

ENTRE LO PIONERO Y LO DESIGUAL. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA ATENDER LA DESIGUALDAD EN CABA DURANTE EL SXXI

Axel Kesler

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de los avances de la tesis de Maestría en Políticas Sociales en la que se analizarán las concepciones sobre las desigualdades que sustentan las políticas educativas destinadas a atender la cuestión social en el nivel secundario durante la gestión de las nuevas derechas en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) (2007-2019)¹. Partimos de la concepción de que las políticas portan una pauta de sociabilidad políticamente constituida que conlleva un proyecto de sociedad. Más que reaccionar simplemente a las desigualdades a través de la toma de posición del Estado sobre las mismas, interviene sobre éstas moldeándolas, perpetuándolas, exacerbándolas, reduciéndolas o haciéndolas más imperceptibles (Danani, 2008). Sostenemos como hipótesis que en el período abordado las políticas en CABA retomaron lógicas individualizantes inscriptas en un proceso cultural de más largo plazo ligado a las transformaciones del capitalismo (Canelo, 2019); y cuya persistencia además procede de su materialización en la arquitectura institucional del Estado, en la fragmentación de la oferta educativa y en una serie de instrumentos de política que dan continuidad de modo más o menos consciente a las lógicas que sustentan esos proyectos político-culturales.

En esta ponencia, nos proponemos analizar las políticas de intervención sobre los grupos más desaventajados y las concepciones sobre las desigualdades que portan, atendiendo a la definición de los destinatarios y las problemáticas que construyen. Lo haremos en una jurisdicción en donde las desigualdades se han reconfigurado a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario completo en el año 2002, lo que trajo como consecuencia que las escuelas incorporasen las desventajas de los jóvenes más desfavorecidos consolidando circuitos diferenciados en el mundo educativo (Juarros, 2010) que se expresan territorialmente (Di Virgilio y Serrati, 2019). Se trata de un proceso que autores de la región han caracterizado como de “inclusión desigual” y “exclusión recíproca” (Saraví, 2015) y que en el campo educativo produce efectos en la desigualdad en el acceso, en las trayectorias y en los aprendizajes (Bonelli, 2019).

¹ Este plan de trabajo se inserta en el Proyecto UBACYT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal” dirigido por Myriam Feldfeber y Nora Gluz

Centralmente, nos interesa dar cuenta de cómo se (re/des)articulan las preocupaciones de las políticas en relación al carácter territorializado y multidimensional que adoptan las desigualdades en la jurisdicción. Desde aquí, en este trabajo nos preguntaremos específicamente: ¿qué desigualdades reconocen las políticas educativas en el territorio?, ¿qué concepciones sobre las mismas sustentan esas intervenciones?, ¿de qué modo estas políticas intervienen sobre las desigualdades? Para esto, tomaremos tres fuentes de información: en primer lugar, estadísticas sobre las condiciones sociales y educativas elaboradas por la Coordinación General de Información y Estadística del Ministerio de Educación y la Dirección General de Estadística y Censos del Ministerio de Hacienda de la Ciudad de Buenos Aires, así como de la Encuesta Permanente de Hogares elaborada por el INDEC; en segundo lugar, documentos de las políticas socioeducativas del período; y, en tercer lugar, entrevistas a funcionarios claves del sector de educación.

El trabajo se estructura en dos partes. En primer lugar, analizaremos cómo se expresan territorialmente las desigualdades educativas en función de la situación social de las comunas. En segundo lugar, indagaremos qué reconoce como desigualdades la gestión de gobierno en ese período a partir del análisis de las políticas socioeducativas desarrolladas y sus fundamentos. Concluiremos reflexionando sobre el nuevo escenario que se abrió a partir de la irrupción de la pandemia en el año 2020.

2. Desigualdades socioeducativas en el territorio porteño

La Ciudad de Buenos Aires es uno de los distritos más ricos y con indicadores más favorables de la Argentina. Al año 2019, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) para la ciudad era el más alto del país (0,882) superando incluso el promedio nacional (0,845)². Mientras que a nivel nacional la pobreza representaba el 35,5% de la población y la indigencia el 8%, en CABA llegaba apenas a un 13,5% y un 1,3% respectivamente (EPH-INDEC, segundo semestre 2019). Una relación similar se ve en el plano educativo: para ese mismo año, la población de 25 años o más que no había finalizado el nivel secundario era de un 41% a nivel nacional (EPH-INDEC, segundo semestre 2019), cuando en la ciudad era de apenas un 21,7% (Relevamiento Anual GCBA, segundo semestre 2019); la tasa neta de escolarización era de un 90% en nación frente a un 93% en CABA; la tasa de sobriedad alcanzaba el 30% (Relevamiento Anual 2019, DIE, ME) y en CABA representaba un 24,5% (Coordinación General de Información y Estadística GCBA, 2019); y un 10% de lxs estudiantes había repetido de año en el país, reduciéndose ese porcentaje a un 7,9% en la ciudad.

² [Sub-national HDI - Subnational HDI - Global Data Lab](#)

Sin embargo, esta situación promedio oculta las profundas desigualdades internas que se expresan, por ejemplo, en brechas de ingresos y en un Coeficiente de Gini tan elevados como en la totalidad del país³. La investigación social y educativa viene denunciando hace más de dos décadas que estas desigualdades adoptan un carácter territorializado y que se expresan centralmente en la escisión en la estructura de oportunidades entre el norte y el sur de la ciudad (Martinez, 2012; Canevari y Montes, 2014; CEM, 2020; Di Virgilio y Serrati, 2019). De ahí, la importancia de dar cuenta de la dimensión socioespacial como relevante en la producción y reproducción de las mismas.

En esa línea, Steinberg y Tófaló (2018) proponen una clasificación según la situación social a partir de la distribución desigual de la estructura de oportunidades a lo largo del territorio porteño. Allí dio cuenta de una clara segmentación en donde se presentan situaciones sociales favorables en las zonas del norte (comunas 2, 13 y 14), desfavorables en las del sur (comunas 4, 7, 8 y 9), intermedias en el centro (3, 5, 6, 10, 11, 12 y 15) y altamente heterogénea y amalgamada en la comuna 1 (*cuadro 1*).

Estas disparidades también se ven expresadas en el sistema educativo. Si bien durante el período abordado hubo un incremento de la cobertura educativa, y en mayor medida en las escuelas de gestión estatal (al haber pasado de un 30% de unidades educativas y un 54% de matrícula respecto a la privada en el 2007 a representar el 45% y el 66% respectivamente en el año 2019; *ver cuadro 2, 3, 4 y 5*), esto no generó una disminución de las desigualdades educativas e incluso las acentuó con un empeoramiento de los indicadores en las zonas más desfavorables y en las escuelas de gestión estatal.

Al año 2019, las comunas desfavorables y heterogéneas tenían un mayor porcentaje de repetidorxs (la 1 con 9,4%, la 4 con 11%, la 7 con 8% y la 8 con 12,6%) principalmente en las escuelas de gestión estatal (la 1 con 13%, la 4 con 14,4%, la 7 con 10,4% y la 8 con 17,8%). Por su parte, las comunas 2, 3, 6 y 12 de situación favorable e intermedia, también alcanzaban porcentajes por encima del promedio de repetidorxs de la ciudad, explicado por la fuerte concentración en las escuelas de gestión estatal (la 2 con 12,3%, la 3 con 12,7%, la 6 con 13,3% y la 12 con 14,1%) (*cuadro 10*). Durante el período hubo una profundización de estas desigualdades ya que la reducción de esos índices se dio principalmente en las comunas favorables (la comuna 2 redujo un 4,2%, la 13 un 3,5% y la 14 un 4%), mientras que en las desfavorables o heterogéneas fue marcadamente más leve (en la 4 un 1,9%, en la 7 un 0,3%, en la 9 un 0,2% y en la 1 un 0,3%) o incluso aumentó (en la 8 un 2,2%) (*cuadro 10*). Esta situación también se refleja en la cuestión del abandono escolar que se

³ La brecha de ingresos por mediana del ingreso per cápita familiar tanto en CABA como a nivel nacional alcanzaba los 16 puntos para el cuarto trimestre del año 2019. Asimismo, el Coeficiente de Gini era de 0,44 en ambos niveles (Dirección General de Estadísticas y Censos, Ministerio de Hacienda GCBA; EPH-INDEC).

puede analizar a partir del indicador de los “salidos sin pase” (alumnos que salieron de la escuela sin solicitud para asistir a otra). Las comunas 4, 7 y 8 (desfavorables) y la comuna 1 (heterogénea) están por encima del valor medio de abandono escolar. Las otras comunas que también están por encima de los valores promedio son la 2 y 14 (favorable) y la 5, 6 y 12 (intermedia), pero por la concentración de estos índices en las escuelas de gestión estatal (*cuadro 11*).

Asimismo, las comunas desfavorables y heterogéneas son las que tienen una menor tasa neta de escolarización, es decir, de porcentaje de población escolarizada en edad teórica respecto a la cantidad de población total de esa edad (la 4 con 88,9%, la 7 con 93,9%, la 8 con 91,6%, la 9 con 87,9% y la 1 con 84,9%). En las comunas favorables o intermedias esos porcentajes se aproximan al 100%, con excepción de la comuna 13 que apenas llega al 90,1%, habiendo incluso decrecido en el período analizado. A su vez, entre el 2007 y el 2019 solo las comunas 4 y 8 de las desfavorables han aumentado significativamente el porcentaje de escolarización en edad teórica (14,3% y 11,9% respectivamente), pero sin lograr alcanzar los niveles de las comunas intermedias y favorables (*cuadro 12*).

La distribución de unidades educativas y de matrícula entre sectores de gestión también expresa la fragmentación del sistema educativo a nivel territorial. Son principalmente las comunas con una situación social desfavorable y heterogénea las que presentan una mayor proporción de unidades educativas de gestión estatal (para el año 2019, 61% de gestión estatal en la comuna 1 y en la 4, 58% en la comuna 8 y 51% en la comuna 9) (*cuadro 3*) y de estudiantes matriculados en ese sector (para ese mismo año, 72% en la 1, 75% en la 4, 68% en la 7, 72% en la 8 y 66% en la 9) (*cuadro 6*). Ocurre lo contrario en las comunas con una situación social favorable en donde representan una mayor proporción las unidades educativas de gestión privada (62% de gestión privada en la comuna 2, 77% en la comuna 13 y 72% en la comuna 14) (*cuadro 3*), aunque con una matrícula que también se mantiene mayor en el sector estatal.

Sin embargo, esta fragmentación también se ve reflejada en el sector privado. Esto se evidencia en cómo los gobiernos redistribuyen a través de la transferencia de ingresos a las escuelas de gestión privada a lo largo del territorio. En este aspecto, para el año 2019, la subvención se distribuía principalmente en las comunas con una situación social desfavorable: el porcentaje de estudiantes con subvención total era del 77% en la comuna 4, 64% en la 8, 62% en la 9 y 43% en la 7, mientras que recibían entre 75% y 100% de subvención un 16%, 29%, 36% y 27% respectivamente. Es decir, en las comunas 4, 7, 8 y 9 que tienen menor porcentaje de matrícula privada, el 80% de sus estudiantes recibían más del 75% por ciento de subvención, por lo que la presencia del Estado en esos territorios es casi absoluta. Una tendencia contraria se da en las comunas con una situación favorable en

las que la subvención es muy baja: el porcentaje de estudiantes con subvención total en la comuna 2 es 10%, en la 13 es el 5% y en la 14 un 14%, mientras que por lo menos el 37% de los estudiantes no reciben nada (*cuadro 8*). Estos porcentajes no presentaron variaciones significativas entre el año 2011 (primeros datos disponibles) y el 2019 (*cuadro 9*).

De esta forma, lo que vemos es cómo las desigualdades sociales y educativas se articulan entre sí y se distribuyen diferencialmente en las comunas porteñas. Estas disparidades entre las comunas, también se presentan en su interior (Di Virgilio y Serrati, 2019) ya que no se corresponden perfectamente a las unidades políticas (*ver Mapa 1 y 2*). Esto exigiría un análisis más exhaustivo en el que se atienda a la dimensión “microterritorial”. Aun así, la recurrencia de trayectorias menos lineales en territorios vulnerables y en el sector estatal evidencia la correlación entre las condiciones de vida, la estructura de oportunidades y las trayectorias educativas.

3. Políticas de atención a las desigualdades

3.1. Antecedentes

La mayoría de las políticas de atención a las desigualdades educativas están dirigidas a las instituciones y a los estudiantes del sector estatal, por lo que su implementación impacta en proporciones muy disímiles en los territorios, teniendo mayor peso en las comunas con una situación social desfavorable y heterogénea. Los primeros antecedentes de políticas a gran escala desde un enfoque multidimensional en CABA los encontramos en la década de 1990. Es interesante destacar el carácter territorializado que asumieron estas intervenciones. El primero de ellos se dio con la construcción de Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) en los barrios que no contaban con escuelas secundarias, ubicados principalmente en el sur de la ciudad, con una propuesta para atender a sectores más vulnerados del derecho a la educación desde un enfoque de “contención social”.

Posteriormente, en 1996 se creó el Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) bajo la órbita de la Subsecretaría de Educación con el objetivo de abordar las consecuencias de las desigualdades sociales, culturales y económicas desde distintas líneas de intervención en las áreas más afectadas de la ciudad denominadas como “Zonas de Alta Complejidad”. Aquellas comprendían a los barrios de La Boca, Villa Soldati y Villa Lugano, a lo que luego se incorporaron escuelas del distrito escolar 5 y 20, por lo que se abarcaría lo que hoy son las comunas 4, 8 y 9. El programa asumía una perspectiva multidimensional sobre las desigualdades educativas e intervenía fortaleciendo distintas aristas de las condiciones de vida y acceso a bienes, entre ellas, el acceso al capital cultural legítimo a través de la

enseñanza de diferentes contenidos curriculares mediante la realización de proyectos audiovisuales y la promoción de los estudios cinematográficos (Programa Cine en Escuelas Medias del Sur de la Ciudad - CINEZAP)⁴, la generación de experiencias sociales y de formación vinculadas a la música (Programa de Orquestas Infanto-Juveniles) y la organización de campamentos integrados al Proyecto Educativo Institucional de las escuelas (Programa Campamentos Escolares). Asimismo, se encargaba de generar soportes para revincular al sistema educativo a jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad social, principalmente personas en situación de calle, a través de talleres en centros de día y otras instituciones sociales que van desde artes visuales, literatura, música, teatro, recreación, educación física, etc (Programa Puentes Escolares) y de espacios destinados al apoyo escolar (Centros Educativos Comunitarios⁵). Del mismo modo, abordaba la problemática del embarazo adolescente a través de un régimen especial de asistencias para alumnas/os madres, padres y/o embarazadas⁶ y la promoción de los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos desde un enfoque que incorpora la Educación Sexual Integral (ESI) (Programa de retención escolar de alumnas/os madres, padres y/o embarazadas). Además, con la profundización de la crisis social se asignaron recursos materiales como becas, aunque no solo a estos territorios, sino que abarcaba toda la ciudad⁷. De esta forma, lo significativo de las ZAP es que no crearon una oferta nueva y diferenciada, sino que se propusieron fortalecer la existente a la vez que las condiciones sociales y culturales de lxs estudiantes.

En el año 2002 con la sanción de la Ley N° 898 se extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio. En la misma legislación se establecía el desarrollo con carácter prioritario de "programas sectoriales e intersectoriales que

⁴ El programa estaba destinado a "mejorar la calidad de la educación en aquellas escuelas medias en las que existe el desafío de educar en contextos de vulnerabilidad social y económica", principalmente en las escuelas del sur de la ciudad, entre ellas: escuelas: EC 12 de 21 - EEM 1 de 13 "Manuel Mujica Lainez" - EEM 1 de 20 "Biblioteca del Congreso de la Nación" - EEM 2 de 19 "Arturo Jauretche" - EEM 2 de 20 - EEM 3 de 19 "Carlos Geniso" - EEM 4 de 21 "Norma Colombatto" - EEM 5 de 19 - EEM 5 de 21 "Juan Manuel Fangio" - EEM 6 de 19 - EEM 6 de 21 - EEM 6 de 5 "Polo Educativo Barracas" - EP 14 de 20 "Malvinas Argentina" - ET 17 de 13 "Cornelio Saavedra"

⁵ Comenzaron a funcionar con los ZAP en el Centro Educativo Carrillo (Villa Soldati, comuna 8) y el Centro Comunitario Los Pajaritos (Villa 1-11-14, comuna 7)

⁶ Incorpora las siguientes normas de régimen especial: Ley N° 709/01 que justifica las inasistencias 30 días pre y post parto y 1 hora diaria de ausencia por lactancia, la Resolución N°1729/06 que da prioridad de vacantes en escuela inicial a hijxs de madres en esta situación, la Resolución N° 949/2006 permite la asistencia de hijxs a la escuela de xadres, la Resolución 4799/2007 permite retiros anticipados o entradas más tarde a la escuela, la Disposición 068/2000 de reintegración escolar, la Ley Nacional N° 26.150/06 y la Ley N° 2110/06 de ESI CABA, y la Ley 418/00 (CABA) de salud reproductiva y procreación responsable

⁷ Si bien ya preexistían becas escolares que abarcaban el distrito, estas estaban dirigidas desde nación con un criterio "estímulo". El programa en la ciudad fue creado en el año 2001 mediante el Decreto N°737/GCBA/01 con un criterio de universalidad.

garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos en el sistema educativo”. Esto se realizaría a través de:

- a. Programas de promoción y apoyo a la escolaridad, que concurren a la consecución de dichos objetivos, destinados a estudiantes cuya situación socioeconómica lo justifique.
- b. Asistencia técnica y pedagógica a los efectos de aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia.
- c. Reformas curriculares y procesos de formación continua del personal docente para mejorar la calidad educativa del nivel medio.” (Ley N°898, art. 3°)

En función de esta nueva normativa, con el fin de alcanzar a la escuela secundaria en su totalidad en un contexto de profunda crisis social y económica, los programas preexistentes se fueron reconfigurando y rearticulando. En el año 2002 se puso en marcha el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM)⁸ con el propósito de seleccionar, regular y financiar proyectos para promover la retención escolar (Resolución N° 439/SED/2001) al que se integran líneas de acción previas, como el Programa Alumnas/os Madres, Padres y/o Embarazadas y Campamentos Escolares que formaban parte de las antiguas intervenciones del Programa ZAP. De este modo, deja de concentrarse en los territorios establecidos en ese marco, para incluir otras instituciones en condiciones similares pero que son parte de distintitas comunas.

En esos años también se implementaron programas nuevos que atenderían el carácter disperso entre distintos territorios donde fueron localizándose situaciones de mayor desigualdad, sin restar la mayor presencia en ciertos barrios históricamente afectados por las vulneraciones sociales y económicas. Al abordaje preexistente destinado a la revinculación educativa para sectores más vulnerados se sumó en el año 2004 la creación de un modelo de organización institucional específico que recupera los debates acerca de la relación entre desigualdades y trayectorias: las Escuelas de Reingreso que con planes de estudios “flexibles” y un nuevo régimen académico proponen incorporar a jóvenes de entre 13 y 16 años que habían discontinuado sus estudios. Hacia el año 2005 también comenzó a trabajarse esta situación desde una articulación con las familias a través del Programa Promotores de la Educación que buscaba conectar a aquellas con las instituciones escolares visitando los hogares y difundiendo información sobre la oferta educativa. Con el fin de generar condiciones materiales para transitar la obligatoriedad escolar y ante la intensificación de la crisis social y económica, se consolidaron las becas de inclusión escolar incrementando el presupuesto y disminuyendo el beneficio (Gluz, 2006). En cuanto al fortalecimiento del acceso al capital cultural legítimo, se incorporaron líneas vinculadas a

⁸ Luego pasaría a llamarse Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria (PFIES)

lo deportivo y a la revalorización del tiempo libre como los Programas Centros Deportivos Secundarios y Centros Culturales Secundarios que luego se unificarían en el Club de Jóvenes y de Chicos (RESOLUCIÓN 3919/GCBA/07). Asimismo, para fortalecer a las escuelas se comenzó a asesorar y orientar en temáticas de convivencia escolar, comunicación entre actores escolares y familias, articulación con organismos especializados en educación especial, entre otras cuestiones a partir del Programa de Asistencia Socioeducativa a las Escuelas Medias (ASE).

Vemos entonces que al momento de la asunción del PRO en el año 2007 ya existía una cantidad significativa de programas destinados a atender las desigualdades desde una mirada multidimensional y territorializada, concibiendo al fracaso escolar como producto de una “dinámica social compleja” que requería una atención más allá del ámbito escolar (Ramos Gonzales, Dubini y Orduna, 2015). De este modo, se había logrado mejorar la estructura de oportunidades de algunos territorios a partir de la ampliación de la oferta cultural, social y recreativa. Varias de esas políticas se sostendrían con la nueva gestión del PRO (y sus posteriores alianzas políticas), pero visibilizando algunos cambios en los mecanismos de gestión, en los sentidos que establece la normativa y en los criterios de asignación de recursos.

3.2. La gestión de las nuevas derechas

Con la asunción del PRO en CABA hacia el año 2007 se daría inicio a un nuevo ciclo político en la ciudad caracterizado por el triunfo de un partido político neoliberal con algunos elementos novedosos (Di Virgilio y Brikman, 2019). Ya desde sus inicios se buscó imprimir de nuevos sentidos a las políticas públicas a partir de la transformación de la arquitectura institucional del Estado con la creación de las “Direcciones Operativas” y “Subdirecciones Operativas” (Decreto N° 684/GCBA/09) y, posteriormente, al redefinir a estas como “Gerencias Operativas” y “Subgerencias Operativas” (Decreto N° 335/GCBA/11). Estas modificaciones guiadas por una lógica gerencial reemplazaron antiguas denominaciones por otras que portaban principios de eficientísimo, modernización y emprendedurismo.

En la cartera educativa también se fueron desplazando ciertas denominaciones de las áreas que asumían la preocupación por la “igualdad” y la “inclusión” hacia otras que ponían el eje en la “equidad”⁹ y la “calidad”. Esto supuso un cambio en el plano de las orientaciones de las distintas líneas de acción. Si por igualdad se intentaba construir la política bajo una

⁹ En el año 2012 se cambió de nombre de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Comunidad Educativa al de Subsecretaría de Equidad Educativa (Decreto N° 226/GCBA/12) que en 2015 pasa a llamarse Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (Decreto N° 363/GCBA/15)

perspectiva que ponía el foco en la preocupación por la proximidad de los sujetos leyendo las problemáticas en clave integral, la equidad parte de una idea de distribución de recursos materiales en pos de generar umbrales mínimos desde un criterio de focalización hacia ciertos sectores desaventajados (Danani, 2008). Este “trato diferencial” agudizaría la problemática de la fragmentación y la constitución de mundos sociales cada vez más aislados entre sí. La “calidad”, por su parte, se articuló a un imaginario gerencial que “mide” la educación a partir de indicadores estandarizados que deben mejorarse, mientras pierde centralidad la preocupación por la extensión de la cobertura educativa¹⁰. Desde ese entonces, la “inclusión” pasaría a formar parte de otras estrategias de abordaje “desjerarquizadas” que involucran y responsabilizan a la comunidad educativa¹¹.

En relación a los mecanismos de gestión en la educación, hubo intentos de discontinuar algunos programas preexistentes, así como sus equipos de trabajo, pero generaron un fuerte rechazo por parte de las escuelas afectadas por la quita de recursos. Frente a eso, se decidió sostener los programas introduciéndoles una nueva línea política. Si bien los equipos de trabajo que venían elaborando y coordinando los mismos se mantuvieron, estos nuevos cambios se pudieron llevar a cabo desplazando el lugar de toma de decisiones hacia supervisores más afines a la gestión:

“Lo primero que hace el macrismo es querer bajar todo lo que hizo la gestión anterior (...). Pero no lo hicieron porque era sacarles un recurso a las escuelas (...). Y se aliaron los supervisores para venir contra el programa (...). Entonces, dijeron bien, mantenemos el recurso pero que digan los supervisores porque ellos son más autoridad que ustedes” (Ex Coordinadora del PFIES)

Así, los programas se desarrollaron en el marco de ciertas disputas por la definición de criterios entre quienes venían trabajando ya previamente y los nuevos funcionarios:

“Lo que tratábamos de hacer también con los asistentes técnicos era de pararnos en el dialogo, ya que, con las autoridades, los funcionarios de la gestión macrista poco podíamos acordar o nos iban soltando la mano digamos, eh... era armar también nosotros una estrategia con las direcciones de área y los supervisores. O sea, ellos lo armaron por su lado, poniendo supervisores en la gestión, dándoles horas extras para que trabajen con ellos, que era su forma de armar ahí una estructura para entrar en las escuelas, y nosotros tratamos de pararnos en la política de cada dirección de área” (Ex Coordinadora del PFIES)

¹⁰ En el año 2014 se crea la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa como un ente autónomo y descentralizado, subsumiendo las anteriores subdirecciones destinadas a la evaluación educativa y dándole mayor jerarquía dentro del ministerio (Decreto N° 226/GCBA/14).

¹¹ La responsabilidad de “implementar estrategias de inclusión educativa” quedó asignada a la Dirección General de Fortalecimiento de la Comunidad Educativa desde el año 2015 (Decreto N° 363/GCBA/15). Asimismo, los objetivos de contribuir con la inclusión educativa quedan comprendidos en la Gerencia Operativa de Escuela Abierta a la Comunidad y la nueva Gerencia Operativa de Inclusión Educativa al interior de la Dirección General de Fortalecimiento de la Comunidad Educativa (Decreto N° 326/16)

A partir de esto, varias de las políticas reorientaron sus sentidos en cuanto a sus objetivos, sus fundamentos y los mecanismos de asignación de recursos. El Programa de Fortalecimiento de la Escuela Secundaria (PFIES) es uno de los casos en que se expresan estos desplazamientos a través de un abandono de las desigualdades como preocupación, mientras se comenzó a poner el foco en la “innovación”¹², la “eficiencia” y la “calidad”. Si hacia el año 2019 el objetivo general del PFIES era “mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la escuela secundaria” y los módulos institucionales se distribuían según una fórmula que combina indicadores de eficiencia y matrícula, en sus orígenes el foco estaba puesto más bien en “mejorar los niveles de retención y los aprendizajes” y se especificaba que la distribución de los módulos priorizaba escuelas que “no cuenten con recursos docentes y tiempos adicionales a los que demanda el dictado del plan de estudios”, principalmente las nocturnas (Resolución 439/SED/2001). Asimismo, se comenzó a reforzar este carácter en la especificación de los proyectos que no serán financiados (aquellos “que no tengan un impacto directo sobre la mejora de la calidad educativa”).

Se daría entonces una política desde una lógica individualizante de la escuela donde las propias instituciones tienen la responsabilidad de competir para el acceso a estos programas, desarrollarlos de forma autónoma¹³ y controlar el cumplimiento a partir de lineamientos fijados por las instancias gubernamentales. En el comienzo de la implementación del PFIES, se había construido un criterio de distribución de los módulos institucionales explicitando que no se recurrirá a “la alternativa de definir la asignación de módulos a cada establecimiento sobre la base de la competencia entre escuelas por recursos que todas podrían requerir, refiriendo, en cambio, atender a la diversidad de sus características”. Hacia 2019 se elimina esta última aclaración y se determina que “los establecimientos podrán solicitar el recurso financiero (Módulos Institucionales) destinado a rentar las instancias de trabajo docente específicas en el marco de los proyectos necesarios para sustentar el Proyecto Escuela”, especificando en sus manuales los pasos que debe seguir la institución para solicitarlos.

De esta forma, lo que se busca promover son nuevos modos de gestión escolar basado en una mayor “autonomía” de las instituciones, es decir, haciéndolas responsables de definir sus necesidades, de demandarlas y de implementar su proyecto pedagógico institucional que, paradójicamente, contrasta con un modelo de centralización del control y conducción “Se trata así de una autonomía centrada en la escuela como individualidad, con foco en el

¹² En los delineamientos del PFIES del 2019 está muy presente el criterio de innovación para la financiación de los proyectos

¹³ Los equipos que trabajan en los proyectos socioeducativos como el PFIES son parte de la escuela y no tienen vinculación directa con el ministerio. De la misma forma, la selección de este personal la realiza los propios directores de las escuelas sin seguir los lineamientos del Estatuto Docente (Milstein y Meo, 2018)

rol del director en la medida en que se consideraba que su capacidad de liderazgo era fundamental para el éxito del nuevo modelo, y en el rol del supervisor como garantía de ese modelo.” (Saforcada, 2008, pag. 34).

En este nuevo modo, el éxito escolar se mide a través del desempeño académico reflejado en indicadores educativos. Se explicita, por ejemplo, que los proyectos a financiar serán aquellos que, entre otras cuestiones, contribuyan a “mejorar los indicadores de cada escuela en función de los datos estadísticos del Ministerio y de la escuela”. Por en cambio, en su creación se ponía en discusión los criterios institucionales de evaluación. En ese sentido, los nuevos sentidos implican una tecnología de gobierno guiada por las lógicas de “autoevaluación” y “evaluación de sí” en las que el control ya no viene de afuera, sino que se internaliza en los sujetos y las organizaciones (Grinberg, 2015), quienes deben invertir sobre sí mismo para alcanzar el éxito y la autorrealización en un mundo que se representa como competencia ilimitada (Díaz, 2013).

En lo que refiere a los criterios de asignación de recursos se comenzaron a aplicar sanciones como la reducción o no asignación de los montos a aquellas escuelas que “subutilicen”¹⁴ el presupuesto¹⁵. Se trata de un lineamiento aplicado bajo una supuesta necesidad de distribuir de forma eficiente los recursos escasos para las escuelas que realmente los “aprovechan”:

“En el macrismo eso fue muy discutido (...), si había premiar a las escuelas que laburaban mejor o cuyos resultados eran mejores o había que darles más módulos a aquellas que le iba peor porque en realidad necesitaban más recursos” Ex Coordinadora PFIES

En eso, se atribuye el problema a la “mala administración” del presupuesto, en vez de a la deficiencia presupuestaria. Acorde a lo que desarrollamos anteriormente, se postula bajo un discurso de autonomía, en este caso económica, basada en lógicas de eficientísimo y de merecimiento donde las escuelas deben hacer valer los recursos que se les otorgó. Esta lógica atravesó orientaciones de gobierno también a escala nacional con la implementación de los fondos rotatorios como mecanismos de asignación de recursos en un contexto similar de desfinanciamiento del sistema educativo, de precarización de las condiciones laborales y de fuertes disparidades territoriales, lo cual generó tensiones entre la creatividad por “hacer rendir” y la necesidad de ejecutar el presupuesto (Gluz, Karolinski y Diyarián, 2019).

¹⁴ En el manual PFIES del año 2011 se considera que una institución subutilizó sus módulos si “al 15 de julio, no hubiera presentado proyectos que insuman como mínimo el cuarenta por ciento (40%) del total de módulos que por distribución anual le fueron otorgados al establecimiento”.

¹⁵ En los manuales elaborados para la distribución de módulos institucionales del PFIES se contempla la no utilización de módulos al año anterior como un criterio excluyente.

Respecto a estos últimos aspectos, cabe destacar que durante el período abordado hubo una reducción del presupuesto educativo visto desde varios aspectos: en la ocupación de la finalidad educación y en la asignación de partida al Ministerio de Educación en comparación al presupuesto total de CABA entre el 2008 y el 2018, en algunos programas y direcciones del Ministerio de Educación entre el 2013 y el 2017 (la Dirección General de Educación Privada, la Dirección General de Educación Superior, Becas Estudiantiles, Infraestructura total, Administración de Mantenimiento, Mitigación de Riesgos y Ley de Escuelas Seguras e Infraestructura Escolar), y en la subejecución presupuestaria de varios de esos programas (Stoppani, 2018). A su vez, los programas socioeducativos se desarrollaron en un contexto de reclamos frente a la precarización de las condiciones laborales de los docentes (Meo y Milstein, 2015; Soto, 2019) por la falta de financiamiento para materiales, el retraso en el pago de salarios, la precaria modalidad de contratación y la baja cantidad de personal, lo cual dejaba librada la responsabilidad de la política a la “voluntad” y “compromiso” de lxs trabajadorxs. Así nos explica una ex funcionaria:

“Hubo quilombos con los gremios porque eran horas en negro (...). Los últimos años logramos que nos pasen a planta. Y esa es una batalla que se la pasamos, que se la ganamos al macrismo y con la ayuda del apoyo de los gremios. Pero en principio nos pagan así a los asistentes técnicos, después nos empezaron a pagar con horas catedra ¿no? bastante después” (Ex Coordinadora PFIES)

Finalmente, los pocos programas que se incorporaron durante la gestión PRO tuvieron una orientación hacia la comunitarización y la moralización al focalizar en el rol de las familias como “educadoras” de lxs niñxs y jóvenes en su etapa de desarrollo:

“cuando trabajamos con ciertas familias es muy importante que empiecen a encender esas alarmas de prevención y de articulación, es decir, no es solamente te decimos qué puede llegar a ser la violencia de género síquica o física sino que además te damos las herramientas para que vos puedas empezar a pensarte de otra manera” (Gerenta Operativa de Inclusión Educativa, Ministerio de Educación, GCBA)

Así, en Familias a la Escuela y Familias en Diálogo se realizan talleres para trabajar temáticas percibidas desde la escuela como necesarias (educación, salud, psicología, prevención de la violencia, pasaje de primaria a secundaria, entre otras). Desde este lugar, lo que se generan son procesos de individualización de la política que generan efectos sobre las desigualdades en tanto descentralizan las responsabilidades y mantienen las distancias preexistentes (Danani, 2008).

En muchos casos también se dio en articulación con ONGs y asociaciones civiles como Educar y Crecer, Fundación Pilares, Enseñá por Argentina, entre otras. En el presupuesto educativo, la financiación de convenios con estos actores casi que se quintuplicó durante el período analizado (Pascal, 2020), lo que contrasta con muchas de las políticas

socioeducativas que, como vimos anteriormente, redujeron su inversión. Si bien no se trata de un fenómeno nuevo, la participación de estos actores en el ámbito educativo viene ampliándose en los últimos años en todo el país y generando una “privatización en la educación” a partir del ingreso de valores del mundo empresarial a la escuela (CTERA, 2020). Es el ejemplo de la Red Comunitaria de Apoyo Escolar, un espacio de apoyo escolar con sedes en distintos barrios, que a partir del año 2013 ampliaría la cobertura de los Centros Educativos Comunitarios a través de una articulación con las organizaciones.

Hay poca información de acceso público sobre la cobertura de las políticas a nivel territorial. Sin embargo, reconocemos una mayor presencia de sedes de algunos programas socioeducativos (Red Comunitaria Apoyo Escolar, Puentes Escolares, Clubes de ciencia, Club de jóvenes y Orquestas infanto-juveniles) en las comunas desfavorables y heterogéneas (*cuadro 14*). Algunos informes también han señalado sobre la mayor presencia de estas intervenciones en el sur de la ciudad, como en el caso de Promotores de la Educación que el 72% de las situaciones intervenidas se concentran en los distritos escolares N° 4, 19, 5, 1, 3 y 21 (GOEA-GCBA, 2017) y las Becas Estudiantiles que hacia el año 2009 alcanzaba principalmente las comunas 1, 4, 7, 8, 9 y 10 (Krichesky, 2010).

4. Reflexiones finales

Las desigualdades educativas se reconfiguraron en la CABA a partir del año 2002 con la extensión de la obligatoriedad escolar hacia la totalidad del nivel secundario. Desde ese entonces, las problemáticas de los sectores populares comenzaron a ingresar masivamente al sistema educativo consolidando circuitos de escolaridad diferenciados que se correspondieron con la heterogeneidad de situaciones a lo largo del territorio porteño. En ese contexto, se fueron diseñando una serie de políticas destinadas a atender estas desigualdades comprendiendo el carácter multidimensional y territorializado que adoptaban.

Con la asunción del PRO en el año 2007, el Estado asumió un cambio de posición respecto a la problemática. Si bien varias de las políticas preexistentes continuaron, se dieron transformaciones en los mecanismos de gestión, en los sentidos que establece la normativa y en los criterios de asignación de recursos que fueron guiados por una lógica gerencial e individualizante con un fuerte foco en la “calidad” y la “eficiencia”. Esto, a su vez, ocurrió en el marco de un desfinanciamiento de las políticas y de continuidad de una precarización de las contrataciones laborales que ya venía sucediendo en gestiones anteriores. Asimismo, fueron pocas las líneas de intervención creadas y estuvieron orientadas hacia la comunitarización y la moralización, involucrando a familias y organizaciones de la sociedad civil vinculadas al mundo empresarial. Estos cambios también se plasmaron en la

arquitectura institucional del Estado a partir de nuevas nominaciones como las de “gerencia” o el desplazamiento de la “inclusión” por la “equidad”.

En este panorama, para el año 2019 varias de las tendencias desiguales se habían profundizado. Si bien se redujeron en términos generales tasas como la de repitencia y la de salidos sin pase, esto ocurrió en menor medida en las zonas más desfavorables y en las escuelas de gestión estatal. De la misma forma, a pesar de que se incrementaron los niveles de escolarización en la ciudad y de cobertura educativa, las disparidades entre las comunas más favorables y las más desfavorables se agudizaron.

La pandemia originada por el virus SARS COVID 2 irrumpió en este contexto poniendo en agenda la necesidad de generar acciones tendientes a atender a los sectores más desfavorecidos. La escuela pública cumplió un papel central principalmente en su función de contención disponiéndose como espacio para el reparto de canastas nutritivas y otras redes de apoyo. Sin embargo, también se acentuaron ciertas lógicas de individualización y comunitarización que en CABA ya venían desarrollándose en políticas educativas previas. En todo el país se forzó una situación en la cual las clases presenciales fueron reemplazadas por estrategias de educación a distancia a través de plataformas online, programas de televisión y cuadernillos para que los estudiantes sigan el proceso educativo de forma autónoma en sus casas con todas las dificultades que eso genera. En la ciudad, particularmente, a esto se le sumó la preparación de espacios digitales (“Conectate en la Escuela”) que suponían “una actividad autónoma de los estudiantes”¹⁶, es decir, que se regía por una lógica de “facilitar” el acceso a tecnologías para que los jóvenes lleven de forma individual las tareas escolares. Asimismo, hacia fines del 2020 se intentó avanzar con una vuelta a la presencialidad escolar difícil de encarar en algunas escuelas de sectores populares que no contaban con la infraestructura y los recursos necesarios para aplicar los protocolos sanitarios. De esta forma, se acentuaron las brechas entre aquellas escuelas que contaban con las capacidades para llevar a cabo esta vuelta a la presencialidad o para encarar modalidades “mixtas” y aquellas que no.

Así, entendemos que la descentralización de las responsabilidades que suponen estos procesos contribuye a mantener o intensificar distancias existentes entre los diferentes sectores sociales (Danani, 2008). En ese marco, resulta elemental que las políticas comprendan tanto el carácter multidimensional y territorializado que asumen las desigualdades, como su lugar central en las reconfiguraciones de esta problemática. Solo de este modo podrán saldarse algunas de las deudas históricas con los sectores más postergados de la ciudad.

¹⁶ PROYECTO DE PROTOCOLO FUNCIONAMIENTO DE ESPACIOS DIGITALES “CONECTATE EN LA ESCUELA”, GCBA.

BIBLIOGRAFÍA

BONELLI, S. (2019). Educación y desigualdad. ¿Cuánto importa la política pública en la disminución de desigualdades educativas? El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de Maestría, Maestría en Administración y Políticas Públicas, XIII Promoción, Universidad de San Andrés.

CANELO, P. (2019). ¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

CANEVARI, J. y MONTES, N. (2014). Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa y asignaturas pendientes. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Buenos Aires Ciudad.

CENTRO DE ESTUDIOS METROPOLITANOS (CEM) (2020). Las desigualdades en la Ciudad de Buenos Aires. RADIOGRAFÍAS METROPOLITANAS N°7 - ABRIL 2020.

CTERA (2020). Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019). Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". Secretaría de Educación CTERA.

DANANI, C. (2008): América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. En Ciências Sociais Unisinos, janeiro/abril, Unisinos.

DI VIRGILIO, M. M. y BRIKMAN, D. (2019). Nuevas derechas, nuevas políticas de urbanización: el modelo pro en la ciudad de buenos aires y el caso de villa 151. Oculum Ensaio, vol. 16, núm. 2, 2019, Mayo-Agosto, pp. 215-23. Pontificia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Urbanismo

DI VIRGILIO, M. M. y SERRATI, P. (2019). Las desigualdades educativas en clave territorial. Unidad de evaluación integral de la calidad y equidad educativa – UEICEE - Ministerio de Educación e Innovación – GCBA y organización de estados iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura – OEI zoom educativo. ISBN: 978-987-3753-62-6. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

DÍAZ, M. (2013). Del disciplinamiento de los cuerpos al gerenciamiento de la vida. Mutaciones biopolíticas en el presente en torno a la construcción de la anormalidad. En: Revista de Prácticas y Discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional del Nordeste. Año II, (2,), pp.1-16

GERENCIA OPERATIVA EQUIPOS DE APOYO, GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (GOEA-GCBA) (2017). Informe anual de gestión ciclo lectivo 2017. Promotores de la Educación.

GLUZ, N. (2006). La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. 1a ed. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE – Unesco.

GLUZ, RODRÍGUEZ MOYANO y RODRIGO (2019). *Entre las políticas de “inclusión” y la igualdad meritocrática de oportunidades. Experiencia estudiantil en escuelas técnicas en contextos de crisis de los modelos de justicia escolar.* En Revista Identidades, Núm. 17, Año 9, Octubre 2019, pp. 22-42

GRINBERG, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. En: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 8, nº 2.

JUARRÓS, M. F. (2010). La oferta de nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Entre la atención a los históricamente excluidos y la creación de nuevos circuitos diferenciados de escolarización. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

KRICHESKY, M. (coord.) (2010). Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

MARTINEZ, L. V. (2012). Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Boletín de Antropología y Educación, pp. 7-11, año 3, N°04, ISSN 1853-6549

MEO, A. I. y MILSTEIN, D. J. (2015). Escuelas medias y programas socio-educativos: modificaciones en las relaciones de poder. V Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina, IDES, CABA.

PASCAL, M. (2020). La educación en la Ciudad de Buenos Aires. Análisis Presupuestario - Ciudad de Buenos Aires 2007 – 2020. Familias por la Escuela Pública.

RAMOZ GONZALES, J., DUBINI, M. y ORDUNA, A. (2016). "La irreverencia de/en los márgenes: Análisis de las prácticas de lucha y resistencia docente en los programas socioeducativos de la CABA". Revista de Políticas Sociales, año 3, núm 3

SAFORCADA, F. (2008). Las Paradojas de la Autonomía Escolar en los '90: Escenas Sobre el Desarrollo de Una Política en Argentina. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Nº 3 | JANEIRO–JUNHO DE 2008 | PP. 30–42

SARAVÍ, G. (2015). Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. FLACSO: México

SOTO, M. F. (2019). Programas Socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires: sentidos sobre la educación en relación a las normativas y regulaciones novedosas. X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales – UBA

STEINBERG, C., & TOFALO, A. (2018). La Ciudad Autónoma de Buenos Aires como objeto de análisis de las desigualdades educativas, sociales y territoriales. En V. Dabenigno, T. Vinacur, & M. Krichsky (Eds.), La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa. Buenos Aires: EUDEBA

STOPPANI, N. (2018). Un análisis del presupuesto educativo en CABA entre 2008-2018. IV ENCUENTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

ANEXOS

Cuadro 1. Distribución de las comunas según situación social. CABA. 2018

Comuna	Situación social
1	Heterogénea
2	Favorable
3	Intermedia
4	Desfavorable
5	Intermedia
6	Intermedia
7	Desfavorable
8	Desfavorable
9	Desfavorable
10	Intermedia
11	Intermedia
12	Intermedia
13	Favorable
14	Favorable
15	Intermedia

Fuente: elaboración propia en base a Steinberg y Tófaló (2018)

Cuadro 2. Educación común. Cantidad y promedio de unidades educativas nivel medio por tipo de gestión según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2007

Situación social	Comuna	Estatal		Privado		Total cantidad
		Cantidad	Promedio	Cantidad	Promedio	
Desfavorable	4	17	49	18	51	35
Desfavorable	7	8	28	21	72	29
Desfavorable	8	10	45	12	55	22
Desfavorable	9	11	39	17	61	28
Favorable	2	6	23	20	77	26
Favorable	13	8	16	42	84	50
Favorable	14	8	18	36	82	44
Heterogénea	1	14	41	20	59	34
Intermedia	3	13	36	23	64	36
Intermedia	5	9	32	19	68	28
Intermedia	6	9	29	22	71	31
Intermedia	10	9	32	19	68	28
Intermedia	11	7	23	24	77	31
Intermedia	12	9	24	29	76	38
Intermedia	15	9	39	14	61	23
PROMEDIO		10	32	22	68	32
TOTAL		147	30	336	70	483

Fuente: elaboración propia en base a "Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 3. Educación común. Cantidad y promedio de unidades educativas nivel medio por tipo de gestión según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2019

Situación social	Comuna	Estatal		Privado		Total
		Cantidad	Promedio	Cantidad	Promedio	

Desfavorable	4	40	61	26	39	66
Desfavorable	7	18	40	27	60	45
Desfavorable	8	26	58	19	42	45
Desfavorable	9	19	51	18	49	37
Favorable	2	13	38	21	62	34
Favorable	13	14	23	48	77	62
Favorable	14	13	28	33	72	46
Heterogénea	1	39	61	25	39	64
Intermedia	3	34	57	26	43	60
Intermedia	5	19	45	23	55	42
Intermedia	6	17	43	23	58	40
Intermedia	10	18	44	23	56	41
Intermedia	11	13	34	25	66	38
Intermedia	12	15	33	30	67	45
Intermedia	15	15	47	17	53	32
PROMEDIO		21	44	26	56	46
TOTAL		313	45	384	55	697

Fuente: elaboración propia en base a "Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 4. Educación común. Porcentaje de unidades educativas nivel medio gestión estatal respecto al total según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2007 y 2019

Situación social	Comuna	2007	2019	Incremento
Desfavorable	4	49	61	12
Desfavorable	7	28	40	12
Desfavorable	8	45	58	13
Desfavorable	9	39	51	12
Favorable	2	23	38	15
Favorable	13	16	23	7
Favorable	14	18	28	10
Heterogénea	1	41	61	20
Intermedia	3	36	57	21
Intermedia	5	32	45	13
Intermedia	6	29	43	14
Intermedia	10	32	44	12
Intermedia	11	23	34	11
Intermedia	12	24	33	9
Intermedia	15	39	47	8
TOTAL		30	45	15

Fuente: elaboración propia en base a "Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 5. Educación común. Cantidad y promedio de matrícula por tipo de gestión según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2007

Situación social	Comuna	Estatal		Privado		Total
		Cantidad	Promedio	Cantidad	Promedio	
Heterogénea	1	11.405	65	6.239	35	17.644
Favorable	2	5.699	59	4.023	41	9.722
Intermedia	3	9.598	64	5.334	36	14.932
Desfavorable	4	10.692	72	4.130	28	14.822
Intermedia	5	5.416	44	7.002	56	12.418

Intermedia	6	8.345	57	6.296	43	14.641
Desfavorable	7	5.929	59	4.073	41	10.002
Desfavorable	8	6.190	60	4.109	40	10.299
Desfavorable	9	7.779	51	7.462	49	15.241
Intermedia	10	6.893	54	5.989	46	12.882
Intermedia	11	4.034	40	5.940	60	9.974
Intermedia	12	3.637	36	6.463	64	10.100
Favorable	13	7.104	38	11.600	62	18.704
Favorable	14	4.539	41	6.619	59	11.158
Intermedia	15	4.911	62	3.043	38	7.954
PROMEDIO		6.811	53	5.888	47	12.700
TOTAL		102.171	54	88.322	46	190.493

Fuente: elaboración propia en base a "Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 6. Educación común. Cantidad y promedio de matrícula por tipo de gestión según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2019

Situación social	Comuna	Estatal		Privado		Total
		Cantidad	Promedio	Cantidad	Promedio	
Desfavorable	4	15.342	75	5.028	25	20.370
Desfavorable	7	11.105	68	5.185	32	16.290
Desfavorable	8	14.541	72	5.751	28	20.292
Desfavorable	9	15.320	66	8.046	34	23.366
Favorable	2	9.308	71	3.773	29	13.081
Favorable	13	19.944	59	13.766	41	33.710
Favorable	14	11.414	63	6.626	37	18.040
Heterogénea	1	18.213	72	7.156	28	25.369
Intermedia	3	14.687	71	6.061	29	20.748
Intermedia	5	12.946	61	8.141	39	21.087
Intermedia	6	13.689	68	6.428	32	20.117
Intermedia	10	12.218	66	6.248	34	18.466
Intermedia	11	11.383	62	7.091	38	18.474
Intermedia	12	11.533	61	7.346	39	18.879
Intermedia	15	7.535	67	3.734	33	11.269
PROMEDIO		13.279	66	6.692	34	19.971
TOTAL		199.178	66	100.380	34	299.558

Fuente: elaboración propia en base a "Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 7. Educación común. Porcentaje de matrícula nivel medio gestión estatal respecto al total según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2007 y 2019

Situación social	Comuna	2007	2019	Incremento
Desfavorable	4	65	75	10
Desfavorable	7	59	68	9
Desfavorable	8	64	72	8
Desfavorable	9	72	66	-6
Favorable	2	44	71	27
Favorable	13	57	59	2
Favorable	14	59	63	4
Heterogénea	1	60	72	12
Intermedia	3	51	71	20

Intermedia	5	54	61	7
Intermedia	6	40	68	28
Intermedia	10	36	66	30
Intermedia	11	38	62	24
Intermedia	12	41	61	20
Intermedia	15	62	67	5
TOTAL		54	66	12

Fuente: elaboración propia en base a "Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 8. Educación común. Porcentaje de matrícula educativa nivel medio gestión privada con subvención estatal según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2019

Situación social	Comuna	Sin subvención	Hasta 25%	Más de 25% y hasta 50%	Más de 50% y hasta 75%	Mas de 75% y hasta 99%	Subvención Total
Desfavorable	4	3	0	0	4	16	77
Desfavorable	7	9	0	3	18	27	43
Desfavorable	8	0	0	0	7	29	64
Desfavorable	9	0	0	2	0	36	62
Favorable	2	37	0	0	33	20	10
Favorable	13	40	0	23	17	15	5
Favorable	14	35	0	26	6	19	14
Heterogénea	1	10	0	0	24	36	29
Intermedia	3	17	0	14	20	15	33
Intermedia	5	2	0	2	7	88	2
Intermedia	6	9	0	26	14	24	27
Intermedia	10	0	0	21	10	47	21
Intermedia	11	12	0	3	18	45	21
Intermedia	12	5	0	4	18	29	44
Intermedia	15	30	0	6	5	27	32
TOTAL		14	0	10	13	33	30

Fuente: elaboración propia en base a "Relevamiento Anual 2019. RedFIE-DIE. y Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 9. Educación común. Variación (en puntos porcentuales) de la subvención de matrícula educativa nivel medio gestión privada según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. 2011-2019.

Situación social	Comuna	Sin subvención	Hasta 25%	Más de 25% y hasta 50%	Más de 50% y hasta 75%	Mas de 75% y hasta 99%	Subvención Total
Desfavorable	4	1	0	0	-4	-8	10
Desfavorable	7	1	0	3	-7	4	0

Desfavorable	8	-5	0	0	-3	10	-2
Desfavorable	9	0	0	0	0	1	-1
Favorable	2	0	0	-1	0	-1	1
Favorable	13	3	0	19	-20	-1	0
Favorable	14	-4	0	5	2	-2	-1
Heterogénea	1	-13	0	0	14	-3	1
Intermedia	3	-4	0	1	2	-2	2
Intermedia	5	1	0	1	-31	36	-5
Intermedia	6	-1	0	11	-10	0	1
Intermedia	10	0	0	21	-12	24	-33
Intermedia	11	2	0	0	-22	24	-4
Intermedia	12	-7	0	1	7	6	-7
Intermedia	15	-17	0	6	-3	18	-4
PROMEDIO		-3	0	4	-6	7	-3
TOTAL		-43	0	67	-87	106	-42

Fuente: elaboración propia en base a "Relevamiento Anual 2019. RedFIE-DIE. y Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 10. Educación común. Porcentaje de repetidorxs por tipo de gestión nivel medio según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2007 y 2019

Situación social	Comuna	2007			2019		
		Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total
Desfavorable	4	16,4	5,1	12,9	14,4	4,1	11,0
Desfavorable	7	10,7	5,4	8,3	10,4	5,2	8,0
Desfavorable	8	14,1	5,7	10,4	17,8	4,7	12,6
Desfavorable	9	12,0	3,5	7,6	11,1	4,1	7,4
Favorable	2	16,1	6,7	12,6	12,3	3,2	8,6
Favorable	13	14,0	3,3	7,8	10,1	1,6	4,3
Favorable	14	15,0	4,0	8,9	10,5	2,6	5,9
Heterogénea	1	12,4	4,5	9,7	13,0	4,0	9,4
Intermedia	3	13,5	6,8	11,2	12,7	1,9	8,6
Intermedia	5	17,6	5,2	11,2	14,5	1,9	6,6
Intermedia	6	22,2	4,4	14,8	13,3	2,0	8,0
Intermedia	10	5,0	6,4	5,7	9,9	3,6	6,7
Intermedia	11	16,4	3,3	8,5	10,0	2,1	5,1
Intermedia	12	18,9	5,1	9,7	14,1	5,0	8,3
Intermedia	15	14,5	3,8	10,2	11,2	1,7	6,5
TOTAL		14,4	4,7	10,0	12,7	3,1	7,9

Fuente: elaboración propia en base a "Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 11. Educación común. Porcentaje de salidos sin pase por tipo de gestión nivel medio según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018

Situación social	Comuna	Estatal	Privado	Total
Desfavorable	4º	1,9	0,5	1,5

Desfavorable	7º	3,2	0,9	2,1
Desfavorable	8º	2,7	1,5	2,2
Desfavorable	9º	1,2	0,4	0,8
Favorable	2º	4,3	0,3	2,0
Favorable	13º	0,8	0,2	0,4
Favorable	14º	3,1	0,7	1,6
Heterogénea	1º	2,6	1,0	1,9
Intermedia	3º	1,4	0,2	0,9
Intermedia	5º	4,4	0,3	1,8
Intermedia	6º	2,3	0,6	1,5
Intermedia	10º	0,6	0,7	0,6
Intermedia	11º	1,8	0,1	0,8
Intermedia	12º	3,6	0,1	1,4
Intermedia	15º	1,6	0,1	0,9
Total		2,2	0,5	1,3

Fuente: elaboración propia en base a "Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 12. Educación común. Tasa neta de escolarización de la población de 13 a 17 años según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2006 y 2019

Situación social	Comuna	2006	2019	Variación porcentual
Desfavorable	4	74,6	88,9	14,3
Desfavorable	7	92,0	93,9	1,9
Desfavorable	8	79,7	91,6	11,9
Desfavorable	9	88,7	87,9	-0,8
Favorable	2	95,0	100,0	5
Favorable	13	93,6	90,1	-3,5
Favorable	14	96,3	99,3	3
Heterogénea	1	81,2	84,9	3,7
Intermedia	3	79,8	94,0	14,2
Intermedia	5	93,0	96,5	3,5
Intermedia	6	74,2	100,0	25,8
Intermedia	10	93,7	96,3	2,6
Intermedia	11	92,1	94,6	2,5
Intermedia	12	95,5	97,8	2,3
Intermedia	15	87,9	98,7	10,8
TOTAL		87,0	93,2	6,2

Fuente: elaboración propia en base a "Dirección General de Estadística y Censos (GCBA). EAH"

Cuadro 13. Educación común. Porcentaje de matrícula educativa nivel medio gestión privada con subvención estatal según comuna y situación social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011

Situación social	Comuna	Sin subvención	Hasta 25%	Más de 25% y hasta 50%	Más de 50% y hasta 75%	Más de 75% y hasta 99%	Subvención Total
Desfavorable	4	2	0	0	8	24	67
Desfavorable	7	8	0	0	25	23	43
Desfavorable	8	5	0	0	10	19	66
Desfavorable	9	0	0	2	0	35	63

Favorable	2	37	0	1	33	21	9
Favorable	13	37	0	4	37	16	5
Favorable	14	39	0	21	4	21	15
Heterogénea	1	23	0	0	10	39	28
Intermedia	3	21	0	13	18	17	31
Intermedia	5	1	0	1	38	52	7
Intermedia	6	10	0	15	24	24	26
Intermedia	10	0	0	0	22	23	54
Intermedia	11	10	0	3	40	21	25
Intermedia	12	12	0	3	11	23	51
Intermedia	15	47	0	0	8	9	36
TOTAL		17	0	5	21	26	32

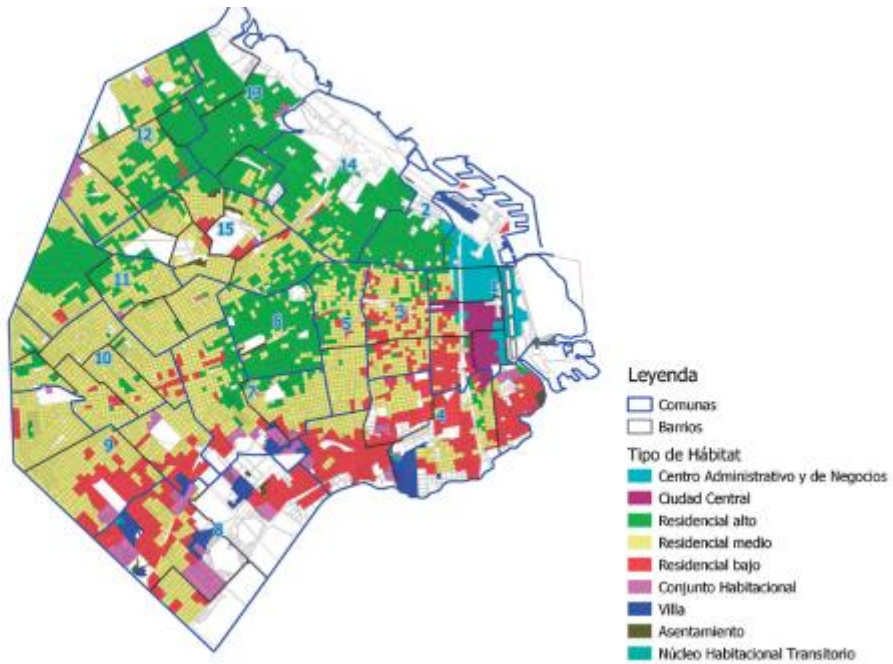
Fuente: elaboración propia en base a "Relevamiento Anual 2019. RedFIE-DIE. y Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual"

Cuadro 14. Cantidad de sedes por programa socioeducativo según comuna. Ciudad de Buenos Aires.

Situación social	Comuna	Red Comunitaria Apoyo Escolar	Puentes Escolares	Clubes de ciencia	Club de jóvenes	Orquestas infanto-juveniles
Desfavorable	4	9			5	2
Desfavorable	7	8	2	1	1	1
Desfavorable	8	6			7	1
Desfavorable	9	3			2	2
Favorable	2	2				
Favorable	13	2		1	1	
Favorable	14	2	1		1	
Heterogénea	1	6	2		3	3
Intermedia	3	2	1		2	2
Intermedia	5	2			1	
Intermedia	6	1		1	2	
Intermedia	10	2			1	
Intermedia	11	3				
Intermedia	12	2				
Intermedia	15	3		1	2	
Total						

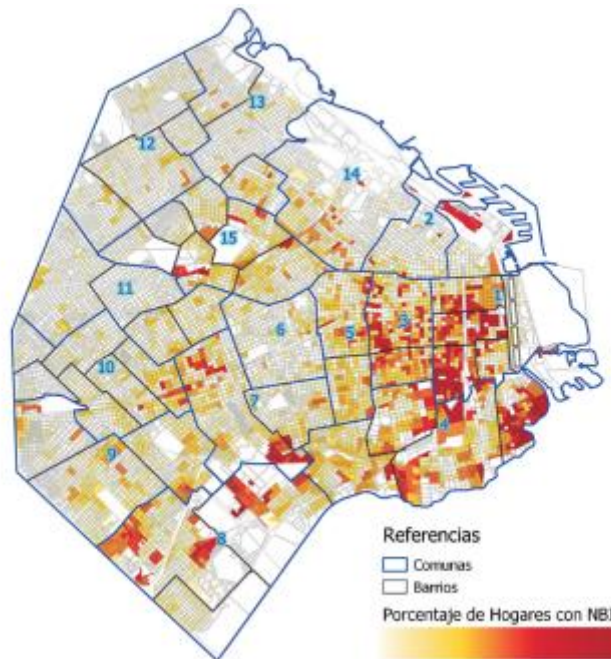
Fuente: elaboración propia en base a información pública del Ministerio de Educación CABA

Mapa 1. Unidades espaciales según tipo de hábitat



Fuente: Di Virgilio y Serrati (2019)

Mapa 2. Hogares con alguna Necesidad Básica Insatisfecha (NBI) por Radio Censal. Ciudad de Buenos Aires, año 2010.



Fuente: Di Virgilio y Serrati, 2019