

XVII Jornadas Argentinas de Estudios de Población - IV Congreso Internacional de Población del Cono Sur. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Cafayate (Salta), 2023.

Estructura de las desigualdades en el acceso al sistema educativo en la infancia y adolescencia argentina.

Martínez, Carolina.

Cita:

Martínez, Carolina (2023). *Estructura de las desigualdades en el acceso al sistema educativo en la infancia y adolescencia argentina*. XVII Jornadas Argentinas de Estudios de Población - IV Congreso Internacional de Población del Cono Sur. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Cafayate (Salta).

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/xvii.jornadas.aepa/36>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eezf/RWN>



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>.



Estructura de las desigualdades en el acceso al sistema educativo en la infancia y adolescencia argentina¹

Carolina Martínez

Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA)

carolina_martinez@uca.edu.ar

Resumen

La escuela es la institución educativa mediante la cual ejercen un control legitimado a través del ordenamiento de las personas en diferentes grupos jerárquicos y la transmisión de valores, reglas, conocimientos y aptitudes. A raíz de ello, se juzga a dicha institución por su rol como agente socializador que contribuye a la reproducción social de la distribución del capital cultural y de la estratificación social. Actualmente, transitando la post-pandemia, cabe actualizar los conocimientos acerca de los patrones en el acceso al sistema educativo durante la infancia. Se utilizaron los micro-datos 2017-2022 de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (ODSA/UCA). Se encontró que de 0 a 3 años hay una brecha considerable por estrato socioeconómico en la incorporación a servicios de atención y cuidado, y que haber legislado sobre la obligatoriedad a partir de los 4 años impacto en una mayor concurrencia. En el nivel primario la jornada extendida sigue siendo una deuda, y en el ciclo secundario se profundizan las brechas en cuanto a oferta de diversas materias, así como también la inasistencia es 10 veces superior en el estrato

¹ Se agradece la participación financiada por el Observatorio de la Deuda Social Argentina, de la Pontificia Universidad Católica Argentina.



muy bajo que en el medio-alto. En la post-pandemia hay mayor demanda de escolarización en la gestión estatal.

Introducción

En el Occidente la escolarización obligatoria tuvo un rol preponderante en la agenda de los Estados modernos (Giovine & Ruiz, 2023), porque la escuela es la institución educativa mediante la cual ejercen un control legitimado a través del ordenamiento de las personas en diferentes grupos jerárquicos y la transmisión de valores, reglas, conocimientos y aptitudes. A raíz de ello, se juzga a dicha institución por su rol como agente socializador que contribuye a la reproducción social de la distribución del capital cultural y de la estratificación social, lo cual no es inocuo porque grupos con intereses y sistemas de creencias distintos, cuando no contrapuestos, compiten en condiciones desiguales para establecer los parámetros a seguir. Entonces, el sistema educativo resulta ser, a la vez, la solución y la causa de ciertos problemas sociales cuando sus mecanismos selectivos generan o reproducen la desigualdad (Bourdieu, 1977; Stevens et al., 2018). En este contexto, surgen tres tópicos principales, que son las brechas en las oportunidades y resultados educativos que tienen las distintas clases sociales, aquellas presentes entre las mayorías y minorías (étnicas o religiosas), y el incremento de las influencias y consecuencias de lo que se conoce como “*accountability movement in Education*” o “políticas de rendición de cuentas” (Parcerisa et al., 2022; Stevens et al., 2018).

En el caso de Argentina, durante la infancia y adolescencia el acceso a una educación de calidad a partir de los 4 años es un derecho primordial establecido en la legislación porque la escuela debe suponer un aporte significativo en la socialización, el cuidado y los aprendizajes de cada niño/a para una inserción social y laboral en su vida futura, pero también responde a necesidades de su presente. Justamente, la Ley de Educación Nacional 26.026 (2006) (LEN) regula los objetivos e implementación del sistema educativo del país, e insta a promover el desarrollo integral de cada persona y de la ciudadanía, teniendo alcance sin desequilibrios regionales o inequidades sociales,



ofreciendo especial apoyo a los sectores más postergados. Es una meta la permanencia y la promoción de los niveles del sistema educativo, siempre asegurados de manera gratuita para los usuarios mediante los servicios de gestión estatal destinados a la comunidad.

Si bien todos/as deben recibir la mejor calidad de formación, de hecho hay grandes desigualdades dependiendo del sector de pertenencia. Particularmente, aquí se interroga ¿qué diferencias hay por sexo y edad en la posibilidad de transitar las trayectorias escolares según los tiempos curriculares establecidos? Si bien la asistencia a centros maternales es optativa, ¿puede distinguirse un patrón según estratos? ¿Qué tipo de gestión educativa está disponible para cada sector socioeconómico? Además, según el artículo 28 de la LEN las escuelas primarias deben ser de jornada extendida. ¿En qué medida se cumple este derecho? ¿Hay brechas significativas por estrato socioeconómico? Aunque dicha ley fomente la permanencia en el sistema educativo, también cabe indagar acerca de la variedad en la oferta. ¿Qué proporción accede a materias diversas?

Para abordar los patrones en el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes de Argentina, así como también evaluar las posibilidades de movilidad en la distribución de recursos educativos en los últimos 6 años, aquí se propone un análisis cuantitativo que contemple indicadores fundamentales como el tipo de gestión de la escuela (estatal o privada), el nivel socioeconómico familiar, el ciclo educativo y el sexo. Además, para evaluar la oferta se considera la asistencia a establecimientos sin jornada extendida, Computación, Idioma Extranjero, Música, Plástica o Educación Física. Para ello, se utilizaron los micro-datos 2017-2022 de la Encuesta de la Deuda Social Argentina, Serie Agenda para la Equidad (ODSA/UCA), que es una encuesta multipropósito, de relevamiento longitudinal y representativa de centros urbanos de 80 mil habitantes y más del país.



Las segregaciones educativas en Argentina y las mediciones

A partir de que se constituyó el sistema educativo estatal a fines del siglo XIX, y como consecuencia de paulatinas reformas, de mayores exigencias del mercado laboral o por los mandatos sociales, Argentina tuvo logros de inclusión educativa, como por ejemplo, en la cobertura universal en el nivel primario y el incremento en el acceso al nivel medio. No obstante, no se pueden soslayar los grandes problemas referidos a la inequidad educativa. Es decir, que la masividad no implica calidad educativa distribuida de manera homogénea, ni ascenso social, y continúan siendo relevantes el capital educativo y económico del hogar en el desarrollo de las trayectorias escolares. En otras palabras, más allá de que formal y legalmente esté planteada la igualdad en el acceso al sistema educativo, sin restricciones por condiciones étnicas, religiosas o de otra índole, hay una falla, una fragmentación o segmentación de la oferta, que implica que los estudiantes se agrupen según su nivel socioeconómico en distintos circuitos escolares (Krüger, 2012). Correlativamente, existen investigaciones que dan cuenta de las heterogeneidades en los resultados (Arena et al., 2019; Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

En vistas a poder establecer las inequidades en Educación, plantear mediciones comparaciones entre diversos sistemas no es sencillo por las dimensiones a considerar, evitando reduccionismos o sesgos normativos. Puntualmente, Martínez García et al., (2020) señalan que los países enfrentan disputas en torno a las distintas concepciones sobre la Educación (utilitarista o humanitaria), a la búsqueda de un equilibrio entre los logros académicos y las aspiraciones vocacionales, y al desafío de elevar los estándares educativos promoviendo la equidad. Las decisiones sobre estos aspectos están en estrecho vínculo con las tradiciones educativas de cada país, las estrategias de cooperación, los recursos disponibles y al mismo tiempo influyen los conflictos entre actores educativos, así como también las alianzas entre actores políticos y el consenso social existente en torno a las prácticas. De todas formas, el Banco Mundial (2019) afirma que las políticas e intervenciones dirigidas a mejorar las prácticas de alfabetización infantiles son



estratégicas para acelerar los procesos en torno a lograr las metas de aprendizaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y acrecentar la calidad de la educación.

Objetivo general

A. Reflexionar acerca de la capacidad del sistema educativo argentino para brindar una oferta de calidad a las infancias, según lo planteado en la Ley de Educación Nacional.

Objetivos específicos

- 1) Establecer los patrones de acceso al sistema educativo según características demográficas de la población infantil argentina, y también según su sector socioeconómico de pertenencia.
- 2) Caracterizar la oferta educativa recibida por los distintos sectores socioeconómicos de la población infantil argentina.

Metodología y fuentes

En este trabajo se propone un análisis de tipo cuantitativo que utiliza como fuente los micro-datos relevados entre 2017 y 2022 mediante el cuestionario multiprósito llamado Encuesta de la Deuda Social Argentina, del Observatorio de la Deuda Social Argentina, de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), que contiene un módulo específico sobre temas vinculados a la crianza y desarrollo de las infancias. Con un muestreo probabilístico polietápico y estratificado, su dominio es una selección de aglomerados urbanos con 80.000 habitantes o más de la República Argentina. La unidad de observación son adultos/as de 18 años o más, que responden por propia voluntad brindando información específica sobre cada niño/a que conviva en su hogar, lo cual permite lograr aproximaciones precisas sobre las carencias y condiciones de vida de las infancias. Además, el universo de este estudio son todos los niños y niñas entre 0 y 17 años de zonas urbanas del país en el período comprendido entre 2017 y 2022. El error muestral es +/- 1,3%, con una estimación de una proporción poblacional del 50%, y su nivel de confianza es del 95%.



Resultados

Sobre la cobertura educativa

En primer lugar, se encontró que en el contexto de la pandemia por SARS Cov2 y la escolaridad virtual disminuyó la asistencia para todos los grupos de edad, y en 2022 los únicos que no retornaron a las proporciones pre-pandemia fueron los adolescentes (Figura 1). Para lograr una aproximación a la posibilidad de transitar la trayectoria educativa en tiempo y forma se tuvo en cuenta la etapa vital de ingreso al sistema educativo y también la condición de cursar con sobreedad. No se encontraron grandes brechas por sexo, pero son regresivas para ellos en todos los grupos de edad (Figura 2).

Figura 1. Evolución de la inasistencia por grupo de edad²

Niños/as de Argentina.

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
0 a 3 años	80,2%	80,2%	79,0%	87,1%	87,2%	81,3%
4 a 5 años	12,1%	13,1%	11,9%	16,1%	14,5%	12,6%
6 a 12 años	0,5%	0,3%	0,4%	3,0%	2,1%	0,2%
13 a 17 años	4,8%	6,7%	4,7%	6,3%	14,6%	10,5%
Total	20,7%	20,7%	20,4%	20,6%	25,3%	21,9%

Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad 2017-2025 (ODSA/UCA).

La edad y el nivel socioeconómico familiar son características que explican de manera más contundente las heterogeneidades. Se arribó a que 8 de cada 10 niños/as entre 0 y 3 años no concurren a centros maternos entre 2017 y 2022 (Figura 2), aunque esto no es interpretado estrictamente como un déficit porque por la LEN aún no es exigible. No obstante, al analizar la inasistencia por estrato socioeconómico se puede advertir que el estrato medio alto es el que más estuvo habituado a incorporar a los niños/as a una institución desde tempranas edades. Si bien la mayoría en este sector no concurre (prácticamente 7 de cada 10), la diferencia con los del muy bajo es de 24 p.p. (Figura 3).

² No se analiza la evolución de la repitencia porque por la Resolución CFE 366-20 (2020) en el contexto de escolaridad virtual por la emergencia sanitaria del SARS-Cov2 se estableció una unidad pedagógica entre los años 2020 y 2021. Por lo tanto, se relativiza la comparabilidad de la serie histórica de los resultados obtenidos con el indicador.



Figura 2. Déficits en la trayectoria educativa

Período 2017-2022, Argentina.

	Varón				Mujer			
	0 a 3 años	4 y 5 años	6 a 12 años	13 a 17 años	0 a 3 años	4 y 5 años	6 a 12 años	13 a 17 años
Sin asistencia	82,7%	15,9%	1,4%	8,7%	81,6%	10,4%	0,8%	7,0%
Con repitencia			7,4%	22,8%			6,8%	18,2%

Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad 2017-2025 (ODSA/UCA).

En cambio, hubo un notorio descenso de la inasistencia para el grupo que por la Ley de Educación Inicial (2014) obligatoriamente debe concurrir al jardín de infantes. Entre los 4 y 5 años, 1 de cada 10 niños/as no concurre a una institución (Figura 2). El porcentaje de niños/as con inasistencia es mayor cuanto menor es el nivel socioeconómico de pertenencia, con proporciones escalonadas, de aproximadamente 5 p.p. de diferencia entre cada sector (Figura 3).

Figura 3. Inasistencia a centros educativos según estrato socioeconómico y edad

Niños y niñas de Argentina entre años 2017 y 2022.

	Muy Bajo	Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Total
0 a 3 años	90,1%	85,6%	82,3%	66,2%	82,2%
4 a 5 años	21,4%	14,6%	9,9%	4,6%	13,3%
6 a 12 años	2,2%	1,8%	0,3%	0,1%	1,1%
13 a 17 años	18,7%	8,6%	4,7%	1,8%	7,8%
Total	30,2%	24,7%	17,9%	12,9%	21,5%

Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad 2017-2025 (ODSA/UCA).

Quienes registraron la mayor tasa de concurrencia por grupo de edad y también muy baja desigualdad por estrato socioeconómico son quienes concurren a la escuela primaria (Figura 3), aunque el 7% cursó con sobreedad (Figura 2). En cambio, entre los 13 y 17 años alrededor del 8% no asistió a la escuela, con marcada diferencia según los recursos



de la familia. Los adolescentes del sector muy bajo tuvieron 10 veces más chances de no ir a una institución que sus pares del muy alto (Figura 3). Además, 2 de cada 10 cursan con sobreedad (Figura 2).

Por otra parte, en los últimos años se observa que cada vez hay mayor demanda de acceso a la educación de gestión estatal, alcanzando en 2022 a 8 de cada 10. Prácticamente todos los niños/as de los estratos bajos accedieron a este servicio de 2017 en adelante, sin mayores fluctuaciones pero con una tendencia alcista, mientras que en sus pares de los estratos medios el fenómeno se presentó de forma más acentuada, sobre todo luego de la irrupción de la crisis sanitaria por el SARS-Cov2. Entre puntas del período la demanda de educación de gestión estatal por parte de los sectores con más recursos socioeconómicos creció 8,4 p.p (Figura 4).

Figura 4. Evolución de la cobertura según tipo de gestión por estrato socioeconómico Niños y niñas entre 4 y 17 años de Argentina.

		2017	2018	2019	2021	2022	Total
Estratos bajos	Gestión estatal	93,5%	92,0%	94,4%	97,6%	94,7%	94,2%
	Gestión privada	6,5%	8,0%	5,6%	2,4%	5,3%	5,8%
Estratos medios	Gestión estatal	59,6%	58,3%	61,2%	72,5%	68,0%	63,8%
	Gestión privada	40,4%	41,7%	38,8%	27,5%	32,0%	36,2%
Total	Gestión estatal	75,9%	74,8%	77,3%	83,6%	80,0%	78,1%
	Gestión privada	24,1%	25,2%	22,7%	16,4%	20,0%	21,9%

* En 2020 la EDSA omitió los indicadores educativos porque por las clases virtuales los resultados no son comparativos con la serie histórica. Además, se modificó la modalidad de encuesta en el contexto de emergencia sanitaria por SARS-Cov2.

Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad 2017-2025 (ODSA/UCA).



Sobre la oferta educativa

Atendiendo al Art. 20 inciso *e* de la LEN, el nivel inicial debe incluir todo tipo de propuestas que promuevan las capacidades de expresión y comunicación verbal y no verbal mediante el movimiento, la música, la expresión plástica y también la literatura. No obstante, independientemente del estrato socioeconómico, entre 2017 y 2022 los niños/as que concurren al nivel inicial tuvieron más actividades relacionadas con el movimiento y la expresión plástica o artística, que aquellas vinculadas a la información mediante un idioma extranjero o la utilización de tecnologías. Además, prácticamente no hay niños/as que hayan asistido a jornada completa (Figura 5 y Figura 6).

En el caso del ciclo primario, por la LEN hace casi dos décadas está establecido que la escuela debe ofrecer jornada extendida para asegurar el logro de objetivos, pero en Argentina 9 de cada 10 niños/as fueron a un colegio de un solo turno, independientemente del nivel socioeconómico de pertenencia. En cuanto al acceso a clases de informática, paradójicamente en el momento de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DiSPO), hubo mermas en el acceso en todos los estratos, y para 2022 la desigualdad entre estratos fue de 30 p.p. Además, si bien los niños/as de los sectores medios acceden en mayor medida a clases de idioma extranjero que sus pares con menos recursos, solo estos últimos pudieron retornar a las proporciones pre-pandemia. Por su parte, en Música, Plástica y Educación Física las carencias y brechas son menores entre grupos, aunque también cabría incluir adicionales indicadores cuantitativos y/o cualitativos acerca de la calidad de estas ofertas (Figura 5 **Error! Reference source not found.** y Figura 6).

Figura 5. Oferta educativa en los sectores socioeconómicos bajos

En porcentaje de niños/as de Argentina, 2017-2022.

		2017	2018	2019	2021	2022
4 a 5 años	Computación	90,6%	90,6%	89,9%	99,4%	97,0%
	Idioma extranjero	88,6%	83,6%	86,4%	99,4%	96,6%
	Música	15,3%	17,9%	16,8%	17,1%	24,3%
	Plástica	19,5%	12,9%	9,4%	16,8%	11,1%



	Educación Física	6,8%	6,2%	10,1%	11,7%	9,7%
	Jornada extendida	93,8%	96,8%	96,5%	98,3%	98,7%
6 a 12 años	Computación	65,3%	65,8%	69,5%	83,2%	82,8%
	Idioma extranjero	55,0%	56,5%	53,7%	69,3%	54,5%
	Música	15,9%	22,5%	18,6%	22,6%	25,6%
	Plástica	16,1%	9,6%	7,1%	11,4%	12,6%
	Educación Física	7,8%	2,1%	2,5%	4,1%	2,1%
	Jornada extendida	94,1%	95,2%	96,2%	99,1%	95,6%
	13 a 17 años	Computación	42,9%	39,9%	57,1%	54,4%
Idioma extranjero		89,6%	85,2%	83,9%	79,5%	86,2%
Música		22,6%	36,8%	35,3%	29,4%	50,0%
Plástica		21,9%	29,5%	35,4%	29,0%	38,2%
Educación Física		2,5%	3,2%	6,1%	3,9%	2,3%
Jornada extendida		90,2%	94,4%	94,9%	98,0%	96,5%
Total		Computación	61,6%	61,4%	68,1%	79,1%
	Idioma extranjero	45,2%	47,4%	45,4%	62,8%	47,3%
	Música	18,0%	26,3%	24,0%	23,3%	33,0%
	Plástica	18,5%	16,5%	17,1%	16,8%	20,3%
	Educación Física	5,9%	3,1%	4,8%	5,5%	3,1%
	Jornada extendida	92,8%	95,2%	95,8%	98,7%	96,3%

Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad 2017-2025 (ODSA/UCA).

En el caso del ciclo secundario, aunque la LEN no establece la obligatoriedad de jornada extendida, se encontró que el déficit también alcanzó 9 de cada 10 adolescentes prácticamente de manera constante en los últimos años. Además, aquellos/as de los estratos medios son quienes tienen notablemente mayores oportunidades de acceder a ofertas educativas en que se promueva la búsqueda de información y expresión verbal



mediante el acceso a la informática e idioma extranjero. En contrapartida, sus pares con menos recursos son aquellos/as con menos posibilidades en todas las materias, excepto en computación, ya que en 2022 tuvieron resultados similares a los niño/as del ciclo primario de sectores medios. De todas formas, cabría interrogar acerca de cuán modernos son los dispositivos que utilizan típicamente y si acceden a servicios de internet de alta velocidad. En definitiva, observando los grupos de primaria y secundaria, se concluye que hay desigualdades en nivel primario y que se profundizan en el secundario, tanto porque los de menos recursos tienen más carencias como porque los de más recursos tienen más oportunidades de acceder a las ofertas educativas.

Dicho todo esto, y teniendo en cuenta la información de la Figura 4, cabría conjeturar que las escuelas estatales brindan servicios heterogéneos. Es decir, si bien la información se obtiene a partir de la información brindada por las familias, como los indicadores refieren a las ofertas educativas de la escuela, las desigualdades no pueden ser explicadas por el estrato socioeconómico, sino que las instituciones se encuentran próximas a los hogares (homogéneos entre sí en términos de recursos). Asimismo, al comparar la Figura 5 y la Figura 6, puede concluirse que, entre todos los grupos escolarizados, prepondera el acceso a Educación Física, y en general las proporciones de déficits en las materias no muestran una tendencia descendente que corresponda a un retorno a los valores de pre-pandemia.

Figura 6. Oferta educativa en los sectores socioeconómicos medios

Niños, niñas y adolescentes de Argentina.

		2017	2018	2019	2021	2022
4 a 5 años	Computación	71,9%	71,9%	74,0%	92,3%	91,7%
	Idioma extranjero	60,9%	57,3%	66,3%	84,2%	70,1%
	Música	10,6%	11,4%	10,8%	11,9%	8,7%
	Plástica	12,0%	6,8%	8,7%	10,0%	9,1%
	Educación Física	8,4%	5,7%	4,2%	10,0%	6,4%
	Jornada extendida	90,1%	89,3%	92,7%	95,8%	93,6%



6 a 12 años	Computación	32,9%	35,4%	37,6%	60,5%	53,2%
	Idioma extranjero	25,0%	24,2%	26,9%	47,8%	31,9%
	Música	10,5%	11,9%	11,1%	12,2%	13,4%
	Plástica	9,9%	5,2%	6,2%	12,4%	6,8%
	Educación Física	1,2%	2,4%	2,7%	2,6%	1,1%
	Jornada extendida	88,0%	86,0%	86,2%	93,0%	91,3%
13 a 17 años	Computación	24,3%	26,1%	28,0%	33,3%	33,1%
	Idioma extranjero	1,9%	6,4%	6,4%	8,7%	7,7%
	Música	21,5%	23,1%	24,0%	28,4%	29,7%
	Plástica	18,3%	23,7%	21,5%	31,9%	18,9%
	Educación Física	1,6%	3,2%	2,5%	2,5%	0,8%
	Jornada extendida	81,0%	81,8%	86,5%	93,7%	92,0%
Total	Computación	34,3%	36,4%	38,7%	53,9%	50,0%
	Idioma extranjero	20,4%	21,6%	24,3%	37,2%	27,1%
	Música	14,7%	16,1%	15,9%	18,5%	19,0%
	Plástica	13,4%	12,4%	12,3%	19,7%	11,7%
	Educación Física	2,2%	3,1%	2,8%	3,5%	1,6%
	Jornada extendida	85,6%	84,8%	87,2%	93,6%	91,8%

Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad 2017-2025 (ODSA/UCA).

Discusión

Para comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales se plantea la trayectoria como un concepto teórico-metodológico que permite focalizar en un tema particular a lo largo del tiempo, superando la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo. En el caso de las “trayectorias escolares”, se amplía el análisis a las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y de contexto, así como también a las mediaciones entre instituciones y a las estrategias subjetivas. La “trayectoria



teórica” prevé una discontinuidad en el paso de la primaria a la secundaria (de forma colectiva), pero además puede haber discontinuidades debidas a la repitencia, abandono o cambio de escuela (de manera individual) (Terigi & Briscoli, 2020). Este estudio permite actualizar las aproximaciones referidas a la arista más individual de la trayectoria escolar de los niños/as de Argentina. Se encuentra en los patrones de acceso y permanencia al sistema educativo una reproducción de las desigualdades sociales debido a que los sectores más vulnerables tienen un ingreso tardío a la escolarización, con diferencias muy marcadas en materias relacionadas con la tecnología y aprendizaje de idioma extranjero que se profundizan en la primaria. Además, la gran parte de la población de niños, niñas y adolescentes no asiste a jornada completa, ni siquiera en la primaria, como lo indica la LEN, lo cual podría explicar parte de la desventaja que hay con pares de países con mayores inversiones en Educación. También se encuentra que aún hay dificultades para retornar a las proporciones de déficit de pre-pandemia.

Además, hay antecedentes que indican los beneficios de programas destinados a la primera infancia (Siraj-Blatchford y Woodhead, 2009; UNICEF et al., 2016). Los resultados aquí presentados sobre la incorporación educativa temprana están en línea con investigaciones que ya indicaban las desigualdades en el acceso en Argentina (Cardini et al., 2021; Steinberg & Scasso, 2019) e incluso las que existen entre países dispares en términos de recursos como Argentina y Reino Unido (Tuñón y Martínez, 2021). La edad de ingreso al sistema educativo está fuertemente arraigada a la idiosincrasia y rutina familiares. Cabe seguir estudiando las formas, momentos y motivaciones de las familias para emprender la salida exogámica de sus hijos, y así mejorar las intervenciones y ofertas de incorporación temprana al sistema. Además, los resultados de primaria y secundaria indican que cada vez hay mayor demanda sobre la gestión estatal, sobre todo luego de la pandemia.

Este estudio actualiza la información sobre los patrones de reproducción de desigualdades educativas, identificando los grupos de niños/as con ciertas características que hacen que



aumenten sus probabilidades de no poder alcanzar los objetivos que se plantea en la LEN de manera universal. Estos no logran abarcar las heterogeneidades de la realidad porque el alumno real no se parece al ideal y entonces cabrían replanteos en términos políticos para que puedan efectivizarse las medidas atendiendo a estas condiciones de la población.

Hay antecedentes que indican la importancia de las mediciones de Derechos Humanos (Salvia & Tuñón, 2011; Tuñón et al., 2016; Tuñón & García Balus, 2022) que proponen indicadores referidos a los aspectos señalados en la LEN (2006) con respecto a la cobertura educativa y de ofertas de prácticas de enseñanza referidas al dominio de las tecnologías de la información, a un idioma extranjero o a fomentar la creatividad y el movimiento corporal desde la escuela, aunque también puede haber reparos sobre la validez de los indicadores directos como los de asistencia y repitencia para evaluar la trayectoria escolar, sobre todo en contexto de escolaridad virtual, y posterior retorno a clases presenciales de manera paulatina. No obstante, aquí igualmente parecen estar discriminando diferencias entre la población infantil.

Por supuesto que el objetivo no debe ser solamente ingresar al colegio y no repetir, y tampoco se trata de situar los déficits o logros solamente en el individuo, sino que las mediciones presentadas son una aproximación que permiten abrir interrogantes acerca de las posibilidades que tienen unos y otros para cumplir con aquello que la sociedad les otorga como derecho y obligación, y también sobre aquello que pueden estar requiriendo estos alumnos reales para cumplir con un sistema planteado para alumnos ideales. Por ejemplo, hay estudios que indican las dificultades en el acceso a la Educación y promoción en poblaciones vulnerables debido a las distancias con la institución (Viego & Gayone, 2023). Además, como afirma Giorgi (2021), la desafiliación educativa de las infancias es un problema endémico en América, y la pandemia precipitó los abandonos, así como también evidenció las limitaciones de las herramientas que el sistema educativo tiene para revertir las inequidades. Quizás caben intervenciones que promuevan el



autoconocimiento, la cohesión social y la participación de las infancias en eventos sociales promovidos por la escuela (Mendes et al., 2021; Nowicki et al., 2004).

También se señalan las limitaciones de los indicadores referidos al acceso a las tecnologías informáticas porque, si bien los adolescentes de sectores bajos en términos socioeconómicos tienen resultados parecidos a los de sectores medios de la primaria, se conjetura que los dispositivos que utilizan y los servicios de conectividad pueden estar dando cuenta de desigualdades significativas. Otra limitación de este estudio en la aproximación al fenómeno de la elección de colegio es que no se abordan los fundamentos de las elecciones de la institución educativa a la que irán sus hijos/as. Se conjetura que la cercanía con el hogar y/o trabajo tiene una influencia, así como también la posibilidad de encontrar vacante, aunque también podría tener cierto peso la recomendación o conocimiento de que una institución que quizás no esté cerca tiene mejores prestaciones. En este sentido, son interesantes las investigaciones de Ball et al., (1995).

Los debates y análisis acerca de la efectividad de la escuela para impartir una educación de calidad son extensos. Una revisión sistemática cualitativa reciente que recopila estudios sobre las medidas a considerar para mejorar los sistemas educativos indica ciertos consensos en torno a intervenciones posibles. Se pueden distinguir cuatro factores que promueven avances. En primer lugar, para romper la inercia de sistemas educativos de rendimientos insuficientes, hay enfoques que recomiendan una visión estratégica de cambios a escala en todo el sistema, con intervenciones coherentes y pautas claras de acción, que tengan en cuenta la agenda educativa local, el monitoreo de resultados y procesos de aprendizaje, intervenciones sobre valores, creencias y expectativas, entre otros. En segundo lugar, las mejoras en el capital humano refieren al círculo virtuoso que se genera a partir de la apuesta por la capacitación docente de calidad, mediante la colaboración entre pares, la consideración de las necesidades y experiencia de cada profesional, o la dirección como mecanismo de apoyo, así como también reducir el aislamiento mediante la creación de redes entre todos los profesionales de diversas



escuelas. El tercer factor es de la gobernanza de las autoridades, mediante un liderazgo reflexivo, la comprensión de la cultura del sistema educativo, así como también que cree legitimidad y confianza duraderas. Por último, otro factor preponderante la correcta distribución materiales de calidad, acorde a las metas establecidas, y se sugiere el aumento del tiempo que los alumnos le dedican a los procesos de aprendizaje en la escuela (Barrenechea et al., 2022).

También hay antecedentes que destacan que para que haya reformas educativas el equipo docente debe tener un rol central para guiar y promover el desarrollo de conocimientos en los estudiantes, y no meramente ocupar un lugar de guarda. Es decir, deben ser agentes activos del cambio individual y social con capacitación para promover habilidades de estudio en profundidad, de largo alcance y trato equitativo (Butera et al., 2021).

Conclusiones

Teniendo en cuenta la legislación nacional y los ODS 2030 en el presente artículo se busca reflexionar acerca de las posibilidades reales que tiene el sistema educativo argentino para brindar ofertas de calidad y de forma equitativa entre los distintos sectores infantiles para ingresar y permanecer en un sistema educativo que les implique poder ir mejorando su calidad de vida. Dados los hallazgos presentados en este artículo, se siguen evidenciando las falencias en cuanto a la incorporación temprana y a la implementación de estrategias que promuevan aún más la expresión verbal, aunque se destaca que resulta positiva la legislación sobre la obligatoriedad a partir de los 4 años. En cuanto al ciclo de educación primaria, aún no se logra el objetivo de la jornada extendida, deuda pendiente hace dos décadas. Además, en el ciclo secundario las brechas por estrato socioeconómico de pertenencia se profundizan aún más. Se concluye que aún el sistema educativo argentino tiene grandes dificultades para lograr calidad de ofertas de forma equitativa. La escuela como institución formativa primordial de la infancia, en este contexto se ve cada vez más exigida hacia una modernización tecnológica, pero difícilmente esto ocurra sin



segregaciones y reproducción de las desigualdades sociales, hasta tanto no se reforme la planificación estratégica y se promueva el apoyo y capacitación docente.

Referencias Bibliográficas

- Arena, E., Cetrángolo, O., Curcio, J., & Kit, I. (2019). *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Barrenechea, I., Beech, J., & Rivas, A. (2022). How can education systems improve? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09453-7>
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. En J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487–511). Oxford University Press.
- Butera, F., Batruch, A., Autin, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Pulfrey, C. (2021). Teaching as Social Influence: Empowering Teachers to Become Agents of Social Change. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 323–355. <https://doi.org/10.1111/sipr.12072>
- Cardini, A., Guevara, J., & Steinberg, C. (2021). *Mapa de la Educación Inicial en Argentina: puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia* (Primera edición). UNICEF-CIPPEC.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, (2006). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>



- Ley de Educación Inicial, Pub. L. No. 27.045 (2014).
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240450/norma.htm>
- Resolución CFE 366-20, (2020).
- Giorgi, V. (2021). Acceso a la educación en América: zurcir brechas. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 67–77.
- Giovine, M., & Ruiz, G. (2023). Política Educativa y Educación Comparada. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 18, 14–23.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 1–29.
- Ley de Educación Nacional 26.026, (2006).
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Martínez García, J., Oininen, E., Merino, R., & Perosa, G. (2020). Education and Inequality in Finland, Spain and Brazil. En P. López Roldán & S. Fachelli (Eds.), *Towards a Comparative Analysis of Social Inequalities between Europe and Latin America* (pp. 105–140). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-48442-2>
- Mendes, P. C., Leandro, C. R., Campos, F., Fachada, M., Santos, A. P., & Gomes, R. (2021). Extended school time: Impact on learning and teaching. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 353–365. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.353>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Aprender 2021: Educación Primaria: informe nacional de resultados: análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones* (2a ed.).



- Nowicki, S., Duke, M. P., Sisney, S., Stricker, B., & Tyler, M. A. (2004). Reducing the drop-out rates of at-risk high school students: The effective learning program (elp). *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(3), 225–240. <https://doi.org/10.3200/MONO.130.3.225-240>
- Parcerisa, L., Villalobos, C., Santa Cruz, E., Saura, G., & Co, E. (2022). Movimientos anti-estandarización en Educación: un análisis comparado de Chile, España y México. *Revista Izquierdas*, 51, 1–22.
- Salvia, A., & Tuñón, I. (2011). Apuntes sobre la construcción de indicadores de desarrollo humano de la infancia. En Universidad de la República (Ed.), *Seminario Internacional “Modelos e indicadores de desarrollo y bienestar infantil”* (pp. 1–10). Acta Académica. <https://www.academica.org>.
- Siraj-Blatchford, I., & Woodhead, M. (2009). *Programas eficaces para la primera infancia* (I. Siraj-Blatchford & M. Woodhead, Eds.). Thanet Press Ltd., Margate. [http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia\[1\].pdf](http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia[1].pdf)
- Steinberg, C., & Scasso, M. (2019). El acceso a la educación inicial en Argentina. En C. Steinberg & A. Cardini (Eds.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. UNICEF-CIPPEC.
- Stevens, P., Vryonides, M., & Dworkin, G. (2018). Problems in Education. En J. Trevino (Ed.), *The Cambridge Handbook of Social Problems* (pp. 513–529). Cambridge University Press.
- Terigi, F., & Briscoli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En N. Montes & D. Pinkasz (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (1a ed., pp. 119–172). Universidad Nacional de General Sarmiento .



- Tuñón, I., & García Balus, N. (2022). Una propuesta de la medición de pobreza multidimensional infantil: una revisión de los aspectos empíricos de su construcción. En I. Tuñóm & M. F. González (Eds.), *Infancias y pobreza: la complejidad de su conceptualización, medición y abordaje a través de políticas públicas* (1a ed., pp. 251–278). Miño y Dávila Editores.
- Tuñón, I., & Martínez, C. E. (2021). Inequalities in Early Childhood Education and Care in Argentina and the United Kingdom (2010-2020). *Foro de Educación, 19*(2), 141–162. <https://doi.org/10.14516/fde.882>
- Tuñón, I., Poy, santiago, & Coll, A. (2016). La pobreza infantil en clave de derechos humanos y sociales. Definiciones , estimaciones y principales determinantes (2010-2014). *Población & Sociedad, 24*(1), 101–133.
- UNICEF, CIPPEC, & FLACSO. (2016). *Análisis de los Centros de Primera Infancia. Principales resultados. Informe preliminar.* <http://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1061.pdf>
- Viego, V., & Gayone, M. (2023). El camino a la escuela: distancias entre hogares y unidades educativas en distintos estratos sociales. *Revista Latinoamericana de Políticas y Admiinistración de la Educación, 18*, 93–109.
- World Bank. (2019). *Ending Learning Poverty: what will it take?*