

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Condición social y desempeño escolar. Explorando las diferencias en los estratos de menores recursos. Artículo de Daniel Pedro Míguez
Praxis educativa, Vol. 25, No 2 mayo – agosto 2021. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-20.

<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250202>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Condición social y desempeño escolar. Explorando las diferencias en los estratos de menores recursos

Social conditions and school performance. Exploring the differences in the lower-income strata

Condição social e desempenho escolar. Explorando as diferenças nos estratos de renda mais baixa.

Daniel Pedro Míguez

Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina
dpmiguez@fch.unicen.edu.ar
ORCID 0000-0001-7366-0219

Recibido: 2021-04-01 | **Revisado:** 2021-03-03 | **Aceptado:** 2021-03-03

Resumen

Este artículo compara el desempeño escolar de los/as estudiantes de bajos recursos que concurren a escuelas donde representan pequeñas minorías con el que alcanzan el promedio de alumnos/as del mismo sector social. Para hacerlo utiliza datos del capítulo argentino de las bases PISA 2018. En base a ellos analiza los desempeños de los estudiantes por nivel económico, social y cultural, comparando primero al conjunto de los/as estudiantes y luego sólo a aquellos que concurren a escuelas donde los estudiantes de menores recursos constituyen pequeñas minorías. Los resultados muestran que este grupo de estudiantes logra desempeños superiores al promedio. Si bien el estudio no alcanza conclusiones definitivas, sugiere que los recursos culturales y educativos de los que disponen estos estudiantes, más la composición social y características institucionales de las escuelas a las que asisten podrían explicar los mayores niveles de logro.

Palabras clave: equidad educativa; desempeño escolar; estrato social; pares; desigualdad.

Abstract

This article compares the school performance of low-income students who attend schools where they represent small minorities with the average performance of students from the same social sector. To do this, it uses data from the Argentine chapter of the PISA 2018 bases. Based on them, it analyzes the performance of students by economic, social and cultural level, first comparing all students and then only those who attend schools where low-income students are small minorities. The results show that this group of students achieves higher than average performances. Although the study does not reach definitive conclusions, it suggests that the cultural and educational resources available to these students, plus the social composition and institutional characteristics of the schools they attend, could explain the higher levels of achievement.

Keywords: educational Equity; school achievement; social strata; peers; inequality.

Resumo

Este artigo compara o desempenho escolar de alunos de baixa renda que frequentam escolas onde representam pequenas minorias com o da média de alunos de um mesmo setor social. Para isso, utiliza dados do capítulo argentino das bases do PISA 2018. A partir deles, analisa o desempenho dos alunos por nível econômico, social e cultural, comparando primeiro todos os alunos e depois apenas os que frequentam escolas onde os alunos de baixa renda são pequenas minorias. Os resultados mostram que este grupo de alunos apresenta desempenhos superiores à média. Embora o estudo não chegue a conclusões definitivas, sugere que os recursos culturais e educacionais à disposição desses alunos, mais a composição social e as características institucionais das escolas que frequentam, poderiam explicar os níveis mais elevados de aproveitamento.

Palavras-chave: equidade educacional; desempenho escolar; estrato social; pares; desigualdade.

Introducción

Este artículo examina las diferencias en los niveles de desempeño escolar entre estudiantes de nivel medio o secundario que pertenecen a los estratos con menores recursos económicos, sociales y culturales. En particular, compara el nivel de desempeño del *promedio* de los/as estudiantes de esos estratos y aquel que alcanzan aquellos que concurren a escuelas donde los alumnos/as de ese sector *representan un 5% o menos* del estudiantado. O, puesto de otra manera, compara el desempeño entre aquellos estudiantes de escasos recursos que concurren a escuelas donde los compañeros del mismo estrato constituyen una pequeña minoría y el resto de los/as estudiantes de la misma condición social.

Esta estrategia comparativa presenta una variante respecto a la manera en que habitualmente se ha estimado el efecto de la condición social sobre el desempeño escolar. En la mayor parte de los estudios, esta relación se estima comparando las calificaciones de estudiantes que pertenecen a estratos sociales diferentes. Así, se busca establecer el grado en que la escolarización puede compensar (o reproducir) las diferencias sociales de origen. En este caso, estimamos el efecto de la escolarización de manera ligeramente diferente. Nos interesa saber si estudiantes de la misma condición social, pero que concurren a distintos establecimientos educativos, alcanzan desempeños diversos en la escuela. Más puntualmente, intentamos ponderar el efecto potencial sobre el desempeño escolar que podría tener sobre un estudiante proveniente de estratos de escasos recursos la interacción cotidiana con estudiantes provenientes de sectores con mayor disponibilidad de recursos económicos, sociales y culturales. Nos interesa saber si esa forma de escolarización mejora el desempeño escolar de esos estudiantes y si puede, en alguna medida, compensar las diferencias sociales de origen.

Esta estrategia comparativa constituye una forma particular de estudiar el “efecto pares”: la influencia sobre el desempeño escolar de pertenecer a un determinado grupo de estudiantes de la misma condición social y/o académica. Generalmente, el efecto pares se ha estudiado observando el aumento del desempeño escolar asociado con reunir estudiantes con condiciones ventajosas en un mismo grupo u observando el decremento asociado con grupos de estudiantes en condiciones desventajosas. En este caso, procuramos estimar el efecto pares, pero con una estrategia menos frecuente, aunque con algunos antecedentes. Examinaremos el potencial efecto de que estudiantes en condiciones desfavorables interactúen cotidianamente con alumnas/os con mayores recursos económicos, sociales y culturales.

Para realizar estas comparaciones, aprovechamos los datos sobre Argentina de las bases PISA 2018. Estas nos permiten estimar la condición social de los/as estudiantes con base en la disponibilidad de recursos económicos, sociales y culturales en sus hogares y su relación con sus niveles de desempeño. Con estos datos, podremos identificar las escuelas donde las/os alumnas/os de estratos de menores recursos representan el 5% o menos del estudiantado y establecer sus niveles de desempeño con base en los puntajes obtenidos en las pruebas. Sin embargo, dado el tamaño de la muestra de las pruebas PISA, la cantidad de estudiantes en esta condición es relativamente pequeña, lo que no permite avanzar en estudios multivariados o estimar relaciones causales

propriadamente dichas. Este estudio se basará, entonces, en estadísticas descriptivas y tendrá un carácter exploratorio, lo que nos permitirá mostrar la plausibilidad de algunas hipótesis, pero no llegar a resultados definitivos.

En función de estos objetivos, en la próxima sección, resumiremos las principales contribuciones a este campo de investigación. Luego, describiremos el método y las variables utilizadas en este estudio. Posteriormente, expondremos los resultados, discutiremos sus implicancias y presentaremos las principales conclusiones.

Condición social y desempeño escolar

Los estudios sobre la relación entre condición social y desempeño escolar constituyen un vasto y complejo campo de investigación configurado en torno al debate acerca de la capacidad de la escuela de compensar o reproducir las diferencias sociales de origen. El conocido Informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966) representó un claro hito en este debate. El Documento sugería que la escuela, incluso cuando implementara políticas específicas para compensar las diferencias, tenía un efecto mínimo o nulo sobre las desigualdades sociales de origen de los/as estudiantes. Este cuestionamiento inicial —confirmado por estudios complementarios (Jenks, 1972)— derivó rápidamente en otros cuestionamientos aún más profundos a la capacidad igualadora de la escuela. Son ya clásicos los estudios que indicaron que el rol de la escuela no era en rigor “neutro”, sino que jugaba un papel activo en la reproducción o incluso expansión de las desigualdades sociales (vg. Bowles y Gintis, 1976; Boudon, 1978; Bourdieu y Passeron, 1979; Willis, 1988). Según esta perspectiva, lejos de compensar las diferencias, la escuela las legitimaba o profundizaba, ya que quienes tenían el “mérito” de lograr mayores y mejores niveles de escolarización eran, a su vez, quienes provenían de condiciones económicas, sociales y culturales más ventajosas.

Sin embargo, si bien los fundamentos empíricos que promovieron esta visión menos optimista de la escuela se han confirmado una y otra vez, la investigación más rigurosa ha revelado, cada vez con mayor profundidad, la complejidad del vínculo. Una pista inicial se vislumbraba incluso en la temprana crítica al Informe Coleman que presentaron Cain y Watts (1968). Esta no cuestionaba principalmente sus resultados, sino las *medidas* con base en las cuales se había llegado a ellos. En el Informe Coleman, se estimaba la capacidad de las políticas educativas de equiparar el desempeño educativo de estudiantes que tenían distinto “estatus económico social”. Sin embargo, las políticas educativas compensatorias no intervenían sobre esas condiciones de origen, sino solo sobre los procesos de aprendizaje que se desarrollaban en la escuela. Por ello, no resultaba adecuado estimar los efectos de las políticas comparando estudiantes de distinto estrato social para ver si se compensaban las diferencias.

Lo que debía medirse era cuánto evolucionaba el desempeño escolar de los/as estudiantes en relación con sus capacidades de origen (cuánto se habían incrementado esas capacidades al comparar la etapa previa al proceso educativo a las que se alcanzaban durante el mismo). De esa forma, podría ponderarse la efectividad de la escuela respecto de aquellas condiciones (de

aprendizaje) sobre las que sí intervenía y estimar cuánto desarrollo producían en distintos contextos sociales, económicos y culturales. En rigor, entonces, lo que debía examinarse no era cuánto *sabían* estudiantes de distintos sectores sociales en un momento determinado. Era más relevante conocer cuánto habían *aprendido* durante el proceso de escolarización alumnos y alumnas de distintos sectores sociales y cómo serían las brechas en el acceso al conocimiento sin ese proceso de aprendizaje (Downey y Condrom, 2016).

La exploración de esta alternativa llevó progresivamente a matizar las visiones pesimistas de la capacidad de transformación de la escuela que se habían desarrollado a partir del Informe Coleman. Aunque resultaba difícil crear dispositivos que permitiesen realizar esas comparaciones, se desarrollaron algunas estrategias aptas para llevarlas a cabo. Particularmente originales y relevantes fueron aquellos estudios (sin paralelos en Argentina) que comparaban la evolución de las habilidades cognitivas de estudiantes de distintos estratos sociales en los períodos en los que estos no asistían a la escuela (fundamentalmente los recesos de verano). Los resultados mostraron que la brecha entre estudiantes de distintos sectores sociales se incrementaba aún más en los períodos de receso que durante el ciclo lectivo (Heyns, 1978; Kilbanoff y Haggart, 1981; Hayes y Greder 1983; Alexander *et al.*, 2007). Esto sugería que la ausencia de la escuela implicaría diferencias aún mayores que las que se mantenían, reproducían o incluso incrementaban a través de ella. Dicho más brevemente: las diferencias relativas se hacían mayores en los períodos sin escolarización que durante ella.

Asimismo, se realizaron indagaciones sobre la evolución de las brechas en las capacidades cognitivas de niños y niñas de distintos estratos sociales antes del ingreso al sistema educativo y una vez que accedían al pre-escolar. Nuevamente, se constataba que la brecha en el acceso al saber entre estudiantes de distintos estratos socio-económicos era mayor antes del ingreso a la educación inicial que durante el proceso de escolarización (Reardon, 2011; Duncan y Magnusson, 2011). El resultado de estos trabajos sugería, nuevamente, que si bien la escuela no lograba acortar sustantivamente las diferencias cognitivas que resultaban de condiciones sociales desiguales, estas resultarían aún mayores sin los procesos de escolarización formal (aunque el resultado no era el mismo cuando se realizaba la comparación entre distintos grupos étnicos).ⁱ Así, esta serie de indagaciones reintrodujo la alternativa de que la escuela no sea neutra o solo reproductora de las diferencias sociales de origen, también podía intervenir como moderadora de esas desigualdades. En definitiva, la investigación sobre la capacidad de la escuela para equiparar las diferencias sociales mostró la coexistencia de tres alternativas posibles: la escuela puede ser inocua, puede reproducir o expandir las diferencias sociales de origen, pero también puede compensarlas (Downey y Condrom, 2016). Que la escuela juegue uno u otro de estos roles depende, en parte, de los contextos en que intervenga (por ejemplo, el origen étnico de la población comparada o los niveles y tipos de desigualdad preexistentes). Pero, aún más que eso, la forma en que se establezca la comparación y, consecuentemente, cómo se midan las diferencias tiene claras consecuencias en los resultados que se alcanzan. Las derivaciones parecen ser distintas cuando se compara el acceso al saber escolarizado de estudiantes de distintos estratos sociales en un momento dado, que cuando se

compara el aprendizaje alcanzado en función del punto de partida en contextos con o sin escolarización. Mientras, en el primer caso, la evidencia suele sustentar la tesis del carácter inocuo o reproductivista de la escuela, en el segundo, tiende a mostrar su capacidad para compensar las diferencias sociales de origen, aunque sea moderada o parcialmente.

Asociado al estudio de estos roles de la escuela, comenzó el análisis de los distintos factores que intervenían en esos procesos de mantenimiento, reproducción o compensación de las diferencias sociales. Es decir, qué características de los establecimientos educativos, de los vínculos pedagógicos o de la composición social de la escuela intervenían en los procesos por los cuales se mantenían, reproducían o reducían las desigualdades de origen. Se consideraron, por ejemplo, la influencia de la calidad de la formación docente o de la infraestructura disponible en cada escuela en los niveles de desempeño de los/as estudiantes (Hanushek, 2010; Goldhaber, 2016).ⁱⁱ Un factor relevante en este sentido, y sobre el que pretendemos avanzar en este estudio, es lo que se conoce generalmente como el “efecto pares”: la influencia en el rendimiento escolar que resulta de las características del grupo de pertenencia de un alumno o alumna.

Ahora bien, aunque en general se ha confirmado la existencia del efecto pares, quienes han reseñado este campo de investigación presentan un balance complejo (Wilkinson *et al.*, 2000; Sacerdote, 2011). Como adelantamos, la investigación ha puesto en evidencia que pertenecer a un grupo de estudiantes en condiciones ventajosas genera un incremento adicional en el desempeño escolar, mientras que pertenecer a un grupo en condiciones desventajosas perjudica el nivel de desempeño (Willms, 1986; Bryck y Driscoll, 1988). Estas tendencias se han confirmado en relación con una variedad de “unidades de análisis”. Se verificaron al considerar grupos de amistad o afinidad dentro de una escuela o aula (Kinderman, 1993; Bukowski *et al.*, 1993; Sage y Kinderman, 1999). Pero también al comparar escuelas y su entorno social entre sí. Las escuelas que recibían a población de los estratos más altos congregaban a estudiantes que valoraban las metas académicas, lo que tendía a reforzar sus niveles de logro (Alexander *et al.*, 1979; Wilkinson *et al.*, 2000). Mientras que, en las escuelas que congregaban a estudiantes de menores recursos, las metas escolares no recibían la misma valoración (ya sea por parte de los alumnos/as o la propia institución), lo que conspiraba contra el rendimiento escolar (Jenks y Mayer, 1990).

Notablemente, si bien la mayor parte de los estudios confirmó la existencia del efecto pares, no siempre constató que este fuera de una gran magnitud. Normalmente, se verificó que la influencia del grupo de pertenencia (ya sea de amigos, el aula o la escuela misma) sobre el nivel de rendimiento resultaba menor a la que posee la condición socioeconómica de origen de los y las estudiantes (Wilkinson *et al.*, 2000). Sin embargo, aún en esta posición subordinada, el efecto pares mostraba variaciones. Algunos estudios han confirmado relaciones significativas incluso en el contexto latinoamericano, donde la pertenencia a un grupo de pares explicaba, en ciertos casos, un 10% (Agüero y Cueto, 2004) y en otros 22% (Vergara, 2009) de la variación en la calificación de las/os estudiantes. En otros casos, la influencia ha sido pequeña, muy difícil de discriminar respecto a la influencia de la condición económico social y muy distinta según el país (McEwan, 2003; Kramarz *et al.*, 2008; Ammermueller y Pischke, 2009).

La variabilidad del efecto pares también se ha constatado cuando se intentaron transferir los resultados de la investigación a políticas orientadas a incrementar la equidad educativa. Por ejemplo, en la ciudad de Boston (Estados Unidos), se implementó el plan “Metco”, que consistía en trasladar (mediante un sistema de transporte público) a los/as estudiantes de sectores de bajos recursos económicos a escuelas donde predominaban estudiantes de estratos de mayores recursos (Angrist y Lang, 2004). En este caso, se constató un efecto positivo significativo, aunque moderado. Sin embargo, en otras experiencias, se llegaron a resultados menos conclusivos. Por ejemplo, un estudio en Suiza mostró que integrar estudiantes menos avanzados con otros de mejor desempeño resultaba efectivo en algunas materias como lengua, pero no en otras como matemática (Schneeweis y Winter-Ebmer, 2005). Así, se puso en evidencia que el efecto pares influye en el desempeño escolar de los/as estudiantes, aunque la magnitud de ese efecto es variable y no siempre resulta sencillo traducirlo en políticas educativas efectivas.

Partiendo de este marco, nuestro objetivo en este estudio es realizar una contribución a nuestra comprensión de la relación entre condición social y desempeño escolar retomando algunas de estas perspectivas que no han sido comúnmente abordadas en Argentina. Si bien existen estudios sobre esta relación, tanto para América Latina en general como para Argentina en particular, normalmente estos se basaron en comparaciones entre estudiantes de distintos estratos sociales. Sin embargo, han sido menos frecuentes los estudios que analizan las diferencias al interior del mismo estrato. Por ejemplo, existen diversas investigaciones que muestran que la condición social de origen de los estudiantes incide sobre el desempeño más que cualquier característica institucional, confirmando el rol neutro o reproductivista de la escuela (vg. Duarte *et al.*, 2009; Cervini *et al.*, 2016; Murillo, 2016). Y, asimismo, al reseñar el campo, se constata que son también múltiples las investigaciones que, retomando la tesis de Bourdieu, confirman que la escuela tiende a legitimar las diferencias sociales de origen al consagrar como los/as estudiantes más aptos y aplicados a aquellos que provienen de los sectores más aventajados (Molina Galarza, 2016).ⁱⁱⁱ Sin embargo, en general, estos estudios no examinan los cambios en los niveles educativos en estudiantes del mismo sector social como proponemos hacer aquí.

A su vez, aunque se ha estimado la influencia del efecto pares en otros países de América Latina (McEwan, 2003; Cueto y Agüero, 2004; Vergara, 2009; Martínez Barrera, 2010), casi no hay aproximaciones de este tipo para el caso argentino. Se han incluido algunas estimaciones en estudios sobre el vínculo entre el clima y el desempeño escolar mostrando que la asociación de estudiantes de mayores recursos en una misma aula o escuela produce un incremento en sus niveles de desempeño (Cervini, 2006; Cervini y Del Campo, 2012). Sin embargo, pese a lo relevante de este indicio, no han sido comunes las indagaciones específicas sobre el efecto pares entre estudiantes de los estratos de menores recursos.

En este sentido, intentamos contribuir a la comprensión de la relación entre condición social y desempeño escolar en el contexto local (argentino) replicando, hasta donde sea posible, algunas de las estrategias metodológicas precedentes. Por ello, en el diseño metodológico que implementamos, en lugar de comparar estudiantes de distinto estrato social, buscamos establecer

si estudiantes que, en principio, poseen la misma condición de origen alcanzan niveles de logro diferenciados según a la escuela a la que concurren. Si bien la estrategia no es equivalente a comparar el desarrollo de habilidades académicas en períodos escolares con aquellos sin escolarización, sí permite registrar la medida en que diferentes contextos de escolarización influyen en estudiantes que comparten las condiciones económicas, sociales y culturales de origen. Y si esa influencia, de alguna forma, compensa la diferencia con estudiantes que disponen de mayores recursos. La manera en que establecemos esta comparación implica también examinar una variante del efecto pares. Buscamos estimar si la interacción cotidiana entre estudiantes de menores y mayores recursos se asocia a un mejor desempeño escolar de los primeros. Procuramos, así, contribuir a nuestra comprensión del vínculo entre condición social y desempeño escolar, abordándolo desde perspectivas no tan comúnmente transitadas para el caso argentino.

Fuentes, métodos y variables

Los datos para este estudio fueron tomados de la encuesta a estudiantes realizada durante las pruebas PISA 2018. Si bien la encuesta genera una gran cantidad de variables útiles para comprender el funcionamiento del sistema educativo, también posee limitaciones. Los posibles sesgos culturales del estudio, sobre todo para la comparación entre los países de la OCDE y no OCDE, han sido señalados repetidamente (Meyer y Benavot, 2013). También resultan relevantes las limitaciones del marco muestral. La encuesta es representativa de los estudiantes de 15 años que se encuentran *dentro* del nivel medio del sistema educativo. Esto supone un sesgo en nuestro caso, ya que en Argentina existe una alta tasa de deserción entre sectores de escasos recursos que se produce antes de esa edad y que, consecuentemente, quedan subrepresentados en la muestra (Kruger, 2019). Como veremos, esto se nota particularmente en la escasa cantidad de estudiantes del nivel económico social más bajo incluidos en la muestra.

Si bien estas características implican limitaciones a nuestro estudio (sobre las que volveremos luego), es posible analizar aspectos relevantes de la relación entre desempeño y condición social de los/as estudiantes en función de los datos efectivamente disponibles. En principio, los datos permiten construir una variable del desempeño escolar según el promedio de los puntajes obtenidos en las pruebas.^{iv} A su vez, del cuestionario a estudiantes surgen varios indicadores de la situación familiar y social de alumnos y alumnas. Estos son: 1) estatus ocupacional de los progenitores (highest parental occupational status); 2) cantidad de años de educación de los progenitores (highest parental education in years of schooling); 3) riqueza familiar (family wealth); 4) recursos educativos (home educational resources); 5) posesiones culturales (home educational resources); 6) apoyo emocional de los progenitores (parents emotional support); 7) finalmente, algunos de estos indicadores son, a su vez, combinados en el índice de nivel económico social y cultural.

La definición detallada de cada indicador puede consultarse en los informes técnicos de la OCDE,^v pero, sintéticamente, estos se estiman de la siguiente manera: 1) el estatus ocupacional (E.O.) expresa el mayor valor alcanzado por uno de los progenitores en el Índice Internacional de Estatus Ocupacional desarrollado por Ganzeboom y Treiman (2003). En esta escala, los puntajes más altos indican mayor estatus ocupacional, mientras los más bajos menor estatus. 2) La cantidad de años de escolarización de los progenitores (AEP) surge de una escala comparativa internacional realizada por la OCDE. En esta escala, se estiman los años de escolarización según el nivel educativo alcanzado. El índice expresa la cantidad de años de escolarización del progenitor que haya alcanzado el mayor nivel educativo. Así, un número más alto implicará más años de escolarización de uno de los progenitores.

El indicador 3, riqueza familiar (RF), se calcula según la disponibilidad de bienes domésticos como: habitación propia para cada estudiante, conexión a internet, lavaplatos, la cantidad de teléfonos celulares, computadoras, autos y los baños disponibles en cada hogar. 4) Los recursos educativos (RE) se estiman según la disponibilidad en el hogar de: un lugar de estudio con escritorio, una computadora disponible para las tareas escolares, software y libros apropiados para dichas tareas, libros con contenido técnico y diccionarios que contribuyan a ellas. 5) El indicador posesiones culturales (PC) incluye la existencia de obras de arte y libros de poesía y literatura clásica en la residencia de cada estudiante. 6) El indicador de apoyo emocional de los progenitores (AEP) se construyó según los grados de acuerdo (con base en una escala de Lickert de 4 niveles) respecto a afirmaciones como: “mis progenitores apoyan mis esfuerzos y logros en la escuela”; “mis progenitores me apoyan cuando enfrento dificultades en la escuela”; “mis progenitores estimulan la confianza en mí mismo”. 7) Finalmente, el indicador del nivel económico, social y cultural (NESC) surge de la combinación de algunos de los anteriores. Específicamente, integra el estatus ocupacional y los años de escolarización de los progenitores, junto al índice de posesiones en el hogar, que incluye la disponibilidad de bienes durables que forman parte del índice de riqueza familiar, con el de recursos educativos y posesiones culturales.

Salvo los primeros dos indicadores que se presentan en números absolutos, los demás están expresados en desviaciones a la media, considerando a la media como 0 y a la desviación estándar como 1. Así, los valores positivos expresarán la proporción de desviaciones estándar por encima de la media y los negativos la proporción de desviaciones por debajo de la misma. Por ejemplo, un valor de 0,5 en el índice de riqueza familiar supondrá que ese estudiante dispone de esos recursos media desviación estándar más que el promedio de los demás estudiantes, mientras que un valor de -2 implicará que se encuentra dos desviaciones estándar por debajo de ese promedio.

Con base en estos datos, compararemos los niveles de desempeño de estudiantes que pertenecen a distintos estratos sociales. En principio, observaremos el contraste entre quintiles construidos en base al NESC; pero, luego, examinaremos las diferencias entre estudiantes de los quintiles de NESC más bajos. Específicamente, analizaremos las diferencias entre los niveles de desempeño promedio de los estudiantes de estos quintiles, y los de aquellos que concurren a escuelas donde la gran mayoría de sus compañeros o compañeras pertenecen a quintiles más altos. Además de analizar

las diferencias en los niveles de desempeño, examinaremos las diferencias en la disponibilidad de recursos en los hogares de estos estudiantes en comparación con el resto de los alumnos y alumnas del mismo quintil. Para ello, emplearemos algunos de los indicadores anteriormente descriptos (EO; AEP; RF; RE; PC; AEP).

Dado el carácter exploratorio del estudio, el análisis no buscará establecer relaciones “causales” entre el nivel de desempeño y los recursos materiales y culturales en cada hogar mediante modelos de regresión. La escasa cantidad de casos de estudiantes de nivel socioeconómico bajo en escuelas donde representan pequeñas minorías daría por resultado modelos poco robustos. En consecuencia, apelaremos a las estadísticas descriptivas que sugerirán una posible asociación entre ciertas condiciones sociales de origen y los niveles de desempeño, pero no permitirá corroborar la existencia de vínculos causales en sentido estricto o estadísticamente apropiado.

Resultados: condición social y desempeño

Para estimar los niveles de desempeño promedio según la condición económica social y cultural de los/as estudiantes, utilizamos el indicador NESC que describimos anteriormente. Con base en este, construimos quintiles de nivel económico social y cultural y calculamos el puntaje promedio que obtuvieron los/as estudiantes de cada quintil. El Cuadro 1 muestra los resultados de esta primera estimación.

Cuadro 1

Cuadro 1			
Valores promedio según estatus económico, social y cultural			
Quintiles de NESC	Media	N	Desv. típ.
1,00	274	9	56,28275
2,00	341	1229	60,33627
3,00	386	5244	68,93570
4,00	442	5084	73,90113
5,00	492	279	74,58671
Total	408	11845	79,54859

Fuente: pruebas PISA 2018 (p=0,000 para las diferencias inter-grupos, salvo el primer quintil)

Los resultados confirman lo revelado por los estudios (ya citados) que comparan los niveles de desempeño entre estudiantes de distinto nivel económico, social y cultural: los/as alumnos/as de niveles económico-sociales y culturales más altos suelen lograr también mejores niveles de desempeño en las pruebas. Asimismo, confirma lo que ya adelantamos. Muestra que la manera en

que está conformada la muestra de las pruebas PISA subrepresenta a los estudiantes de menor NESC. Solo nueve de los 11.845 estudiantes que respondieron a la encuesta pertenecen al menor nivel de estatus económico, social y cultural. Dada la escasa representatividad de la muestra para este sector, no consideramos a los/as estudiantes de este estrato en el resto del análisis.

Así, en la segunda etapa del estudio, excluimos a los/as estudiantes del primer quintil y analizamos el desempeño de estudiantes del segundo quintil que concurren a escuelas donde representan el 5% o menos del estudiantado. El Cuadro 2 muestra los resultados de esta nueva estimación.

Cuadro 2

Cuadro 2			
Puntajes promedio en escuelas con 5% (o menos) de estudiantes del segundo quintil			
Quintiles de NESC	Media	N	Desv. típ.
2,00	393	54	69,64922
3,00	406	726	61,23227
4,00	437	744	64,79977
5,00	460	21	83,59674
Total	421	1545	65,72086

Fuente: pruebas PISA 2018 (p=0,000 para todas las diferencias inter-grupos)

La comparación entre los cuadros 1 y 2 indica que las/os estudiantes del segundo quintil, que asisten a escuelas donde representan el 5% o menos de la población, alcanzan un promedio de 393 puntos, mientras que alumnos y alumnas del mismo quintil que concurren a otras escuelas alcanzan los 341 puntos.^{vi}

Incluso, si extendemos la comparación a estudiantes de otros quintiles, se pone en evidencia algo más. Dentro de la misma escuela, se mantiene la tendencia a que los/as estudiantes de mayor NESC alcancen puntajes más altos en las pruebas. Sin embargo, si comparamos con el promedio obtenido por estudiantes que concurren a otras escuelas, notamos que los estudiantes del segundo quintil del Cuadro 2 superan levemente al tercer quintil del Cuadro 1. Estos resultados sugieren que los/as estudiantes con menores recursos económicos, sociales y culturales, pero que concurren a escuelas donde predominan estudiantes con mayores recursos, no solo alcanzan mejores desempeños que los demás estudiantes del mismo sector social. También superan a estudiantes con más recursos que concurren a otras escuelas.

Cálculos complementarios a los mostrados en el Cuadro 2 indican que la primera tendencia se mantiene hasta escuelas donde los estudiantes de menores recursos alcanzan al 15% del estudiantado. Por ejemplo, observamos que, en aquellas escuelas donde los estudiantes del segundo quintil representaban entre un 6 y un 10 por ciento de los/as estudiantes alcanzaban un

puntaje promedio de 371, y en aquellas donde constituían entre el 11 y el 15 por ciento del alumnado, llegaban a los 355 puntos. En cambio, cuando se ubicaban entre el 16 y el 20 por ciento, las diferencias prácticamente desaparecían. Alcanzaban los 342 puntos, solo uno por sobre el promedio del estrato. Así, es posible constatar cierta consistencia respecto a que los/as estudiantes de menores recursos que concurren a escuelas donde representan una pequeña minoría logran, en promedio, desempeños mejores que estudiantes del mismo sector social, pero que concurren a escuelas donde no representan minorías tan pequeñas. Y esta diferencia es significativa hasta que alcanzan a, aproximadamente, el 15% de las/os estudiantes.

En una tercera etapa del análisis, comparamos la disponibilidad de recursos materiales y culturales entre el promedio de los/as estudiantes del segundo quintil y aquellos del mismo estrato que asisten a escuelas donde representan una minoría del 5% o menos. El Cuadro 3 presenta ese contraste poniendo en evidencia que existe cierta heterogeneidad en la disponibilidad de recursos entre ambos grupos de estudiantes. La columna en blanco representa al promedio de los/as estudiantes del segundo quintil, y la columna en gris a aquellos que concurren a escuelas donde asisten el 5% o menos de alumnos y alumnas del mismo estrato.

Cuadro 3

CUADRO 3												
Distribución Recursos Económicos, Sociales y Culturales												
		5% o <		5% o <		5% o <		5% o <		5% o <		5% o <
	EO.	EO	AEP.	AEP	RF.	RF.	RE.	RE.	PC	PC	AEP.	AEP.
Media	22,39	22,59	7,42	6,39	-2,18	-1,79	-1,94	-1,48	-1,34	-1,08	-,278	-,276
N	1047	47	1198	54	1218	54	1184	53	1175	52	708	40
Desv. típ.	7,750	6,953	3,645	3,471	,801	,786	1,057	1,072	,783	,902	1,052	1,097

Fuente: pruebas PISA 2018 (p=0,000 para todas las diferencias inter-grupos)

En general, los datos indican que los/as estudiantes del segundo quintil que asisten a escuelas donde representan pequeñas minorías poseen mayor disponibilidad de recursos económicos, sociales y culturales que el promedio del mismo estrato.^{vii} Una excepción a esta tendencia son los años de escolarización de los/as progenitores. Los/as progenitores de estudiantes del segundo quintil que asisten a escuelas donde son pequeñas minorías apenas superan los seis años de escolarización, mientras que el promedio de ese estrato es mayor a los siete años. Esta es la única dimensión donde los/as estudiantes del grupo minoritario presentan desventajas. En todos los demás índices, estos/as estudiantes presentan situaciones más favorables.

Los índices donde estas ventajas resultan mayores son la disponibilidad de recursos educativos y de recursos culturales en el hogar. En el primer caso, las/os estudiantes que asisten a escuelas donde los del mismo estrato representan menos del 5% del total, se encuentran 0,43 desviaciones estándar más cerca de la media (un 23%). En el segundo caso, la diferencia es de 0,26 desviaciones (un 19%). De esta manera, la principal diferencia parece concentrarse en la disponibilidad de recursos educativos y culturales, con la salvedad de los años de escolarización de los/as progenitores.

Cuando desagregamos estos indicadores en las variables que los componen, es posible ver que la mayor diferencia entre el promedio del quintil y las minorías de estudiantes que concurren a escuelas donde predominan los estudiantes de otros quintiles se produce particularmente respecto a los recursos educativos. Por ejemplo, mientras, en promedio, solo el 32,5% de los y las estudiantes del segundo quintil respondieron que disponían de un escritorio para estudiar en la casa, el 70,1% entre los y las estudiantes que asistían a escuelas donde predominaban otros sectores sociales lo hizo. En el caso de disponer de un lugar tranquilo en la casa para estudiar, la diferencia era de 12,5 a 79,3 por ciento, respectivamente. Y respecto al acceso a las computadoras para las tareas escolares, las diferencias eran de 29,4 a 76,6 por ciento. Como adelantamos, las estimaciones que realizamos no permiten establecer conexiones causales entre el desempeño escolar y los distintos tipos de recursos hogareños. Sin embargo, los datos de que disponemos indican que los/as estudiantes del quintil que alcanzan mayores puntajes, además de concurrir a escuelas con estudiantes de otros estratos sociales, se caracterizan por disponer de este tipo de recursos educativos bastante más que otros del mismo estrato.

En suma, los resultados de la comparación sugieren que, efectivamente, los/as estudiantes del segundo quintil que asisten a escuelas donde representan pequeñas minorías logran mejores niveles de desempeño escolar. No solo superan a los/as alumnos/as del mismo estrato que concurren a otras escuelas, sino también a los del estrato inmediatamente superior que también lo hacen. Además, notamos que, en comparación con los/as estudiantes del mismo estrato, disponen de mayores recursos culturales, económicos y sociales. Particularmente de recursos educativos como lugares y dispositivos para estudiar. Sin embargo, si bien poseen estos recursos en mayor medida que otros estudiantes del mismo sector, no lo hacen en relación con el quintil superior. Esto sugiere que el mejor desempeño podría estar ligado a la condición social en el primer caso, pero no tanto en el segundo.

Discusión

Las investigaciones sobre la relación entre el desempeño escolar y el nivel económico, social y cultural de los/as estudiantes han mostrado, habitualmente, que el primero es fuertemente dependiente del segundo. Muchas de estas investigaciones han buscado establecer las características del proceso de escolarización (vg. tipo de establecimiento educativo, recursos pedagógicos o didácticos, formas de vinculación entre estudiantes, etc.) que inciden en ese vínculo, sin lograr resultados del todo consistentes. Con algunos matices, la investigación casi siempre ha

confirmado la fuerte influencia de las condiciones sociales de origen de los/as estudiantes sobre sus niveles de logro escolar y la menor incidencia relativa de otros factores. Esto ha dejado abierta la interrogante sobre si existen características del proceso de escolarización que podrían moderar las diferencias en el desempeño escolar de estudiantes de distintos estratos sociales.

En este caso, volvimos una vez más a esa búsqueda, pero intentando un camino ligeramente distinto al comúnmente utilizado, sobre todo para el caso de Argentina. En lugar de comparar estudiantes de diversos estratos sociales, comparamos estudiantes del mismo estrato que concurren a establecimientos educativos diferentes. Focalizándonos en la composición social de las escuelas, comparamos aquellas donde los/as estudiantes del segundo quintil de NESC representaban pequeñas minorías, con otras donde constituían proporciones más numerosas del estudiantado. El resultado inicial es que los/as estudiantes del segundo quintil del nivel económico, social y cultural que concurrían al primer tipo de escuela obtenían puntajes más altos en las pruebas estandarizadas que los que concurrían al segundo. De manera que, en principio, parecería ser que la composición social de estas escuelas influye en los niveles de logro de los/as estudiantes con menores recursos relativos. Esto sugería, entonces, una potencial confirmación del "efecto pares". Sin embargo, análisis posteriores relativizan el valor de estas conjeturas iniciales. Al examinar las diferencias en la disponibilidad de recursos económicos, sociales y culturales entre estudiantes del segundo quintil de ingresos, descubrimos diferencias entre aquellos/as que asistían a escuelas donde constituían pequeñas minorías y el resto. Los primeros presentaban mayor disposición de recursos en casi todas las variables que componen el NESC, salvo en el nivel de escolarización de los progenitores. Así, no resultaba posible descartar que el mejor rendimiento se debiera a la mayor disponibilidad de recursos que caracteriza a este pequeño grupo de estudiantes y no a la particular composición social de estas escuelas. Una vez más, los datos sugerían que las condiciones sociales de origen de los/as estudiantes prevalecen como factor explicativo de su desempeño escolar por sobre aquellos relacionados con su escolarización.

Un matiz interesante, sin embargo, es que, si bien los/as estudiantes de mayor rendimiento disponían de mayores recursos en *casi* todos los rubros, existía una excepción significativa y, además, las mayores diferencias se daban en los recursos educativos y culturales más que en los materiales. El nivel de escolarización de los progenitores de los/as estudiantes del segundo quintil que asistían a escuelas donde constituían minorías del 5% o menos era más bajo que el del promedio del quintil, aunque su nivel ocupacional era más alto. Es decir, el perfil de los/as progenitores parecía ser el de personas con bajo nivel de instrucción, pero relativamente exitosas en su desempeño laboral. A su vez, la mayor diferencia en la disponibilidad de recursos se producía justamente en aquellos relacionados a la educación: lugares de estudio y dispositivos (computadoras) específicos para tal fin. Así, si bien las/os estudiantes pertenecientes a estas minorías no parecían reconocer más que el promedio de los/as alumnas/os del mismo estrato el apoyo de sus progenitores (no se destacan las diferencias en la AEP), otros datos sugieren que el proceso de escolarización de estos alumnos/as es parte de una particular valoración de la escolarización de la descendencia.

Aunque no deja de ser una conjetura, el tipo de escuela seleccionada y la mayor disponibilidad de RE en estos hogares con progenitores de baja instrucción parece ser parte de una estrategia de “movilidad educativa”: son familias que buscan que la progenie alcance un mayor nivel de escolarización que sus progenitores. Si esto fuera así, no sería la sola disponibilidad de recursos el origen de la diferencia. Existiría, además, una valoración de la escolarización que estaría subyacente (y tal vez en parte explique) a la diferencia de recursos y sobre todo a su composición: la preeminencia de recursos educativos y culturales en un contexto de relativa escasez de recursos materiales. Pero hay algo más.

No debe escaparse el hecho de que, además de lograr desempeños escolares por encima del promedio del estrato, los/as estudiantes del segundo quintil que asisten a escuelas donde constituyen minorías pequeñas superan también al promedio de alumnos/as del tercer quintil. Esto sugiere que no toda la diferencia puede explicarse por la mayor disponibilidad de recursos. No es posible descartar, entonces, que el proceso de escolarización que atraviesan estos/as estudiantes incida en su rendimiento escolar más allá de lo que resulta de su condición social de origen.

Lo que este estudio aún no permite discernir es cuáles de los factores que constituyen el proceso de escolarización podría inducir este rendimiento adicional. Es claro que la comparación entre escuelas con distintas composiciones sociales sugiere al efecto pares como relevante. Pero, en este estudio, no estimamos la posible influencia de otras características de estas escuelas (infraestructura, calificación docente, disponibilidad de recursos pedagógicos, etc.). Y no podemos confirmar definitivamente la influencia del efecto pares por encima de estos otros factores sin discernir su peso relativo en esos resultados.

En suma, si bien la mayor disponibilidad de recursos económicos, sociales y culturales en estas familias tiende a confirmar la relevancia de la condición social de origen en el desempeño escolar de los/as estudiantes, en este caso, no parece que esta explique totalmente la diferencia. Es posible que las características del proceso de escolarización en el que influyen tanto los valores familiares como las características de los establecimientos educativos (incluida su composición social) incidan en él. Lo que no podemos saldar plenamente es la interrogante respecto a cuánta es esa incidencia, y qué combinación de magnitudes alcanzan estos diversos factores en ella.

Conclusiones

En esta investigación, nos propusimos examinar el potencial peso de la composición social de los establecimientos educativos en el desempeño escolar de los/as estudiantes de menores recursos. En principio, encontramos que los/as alumnos/as con menos recursos económicos, sociales y culturales que concurren a escuelas donde su estrato representa el 5% o menos de los/as estudiantes alcanzan desempeños superiores al promedio de su estrato. Sin embargo, el estudio ha sido menos “determinante” respecto de las razones de este resultado.

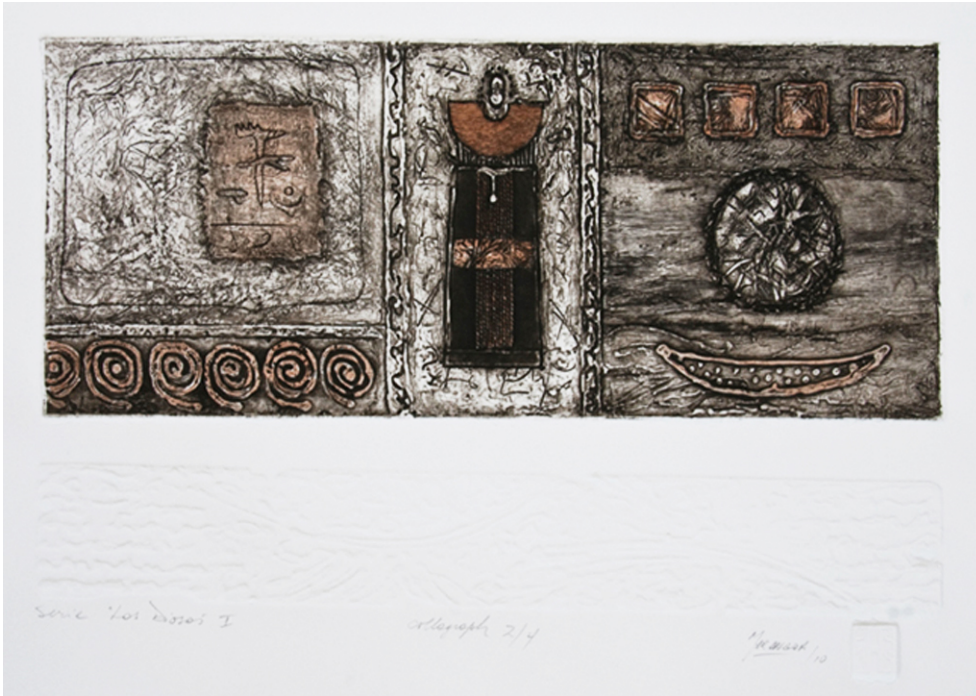
En primer lugar, encontramos que estos/as estudiantes poseen mayor disponibilidad de recursos. De manera que, confirmando los resultados de investigaciones anteriores, pareciera ser que al menos una parte de la diferencia en los niveles de logro se explica, una vez más, por las condiciones

sociales de origen. Un matiz interesante es que estos/as estudiantes provienen de familias que se distinguen por la mayor disponibilidad de recursos culturales y educativos. Y que seleccionan escuelas a las que asisten mayoritariamente estudiantes de estratos sociales más altos al propio. La mayor disponibilidad de este tipo de recursos y la selección de escuelas tal vez responda a que estas familias disponen de un tipo de recurso cultural subyacente o intangible: una particular valoración de la educación y capacidad de identificar estrategias de escolarización apropiadas que contribuye como estímulo adicional al desempeño escolar de los/as estudiantes. Es decir, el mejor desempeño no se explicaría exclusivamente por la mayor disponibilidad de recursos en sí mismos. O por el hecho de seleccionar escuelas donde el desempeño promedio de los/as estudiantes es superior al promedio de su estrato de origen. Una contribución adicional podría provenir de la misma *valoración* del desempeño que está implícita en la priorización de recursos culturales y educativos y en la capacidad de discernir estrategias de escolarización exitosas.

Así, si bien no es el propósito nodal de este trabajo sugerir posibles políticas educativas, las implicancias de esta cuestión resultan bastante obvias. Los resultados dejan en claro que un elemento clave para compensar las diferencias en los niveles de desempeño escolar es facilitar el acceso a los recursos económicos, sociales y culturales a las familias más postergadas. El matiz que sugieren nuestros datos es que los grados en que estos recursos sean valorados y asociados al desempeño parecen constituir una condición relevante para que estos sean aprovechados plenamente. Y en eso, las políticas que buscan compensar las diferencias mediante la distribución de recursos educativos y culturales deberían complementarse con otras que promuevan una adecuada valoración de los mismos entre los/as estudiantes y sus familias.

Por otro lado, los resultados también indican que las diferencias en la disponibilidad de recursos tal vez no lo expliquen todo. El desempeño escolar de estos/as estudiantes, además de superar al promedio del mismo estrato, supera, aunque sea levemente, al de estratos de mayores recursos. De forma tal que, si en el primer caso la diferencia podría imputarse a la condición social, en el segundo, esta no podría explicarla plenamente. Hay margen, entonces, para pensar que la composición social de la escuela, además de otras características de las mismas, podría explicar los desempeños escolares diferenciales. En definitiva, y más allá de cómo jueguen los distintos factores en la explicación, este resultado indica que la estrategia de escolarización que emplean estas familias les permite alcanzar una movilidad educativa (que la descendencia supere el nivel educativo de sus progenitores, e incluso el desempeño de quintiles de mayores recursos) que relativiza las restricciones que, en principio, supondría su condición social de origen.

Si bien el carácter exploratorio de este estudio no nos permite arribar a conclusiones definitivas, estos resultados al menos sugieren la relevancia de discernir las estrategias de escolarización más exitosas de los sectores de menores recursos. Aunque la desigualdad en la distribución de recursos probablemente siga siendo el factor más determinante, identificar estas estrategias tal vez nos indique algunas formas de compensar, al menos parcialmente, esa inequidad de origen.



Serie Diosas, collagraph. **Marta Arangoa**

'Agradezco los comentarios de Marcelo Andiñach a los resultados preliminares de la investigación. Esta fue posible gracias a un subsidio para Proyectos de Investigación Plurianual del CONICET.'

Notas

¹ La investigación produjo resultados consistentes sobre todo en relación con las desigualdades socio-económicas, pero no tan marcadamente entre estudiantes de diferente origen étnico. Se encontraron casos en los que las brechas entre los estudiantes de origen sajón y los afro-descendientes e hispanos crecían aún más en los períodos de escolarización (Downey, Workman y von Hippel, 2004).

¹ Estos estudios mostraron que, para el caso de Estados Unidos, si bien se confirmaba la tendencia a que los docentes más calificados y la mejor infraestructura se concentraran en las escuelas con estudiantes de los estratos de mayores recursos, no era claro que estos factores fueran los más influyentes en las diferencias en los niveles de aprendizaje. Por un lado, porque las diferencias en la infraestructura no eran tan significativas y no tenían una influencia tan decisiva en el desempeño escolar incluso al considerar las diferencias entre establecimientos públicos y privados (Lubienski, 2013). Y, por otro, porque el compromiso de los docentes con los estudiantes de menores recursos era mayor y compensaba las diferencias en los niveles de calificación. Los estudios para el caso de Argentina, si bien escasos, presentan algunos matices. Indican que la infraestructura escolar está asociada al mejor desempeño y, aunque no hay estudios que estimen estrictamente la relación entre el nivel de calificación docente y el desempeño escolar, sí se ha constatado cierta asociación entre la percepción que las autoridades escolares tienen de sus estudiantes y su desempeño escolar (Cervini *et al.*, 2013).

¹ Si bien la perspectiva “reproductivista” ocupó un lugar preeminente en América Latina, también ha sido objeto de debate. Una temprana reseña de estos debates puede consultarse en Tedesco (1983).

¹ Las bases incluyen los puntajes desagregados por estudiante en las tres áreas que cubren las pruebas: matemáticas, lectura, ciencia. A cada estudiante, se le asignan diez “valores plausibles” en cada una de las áreas según las posibles márgenes de error en la medición de desempeño que implican las pruebas. En todas las áreas, estos valores están fuertemente asociados (Alfa de Cronbach 0,975 en matemática; 0,988 en lectura y 0,977 en ciencia), por lo que construimos un indicador promediando inicialmente los valores para cada estudiante en cada área. Como también los promedios de cada área presentan una fuerte asociación (Alfa de Cronbach: 0.975), estimamos un promedio general para cada estudiante. Esta medida fue, luego, agrupada por escuela o por quintil de NESC o por una combinación de ambas según los requerimientos de cada etapa del análisis (se aclarará oportunamente).

¹ <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/0a428b07-en/index.html?itemId=/content/component/0a428b07-en>

¹ Es interesante notar que esta tendencia se verifica también en relación con el tercer quintil: el puntaje del promedio del Cuadro 1 (386 puntos) es inferior al del Cuadro 2 (406 puntos).

¹ Es importante recordar que los indicadores RF., RE., PC., y AEP están expresados en desviaciones estándar. De manera que, en el caso de los valores negativos, los números mayores expresan una situación más desfavorable (más distancia por debajo de la media) y los menores más favorables (menor distancia por debajo de la media).

Bibliografía

- Agüero, J. y Cueto S. (2004). Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: peer-effects como determinantes del rendimiento escolar. Informe final. Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Alexander, K., Mc Dill, E., Fennessey, J. y D'Amico, R. (1979). School SES influences: Composition or context? *Sociology of Education*, 52, 222-237.
- Alexander, K., Entwisle, D. y Steffel Olson, L. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-80.
- Ammermueller, A. y Pischke, J. (2009). Peer effects in european primary schools: Evidence from the progress in the International Reading Literacy Study. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 315-348.
- Angrist, J. y Lang, K. (2004). Does school integration generate peer effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review*, 94(5), 1613-1634.
- Bukowski, W., Hoza, B. y Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. En B. Laurse (Ed.), *Close friendships in adolescence. New directions for child development* (pp. 23-37). Jossey-Base.
- Boudon, R. (1978). *Educación e igualdad. Política, igualdad social y educación*. MEC.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Bryk, A. y Driscoll, M. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. National Center for Effective Secondary Schools.

- Cain, G. y Watts, H. (1968). *Problems in making inferences from the Coleman Report*. Office of Economic Opportunity.
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro de matemática y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel. *Perfiles Educativos*, 23(112), 69-97.
- Cervini, R. y Del Campo, R. (2012). *Nivel de aprendizaje y características del alumno y de la escuela. Censo secundaria ONE 2010-matemática*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2013). Factores institucionales del logro en matemáticas en la educación media argentina, una actualización 1998-2007. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 120-148.
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2016). Las Determinaciones Socioeconómicas sobre la Distribución de los Aprendizajes Escolares. Los Datos del TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 61-79. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.003>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Downey, D., Workman, J. y von Hippel, P. (2016). Do socioeconomic, racial/ethnic and gender gaps in social and behavioral skills grow faster during the school year of summer? *Sociological Science*, 6(17), 446-466.
- Downey, D. y Condrón, D. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207-220.
- Duarte, J., Bos, M. y Moreno, M. (2009). Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes. *Documento de trabajo del BID # IDB-WP-180*.
- Duncan, G. y Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. En G. Duncan y R. Murnane (Eds.), *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 47-69). The Russell Sage Foundation.
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most. *Education Next*, 16(2), 56-62.
- Hanushek, E. (2010). An effective teacher in every classroom: A lofty goal, but how to do it? *Education Next*, 10(3), 47-52.
- Hayes, D. y Grether, J. (1983). The school year and vacations: When do students learn? *Cornell Journal of Social Relations*, 17, 56-71.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. Academic Press.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books.
- Jencks, C. y Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. En L. Lynn y M. McGahey (Eds.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 111-186). National Academy Press.
- Kindermann, T. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29(6), 970-977.
- Klibanoff, L. y Haggart, S. (1981). *Summer growth and the effectiveness of summer school*. Office of Program Evaluation.
- Kramarz, F., Machin, S. y Ouazad, A. (2008). What makes a test score? The respective contributions of pupils, schools, and peers in achievement in English primary education. *INSEAD Working Paper*, 58.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa. 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-37.
- Lubienski, C. y Lubienski, S. (2013). *The public school advantage: Why public schools outperform private schools*. University Of Chicago Press.

- McEwan, P. (2003). Peer effects on student achievement: evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22, 131-141.
- Meyer, H. y Benavot, A. (2013). *PISA, power and policy: the emergence of global educational government*. Symposium books.
- Molina, G. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964.
- Murillo, J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>.
- Reardon, S. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. En G. Duncan y R. Murnane (Eds.), *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 91-115). Russell Sage Foundation.
- Sacerdote, B. (2011). Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far? *Handbook of the Economics of Education* (pp. 249-277). Elsevier B.V. [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)03004-8](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)03004-8).
- Sage, N. y Kindermann, T. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143-171.
- Schneeweis, N. y Winter-Ebmer, R. (2007). Peer effects in Austrian schools. *Empirical Economics*, 32, 387-409.
- Tedesco, J. C. (1983). Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos Políticos*, 37, 56-69.
- Vergara, V. (2009). Redes sociales y efecto de los pares como predictores del rendimiento escolar en alumnos de cuarto año básico de la comuna de concepción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(8), 39-50.
- Wentzel, K. (1989). Adolescent classroom goals, standard for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142.
- Wilkinson, I., Hattie, J., Parr, J., Townsend, M., Fung, I., Ussher, C., Thrupp, M., Lauder, H. y Robinson, T. (2000). *Influence of peer effects on learning outcomes: A review of the literature*. New Zealand Ministry of Education.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Willms, J. (1986). Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland. *American Sociological Review*, 51, 221-241.