

## ***Trayectorias educativas en el Área Metropolitana de Buenos Aires: desigualdades de clase y territoriales***

### ***Educational Trajectories in the Metropolitan Area of Buenos Aires: Class and Territorial Inequalities***

**Paula Boniolo**

e-mail: [boniolopaula@gmail.com](mailto:boniolopaula@gmail.com)

*Universidad de Buenos Aires / CONICET. Argentina*

**Bárbara Estévez Leston**

e-mail: [bar.estevez@gmail.com](mailto:bar.estevez@gmail.com)

*Universidad de Buenos Aires/ CONICET. Argentina*

**Joaquín Carrascosa**

e-mail: [joaquin.carrascosa91@gmail.com](mailto:joaquin.carrascosa91@gmail.com)

*Universidad de Buenos Aires. Argentina*

**Resumen:** El presente estudio analiza el desarrollo de las trayectorias educativas de los habitantes del Área Metropolitana de Buenos Aires en 2016. Específicamente, analizamos las particularidades que las trayectorias educativas entre los seis y treinta años tienen según la posición de clase de origen y el tipo de territorio habitado en la infancia o adolescencia. A su vez se realizó un análisis georreferenciado de la distribución poblacional según credenciales educativas en los distintos tipos de territorios, a través del uso del programa QGis. Los datos utilizados provienen de la «Encuesta: Reproducción y movilidad social en trayectorias familiares y cursos de vida (2015-2016)», PI-CLASES y datos provenientes del Censo Nacional de Personas, Hogares y Viviendas de 2010. Los hallazgos principales del estudio se centran en que los constreñimientos y limitaciones impuestas por la posición de clase de origen pueden verse reforzados o disminuidos según el nivel de desarrollo de cada territorio, imponiendo mayores obstáculos a quienes habitan territorios deficientes. Nuestros hallazgos reafirman la hipótesis de que los territorios tienen efectos en la estructura social y en la desigualdad educativa, desarrollándose como una de las bases de la desigualdad en la sociedad, al funcionar como un mecanismo para mantener, reforzar o reproducirla.

**Palabras clave:** Trayectorias educativas; clases sociales; territorio; desigualdad; Área Metropolitana de Buenos Aires.

**Abstract:** The present study analyzes the educational trajectories of the inhabitants of the Metropolitan Area of Buenos Aires in 2016. Specifically, we analyze the differences in the educational trajectories by class origins and the territory inhabited during childhood or adolescence. Also, we performed a georeferentiated analysis of the population by their educational credentials in different territories with QGIS. We use data from the «Survey on reproduction and social mobility in family trajectories and life courses» done by PI-CLASES and data from the 2010 National Census. The main findings are that constraints and limitations imposed by class origins can be reinforced or diminished by the level of development in each territory, imposing larger constraints to those who inhabit territories with deficiencies. Our findings reinforce the hypothesis stating that territories have effects on the social structure and educational inequality, developing as one of the bases of inequality in society by functioning as a mechanism to maintain it, reinforce it or reproduce it.

**Keywords:** educational trajectories; social classes; territory; inequality; Metropolitan Area of Buenos Aires.

Recibido / Received: 31/8/2020  
Aceptado / Accepted: 21/12/2020

## 1. Introducción

La mayoría de los estudios en educación y estratificación social se concentra en el logro (Dalle et al, 2019; Jorrat, 2010) y las transiciones educativas (Mare, 1981), otorgando peso principalmente a los orígenes sociales. Estos estudios dejan de explorar el peso propio que otros clivajes, como la distribución territorial, tienen en los procesos de estratificación social. Mientras que, los estudios que se insertan en el campo de la educación alertan sobre los efectos de los circuitos educativos segregados (Braslavsky, 1985), fragmentados (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) o segregatorios (Veleda, 2009), centrando su mirada en la estratificación educativa.

Desde 1970, se desarrolla un proceso de segregación socio-residencial en el mundo, que crea circuitos diferenciales reforzadores de procesos de estratificación educativa. En estos procesos, el territorio tiene un papel preponderante, presentándose como un mecanismo generador de desigualdad. Estos procesos segregatorios dan cuenta de diferenciaciones regionales y también de distintas jurisdicciones dentro de una ciudad (Fachelli, Goicochea y López Roldán, 2015; Di Virgilio, Marcos y Mera, 2015), especialmente en aglomeraciones urbanas. En estos procesos, la conformación de circuitos educativos se encuentra atravesada tanto por la clase social, como por la estratificación socio-territorial, delineando patrones de estratificación educativa.

Uniando estas preocupaciones sociológicas, nuestro estudio analiza las trayectorias educativas de los residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires según su clase social de origen y territorio de residencia. El análisis de trayectorias, como forma de abordaje teórico-metodológico, recupera la dimensión temporal de forma retrospectiva, relevando la totalidad de la secuencia de eventos educativos. Su relevancia radica en reconocer patrones específicos, según posiciones de clase de origen y territorios de residencia, a lo largo del tiempo que permiten aportar al estudio de la desigualdad y sus consecuencias en la estructura social.

En esta línea, planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo se diferencian las trayectorias educativas según clases sociales? ¿Qué pautas observamos en las trayectorias educativas según la clase de origen y el territorio que habitan? ¿Cómo se distribuye el capital educativo en el territorio y qué características y particularidades se observan? Para responder estas preguntas, trabajamos con datos que provienen de una encuesta probabilística (1056 casos) realizada a personas de 25 a 65 años (2015-2016), Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). La encuesta releva principalmente las trayectorias ocupacionales, territoriales y educativas de todos los encuestados.

Los resultados de esta investigación son insumos para la toma de decisiones en materia de políticas públicas, educativas, urbanas y sociales que pueden contribuir a organizar y distribuir las oportunidades espaciales en el territorio. Comprender las trayectorias educativas y sus especificidades aporta una mirada que permite detectar vacíos en la oferta educativa, problemas de acceso a las instituciones educativas respecto del transporte, focalización de políticas educativas en zonas de la ciudad según el nivel educativo que lo requiera.

## Las trayectorias educativas: un enfoque para abordar la desigualdad social

Una de las preocupaciones de la sociología es el análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa en la estructura social. En una breve síntesis podríamos decir que los análisis sobre desigualdades educativas trabajaron el vínculo entre los orígenes sociales y logros educativos (Treiman, 1970); y la existencia de efectos no lineales de la expansión educativa, según los cuales podrían estimarse las chances relativas de completar un determinado nivel, habiendo logrado completar un nivel anterior (Mare, 1981).

El análisis de la asociación entre orígenes de clase y escolaridad ha intentado abordar la manera en la que las barreras de clase disminuyen a lo largo del tiempo para la concreción de credenciales educativas y la relación entre el nivel de apertura del sistema educativo y la fluidez en la estructura de clases (Fachelli, 2019). Esta asociación entre escolaridad y destinos de clase, implica un *efecto de ecualización*, un avance hacia una mayor equidad de oportunidades de movilidad social entre las distintas clases (Vallet, 2004), al reducir la asociación entre orígenes sociales y escolaridad.

Existe acuerdo en la comunidad científica sobre el fuerte papel que los antecedentes familiares juegan en la herencia de la clase social (Breen, 2004; Erikson y Goldthorpe, 1992) y educación (Björklund y Salvanes, 2011; Hauser y Featherman, 1976; Sieben, Huinink y de Graaf, 2001). En Argentina, pese a la expansión del sistema educativo, las desigualdades en términos relativos entre orígenes sociales no se redujeron, sino que se mantuvieron constantes en el tiempo (Jorrat, 2016, Dalle 2015); e, incluso, se ha destacado una mayor influencia del efecto de la educación materna en los destinos educativos de los hijos (Jorrat, 2010).

En esta línea, para la educación superior, Rodríguez (2016) destaca una mayor reproducción entre orígenes y destinos educativos en la base y cúspide de la estructura educativa, con una mayor tendencia a la herencia educacional en los

varones. Mientras que Plotno (2015) pone en evidencia un aumento del efecto de los orígenes educativos en cohortes más jóvenes y, aunque la clase de origen tiene un efecto menor, todavía continúa influyendo en las oportunidades de acceso y graduación superior. En los últimos años, distintos estudios apoyan la pauta de desigualdad persistente, abordando también la identificación de otras dimensiones que profundizan y reproducen la desigualdad de clase tales como los *circuitos educativos públicos y privados* (Alcoba, 2014) o la *dimensión territorial* (Dalle et al, 2018).

En el último tiempo surgieron estudios que abordan las trayectorias educativas para el análisis de la desigualdad y estratificación social (Solís y Blanco, 2014), dando un lugar relevante a la perspectiva del curso de vida en el análisis. Esta perspectiva permite conocer cuáles son los impactos de ciertas políticas educativas, «los eventos históricos, los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales (que) configuran las vidas individuales y los agregados poblacionales» (Blanco, 2011: 5); permitiendo indagar en transiciones, trayectorias y turning points individuales inmersos en configuraciones familiares.

Entendemos a las trayectorias educativas como una línea o carrera que puede variar en dirección, grado y proporción (Elder, 1991), conduciendo a la acumulación de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2007). Éstas son producto de un conjunto de dimensiones, habilidades cognitivas, agencia y cuestiones estructurales que muestran una imagen retrospectiva de cómo fue el recorrido escolar, el tiempo destinado a cada nivel, las causas de abandono, permitiéndonos indagar sobre los efectos que las estructuras (social, espacial, etc.) tienen en su desarrollo y el logro final. Las trayectorias educativas permiten conocer cómo el territorio deja de ser un escenario en el que tienen lugar, para pasar a convertirse en un mecanismo que las moldea según la estructura espacial de ventajas y desventajas.

## El territorio como un mecanismo de estratificación educativa

Los territorios son espacios socio geográficos atravesados por relaciones de poder y dominación, que aglutinan y articulan distintos mercados, recursos y servicios, espacios de socialización, etc. (Galster y Sharkey, 2017). Según estas articulaciones, en cada territorio emerge una oferta particular de oportunidades<sup>1</sup> y desventajas que permiten y condicionan las trayectorias de sus habitantes. Estas oportunidades (y desventajas), asociadas a la localización y territorio, introducen importantes diferencias sociales entre los lugares de residencia y sus habitantes, constituyéndose como un factor crítico de estratificación socio espacial. (Di Virgilio, 2011). En esta línea nos interrogamos cómo las desigualdades socio-territoriales afectan las trayectorias educativas.

En este contexto, si bien el Estado garantiza un sistema de educación (público, laico y gratuito) a lo largo del país, desde hace varios años, con el desfinanciamiento de la educación pública y el crecimiento de la oferta privada comienza a desarrollarse

---

<sup>1</sup> Oportunidad como una situación o condición propicia para la satisfacción de objetivos. El territorio es un factor determinante en la producción de las situaciones y/o condiciones que mejoran las posibilidades de alcanzar objetivos (Di Virgilio y Serrati, 2019:15).

una segregación que presenta diferencias en el sistema educativo son visibles territorialmente. Las distintas regiones tienen una oferta escolar desigual en cantidad de establecimientos educativos y calidad (características de gestión, tipo de establecimiento educativo, orientación pedagógica, etc.) que produce efectos específicos en las probabilidades de acceso a los distintos niveles educativos (Alcoba, 2014), y las chances de rezago escolar (Boniolo y Najmías, 2018).

Si bien la posibilidad de apropiación de oportunidades educativas variará según el origen social de las personas, la desigual distribución de las oportunidades educativas supone que el territorio influye en el desarrollo de las trayectorias. El territorio cobraría relevancia como un mecanismo mediador de la desigualdad social (Galster y Sharkey, 2017) con impacto en la estratificación educativa. Habitar un determinado territorio brindaría oportunidades específicas que pueden ser útiles para el desarrollo de las trayectorias, pudiendo reafirmar o desdibujar los efectos de la posición de clase de origen en las trayectorias educativas.

## 2. Metodología

En el marco de nuestra línea de investigación sobre educación, territorio y estratificación social desde una perspectiva sociológica, nos centraremos en dos técnicas que permiten abordar nuestro objeto de estudio: el análisis cuantitativo de trayectorias y el análisis geo-referencial.

Nuestro estudio analiza las trayectorias educativas de las personas mayores de 30 años habitantes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), según clase social de origen y entorno residencial. Para ello, trabajaremos con la encuesta «Reproducción y movilidad social en trayectorias familiares y cursos de vida», realizada por el PI-Clases. Esta encuesta retoma un enfoque teórico metodológico que ha crecido en la última década en la bibliografía latinoamericana (Saraví, 2009; Solís et al., 2008), el estudio de cursos de vida.

Nuestras hipótesis son las siguientes:

I. Los territorios tienen un peso propio en la estructura social. II. El territorio juega un papel en la constitución y configuración de las desigualdades educativas. III. Las trayectorias educativas sufren modificaciones según la clase social y el territorio de residencia. IV. El territorio es un mecanismo mediador entre la clase social y la educación.

En este trabajo nos centraremos en el análisis de trayectorias educativas desde una perspectiva cuantitativa a partir del uso del paquete de R TraMineR (Gabadinho, et al 2011), permitiéndonos analizar y visualizar datos secuenciales y trayectorias, permitiendo su comparación según distintas características. Trabajaremos con las trayectorias educativas entre los 6 y 30 años, según las características específicas del sistema educativo argentino, que impone educación obligatoria desde los 5 años y en el cual suelen desarrollarse trayectorias educativas hasta los 30 años (INDEC, 2010); diferenciándolas según la posición de clase de origen y los territorios habitados.

En el cuadro 1. Se detallan las variables y sus categorías que trabajamos en el texto.

**Cuadro 1- Descripción de las variables y sus categorías**

Variable	Categorías
Estado de Trayectoria educativa (entre los 6 y 30 años de edad)	Cursando primaria
	Primaria incompleta
	Finalizó Primaria
	Cursando Secundaria
	Secundaria incompleta
	Finalizó Secundaria
	Cursando Terciario
	Terciario incompleto
	Finalizó Terciario
	Cursando Universitario
	Universitario Incompleto
	Finalizó Universitario
Clase social de origen	Clase de servicios
	Clase media
	Clase obrera
Territorios habitados hasta los 18 años con menos NBI	Territorios confortables con muy poco NBI.
	Territorios deficientes con mucho NBI.

Fuente: Elaboración propia con base PIClases 2015-2016

Para definir las posiciones de clase social de origen se utilizará una versión adaptada del esquema CASMIN (Erikson, Goldthorpe, y Portocarrero, 1979) realizado por Solís y Boado (2016) que incorpora modificaciones específicas que dan cuenta de las particularidades de la estructura de clases latinoamericana. El esquema ha sido reducido a su versión de tres grandes clases sociales (clase de servicios, clase media y clase obrera) según la posición de clase del padre del encuestado cuando este tenía 16 años.

### 3. La variable territorial: mapeando el Área Metropolitana de Buenos Aires

Abordaremos la dimensión territorial a partir de los territorios habitados hasta los 18 años con menos Necesidades Básicas Insatisfechas (edad en la que culmina la secundaria); lo que nos permite ver cuál fue el abanico de oportunidades y desventajas con las que los individuos tuvieron que lidiar durante su trayectoria escolar. La elección del territorio con menor proporción de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) surge de la forma en la que se desarrollan las trayectorias residenciales de nuestra muestra, donde si bien existen movilidades residenciales, no suelen ser demasiado frecuentes durante la infancia<sup>2</sup> y, cuando ocurren, se producen en territorios con NBI similares (Boniolo, 2020).

Para caracterizar cada territorio hemos elegido trabajar con un índice que permitiera abordar a los territorios según algunas características estructurales: el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Este índice da cuenta de la presencia de hogares con problemáticas estructurales, ya sea por una construcción precaria o no destinada a fines habitacionales; la falta de retrete dentro de la vivienda; la presencia de hacinamiento crítico; de niños en edad escolar que no asisten a la escuela y/o de problemáticas de subsistencia (DINREP, 2014).

Así, trabaja a partir de la utilización de datos sobre el acceso a los bienes y servicios básicos obtenidos de los censos de población, lo que permite identificar las carencias críticas que predominaban en cada una de las regiones de los países de manera desagregada (Arakaki, 2015; Beccaria et al., 1997). Caracterizar a los territorios a partir de la presencia de carencias críticas nos permite pensar en una distribución heterogénea de oportunidades y desventajas disponibles y la manera en la que afectan las trayectorias educativas. Como existen asociaciones entre los niveles de NBI de distintos territorios y la participación de la educación privada (Narodowski y Nores, 2000), podemos suponer un vínculo entre esta variable y los circuitos educativos desarrollados en el territorio nacional, generando nuevos impactos en las posibilidades de concreción de logros educativos.

---

<sup>2</sup> El 93,2% de la muestra cumple los 18 años antes de haber concretado tres mudanzas, de los cuales el 54,1% permanecen, al menos 18 años en la primera residencia.

**Mapa 1.** Quintiles de porcentajes de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas por fracciones censales. Área Metropolitana de Buenos Aires, 2010.



**Fuente:** elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

Con la caracterización de cada territorio según sus porcentajes de hogares con NBI se construyó el mapa 1, que muestra las heterogeneidades en la distribución de problemáticas estructurales, a través del NBI, a lo largo del AMBA en un gradiente claro oscuro. Por la distribución de las tonalidades en el mapa pueden identificarse dos grandes zonas según el tipo de territorio: una zona más clara, con menores problemas estructurales, menores porcentajes de NBI, y otra más oscura donde las necesidades básicas tienen una mayor propensión a no ser satisfechas.

Llamaremos a la primera zona, de colores claros, como territorios confortables, con menores porcentajes de necesidades básicas insatisfechas (NBI). En ellas suele haber un mayor desarrollo de infraestructura y oferta de instituciones, mercados y servicios, que describen a barrios enteros y zonas cercanas a las redes ferroviarias. Este trazado aglutina a la mayor parte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el primer cordón del Conurbano, zona que rodea a la capital nacional.

En contraposición, los colores más oscuros representan territorios deficientes con mucho NBI, en los cordones más alejados de la capital nacional. Estas zonas aglutinan una mayor cantidad de problemas estructurales de viviendas como conexiones insuficientes a servicios básicos (55% para el segundo cordón y 43% para el tercer cordón), calidad constructiva de la vivienda insuficiente (28% para el segundo cordón y 18% para el tercero) según los últimos datos censales (INDEC 2010).



La segunda parte del artículo se centra su análisis en información georeferenciada. Para ello se trabajó con datos del último Censo Nacional de Personas, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC, 2010), que nos permitió representar el porcentaje de los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas en el AMBA y el porcentaje de personas con distintos niveles educativos que habitaba cada fracción censal, a través de la superpusieron ambas variables. Esto permitió realizar análisis respecto de la distribución poblacional según sus niveles educativos, considerando el tipo de territorio habitado. Para el análisis de la distribución de personas con credenciales de educación superior se introdujo también la ubicación actual de las instituciones de educación superior, lo que permitió analizar la articulación entre los tipos de territorios habitados y la oferta educativa y, sus impactos sobre las trayectorias educativas.

#### 4. Principales pautas y tendencias de las trayectorias educativas

Conocer en mayor profundidad las trayectorias educativas permite comprender cómo se transitan los distintos ciclos de formación educativa, cuáles son los momentos de finalización y los puntos de inflexión en los que se abandona la formación y así delinear un panorama que permita tener insumos para proyectar políticas públicas.

El gráfico 1 presenta las trayectorias educativas de personas mayores de 30 años que habitan en el AMBA en 2016. En este gráfico podremos observar las transiciones entre niveles, es decir a los cambios de estado o posición que los individuos atraviesan a lo largo de sus vidas, en este caso centrándose en el pasaje de niveles educativos. Aunque algunos de estos cambios tienen mayores probabilidades de ocurrir en determinadas etapas de la vida, de acuerdo con el sistema de expectativas en torno a la edad, las transiciones no son fijas, pudiendo presentarse en diferentes momentos e incluso, simultáneamente (Blanco y Pacheco, 2003).

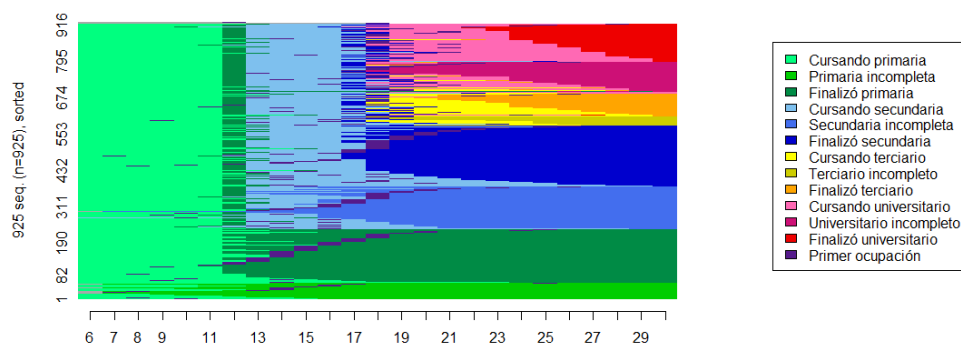
Estos sistemas de expectativas de edad que prevé el sistema educativo argentino pueden verse en el gráfico 1 marcados como líneas rectas en verde oscuro (nivel primario - 12 años) y azul (nivel secundario - 18 años), que marcan las transiciones entre niveles educativos dentro de las trayectorias escolares. Estas expectativas por edad previstas en el sistema escolar son más marcadas en el nivel primario y van reduciendo su fuerza en el secundario, donde aparecen mayores problemas de repitencia, rezago y abandono escolar, volviéndose casi inexistentes en el nivel superior.

Conforme aumentan los niveles educativos, el acceso se reduce y aumenta la proporción de las problemáticas de graduación. En aguamarina la cursada del nivel primario que incluye a la totalidad de la muestra. El acceso al nivel secundario, si bien mayoritario, disminuye levemente y comienzan marcadas problemáticas para la finalización de este nivel. En el gráfico puede verse un crecimiento de la proporción del ancho de la franja celeste oscura (secundario incompleto) respecto del ancho del verde manzana (primario incompleto). Se observa claramente que Argentina tiene problemas de culminación en el nivel secundario.

Las problemáticas de acceso, permanencia y graduación se incrementan en la educación superior. La proporción de acceso a estos niveles resulta prácticamente un tercio de la muestra y las tasas de graduación son mucho menores. El principal acceso al nivel superior aparece obstruido por el abandono escolar en el secundario. Una vez logrado el acceso, las transiciones resultan más difusas respecto de las expectativas de edad que tiene el sistema escolar para el nivel superior. Esto se traduce en una culminación escalonada para el nivel superior entre los 24 y 28 años y tránsitos alargados, más allá de los programas educativos. El gráfico 1 marca como pauta complementaria (en violeta) la salida al mercado laboral.

En este punto se marca la coexistencia<sup>3</sup> de la formación académica superior con el mundo del trabajo. La imposibilidad de llevar adelante en una misma franja horaria la jornada laboral y educativa, se estipula como un primer obstáculo en el desarrollo de las trayectorias educativas. Estas situaciones, acompañadas por la construcción de expectativas según origen social para iniciar carreras en el nivel superior (Willis, 1983) funcionan como *turning points* que provocan virajes en la dirección de las trayectorias (Elder, 1977; Blanco y Pacheco, 2003), e incluso interrupciones.

**Gráfico 1: Trayectorias educativas 6 a 30 años, personas mayores de 30 años del AMBA**



**Fuente: elaboración propia en base a PI-Clases (2016).**

El primer empleo suele transformarse en un obstáculo que expulsa a los estudiantes por fuera del sistema educativo, sobre todo cuando se ingresa al mercado laboral con bajos niveles educativos. Para ellos, el ingreso al mercado laboral se presenta como una transición entre instituciones (educativa y laboral), una frontera o una ruptura. Los impactos del ingreso al mercado laboral pueden verse específicamente entre quienes abandonan el secundario (celeste oscuro), momento siempre antecedido por el ingreso laboral (violeta).

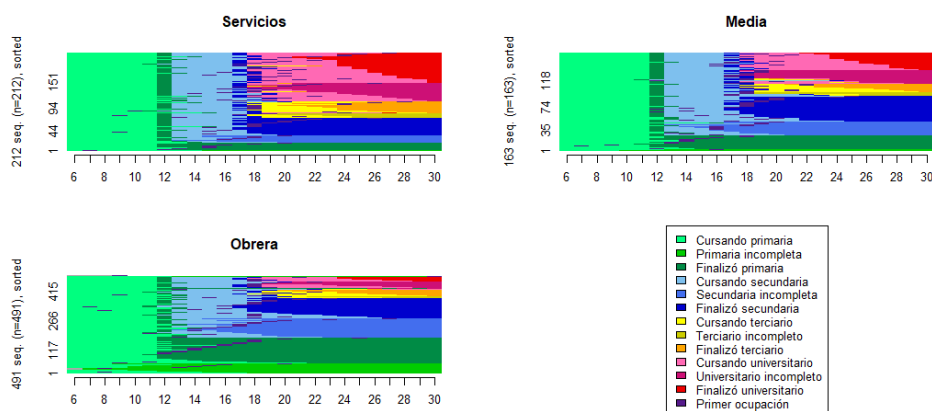
<sup>3</sup> Debido a la forma en la que se trabajaron los datos en la encuesta, no contamos con datos suficientes para trabajar los patrones de coexistencia entre la formación académica y la laboral.

El ingreso temprano al mercado laboral suele ser producto de necesidades socioeconómicas familiares, que afectan la permanencia en el sistema educativo, volviéndose un punto de inflexión en las trayectorias de vida. En este sentido, en el próximo apartado incorporaremos al análisis la posición de clase de origen para dar cuenta del capital económico y educativo de la familia, los que nos permitirá analizar los efectos de estos condicionamientos en el desarrollo de trayectorias educativas.

#### 4.1. Trayectorias educativas según clase social de origen

Los hogares de origen heredan y ofrecen recursos, herramientas y capitales, a partir de los cuales sus integrantes desarrollan sus trayectorias. En este apartado nos interesa analizar las diferencias en las trayectorias educativas de las personas según su posición de clase de origen, como puede verse en el gráfico 2.

**Gráfico 2: trayectorias educativas 6 a 30 años, personas mayores de 30 años del AMBA según clase social de origen**



En Argentina, la universalidad de la educación primaria se considera lograda casi en un 100% desde hace tiempo (Boniolo y Najmías, 2018). Al respecto, resulta interesante ver cómo los orígenes en clase media y de servicios prácticamente aseguran la graduación primaria, mientras que, los pocos problemas de acceso y graduación que se presentan en este nivel se aglutinan en personas (nacidas entre 1950 y 1969)<sup>4</sup> que provienen de hogares de clase obrera, como puede verse representado en el color verde claro del gráfico 2.

<sup>4</sup> Estas problemáticas reflejan las tendencias de las tasas de escolarización en el país. Según datos censales, en el censo de 1947 la tasa de escolarización primaria era de 73,5%, que aumentan al 85% en las décadas de 1960 y 1970 y alcanza el 95,7% en el censo 1991 (Rivas et al, 2010). En 2017 la tasa neta de educación primaria para el país es de 103% y la tasa neta de

Si bien el acceso al nivel secundario ha sido incrementado significativamente en los últimos años, todavía existen problemas para lograrlo, la permanencia y graduación (Steinberg, 2013). En el gráfico 2 puede verse un sector aguamarina que representa el momento destinado a la cursada del nivel secundario. En este nivel, las problemáticas de acceso se encuentran escalonadas según clase, siendo más frecuentes para quienes provienen de hogares de clase obrera, y disminuyendo conforme aumenta la posición de clase de origen. El tamaño de la franja verde oscura, que representa aquellos que abandonan la educación luego de finalizar el nivel primario, y la franja celeste oscura, que muestran el abandono del nivel secundario, dan cuenta de estas tendencias.

El ancho de las franjas que representan la cursada del nivel secundario (aguamarina) permite pensar en la proporción de personas que ingresan a este nivel según cada clase social de origen, en el gráfico, puede verse que la franja es mucho más fina para la clase obrera que para la clase media y de servicios, que incluye a prácticamente la totalidad del grupo. El largo de estas franjas también da cuenta de las problemáticas de abandono y rezago escolar, mucho más marcadas para la clase obrera. Si nos centramos en la distribución de estados a los 15 años, podemos ver que el 33,6% de la clase obrera no tiene acceso al nivel secundario, ya sea por no haber completado el nivel primario (12,3%) o bien por haberlo hecho y no continuar con la formación (21,3%). Estas tendencias disminuyen fuertemente en el resto de las posiciones de clase, disminuyendo a prácticamente la mitad para quienes provienen de clases medias (15,3%) y a poco más de un quinto para quienes provienen de clase de servicio (7,1%).

El análisis de las trayectorias educativas según clase social y cohortes de nacimiento en Argentina puede pensarse desde la hipótesis de «Desigualdad máxima mantenida» (Hout y Raftery, 1993) que plantea la incorporación en orden secuencial de las clases sociales ante la expansión educativa. Bajo esta hipótesis, las clases medias y de servicios serían las primeras beneficiadas por la expansión educativa. Así, si bien todas las clases incrementan su participación relativa en los niveles educativos, se mantiene su nivel de desigualdad entre las distintas posiciones de clase, tal como hemos visto en este apartado. Ya desde la aparición de problemáticas respecto a la graduación del secundario para quienes provienen de hogares de clase obrera hasta las marcadas desigualdades de acceso y culminación del nivel superior, esta hipótesis cobra relevancia<sup>5</sup>.

Aunque las problemáticas de acceso a la educación secundaria han ido disminuyendo a lo largo de las últimas décadas (Rivas et al, 2010), al controlar

---

educación secundaria de 90,5% (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018). Estas tendencias se replican en nuestra muestra, donde el 93% de las personas que no contaran con ninguna credencial educativa para los 30 años nace antes de 1980, de los cuales el 65% de los cuales nació en la década de 1950.

<sup>5</sup> La población analizada no ha sido afectada por la legislación que convierte en obligatoria a la educación secundaria (ley 26.206); y solo una pequeña fracción de la muestra ha sido afectada por la implementación de la Ley Federal de Educación (Nro. 24.195) de 1993, que «primariza» parte de la estructura y contenidos de los primeros años del secundario (Perazza et al, 2012), al volver obligatoria la cursada de lo que hoy forma parte de los primeros tres años del nivel secundario.

por cohortes de nacimiento, vemos que las brechas tienden a mantenerse estables según posición de clase de origen, relegando la mayor proporción de problemáticas para lograr el ingreso al secundario de la clase obrera. Centrándonos en las personas que a los 15 años tienen problemas para acceder al secundario, vemos que en la cohorte nacida en los años '50 poco más del 85% provenía de clase obrera, esta proporción se mantiene más o menos estable, disminuyendo para quienes nacieron en la década del '70 (72%) y del '80 (79%).

Una vez logrado el acceso al nivel secundario empiezan las problemáticas de rezago y abandono que también están atravesadas por la posición de clase de origen. El rezago escolar puede verse graficado a partir de la longitud de las franjas aguamarinas, todas aquellas que pasen los 18 años aseguran rezago escolar, una problemática más frecuente para hogares de clase obrera y media. El 18,0% de las personas que provienen de hogares de clase obrera continúa los estudios secundarios al llegar a los 19 años; mientras que el 10,3% de quienes provienen de clase media lo hacen. En la clase de servicios pareciera ser que el rezago no es una situación habitual, ya que, de entre quienes comenzaron sus estudios secundarios a los 13 años, solo el 3,7% continuaba en este nivel a los 19 años; desarrollando así trayectorias más vinculadas a las expectativas de edad del sistema educativo, asegurando la graduación escolar entre los 17 y 18 años.

El gráfico 2 representa en azul claro el abandono de la escolaridad secundaria. Si bien esta problemática atraviesa al conjunto de la población, lo hace de manera diferencial según la clase de origen. El abandono escolar para quienes provienen de hogares de clase obrera es un obstáculo frecuente, mayoritariamente desencadenado por el ingreso al mercado laboral (violeta). En el gráfico 2 puede verse que todas las personas provenientes de hogares de clase obrera abandonan el secundario luego de ingresar tempranamente al mercado laboral, tal como ocurre para quienes interrumpen la escolaridad luego de terminar el primario. La inserción en el mercado laboral de las distintas clases sociales está muy vinculada al esquema de manual y no manual (Hout, 1983), donde el trabajo manual tiene una carga de cansancio y una franja horaria difícil de compatibilizar con la escuela.

Esta fuerte vinculación entre el ingreso al mercado laboral y el abandono de las trayectorias escolares es menor para quienes provienen de la clase de servicios. Para estas personas, no sólo el abandono de la escolaridad secundaria es menos frecuente, sino que no tiende a vincularse con la necesidad de ingresar al mercado laboral. Mientras que provenir de hogares de clase media, si bien disminuye la proporción de abandono escolar secundario respecto de la clase obrera, en algunos casos corresponde con el ingreso laboral.

Las problemáticas de permanencia y graduación en el nivel secundario generan efectos en las chances de acceso a la educación superior, marcadas por clase social de origen. Mientras que, a los 19 años, más de la mitad de las personas que provienen de hogares de clase de servicios logran acceder a la educación superior (51,9%) y de ellos, un porcentaje importante (69,1%) logra la graduación, la proporción de acceso a los 19 años, disminuye conforme la posición de clase de origen (33,7% para clase media y 15,0% en clase obrera).

Entre quienes tienen origen en la clase media, si bien a los 19 años existe una amplia proporción de abandono luego de la graduación secundaria (22,1%), existen

también amplias oportunidades para el acceso (33,7%) y la graduación hasta los 30 años (25,8%) para el nivel superior. Estas problemáticas son mucho más fuertes para quienes provienen de la clase obrera, donde solo el 11,7% logra graduarse de la educación superior hasta los 30 años. La falta de políticas socioeducativas de inclusión, el salto en las herramientas que brinda la escuela secundaria respecto de los contenidos, forma de estudio y autonomía en las tareas, así como la falta de redes de sostén que permitan la adquisición del habitus necesario para el tránsito en el nivel superior, reafirma los obstáculos para estas personas.

#### *4.2. Continuidades y rupturas en las trayectorias educativas de las clases sociales según el territorio*

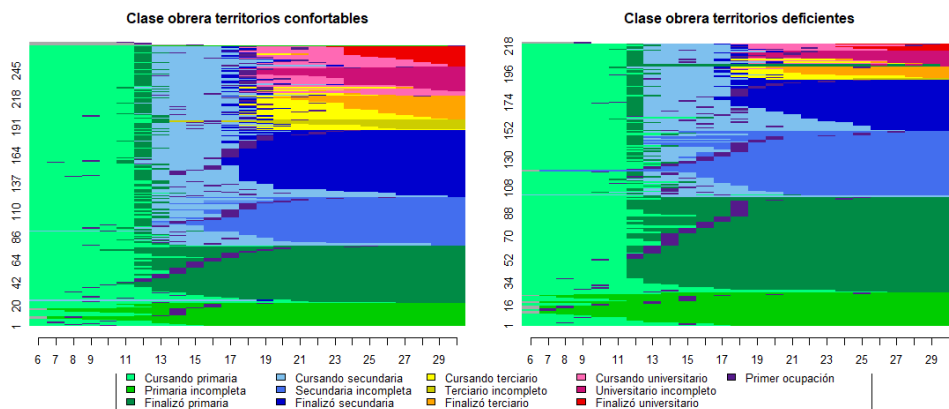
Las posiciones de clase marcan un acceso diferencial a capitales y oportunidades que impactan en las chances de desarrollar las trayectorias educativas. Sin embargo, con el desarrollo de estructuras espaciales de oportunidades y desventajas diversas en un mismo territorio, el abanico de oportunidades a las que se tiene acceso no siempre es homogéneo, incluso en términos de clase. Cada territorio funciona, entonces, como un mediador entre los atributos individuales (heredados y adquiridos) y los logros alcanzados (Boniolo, 2020).

Esta mediación permite pensar que el uso y/o posesión de ciertos atributos no trae las mismas consecuencias en cualquier estructura espacial. Así, algunos atributos podrían ser valorados y/o utilizados según las situaciones contextuales de cada estructura espacial: en Argentina, ante los mismos niveles educativos y orígenes sociales, quienes asentaron sus hogares en regiones más desarrolladas tienen mayores chances de acceso a posiciones de clase medias profesionales y directivas (Boniolo y Estévez Leston, 2017). En este sentido, nuestra hipótesis es que las restricciones impuestas por los orígenes de clase respecto de las trayectorias educativas adquirirán pesos relativos particulares, pudiendo verse relativizados o profundizados según la distribución espacial de recursos y oportunidades que caracterizan a cada territorio.

##### *4.2.1. Las trayectorias educativas de personas con origen en clase obrera según territorio*

En Argentina, si bien existe la posibilidad de elección escolar por fuera de la zona de residencia, la clase obrera no siempre cuenta con la opción de prescindir de la oferta educativa gratuita provista por el Estado en los entornos cercanos (Nadorowski, 2000). Así, el territorio habitado se presenta como un elemento fundamental para pensar las trayectorias educativas de quienes provienen de hogares de clase obrera. En este apartado profundizaremos el análisis de las pautas de las trayectorias educativas de la clase obrera según los tipos de territorios habitados a los que caracterizamos como territorios deficientes o confortables (gráfico 3).

**Gráfico 3 Trayectorias educativas de personas con origen en clase obrera según el tipo de territorio habitado**



Fuente: Elaboración propia en base a Pi-Clases (2016)

En el apartado anterior hemos visto que quienes provienen de hogares de clase obrera suelen tener, comparativamente, mayores problemas para culminar la educación obligatoria. En el gráfico 3 observamos que habitar territorios deficientes genera mayores obstáculos para culminar el nivel primario y secundario, estas franjas (representadas en verde manzana y celeste oscuro, respectivamente) irán disminuyendo conforme mejoran los territorios habitados y la posición de clase. Así, las desventajas heredadas por las posiciones de clase de origen se reafirman y potencian en aquellos territorios que no brindan nuevas oportunidades.

Con la incorporación de la dimensión territorial, vemos que habitar territorios deficientes presenta en la clase obrera un obstáculo importante para el acceso al nivel secundario. A los 13 años, el 51,9% de las personas que provenían de clase obrera y habitaban territorios confortables se encuentra cursando el nivel secundario. Estas tendencias, disminuyen en casi 14pp, si se habitaban territorios deficientes. Las chances de acceso a la educación secundaria son mayores para quienes habitan territorios confortables, reafirmando los efectos territoriales en las oportunidades de vida de la clase obrera.

Hemos visto que los 18 años conforman un momento en que las expectativas de edad esperan que se produzca la graduación secundaria. En esta edad, solo el 16,4% de las personas provenientes de clase obrera logra culminar el secundario. La incorporación de la dimensión territorial permite ver que el 21,3% de quienes habitan territorios desarrollados se gradúa del secundario, mientras que cuando la clase obrera habita territorios deficientes, estas tendencias bajan en 10,7pp. Así, transitar la infancia y juventud en territorios que ofrezcan oportunidades desarrolladas es un primer puntapié para asegurar la asistencia y culminación del nivel secundario, incluso entre personas con origen en clase obrera.

Las problemáticas de acceso a la educación superior de la clase obrera se presentan atravesadas por las oportunidades que cada territorio puede brindar. Si vemos la distribución de los niveles educativos a los 30 años, observamos que casi el 23% de las personas de clase obrera que habitaban territorios desarrollados han accedido a la educación superior. Estas tendencias bajan en casi 13 pp. para aquellas personas que provienen de clase obrera y habitaban territorios deficientes. Una vez logrado el acceso, si bien las probabilidades de graduación son menores en comparación a otras clases, se observan especificidades según el lugar de residencia, aumentando las chances de graduación cuando se habitan territorios confortables (16%), que garanticen el acceso a un abanico de oportunidades más desarrollado.

#### *4.2.2. Las trayectorias educativas de personas con origen en clase media y de servicios según territorio*

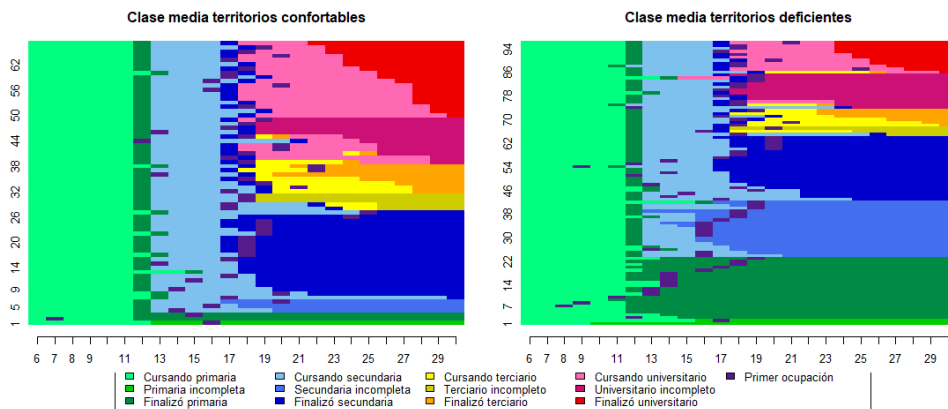
Las personas con origen en clase media y de servicios cuentan con mayores probabilidades de desarrollar mejores trayectorias educativas, el abanico de oportunidades que cada territorio brinda produce diferencias en el desarrollo de estas trayectorias. El gráfico 4 muestra cómo se despliegan las trayectorias educativas de quienes provienen de clase media según el tipo de territorios habitados, permitiendo analizar los efectos territoriales en el desarrollo de estas trayectorias.

Habitar territorios deficientes para personas con origen en clase media implica un aumento de la proporción de trayectorias con bajos niveles educativos. Si bien la proporción de personas sin credenciales educativas es prácticamente nula (1,8% no cuenta con ninguna credencial educativa a los 30 años), cuando habitan territorios con mucho NBI, aumenta la proporción de trayectorias educativas truncadas. Al final de los gráficos, a los 30 años de vida, vemos que el 19,8% de las personas de clase media que habitaban territorios deficientes cuenta con un nivel de secundario incompleto; y que estas tendencias disminuyen en 15,3pp si se hubieran habitado territorios confortables.

El ingreso a la educación secundaria atraviesa a casi todas las personas de clase media que habitaban territorios confortables a los 30 años (95,5%), casi sin contar con abandonos (3,0% a los 18 años) y una baja proporción de rezago en este nivel (7,4% de este grupo continúa cursando el nivel secundario a los 20 años). Las oportunidades que emergen de estos territorios tienden a acompañar a los individuos en sus trayectorias, prácticamente asegurando el ingreso y la graduación en los niveles educativos obligatorios.



**Gráfico 4 Trayectorias educativas de personas con origen en clase media según tipo de territorio habitado**



Fuente: Elaboración propia en base a Pi-Clases (2016)

Habitar territorios deficientes implica un obstáculo en las trayectorias de las personas de clase media: aumenta el retraso y abandono del nivel secundario, acercando sus trayectorias a las personas con orígenes en clase obrera que habitaban territorios confortables. Encontramos diferencias porcentuales de menos de 1pp para quienes a los 18 años contarán con credenciales de secundaria y no pretenden continuar sus estudios; mientras que las diferencias para el abandono de la educación secundaria a la misma edad son de 3,5 pp. más altas para quienes provienen de clase media y habitaban territorios deficientes.

A partir de este punto, pueden verse los efectos de la posición de clase de origen al aumentar la proporción de ingresos al nivel de educación superior (el 14,1% de clase media accede a la educación superior a los 18 años) y las diferencias que habitar distintos territorios produce en estos efectos. A los 18 años el 14,9% de las personas con origen de clase media que habitaban territorios confortables logra ingresar a la universidad. Estas tendencias disminuyen en 10,7pp cuando se habitan territorios deficientes, obstaculizando el ingreso a la educación universitaria. Ya aparecen pequeñas proporciones de abandono (en color fucsia y mostaza) de la educación superior a los 18 años para quienes provenían de hogares de clase media y habitaban territorios deficientes (6,3%), una tendencia que no sucede tan temprano entre quienes habitaban territorios confortables.

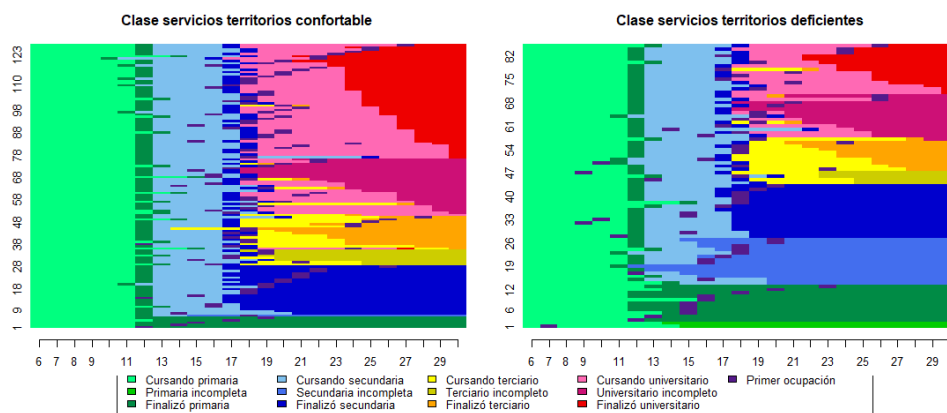
Por último, si bien en términos generales, el acceso a la educación superior aparecía como más asiduo para las personas con orígenes en clase media, entre quienes habitan estos territorios con mucho NBI la graduación parecería ser más problemática. Mientras que a los 30 años sólo se gradúa de la educación superior el 17,7% de las personas con orígenes en clase media que habitaban territorios deficientes, en aquellos territorios más confortables las tendencias aumentan en

casi 20 pp. (37,3%). Al final del gráfico 4 puede verse una diferencia en la amplitud de las franjas roja y naranja que dan cuenta de la culminación de los distintos niveles de educación superior.

Los recursos, herramientas y capitales que las familias de origen heredan a sus miembros se articulan con las oportunidades que los territorios confortables brindan, posibilitando mejores trayectorias educativas. Si bien existen tendencias que atraviesan a todas las personas con origen en clase media, como el mayor acceso a la educación secundaria y superior, vemos que habitar territorios deficientes suele generar abandonos en las trayectorias educativas; mientras que la decisión de habitar territorios confortables tiende a sostener y fomentar la graduación de estas clases.

Las tendencias antes vistas para la clase media se reafirman para quienes provienen de la clase de servicios (gráfico 5). Para ellos, habitar territorios con mucho NBI fomenta el truncamiento de las trayectorias luego de la culminación del nivel secundario. A los 18 años, el sólo el 16,5% de las personas provenientes de clase de servicios que habitaban territorios deficientes logra acceder a la educación superior; estas tendencias prácticamente se duplican cuando se habitan territorios confortables (32,3%), sobre todo a través de la educación universitaria (19,7%).

**Gráfico 5 Trayectorias educativas de personas con origen en clase de servicios según tipo de territorio habitado**



**Fuente: Elaboración propia en base a Pi-Clases (2016)**

Si bien comparativamente al resto de las clases la proporción de acceso a educación superior (24,9% a los 18 años) y graduación del nivel secundario (59,9% a los 18 años) es mayor para la clase de servicios, casi no existen brechas de acceso a la educación superior entre las clases medias que habitaban territorios confortables con muy poco NBI (16,4%) y la clase de servicios que habitaba territorios deficientes (16,5%). Así, la caracterización de cada territorio puede potenciar o limitar los efectos de la posición de clase de origen sobre las trayectorias educativas.

El abandono de la educación terciaria es muy bajo, solo el 5,3% de las personas de clase de servicios que hubieran empezado a cursar niveles terciarios a los 18 años la abandona, similar a las tendencias de abandono de la educación obligatoria. El truncamiento de las trayectorias universitarias, luego de la inserción ocupacional (color violeta), si bien es menor a otros grupos (por clase y territorio), sigue siendo una pauta presente para aquellas personas con origen en clase de servicios que habitaban territorios con muy poco NBI (34,5% de las personas con origen en clase de servicios que habitaban territorios confortables y hubieran comenzado su formación universitaria a los 18 años, abandona este nivel de instrucción).

A lo largo de este apartado hemos trabajado con las trayectorias educativas según los orígenes de clase y los tipos de territorios habitados en la infancia y juventud. Cada posición de clase de origen brinda una probabilidad típica de acceso a distintos niveles educativos, en donde la dimensión territorial puede mediar este vínculo, alternando la asociación típica. Así, en aquellos territorios deficientes con mucho NBI, la concreción de credenciales educativas es mucho más complicada para todas las clases y, muchas veces, acerca el tipo de trayectoria a las de otras posiciones de clase de origen que habitaban territorios más confortables.

## 5. La desigualdad educativa en clave georeferencial

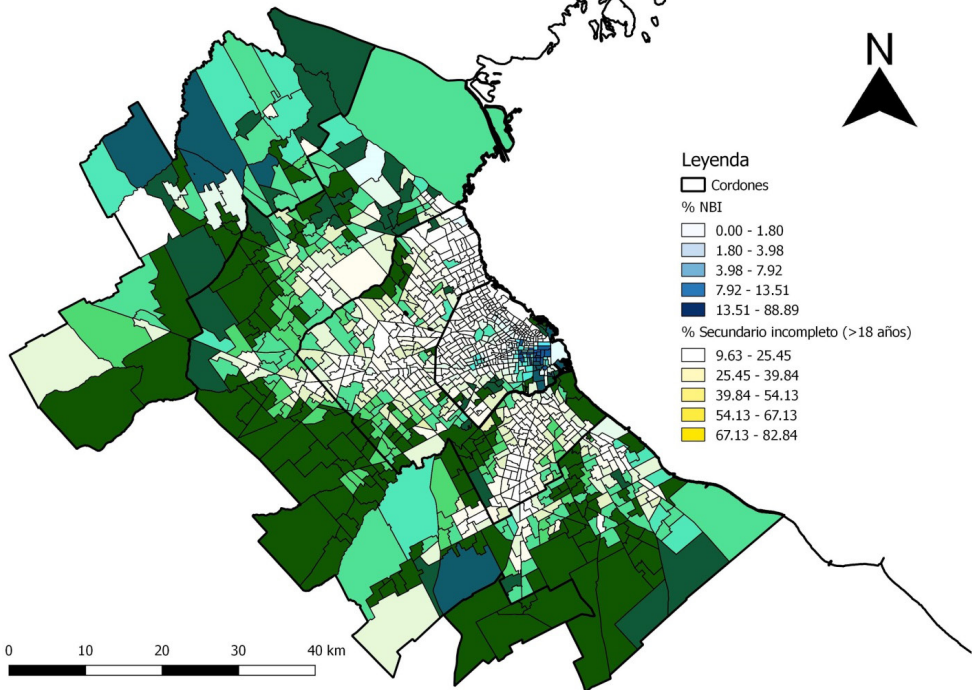
En los apartados anteriores hemos analizado la manera en la que los condicionamientos impuestos por la clase social de origen se intensifican en algunos territorios, según sus desarrollos y abanicos de oportunidades. La segregación residencial de los habitantes, según sus posiciones de clase y credenciales educativas, se configura siguiendo la oferta desigual de oportunidades, servicios, y características de los entornos barriales (presencia de pavimento, iluminación, recolección de basura, etc.), como así también de distintas problemáticas (contaminación, basurales, zonas inundables, etc.) (Maceira, 2021). Así, los territorios no sólo tendrían efectos sobre las trayectorias de vida de sus habitantes, sino que también serán configurados según la distribución territorial de la población.

En este apartado nos interesa trabajar la manera en que la distribución poblacional se articula con los distintos territorios, construyéndose y siendo constituidos por ellos. Trabajaremos con dos mapas que superponen colores, la distribución de los hogares con necesidades básicas insatisfechas (en gradientes azules) y la distribución poblacional según credenciales educativas (en gradientes de amarillos y rojos). Esto genera una síntesis de un solo mapa que representa la convivencia en un mismo territorio de ambas variables y la forma en la que se vinculan.

En el mapa 2 nos centraremos en la distribución de las personas, mayores de 18 años, que cuentan con niveles educativos de hasta secundario incompleto, graficada en gradientes de amarillo. La combinación de este dibujo con la proporción de hogares con NBI nos muestra un mapa en gradientes en verde que permite vincular ambas variables: los verdes más oscuros muestran la superposición de altos niveles de NBI y una alta proporción de personas con bajas credenciales educativas; mientras que las zonas blancas muestran la relación inversa.

Los territorios más deficientes, de opciones más restringidas en infraestructura, aparecen vinculados a personas con niveles educativos más bajos. Mientras que aquellos territorios más confortables, con mayor desarrollo estructural y de oportunidades, tienden a ser acaparados por quienes cuentan con mayores niveles educativos. La alta proporción de personas con bajas credenciales educativas supone la imposibilidad de desarrollar redes de sostén educativo, ya que los familiares no tienen herramientas suficientes para apoyar y acompañar el tránsito educativo, lo que se sumará a los obstáculos que los territorios deficientes imprimen a las trayectorias.

**Mapa 2.** Quintiles de población mayor de 18 años con títulos de hasta secundario incompleto según quintiles de proporción de hogares con necesidades básicas insatisfechas (en porcentajes). Fracciones censales del Área Metropolitana de Buenos Aires, 2010.



Fuente: elaboración propia. Censo de Población, Hogares y Viviendas, 2010. INDEC

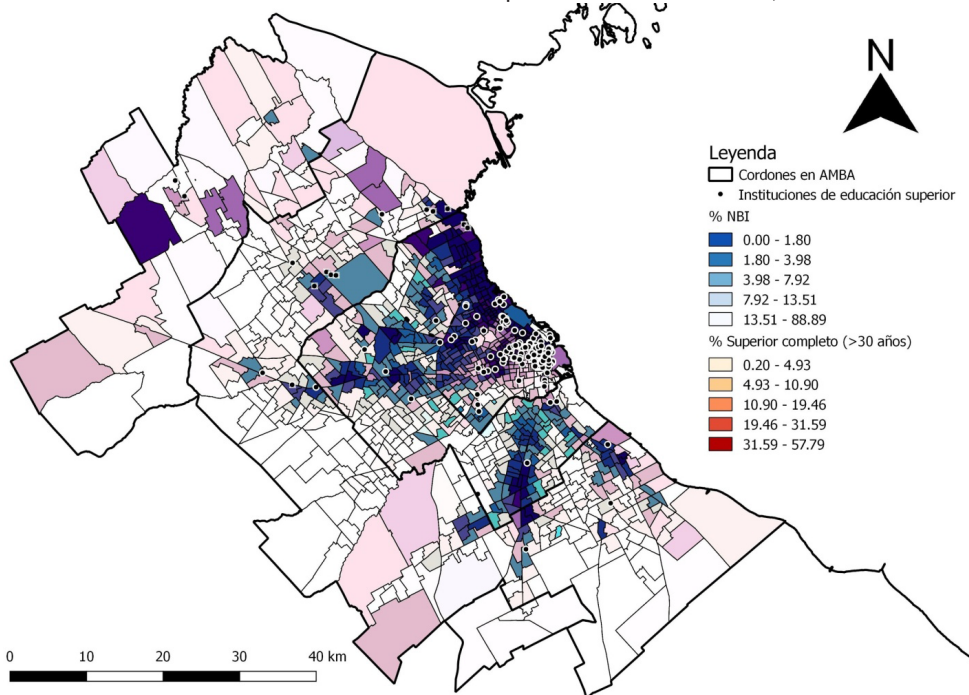
El mapa 3 presenta la distribución poblacional de mayores de 30 años<sup>6</sup>, que cuentan con credenciales de educación superior - en gradientes de rojo- según la caracterización de cada fracción censal en base a la proporción de hogares con NBI- en gradientes de azul-. La combinación de estos dibujos presenta un mapa en

<sup>6</sup> A diferencia de lo que ocurre con otros niveles, el traspaso por las instituciones de educación superior no suele estar arraigado a expectativas de edad, pudiendo presentar quiebres, abandonos y regresos. Sin embargo, las tendencias muestran una pauta de graduación que ronda los 30 años de edad.

tonos violetas. La distribución de las credenciales universitarias y los bajos niveles de NBI (donde aparecen los violetas más oscuros) se concentran en las zonas más ricas del AMBA, concentradas en el cordón Callao-Retiro de la Ciudad de Buenos Aires y el cordón norte de la Ciudad y los partidos de la zona Norte del Conurbano Bonaerense. Mientras que, en las zonas oeste y sur, se dibujan líneas que aglutinan mayor proporción de credenciales educativas y menores niveles de NBI siguiendo el recorrido de los carriles ferroviarios y los centros administrativos de cada partido, formando de rayos de sol.

Esta distribución poblacional con altas credenciales educativas es acompañada de un mayor desarrollo de la oferta de instituciones universitarias, que me muestra el mapa en puntos negros. Estos puntos aparecen en las zonas céntricas de la ciudad y las cabeceras de los partidos del Gran Buenos Aires. La ubicación de las mismas sigue la ruta de los trenes del Gran Buenos Aires y del transporte público, lo que podría influir en las posibilidades de acceso a estas instituciones.

**Mapa 3.** Quintiles de población mayor de 30 años con títulos de educación superior según quintiles de proporción de hogares con necesidades básicas insatisfechas (en porcentajes). Fracciones censales del Área Metropolitana de Buenos Aires, 2010.



Fuente: elaboración propia. Censo de Población, Hogares y Viviendas, 2010. INDEC y Ministerio de Educación e Innovación. Secretaría de Ciencia, 2019.

Habitar un territorio abre un acceso potencial a un abanico de oportunidades (y desventajas) a las cuales se podrá acceder diferencialmente según la posición de clase del hogar o la posesión de distintos atributos. En el apartado anterior habíamos

visto que los territorios, por un lado, moldean las trayectorias educativas; y ahora, con los mapas, vemos que cada tipo de territorio se vincula a la manera en que la población se distribuye en él, creando patrones de segregación residencial, según sus características estructurales. Estos patrones de distribución poblacional dan lugar al desarrollo y reflejo de estilos de vida, que no se refieren sólo a la magnitud y calidad de los consumos materiales sino también a los gustos, maneras, pertenencia a círculos y redes sociales etc. (Sautu, 2012). Los estilos de vida moldean la forma en que los territorios se habitan; y, con ello, el desarrollo de las trayectorias de sus habitantes a partir de la conformación de expectativas, aspiraciones y espacios de socialización territorial.

## **6. Reflexiones finales: el territorio como un factor de (des)igualdad en las trayectorias educativas**

El análisis de las trayectorias educativas muestra, a través de fotos retrospectivas, pautas que ponen de relieve las desigualdades sociales a través del tiempo. Las trayectorias cristalizan el tiempo y dejan entrever las huellas de las políticas públicas, así como los rastros de la desigual oferta educativa y la concentración socio-habitacional arraigada en los territorios.

En este artículo hemos analizado las trayectorias educativas según las clases sociales y los territorios en el AMBA. A partir del análisis observamos que las trayectorias educativas están afectadas por la clase social de pertenencia. En sintonía con la bibliografía local, se observa que los problemas aparecen en la interrupción del secundario, esto afecta principalmente a la clase obrera y se vincula a la salida al mercado de trabajo o al embarazo adolescente.

En el nivel superior las problemáticas de acceso, permanencia y graduación se incrementan. El principal acceso al nivel superior aparece obstruido por el abandono escolar en el secundario para las personas de clase obrera y sectores de clase media. En el nivel superior las transiciones resultan más difusas, la clase media demora sus trayectos académicos o tiene problemas para culminar, mientras que la clase de servicios es más proclive a titularse.

Si bien los orígenes de clase inciden fuertemente en las trayectorias educativas, hemos encontrado que los territorios habitados dejan sus marcas y condicionamientos en las trayectorias educativas más allá del origen de clase. Para aquellas personas con orígenes de clase obrera observamos que las trayectorias educativas en territorios deficientes son más cortas, se interrumpen antes de la culminación del secundario y, cuando continúan, se cortan en los primeros años del nivel superior. En contraposición, en territorios confortables observamos un dibujo más amplio de las trayectorias educativas con alcance al nivel secundario completo y aparece una marcada diferencia en el acceso y graduación del nivel superior. Estas tendencias están ligadas también al asentamiento de población con mayores credenciales educativas que permiten el desarrollo de redes de sostén educativo (Galster y Sharkey, 2017) que acompañan el tránsito en la escuela secundaria, fomentando la graduación.

Una vez obtenido el título secundario, las mayores posibilidades de acceso a la educación superior se vincula a la distribución de la oferta educativa en el territorio.

Allí se observa que la oferta y la distancia aparecen como un condicionamiento de las posibilidades<sup>7</sup>, especialmente para la clase obrera y algunos sectores de clase media. La existencia de instituciones accesibles que brinden oportunidades, como de medios de transporte e infraestructuras adecuadas y la posibilidad de desarrollar redes de sostén educativo vuelven a los territorios más desarrollados, espacios donde pueden desplegarse más fácilmente las trayectorias educativas.

Las personas de clase media que habitan territorios deficientes muestran trayectorias educativas similares a la clase obrera en territorios confortables, con trayectorias truncadas en el secundario o primeros años del nivel superior, aun cuando en términos generales el acceso a la educación superior sea más habitual. Sin embargo, cuando las personas de clase media habitan territorios confortables éstas tienden a tener trayectorias académicas de largo plazo en el que se observa la culminación del nivel superior, reforzando los efectos de su clase de origen.

Los tipos de territorios habitados se constituyen como una dimensión de la desigualdad que imprime obstáculos en el desarrollo de las trayectorias educativas o brinda oportunidades que alivianan las limitaciones impuestas por las posiciones de clase. Estos territorios, y sus instituciones educativas, aparecen como contextos de oportunidades y limitaciones donde las desventajas heredadas por las posiciones de clase de origen se reafirman y potencian en aquellos territorios deficientes, que no son capaces de brindar nuevas oportunidades y ventajas: habitar territorios deficientes suele generar abandonos en las trayectorias educativas; mientras que los territorios confortables tienden a sostener y fomentar la graduación, aun cuando en las brechas de acceso por clase no desaparezcan.

Para profundizar el análisis sobre la desigualdad educativa, nos interrogamos cómo se distribuyen las credenciales educativas y la oferta de educación de nivel superior en el AMBA, a partir del análisis georreferenciado. Las posibilidades de elección de los territorios donde se asientan los hogares varían conforme a las credenciales educativas de las personas. Los territorios más deficientes, donde existen opciones más restringidas en infraestructura, aparecen vinculados a personas con niveles educativos más bajos; mientras que aquellos territorios más confortables, que tienen un mayor desarrollo estructural y de oportunidades, tienden a ser acaparados por quienes cuentan con mayores niveles educativos. De esta manera, los territorios no sólo impactan en las trayectorias que las personas desarrollan, sino que también son constituidos a partir de la distribución poblacional. La concreción de mejores credenciales educativas permite el acceso a mejores posiciones ocupacionales y con ello, al despliegue de estilos de vida y demandas de instituciones, servicios y mercados (educativos, laborales) que ayudan a construir las estructuras espaciales.

Los mapas muestran una distribución de la oferta educativa superior que privilegia a las zonas más desarrolladas, que aglutinan una mayor proporción de personas con credenciales de educación superior y menores niveles de NBI. El despliegue de la oferta de educación superior, ubicadas en zonas céntricas, siguiendo la ruta de los trenes y el transporte público, podría influir en las posibilidades de acceso

---

<sup>7</sup> No desconocemos que la oferta en términos de contenido y de calidad difiere en distintas zonas, pero por cuestiones de limitación de los datos no lo abordaremos en este estudio.

a estas instituciones, perjudicando a quienes habitan territorios deficitarios. Algo similar a lo que ocurre con la distribución de la oferta de educación secundaria, que en la Ciudad de Buenos Aires se encuentra más concentrada que la de nivel primario y más alejada de las zonas más postergadas, donde se ubican las mayores tasas de abandono (Di Virgilio y Serrati, 2019).

Por las pautas observadas encontramos que el territorio es un factor para tener en cuenta en la igualación de las condiciones educativas, este brinda oportunidades para mitigar las desigualdades de origen de clase. Los territorios son construidos a partir de sus habitantes, pero a la vez imprimen sus huellas en las trayectorias de quienes transitan por él. En este sentido, resulta necesario el desarrollo de políticas públicas que incorporen la dimensión territorial, ya no como escenario donde se ubican los programas, sino como una dimensión de análisis en sí misma.

Para fomentar la graduación secundaria, se debería pensar en políticas sociales que fomenten la permanencia de estudiantes dentro del sistema educativo, demorando la salida al mercado laboral y desarrollando políticas de salud reproductivas, para el caso de los embarazos adolescentes. También deberá mejorarse la calidad de las escuelas en los territorios deficientes, así como ampliar la oferta de escuela para adultos, permitiendo articular la vida laboral con la educativa.

Respecto de la transición al sistema de educación superior, se deberá mejorar su distribución espacial, de modo que el acceso esté garantizado. En esta línea entre 2007-2015 se han creado por ley dieciséis universidades nacionales de gestión estatal (de las cuales la mitad corresponde al Conurbano Bonaerense), dos institutos universitarios y la nacionalización de una universidad privada y de otra provincial (Strah, 2018).

Tanto para la inclusión y como para la permanencia de los estudiantes en el nivel superior se deberá reforzar las políticas socioeducativas de inclusión (Ezcurra, 2005; Castronovo, 2006), como las herramientas y contenidos. También deberá tenerse en cuenta la oferta de horarios de cursada, el transporte y la distancia desde las zonas deficientes, como así también desplegar una oferta de carreras técnicas y de oficios vinculados a las demandas del mercado laboral de los territorios, muchas veces, parte de la educación informal. Las pautas obtenidas de los datos muestran insumos para mejorar los territorios y el sistema educativo, así como la necesidad de articulación entre la educación y las políticas sociales, permitiendo pensar un entramado de políticas públicas que posibilite a futuro combatir las desigualdades de origen.

## 7. Referencias

- Alcoba, M. (2014). *La dimensión social del logro individual. Desigualdad de oportunidades educativas y laborales en Argentina*. FLACSO México.
- Arakaki, A. (2016). Cuatro décadas de Necesidades Básicas Insatisfechas en Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 27, 269–290. b
- Beccaria, L., Feres, J. C., & Sáinz, P. (1997). *Medición de la pobreza: situación actual de los conceptos y métodos: informe del Seminario de Santiago, 7-9 de*



mayo de 1997, Sede de la CEPAL en Santiago (Estudios e Investigaciones) 31426, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- Björklund, A., & Salvanes, K. G. (2011). Education and Family Background: Mechanisms and Policies. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. B. T.-H. of the E. of E. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 201–247). Amsterdam: Elsevier.
- Blanco, M. M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5–31.
- Blanco, M., & Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 9(38), 159–193.
- Boniolo, P. (2020). El efecto de la residencia en la movilidad social intergeneracional. In R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle, & R. Elbert (Eds.), *El análisis de clases sociales. Pensando la movilidad social, la residencia, los lazos sociales, la identidad y la agencia* (pp. 135–160). Buenos Aires: Clacso - IIGG.
- Boniolo, P., & Estévez Leston, B. (2017). El efecto del territorio en la movilidad social de hogares de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cuadernos Geográficos*, 56(1), 101–123.
- Boniolo, P., & Najmías, C. (2018). Abandono y rezago escolar en la Argentina: una mirada desde las clases sociales, *Tempo Social*, Universidad de Sao Paulo, Brasil, Vol.18.
- Bourdieu, P. (2007). The forms of capital. In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education. A critical reader* (pp. 78–92). Londres: Routledge.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Breen, R. (2004). *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Castronovo, A. (2005). Políticas De Inclusión En El Ingreso A La Universidad: el caso de la Universidad Nacional de Lanús. Documento de trabajo. Lanús: Universidad Nacional de Lanús
- Dalle, P. (2015). Movilidad social intergeneracional en Argentina. Oportunidades sin apertura de la estructura de clases. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(37), 139–165.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Leston, B., & Carrascosa, J. (2018). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (2015): el efecto de la clase social de origen, el territorio y su evolución a través de cohortes. *Ciudadanías - UNTREF*.

- Dalle, P., Boniolo, P., & Navarro-Cendejas, J. (2019). Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares. *Revista de Educación y Derecho*, 19(691004). <https://doi.org/10.1344/rezyd2019.19.29091>
- Di Virgilio, M. M. (2011). Producción de la pobreza y políticas sociales: encuentros y desencuentros en urbanizaciones populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. In J. A. Salgado, A. B. Gutiérrez, & J. Huamán (Eds.), *Reproducción de la pobreza en América Latina. Relaciones Sociales, poder y estructuras económicas*. CLACSO-CROP Series.
- Di Virgilio, M. M., Marcos, M., & Mera, G. (2015). Las ciudades dentro de la ciudad: características sociodemográficas y habitacionales de la Ciudad de Buenos Aires según sus tipos de hábitat. *Población de Buenos Aires*, 12(22), 33–57.
- Di Virgilio, M. y Serrati, P. (2019) *Las desigualdades educativas en clave territorial* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Zoom Educativo.
- DINREP. (2014). *Necesidades Básicas Insatisfechas (Índice NBI)*. Estadísticas Sociales.
- Elder, G. H. (1977). Age differentiation and the life course. *Journal of Family History*, 2, pp. 279–304.
- Elder, G. H. (1991). Lives and social change. In W. Heinz (Ed.), *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course (Vol. I)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. (1992). *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarrero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 415–441.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118–133.
- Fachelli, S. (2019). El rol de la educación superior en la movilidad ocupacional intergeneracional: análisis comparado entre Argentina y España. *Revista de Educación y Derecho*, 19(691004).
- Fachelli, S., Goicoechea, M. E., & López-Roldán, P. (2015). Trazando el mapa social de Buenos Aires: dos décadas de cambios en la Ciudad. *Población de Buenos Aires*, 12(21), 7–39.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N. S., & Studer, M. (2011). Analyzing and visualizing state sequences in R with Trainer. *Journal of Statistical Software*, 40(4), 1–37.

- Galster, G., & Sharkey, P. (2017). Spatial Foundations of Inequality: A Conceptual Model and Empirical Overview. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 3(2), 1.
- Hauser, R. M., & Featherman, D. L. (1976). Equality of Schooling: Trends and Prospects. *Sociology of Education*, 49(2), 99–120.
- Hout, M. (1983). Mobility Tables. In *Journal of the American Statistical Association*, 80 (391). Sage Publications.
- Hout, M., & Raftery, A. E. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education 1921-75. *Sociology of Education*, 66, 41–62.
- INDEC. (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.
- Jorrat, J. R. (2010). Logros educacionales y movilidad educacional intergeneracional en argentina. *Desarrollo Económico*, 49(196), 573–604.
- Jorrat, J. R. (2016). *De tal padre... ¿tal hijo?» Estudios sobre Movilidad Social en Argentina* Buenos Aires: Dunken.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE – UNESCO.
- Ley N°26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N°24.195. (1993). *Ley Federal de Educación*. Congreso de la Nación Argentina.
- Maceira, V. (2021) Diferenciación socio-territorial del Área Metropolitana de Buenos Aires y reproducción de los procesos de marginalidad. *Quid* 16, 14, pp. 283-310
- Mare, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72–87.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018) *Anuario estadístico educativo 2018*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación Argentina
- Narodowski, M. (2000). *Segregación Socioeconómica en el Sistema Educativo Argentino. Elección De Escuela Sin «Vouchers.»* Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes y Fundación Gobierno y Sociedad.
- Narodowski, M., & Nores, M. (2000). *¿Quiénes quedan y quiénes salen? Características socioeconómicas en la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.
- Perazza, R. (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: UNICEF

- PI-Clases (2016). Encuesta sobre clases sociales y trayectorias vitales en el Área Metropolitana de Buenos Aires.
- Plotno, G. (2015). *Universidad, clase social y educación familiar: acceso y graduación en el nivel superior en Argentina*. (Tesis inédita de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina
- Rivas, A., Vera, A., & Bezem, P. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.
- Rodríguez, S. (2016). Logros educativos en el nivel de instrucción superior y movilidad educacional intergeneracional en Argentina. *Sociológica* (México), 31(88), 167–200.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión*. Publicaciones de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Sautu, R. (2012). Reproducción y cambio en la estructura de clase. *Entramados y Perspectivas*, 2(2), 127–154.
- Sieben, I., Huinink, J., & de Graaf, P. M. (2001). Family Background and Sibling Resemblance in Educational Attainment: Trends in the Former FRG, the Former GDR, and the Netherlands. *European Sociological Review*, 17(4), 401–430. <http://www.jstor.org/stable/522902>
- Solís, Patricio; Boado, M. (coord.). (2016). *Y sin embargo se mueve... : estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. México: El Colegio de México - Centro de Estudios Espinosa Yglesias
- Solís, P. y Blanco, E. (2014). La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general. In E. Blanco, P. Solís, & H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México* (pp. 71–106). INEE-El Colegio de México.
- Solís, P., Cerrutti, M., Giorguli, S. E., Benavides, M., & Binstock, G. (2008). Patrones y diferencias en la transición escuela trabajo en Buenos Aires, Lima y la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 1(2), 127–146.
- Solís, P., & Dalle, P. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1).
- Steinberg, C. (2013), «Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: Nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa». *Revista de Política Educativa*, Buenos Aires, 4(1).
- Strah, M. (2018). Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question*, 1(60).

- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. In *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial. pp. 15–45.
- Treiman, D. J. (1970). Industrialization and Social Stratification. *Sociological Inquiry*, 40(2), pp 207–234.
- Vallet, L. A. (2004). Change in Intergenerational Class Mobility in France from 1970s to the 1990s and its Explanation: an Analysis Following the CASMIN Approach. In R. Breen (Ed.), *Social Mobility in Europe* Oxford: Oxford Press. (pp. 115–147).
- Veleda, C. (2009). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*, 1(1), pp. 37–66.
- Willis, P. (1983). *Aprendiendo a trabajar* (5ta edición). Madrid: Akal.

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*