

Fondo de Investigaciones Educativas PREAL

Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas

**Una sociología política de las desigualdades educativas
en las provincias argentinas**

***Resumen Ejecutivo
Julio de 2004***

**Área de Política Educativa
CIPPEC**

Directora del proyecto: Irene Oiberman

Asesora técnica: Inés Aguerro

Investigadores principales: Axel Rivas y Cecilia Veleda

Investigadoras asistentes: Florencia Mezzadra, Paola
Llinás, Florencia Luci

RESUMEN

Las condiciones, concepciones y capacidades del Estado difieren ampliamente según los contextos. En un país federal como Argentina, el accionar del Estado varía incluso según regiones y provincias. Allí, la regulación, gestión y control de la educación aparece como una de las principales esferas delegadas en la diversidad de situaciones políticas, sociales y económicas de las provincias. En la multiplicidad de los 24 escenarios que éstas presentan¹ se constatan ciertas fuerzas que operan sobre la dinámica de la toma de decisiones que afectan las prácticas y procesos internos de la educación. Gobiernos centrados en la acumulación de poder, desinteresados frente a las lógicas de largo plazo y poco redituables en términos políticos de la educación; presiones presupuestarias constantes especialmente en torno de los sistemas educativos ampliados y definitivamente provincializados; equipos técnicos mal pagos que no han recibido la capacitación necesaria para gestionar un sistema educativo extendido y en proceso de reforma y voluntades aisladas intentando escapar a la lógica de “apagar incendios” constante que prima en la administración central del Estado, dan lugar a un cúmulo de condiciones irregulares e inadvertidas de la configuración educativa actual del federalismo argentino. En ese cúmulo de situaciones se esconden y se prolongan diversas expresiones de lo que en la esfera externa de la educación ya es evidente: la desigualdad social.

Partiendo de este diagnóstico, el presente trabajo trata el problema de las desigualdades educativas desde la perspectiva comparada de las 24 jurisdicciones. **El interés central es el de indagar en qué medida y de qué forma las condiciones de la oferta, los procesos y los resultados educativos de las escuelas públicas en el interior de las provincias reducen, no varían, reproducen o amplían las desigualdades socioeconómicas de la población que atienden.** Dada la complejidad del problema planteado, optamos por la combinación de estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas.

En el primer caso, se analizó la correlación existente entre los datos socioeconómicos de los alumnos por escuela y diversos indicadores relativos a la oferta, los procesos y los resultados de esos mismos alumnos en cada una de las jurisdicciones argentinas, en el nivel de la Educación General Básica (analizando el sexto año o sexto grado de la educación primaria) y en el Polimodal (analizando el tercer año o quinto de la educación secundaria)². Cabe destacar que esta tarea sólo fue posible gracias al uso de una fuente de información no utilizada en su máximo potencial hasta el momento: los cuestionarios complementarios del Operativo Nacional de Evaluación del año 2000. La importancia de este instrumento remite a que se trata de la única fuente estadística que nos permite conocer los datos del nivel socioeconómico de los alumnos por escuela, de carácter censal en su aplicación durante el año

¹ Se trata, en realidad, de 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que tiene para la educación las mismas atribuciones que las provincias.

² Los datos fueron obtenidos de diversas fuentes disponibles: a) el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, del INDEC; b) los Relevamientos Anuales 2000/2001; c) el Censo Nacional de Infraestructura Escolar 1998, ambos realizados por la Red Federal de Información Educativa; y d) el Operativo Nacional de Evaluación 2000 del Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa.

2000. Gracias a esta base estadística se pudo establecer una correlación entre el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela de cada una de las provincias con distintos indicadores de la oferta, los procesos y los resultados educativos.

A su vez, este estudio descriptivo sirvió de base para la segunda etapa, donde se profundizó el análisis de los datos estadísticos mediante un abordaje cualitativo. Este abordaje consistió en la realización de 60 entrevistas con actores provinciales (autoridades educativas, representantes gremiales, supervisores, legisladores e investigadores), a través de las cuales se indagó acerca de las políticas educativas desarrolladas en cada una de las provincias que pudieran explicar las realidades estadísticas halladas. De esta manera, se analizaron algunos de los casos provinciales extremos en términos de efectos positivos o negativos sobre la equidad de los distintos indicadores, para indagar las posibles causas de estos datos, continuando un proyecto de investigación del gobierno de la educación en cada una de las provincias del país³.

La interpretación de la información empírica acerca de la equidad en la educación Argentina estuvo enmarcada en la perspectiva de la **sociología política de la educación**, según la cual la problematización de las desigualdades educativas se vincula no sólo a los condicionantes sociales sino también a las acciones políticas del Estado nacional y de los Estados provinciales como garantes la equidad educativa. La principal intención en este sentido ha sido la de desnaturalizar en el nivel político las desigualdades presentes en el sistema educativo, profundizando el conocimiento existente sobre las mismas e intentando avanzar en la interpretación de sus causas. A partir de esta mirada, hemos arribado a hallazgos importantes para futuras indagaciones y para la toma de decisiones en los niveles gubernamentales de la Nación y de las provincias (en los cuadros 1 y 2 se expone un resumen de los principales resultados obtenidos para cada uno de los indicadores).

En primer lugar, con respecto a la **oferta de tiempos, espacios y materiales** aparecen importantes distancias que expresan claramente la forma en la cual el sistema educativo público amplía las desigualdades socioeconómicas de origen de los alumnos. Especialmente en lo referido a la **calidad edilicia y a los materiales educativos**, se constata que **los más pobres asisten a escuelas en peor estado, con menos computadoras para uso pedagógico**, aunque sin desigualdades en lo referido a las bibliotecas por aula. **Estas desigualdades, además, son más marcadas en las provincias más pobres**, donde el Estado tiene menos recursos para repartir y la suerte de las escuelas queda más librada a las acciones locales de la comunidad (por ejemplo, a través de las cooperadoras, que evidentemente cuentan con más recursos a mejor nivel socioeconómico de la población).

A su vez, hemos visto que la acción del gobierno nacional en los años noventa fue fundamental para mejorar la oferta de calidad edilicia y de materiales y equipamiento en las escuelas. Los fondos provenientes de los distintos **programas nacionales** que enmarcaron la implementación de la Ley Federal de Educación (en particular el Plan Social Educativo y el Pacto Federal Educativo) demuestran haber tenido una muy alta incidencia en contextos provinciales de alta dependencia nacional. En particular, la amplia mayoría de las provincias pobres parece lograr apenas sostener el pago de los salarios docentes, mientras todas las políticas educativas y sociales vinculadas con la educación quedaron ancladas en las

³ Véase el proyecto de investigación “Las Provincias Educativas: Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas”, en www.cippec.org/proyectoprovincias.

iniciativas nacionales. Aún así, como hemos visto al analizar los datos, estas políticas nacionales tuvieron efectos contradictorios en términos de equidad, dado que en muchos casos no fueron direccionadas hacia las provincias, regiones o escuelas con mayores niveles de pobreza.

Analizando los indicadores de calidad edilicia, tiempos y materiales educativos con mayor detalle, la comparación interprovincial refleja las distancias. Por ejemplo, existen casos en los cuales la oferta de **jornada completa** de las escuelas públicas de EGB está dirigida hacia los sectores más pobres de la población, favoreciendo en términos de equidad sus oportunidades educativas (casos de Jujuy y La Pampa), mientras en otras provincias no existe ninguna relación entre las escuelas de jornada completa y el nivel de pobreza de los alumnos (como en la Ciudad de Buenos Aires y Catamarca). Al mismo tiempo, en referencia a la **calidad edilicia** se observan muy fuertes diferencias, desde el grupo de provincias que logra garantizar iguales condiciones edilicias para todos los alumnos más allá de su condición socioeconómica (como en Santa Cruz, Tierra del Fuego y Catamarca), hasta las que sistemáticamente amplían las desigualdades de origen a través de una oferta de “escuelas pobres para pobres” (como ocurre en mayor medida en Santiago del Estero, Salta, Formosa, Jujuy, Chaco, La Rioja, Corrientes y Córdoba).

Sin embargo, la existencia de casos que por el contrario contribuyen a través de la oferta edilicia a mitigar las diferencias sociales de origen, demuestran una cuestión central dentro de las conclusiones de nuestro trabajo: **las acciones de política educativa son capaces de organizar una oferta estructural de la educación que promueva mayores niveles de equidad, contribuyendo a revertir las desigualdades socioeconómicas de origen de los alumnos.** Los casos de **La Pampa**, con la organización de un sistema de escuelas de jornada completa en los ámbitos rurales y urbanos que atiende a la población con mayores necesidades de la provincia (en contraste con las escuelas públicas de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires, que en respuesta a demandas de la clase media reprodujeron las desigualdades sociales), o **Catamarca**, con un constante esfuerzo financiero por mejorar especialmente la situación edilicia de las escuelas localizadas en contextos marginales, son claros ejemplos de acción afirmativa en la educación provincial.

En lo referido a las características de los docentes y directivos de EGB y Polimodal, en cambio, no se destacan para el total del país diferencias que afecten la equidad educativa. Los dos indicadores con leves correlaciones ante las condiciones socioeconómicas de los alumnos muestran que las escuelas que atienden a los sectores más pobres de la población tienen un mayor porcentaje de docentes y directivos varones y más jóvenes. Más allá de este punto (que sólo analizamos en términos descriptivos, no valorativos), la forma de acceso a los cargos, la situación de revista, la formación docente profesional y la cantidad de horas de permanencia en la institución de los directivos no manifiestan diferencias según la condición socioeconómica de los alumnos. Sin dudas esto se vincula con las normas laborales vigentes plasmadas en los estatutos docentes provinciales, que establecen una fuerte homogeneidad en la oferta de docentes según escuelas. De todas maneras, no escapa a este caso de mayor homogeneidad en la oferta a nivel general, la disparidad de algunos casos provinciales (expuestos en los cuadros 1 y 2), que merecen posteriores análisis.

En tercer lugar, la **oferta de políticas compensatorias** (servicios alimenticios, apoyo escolar y material didáctico) muestra un **panorama sumamente complejo y contradictorio.** Con una oferta de servicios mucho mayor en EGB que en Polimodal, algunos indicadores

muestran relaciones muy positivas en términos de equidad, a favor de los sectores más pobres de la población. **El caso del almuerzo en EGB es el mejor ejemplo de una política que en el promedio de las provincias tiene un efecto positivo en términos de equidad** Con niveles más leves de progresividad en la distribución de los servicios gratuitos para los alumnos aparecen la copa de leche, el material didáctico y el apoyo escolar en EGB. Mientras tanto, en **Polimodal**, se da la **llamativa situación de que existen relaciones extremadamente leves entre las políticas compensatorias y la condición socioeconómica de los alumnos que las reciben**. Esto llama la atención, dado que la oferta de estos servicios es mucho menos numerosa que la de EGB, por lo tanto se esperaría que fuese aún más focalizada, ayudando a los sectores más pobres de la población a proseguir sus estudios. Sin embargo, los datos demuestran que este fin no se cumple. Probablemente, esto señale que las acciones compensatorias se concentraron durante el período estudiado en programas de becas para la EGB 3 y Polimodal, antes que en políticas alimentarias, que fueron objeto de nuestro análisis dada la disponibilidad de los datos.

En términos generales, **puede decirse que las políticas compensatorias cumplen un rol activo en promover la equidad en EGB, especialmente a través del servicio de almuerzo, mientras su distribución aparece escasamente ligada a criterios de justicia redistributiva en el Polimodal**. Resta continuar este análisis a través de otras fuentes para comprender mejor la complejidad de estas políticas que se asumen como explícitamente compensatorias y cumplen dudosa y hasta contradictoriamente con su rol, especialmente en el caso del servicio alimentario, en razón de la pertinencia de los alimentos suministrados y de las irregularidades en la administración de los fondos, entre otros factores. A su vez, cabe destacar que también en esta oportunidad se observan **notables diferencias según las provincias**, con casos de muy buena distribución progresiva (como Jujuy, Mendoza y Santa Cruz en EGB) hasta casos sorprendentes de nula relación entre los servicios compensatorios y la condición socioeconómica de los alumnos (como La Rioja, Buenos Aires, Mendoza, Chubut, en algunos indicadores específicos). También aquí la disparidad provincial demuestra que es posible direccionar positivamente el esfuerzo de promover políticas compensatorias, como lo han logrado algunas jurisdicciones, mientras otras tienen una gran deuda pendiente en este punto.

Por su parte, **los procesos educativos** (medidos sólo a partir de un conjunto limitado de indicadores), al igual que lo visto en referencia a las características de los docentes y directivos, **se desarrollan con escasas variaciones según el nivel socioeconómico de los alumnos del sector público**. Salvo en relación con la leve mayor prioridad de actividades pedagógicas y en el leve mayor porcentaje de contenidos enseñados a los alumnos de mejor situación socioeconómica, no aparecen correlaciones significativas en el promedio de las provincias para ambos niveles educativos. Esto demuestra la fuerte homogeneidad en las prácticas educativas de las escuelas, que se sostiene más allá de las condiciones sociales de los alumnos. En general en este punto, si bien aparecen algunas diferencias entre las provincias, también se puede destacar el mayor grado de similitud de situaciones que marca la comparación interprovincial.

Finalmente, **es en referencia a los resultados educativos donde aparecen los procesos más claros de reproducción y ampliación de las desigualdades socioeconómicas de los alumnos a través del sistema educativo**, con evidencias empíricas llamativas en algunos puntos. Si, por un lado, **en la EGB queda claro que los alumnos más pobres son los que tienen mayores problemas de repitencia, promoción y sobreedad, en el Polimodal**

sorprendentemente existe una relación muy leve entre estos indicadores (a los cuales se suma el abandono) y las condiciones socioeconómicas de los alumnos. Es decir que en el promedio de las provincias, la trayectoria de los alumnos medida a través de la eficacia interna del sistema es muy desigual según orígenes sociales en la EGB, pero no en Polimodal, donde la complejidad del estadio de la juventud, sumada al hecho de que muchos jóvenes pobres ya fueron excluidos del último año de estudios previamente, pueden ser factores que inciden en este hecho y merecen nuevas indagaciones.

De todas maneras, esta situación a nivel nacional oculta las **grandes diferencias entre las provincias.** Tanto en EGB como en Polimodal existen importantes disparidades desde provincias que sostienen resultados sumamente equitativos (como Tierra del Fuego en EGB y Catamarca en Polimodal) hasta jurisdicciones con marcado carácter regresivo (Ciudad de Buenos Aires, Santa Cruz, Chubut, entre otras). Nuevamente aquí se observa que en los resultados de la trayectoria de los alumnos los efectos inequitativos según condiciones socioeconómicas pueden ser reducidos, como lo demuestra la prueba empírica de las provincias que lo han logrado, más allá de los diferentes contextos sociales y de la variación interna de sus resultados.

Por otra parte, la situación en torno de los **resultados en las pruebas nacionales de evaluación de la calidad educativa** es también muy interesante, especialmente para comparar ambos niveles (EGB y Polimodal). Si en el caso de los indicadores de repitencia, promoción y sobreedad, se daba una mayor correlación de las desigualdades según situación socioeconómica de los alumnos en EGB que en Polimodal, en las pruebas de evaluación se invierte la situación. Aquí lo que muestran los datos es **una leve relación de mejores resultados en las pruebas de lengua y matemática para los alumnos con mejor nivel socioeconómico en EGB y una relación mucho más marcada entre ambos factores en Polimodal.** Es decir que **si la EGB reproduce y amplía desigualdades de origen en la trayectoria de los alumnos dentro del sistema, el Polimodal, en cambio, amplía las desigualdades a través de los resultados de los aprendizajes.** Una hipótesis que podría explicar esta situación es que en Polimodal parece haber una distancia entre las decisiones internas de las escuelas, donde priman criterios de equidad en el pasaje de los alumnos más allá de sus condiciones socioeconómicas, mientras los aprendizajes realmente alcanzados por los alumnos son muy diferenciales de acuerdo con este factor, logrando mejores resultados en las evaluaciones de la calidad aquellos alumnos con mejor situación socioeconómica.

Más allá de esta situación dispar en las correlaciones de los resultados de las pruebas de la calidad y el nivel socioeconómico de los alumnos en ambos niveles, también cabe remarcar que en este caso **vuelven a aparecer notorias diferencias entre las provincias.** Desde casos sorprendentes donde no se verifica ninguna relación entre los resultados de las pruebas y el nivel socioeconómico de los alumnos (como Formosa, Chaco, La Rioja, Corrientes y Santiago en EGB y Catamarca en Polimodal) hasta casos de ampliación extrema de las desigualdades de origen de los alumnos a través de sus aprendizajes verificados en las pruebas (como en Ciudad de Buenos Aires, Chubut, Tierra del Fuego y Santa Cruz). Estas diferencias tienen una estrecha vinculación con las condiciones socioeconómicas globales de la población en cada provincia: **las provincias más pobres son las que sostienen menores niveles de reproducción de las desigualdades de origen de los alumnos a través de sus aprendizajes medidos por las pruebas de evaluación de la calidad, aunque en gran medida esto haya sido posible sólo porque los resultados generales son tan bajos que la variación según nivel socioeconómico también resulta muy baja.** En cambio, son las más ricas las que

evidencian mayores desigualdades en este punto, aunque a cambio de más altos rendimientos de los alumnos.

A su vez, una explicación complementaria frente a las grandes desigualdades de los resultados en las provincias más ricas quizás se deba a la mayor segmentación de los circuitos educativos de las escuelas públicas de estas provincias, a diferencia de probables procesos de integración más efectiva en las escuelas públicas de las provincias más pobres. Sin dudas, estos novedosos hallazgos merecerán nuevas indagaciones para comprender en qué medida y de qué forma las políticas educativas pueden revertir estos efectos negativos y lograr mejores resultados en las provincias más pobres sosteniendo la equidad que las caracteriza y, a su vez, mantener (y en lo posible mejorar) los resultados de las provincias más ricas, pero aumentando los niveles de equidad social en su distribución.

En suma, las conclusiones obtenidas para las distintas dimensiones e indicadores muestran que las realidades de las provincias son muy diversas, discontinuas y hasta contradictorias, lo cual refleja la complejidad de las relaciones entre las condiciones educativas y los contextos sociales. **Si bien en muchos puntos existen coincidencias entre las correlaciones observadas en las distintas provincias, en la mayoría de los indicadores la evidencia empírica subraya la disparidad antes que la continuidad interprovincial en la oferta, los procesos y resultados educativos según condiciones socioeconómicas de los alumnos en las escuelas públicas.** A su vez, las situaciones varían profundamente en el interior de la mayoría de las provincias según indicadores y niveles educativos, mostrando su discontinuidad interna en términos de planificación política frente a las desigualdades educativas.

Siguiendo las distintas líneas de continuidad y discontinuidad de estas conclusiones centrales, se advierten ciertas señales que abren la mirada sociológico-política privilegiada. En particular, un análisis integrado de los distintos indicadores deja entrever la interrelación entre **tres factores determinantes de las brechas socio-educativas: la acción política de los Estados provinciales, la composición sociodemográfica de las desigualdades sociales y de la oferta escolar y las acciones de las escuelas para mejorar su situación relativa.** Serán estos tres factores los que en cada provincia y en cada indicador específico se combinarán de formas particulares para dar lugar a una situación relativa de mayor o menor equidad.

El primero de los factores, referido a **la acción política de los Estados provinciales**, que también involucra a la acción del Estado nacional, resulta una clave explicativa muy relevante para todos los indicadores referidos a la oferta educativa, aunque también para los referidos a los resultados, si bien de manera más compleja. La falta de coherencia dentro y entre las provincias en los indicadores de equidad edilicia, en las políticas compensatorias e incluso en la oferta de tiempos y materiales, muestra la falta de una estrategia planificada de acciones estatales que prevengan y eviten las desigualdades educativas que reproducen y acentúan las desigualdades sociales de los alumnos. Las políticas de corto plazo y la lógica de “apagar incendios” y resolver problemas aislados e individuales de las escuelas por parte de los gobiernos provinciales se combina aquí con las presiones presupuestarias, los ajustes desordenados y muchas veces discrecionales de la economía política que irriga la oferta de los sistemas educativos provinciales. A su vez, esto se relaciona con un **complejo federalismo**, que desde la transferencia final de servicios educativos nacionales en 1992 dejó las máximas atribuciones educativas en manos de los gobiernos provinciales, con sus enormes brechas en cuanto a recursos financieros y estructuras sociales, económicas y

políticas. En algunos puntos analizados, la lógica del federalismo argentino parece haber acentuado las desigualdades tanto a través de las políticas descentralizadas de los noventa (con el ejemplo de los comedores escolares a la cabeza), mientras en otras cuestiones el arrastre histórico de las desigualdades parece estar dejando su marca (como en los mayores efectos regresivos de la oferta edilicia en las provincias más pobres).

El segundo factor que resulta central para explicar los datos analizados a lo largo de este estudio corresponde a la compleja **distribución sociodemográfica de la población, según regiones y contextos geográficos**. Este factor se halla intrínsecamente conectado con el punto anterior en su faz histórica, dado que la construcción de escuelas (diferenciadas según su ubicación, tamaño, estética y recursos) en cada provincia, y dentro de ellas, en cada región y centro urbano, ha seguido una lógica directamente ligada a su diferencial matriz social, dando lugar a mayores o menores equilibrios de equidad en las brechas socio-educativas. En algunas provincias los mapas de la pobreza se han redefinido profundamente en los últimos veinte años (por no hablar del impacto de la crisis de fines del 2001, que escapa a los datos analizados en este estudio), gestando nuevos cordones urbanos de marginación, donde la oferta educativa todavía puede ser una deuda pendiente o un factor de reproducción de circuitos excluyentes. En otros contextos, la pobreza semi rural de los pueblos puede ser un factor que incida en una distribución más ordenada de la oferta de escuelas, permitiendo conectar dentro de una población dada a los niños más pobres con los de mejores recursos, favoreciendo políticas de integración y acción afirmativa en pos de la equidad en la distribución de la oferta educativa.

Todas estas dinámicas, sumamente complejas y cambiantes, deben ser estudiadas en profundidad para comprender **la segregación y diferenciación de los circuitos de escuelas según estratos socioeconómicos** y su incidencia en la reproducción de las desigualdades de origen de los alumnos. En general este segundo factor parece ser especialmente relevante a la hora de analizar las posibles explicaciones de las diversas condiciones de reproducción de las desigualdades a través de los resultados educativos, como hemos señalado a lo largo del texto en la comparación interprovincial. Un estudio acabado sobre la relación entre la segregación socio-espacial y educativa exigiría un análisis integral que combine los abordajes propios de la demografía y la sociología urbana con los de la sociología de la educación. Esta mirada permitiría no sólo comprender mejor de la relación existente entre la representación de los distintos sectores socioeconómicos de la población a lo largo y ancho del territorio y la configuración diferencial de la oferta educativa, sino también poner la lupa sobre el tenor del vínculo (o desconexión) entre las políticas urbanas y educativas.

Finalmente, un tercer factor nada desdeñable es el referido a **la propia acción de las escuelas para distinguirse y mejorar sus condiciones relativas**, tanto en la oferta como en los procesos y resultados educativos. Nos interesa aquí resaltar en particular cómo las energías diferenciales de las escuelas pueden influir en los indicadores de la oferta educativa, dado que es una temática menos estudiada que la referida a su incidencia en los resultados. Como pudimos advertir a través de la indagación cualitativa realizada, las acciones de las cooperadoras adquieren una gran relevancia para compensar desatenciones del Estado, especialmente en materia de reparación de los edificios escolares, reproduciendo las desigualdades sociales dado que las cooperadoras que más recaudan son generalmente las de las escuelas con mejores niveles socioeconómicos de los alumnos. Pero a este punto se suma la acción individual de enorme importancia de muchas escuelas, fundamentalmente a través de sus directores, al presionar al Estado provincial o los municipios para lograr mejores

condiciones en su oferta (tanto en materia edilicia como en la oferta de políticas compensatorias y de materiales didácticos). Esta micro acción cotidiana de “lobby” genera desequilibrios que se combinan con la falta de acciones planificadas de largo plazo por parte de los gobiernos provinciales y conducen a ahondar inequidades en las condiciones de los sistemas educativos provinciales.

En suma, la interrelación de estos tres factores debe ser estudiada en mayor profundidad para comprender las causas estructurales de los resultados señalados a lo largo de este trabajo. La **sociología política**, nos permite justamente abordar la complejidad de estos lazos entre las acciones políticas del Estado (tanto a nivel nacional como provincial), la distribución sociodemográfica de la población y la acción individual de las escuelas, que dinamiza las diversas brechas socio-educativas presentes en las provincias. Y, a su vez, esta perspectiva nos invita a desnaturalizar posibles explicaciones simplificadas o polarizadas sobre las relaciones entre el Estado, la sociedad, el mercado y las escuelas en materia de interpretación de las desigualdades educativas.

Justamente, en torno de estas conclusiones podemos identificar **dos líneas interpretativas de la relación entre el sistema educativo y las desigualdades sociales**. La primera de ellas caracterizaría los resultados globales como satisfactorios en lo que concierne a la oferta (salvo en el indicador de la calidad edilicia) en términos de brindar las mismas condiciones de oferta educativa para todos los alumnos, más allá de su condición social. A su vez, a través de las políticas compensatorias se estaría logrando un efecto (aunque no sea el máximo posible) positivo en complementar las políticas universales y homogéneas de la oferta, brindando más servicios a aquellos que más lo necesitan. Finalmente, el problema de las desigualdades que manifiestan los resultados educativos se explicaría fundamentalmente a partir de las propias condiciones socioeconómicas de los alumnos externas a la escuela. De esta manera, la línea central del argumento sería que el sistema educativo es, en términos generales (y salvo excepciones que merecen correcciones y redireccionamientos políticos), justo y equitativo y que el problema fundamental está fuera de la escuela. “*La educación hace todo lo que puede*”, sería la defensa esgrimida por esta primera posición o lectura interpretativa de los datos.

Una **segunda lectura** indicaría señalamientos bien distintos. Partiendo del postulado de que los alumnos con características diversas requieren una oferta heterogénea de los sistemas educativos, que compensen de forma permanente sus desigualdades de origen, esta postura resaltaría el carácter reproductivo del sistema actual. Al observar cómo la oferta y los procesos educativos son similares para los alumnos, con independencia de su condición socioeconómica (y en casos como en la calidad edilicia incluso peores para los más pobres), esta postura señalaría que esto es un signo de las formas en que la homogeneidad reproduce las desigualdades, ya que está claro que los resultados finales son más bajos para los sectores más pobres. Por lo tanto, desde esta línea interpretativa se abogaría por dar mejor oferta docente y directiva a los sectores más pobres, además de más tiempo y mejores espacios y materiales, para avanzar progresivamente en limitar esas diferencias en los resultados a través de una oferta diferenciada según las necesidades de los alumnos. De esta manera, las políticas compensatorias no serían suficientes para equilibrar las desigualdades de origen, sino que sería necesario un abordaje integral y sistémico de políticas educativas que reviertan las condiciones estructurales de las desigualdades sociales persistentes. En este sentido, la idea defendida sería la de que “*la educación puede hacer mucho más de lo que hace frente a las desigualdades sociales*”.

El planteo simplificado y resumido de estas dos posturas es importante para clarificar que la lectura de los datos no es un proceso neutro y “técnico”, sino cargado de valoraciones, principios y posturas sociales, políticas y educativas. Quizás resulta más conveniente en este sentido señalar la importancia de un análisis según dimensiones de intervención estatal en las prácticas y procesos educativos, más allá de estos planteos generalistas. De esta manera, la problematización de las desigualdades tendrá sentidos distintos según se trate de la oferta edilicia, de las condiciones docentes o de las políticas compensatorias, resaltando en algunos casos la importancia de una oferta homogénea y en otros casos la intervención focalizada o promotora de mejoras específicas para los sectores más necesitados.

Apoyamos este argumento alrededor de distintos principios. En primer lugar, coincidimos con la primera línea interpretativa en la importancia de defender derechos universales y criterios de integración social dentro del sistema educativo (y dentro de cada escuela pública en particular). Sin embargo, creemos que es necesario replantear muchas de las condiciones homogéneas de la oferta y de los procesos educativos que no respetan las condiciones de origen, tanto culturales como sociales, de los alumnos. En este punto, no puede dejar de considerarse la importancia de revisar los propios códigos escolares en relación con el contexto social de la población, buscando en la propia “gramática” escolar las formas de evitar la exclusión y la segregación interna del sistema. Como han analizado distintos sociólogos de la educación, son las propias formas de enseñanza las que contienen principios de discriminación, privilegiando los códigos culturales y lingüísticos de las clases medias en contraposición con los códigos predominantes en los hogares más pobres en términos socioeconómicos. Por eso, si bien es central repensar la oferta de calidad edilicia, docentes, materiales didácticos y políticas compensatorias, para privilegiar a aquellos que menos tienen, también es clave replantear los propios códigos pedagógicos que reproducen las desigualdades vigentes.

A su vez, el hecho de que las pruebas internacionales de evaluación, PISA 2000, hayan demostrado que Argentina es uno de los dos países del total de los 43 evaluados que tienen mayores desigualdades en sus resultados educativos y que haya sido el país donde los factores externos a las escuelas tienen mayor grado de impacto en los resultados también apoya en cierta medida los argumentos de la segunda línea interpretativa planteada. Si en los restantes 42 países evaluados (de distintas regiones del mundo) la escuela logra tener un mayor impacto en los resultados educativos que en la Argentina, indudablemente es muy difícil sostener el argumento de que “la educación hace todo lo que puede”. Más allá de endilgar responsabilidades en el Estado o en las propias escuelas, creemos que es necesario repensar el paradigma desde el cual se asumen los procesos educativos en relación con las desigualdades sociales de la población.

También es importante resaltar que una postura extrema de esta segunda línea interpretativa podría conducir a la creación de “guetos” educativos, con escuelas para pobres, quizás mejor equipadas y con mejores docentes, pero segregadas en términos de integración y efecto de pares. Sosteniendo el principio de la integración, creemos que es posible avanzar en políticas educativas que garanticen el derecho a la educación brindando mejores oportunidades a quienes tienen mayores necesidades y no renunciando al hecho de que también el Estado y las escuelas son responsables de los resultados de los alumnos. No dar a todos lo mismo (como ocurre en lo referido a la calidad edilicia de las escuelas) es dejar que el mercado o la estratificación social haga la diferencia; pero tampoco basta con igualar las condiciones o el punto de partida, si la complejidad del fenómeno educativo termina

generando una segregación oculta en sus propias dinámicas y en su incapacidad de promover una verdadera integración social a través de las condiciones educativas, al menos como manifiestan que es posible otros países y algunas provincias en nuestro propio contexto.

En definitiva, los datos analizados demuestran que existen grandes desigualdades en un sistema educativo federal sumamente fragmentado. En muchos indicadores – especialmente en la calidad edilicia y en los resultados educativos- la educación reproduce y amplía las desigualdades socioeconómicas de origen de los alumnos. Considerando que este balance corresponde al período anterior a la crisis social, económica y política del año 2001, cabe la pregunta acerca del impacto que las urgencias sociales y los desequilibrios propios del conflicto social y político vivido puedan haber tenido sobre las desigualdades ya existentes en el sistema educativo.

En todo caso, lo cierto es que la acción reproductora del sistema educativo se encuentra sumamente naturalizada y oculta en la realidad política de la mayoría de las provincias. La propia homogeneidad del sistema educativo aparece como un posible aliado de este proceso de naturalización, que hasta llega a las políticas compensatorias, las cuales en muchos casos no tienen como destinatarios a los alumnos más pobres del sistema. Sin embargo, también hemos visto que las políticas públicas pueden consolidarse como acciones afirmativas en términos de equidad, como lo indican algunos casos provinciales en el reparto de las escuelas de jornada completa, en la calidad edilicia, en las políticas compensatorias y en los propios resultados educativos de los alumnos.

A partir de estas conclusiones, consideramos de suma relevancia plantear la necesidad de creación de un sistema de medición de la equidad educativa que ponga en la agenda del Estado nacional y de los Estados provinciales la importancia de implementar un seguimiento sistemático y permanente de las desigualdades educativas entre las provincias y dentro de ellas. La publicación de este informe, con la difusión de estadísticas inéditas de equidad educativa (en el sentido de permitir correlacionar indicadores educativos con las condiciones socioeconómicas de los alumnos por escuela) intenta ser un avance en este sentido, es decir en la problematización de la equidad educativa y en las posibilidades de la política educativa para contrarrestar los efectos sociales disgregativos de los tiempos que corren. Dentro del contexto fragmentado de las provincias y de extrema pobreza que atraviesa la población en la Argentina, el sistema educativo debe replantear tanto en sus discusiones políticas como pedagógicas, los dilemas sociales que enfrenta y las condiciones que deben ser modificadas para profundizar y sistematizar sus mecanismos de defensa de la justicia social y de los derechos de aquellos que tienen menos oportunidades.

Cuadro 1- Resumen de las principales conclusiones por indicador⁴ – Educación General Básica

Dimensiones	Indicadores	Principales conclusiones	Provincias más equitativas	Provincias más inequitativas
Oferta de tiempo, espacio y materiales	Tiempo de jornada	Se reducen muy levemente las desigualdades socioeconómicas de los alumnos: hay una leve mayor oferta de jornada completa para los alumnos más pobres. Correlación promedio de las provincias: 0,12.	Jujuy y La Pampa (más de 0,45 de correlación progresiva).	Ciudad de Buenos Aires y Catamarca (dada la alta oferta de jornada completa no distribuida con criterios de equidad).
	Calidad edilicia	Se reproducen e incluso se amplían las desigualdades socioeconómicas de los alumnos: escuelas en peor estado edilicio para los alumnos más pobres dentro del sector público. Correlación promedio de las provincias: 0,30.	Santa Cruz, Tierra del Fuego y Catamarca (sin correlación).	Santiago, Salta, Formosa, Jujuy, Chaco y Corrientes (más de 0,45 de correlación regresiva).
	Computadoras para trabajo pedagógico	Se reproducen y amplían levemente las desigualdades socioeconómicas de los alumnos: hay menos computadoras en las escuelas donde van los más pobres. Correlación promedio de las provincias: 0,14.	La Pampa, Santa Cruz, Tierra del Fuego y La Rioja (sin correlación).	Corrientes, Santa Fe, Córdoba y Mendoza (más de 0,28 de correlación regresiva).
	Bibliotecas en el aula	La oferta de biblioteca es similar en las escuelas, más allá de las condiciones socioeconómicas de los alumnos. No se favorece a los sectores más pobres a partir de políticas compensatorias.	Jujuy, Entre Ríos, Corrientes, Río Negro, Tucumán y San Juan (más de 0,14 de correlación progresiva).	Formosa, Tierra del Fuego y Buenos Aires (más de 0,10 de correlación regresiva).
Características de los docentes	Porcentaje de docentes varones	No es un indicador valorativo, pero en términos descriptivos se observa que hay mayor oferta de docentes varones en escuelas pobres y que esta correlación es más fuerte en las provincias más pobres. Correlación promedio de las provincias: 0,18.	No aplica, indicador no ponderado.	No aplica, indicador no ponderado.
	Antigüedad docente	No existe una correlación entre la antigüedad docente y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	No aplica, indicador no ponderado.	No aplica, indicador no ponderado.
	Situación de revista	No existe una correlación entre la situación de revista de los docentes y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	No se destaca ninguna provincia.	Tierra del Fuego San Luis, Santiago y Catamarca (más de 0,20 de correlación regresiva)

⁴ Los datos presentados muestran el coeficiente de correlación entre el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela y los indicadores considerados. Fueron valoradas como correlaciones significativas en términos de equidad los coeficientes superiores a 0,20 (-0,20 con un impacto progresivo sobre las desigualdades –efecto pro-equidad- y +20 con un impacto regresivo).

Características de los directivos	Porcentaje de directivos varones	No es un indicador valorativo, pero en términos descriptivos se observa que hay mayor oferta de directivos varones en escuelas pobres y que esta correlación es más fuerte en las provincias más pobres. Correlación promedio de las provincias: 0,14.	No aplica, indicador no ponderado.	No aplica, indicador no ponderado.
	Antigüedad de los directivos	No existe una correlación entre la antigüedad de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	No aplica, indicador no ponderado.	No aplica, indicador no ponderado.
	Promedio de edad	Existe una leve correlación de menor promedio de edad de los directivos en las escuelas con alumnos más pobres: a medida que envejecen, los directivos tienden a elegir las escuelas de mejor condición socioeconómicas del sector público. Correlación promedio de las provincias: 0,16.	No aplica, indicador no ponderado.	No aplica, indicador no ponderado.
	Forma de acceso al cargo	No existe una correlación entre la forma de acceso al cargo de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Tierra del Fuego, Misiones, Santiago, Mendoza y Corrientes (más de 0,15 de correlación progresiva)	Salta y Chaco (más de 0,33 de correlación regresiva)
	Situación de revista	No existe una correlación entre la situación de revista de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Jujuy, Formosa, Entre Ríos y La Rioja (más de 0,15 de correlación progresiva)	Mendoza (0,25 de correlación regresiva)
	Formación docente profesional	No existe una correlación entre la formación docente profesional de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Tierra del Fuego (0,20 de correlación progresiva)	Salta (0,25 de correlación regresiva)
	Horas de permanencia en la institución	No existe una correlación entre la cantidad de horas de permanencia en la institución de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Jujuy y San Juan (más de 0,14 de correlación progresiva)	Chaco y Santiago (más de 0,21 de correlación regresiva).
Oferta de políticas compensatorias	Copa de leche	Existe una correlación progresiva en la oferta de la copa de leche: los alumnos más pobres reciben en mayor medida este servicio. Correlación promedio de las provincias: 0,29.	Jujuy, Mendoza, Santiago, Entre Ríos y Santa Cruz (más de 0,40 de correlación progresiva)	Chaco, Corrientes Río Negro, Misiones, Tucumán y la Rioja (menos de 0,15 de correlación progresiva)
	Almuerzo	Existe una correlación aún más progresiva que en cualquier otra política compensatoria progresiva en la oferta de la copa de leche: los alumnos más pobres reciben en mayor medida este servicio. Correlación promedio de las provincias: 0,43.	Jujuy, Mendoza, Tierra del Fuego, Chaco, Chubut, Buenos Aires y Tucumán (más de 0,50 de correlación progresiva)	La Rioja (sin ninguna correlación)

	Refrigerio	Existe una correlación muy leve de mayor oferta de refrigerio a los alumnos más pobres. Es la política compensatoria de menor efecto equitativo. Correlación promedio de las provincias: 0,12.	Tierra del Fuego y Santa Cruz (más de 0,48 de correlación progresiva)	Catamarca, Jujuy, Formosa, La Pampa (sin ninguna correlación)
	Apoyo escolar	Existe una correlación muy leve de mayor oferta de apoyo escolar a los alumnos más pobres. Correlación promedio de las provincias: 0,17.	Santa Cruz (0,50 de correlación progresiva)	La Rioja, Buenos Aires, Tierra del Fuego, Santiago, Tucumán y Córdoba (sin correlación)
	Material didáctico	Existe una correlación leve de mayor oferta de apoyo escolar a los alumnos más pobres. Correlación promedio de las provincias: 0,23.	Mendoza, La Rioja, Chaco, Misiones, San Juan, Santa Cruz, Santiago y Jujuy (más de 0,30 de correlación progresiva)	Buenos Aires, La Pampa y Catamarca (sin correlación)
Procesos educativos	Prioridad de actividades pedagógicas	Existe una correlación muy leve de mayor prioridad de actividades pedagógicas para los alumnos de mejor condición socioeconómica. Correlación promedio de las provincias: 0,12.	San Luis y Tierra del Fuego (más de 0,8 de correlación progresiva)	Jujuy, La Pampa, San Juan, Misiones y Catamarca (más de 0,20 de correlación regresiva)
	Actividades de gestión y control pedagógico de los directivos	No existe una correlación entre las actividades de gestión y control pedagógico de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Santa Cruz y Tierra del Fuego (más de 0,16 de correlación progresiva)	Jujuy, Salta y San Juan (más de 0,20 de correlación regresiva)
	Reuniones con padres	No existe una correlación entre las reuniones con padres y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Jujuy, Santiago y Tierra del Fuego (más de 0,15 de correlación progresiva)	La Pampa (0,19 de correlación regresiva)
	Reuniones con supervisores	No existe una correlación entre las reuniones con supervisores y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Tierra del Fuego y San Luis (más de 0,23 de correlación progresiva)	Formosa y Catamarca (más de 0,25 de correlación regresiva)
	Porcentaje de contenidos enseñados	Existe una correlación muy leve de mayor porcentaje de contenidos enseñados para los alumnos de mejor condición socioeconómica. Correlación promedio de las provincias: 0,15.	Catamarca, Chaco y Jujuy (sin correlación)	San Luis, Catamarca, Ciudad de Buenos Aires, Corrientes, Formosa, Santa Cruz y Santa Fe (más de 0,20 de correlación regresiva)
	Tareas para el hogar	No existe una correlación entre las tareas dadas a los alumnos para el hogar y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Tierra del Fuego (0,19 de correlación progresiva)	La Pampa y Buenos Aires (más de 0,21 de correlación regresiva)
Resultados en la trayectoria educativa	Repitencia	Existe una clara correlación de mayor repitencia a mayor condición de pobreza de los alumnos. Correlación promedio de las provincias: 0,34.	Catamarca, Tierra del Fuego y La Rioja (con correlaciones regresivas en menos de 0,14)	Ciudad de Buenos Aires, Chubut, Río Negro, Córdoba, San Luis, Santa Cruz y San Juan (más de 0,44 de correlación regresiva)

	Abandono	No existe una correlación entre el abandono y las condiciones socioeconómicas de los alumnos.	No existen diferencias importantes entre las provincias.	No existen diferencias importantes entre las provincias.
	Promoción	Existe una correlación de mayor promoción a mejor condición socioeconómica de los alumnos. Correlación promedio de las provincias: 0,27.	Tierra del Fuego (sin correlación)	Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Salta, Santa Fe, Río Negro y San Juan (más de 0,35 de correlación regresiva).
	Sobreedad	Existe una fuerte correlación de mayor sobreedad a mayor condición de pobreza de los alumnos. Correlación promedio de las provincias: 0,53.	Tierra del Fuego (0,13 de correlación progresiva)	Chubut, Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Río Negro, San Luis, Salta, Mendoza y Formosa (más de 0,60 de correlación regresiva)
Resultados en la calidad educativa	Pruebas de lengua	Existe una correlación de mejores resultados en lengua a mejor condición socioeconómica de los alumnos. Correlación promedio de las provincias: 0,25.	Formosa, Chaco, La Rioja, Corrientes y Santiago (sin correlación)	Tierra del Fuego, Ciudad de Buenos Aires (más de 0,63 de correlación regresiva), Chubut, Buenos Aires, La Pampa, Jujuy y Santa Cruz (más de 0,40 de correlación regresiva)
	Pruebas de matemática	Existe una correlación de mejores resultados en matemática a mejor condición socioeconómica de los alumnos. Correlación promedio de las provincias: 0,25.	Formosa, Chaco (con correlación progresiva de más de 0,17), La Rioja, Corrientes y Santiago (sin correlación)	Ciudad de Buenos Aires, Chubut, Tierra del Fuego, Buenos Aires y Santa Cruz (más de 0,44 de correlación regresiva)

Cuadro 2 - Resumen de las principales conclusiones por indicador – Nivel Polimodal

Dimensiones	Indicadores	Principales conclusiones	Provincias más equitativas	Provincias más inequitativas
Oferta de tiempo, espacio y materiales	Tiempo de jornada	No existe una correlación entre la oferta de escuelas de jornada completa y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	La Pampa, Tucumán, Jujuy y Formosa (más de 0,22 de correlación progresiva)	Varios casos sin correlación alguna.
	Calidad edilicia	Se reproducen e incluso se amplían las desigualdades socioeconómicas de los alumnos: escuelas en peor estado edilicio para los alumnos más pobres dentro del sector público. Correlación promedio de las provincias: 0,26.	Tierra del Fuego (0,22 de correlación progresiva), Santa Cruz y Chubut (sin correlación),	Santiago, Formosa, Misiones, La Rioja y Córdoba (más de 0,47 de correlación regresiva)
	Computadoras para trabajo pedagógico	Se reproducen y amplían levemente las desigualdades socioeconómicas de los alumnos: hay menos computadoras en las escuelas donde van los más pobres. Correlación promedio de las provincias: 0,14.	Jujuy, La Pampa y Chubut (0,12 de correlación progresiva)	Formosa, Tierra del Fuego, Corrientes y Catamarca (más de 0,33 de correlación regresiva)
	Bibliotecas en el aula	La oferta de biblioteca es similar en las escuelas, más allá de las condiciones socioeconómicas de los alumnos.	San Luis, Santa Cruz, Río Negro y Tucumán (más de 0,22 de correlación progresiva)	Tierra del Fuego (0,38 de correlación regresiva)
Características de los directivos	Porcentaje de directivos varones	No es un indicador valorativo, pero en términos descriptivos no se observa una correlación del porcentaje de directivos varones con la condición socioeconómica de los alumnos	No aplica, indicador no ponderado.	No aplica, indicador no ponderado.
	Antigüedad de los directivos	Existe una muy leve correlación entre la mayor antigüedad de los directivos y la mejor condición socioeconómica de los alumnos por escuela.	No aplica, indicador no ponderado.	No aplica, indicador no ponderado.
	Promedio de edad	Existe una correlación de menor promedio de edad de los directivos en las escuelas con alumnos más pobres: a medida que envejecen, los directivos tienden a elegir las escuelas de mejor condición socioeconómicas del sector público. Correlación promedio de las provincias: 0,28.	No aplica, indicador no ponderado.	No aplica, indicador no ponderado.
	Forma de acceso al cargo	Existe una leve correlación entre la forma de acceso al cargo por concurso de los directivos y el mejor nivel socioeconómico de los alumnos por escuela. Correlación promedio de las provincias: 0,16.	Buenos Aires (0,16 de correlación progresiva)	Tierra del Fuego, Formosa, Catamarca y Tucumán (más de 0,30 de correlación regresiva)
	Situación de revista	No existe una correlación entre la situación de revista de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	La Pampa (0,22 de correlación progresiva)	San Juan, Salta y Entre Ríos (más de 0,37 de correlación regresiva)

	Formación docente profesional	No existe una correlación entre la formación docente profesional de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Tierra del Fuego, Misiones y Catamarca (más de 0,22 de correlación progresiva)	San Juan (0,35 de correlación regresiva)
Oferta de políticas compensatorias	Copa de leche	Existe una correlación muy leve de mayor oferta de copa de leche a los alumnos más pobres. Es una política compensatoria muy débil. Correlación promedio de las provincias: 0,12.	Tucumán, Salta, Chaco (más de 0,30 de correlación progresiva)	Santa Cruz, Jujuy, Catamarca, Corrientes, Buenos Aires (más del 6% de correlación regresiva)
	Almuerzo	Existe una correlación muy leve de mayor oferta de almuerzo a los alumnos más pobres. Es una política compensatoria muy débil. Correlación n promedio de las provincias: 0,12.	Tucumán, Chaco, Entre Ríos, San Juan, Formosa, La Rioja y Salta (más de 0,25 de correlación progresiva)	Mendoza, Chubut, Santa Cruz, Catamarca y Buenos Aires (más de 0,10 de correlación regresiva)
	Refrigerio	Existe una correlación muy leve de mayor oferta de refrigerio a los alumnos más pobres. Es una política compensatoria muy débil. Correlación promedio de las provincias: 0,16.	Jujuy, Chaco, Santa Fe y Ciudad de Buenos Aires (más de 0,33 de correlación progresiva)	Salta, Chubut, Buenos Aires, San Luis y Santa Cruz (sin ninguna correlación)
	Apoyo escolar	No existe ninguna correlación entre el servicio de apoyo escolar y las condiciones socioeconómicas de los alumnos. Es una política compensatoria sin ningún efecto en términos de equidad.	Santiago, San Juan, San Luis y Santa Cruz (más de 0,20 de correlación positiva)	Chubut (0,39 de correlación regresiva), Tierra del Fuego y Ciudad de Buenos Aires (más de 0,15 de correlación regresiva)
	Material didáctico	Existe una correlación muy leve de mayor oferta de material didáctico a los alumnos más pobres. Es una política compensatoria muy débil. Correlación promedio de las provincias: 0,15.	San Juan, La Rioja, Entre Ríos Y Río Negro (más de 0,33 de correlación progresiva)	Tierra del Fuego (0,38 de correlación regresiva)
Procesos educativos	Prioridad de actividades pedagógicas	No existe una correlación entre la prioridad de actividades pedagógicas y los alumnos según condición socioeconómica.	Varias provincias son correlación	Tierra del Fuego, La Pampa, Santa Fe y La Rioja (más de 0,20 de correlación regresiva)
	Actividades de gestión y control pedagógico de los directivos	No existe una correlación entre las actividades de gestión y control pedagógico de los directivos y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Tierra del Fuego (0,53 de correlación progresiva)	Chubut (0,33 de correlación regresiva)
	Reuniones con padres	No existe una correlación entre las reuniones con padres y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Tierra del Fuego (0,43 de correlación progresiva)	No se destacan casos de correlación regresiva.
	Reuniones con supervisores	No existe una correlación entre las reuniones con supervisores y el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.	Tierra del Fuego (0,70 de correlación progresiva)	Chubut (0,21 de correlación regresiva)

Resultados en la trayectoria educativa	Repitencia	Existe una relación muy débil de mayor repitencia en los alumnos más pobres. Correlación promedio de las provincias: 0,11:	Tierra del Fuego (caso extremo: correlación progresiva de 0,42), Jujuy, Río Negro, Santiago, Catamarca, San Luis y Formosa (sin correlación)	Ciudad de Buenos Aires, Chubut, Santa Cruz, Mendoza, Tucumán y San Juan (más de 0,20 de correlación regresiva)
	Abandono	Sorprendentemente, no existe ninguna correlación entre el abandono y la condición socioeconómica de los alumnos. El sistema se demuestra equitativo en este punto	Chubut y Catamarca (más de 0,20 de correlación progresiva)	Santa Cruz (0,59 de correlación regresiva), Tierra del Fuego y Córdoba (más de 0,20 de correlación regresiva)
	Promoción	Sorprendentemente, no existe ninguna correlación entre la promoción y la condición socioeconómica de los alumnos. El sistema se demuestra equitativo en este punto	Catamarca, Jujuy y La Rioja (más de 0,11 de correlación progresiva)	Santa Cruz (0,60 de correlación regresiva), Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y Mendoza (más de 0,27 de correlación regresiva)
	Sobriedad	Existe una clara correlación de a mayor condición de pobreza de los alumnos mayor sobriedad. Correlación promedio de las provincias: 0,40.	Catamarca (sin correlación)	Tierra del Fuego, Chubut y Ciudad de Buenos Aires (más de 0,60 de correlación regresiva)
Resultados en la calidad educativa	Pruebas de lengua	Existe una clara correlación de a mayor condición de pobreza de los alumnos resultados más bajos en las pruebas de lengua: los alumnos pobres aprenden menos que los de mejor condición socioeconómica. Correlación promedio de las provincias: 0,46.	Catamarca (muy leve correlación regresiva, de 0,11)	Ciudad de Buenos Aires, Chubut, Tucumán y Santa Cruz (más de 0,60 de correlación regresiva)
	Pruebas de matemática	Existe una clara correlación de a mayor condición de pobreza de los alumnos resultados más bajos en las pruebas de lengua: los alumnos pobres aprenden menos que los de mejor condición socioeconómica. Correlación promedio de las provincias: 0,46.	Catamarca (muy leve correlación regresiva, de 0,10)	Chubut, Ciudad de Buenos Aires, Tucumán, La Rioja, Santa Cruz y Jujuy (más de 0,59 de correlación regresiva)