado la escuela por problemas familiares (como un embarazo o la necesidad de cuidar a un hijo o algún otro miembro del hogar) en comparación con el 3,6% de los adolescentes fuera de las villas. Tercero, casi la mitad de los jóvenes que viven en villas expresaron haber dejado la escuela por problemas económicos o la necesidad de trabajar en comparación con menos de un tercio de los jóvenes que viven en otros lugares de la CABA. Los datos expresan que garantizar la inclusión educativa requiere mucho más que asegurar un cupo en un establecimiento escolar. Implica considerar las diferencias en la calidad de la oferta y la diversidad de la demanda de la población que habita un territorio. Por tal motivo resulta pertinente destacar la necesidad de acordar, diseñar e implementar políticas integrales, en tanto coordinadas, que favorezcan el diseño e implementación de proyectos pedagógicos significativos e incidan también sobre las condiciones de vida familiares de los habitantes de las villas (determinante clave de la inclusión educativa), apuntando a eliminar los factores que históricamente generaron la exclusión. Políticas que sean lideradas por las autoridades públicas (organismos competentes) e incluyan la activa partici-

pación de los habitantes de las villas, sindicatos, OSC, empresas y universidades.

El análisis invita a continuar enriqueciendo el diagnóstico y vincular los procesos de generación de información con los procesos de toma de decisiones. De ese modo se continuará en el camino de tornar más justo no solo al sistema educativo, que no es decir poco, sino a la sociedad en su conjunto. En tal sentido, y como línea de indagación futura, se avizora la necesidad de continuar investigando en qué medida ir a la escuela es algo valorado como un medio de integración y posibilidad de progreso o movilidad social.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2008), “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”, en UNESCO, *Revista trimestral de Educación Comparada Perspectivas Número 145. Dossier Educación Inclusiva*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Bonal, X.; Montse, C.; Kliczkowski, F.; Tarabini, A. y Valiente, O. (2010), *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000), *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: UNESCO, Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE). Versión original en inglés.
- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/GEL.
- (1997), “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas”, en Frigerio, G.; Oggi, M. y Gianonni, M. (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Calvo, G. (2009), *La escuela busca al niño. Hacia la integración escolar*. Informe final del estudio realizado para OEI sobre políticas de reingreso educativo, Bogotá, OEI.
- Case, A. y Katz, L. (1991), “The Company You Keep: The Effects of Family and Neighborhood on Disadvantaged Youths”, en *NBER Working Paper*, n° 3705.

- Coleman, J. S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", en *American Journal of Sociology*, n° 94, S95-S120.
- Crane, J. (1991), "The Epidemic Theory of Ghettos and Neighborhood Effects on Dropping Out and Teenage Childbearing", en *American Journal of Sociology*, n° 96, vol. 5, pp. 1226-1259.
- D'Alessandre, V. (2013), *Soy lo que ves y no es: adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan*. Sistema de Tendencias Educativas de América Latina, cuaderno 17. Buenos Aires: SITEAL, IPE, OEI Recuperado de: [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_cuaderno\\_17\\_soy\\_lo\\_que\\_ves\\_y\\_no\\_es.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_17_soy_lo_que_ves_y_no_es.pdf)
- DGEyC (Dirección General de Estadística y Censos) (2010), Resultados Provisionales del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010 en la Ciudad de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis\\_estadistico/resultados\\_provisionales\\_censo\\_2010.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/resultados_provisionales_censo_2010.pdf)
- DGEyC (2011), Encuesta Anual de Hogares 2011 Ciudad de Buenos Aires Síntesis metodológica. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- DGEyC (2013), Anuario Estadístico Ciudad de Buenos Aires año 2012. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.estadistica.buenosaires.gob.ar>
- Duro, E. y Nirenberg, O. (2014), *Instrumento de Autoevaluación de la calidad educativa en Escuelas Primarias*, Buenos Aires, UNICEF-CEADEL.
- Garasky, S. (1995), "The Effects of Family Structure on Educational Attainment: Do the Effects Vary by the Age of the Child?", en *American Journal of Economics and Sociology*, n° 54, vol. 1, pp. 89-105.
- Gentili, P. (2011), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra una educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ginther, D.; Haveman, R. y Wolfe, B. (2000), "Neighborhood Attributes as Determinants of Children's Outcomes: How Robust Are the Relationships?", en *The Journal of Human Resources*, n° 35, vol. 4, pp. 603-642.
- INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (1998), "Situación y evolución social. Algunas definiciones afines: Tasa de analfabetismo", en *Síntesis*, n° 4, vol. 2, Buenos Aires.

- INDEC (2012), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Resultados definitivos, Serie B N° 2 (1ª ed.), Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2010), “La Protección Social como derecho de ciudadanía: hacia un cambio cultural en la sociedad y en la escuela”, en Neri, A. *et al.*, *Asignación Universal por Hijo. Ciclo de conferencias*. Buenos Aires, (1ª ed.), Unicef-AMIA- REDAIC-AAPS. Recuperado de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas\\_asignacion\\_universal.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf).
- Kaztman, R. (2001), “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, en *Revista de la CEPAL*, n° 75.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*, Buenos Aires, Unesco.
- Kling, J. R.; Liebman, J. y Katz, L. R. (2007), “Experimental Analysis of Neighbourhood Effects”, en *Econometrica*, n° 75, vol. 1, pp. 83-119.
- Lépore, S. (2012), “Sociabilidad e integración social en las villas de Bajo Flores y de Barracas”, en Lépore, E. (coord.), *Capacidades de desarrollo y sociedad civil en las villas de la ciudad*. Buenos Aires, Educa, pp. 205-268.
- Macció, J. y Lépore, E. (2012), “Las villas en la Ciudad de Buenos Aires. Fragmentación espacial y segmentación de las condiciones sociales de vida”, en Lépore, E. (coord.), *Capacidades de desarrollo y sociedad civil en las villas de la ciudad*, Buenos Aires, Educa, pp. 43-114 .
- Mancebo, M. E. (2012), “La gestión de la inclusión educativa en Uruguay: un desafío multidimensional”, en Guedes de Rezende, C., Machado V. y Rodríguez, L. (comps.), *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa*, Montevideo, MEC.
- Manski, C. F. (1993), “Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem”, en *Review of Economic Studies*, n° 60, pp. 531-542.
- Ministerio de Desarrollo Social Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2010), Unidad de Información, Monitoreo y Evaluación, Serie Informes de Condiciones de Vida Adolescentes y jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. La situación en el 2010. Recuperado de: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des\\_social/evaluacion\\_programas/informes\\_condiciones\\_vida/](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/evaluacion_programas/informes_condiciones_vida/)

- Adolescentes\_y\_jovenes\_en\_la\_ciudad\_de\_Buenos\_Aires\_5.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación de la Nación Argentina (2006), Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Recuperado de: [http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf) Acceso: 15/03/2014.
- Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2012), Ley N° 4.399. Recuperado de: <http://www.cedom.gov.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley4399.html>. Acceso: 15/03/2014.
- Mitchell, A. (2012), “Las organizaciones de la sociedad civil en las villas de Bajo Flores y Barracas”, en Lépore, *et. al*, *Capacidades de desarrollo y sociedad civil en las villas de la ciudad*, Buenos Aires, Educa, pp.115-187.
- Montoya, S. y Volman, V. (2013), “¿Cuáles son los determinantes de la calidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires? Los índices de Calidad y Equidad Porteños”, Documento de Trabajo N° 44. Universidad Católica Argentina, Facultad de Ciencias Económicas Escuela de Economía “Francisco Valsecchi” (versión revisada, Enero 2014). Recuperado de: [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo83/files/44.\\_Nov.\\_2013\\_-\\_Montoya\\_-\\_vf1.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo83/files/44._Nov._2013_-_Montoya_-_vf1.pdf)
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (2013), Comunicado de Prensa: Estimaciones de Tasas de Indigencia y Pobreza (2010-2012). Totales Urbanos, abril 2013.
- Peregalli, A. y Del Monte, M. (2013), “Educación e inclusión social: preguntas, respuestas y desafíos desde la praxis educativa en la Villa 1-11-14”, en *Revista Novedades Educativas*, 14 (26), n° 276-277, pp. 41-46.
- Perlman, J. (2006), “The Metamorphosis of Marginality: Four Generations in the Favelas of Rio de Janeiro”, en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 606, Chronicle of a Myth Foretold: The Washington Consensus in Latin America, pp. 154-177.
- PNUD (Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2009), Aportes para el desarrollo humano en Argentina / 2009. Argentina. Recuperado de: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Argentina/Argentina\\_HDR\\_2009.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Argentina/Argentina_HDR_2009.pdf)
- Ray, D. (2006), “Aspirations, Poverty and Economic Change”, en Banerjee, A. V.; Bénabou, R. y Mookherjee, D. (eds.), *Understanding Poverty*, Nueva York, Oxford University Press.

- Rivas, A.; Vera, A. y Bezem, P. (2010), *Radiografía de la educación argentina*, Buenos Aires, CIPPEC.
- Román, M. (2008), “Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz”, en AAVV, *Eficacia escolar y factores asociados*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- Rosenbaum, J. E. (1995), “Changing the geography of Opportunity by Expanding Residential Choice: Lessons from the Gautreaux Program”, *Housing Policy Debate*, 6(1), pp. 231-69.
- SITEAL (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina) (2013), Dato Destacado 31. En la Encrucijada. Mujeres y adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina. Recuperado de: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/dd\\_31\\_version\\_2.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/dd_31_version_2.pdf)
- Smitmans, P. (2012), *La exclusión social de los jóvenes en Argentina: características y recomendaciones. Documento de Trabajo* n° 38. Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad de Ciencias Económicas Escuela de Economía “Francisco Valsecchi”.
- Suárez, A. L. y Groisman, F. (2008), “Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina”, en Queiroz Ribeiro, L. y Katzman, R. (orgs.), *A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*, Río de Janeiro, Letra Capital -FAPERJ – IPES, pp. 33-58.
- Terigi, F.; Perazza, R. y Vaillant, D. (2010), *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*, OEI.
- Tomasevski, K. (2004), *El asalto a la educación*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- UCA (s/d), Programa Observatorio de la deuda Social Argentina. Evaluación de impacto de la Asignación Universal por Hijo en los ingresos familiares e indicadores de desarrollo humano. Encuesta de la Deuda Social Argentina: 2010, 2011 y 2012. Recuperado de: [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Seminario\\_Mexico\\_final.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Seminario_Mexico_final.pdf)
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008), Revista trimestral de Educación Comparada Perspectivas Número 145. Dossier Educación Inclusiva, vol. XXXVIII, n° 1. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)

- UNESCO-BIE (2008), La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, Mimeo. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- Unicef-UNGS (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Universidad Nacional de General Sarmiento) (2012), Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano (Argentina), Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES\\_OKb.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES_OKb.pdf)
- Unicef-TECHO (2013), Las voces de los adolescentes en villas y asentamientos de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/LasVoces\\_Techo\\_Unicef\\_Web2.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/LasVoces_Techo_Unicef_Web2.pdf)
- Unidad de Información, Monitoreo y Evaluación (UIMyE), Serie Informes de Condiciones de Vida Adolescentes y jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. La situación en el 2010, Ministerio de Desarrollo Social, GCBA.
- Wilson, W. J. (1987), *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Under Class, and Public Policy*, Chicago, University of Chicago Press.

### Sitios web consultados

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa: <http://diniece.me.gov.ar/>
- Dirección General de Estadística y Censos, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, <http://www.estadistica.buenosaires.gob.ar/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2010), Argentina: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina PROG.R.ES. AR: <http://www.progresar.anses.gob.ar/institucional/resolucion-decreto-9>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Dato destacado: El trabajo adolescente asalariado, Septiembre 2008. Disponible en: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/trabajo\\_adolescente\\_asalariado\\_0.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/trabajo_adolescente_asalariado_0.pdf)

### Anexo: Tasas de escolarización por edad según fuente de información, 2010-2011

Comuna	4 años		5 años		6 a 12 años		13 a 17 años	
	CNP <sup>1</sup>	EAH <sup>2</sup>						
<b>Total</b>	<b>91.0</b>	<b>91.6</b>	<b>96.7</b>	<b>97.3</b>	<b>99.2</b>	<b>99.5</b>	<b>93.2</b>	<b>95.6</b>
1	81.9	90.5	93.5	88.6	98.5	97.6	90.6	93.8
2	96.8	100.0	98.1	100.0	99.4	100.0	96.2	100.0
3	91.1	100.0	96.7	100.0	99.2	100.0	93.2	100.0
4	87.6	85.4	95.9	94.5	99.1	98.9	90.5	93.6
5	95.6	100.0	98.3	100.0	99.4	100.0	94.8	100.0
6	97.1	100.0	98.6	100.0	99.4	100.0	96.0	100.0
7	86.2	97.2	95.7	94.5	99.1	99.0	92.2	96.8
8	79.6	82.7	93.4	96.7	98.8	98.8	88.0	96.8
9	87.4	88.3	95.7	95.7	99.0	99.5	92.4	96.8
10	94.7	84.3	97.5	100.0	99.3	100.0	94.1	96.8
11	96.0	78.5	97.8	100.0	99.4	100.0	95.6	96.8
12	96.8	100.0	98.5	100.0	99.4	100.0	95.5	96.8
13	97.4	100.0	98.6	100.0	99.6	100.0	96.2	96.8
14	96.0	100.0	98.2	100.0	99.3	100.0	95.9	96.8
15	89.8	90.8	91.8	92.8	93.8	94.8	95.8	96.8

Fuente:

1. Elaboración propia con REDATAM sobre la base del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010.
2. Elaboración propia sobre la base de la EAH (DGEYC, 2011).