

CAPÍTULO 2

Trampas de pobreza en educación: ¿se relacionan con la idea de equidad educativa subyacente en los hacedores de política?

María Marta Formichella[^]

1. Introducción

Una trampa de pobreza se define como: cualquier mecanismo autorreforzado que cause que la pobreza persista, y puede darse, tanto a nivel micro como macroeconómico (Azariadis y Stachurski, 2005).

En educación y a nivel micro, es una situación en la que algunos individuos de la sociedad no alcanzan los resultados educativos establecidos como deseables, debido a que sus características de origen no se los permiten.

Por lo tanto, la trampa de pobreza se plantea como un círculo vicioso, mediante el cual los individuos que provienen de familias con bajo nivel de capital humano solo pueden acceder a un bajo nivel educativo.

El objetivo de este capítulo es responder la siguiente pregunta: ¿las trampas de pobreza en educación tienen que ver con la idea de equidad educativa subyacente en los hacedores de política?

Para cumplir con el objetivo propuesto, se analizan diferentes perspectivas filosóficas en torno al concepto de equidad educativa. Luego, a modo de ejemplo, se presenta un análisis resumido acerca de cuál parece ser la lógica de equidad educativa subyacente en la Argentina. Finalmente, se exponen las conclusiones del capítulo.

2. Diferentes criterios acerca de la equidad educativa

La palabra equidad proviene del latín, *aequitas*, y significa igual. Sin embargo, en función de cuál sea el aspecto (base de información en palabras de Sen, 1979) que se

[^] Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS) e Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). E-mail: mformichella@uns.edu.ar

elija para igualar a los individuos, se derivan diferentes visiones acerca de qué situaciones son equitativas y cuáles no. En el caso de la equidad educativa, la concepción varía de acuerdo al criterio que se escoja para igualar a los alumnos (Formichella, 2010).

Marc Demeuse (en López, 2006) propone cuatro principios de equidad que se pueden tomar en cuenta en el ámbito de la educación: a) igualdad en el acceso, b) igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, c) igualdad en la realización social de los logros educativos, y d) igualdad en los resultados educativos.

La lógica ética del primer criterio enunciado, **igualdad en el acceso**, se acerca a las ideas de Rawls (1971) o Dworkin (1981) porque se vincula con la igualdad de recursos. Este criterio plantea que si el acceso al sistema educativo es libre y gratuito, y las condiciones ofrecidas por el mismo son similares para todos los alumnos, existe equidad.

Dworkin (1981) afirma que: si se considera a los recursos como criterio de comparación entre las personas, de allí se deriva que es responsabilidad de cada una de ellas decidir cómo utilizarlos y qué hacer con ellos. La equidad educativa que se concentra en la cuestión del acceso, plantea una especie de igualdad en las oportunidades basada en los recursos, lo cual implica que lo que ocurra en la trayectoria de cada individuo es su responsabilidad.

Entonces, este concepto deja de lado que las posibilidades de transformar los recursos en logros varían entre las personas y, al responsabilizar a los alumnos por su éxito o fracaso, está suponiendo, implícitamente, que todos los individuos llegan en igualdad de condiciones a la escuela.

En este sentido, López (2006) resalta que este criterio deja afuera las desigualdades que puedan provenir de diferencias sociales y culturales de los alumnos; Clune (1994) critica no considerar qué sucede con el uso y la calidad de los insumos educativos, ni se tome en cuenta el proceso enseñanza-aprendizaje; mientras que Morduchowicz (2000) explica que el acento está puesto, únicamente, en que los niños tengan abierta la entrada a la escuela y puedan asistir si así lo desean, y establece que esto es insuficiente.

En suma, este criterio considera que la escuela es el instrumento por medio del cual los alumnos se desarrollan; siendo ellos, los únicos responsables del resultado al que arriben. Es decir que, esta perspectiva responde a la estructura de un sistema meritocrático, por lo tanto, lo que cada individuo logre depende únicamente de su

esfuerzo y su talento. De este modo, se justifican fenómenos no deseados como: el fracaso escolar y la deserción escolar (López, 2006).

Un sistema educativo basado en la meritocracia, selecciona a los más capaces y productivos y deja afuera a quienes llegan a la escuela en una situación de desventaja¹. Por ende, si en la sociedad existe una desigual distribución de los recursos sociales, económicos y culturales, y si los resultados de cada individuo en la escuela dependen de su propio esfuerzo y cualidades, será imposible eliminar las diferencias iniciales y, además, estas tenderán a profundizarse (Formichella, 2010).

Lo anterior implica la existencia de una trampa de bajo nivel educativo: los individuos que habiten hogares cuyos padres posean un bajo nivel de capital humano, accederán a la escuela y recibirán lo mismo que quienes pertenecen a familias más educadas, pero arribarán a un peor resultado que estos y no lograrán alcanzar el nivel educativo estipulado como deseable.

La trampa se origina en que los individuos más educados pueden acceder a mayores niveles de ingresos laborales y, entonces, poseen mayores ventajas a la hora de proveer de recursos materiales, propicios para estudiar, a sus hijos. Mientras que, los menos educados tienen ingresos insuficientes para adquirir aquellos bienes y servicios que sus hijos necesitan para estudiar. Si bien las argumentaciones son diferentes, varias teorías coinciden en la mencionada correlación entre nivel educativo y nivel de ingresos (Teoría de Capital Humano: Schultz 1960, 1961; Becker, 1983; su ampliación vinculada a la noción de empleabilidad: Campos Ríos, 2003 y la Hipótesis de procedimiento oculto de selección: Arrow, 1973 y Spence, 1973).

Asimismo, las personas más educadas pueden generar un clima más favorable para que sus hijos estudien, ya que colaboran en su educación mediante la ayuda directa que pueden brindarle, en función de sus competencias y conocimientos (Formichella, 2010). En este sentido, existe evidencia empírica de que el nivel educativo de los padres es un determinante importante del rendimiento escolar de sus hijos (Formichella, 2011; Cervini, 2009; Abdul-Hamid, 2007, Calero, Choi y Waisgrais 2010).

¹ Este argumento es coincidente con el planteo de la teoría de la selección (Arrow, Spence, 1973), según el cual las empresas detectan a los trabajadores más productivos mediante el nivel académico alcanzado por los individuos.

Por último, cabe señalar que, un sistema meritocrático no solo genera un indeseable círculo vicioso del cual no podrán salir por si solos quienes provengan de familias no educadas, sino que evidencia una lógica perversa: los individuos menos aventajados fracasan en el contexto de un sistema educativo que no toma en cuenta las diferencias iniciales y subyace, en forma implícita, que la responsabilidad del fracaso es de los propios alumnos, debido a que “no se esfuerzan” lo suficiente.

Cuando se considera el segundo criterio, la **igualdad en los medios**, se está haciendo referencia a la igualdad en los procesos de enseñanza. Esto significa aplicar siempre las mismas estrategias y técnicas pedagógicas, tratar por igual a todos los alumnos que ingresan al sistema (López, 2006).

Este precepto de equidad, no solo supone implícitamente que no existen diferencias entre los alumnos, sino que deja totalmente de lado la cuestión del acceso. Según este criterio, el sistema educativo de una sociedad con un alto porcentaje de individuos en edad escolar que no asisten al colegio, podría ser definido como equitativo.

Asimismo, este principio deja totalmente de lado la *educabilidad* de los individuos. La noción tradicional de educabilidad hace referencia a las condiciones que necesita un individuo para poder ir a la escuela y participar sin obstáculos de las clases (López, 2006).

Tedesco (2000) explica que las condiciones enunciadas en el párrafo anterior se relacionan estrechamente con aspectos del desarrollo cognitivo básico. El mismo, se produce en los primeros años de vida y se vincula, por un lado, con la estimulación afectiva, la alimentación y las condiciones sanitarias; y por otro, con la socialización que prepara a los chicos para insertarse en una institución diferente a su familia (socialización primaria).

Por ello, puede decirse que detrás de la noción habitual de educabilidad, existe un pacto silencioso acerca de la distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. De acuerdo con el mismo, a la familia le corresponde hacerse cargo de la primera educación, sobre la que se basará la escolarización formal. Esto significa que el sistema educativo “espera” que los alumnos que ingresen en él, posean ciertas características para poder transitarlo². Sin embargo, los estudiantes no son homogéneos y

² Para un mayor detalle sobre las características de los alumnos que espera el sistema educativo actual ver , Lopez, N. (2006) *Equidad educativa y desigualdad social*.

muchos no poseen el bagaje de recursos necesario para articular con lo que ofrece el sistema (López, 2006).

La no consideración de la noción de educabilidad genera un círculo vicioso similar al descrito anteriormente: quienes no logren adquirir en sus familias las características esperadas por parte de las escuelas, tendrán mayores dificultades para alcanzar los objetivos que desde el interior del sistema se propongan y tenderán a fracasar en su carrera escolar. Es decir, los alumnos “no educables” que logren ingresar en el sistema escolar, se enfrentarán con serias dificultades que les impedirán alcanzar los resultados deseados. Además, al igual que se analizó anteriormente para el criterio de equidad educativa basado en la igualdad en el acceso, la responsabilidad del fracaso recae implícitamente sobre los alumnos y sus familias, ya que son los mismos alumnos los que no llegan a la escuela en las “condiciones pactadas”.

En relación al criterio basado en la igualdad en la **realización social de los logros**, la equidad se evalúa en función del impacto que tiene el sistema educativo en el desarrollo social y solo se valora en dichos términos. El acento está puesto en que la educación posee la función de transformar la realidad; por ende, como la realidad varía entre regiones, la educación sería diferente en cada uno de los posibles escenarios. De este modo, sería legítimo que dentro de un mismo país algunas regiones recibieran más educación que otras (López, 2006).

Esto implica que algunos individuos podrían verse inmersos en una trampa de bajo nivel educativo por cuestiones geográficas. Los habitantes de una determinada región pobre, con bajas chances de desarrollo, recibirían una educación escasa y alcanzarían un bajo nivel de capital humano. Puede pensarse, por ejemplo, que en los pueblos donde el potencial de desarrollo es bajo y habitan pocos individuos, la oferta educativa sería más limitada y los alumnos no podrían alcanzar el nivel educativo considerado deseable luego del paso por el sistema.

Por último, cabe analizar el principio de equidad basado en la **igualdad en los resultados**. Morduchowicz (2003) explica que la utilización de los resultados educativos como base de información, se conoce como principio de la adecuación, ya que la educación debe ser adecuada a algún propósito, en este caso a la *performance* con que culminarían los alumnos su paso por el sistema.

Sin embargo, este autor aclara que la igualdad en los resultados no contradice ni es incompatible con la igualdad en las oportunidades; sino que se trata de que de algún

modo se comprometan los recursos (materiales y no materiales), para que todas las personas de una misma generación posean las mismas oportunidades de arribar a los resultados definidos como deseables.

Roemer (1995) propone un ejemplo que puede ayudar a comprender lo expresado en el párrafo anterior. Plantea el caso hipotético en el cual un hombre tiene tres hijos y a los tres les desea brindar la misma chance de éxito en sus vidas. Para ello, él puede aportar su tiempo como padre y dinero para su educación. Sin embargo, uno de sus hijos tiene dificultades para estudiar y otro posee dificultades emocionales. Por ende, si desea que los tres logren el mismo resultado, deberá invertir más dinero en la educación de aquel que le cuesta aprender y destinar más de su tiempo como padre en aquel que posee dificultades emocionales.

Esto se relaciona con la noción de educabilidad presentada en párrafos anteriores. De acuerdo a la misma, habría individuos educables y no educables. Sin embargo, este criterio plantea la posibilidad de que todas las personas sean educables. El punto estaría en llevar adelante estrategias diferentes en grupos de alumnos diferentes. Esto implicaría dejar de lado la idea de educabilidad interpretada como características propias de los alumnos y analizarla como la interacción de los alumnos con la institución escolar.

Entonces, abogar por el criterio de igualdad en los resultados implica pensar: “dadas las características de este alumno, la estrategia para educarlo será la siguiente”, en lugar de: “este individuo no posee las características necesarias para ser educado en esta institución”. En este sentido, Tedesco (2000) señala que para que exista equidad, se debe prestar atención y tratar a cada individuo de acuerdo a su situación.

En suma, más allá de cuáles sean los resultados propuestos como deseables en educación, si lo que se busca es la igualdad en los mismos, es necesario invocar dos principios aristotélicos : “igual trato para los iguales” (equidad horizontal) y “desigual trato para los desiguales” (equidad vertical) (Morduchowicz, 2003).

En este sentido, Sen (1999) explica que la idea de equidad trae consigo el argumento que, para lograr la igualdad en un atributo es necesario crear desigualdades en otros. En el caso de la educación, la búsqueda de igualdad en los resultados implica la instauración de otras desigualdades a lo largo de la vida escolar de los estudiantes³.

³ Por ejemplo, Llach (2006) considera necesario que algunos individuos ingresen en el sistema educativo a una edad más temprana.

Por ende, si en la sociedad y en las decisiones de los hacedores de política subyace la idea de equidad educativa basada en los resultados, y las políticas se orientan a este objetivo de manera eficiente, ninguno de los círculos viciosos descritos anteriormente se debería evidenciar, llegando todos los alumnos a alcanzar los resultados propuestos como deseables.

Es decir, bajo esta lógica de equidad, no existirían las trampas de pobreza en educación. Significaría que todos los individuos tendrían acceso al sistema educativo, y que una vez allí sus diferencias serían compensadas. Esto implicaría que, una vez dentro del sistema, cada uno podría disponer de los recursos materiales (aulas, bancos, etc.) y no materiales (tiempo, apoyo psicológico, enseñanza, motivaciones, entre otros) necesarios para avanzar en su carrera escolar, siendo que quienes más necesitaran más recibirían.

Sin embargo, es importante reconocer que el ámbito educativo puede no ser suficiente para lograr compensar las diferencias de origen de los individuos. Esto significa que quizás sea necesaria la aplicación de políticas vinculadas a otros ámbitos (vivienda, salud, etc.), para poder obtener el resultado deseado (Formichella, 2010).

Entonces, si realmente una sociedad busca la equidad educativa definida en base a los resultados, no solo las políticas vinculadas al sector educativo tendrán que focalizarse en dicho sentido. Además, es de esperarse que, cuanto mayor sea el grado de desigualdad de origen, más limitado se encuentre el sistema educativo para poder hacer frente a las compensaciones y más necesarias sean las políticas externas al mismo (Formichella, 2010).

Por ejemplo, diversos trabajos de investigación señalan la importancia de la influencia de las condiciones socioeconómicas de los hogares en el desempeño de los alumnos (Formichella, 2011; Cervini, 2009; Calero et. al., 2010; Abdul-Hamid, 2007; Santos, 2007). Por ende, puede ser necesario llevar adelante políticas de vivienda y de alfabetización de adultos, entre otras, para mejorar las capacidades de los individuos que habitan hogares con bajo clima educativo y características edilicias desfavorables para su desarrollo escolar.

3. Limitaciones del criterio de igualdad en los resultados educativos.

Si bien la lógica filosófica de la equidad educativa basada en los resultados es atractiva porque, en caso de poder materializarse en políticas, implica la ruptura de los círculos viciosos descritos bajo la órbita del resto de los criterios de equidad educativa, no está libre de limitaciones.

Una de las limitaciones propias de esta perspectiva, tiene que ver con la dificultad de establecer el significado de igualdad en los resultados educativos. Bolívar (2005) destaca la relevancia y el conflicto que implica definir el mínimo común que necesitan los individuos para desarrollar su vida adulta.

Formichella (2010) expresa: ¿Qué quiere decir igualdad en los resultados? ¿Significa que todos los individuos deben acceder a los mismos conocimientos? Esto es imposible, ya que es muy amplio el espectro de disciplinas existente ¿Significa que todas las personas deben arribar al mismo nivel educativo? Eso tampoco es factible, ya que no todas las personas desean estudiar hasta el nivel máximo (Doctor).

Si bien la igualdad en los resultados es compleja de definir, López (2006:75) lo explica del siguiente modo:

El planteo de la igualdad en los resultados se traduce en un debate sobre cuál es el conjunto de conocimientos básicos que deben ser garantizados para todos, y a partir de los cuales cada uno desarrolla sus proyectos educativos individuales. En la perspectiva actual, un principio de equidad basado en la igualdad en los resultados apela a la igualdad en el acceso a un conjunto básico de conocimientos e igualdad de oportunidades para profundizar en la formación.

Por ende, el tema pasa por establecer y consensuar cuál es el conjunto de conocimientos y competencias básicas. Para ello, es necesaria la interacción de diferentes actores de la sociedad (familia, escuela, docentes, etc.), simultáneamente con el trabajo en equipo de profesionales provenientes de distintas disciplinas (psicología, pedagogía, ciencias de la educación, política, economía, sociología, entre otras), para poder aportar al debate social sobre esta cuestión.

Luego de consensuar los resultados educativos esperados, otra dificultad está en conocer cuál es la efectiva incidencia de los insumos y procesos sobre los mismos. Por ello, también es menester analizar diferentes cuestiones vinculadas al paso de los individuos por el sistema educativo y, si bien los trabajos empíricos que buscan encontrar

respuestas acerca de cuáles son los determinantes del rendimiento escolar no coinciden totalmente (Formichella, 2011; Cervini, 2009; Calero et. al., 2010; Abdul-Hamid, 2007; Santos, 2007; entre otros), sí se evidencia consenso en la influencia de ciertas variables sobre el mismo, lo cual puede ser útil para la toma de algunas decisiones de política educativa.

4. ¿Qué lógica subyace en la Argentina?

Si bien no es objetivo de este trabajo realizar un análisis empírico, a modo de ejemplo se presenta, a continuación, un análisis resumido de la situación en la Argentina.

La Argentina es uno de los países de América Latina que mejores indicadores de acceso y terminalidad escolar tiene, aunque también posee gran divergencia en la calidad de los resultados educativos a los que arriban los alumnos del sistema (Formichella y London, 2010). En este sentido, pareciera que la política ha apuntado a la igualdad en el acceso y la permanencia, lo cual hace pensar en que hay, subyacente, una idea de equidad educativa basada en la igualdad en los recursos.

Como ya se ha desarrollado, la igualdad en los recursos no es suficiente para eliminar los círculos viciosos en educación. En este orden, Krüger (2011) y Formichella (2010) presentan evidencia empírica a favor de la existencia de círculos viciosos en el sistema educativo argentino.

Además, esta situación se ve agravada porque también hay evidencia palpable que demuestra que, si bien en la Argentina pareciera subyacer una lógica de equidad basada en la igualdad de los recursos, dicha igualdad no existe. Krüger y Formichella (2011); Formichella (2010) y Llach (2006) muestran que no todas las escuelas ofrecen las mismas condiciones a sus alumnos y que los individuos que provienen de contextos familiares más favorables también asisten a las escuelas que poseen mejores recursos, es decir que: “reciben más los que más tienen”.

De este modo, la problemática de trampa de pobreza educativa se profundiza y no sorprende el resultado presentado en Formichella y London (2010), donde se muestra que las desigualdades en la calidad de los resultados educativos en la Argentina aun son elevadas.

Lo explicado en los párrafos precedentes es totalmente contrario a la lógica de la equidad basada en la igualdad de los resultados, según la cual, para poder romper con los círculos viciosos en educación, deberían “recibir más los que menos tienen”. Por ende,

la Argentina está lejos de lograr acabar con las trampas de pobreza en educación, debido a que la lógica subyacente no apunta a la igualdad en los resultados. Además, las trampas tienden a profundizarse porque, no solo no se cumple con la que parece ser la lógica subyacente (igualdad en los recursos), sino que los individuos menos aventajados son quienes menos recursos reciben.

Por ello, se presenta la necesidad de poner en práctica políticas que, además del acceso y permanencia escolar, permitan que los individuos que se educan, verdaderamente adquieran las competencias necesarias para desarrollarse en su vida adulta.

5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se analizaron las diferentes perspectivas del concepto de equidad educativa. A partir de este análisis puede concluirse que, la posibilidad que existan círculos viciosos en el sistema educativo, se vincula estrechamente con la idea implícita (o explícita) que tengan los hacedores de política acerca de qué es y qué implica que exista equidad en la educación.

Como ya se ha explicado, si bien el criterio de equidad basado en la igualdad en los resultados educativos presenta algunos problemas a la hora de definir las políticas educativas, es el que permitiría romper con las trampas de pobreza en el sistema. La propuesta de esta perspectiva es la instauración de desigualdades a lo largo de la vida escolar de los individuos, de manera tal que “reciban más los que menos tienen” y así se logre la igualdad final.

Ante la existencia de desigualdades de origen entre los estudiantes que ingresan al sistema educativo, si la perspectiva de equidad adoptada propone como política que “todos reciban los mismo”, inevitablemente existirán círculos viciosos. En cambio, si el criterio adoptado se concentra en que “reciban más los que menos tienen” se estaría camino a eliminar dichos círculos.

El mayor obstáculo se presenta en los sistemas educativos donde “reciben más los que más tienen”. En este caso, las trampas de pobreza no son solamente retroalimentadas, sino que se profundizan cada vez más. Este es el caso del sistema educativo argentino, analizado como ejemplo en este capítulo.

Por último, cabe señalar que las dificultades que posee el enfoque de la equidad basada en los resultados educativos pueden ser sorteadas. Por una parte, si bien puede resultar problemático establecer cuáles son los resultados esperados, es factible la apertura del debate social y se podría llegar a consensuar un horizonte básico común. Por otro lado, respecto a la efectiva incidencia de los insumos y procesos en dichos resultados, los hacedores de política podrían tomar la información que proveen los trabajos de investigación científica acerca de cuáles son los principales determinantes del rendimiento escolar y a partir de allí llevar adelante políticas de compensación (internas y externas al sistema) en busca de la eliminación de las trampas de pobreza.

Bibliografía

- Abdul-Hamid, H. (2007, Febrero): *Assessing Argentina's Preparedness for the Knowledge Economy: Measuring Student Knowledge and Skills in Reading, Mathematical and Scientific Literacy -Evidence from PISA 2000*. Ponencia presentada en la Conferencia Interamericana de Seguridad Social y Universidad Iberoamericana. México DF, México.
- Arrow, K. (1973). Higher education as filter, *Journal of Public Economics*, vol.2, nº 3, 193-216.
- Azariadis, C.; Stachurski, J. (2005). Poverty Traps. en: Philippe Aghion & Steven Durlauf (ed.), *Handbook of Economic Growth*.
- Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Ed. Alianza. Madrid. España.
- Bolivar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol 3. Nº 2. 42-58.
- Calero J.; CHOI, A.; Waisgrais, S. (2010). *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006*. Disponible en www.um.es; Directory: dphacienda/eep2010/comunicaciones; File: eep2010-6.pdf.
- Campos Rios G. (2003). Implicancias del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de educación*. Madrid. OEI. Disponible en www.campos_oei.org, Directory: revista/; File: edu_tra2.html.

- Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación (RINACE)*. Vol. 7, Nº 1; 1-18.
- Clune, W. (1994). The Shift from Equity to Adequacy in School Finance. *Educational Policy* Vol. 8. Nº 4; 376-394.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: equality of resources. *Philosophy and public affairs*. Vol. 10, Nº 3; 283-345.
- Formichella, M.M. (2010). *Educación y desarrollo: Análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral*. Tesis de doctorado para optar por el título de Doctor en Economía. Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina.
- Formichella, M.M. (2011). ¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración? *Revista de la CEPAL Nº 105*, 151-166.
- Formichella, M.M.; LONDON, S. (2010, noviembre). *Equidad educativa: una propuesta para cuantificarla*. Anales de la XLVI Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política. Buenos Aires, Argentina.
- Krüger, N. (2011). The segmentation of the Argentine education system: evidence from PISA 2009. *Regional and Sectoral Economic Studies*, Vol. 11, Nº 3, 41-64.
- Krüger, N.; Formichella, M.M. (2011, noviembre). *Perfiles de alumnos y de las escuelas a las que asisten en el nivel medio argentino: un análisis comparativo entre los sectores público y privado*. Anales de la XLVII Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política. Mar del Plata, Argentina.
- Llach, J.J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Ed. Granica. Buenos Aires, Argentina.
- Lopez, N. (2006). *Equidad educativa y desigualdad social*. Ed. IPEE-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.
- Morduchowicz, A. (2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Nº 23*, 165-186.
- Morduchowicz, A. (2003). *Discusiones de economía de la educación*. Ed. Losada. Buenos Aires, Argentina.

- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México DF, México.
- Roemer, J. (1995). Equality and responsibility Boston Review Forum, *Social Equality and Personal Responsibility*. Vol. XX., Nº 2. Disponible en <http://bostonreview.net; Directory: dreader/series; File: equality.html>.
- Santos, M.E. (2007, febrero). *Quality of Education in Argentina: Determinants and distribution using PISA 2000 test scores*. Ponencia presentada en la Conferencia Interamericana de Seguridad Social y Universidad Iberoamericana. México DF, México.
- Schultz, T. (1960). Capital Formation by Education, *Journal of Political Economy*, Vol. 68, December, 571-583.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, March; 1-37.
- Sen, A. (1979). Equality of what? *The tanner lecture of human values*. In: Tanner Lectures, Stanford University Disponible en www.uv.es; Directory: mperezs/intpoleco/Lecturcomp/Distribucion%20Crecimiento; File: Sen%20Equaliy%20of%20what.pdf
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Ed. Planeta. Buenos Aires, Argentina.
- Spence, M. (1973). Job market signaling, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. LXXXVII, Nº3, 355-374.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México DF, México.