

Pablo Molina Derteano*

CAPÍTULO 5. *EL DOTOR DEL SIGLO XXI.* LOGROS EDUCATIVOS Y CONDICIONES DE ORIGEN EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES**

How long can the professional survive?

(Osamu Dezaki, dir.; Shûkei Nagasaka [manga: Takao Saitô], *Golgo 13: El profesional*, película, 1983)

1. INTRODUCCIÓN

Don Olegario, el entrañable personaje principal de *M'hijo el Dotor* (obra teatral escrita en 1903 por el dramaturgo uruguayo Florencio Sánchez) confronta a su hijo Julio. Está cansado de los rumores de su conducta impropia y del mal uso de los fondos que, con mucho esfuerzo, Olegario le provee. Julio, se defiende: “*Creo que no he malgastado el tiempo, me voy formando una reputación, estudio, sé. ¿Qué más quiere?*” (Sánchez, 1981:32). La obra de Sánchez no sólo recoge las esperanzas que 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), sino que además señala la importancia de la educación superior.

* CONICET-IIGG / FSOC-UBA.

** Este artículo fue elaborado en el contexto de la red INCASI, un proyecto que ha recibido financiamiento del programa de la Unión Europea de investigación e innovación Horizonte 2020 (Marie Skłodowska-Curie GA N.º 691004) y que es coordinado por el Dr. Pedro López-Roldán. Este trabajo refleja únicamente la mirada del autor y la Agencia no es responsable por el uso que pueda hacerse de la información que contiene.

Este artículo se propone el análisis de la movilidad educativa y sus condicionamientos en una jurisdicción que, tradicionalmente, se ha destacado por tener mejores indicadores sociales que el resto del país. Se trata de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este artículo analiza los logros educativos de la jurisdicción comparando con los de otras jurisdicciones, por un lado; y, al mismo tiempo, trata de analizar y describir la incidencia de factores culturales y económicos de origen que influyen sobre el logro educativo superior. Anticipo que estos factores se relacionan con las desigualdades en el plano institucional que hacen que, ante un aparente relajamiento parcial de las fronteras basadas en el nivel socioeconómico de los hogares, parecen hacerse más evidentes otras más cualitativas, vinculadas a las desigualdades culturales.

Finalmente, y retomando los logros educativos y la expansión educativa, quisiera explicitar la hipótesis teórica de análisis que guía este trabajo y que también lo excede.

Esta hipótesis 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” (Kessler y Espinoza 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 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.

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 en-

trecruzamiento entre logros educativos y desigualdades de origen. Sin embargo, estas consideraciones están analizadas desde 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 ella en términos de los planos en que se manifiesta y cómo 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” (Reygadas, 2008:53).

Los logros educativos pueden ser vistos como una forma de legitimación de las desigualdades de origen, a través del mérito como criterio. Puede decirse que 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 la currícula controlada y centralizada a nivel nacional, ha tendido a presentar un modelo de sentido común en el que nociones abstractas como “inteligencia”, “esfuerzo”, “dedicación”, “empeño” o “superación individual” 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, V., Larripa, S., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y. y Tissera, S., 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. Este es el plano relacional.

La segunda coordenada opera como una especie de metalectura, Martín Criado (2013) partedel debate entre funcionalistas y marxistas 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 este– para dar cuenta de que los sistemas educativos nacionales, analizados según el concepto bourdeano, son una construcción histórica y que difícilmente pueda atribuírsele una intencionalidad única.

En este sentido, el artículo aquí presente busca poner la mirada sobre un doble proceso en donde convergen y colisionan procesos de reducción y reafirmación de las desigualdades. Por un lado, está la expansión educativa que parece “lograr” que cada vez más personas puedan acceder a niveles educativos más altos, pero al mismo tiempo, el logro educativo –ahora moviéndose más arriba en la escala educativa– sigue actuando como mecanismo de cierre, reproductor de las desigualdades de origen. En otras palabras, el logro educativo de la mayoría es más alto que el de las generaciones anteriores, pero siguen operando cierres de clase, por cuanto solo los que provienen de hogares con determinados niveles altos de capital económico y educativo pueden acceder a ese nivel. Ese nivel, lo adelanto, es el superior completo.

Pero en Argentina –y América Latina– este proceso es incompleto. 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” (Kessler y Espinoza, 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 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 educativa ascendente; la primera refuerza la desigualdad, la segunda la desafía.

Tomando como escenario la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y la hipótesis de dualidad contradictoria de fuerzas nos interrogamos:

a) ¿Cómo ha operado la expansión educativa en CABA en comparación a otros aglomerados y en qué medida ha favorecido procesos de movilidad educativa ascendente? ¿En qué medida CABA se presenta como un modelo pujante de movilidad educativa ascendente, contando con alto número de empleos profesionales en su *población ocupada*?

b) Si lo anterior se confirmara, ¿en qué medida CABA ha reducido el peso de las desigualdades de origen, favoreciendo el acceso a la educación superior?

Así, 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 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, 2015). 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 (Chiroleu, 2014; Fachelli, Molina Derteano y Torrents); el género (Ariño y Llopis, 2011); y la composición de los hogares (De Pablos y Gil, 2007). Es decir, muchos de los cuales son factores sociodemográficos y/o culturales, que en muchas ocasiones condicionan la terminalidad de la escuela media (Martínez Dordella, 2011; Fachelli et al., 2015).

Los mismos factores también parecen incidir en la no terminalidad del ciclo superior. En efecto, estudios como los de Ezcurra (2011) parecen ponderar mayormente las desigualdades culturales, que pe-

san en el fracaso en los primeros años. 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 (García de Fanelli, 2007; Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovao, V., Moritz, M. E., Narváez Cardona, E. y Bazerman, Ch., 2016). En este sentido, el presente artículo se enfocará especialmente en los logros educativos, con la educación media como piso y la educación superior como logro educativo desequilibrante.

3. LA EXPANSIÓN EDUCATIVA: “CADA VEZ MÁS NECESARIA; CADA VEZ MÁS INSUFICIENTE”¹

El proceso mencionado en el título refiere a la ampliación de los niveles educativos mínimos que se van logrando en las sociedades occidentales. Por un lado, el proceso va ampliando el número de personas que van alcanzando determinado piso², y al mismo tiempo, la proporción de sujetos que va logrando los niveles superiores. Respecto a esto último, la evidencia empírica disponible señala que el acceso a la educación superior y su terminalidad se ha incrementado en la Argentina en los últimos años, e inclusive esta tendencia se está expandiendo en toda la región (García de Fanelli, 2015; Segrera, 2015; Lamarra, 2016; Mollis, 2016).

Si bien, en términos absolutos, las cohortes de graduados en los diferentes niveles pueden haberse incrementados en los sucesivos relevamientos censales o de otra periodicidad, ello no implica necesariamente que haya más igualdad en el acceso y permanencia a determinados niveles. Los datos a continuación han sido construidos en base a la *Encuesta Nacional de Estructura Social* (ENES). Empleando la técnica de razón condicional, para tres franjas etáreas: 30 a 40; 41 a 50; y 51 y más, se busca ver la razón de chances de personas con niveles educativo de hasta secundario incompleto; secundario completo y superior incompleto, con respecto a quienes hayan completado el superior e inclusive iniciado y/o adquirido niveles de posgrado.

El procedimiento es el siguiente:

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

2 Puede decirse que el piso mínimo sería el definido por UNESCO y por los Objetivos del Milenio del PNUD, que sería la educación básica, que operativamente implica erradicar el analfabetismo y poder conocer las operaciones básicas aritméticas. 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).

- a) Se toma a todas las personas que hayan terminado el nivel superior como referencia y calcula la relación entre estos y otros niveles como una relación de chances.
- b) En su formulación, el nivel superior completo toma el valor 1 y cualquier otro valor se compara con este.
- c) 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 cuales 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, Kaplan, Miranda, Moragues, 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 y superior incompleto, que ha sido considerado por separado dado que sería el mínimo legal o límite de la educación obligatoria. Consideramos importante este nivel 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, Molina Derteano y Torrents, 2015). Este nivel incluye el de superior incompleto, tratando de captar las dificultades en que tales estrategias sean exitosas y se adquiera un nivel superior completo. Dicho en otros términos, quedan aquí agrupados quienes han terminado la educación obligatoria y quienes han intentado avanzar más y no lo han logrado, lo que se denomina “superior incompleto”.

Este subnivel 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 (2011), 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 baja³.

Para abordar la Tabla 1 se pueden considerar varias formas de lectura. La primera es en el sentido de las columnas que muestra las chances que tiene cada cohorte de edad –cada generación, podría decirse– de alcanzar cada nivel en relación con los demás. El valor 1 indica la referencia. Así, si se toma el total de los aglomerados urbanos para la franja de edad de 51 años y más, se puede afirmar que una persona que tenga en 2014 con 51 años o más tiene 4,18 más chances de no haber terminado la secundaria que de haber terminado el ciclo superior. O, en términos más coloquiales, por cada 1 persona que haya completado el ciclo superior, habrá 4 personas que no habrán terminado el secundario. Y habrá dos personas⁴ que habrán terminado el secundario y/o iniciado el ciclo superior, pero sin terminarlo.

Una segunda lectura posible y complementaria es, en sentido horizontal, comparando las relaciones entre distintas franjas etarias. En esta lectura, el proceso de expansión educativa es más fácil de observar. Quienes tienen entre 30 y 40 años, poseen el doble de chances de no terminar el secundario que quienes han terminado el ciclo superior. Y quienes tienen entre 41 y 50 años, poseen 2,32 más chances en la misma comparación. Pero en una lectura de derecha a izquierda, se puede observar que la brecha entre quienes no han podido completar el secundario y quienes han completado el ciclo superior se ha reducido con las sucesivas cohortes etarias. La misma reducción no se observa con el nivel de secundario completo y superior completo, la cual ha ido ampliando levemente la brecha. Y, complementariamente, la brecha entre quienes no terminan el secundario y quienes lo terminan e inician o no el ciclo superior sin terminarlo, se ha reducido. Para la franja etaria de 30 a 40 años, las chances de no terminar el secundario o de terminarlo con respecto a completar el ciclo superior, son casi las mismas: el doble.

3 Si bien esta calificación es tomada de la autora, esta no da cuenta de cuáles son los criterios de identificación, salvo la formación en escuelas media públicas de escaso o ningún prestigio.

4 Debido a que se trata de un cálculo aritmético, los resultados no se expresan en números naturales. Para facilitar la lectura coloquial, se puede aplicar la siguiente regla. Cuando los valores decimales oscilen entre 01 y 05, la cifra se redondea hacia abajo como en el caso de secundario incompleto. Cuando los valores superen el 51 y hasta 99, la cifra se redondea hacia arriba, como fue el caso de secundario completo y/o superior incompleto.

Tabla 1. Chances condicionales de máximo nivel educativo con respecto a quienes al menos han completo 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
<i>Todos los aglomerados</i>	Hasta secundario incompleto	2,00	2,32	4,18
	Secundario completo y/o superior incompleto	1,98	1,68	1,62
	Superior completo y más	1,00	1,00	1,00
<i>CABA</i>	Hasta secundario incompleto	0,45	0,64	1,24
	Secundario completo y/o superior incompleto	1,44	1,06	1,17
	Superior completo y más	1,00	1,00	1,00
<i>Partidos del Conurbano</i>	Hasta secundario incompleto	2,16	3,16	4,31
	Secundario completo y/o superior incompleto	2,21	2,20	1,57
	Superior completo y más	1,00	1,00	1,00
<i>Gran Córdoba</i>	Hasta secundario incompleto	2,27	2,16	4,29
	Secundario completo y/o superior incompleto	2,40	1,95	1,75
	Superior completo y más	1,00	1,00	1,00
<i>Gran Mendoza</i>	Hasta secundario incompleto	1,93	2,15	7,44
	Secundario completo y/o superior incompleto	2,60	1,59	2,85
	Superior completo y más	1,00	1,00	1,00

Fuente: Elaboración propia a partir de base ENES (2014) – Educación Superior completo =1.

A continuación, se presentan lecturas de este tipo para todos los aglomerados de CABA, partidos del Conurbano, Gran Córdoba y Gran Mendoza –que son desagregaciones de todos de los aglomerados– según cada franja etaria. Algunas comparaciones cruzadas entre aglomerados serán también presentadas.

3.1. LOS DE TREINTA A CUARENTA

Siguiendo el análisis antes descrito, trabajaremos ahora con las desagregaciones correspondientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), partidos del Conurbano Bonaerense, Gran Córdoba y Gran Mendoza⁵. La primera observación es que en CABA se da una proporción inversa a la tendencia nacional: los sujetos tienen la mitad

5 Estas jurisdicciones forman parte de los denominados 9 grandes aglomerados urbanos. Se los llama así por contar con una población superior a los 500.000 habitantes. Además de los 4 aquí considerados, se pueden agregar: Gran La Plata, Tucumán-Tafí Viejo, Gran Salta, Gran Rosario, Gran Santa Fe y Mar del Plata -Batán.

de chances (0,45) de no terminar la escuela secundaria que de completar el ciclo superior. En cambio, los restantes aglomerados considerados conservan o amplían la tendencia observada para todos los aglomerados del país: La no terminalidad de la escuela secundaria duplica en chances a la terminalidad del ciclo superior.

Cuando se considera el segundo nivel, que abarca la terminalidad del ciclo secundario y/o la incompletitud del ciclo superior, en comparación a la finalización de ese mismo ciclo, los datos muestran una tendencia similar, en la medida que en CABA las chances de “solo” completar el ciclo medio son 1,44 veces superiores a la de terminar el ciclo superior. En cambio, en los restantes aglomerados la proporción es más de dos veces mayor en favor de la terminalidad del ciclo medio.

Estos datos indican que el piso de terminalidad educativa es más “alto” en CABA; es decir, que las chances de no terminar la escuela secundaria son menores a las de terminar el ciclo superior. Las chances de quedarse solamente en el ciclo medio y no avanzar hacia el ciclo superior o intentarlo y no lograrlo son previsiblemente mayores, que las de su terminalidad. Aun así, CABA exhibe mejores tendencias que el nivel nacional. En cambio, los restantes aglomerados considerados se muestran más en línea con los valores nacionales; en lo referente a la comparación entre terminalidad del ciclo medio y terminalidad del ciclo superior los valores se ubican levemente por encima de la media nacional. Mendoza es la zona que exhibe mayor corrimiento⁶.

3.2. LAS RESTANTES FRANJAS ETÁREAS

En la siguiente comparación puede verse cómo 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. Esta comparación, a través de franjas etarias, muestra el impacto de la expansión educativa. Para quienes tenían en el relevamiento 51 años o más, la chance de no terminar el secundario, frente a la de terminar el ciclo superior es a nivel nacional 4,18 veces mayor; para la franja entre 40 y 50, la diferencia se reduce a 2,32. Mientras que la relación de chances entre la terminalidad del ciclo medio va creciendo lentamente. Para la franja de 51 años y más, la diferencia es de 1,62 veces más, y para la siguiente franja etaria es de 1,68 veces más.

6 Resulta llamativo que la situación de los partidos del Conurbano sea comparativamente más próxima a la de CABA y a la media nacional que lo observado en Gran Córdoba. En especial su ciudad cabecera, apodada “la docta” y donde residen el colegio secundario y la universidad más antiguas del país.

A nivel de CABA, los datos nuevamente presentan divergencias con respecto a la media del total de los aglomerados. La chance de no terminalidad de la escuela secundaria para la franja de 51 años y más se ubica levemente por encima de la chance de aquellos que han terminado el ciclo superior (1,64 contra 1). Para la siguiente franja etaria esa proporción se revierte para la franja de 40-50 (0,64 contra 1) y se sigue revirtiendo para la próxima. Sin embargo, el movimiento de la relación entre terminalidad media con respecto a terminalidad superior es más oscilante. Se reduce cuando se pasa de la franja de 51 años y más hacia la de 40 a 50 años (pasa de 1,17 a 1; a 1,06 a 1), pero se incrementa en el siguiente pasaje. El otro aglomerado que exhibe un movimiento similar es Mendoza, aunque debe señalarse que parte de relaciones con brechas mayores. Los otros dos aglomerados siguen la tendencia central.

Entonces, ¿qué nos dicen estas comparaciones? Señalo tres observaciones tendientes a contribuir en el sentido del primer interrogante. En primer lugar, tanto a nivel nacional como en las diferentes desagregaciones, la brecha de razón entre quienes no terminaban el secundario con respecto a quienes completaban el ciclo superior se reduce, lo que indica que cada vez más personas completan el ciclo secundario con relación a quienes terminan el ciclo superior. Y, a la inversa, y muy probablemente relacionado con esto, es mayor la chance de terminar el ciclo medio que de terminar el ciclo superior.

El primer movimiento es claramente positivo, ya que involucra un mayor acceso a la educación obligatoria y mayores cohortes generacionales terminando el nivel que, desde 2007, es obligatorio. Por tanto, una reducción relativa de la no terminalidad de la escuela media es indicador de la expansión educativa, y se reduce, en parte, el impacto de la fuerza centrípeta hacia abajo. El segundo movimiento es ambiguo: por un lado, no es un resultado tan esperable que la chance de terminalidad del ciclo medio sea mayor que la del ciclo superior, por lo que el dato no tendría un impacto negativo *per se*; por otro lado, la mirada puede ser puesta sobre las brechas que indican que, si bien la chance de no pasar a completar el ciclo superior y quedarse en el medio es mayor, el margen no es tan alto.

Considerando cualquiera de ambos movimientos, CABA es un caso anómalo, junto con, parcialmente, Mendoza⁷. En CABA, la expansión impacta de tal modo que la chance de no terminalidad de la escuela media con respecto a la terminalidad del ciclo superior no solo se reduce, sino que termina siendo menor a 1. En otras palabras,

7 El artículo se centra en CABA, por lo que el caso de Mendoza es señalado, pero no se ahonda en su estudio.

hay más chances en esta jurisdicción de encontrar personas con el ciclo superior terminado que con la escuela media incompleta. A su vez, con el correr de las generaciones, CABA fue errático en la relación entre ciclo medio completo y ciclo superior completo. Entre las franjas de 51 años y más, hacia la de 40 a 50, repitió la tendencia nacional de reducción de las distancias; en el pasaje de 40-50 a 30-40 invirtió la tendencia. Finalmente, y no menos importante, es que CABA mostró, desde el comienzo, distancias entre los niveles sensiblemente menores a las de la media nacional y/o de los demás aglomerados.

Pero retomando la hipótesis central que guía nuestro análisis, la tendencia centrípeta hacia abajo sigue manifestándose con fuerza. A pesar de los avances producidos por la expansión educativa, todavía, las chances de no terminalidad de la escuela media duplican las de terminalidad del ciclo superior. Aún, en términos relativos, la deuda con respecto al nivel mínimo obligatorio es importante. Comparativamente, la terminalidad de la educación superior no guarda tantas diferencias con la terminalidad de la escuela media. Debido a que ambas observaciones podrían hacer contribuciones valiosas a nuestra hipótesis general, debe destacarse que CABA se mueve por parámetros distintos.

4. CABA: “¿ESTÁ BUENO, BUENOS AIRES?”

La segunda observación que se desprende de la tabla 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 es-

tructural 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
		Secundario completo	Superior incompleto	Superior completo y más		
<i>Hasta secundario incompleto</i>						
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 *Encuesta sobre movilidad social y opiniones sobre la sociedad actual*, FONCyT-PICT 2189.

La proporción de móviles ascendentes (quienes adquieren un nivel educativo mayor) alcanza el 61,9%; mientras que un 32,7% reproduce el nivel educativo de sus PSH cuando tenían 16 años. Eso indica que solo 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 tenderá mayormente a reproducirlo, o en una proporción muy baja, a empeorar.

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 resumen, puede observarse lo siguiente:

- 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, solo 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.

En este sentido, la expansión educativa y la movilidad educativa ascendente podrían estar confluyendo, pero es necesario precisar los parámetros y el impacto de tal confluencia. Los parámetros estarían dados por el hecho de que la expansión puede ser relativamente exitosa en el acceso y terminalidad de la educación básica.

5. CABA, LAS DESIGUALDADES DE ORIGEN Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El segundo interrogante se dirigía hacia las desigualdades de origen y en qué medida, todo lo señalado en los acápites anteriores puede ser interpelado a partir de considerar dos factores: 1) la terminalidad de la escuela media, y con ella del ciclo obligatorio, parece ser alcanzada con mayor frecuencia en CABA que en otros aglomerados; y 2) la movilidad educativa es mayormente ascendente y la mayor reproductividad se ubica en los extremos: secundario incompleto y superior completo.

Conviene en este punto hacer algunas consideraciones acerca de qué se entiende por condiciones de origen. Bukodi y Goldthorpe (2013) señalan que la tradición de estudios sobre movilidad se ha concentrado en la clase social del padre o madre –o, en todo caso, la del PSH– ha sido cuestionada como una medida insuficiente para dar cuenta de la extensión de condiciones de origen. Los autores señalan la importancia de un análisis más extendido que incluya la clase socio-ocupacional, el nivel educativo, el prestigio ocupacional y las cohortes generacionales; observaciones que hacemos nuestras e incorporamos a los modelos de análisis presentados más adelante. En este sentido, Gambetta (Torrents y Fachelli, 2015) propone distinguir entre factores económicos y culturales. Los primeros, vinculados a la inserción socio-ocupacional y a la clase social, que definen la factibilidad los hijos/as de poder avanzar hacia mayores logros educativos, sin

ser transformados en “trabajadores adicionales” por la insuficiencia de recursos de los PSH. Los factores culturales, medidos a través del nivel educativo alcanzado por los PSH, suponen sopesar la influencia en querer superar demasiados niveles alcanzados y avanzar aún más allá en el logro educativo. Sería la inversa de la influencia de Olegario sobre su hijo Julio, según el clásico de Florencia Sánchez. Nos enfocaremos en el primer factor, distinguiendo entre los aportes de las vertientes economicistas y las vertientes de la tradición de estudios sobre estratificación social.

Las perspectivas economicistas se han debatido entre los aportes desde los enfoques derivados del concepto de “capital humano” (Cardona Acevedo, Montes Gutiérrez, Vásquez Maya, Villegas González, Brito Mejía, 2007); las líneas institucionalistas (Piore, 1983; Fernández Huerga, 2010); el enfoque del “trabajador adicional” (Paz, 2001; Weller, 2003), entre otras. Fernández-Mellizo 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 de 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, y estos son 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, 2010).

También en los orígenes de esta tradición de análisis se puede rastrear la influencia funcionalista y su ponderación de los logros por encima de las adscripciones familiares o de clan, apoyándose en el papel jugado por la meritocracia individual (Sémber, 2006; Boado Martínez, 2008; Martínez García, 2013). 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: la expansión educativa y las desigualdades persistentes (Shavit y Blossfed, 1993). 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, ya que se produce, entre otros fenómenos, la llamada “inflación de títulos” (Passeron, 1983; Giret, Guégnard y Murdoch, 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), la cual 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).

La segunda hipótesis más popular es la de Lucas, “inequidad efectivamente mantenida” (Rodríguez, 2018), por la cual, 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 sobre todo, recurren a barreras cualitativas como circuitos educativos diferenciales, diferenciales de credenciales, etc. En este punto, esta segunda hipótesis se conecta con los factores culturales, en un sentido más amplio que luego retomaremos.

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. Y, en qué medida operan cierres desde arriba en el nivel superior, último bastión, quizás, de la educación elitista. Interesa, además, observar el caso de la CABA desde una perspectiva continua en el tiempo, ya que, como se observó en la Tabla 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 modelo será entonces aplicado para un número de 684 casos, y los resultados generales se encuentran en la tabla a continuación.

Tabla 3. Modelo de regresión logístico I

Variables	B	Exp (B)	Sig*
<i>Clase social origen</i>			
<i>Clase media-alta (Ref)</i>			
<i>Clase media</i>	0,124	1,132	0,535
<i>Clase trabajadora</i>	-0,661	0,517	0,014
<i>Nivel educativo PSH</i>			
<i>Superior completo (Ref)</i>			
<i>Secundario completo</i>	-1,837	0,159	0,00
<i>Hasta secundario incompleto</i>	-1,005	0,336	0,04
<i>Cohorte generacional</i>			
<i>30 a 40 años (Ref)</i>			
<i>41 a 50 años</i>	-0,463	1,589	0,029
<i>51 años y más</i>	-0,394	1,483	0,061
<i>Constante</i>		0,000	
<i>R2 de Nagelkerke</i>		0,27	

* Significativas para 0,05.

Fuente: elaboración propia en base a encuesta FONCYT 2012-2013.

Como en todo modelo de regresión la B y Exp (B) presentan la chance relativa de que cada categoría de una variable logra la cate-

goría de referencia de la variable dependiente, que es dicotómica. En este caso, las chances de acceder a la educación superior por sobre las de no acceder. Por ello, también resultan de mucha importancia los signos. El signo negativo indica que hay más chances de que no suceda el evento con respecto a la categoría de referencia.

- Los hijos e hijas de los que provienen de la clase media no presentan diferencias significativas con respecto a los de clase media alta; mientras que las diferencias de los que provienen de la clase trabajadora, con respecto a la clase media alta, son significativas. Quienes provienen de hogares de clase trabajadora tienen 0,667 menos chances de acceder a la educación superior que quienes provienen de la clase media alta.
- A su vez, todos los que provienen de hogares con niveles menores al superior muestran diferencias significativas y en sentido negativo. Curiosamente, la tendencia negativa es aún mayor con los hogares con nivel secundario completo y/o superior incompleto que con los de secundario incompleto. Aquí, siguiendo a Bernardi y Requena, (2010) es preciso señalar que no hay una linealidad tal que, a mayor nivel, más chances de acceso; sino que habría que indagar las configuraciones culturales que se desprenden del proxy de nivel educativo. En un sentido, quizás esté operando el modelo de *Mhijo el doctor*, en la medida que los incentivos al logro pueden ser mayores entre quienes provienen de hogares “más lejanos” a ese logro.
- Finalmente, las cohortes generacionales más lejanas a la de referencia tienen menos chance de acceso, pero la diferencia entre la de 30 a 40 y la de 51 o más, no es significativa, por leve margen.
- El coeficiente de R2 de Nagelkerke indica que se trata de un modelo válido, pero cuya bondad de ajuste no debe ser sobrestimada.

Este Modelo I toma como variables la condición de clase y cultural del hogar de origen, a la vez que incorpora el elemento generacional, pero como proxy a la expansión educativa. Lo que se puede observar es que esta variable y la referente a las condiciones culturales son significativas en todas sus categorías; mientras que, en el caso de clase social, esta resulta parcialmente significativa, ya que las diferencias entre clase media y media alta no son significativas. Esto indica que estas variables estructurales influyen en el acceso o no a la educación superior.

A continuación, se presenta otro modelo que, en realidad, se trata de una expansión del modelo anterior, ya que considera factores que pudieran ser restrictivos, pero que se trataría de barreras de desigualdad a nivel institucional (Reygadas, 2008). Mecanismos de cierre que no solo son

parte de las reacciones de las elites, sino que refieren a formas de ejercer y legitimar la desigualdad en base a las condiciones personales de los sujetos, pero que se traducen en el accionar institucional: nos referimos a género y origen migratorio. Agregamos, a su vez, un factor estratificador que funciona a nivel institucional: la dualidad de mercados. Véase el modelo a continuación, con el mismo nivel de significación requerido.

Tabla 4. Modelo de regresión logístico II

Variables	B	Exp (B)	Sig*
<i>Clase social origen</i>			
<i>Clase media-alta (Ref)</i>			
<i>Clase media</i>	0,082	1,086	0,695
<i>Clase trabajadora</i>	-0,535	0,586	0,044
<i>Nivel educativo PSH</i>			
<i>Superior completo (Ref)</i>			
<i>Secundario completo</i>	-1,634	0,186	0,00
<i>Hasta secundario incompleto</i>	-0,920	0,399	0,12
<i>Cohorte generacional</i>			
<i>30 a 40 años (Ref)</i>			
<i>41 a 50 años</i>	-0,392	1,481	0,049
<i>51 años y más</i>	-0,326	1,385	0,139
<i>Género</i>			
<i>Varón (Ref)</i>			
<i>Mujer</i>	0,509	1,663	0,005
<i>Origen migratorio</i>			
<i>Nació en CABA (Ref)</i>			
<i>Nació en otra provincia/país</i>	-0,439	0,644	0,023
<i>Calidad del empleo</i>			
<i>Con aportes jubilatorios</i>			
<i>Sin aportes jubilatorios</i>	-1,516	0,220	0,000
<i>Constante</i>		0,000	
<i>R2 de Nagelkerke</i>		0,31	

* Significativas para 0,05.

Fuente: elaboración propia en base a encuesta FONCYT 2012-2013.

En primer lugar, el modelo fue corrido en bloque, lo que indica que los valores de las tres anteriores variables han sido modificados, pero han resistido tal modificación. El Modelo II se basa en el Modelo I, pero es cualitativamente diferente en la medida que modifica a las variables anteriores, a la luz de estas restricciones institucionalizadas. El Modelo II tiene un R^2 levemente superior al anterior modelo, con lo que la bondad de ajuste es bastante similar.

- Se mantienen las mismas observaciones que con el Modelo I, pero debe agregarse que los odd ratio se hacen más restrictivos para las diferencias basadas en el máximo nivel educativo del PSH.
- Las mujeres parecen tener un 50% más de chances de acceder a la educación superior; lo que indica que el sesgo de género actuaría en forma negativa hacia los varones, quienes podrían estar prefiriendo una inserción laboral más temprano, sobre todo en las clases medias bajas y las clases trabajadoras.
- Contra lo que pudiera desear Olegario, aquellos quienes no hayan nacido en Capital Federal parecen tener menos chances de acceder a la educación superior. Como no se ha controlado por *tied movers*⁸, pareciera que el sesgo está bastante institucionalizado y operaría a nivel de la familia de origen, más allá de los propios encuestados.
- Finalmente, la distinción entre empleo con aportes y sin aportes, refiere a la segmentación del mercado de trabajo e indica la interacción entre una mayor chance de acceder a empleos protegidos si se accedió a la educación superior. Habría que indagar con mayor profundidad en qué medida esto cambia con más fuerza si se considera terminalidad del ciclo superior.

El Modelo II presenta similitudes con el Modelo I, lo que indica la fuerza de las restricciones estructurales pero, además, echa luz sobre las restricciones que devienen de las desigualdades en el plano

8 Chiswick (2000), 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 motiva 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.

institucional. En otras palabras, las diferencias de género y de lugar de nacimiento pueden emerger en el plano individual pero, para ser significativas y poder ser captadas con esta técnica de análisis, requieren de cierta institucionalización, es decir, regularidad impersonal.

6. CONCLUSIONES

Resumiendo, el conjunto de información en las cuatro tablas presentadas puede señalarse lo siguiente:

- (a) La expansión educativa operó, en sucesivas cohortes generacionales, mejorando las chances de terminalidad del ciclo superior con respecto a otros logros educativos e inclusive a la incompletitud de la escuela secundaria. Pero, además, para la generación de quienes tienen entre 30 y 40 años, a nivel nacional, presentan más chances de no haber terminado la escuela secundaria que de haber completado el ciclo superior, y lo hacen en una proporción de 2 a 1. Inversamente, CABA presenta la tendencia opuesta, en donde la terminalidad de la escuela secundaria es comparativamente más alta, y el acceso y terminalidad de la educación superior es mayor (Tabla 1).
- (b) CABA presenta un escenario de movilidad educativa intergeneracional que resulta, generalmente, ascendente; aun así la reproductividad es alta en los extremos: hasta secundario incompleto y superior completo (Tabla 2).

Los puntos a y b confluyen en torno al primer interrogante: el proceso de expansión educativa ha mejorado las oportunidades de un mayor logro educativo para todos los aglomerados urbanos; sin embargo, aún predomina la tensión entre las fuerzas centrípeta y centrífuga. Esa mayor expansión, mayor acceso y terminalidad del ciclo superior aún no ha logrado menguar la tendencia mayoritaria a la incompletitud del ciclo secundario. Pero la CABA parece haber escapado, en parte, a esa tendencia. La comparativamente mayor finalización del ciclo secundario sobre el ciclo superior abre el interrogante de analizar los “incentivos” culturales para iniciar y terminar el ciclo superior, tanto a nivel de esta jurisdicción como a nivel nacional.

La situación de la CABA es también bastante mejor en términos de movilidad educativa intergeneracional, lo que indica cierta atemperación de los condicionantes de origen. Cabe entonces pasar al segundo interrogante vinculado al peso de estas en el caso de la CABA. Respecto a ello, ambos modelos de análisis aplicados indican:

- (c) Los modelos I y II aplicados a la CABA indican que las restricciones estructurales son parcialmente significativas en términos de clases. Las diferencias de clase, cuando se trata de clases medias altas y clases medias, no son significativas; en cambio, lo son para las diferencias entre clase trabajadora y clase media alta. Persisten y son más significativas las restricciones resultantes de la adscripción generacional (vinculada a la expansión educativa) y de las condiciones culturales del hogar de origen. Estas, asociadas al máximo nivel educativo alcanzado por el PSH, son las más significativas en ambos modelos. Esto indica que, a prácticamente 100 años de la Reforma Universitaria y 69 de la eliminación del arancelamiento, se ha podido operar parcialmente sobre restricciones en el plano económico para el acceso, pero persisten diferencias asociadas al plano cultural.
- (d) Otro tanto cabe para las restricciones en cuanto al origen migratorio y la interrelación entre empleo protegido y no protegido, esta última vista en retrospectiva. La dualidad de mercados y el origen migratorio –y, quizás la relación, entre ambos– son elementos que considerar en futuros análisis.

Los puntos c y d indican que las consideraciones sobre el hogar de origen, en el caso de la CABA, deben ser matizadas con otras acerca de las desigualdades en el plano institucional. Y, a su vez, podría ampliarse el análisis sobre el plano cultural en la medida en que se puedan hacer indagaciones sobre tres ejes de interrogantes: los referidos a los “incentivos” para acceder a la educación superior, más allá de la terminalidad secundaria; la propia incompletitud del ciclo secundario; el accionar de la dualidad de mercados y el componente migratorio como manifestaciones del plano institucional de la desigualdad.

Todo ello hace que sean provechosas nuevas indagaciones sobre las restricciones de clase pero, desde una perspectiva de las diferencias culturales que 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: la totalidad del sistema educativo y su pretensión de meritocracia parece reforzar mucho más las desigualdades que se supone que tiene que combatir.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariño, Antonio y Llopis, Ramón (2011). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. *Eurostudent IV*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Bernardi, Fabrizio y Requena, Miguel (2010). Inequality in Educational Transitions: the case of post-compulsory education in Spain, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 93- 118
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Psychology Press.
- Boado Martínez, Marcelo (2008). *La movilidad social en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (2007). Broken Promises: School Reform in Retrospect. En Alan Sadovnik (ed.), *Sociology of Education. A Critical Reader*, pp. 53-70. Nueva York: Routledge.
- Bukodi, Erzsébet y Goldthorpe, John H. (2012). Decomposing “social origins”: The effects of parents’ class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 29(5), pp. 1024-1039.
- Carabaña, Julio (2004). Educación y movilidad social. En AA.VV, *El Estado del Bienestar en España* (pp. 209-237). Madrid: Tecnos.
- Carabaña, Julio (2016). ¿Singularidades argentinas? La movilidad particular de clase en Argentina y España de los hombres nacidos entre 1920 y 1980. En Raúl Jorrat, *De tal padre... ¿Tal hijo? Estudios sobre movilidad social en Argentina* (pp. 143-167). Buenos Aires: Dunken.
- Cardona Acevedo, Marleny; Montes Gutiérrez, Isabel; Vásquez Maya, Juan José; Villegas González, María y Brito Mejía, Tatiana (2007). Capital humano. Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Serie Cuadernos de Investigación 56*, Medellín: EAFIT.
- Cerruti, Marcela y 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, pp. 26- 31.
- Chiswick, Barry (2000). Are Immigrants Favorably Self-Selected? An Economic Analysis. En Caroline B. Brettell y James F. Hollifield

- (eds.), *Migration Theory: Talking Across Disciplines*. New York: Routledge.
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Yamila Goldenstein Jalif y Silvana Tissera (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 Pablos, Laura y Gil Izquierdo, María (2007). Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior. *Presupuestos y Gasto Público*, 48, pp. 37- 57.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC/CONADU.
- Fachelli, Sandra y Navarro-Cendejas, José (2014). ¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral?. *Revista de educación*, vol. 364, pp. 286-319.
- Fachelli, Sandra; Molina Derteano, Pablo y Torrents, Dani (2015). Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México en 2013. *Revista de Educación y Derecho*, n° 12.
- Fernández Huerga, Eduardo (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación económica*, vol. 69, n° 273, pp. 115-150.
- Fernández-Mellizo, María y Martínez García, José Saturnino (2016). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977- 2012). *International Studies in Sociology of Education*, vol. 26, 2017 - Issue 3, pp. 1-20.
- 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.
- García de Fanelli, Ana (2007). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires: SITEAL.
- García de Fanelli, Ana (2015). Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación* vol. 7, n° 2.
- 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*, n° 12.

- Goldthorpe, John y Breen, Richard (2010). Explicación de los diferenciales educativos. Hacia una teoría formal de la acción racional. En John Goldthorpe, *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría* (pp. 305-332). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goldthorpe, John y Mills, Collin (2008). Trends in intergenerational Class Mobility in modern Britain: Evidence from National Surveys (1972-2005). *National Institute Economic Review*, vol. 205, n° 83. Londres: Sage Publications.
- Hout, Mike y Bell, Eleanor (1993). Making the Grade. Educational Stratification in the United States, 1925- 1989. En Yossi Shavit y Hans-Peter Blossfeld (eds.), *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, (pp. 25-50). Boulder: Westview Press.
- Jorrat, Jorge Raúl (2010). Diferencias de acceso a la educación en Argentina: 2003-2007. *Laboratorio*, n° 24. Buenos Aires: IIGG, pp. 145-178.
- Jorrat, Jorge Raúl (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, n° 22, pp. 149-174.
- Levy Yeyati, Eduardo y Reydó, Martín (2017). La Argentina debe elevar la calidad de sus trabajadores. En *La Nación*, 17/01/2017. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1976386-la-argentina-debe-elevar-la-calidad-de-sus-trabajadores>
- López Segrera, Francisco (2015). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 21, n° 1.
- Martín Criado, Enrique (2013). Sociología de la educación y compromiso político: el concepto de campo. *Praxis sociológica*, 2013, n° 17, pp. 89-106.
- Martinez Dordella, Santiago (2011). *Desigualdad social y educación superior. Análisis sociológico comparado del caso de México*. Tesis

- doctoral. Universidad de Alicante.
- Martínez García, José Saturnino (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?. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, n° 5, pp. 1-13.
- Molina Derteano, Pablo y Baier, José (2015). El espinoso objeto de la educación media y la vinculación con el mercado de trabajo. Un estudio de caso en la Ciudad de Mar del Plata. *Revista de estudios regionales y mercado de trabajo*, n° 1, pp.195-218.
- Mollis, Marcela (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, n° 1, pp. 57-87.
- Navarro, Federico; Ávila Reyes, Natalia; Tapia-Ladino, Mónica; Cristovao, Vera; Moritz, María Esther; Narváez Cardona, Elizabeth y Bazerman, Charles (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, vol. 49, pp. 78-99.
- Ortiz, Luis (2014). La legitimidad meritocrática de la desigualdad: relegación educativa en medios desfavorecidos de Paraguay. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 8, n° 2, pp. 235-246.
- Passeron, Jean Claude (1983). La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos. *Educación y Sociedad*, vol. 1.
- Paz, Jorge (2001). *El efecto del trabajador adicional: evidencias para la Argentina*. Buenos Aires: CEMA.
- Piore, Michael (1983). *Paro e inflación*. Madrid: Alianza.
- Ponce, Aníbal (1975). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Cártago.
- Reygadas, Luis (2008). *La apropiación*. México: Antropos.
- Rodríguez, Santiago (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional. *Perfiles educativos*, 40(161), pp. 8-31.
- Sánchez, Florencio (1981). *M'ijo el Doctor*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Sémber Camilo (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 Blossfeld Hans-Peter (eds.). (1993). *Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries*. En *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (pp. 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. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, n° 3, pp. 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. *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, n° 2, pp. 331-349.
- UNDP. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*. Recuperado de 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 Emilio Tenti Fanfani (comp.). *Nuevos Temas en la agenda de política educativa* (pp. 173-191). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Weller, Jürgen (2013). *La problemática inserción laboral de los y las jóvenes*. Publicaciones de las Naciones Unidas.