

En *Clases sociales, horizonte de consumo y opiniones políticas*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones La Flor.

El Doctor del Siglo XXI. Logros educativos y condiciones de origen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Molina Derteano, Pablo.

Cita:

Molina Derteano, Pablo (2017). *El Doctor del Siglo XXI. Logros educativos y condiciones de origen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. En *Clases sociales, horizonte de consumo y opiniones políticas*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones La Flor.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.molina.derteano/104>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p4wr/Gsp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El Doctor del Siglo XXI.

Logros educativos y condiciones de origen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pablo Molina Derteano

"How long can the professional survive?"

Del trailer de Golgo 13

1. Introducción.

En la literatura académica pasada y reciente, en la agenda pública, en el imaginario colectivo y en muchos otros espacios. Los logros educativos, frecuentemente descritos como "la educación" a secas, gozan de un prestigio aparentemente inquebrantable. Cantidades considerables de esperanzas son depositadas en el aumento individual y general de los niveles educativos como la llave para el desarrollo personal y nacional (Levy Yeyati y Reydó, 2017). Desde el punto de vista de la movilidad social intergeneracional, los logros educativos son considerados en la medida, que superan las restricciones de origen. En otras palabras, en la medida que cada generación accede a niveles educativos mayores que la anterior (Torrents y Fachelli, 2015).

A nivel de la literatura internacional sobre logros educativos, una buena parte de la misma se está orientando al acceso a la educación superior, considerada como la que terminará por hacer la diferencia en la inserción laboral futura. A su vez, hay evidencias de mejora intergeneracional que permiten abrigar la esperanza de que en algunas pocas generaciones más, se podría alcanzar la total cobertura del nivel mínimo. Al menos en Occidente y el Este Asiático. (UNDP, 2015).

Partimos de una hipótesis general, que guía las observaciones tanto de movilidad educativa como otros tipos de movilidad intra e intergeneracional que es la formulada por Kessler y Espinoza en el período clásico. Se destacan "la concomitancia de estas dos fuerzas divergentes mantendría, en términos generales, las tendencias tradicionales hacia el ascenso y hacia la marginalidad, considerados rasgos propios de la movilidad social en América Latina" (2003:5).

La tendencia centrípeta "hacia abajo", en nuestro estudio, se evidencia en la movilidad o inmovilidad que no supere el nivel de secundario incompleto, el cual en la literatura especializada lo señala como claramente insuficiente en términos de empleabilidad, así como de otros aspectos de inserción social. Es interesante observar que aunque hay notable movilidad desde niveles tales como primario incompleto, al menos un tercio de la muestra no logró superar el secundario incompleto, por lo que tales movimientos son poco relevantes. La tendencia centrípeta "hacia arriba" se evidencia en el creciente número de graduados universitarios.

En otras palabras, y en referencia a nuestro estudio, sostenemos que se dan dos tendencias centrípetas y contradictorias. Una que apunta a una mayor reproducción de las condiciones del hogar de origen, y otra de movilidad ascendente, con un mayor acceso a la educación superior. Estas dos fuerzas parecen operar constantemente a nivel nacional, pero en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no pareciera ser el caso. De hecho, una hipótesis que emerge para futuras indagaciones es tratar de dar cuenta de la particularidad de la Ciudad de Buenos Aires con respecto al resto del país.

2. Coordenadas teóricas.

¿Desigualdades de qué? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación? Es importante, partir de dos recortes sobre estas nociones tan extensas. Dos recortes que están fuertemente ligados entre sí. Por desigualdades nos referimos a las desigualdades de origen, que son aquellas que los sujetos traen consigo de la estratificación de los hogares; mientras que importan los logros educativos, en la medida que son considerados el canal privilegiado para superar las desigualdades de origen (Carabaña, 2016). Las consideraciones teóricas aquí vertidas son sólo un recorte de la amplia literatura que aborda el entrecruzamiento entre logros educativos; acceso, permanencia y egreso de la educación superior y; desigualdades de origen. Sin embargo, estas consideraciones están analizadas desde atravesadas por dos puntos de partida que guiarán la lectura y consideración de los diferentes aportes teóricos y empíricos.

El primero – que puede encontrarse en otros artículos dentro de este volumen – refiere al trabajo de Reygadas (2008) que aborda la Desigualdad en un plano más teórico y abstracto y se interroga sobre la misma en términos de los planos en que se manifiesta y como se legitima. Reconoce *“tres planos de la desigualdad, cada uno de los cuales tiene que ver con un aspecto del poder: 1) el individual, que se refiere a las distintas capacidades de los agentes; 2) el relacional, que se manifiesta en las interacciones asimétricas dentro de instituciones y campos sociales, y 3) el estructural, que apunta hacia la cristalización de las desigualdades en los Estados nacionales. En el mundo contemporáneo puede distinguirse un cuarto nivel, el del poder global (...). Los diferentes niveles se encuentran relacionados entre sí, pero cada uno de ellos tiene connotaciones específicas que es conveniente distinguir”* (2008:53).

Los logros educativos legitiman en forma manifiesta las desigualdades de origen en el plano individual apelando al mérito como criterio. De hecho, la meritocracia es la piedra angular de la legitimidad de los sistemas educativos de nivel básico, medio y superior en Occidente desde el siglo XX (Ortiz, 2014; Tarabini, 2015). En efecto, la educación básica y media obligatoria con el curriculum controlado y centralizado a nivel nacional han tendido a presentar un modelo de sentido común en el que se supone que nociones abstractas como inteligencia, esfuerzo, dedicación, empeño, superación individual, etc son presentados como los factos del éxito o fracaso escolar. Basta escuchar a alumnos y docentes de primaria o secundaria ponderar estos “méritos”. (van Zanten, 2008; Meo y Dabeningo, 2010; Dabeningo *et al*, 2010) Aquí emerge un campo de relaciones – las que tienen que ver con la educación – en donde se manifiesta la dimensión institucional de la desigualdad. Una desigualdad entre hogares que se convierte en desigualdades de origen, pero que las instituciones del campo educativo operan en legitimar y hasta potenciar; inclusive cuando pueden atenuarlas. Plano relacional.

La segunda coordenada opera como una especie de metalectura; Martín Criado (2013) toma el debate entre funcionalistas y funcionalistas críticos en torno al rol igualador o de reproducción de las desigualdades de origen por parte de la escuela y de la educación en general. Retoma las posiciones acerca de las supuestas funciones de desarrollo y/o dominación del sistema educativo para reemplazarlas por una visión desde el concepto bourdeano de campo – sin dejar de reconocer un ancestro weberiano en el mismo – para dar cuenta de que el campo de los sistemas educativos nacionales es una construcción histórica y que difícilmente pueda atribuírsele una intencionalidad única.

Una lectura de este tipo implica considerar las dos tendencias centrípetas como una tensión que atraviesa el campo de la educación en Argentina. Dificultades para expandir los niveles mínimos mientras que la educación superior ha sido democratizada tempranamente con el ingreso irrestricto

(1918) y el no arancelamiento de la Universidad Nacional (1949). La Argentina parece haber abandonado – al menos, en términos simbólicos – el modelo de Universidad de las Elites.

En este sentido, se interpelan los entrecruzamientos en dos emergentes que guiarán la lectura y presentación de los resultados: 1) desigualdades de origen y logros educativos y; 2) la relación entre desigualdad de origen y logro educativo superior. Emergencias que no sólo producen sino que son el marco de legitimación de desigualdades y que se dan en campos social e históricamente construidos.

2.1 – *Desigualdades de origen y logros educativos.*

Como se mencionara en la introducción, muchas esperanzas fueron puestas en el rol de los logros educativos como forma de reducir las desigualdades. La literatura nuevamente es extensa, tanto en el plano nacional como internacional. La desigualdad de origen es camuflada por el discurso meritocrático, y oculta principalmente las desigualdades del hogar de origen. Martínez García señala que *“en el caso de la educación, la tesis funcionalista en sociología es muy parecida a la del capital humano en economía: sostiene que en las sociedades industrializadas las empresas compiten entre ellas para lograr beneficios y que, para tener éxito, necesitan contratar buenos trabajadores. Las empresas que contraten según el mérito, en vez de por otros criterios, como lazos familiares, de amistad o porque tienen prejuicios en contra de algún tipo de personas (por raza, sexo, etc.), podrán competir con más éxito. Los trabajadores, conocedores de esta necesidad, procuraran formarse lo mejor posible. Para ello está el sistema educativo. Según la caracterización funcionalista, el alumnado es tratado de forma universalista, pues el profesorado les enseña de forma igualitaria y los evalúa según criterios de mérito. Así, el funcionamiento del sistema educativo y del sistema productivo se integra en torno a la idea del mérito y de igualdad de oportunidades, llevando a una sociedad más productiva y justa”* (2013; 130-131). En suma, el mérito individual es origen y efecto del funcionamiento, aparentemente muy aceitado, de diversas instituciones sociales (familia, escuela, trabajo). Y son estas instituciones, las que en su funcionamiento cotidiano “proponen” desestimar las desigualdades estructurales, ya sea porque las ignoran o creen poder superarlas.

Revisando algunos de los trabajos más emblemáticos, propongo distinguir entre las líneas economicistas, las líneas de estratificación social y; las de desigualdades socio-culturales. Debe señalarse que en las comparaciones se considera como unidad de análisis a los hogares.

Las perspectivas economicistas se han debatido entre los aportes desde los enfoques derivados del concepto de capital humano (Cardona Acevedo et al, 2007); las líneas institucionalistas (Piore, 1983; Fernández Huerga, 2010); el enfoque del “trabajador adicional” (Paz, 2001; Weller, 2003) entre otras. Fernández Melliso y Martínez García (2016) señalan en forma somera que el enfoque economicista entiende a la decisión de los hogares de escolarizar los más posible a sus miembros como una decisión de inversión, en la medida que mayores niveles educativos suponen mejores retornos económicos y mejoras institucionales. Los grandes interrogantes de esta perspectiva giran en torno a las posibilidades y decisiones de la inversión en educación (algunos hogares no pueden darse el lujo de “invertir”), así como la información y el funcionamiento de las instituciones educativas y del mercado de trabajo y las relaciones con el ciclo económico. La desigualdad se manifiesta en la medida, que la decisión de prolongar la inserción en el sistema educativo tiene costos diferenciales para los hogares según su nivel socioeconómico.

Las líneas de estratificación social se han interrogado sobre los factores que permiten la movilidad social intergeneracional, aceptando que hay una relación entre un mayor nivel educativo y el acceso a mejores empleos e ingresos, siendo estos los principales indicadores para construir

clase. En otras palabras, moverse o reproducir la clase de la generación anterior (padre y/o madre) usando como principal canal el logro educativo (Kerbo, 2003; Jorrat, 2010).

Si la evidencia empírica parece señalar que los logros educativos tienen un impacto en las chances de movilidad social ascendente, podría plantearse en cuáles son los obstáculos para los logros educativos, en especial los referidos al origen de los posibles móviles. Puede presuponerse que si existe un canal de movilidad, también habrá un mecanismo de cierre. Y, ocurre con la educación que es tanto un insumo para la movilidad, como un mecanismo de heredar privilegios, lo que puede observarse a través de las condiciones de origen. (Shavit y Blossfed, 1993; Carabaña, 2004; Jorrat, *op cit*)

También en los orígenes de esta tradición de análisis se puede rastrear la influencia funcionalista y su ponderación de la logros, por encima de las adscripciones familiares o de clan; apoyándose en el papel jugado por la meritocracia individual (Sembler, 2006, Boado Martínez, 2008; Martínez García, *op cit*). Es el proceso de Modernización, que en Argentina tuvo a su figura más emblemática en el sociólogo ítalo-argentino Gino Germani. El proceso de Modernización suponía la expansión de la meritocracia pero también la expansión de la educación obligatoria y la formación de trabajadores cada vez más calificados para los sectores privado y público. Más allá de las críticas a estos postulados, hay evidencias de dos procesos concomitantes que son la expansión educativa y las desigualdades persistentes (Shavit y Blossfed, *op cit*). Por un lado, el piso de los logros educativos continúa elevándose generación tras generación (Carabaña, 2016), mientras que no es posible afirmar, que no estén presentes algunos mecanismos de cierre, por lo que, la ampliación educativa no termina de configurarse como un igualador a gran escala, produciéndose entre otros fenómenos la llamada “inflación de títulos” (Passeron, 1983; Giret *et al*, 2015)

Dos hipótesis muy difundidas para explicar las desigualdades persistentes. Una de ellas es la de “desigualdad mantenida máximamente”, originalmente propuesta por Rafferty y Hout (Jorrat, 2016) y la cuál postula que cuando un grupo o clase social tiene una posición tan dominante, para lograr afianzar su poder de control social y económico, va habilitando una ampliación desde la base, favoreciendo el acceso a mayores niveles educativos de los grupos más desfavorecidos. Desde el impulso para erradicar el analfabetismo de la burguesía industrial del siglo XIX hasta nuestros días, este modelo de desigualdades “protege” a las clases dominantes en la cúspide ya que los y las más favorecidos por la ampliación son los que menos amenazan sus posiciones de mando. La tradición marxista de análisis de desigualdad educativa señala la doble necesidad de utilizar los grados de calificación como segmentación de la clase trabajadora en contra de su unidad política, al mismo tiempo que el aparato productivo capitalista necesita un piso de calificación para funcionar (Ponce, 1975; Bernstein, 2003; Wright, 2005).

La segunda hipótesis más popular es la de “Inequidad efectivamente mantenida” (Lucas, citado por Rodríguez, *op cit*) por el cuál, en la medida que se van ampliando los accesos a uno o más niveles educativos, los grupos en la cumbre pueden recurrir a ciertas barreras explícitas (ventajas cuantitativas según Lucas), pero por sobretodo, recurren a barreras cualitativas como circuitos educativos diferenciales, diferenciales de credenciales, etc. En este punto, esta segunda hipótesis se conecta con la tercera de las corrientes explicativas, referidas a las desigualdades culturales.

Esta corriente propone el análisis de las desigualdades de origen a partir de diferencias cualitativas que se manifiestan por fuera de ciertas igualaciones formales, que son evidentes a partir de la expansión educativa. Ciertamente, las clásicas obras de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en Francia y Paul Willis en Inglaterra iluminan la senda de un análisis en donde las desigualdades de clase toman otras formas más sutiles y que terminan por reforzar una hipótesis general de que la totalidad del sistema educativo y su pretensión de meritocracia parece reforzar mucho más las

desigualdades que se supone que tiene que combatir. En suma, este breve repaso sobre las llamadas desigualdades de origen y su relación con el sistema educativo permiten problematizar los dos procesos que se van dando que serán los ejes del análisis: la expansión educativa y el peso de las desigualdades de origen, relacionadas con la educación superior.

2.2 - Desigualdad de origen, expansión educativa y acceso a la educación superior.

Como se comentara previamente, dos procesos concomitantes se van dando: la expansión educativa y el cierre en torno a un determinado nivel educativo que sería el de educación superior. Tanto a nivel teórico, como en el análisis de evidencia histórica y empírica, invitan a observar dos fenómenos concurrentes: 1) por un lado, se encuentra la denominada expansión educativa, por la que más allá de las demandas del mercado laboral o la situación del hogar hay una tendencia a la elevación general de los niveles educativos alcanzados y; 2) por otro lado, un corrimiento de las fronteras de diferenciación hasta el nivel de la educación superior. El piso deja de ser la educación básica, para incluir también a la educación media; mientras que la educación superior sufre modificaciones que aceleran su pasaje de su carácter elitista a un carácter masivo.

El acceso a la educación superior parte de la peculiaridad de que tratarse de un nivel educativo que no es obligatorio pero se observa que el largo esfuerzo que supone una carrera rinde sus frutos. Debido a que las diferencias entre hogares de origen se manifiestan con mayor fuerza en la escuela media, la “decisión” de tomar los estudios superiores ha sido abordada por teorías basadas en modelos decisionales (Torrents y Fachelli, *op cit*). Otros enfoques consideran el análisis de los factores estructurales o las políticas de democratización llevadas por el Estado y en relación con el mercado de trabajo y las estrategias de los hogares.

Entre los factores que condicionan el acceso de los hogares a la educación superior pueden destacarse los siguientes: el nivel educativo del hogar (García de Fanelli, 2007; Cerruti y Binstock, 2009; Martínez Dordella, 2011); el nivel socioeconómico de los hogares (Chiroleau, 2014; Fachelli et al, 2015); el género (Ariño & Llopis, 2011); y la composición de los hogares (De Pablos & Gil, 2007). Es decir, muchos de los cuáles son factores sociodemográficos y/o culturales que en muchas ocasiones condicionan la terminalidad misma de la escuela media (Martínez, *op cit*; Fachelli et al, *op cit*).

Los mismos factores también parecen incidir en la no terminalidad del ciclo superior. En efecto, estudios como los Ezcurra (2013) e IEC-CONADU (2014) parecen ponderar mayormente las desigualdades culturales, que pesan en el fracaso en los primeros años (Carrera et al, 2015). De hecho, el foco está puesto en políticas destinadas a mejorar la permanencia y la terminalidad, dado que hay indicadores de mejorías considerables en el acceso tanto en Argentina como en la región (de Fanelli, *op cit*; Navarro et al, 2016). En este sentido, el presente artículo se enfocará especialmente en los logros educativos de terminalidad de la educación media como piso y la terminalidad de la educación superior como logro educativo desequilibrante.

3. Desigualdad en el acceso y terminalidad de la educación superior: “Cada vez más necesaria; cada vez más insuficiente”¹.

La evidencia empírica disponible señala que el acceso a la educación superior y la terminalidad de la misma se ha venido incrementando en la Argentina en los últimos años, e inclusive esta tendencia se está expandiendo en toda la región (García de Fanelli, 2015; Segre, 2015; Lamarra, 2016; Mollis, 2016).

Los datos a continuación han sido construidos en base a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Empleando la técnica de razón condicional, para tres franjas etáreas: 30 a 40; 41 a 50 y; 51 y más, se busca ver cuál es la proporción de personas con niveles educativo de hasta secundario incompleto; secundario completo y superior incompleto con respecto a quienes hayan completo el superior e inclusive iniciado y/o adquirido niveles de posgrado. Si los valores se encuentran por debajo de 1, indica que esa categoría ocurre con menor frecuencia en comparación a la celda de referencia. Si ambos dan 1, en igual frecuencia y; si supera 1, ocurre con mayor frecuencia que la celda de referencia. La pregunta que guía la tabla a continuación es ¿qué proporción de personas de una determinada franja de edad alcanzan un nivel educativo n en comparación a quienes terminan el ciclo superior y más allá? Para cada franja de edad, se reconocen tres niveles educativos máximos alcanzados, los cuáles a nuestro juicio se hacen eco de algunos debates en la agenda educativa.

El primero es el de Secundario incompleto, que desde 2007, se encuentra debajo del mínimo legal requerido. En todo caso, hay acuerdo en la literatura académica en que si bien, completar el secundario ya no pesa en forma diferencial positiva, su incompletitud tiene un efecto notable en el empeoramiento de las condiciones de inserción laboral de jóvenes y adultos (Filmus *et al*, 2001; Molina Derteano y Baier, 2015). En este sentido, se trata de contrastar el nivel claramente insuficiente con el máximo posible.

El siguiente sería el de Secundario completo, que ha sido considerado por separado dado que sería el mínimo legal o límite de la educación obligatoria. Consideramos importante tomar este nivel por separado, porque tiene impacto en el modelo de elección educativa, ya que a partir de aquí, los sujetos y hogares deben considerar una estrategia que, se presenta, como un plus más allá del nivel obligatorio. (Torrents, 2012; Fachelli et al, 2015).

El tercero y último nivel de contrastación se hace eco de algunos debates recientes en torno al acceso y permanencia en la educación superior. Según los mismos, hubo considerables incrementos en el acceso a la educación superior, pero mayores limitaciones a la completitud de la misma. Este nivel evidencia las dificultades de las políticas de expansión de educación superior, que han sido encaradas en los últimos años teniendo como base el no arancelamiento de la educación superior universitaria pública, la presencia de diversas instancias de educación superior no universitaria, programas de capacitación laboral en el marco de educación para adultos, cursos de nivelación en los primeros años, sistemas de tutorías, etc. Pero como señala Ezcurra (2012), persisten obstáculos derivados de la segmentación que generan los circuitos educativos diferenciados y el capital cultural de los hogares, que profundizan el fracaso de los y las cursantes provenientes de hogares de clase baja y media baja.²

¹ En referencia al libro ya clásico de Daniel Filmus y otros, citado en la bibliografía.

² Si bien esta calificación es tomada de la autora, la misma no da cuenta de cuales se los criterios de identificación de los mismos, salvo la formación en escuelas media públicas de escaso o ningún prestigio.

Tabla 1. Chances condicionales de máximo nivel educativo con respecto a quienes al menos han completado el nivel superior según franja de edad, por aglomerado.

Aglomerado	Máximo Nivel Educativo alcanzado	Franja de edad		
		30 a 40	41 a 50	51 y más
CABA	Hasta Secundario Incompleto	0,4	0,4	1,2
	Secundario Completo	0,7	0,5	0,8
	Superior incompleto	0,3	0,4	0,4
Partidos del GBA	Hasta Secundario Incompleto	2,5	3,7	6,3
	Secundario Completo	1,8	1,6	1,5
	Superior incompleto	0,6	0,4	0,3
Córdoba	Hasta Secundario Incompleto	1,0	2,2	3,3
	Secundario Completo	0,9	1,2	1,0
	Superior incompleto	0,8	0,6	0,4
Posadas	Hasta Secundario Incompleto	2,4	1,7	4,0
	Secundario Completo	1,4	1,0	1,6
	Superior incompleto	1,0	0,3	0,3

Fuente: Elaboración propia a partir de base EPH (3er trimestre 2013) – Educación Superior completo =1.

3.1.1 – Los de treinta a cuarenta.

Si observamos a aquellos que tienen entre 30 y 40 puede verse que en CABA hay menos de 1 persona por cada 1 persona que termina el ciclo superior, lo que implica que la mayoría de la población entre 30 y 40 años ha completado ese ciclo. Una situación similar se observa en Córdoba en donde hay paridad entre quienes no terminan el secundario y quienes hayan completado. Incluso se puede observar que la situación no es tan diferente con otros niveles educativos. Esto indica una distribución cuasi homogénea en el caso de Córdoba y favorable en el caso de CABA. Las y los adultos entre 30 y 40 residentes en CABA accedieron y completaron el ciclo superior y/o continuaron posgrados en mayor medida que otros niveles, y su proporción supera en una relación de 3 a 1, a quienes lo han iniciado y no lo han terminado (Tabla 1)

El panorama cambia en forma considerable cuando se considera un aglomerado cercano a CABA, como son los partidos del conurbano bonaerense o Posadas, en el NEA. En ambos aglomerados, por cada sujeto que alcanza el ciclo superior completo, más de dos sujetos no completan el secundario. Por cada sujeto que completa que completo la educación superior; prácticamente dos sólo terminan el secundario en los partidos del conurbano y 1,4 lo hacen en Posadas (Tabla 1)

3.1.2 – Las restantes franja etáreas.

En la siguiente comparación, puede verse como en CABA no se registran cambios tan marcados con las otras generaciones. Lo que puede observarse es que habría una considerable mejora con respecto a la generación de 51 y más en donde la proporción entre quienes no terminaban el secundario y quienes se graduaron en el ciclo superior.

En cambio en el resto de los aglomerados se observan algunos cambios importantes y otros de menor intensidad. En Córdoba, para la franja 41 a 50 años, por cada 1 sujeto que termina el ciclo

superior, 2,2 no completaban el secundario y en la franja de más de 51, la proporción asciende a 3,3 cada 1. Movimientos igual de importantes se observan en partidos del conurbano, en donde la proporción para la franja de 41 a 50 es de 3,7 cada 1, y de 6,3 cada 1 para los de 51 y más. El movimiento para Posadas es fluctuante pero también señala una reducción importante en la no terminalidad de la escuela secundaria. Es decir, que si se toma a las franjas etáreas como oleadas generacionales, se puede observar cómo, hubo una mejora en términos relativos reduciéndose la distancia entre quienes no completan la escuela media y quienes terminan el ciclo superior (Tabla 1).

Finalmente, cuando se observa las variaciones en la comparación con aquellos que han terminado el secundario y quienes han iniciado pero no han completado la educación superior, los cambios no son tan importantes con respecto a quienes han completado la educación para las franjas etáreas de 41 a 50 y 51 y más. El comportamiento fue mejorando y se parte de la generación más antigua y nos movemos hacia la más reciente; sin embargo, la reducción no es tan marcada con respecto a lo acontecido cuando se contrasta con aquellos que no han completado el secundario. (Tabla 1).

Dos observaciones de peso, pueden extraerse de este ejercicio. La primera es que el escenario global cuando se compara los contrastes entre niveles ha ido mejorando hacia mayores niveles educativos alcanzados. Esto es coincidente con lo que señala la literatura, pero no debe dejarse de lado, un efecto de polarización. En efecto, la proporción entre quienes sólo terminan el secundario, quienes inician pero no completan la educación superior tiende a ser menor que quienes logran la completitud del mismo. Pero, dejando de lado CABA, la comparación entre quienes terminan la educación superior y quienes no terminan el secundario, indica una proporción de esta última para GBA y Posadas, y una paridad para Córdoba. Si avanzamos por esta línea puede verse como en otros aglomerados, se da una polarización y una forma de desigualdad que contrasta los niveles más altos contra los más bajos. Inclusive, la proporción que logra terminar el secundario y no avanza más o bien, que, una vez terminado el secundario, inicien y abandonen el ciclo de educación superior. Claramente, y, a pesar, de mejorías en cada generación, la terminalidad de la escuela media aún se perfila como una cuestión pendiente

4. CABA: “¿Está bueno, Buenos Aires?”

La segunda observación que se desprende del cuadro anterior es que efectivamente la jurisdicción de CABA tiene un comportamiento diferente al resto de los aglomerados del país. Estas ventajas serán analizadas con la muestra de este estudio. Como dijimos, la proporción de población con educación superior completa es alta en CABA y en la muestra alcanza el 34,9%. Sin desconocer este destacado aspecto, debe observarse que la proporción de la muestra que no ha completado el secundario se ubica en el 24% y, sólo dos puntos por debajo de quienes lo han terminado, que alcanzan el 26,3%. Es decir, que si bien más de un tercio de la muestra ha terminado el ciclo superior, casi un cuarto no ha completado el secundario. (Tabla 1)

Cuando se observa lo que aconteció en términos de movilidad absoluta, es decir al observar las filas y columnas de los marginales, no puede dejarse de notar un cambio muy importante a la vez que un trazo de continuidad. En efecto, la generación de los PSH de quienes componen la muestra, tenía más de tres cuartas partes – un 76,4% -, que no había alcanzado el nivel mínimo y esa proporción se redujo a un cuarto para las siguientes generaciones. Este cambio ha sido sustancial, pero también puede verse que en la siguiente categoría en peso es la de universitario

completo (11,7) superando por muy leve margen al nivel secundario completo. Es decir, que hubo una movilidad estructural ascendente, pero además que ese proceso partió de la doble tensión antes mencionada, y cuyos efectos han menguado considerablemente, pero se pueden seguir observando en las distribuciones. (Tabla 2)

Tabla 2: Movilidad educativa intergeneracional

		Máximo Nivel Educativo alcanzado				Total
		Hasta Secundario incompleto	Secundario completo	Superior incompleto	Superior completo y más	
Máximo Nivel Educativo alcanzado padre	Hasta secundario incompleto	21,9%	23,4%	10,3%	20,9%	76,4%
	Secundario completo	1,4%	1,6%	1,7%	4,4%	9,1%
	Superior incompleto	0,3%	0,4%	0,9%	1,1%	2,7%
	Superior completo y más	0,4%	0,9%	2,0%	8,4%	11,7%
Total		24,0%	26,3%	14,9%	34,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de NOMBRE BASE? PROYECTO?

La jurisdicción de CABA sigue dando buenas noticias. La proporción de móviles ascendentes (quienes adquieren un nivel educativo mayor a alcanza el 61,9%; mientras que un 32,7% reproduce el nivel educativo de sus PSH cuando tenían 16 años. Eso indica que sólo un 5,4% ha tenido movilidad descendente. Por tanto, puede decirse en forma sintética que dos de cada tres porteños y porteñas alcanzarán un nivel mayor que el de sus PSH, mientras que un tercio tenderán mayormente a reproducirlo, o en una proporción muy baja, a empeorar. Lo dicho, buenas nuevas. (Tabla 1)

Si volvemos la atención sobre la diagonal de reproducción (gris claro), podemos ver que los porcentajes más altos se encuentran en los extremos. Si observamos los guarismos en la tabla, podemos ver que aquellos y aquellas que replican el nivel de hasta secundario incompleto ocupan el 21,9% del total de los movimientos y quienes ocupan el nivel de superior completo y más ocupan el 8,4% que se ubica muy por debajo del primer guarismo. Pero si consideramos cualquier origen que no sea Hasta Secundario Incompleto, se trata del guarismo de mayor peso. En síntesis: si observamos la reproducción, esta tiende a darse en los extremos, pero con la salvedad de que es sensiblemente más alta en el caso de Hasta Secundario Incompleto (Tabla 2)

En la siguiente tabla, solo consideramos aquellos casos que han reproducido el nivel de sus PSH. Podemos ver que prácticamente dos tercios de los que reproducen su situación educativa del hogar de origen provienen de hogares con secundario incompleto. Y un cuarto reproducen el nivel más alto. Esto implica un modelo de fuerte reproducción en las puntas, es decir, entre los que tienen nivel superior

Cuadro 1: Proporción de reproducción de los niveles educativos de los PSH.

Nivel del PSH que se reproduce	Proporción
Hasta secundario incompleto	66,8%
Secundario completo	4,8%
Superior incompleto	2,6%
Superior completo y más	25,8%
Total	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de NOMBRE BASE? PROYECTO?

Si volvemos la atención hacia la movilidad ascendente (la descendente es poco significativa) encontramos que también es muy notoria la que se realiza desde quienes tienen PSH con niveles hasta secundario incompleto. Es interesante observar que los guarismos más altos se encuentran entre quienes han completado el secundario (23,4%) y quienes han alcanzado a completar la educación superior (20,9%). Cuadro 1

De hecho, si dejáramos de lado la inmovilidad y la movilidad descendente y tomáramos como n total a todos los móviles ascendentes, encontraríamos que la mayoría se ha movido de un hogar con PSH de secundario incompleto a uno de secundario completo (38%) y del mismo origen hacia la completitud de la educación superior (34%) o más.

Tabla 3: Distribución de la movilidad ascendente y reproducción intergeneracional en CABA. 2013.

Máximo nivel alcanzado por el PSH	Máximo Nivel Educativo alcanzado Encuestado		
	Secundario completo	Superior incompleto	Superior completo y más
Hasta secundario incompleto	37,9%	16,7%	33,7
Secundario completo		2,8%	7,2%
Superior incompleto			1,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de NOMBRE BASE? PROYECTO?

En resumen, puede observarse que:

- 1) El distrito de CABA experimenta una fuerte movilidad. Dos terceras partes se mueven en forma ascendente, pero un tercio reproduce las condiciones del hogar de origen.
- 2) La gran mayoría de la muestra proviene de hogares que no habían completado el secundario. Es importante destacar que hasta hace poco tiempo, sólo la primaria era obligatoria. Aun así, no debe soslayarse este gran peso de origen. Una buena parte de los movimientos adquieren gran relevancia si se considera el origen.

Sin embargo, esta movilidad puede ser resultado de una expansión educativa en un distrito que ya ha presentado evidencias de moverse en forma diferencial al resto del país. Por ello, es el momento de pasar a un modelo estadístico para tratar de precisar hasta qué punto las desigualdades de origen pesan en la terminalidad del ciclo superior.

5. La movilidad educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ¿La oferta crea su propia demanda?

Los datos presentados en los dos acápite anteriores permiten afirmar que; 1) las chances relativas de completar el secundario y acceder y terminar el ciclo superior son mayores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que en otras jurisdicciones y que; 2) la movilidad educativa ascendente es alta en esa jurisdicción. La movilidad educativa es medida aquí a partir de la terminalidad de los niveles educativos. El logro educativo puede atribuirse a un complejo trípode entre mérito, condiciones socioeconómicas del hogar de origen y oferta educativa de establecimientos. Como hilo conductor, la política educativa históricamente determinada.

En este sentido, resulta interesante plantear si la expansión educativa en CABA alcanzó tal grado que las diferencias de origen se han atemperado lo suficiente como para no ser significativas y atemperar los efectos de desigualdad de origen. Interesa observar el caso de CABA desde una perspectiva continua en el tiempo, ya que se observó en el cuadro 1, la ampliación educativa tuvo un impacto menor en esa jurisdicción. Las brechas, en todo caso, han sido más regionales que generacionales.

El primer modelo sería de análisis de probabilidades estructurales de haber completado el ciclo superior considerando las condiciones socioeconómicas de origen, el nivel educativo del Principal Sostén de Hogar y el efecto cohorte. El primer modelo será entonces aplicado para un N de 684 casos, y los resultados generales se encuentran en la tabla N en el anexo. En cambio, sin abundar en los detalles técnicos, se señala la significancia estadística de las variables que componen el modelo para un nivel de error del 0,05. El coeficiente de R² de Nagelkerke indica que se trata de un modelo modesto.

Tabla 4: Variables en el modelo básico

Origen de clase (Cat Ref = Clase Alta)	Parcialmente Significativa
<i>Clase Media</i>	No significativa
<i>Clase Trabajadora</i>	Significativa
Origen educativo (Cat Ref. = Superior Completo y más)	Significativa
<i>Superior incompleto</i>	Significativa
<i>Secundario completo</i>	Significativa
<i>Hasta secundario incompleto</i>	Significativa
Cohorte (Cat Ref = entre 30 y 40 años)	Parcialmente significativa
<i>Cohorte 2 (41 a 55 años)</i>	No significativa
<i>Cohorte 3 (56 años y más)</i>	Significativa
R2 Nagelkerke	27%

Fuente: Elaboración propia a partir de NOMBRE BASE? PROYECTO?

- Puede observarse que entre las clases medias y las altas, no hay una modificación significativa de las chances de terminalidad del ciclo superior; la significatividad se mantiene para la clase trabajadora. Esto refuerza las aseveraciones de las relaciones entre la clase media y la universidad pública presentes en la literatura académica.

- Respecto al nivel educativo alcanzado, también se corroboran las observaciones de la literatura existente. El nivel educativo del o la PSH parece tener una significancia en todos los casos, incluyendo aquellos en que se discrimina el comienzo pero la no terminalidad del ciclo superior
- En cambio, y quizás sea lo más curioso, es que no sea tan significativa la adscripción de cohorte generacional. Si bien, la evidencia es preliminar, refuerza una observación que se viene presentando a lo largo del presente artículo y es que la relación entre egresados universitarios y condiciones de origen se mantuvo relativamente constante en la jurisdicción de CABA. Puede hablarse de un crecimiento modesto dentro de esta jurisdicción y en donde la ampliación educativa – sobretudo en los últimos años – tendría un carácter más federal.

El siguiente modelo puede denominarse ampliado y contrasta las variables del modelo básico a las que se le agregan las variables de sexo, origen migratorio y calidad del primer empleo. El siguiente cuadro evalúa las mejoras, las cuáles considerando el R² de Nagelkerke, pueden decirse que son tan modestas como el modelo básico.

Tabla 5. Variables en el modelo Ampliado

Sexo (Cat Ref. = Varón)	No Significativa
<i>Mujer</i>	No Significativa
Origen Migratorio (Cat Ref. = CABA)	Significativa
<i>Otra provincia o país</i>	Significativa
Calidad del primer empleo (Cat Ref = Protegido)	Significativa
<i>No protegido</i>	Significativa
R² Nagelkerke	29,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de NOMBRE BASE? PROYECTO?

- Resulta curioso la primera variable, ya que es esperable que la diferencia entre géneros fueran significativas. Hay que destacar que no cayó fuera de la significatividad por mucho margen, pero aun así es interesante destacar esta situación que nuevamente sería característica de CABA.
- A su vez, origen migratorio resulta significativa y es considerable ya que las asimetrías territoriales deben estar jugando, a la vez, que en una consideración por edad, los migrantes fueron en general migrantes económicos antes que tied movers.³

³ Chiswick, en su texto clásico – originalmente publicado en 1999 - sobre análisis económico de la inmigración propone una tipología de cuatro tipos de migrantes en base a lo que motivan la decisión de migrar: 1) los migrantes económicos que migran en busca de una mejor inserción socioeconómica o mejores ingresos; 2) los migrantes ideológicos, que no buscan necesariamente una mejor inserción laboral, sino tienen desacuerdos en cuestiones políticas o valorativas con su país de origen, pero sin que esos desacuerdos impliquen una amenaza a su vida o integridad; 3) cuando tales amenazas existen y son comprobables, corresponderían a la categoría de refugiados y; 4) los “tied movers”, quienes han migrado por decisión de otros. En general, se trata de cónyuges y menores de edad.

- Finalmente, se incorporó el rol que pudiera jugar la legislación laboral en la medida que los empleos asalariados protegidos⁴ cuentan con beneficios que pudieron favorecer el esfuerzo de una carrera universitaria y suavizar diferencias de clases. En especial considerando a los sectores medios.

6. Conclusiones: logros educativos superiores y desigualdad, la particularidad del caso de CABA.

Las evidencias hasta aquí analizadas son retomadas a la luz de las consideraciones previamente presentadas en el acápite 1. Se puede partir de señalar que:

- El distrito de CABA constituye un caso de temprano desarrollo, una particularidad que ya era señalada por Germani y Beccaria en donde, se registraban y se registran patrones diferenciales. Puede verse tanto en la tabla 1 como en la significación parcial de la variable de cohorte (Tabla 4) que se trata de un proceso que ha tenido leve variación en las décadas recientes. En este sentido, la denominada expansión educativo tomo la forma de la reducción de brechas entre jurisdicciones, mientras que en CABA su impacto fue menor y en cierta forma, se sigue cristalizando la reproducción del nivel educativo de hasta secundario incompleto. Por lo tanto, puede sugerirse una hipótesis de permanencia de las desigualdades en CABA, en el marco de un logro educativo superior al resto de las jurisdicciones.
- También puede observarse que las desigualdades de origen atribuibles al nivel socioeconómico son parcialmente significativas en el sentido de que las chances de terminalidad no presentan diferencias significativas entre los hogares de clase alta y media (Tabla 4). También es destacable, la falta de significatividad de la discriminación por género en la terminalidad (Tabla 5), lo que configura un modelo en donde las vertientes basadas en criterios economicistas o la tradición clásica de estratificación muestran algunas limitaciones.
- En cambio, la significatividad de nivel educativo del PSH (Tabla 4), conjuntamente con las de origen migratorio y calidad del primer empleo (Tabla 5) permiten reforzar algunos argumentos en torno a la forma de las desigualdades socioculturales, en particular en relación a un campo que históricamente ha intentado borrar las barreras de acceso a la educación superior entre clases medias y elites.

En resumen, las desigualdades de origen y los logros educativos se refuerzan en un discurso meritocrático que históricamente se ha manifestado en un campo históricamente configurado en el que tempranamente se objetivó – en términos de políticas públicas y luchas sociales – las desigualdades en el plano institucional y se apuntó a su corrección. Da como resultado un modelo teórico y empírico en donde, las desigualdades de origen tienden a atenuarse cuando asumen la forma de la situación socioeconómica de los hogares o el género, pero que se evidencian con más fuerza cuando estas desigualdades se manifiestan en el plano sociocultural. Dicho en otros términos,

⁴ El grado de protección en el empleo es medido por los descuentos jubilatorios, que difícilmente puedan encontrarse o identificarse en los trabajadores cuentapropia.

la particularidad del caso de CABA y su evolución sostenida en el tiempo invitan a estudiar las formas sutiles, las manifestaciones de carácter más simbólico y los circuitos diferenciados.

7. Bibliografía.

Ariño, Ana y LLOPIS, Raul. (2011). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. Eurostudent IV. Madrid: Secretaría General Técnica.

Bernstein, Basil. *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Psychology Press, 2003.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo xxi Editores.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis (2007). "Broken Promises: School Reform in Retrospect". En *Sociology of Education. A Critical Reader*, editado por Alan Sadovnik, 53-70. Routledge: Nueva York.

Carabaña, Julio (2004). Educación y movilidad social. En AA.VV. *El Estado del Bienestar en España*, Madrid:Tecnos. p. 209-237.

_____ (2016) ¿Singularidades argentinas? La movilidad particular de clase en Argentina y España de los hombres nacidos entre 1920 y 1980. En Jorrat, R. "De tal padre...¿Tal hijo? Estudios sobre movilidad social en Argentina". Buenos Aires:Dunken. Pp 143-167

Carrera, María Cecilia; Felipe, Celeste; Testa, María Georgina (2015) *Políticas de tratamiento de la diversidad en el ingreso y primer tramo a las carreras de la UNLP. El caso de la Facultad de Informática*.

Cerruti, Marcela & Binstock, Georgina (2009). La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior. *Cuaderno del CENEP N° 55*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población, CENEP

Chiroleu, Adriana. (2014). Democratización universitaria y desigualdad en América Latina. *Política Universitaria*, N°1, IEC-CONADU 26-31.

Chiswick, Barry (2000) "Are Immigrants Favorably Self-Selected? An Economic Analysis". En Caroline Brettell, and James Frank Hollifield (eds)*Migration Theory: Talking Across Disciplines*, New York: Routledge.

Dabenigno, Valeria, et al (2010) Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, 2010, vol. 7.

De Fanelli, Ana García (2007). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Debate 5. Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media. Buenos Aires: SITEAL.

_____ (2015) Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación vol. 7, no 2*.

De Pablos, Luis. & Gil Izquierdo, Manuel. (2007). Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior. *Presupuestos y Gasto Público*, 48, 37- 57.

Fachelli, Sandra y Navarro-Cendejas, José. (2014) ¿ La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral? *Revista de educación nº 364*. Abril-Junio vol. 364, p. 286- 319.

_____ ; Molina Derteano, Pablo y Torrents, Daniel (2015) Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México en 2013. *Revista de Educación y Derecho.*, no 12.

Fernandez Huerga, Eduardo (2010) La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación económica*, vol. 69, no 273, p. 115-150.

Fernández-Mellizo María y Martínez-García Jose S.(2016): Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). En *International Studies in Sociology of Education*

Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, Mariana (2001). *Cada vez más necesaria. Cada vez más insuficiente, la escuela media en épocas de globalización*. Buenos Aires:Editorial Santillana.

Giret, Jean-François; Guégnard, Christine y Murdoch, Jake. (2015) Una tipología de desajustes entre competencias y educación utilizando un análisis comparativo entre países. *Revista de Educación y Derecho*. no 12.

Goldthorpe, John y Richard Breen (2010). “Explicación de los diferenciales educativos. Hacia una teoría formal de la acción racional”. En *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*, 305-332. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

_____ y Mills, Carl (2008): “Trends in intergenerational Class Mobility in modern Britain: Evidence from National Surveys (1972-2005)”, en *National Institute Economic Review*, vol 205, N° 83. Sage Publications, Londres.

Hout, Michael, Adrian Raftery y Elanor Bell (1993). “Making the Grade. Educational Stratification in the United States, 1925- 1989”. En *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, editado por Yossi Shavit y Hans Peter Blossfeld, 25-50. Boulder: Westview Press.

Jorrat, Jorge R. (2010) “Diferencias de acceso a la educación en Argentina: 2003-2007”. En *Laboratorio*, no 24. Buenos Aires:ILGG. pp 145-178.

_____ (2016) “De tal padre..¿Tal hijo? Estudios sobre movilidad social en Argentina”. Buenos Aires:Dunken

Kerbo, Harold (2003). *Social Stratification and Inequality: Class Conflict in Historical and Global Perspective*. Londres:McGraw-Hill.

Kessler, Gabriel y Espinoza, Vicente (2003) “Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires”, Serie Políticas Sociales n° 66, Santiago de Chile:CEPAL.

Lamarra, Norberto (2016). Desafíos políticos, sociales y académicos para la educación superior en América Latina y Argentina. *Diálogos Pedagógicos*, vol. 11, no 22, p. 149-174.

Levy Yeyati Eduardo y Reydo Martín (2017) “La Argentina debe elevar la calidad de sus trabajadores”. En *La Nación* 17/01/2017. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1976386-la-argentina-debe-elevar-la-calidad-de-sus-trabajadores>.

Martín Criado, Enrique (2013) *Sociología de la educación y compromiso político: el concepto de campo*. Praxis sociológica, 2013, no 17, p. 89-106.

Martinez Dordella, Sergio (2011). *Desigualdad social y educación superior. Análisis sociológico comparado del caso de México*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante

- Martínez García , José S. (2013) *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid:Libros de la Catarata.
- Meo, Analía y Dabenigno, Valeria (2010). “Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares.¿ Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, no 5, p. 1-13.
- Mollis, Marcela (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, no 1, p. 57-87.
- Navarro, Federico, et al (2016) Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, vol. 49, p. 78-99
- Ortiz, Luis (2014) “La legitimidad meritocrática de la desigualdad: relegación educativa en medios desfavorecidos de Paraguay”. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 8, no 2, p. 235-246
- Passeron, Jean Claude (1983) “La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos.” En *Educación y Sociedad*, vol. 1.
- Paz, Jorge A. (2001) *El efecto del trabajador adicional: evidencias para la Argentina*. Buenos Aires:CEMA.
- Piore, Michel (1983) *Paro e inflación*. Madrid:Alianza.
- Ponce, Aníbal (1975), *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires:Cártao.
- Reygadas, Luis (2008) *La apropiación*. México:Antropos.
- Segrera, Francisco López.(2015) Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 21, no 1.
- Sémber Camilo R. (2006): “Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios”, *Serie Políticas sociales 125*, División de desarrollo social, Chile. CEPAL
- Shavit, Yossi y Hans Peter Blossfeld (1993). “Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries”. En *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, editado por Yossi Shavit y Hans Peter Blossfeld, 1-23. Boulder: Westview Press.
- Tarabini, Aina (2015) “La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar”. En *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, no 3, p. 349-360.
- Torrents Dani y Fachelli, Sandra (2015) “El efecto del origen social con el paso del tiempo: la inserción laboral de los graduados universitarios españoles durante la democracia”. En *Revista Complutense de Educación Vol. 26 Núm. 2 pp 331-349*.
- UNDP (2015) *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*. Disponible en http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf.
- van Zanten, Agnes. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani (Comp) *Nuevos Temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI. (173-191)
- Weller, Jürgen (2013) *La problemática inserción laboral de los y las jóvenes*. United Nations Publications.

8. Anexo

Tabla 6. Distribución de las variables en los modelos, según terminalidad del ciclo superior. CABA, 2013

<i>Variable</i>	<i>Categorías</i>	<i>Máximo nivel educativo alcanzado</i>		<i>Total</i>
		Hasta superior incompleto	Superior completo y más	
<i>Clase de origen</i>	Alta (R)	62,4%	37,6%	100,0%
	Media	58,9%	41,1%	100,0%
	Trabajadora	80,8%	19,2%	100,0%
<i>Nivel Educativo del PSH</i>	Superior completo y más (R)	28,0%	72,0%	100,0%
	Superior incompleto	57,9%	42,1%	100,0%
	Secundario completo	53,2%	46,8%	100,0%
	Hasta secundario incompleto	72,2%	27,8%	100,0%
<i>Cohorte generacional</i>	30 a 40 años (R)	66,4%	33,6%	100,0%
	41 a 55 años	63,2%	36,8%	100,0%
	56 años y más	64,8%	35,2%	100,0%
<i>Sexo</i>	Varón (R)	69,0%	31,0%	100,0%
	Mujer	64,6%	35,4%	100,0%
<i>Origen migratorio</i>	CABA (R)	59,2%	40,8%	100,0%
	Otro lugar	74,4%	25,6%	100,0%
<i>Calidad primer empleo</i>	Protegido (R)	54,6%	45,4%	100,0%
	No protegido	71,1%	35,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de NOMBRE BASE? PROYECTO?