

SEGMENTACIÓN ESCOLAR, SEGREGACIÓN RESIDENCIAL Y MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN UNA CIUDAD INTERMEDIA DE ARGENTINA

*School Segmentation, Residential Segregation, and Student Mobility
in a Mid-Size City in Argentina*

María Marta FORMICHELLA  mformichella@iieess-conicet.gob.ar^{1,2}
Natalia KRÜGER  natalia.kruger@uns.edu.ar^{1,2}
Marina TORTUL  mtortul@iieess-conicet.gob.ar^{1,2}

¹ Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS, UNS-CONICET)

² Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur

Envío: 2025-01-20

Aceptado: 2025-10-22

Publicación: 2025-12-31

RESUMEN: El estudio aborda, a través de una estrategia cuantitativa, la dimensión territorial de las desigualdades educativas en el nivel medio en la localidad de Bahía Blanca, Argentina. Ante la fragmentación socioespacial de la ciudad, se indaga en cómo la diferenciación de la oferta escolar se articula con su distribución desigual en el territorio y con la movilidad de la población estudiantil. Estas dinámicas configuran posesiones disímiles de capital espacial y comprometen la equidad educativa.

Palabras clave: segmentación escolar; segregación; movilidad urbana; capital espacial; ciudades intermedias.

ABSTRACT: The study addresses, through a quantitative strategy, the territorial dimension of educational inequalities at the secondary level in the city of Bahía Blanca, Argentina. Given the socio-spatial fragmentation of the city, it explores how the differentiation of the school supply is linked to its unequal distribution across the territory and the mobility of the student population. These dynamics result in unequal access to spatial capital and hinder educational equity.

Keywords: school segmentation; segregation; urban mobility; spatial capital; intermediate cities.

I. INTRODUCCIÓN

Como derecho humano fundamental y por su valor instrumental en la promoción de diversas dimensiones del desarrollo socioeconómico (Sen, 1999), la Organización de las Naciones Unidas le ha otorgado a la educación de calidad y equitativa un rol protagónico en su Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Esta meta resulta esquiva en América Latina, donde aún se está lejos de lograr una verdadera inclusión educativa, pese a la continua expansión de la cobertura (Gentili, 2009; Ramos Calderón, 2014; Krüger, 2019). En este sentido, se ha reconocido que el acceso al sistema escolar no es sinónimo de equidad educativa, y que la misma requiere compensar las desigualdades de origen para que todos puedan alcanzar unos resultados deseables (Morduchowicz, 2003; Formichella, 2011).

Así como ocurre en gran parte del mundo, la literatura ha provisto evidencia de que en la región latinoamericana se desarrollan procesos en la dirección contraria, como la segmentación del sistema de educación básica (Bonal y Bellei, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; OECD, 2023, 2024). Un problema similar se ha registrado en Argentina, tanto a nivel nacional como en diversos contextos subnacionales (Braslavsky, 1985; Quiroz *et al.*, 2020). El concepto de segmentación escolar alude a la posibilidad de identificar y jerarquizar grupos de instituciones que se diferencian entre sí en la calidad de los servicios educativos que ofrecen —en términos de recursos, organización o propuestas pedagógicas—. El fenómeno comprende los procesos de segregación estudiantil, ya que los circuitos se distinguen también por el perfil socioeconómico de su alumnado, presentando escasa permeabilidad entre sí. Se genera entonces un «efecto escuela» que implica que el circuito al que se asiste tiene un impacto en los resultados académicos, más allá de las características individuales y familiares (Serrati, 2023). Dado que las condiciones de escolarización a las que acceden los estudiantes no son equivalentes y se distribuyen de manera regresiva, se profundizan las desventajas de origen a través de la educación.

Al mismo tiempo, se reconoce que las desigualdades sociales se entrelazan en una compleja trama en la que el territorio desempeña un papel no solo como el escenario en el que se manifiestan, sino también como su productor (Bourdieu, 1999; Bourdieu, 2003; Di Virgilio y Serrati, 2019). La fragmentación del espacio urbano condiciona tanto la interacción social como el acceso a los bienes y servicios, de tal manera que las oportunidades asociadas a la localización constituyen una forma de capital, que Lévy (1994) y Barthón y Monfroy (2011) denominan «espacial». En el ámbito educativo, diversos estudios han vinculado la segregación residencial con la diferenciación de la oferta, así como con la movilidad del alumnado y la segregación estudiantil (Veleda, 2014; Segura, 2020; Sassera, 2020; Tammaru *et al.*, 2021; Herger y Sassera, 2022; Serrati, 2023), configurando, en cada contexto, dinámicas que impactan en los niveles de equidad educativa.

Si bien el estudio de la segmentación escolar tiene un largo recorrido en el país, son relativamente escasos los trabajos que incorporan la dimensión espacial, más allá de las brechas interprovinciales. Asimismo, la mayoría de los análisis disponibles se enfocan en grandes aglomerados como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el Conurbano Bonaerense, quedando un área de gran interés sin haber sido abordada: el estudio de ciudades intermedias. El foco en estos contextos adquiere especial relevancia debido a su dinamismo demográfico reciente y sus características particulares, que incluyen su localización estratégica y su

integración con otros centros urbanos. La evidencia muestra que, en comparación con las grandes urbes, las ciudades intermedias argentinas presentan una menor diversidad en la oferta educativa, una participación más limitada del sector privado y un menor grado de segregación escolar (Gasparini *et al.*, 2011). Estas ciudades presentan características diversas, lo que resalta la necesidad de llevar a cabo investigaciones enfocadas en cada realidad concreta para generar políticas más eficaces y adaptadas a la especificidad del contexto.

La pregunta que guía el presente estudio es ¿cómo se vinculan la segregación residencial y la segmentación del sistema educativo de nivel medio en la localidad de Bahía Blanca, Argentina? Ante la fragmentación socioespacial de la ciudad, el objetivo es indagar en cómo la diferenciación en los servicios ofrecidos por las distintas escuelas se articula con su distribución desigual en el territorio y con la movilidad de la población estudiantil.

Con este fin, se realiza un análisis estadístico descriptivo de diferentes indicadores, en combinación con un análisis espacial a través de Sistemas de Información Geográfica. Para ello, se hace uso de tres fuentes de datos complementarias, dos de origen secundario y una de origen primario.

II. CONTEXTO DEL ESTUDIO

La ciudad de Bahía Blanca es un centro urbano intermedio ubicado en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, con una población de 336.574 habitantes, según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2022). Posee una gran influencia regional como nodo de actividades comerciales e industriales y sus servicios especializados en educación y salud (Prieto, 2017).

El sistema educativo de la ciudad se encuentra conformado por establecimientos de los diferentes ciclos y modalidades, incluyendo el nivel universitario. Respecto del nivel medio, el municipio cuenta actualmente con 83 unidades educativas y una matrícula cercana a los 24.000 estudiantes, según el Relevamiento Anual 2022-2023 de la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires.

Algunos antecedentes indican que esta localidad se verifican distintas tendencias observadas a nivel nacional así como en otras ciudades de mayor tamaño: por ejemplo, Prieto (2017) y Santos (2022) señalan que existe una fragmentación del territorio que refleja y materializa la desigualdad en las condiciones de vida de la población. Se ofrecen evidencias de una diferenciación socioespacial de la ciudad con estructura concéntrica, tal que en el área del centro y ciertos espacios de la parte alta (sector norte y noroeste) se aprecian mejores condiciones de vida y espacios residenciales de mayor prestigio, mientras que en otras zonas de la periferia (hacia el sur) se localizan los asentamientos informales y con población más vulnerable¹.

¹ Siguiendo a Wacquant (2007), se entiende por vulnerabilidad social a un estado de relegación o marginalidad que combina la inestabilidad económica, la presencia insuficiente del Estado en tanto proveedor de servicios sociales y redes de apoyo, la concentración espacial y la posible estigmatización territorial.

III. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

Desde el aporte pionero de Braslavsky (1985), diversas investigaciones han documentado procesos de diferenciación en la oferta educativa en el país durante las últimas décadas (Llach, 2006; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Di Virgilio y Serrati, 2019; Krüger, 2019; Quiroz *et al.*, 2020; Núñez *et al.*, 2021). Más allá del debate sobre el concepto que mejor describe la configuración actual del sistema², existe consenso en torno a la marcada heterogeneidad en las condiciones de escolarización que se ofrecen. Esta heterogeneidad se manifiesta tanto entre la gestión pública y privada como dentro de cada red, y también entre provincias, ciudades, entre barrios o zonas de una misma localidad.

Aunque se trata de un fenómeno complejo y multicausal, autores como Veleda (2014) y Fiszbein (2001) destacan entre sus determinantes la emergencia de interdependencias competitivas entre las escuelas en un marco de creciente mercantilización de la educación. Analizan cómo las estrategias que despliegan los actores para posicionarse en el campo educativo configuran jerarquías institucionales locales. Mientras las escuelas compiten por recursos y un alumnado de cierto perfil, las familias realizan una elección escolar más o menos activa, condicionadas por su capital socioeconómico y cultural (Chakrabarti y Roy, 2010; Orellana *et al.*, 2018).

Un concepto central en los análisis sobre segmentación escolar es el de calidad educativa, entendido como un término multidimensional con diversas acepciones (Tiana Ferrer, 1999; Poggi, 2019). En este trabajo se adopta una definición que, según Cueto (2009), se basa en la provisión de los insumos necesarios para organizar procesos educativos que permitan alcanzar trayectorias y aprendizajes esperados. Así, los recursos o insumos facilitadores, los atributos del alumnado y los logros obtenidos son dimensiones constitutivas del concepto de calidad (Unesco, 2004).

La investigación internacional sobre eficacia escolar es amplia y aún no presenta consensos definitivos, aunque para el contexto latinoamericano se ha documentado la relevancia de factores como los recursos materiales y humanos, así como de la atmósfera de convivencia en las escuelas (Krüger *et al.*, 2022). De igual modo, la composición social del alumnado —a través del «efecto de pares o compañeros»— resulta un atributo fundamental, que puede facilitar u obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Krüger, 2019; Quiroz *et al.*, 2020).

La localización incide directamente en la posición escolar en la jerarquía local, articulando la segregación residencial y educativa con la diferenciación de la oferta (Di Virgilio y Serrati, 2019; Sassera, 2020; Tammaru *et al.*, 2021). Al respecto, resultan de gran utilidad los aportes de Barthón y Monfroy (2011), quienes trabajan con el concepto de «capital espacial» acuñado por Lévy (1994), el cual refiere a un conjunto de recursos que permite a los actores aprovechar el uso de la dimensión espacial. El mismo remite a la noción de «efecto de lugar» de Bourdieu (1999), la capacidad de dominar el espacio para ciertos sectores sociales. Esta capacidad integra tanto a la posición como a la situación de movilidad espacial. En el campo escolar, el lugar de residencia constituye una forma de capital de posición que ofrece distintas posibilidades de aprovechar la oferta educativa que presenta una distribución desigual. Al

² En Serrati (2023), se discuten las diferencias entre conceptos utilizados en la literatura, como los de fragmentación, segmentación y segregación educativa.

mismo tiempo, algunas familias tendrían la posibilidad de poner en juego un capital de situación, a través de la movilidad, para superar las limitaciones de un posible déficit de capital posicional. Así, ambos aspectos deben integrarse en el análisis.

Las dinámicas de movilidad del alumnado en el espacio urbano constituyen un objeto de estudio de interés, en tanto que reflejan la capacidad de distintos grupos sociales para apropiarse o controlar las distancias, como analiza Serrati (2023). Barthón y Monfroy (2011) entienden la movilidad como un recurso social desigualmente repartido, que depende de cuestiones como el costo y la accesibilidad del transporte colectivo e individual, la localización de las escuelas, las preferencias familiares y la disposición o posibilidad de recorrer largas distancias.

En contexto de Bahía Blanca, diversas investigaciones han evidenciado que el sistema educativo local también se encuentra segmentado. En el libro compilado por Formichella y Krüger (2023) y en el trabajo de Krüger *et al.* (2022), se aporta evidencia sobre la diferenciación horizontal entre escuelas medias, empleando información primaria recabada a partir de encuestas y entrevistas a equipos directivos, docentes y familiares. Se identifican brechas institucionales en términos de recursos, organización, perfil socioeconómico del alumnado y logros académicos. Sin embargo, estos análisis abordan solo de forma marginal la dimensión territorial del fenómeno, lo que abre camino para profundizar en dicho aspecto.

Por otra parte, Viego *et al.* (2018) encuentran desfases entre la oferta y la demanda de vacantes en centros educativos de distintos barrios del distrito, especialmente en aquellos donde reside la población de menores ingresos. En esta línea, Viego y Gayone (2023) analizan la distancia recorrida por los estudiantes entre su hogar y la escuela, sus determinantes y efectos sobre la repitencia y ausentismo, concluyendo que los patrones de movilidad estudiantil en la ciudad reflejan deficiencias en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

A partir de los antecedentes revisados y análisis previos, se proponen dos hipótesis de trabajo:

- i) La oferta escolar de nivel medio en Bahía Blanca presenta una diferenciación en términos de recursos materiales y humanos, así como en los resultados académicos esperados en cada institución; esta segmentación se vincula estrechamente con la localización de los centros educativos.
- ii) Los distintos tipos de escuelas atraen a estudiantes de origen social diverso, procedentes de diferentes zonas de la ciudad, quienes recorren distancias variables desde sus hogares para asistir a ellas.

IV. MÉTODOS

IV.1. Estrategia metodológica

En este trabajo se utiliza una doble estrategia cuantitativa. Por un lado, se elaboran distintos indicadores de los recursos materiales y humanos, del clima escolar y de los resultados académicos de las escuelas para evaluar las condiciones de escolarización que ofrecen. Por otro lado, se realiza un análisis espacial para estudiar las desigualdades de oferta educativa y la movilidad de la población estudiantil de cada establecimiento. Para ello, se emplea el *software*

libre Qgis 3.4.13 utilizando un sistema de referencia de coordenadas POSGAR 94/Argentina 5 EPSG: 22185. Los resultados se presentan a través de las estadísticas descriptivas de las variables seleccionadas, así como en forma de gráficos y mapas.

IV.2. Datos

Se emplean tres fuentes de datos:

- i) El Relevamiento Anual Educativo (RAE) 2017 de carácter censal, correspondiente a las instituciones de Educación Común y de nivel medio, facilitado por la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires³. El mismo aporta información relativa a distintos tipos de recursos de los que disponen las escuelas, así como a los logros educativos de sus alumnos.
- ii) El Índice de Calidad de Vida (ICV)⁴ elaborado por el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (CONICET-UNCPBA) a nivel de radio censal, para la ciudad de Bahía Blanca. Se calcula a partir de datos del Censo Nacional de Hogares, Población y Vivienda 2010, complementándose con estadísticas del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación y relevamientos primarios.
- iii) Una encuesta propia realizada de manera *online* en febrero del 2019 a miembros de los equipos directivos de 33 escuelas de educación secundaria (EES) de modalidad no especial, las cuales representan un 42 % del total de dichos establecimientos de Bahía Blanca. La muestra, que surge de un diseño estratificado, resulta variada en términos de localización y tamaño, y la proporción de instituciones estatales, cercana al 70 %, es consistente con la distribución por tipo de gestión en el total de la ciudad. Además de caracterizar distintos aspectos de la oferta educativa, la encuesta permite identificar los principales barrios en los que reside su población estudiantil.

Para el presente artículo, se trabaja con las instituciones relevadas por dicha encuesta propia, excluyendo 5 escuelas que no presentaban suficiente información para las variables de interés. Así, la base de datos finalmente empleada consta de 28 escuelas pertenecientes al ámbito urbano de la ciudad.

IV.3. Variables

La primera hipótesis relativa a la existencia de desigualdades en la oferta educativa local es abordada a partir de algunos indicadores que representan dos dimensiones centrales de la calidad educativa: los insumos facilitadores y los logros de los alumnos. Para analizar si existe una asociación entre la localización de las escuelas y sus indicadores de calidad, se clasifican

³ Se trabaja con el relevamiento de dicho año porque los datos fueron proporcionados a partir de una solicitud especial, ya que la base de datos de acceso abierto no permite geolocalizar los establecimientos.

⁴ Disponible en: <https://icv.conicet.gov>. Consultado en marzo de 2024.

las instituciones según su cercanía al centro de la ciudad. Asimismo, se considera la calidad de vida prevaleciente en el barrio en el que se ubica cada escuela.

La segunda hipótesis de trabajo, relativa a los desplazamientos de la población estudiantil entre su hogar y su institución educativa, es abordada a partir de dos variables: la movilidad promedio de los estudiantes de cada escuela y el Índice de Calidad de Vida de los barrios en los que residen.

TABLA I. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES ANALIZADAS

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Disponibilidad de espacios relevantes	Variable categórica que indica si la EES cuenta tanto con biblioteca como con aula de informática, si solo cuenta con uno de dichos espacios o si no cuenta con ninguno	Elaboración propia con base en el RAE 2017
Tasa de titularidad	Variable continua que indica qué proporción de los docentes de la EES tienen la titularidad de su cargo	Encuesta propia 2019
Tasa de promoción efectiva	Porcentaje de alumnos matriculados en un año de un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente	RAE 2017
Tasa de sobreedad	Proporción de alumnos cuyas edades están por encima de las esperadas teóricamente para el año que están cursando	RAE 2017
Tasa de repitencia	Porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnos repitentes en el mismo año de estudio de ese nivel, en el año lectivo siguiente	RAE 2017
Distancia de las escuelas al centro	Distancia lineal entre la EES y el centroide del barrio centro de la ciudad. Las escuelas se categorizan en: • céntricas: ubicadas a menos de 1,5 km del centro; • cercanas: entre 1,5 km y 3 km del centro; • periféricas: entre 3 km y 8 km del centro; • de las afueras: a más de 8 km del centro; dado que el análisis se centra en la parte urbana de la localidad, ninguna de las escuelas de la muestra se ubica en esta categoría.	Encuesta propia 2019

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Índice de Calidad de Vida	De acuerdo con Velázquez (2020), se compone de una combinación ponderada de 29 variables, agrupadas en dos dimensiones principales: socioeconómica y ambiental. La primera incluye indicadores relativos a vivienda, salud y educación; la segunda contempla tanto problemas ambientales tradicionales como recursos recreativos propios del entorno, ya sean de base natural o artificiales. Para la ciudad de Bahía Blanca, toma valores en el rango [4,7; 8,7]. Se emplea aquí a modo de aproximación del nivel socioeconómico y las condiciones de vida de la población de la ciudad; y se utiliza tanto para caracterizar a la localización de cada escuela (a partir del valor que toma el índice en el radio censal correspondiente) como para caracterizar la composición social del alumnado (a partir del valor promedio del índice para los radios censales del centroide de los principales barrios de residencia de los alumnos de cada escuela, según lo manifestado por los directivos encuestados). • Se dividen las zonas en 4 categorías: • de muy baja calidad de vida: ICV entre 4,7 y 5,7; • de baja calidad de vida: entre 5,7 y 6,7; • de calidad de vida media: entre 6,7 y 7,7; • de alta calidad de vida: entre 7,7 y 8,7.	IGHCS (CONICET-UNCPSA) y encuesta propia 2019
Movilidad estudiantil	Se aproxima a partir de la distancia entre cada EES y el lugar de residencia de su alumnado. La misma se calcula a partir de la matriz de distancias lineales entre las EES y los centroides de los principales barrios de procedencia de los alumnos que concurren a cada EES. Estos pueden variar entre 3 y 7 barrios de acuerdo a las respuestas de los directivos. Específicamente, se calcula como la distancia lineal promedio entre dichos centroides y la ubicación de la EES correspondiente (Ecuación 1)⁵. La misma se mide en kilómetros. $d_{EES;ALU} = \frac{1}{n} \sum_i^n d_{EESi} \quad (1)$	Encuesta propia 2019

⁵ Vale notar que, de esta forma, se subestima la distancia real recorrida por los alumnos para llegar a cada escuela, pues la distancia lineal representa la distancia mínima.

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Movilidad estudiantil	donde $d_{EES,ALU}$ es la distancia promedio entre una EES y los barrios de residencia de sus alumnos; n es la cantidad de barrios principales mencionados por los respondientes y d_{EESi} es la distancia lineal entre la EES y el centroide del barrio i. Luego, las escuelas se clasifican en cuatro categorías: • baja: sus alumnos residen a menos de 1 km, una distancia caminable que favorece el transporte activo (Viego y Gayone, 2023); • media-baja: si viven a más de 1 km y menos de 2 km; • media-alta: si se desplazan de 2 km a 3 km; • alta: si viven a más de 3 km.	Encuesta propia 2019

Fuente: Elaboración propia.

V. RESULTADOS EMPÍRICOS

V.1. La segmentación escolar y la segregación residencial en la ciudad

Para abordar la primera hipótesis de trabajo, se analiza si existen diferencias relevantes en las condiciones de escolarización que ofrecen las distintas instituciones y si las mismas se vinculan con su localización. Para ello, y a modo exploratorio, se comparan algunos indicadores seleccionados de recursos y condiciones que actúan como soporte para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de los resultados académicos que alcanzan los estudiantes, entre aquellas escuelas ubicadas en la zona céntrica de la ciudad, en las cercanías y en la periferia.

Los datos de la [Tabla II](#) muestran que existe heterogeneidad en la muestra en términos de los recursos y resultados promedio que ostentan las escuelas. Existen diferencias con relación a los recursos materiales disponibles, a las condiciones de trabajo de los docentes y a los indicadores de progresión seleccionados. Se vislumbra, entonces, que no todas las instituciones educativas brindan las mismas condiciones de escolarización u ofrecen los mismos resultados esperados.

A su vez, es claro que las desigualdades en los indicadores de calidad se articulan entre sí, ya que las asociaciones entre ellos son en general significativas ([Tabla III](#)). Especialmente en el caso de los recursos materiales, se observa una relación positiva con los distintos resultados esperados:

TABLA II. DISTRIBUCIÓN DE LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA
DE LAS ESCUELAS RELEVADAS. CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019

	MEDIA (DE)/ FRECUENCIA EN %	MÍNIMO	MÁXIMO
Disponibilidad de espacios relevantes (biblioteca y aula de informática)			
Ambos	44,4		
Solo 1	37		
Ninguno	11,1		
Tasa de titularidad	79,26 (16,92)	38	100
Tasa de promoción efectiva	81,72 (12,63)	52,1	100
Tasa de sobreedad	31,97 (22,4)	3,65	67,29
Tasa de repitencia	6,04 (6,98)	0	24

Fuente: Elaboración propia en base a datos del RAE (2017) y datos primarios de 2019.

TABLA III. VINCULACIÓN ENTRE LOS INDICADORES DE CALIDAD
EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS RELEVADAS. CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019

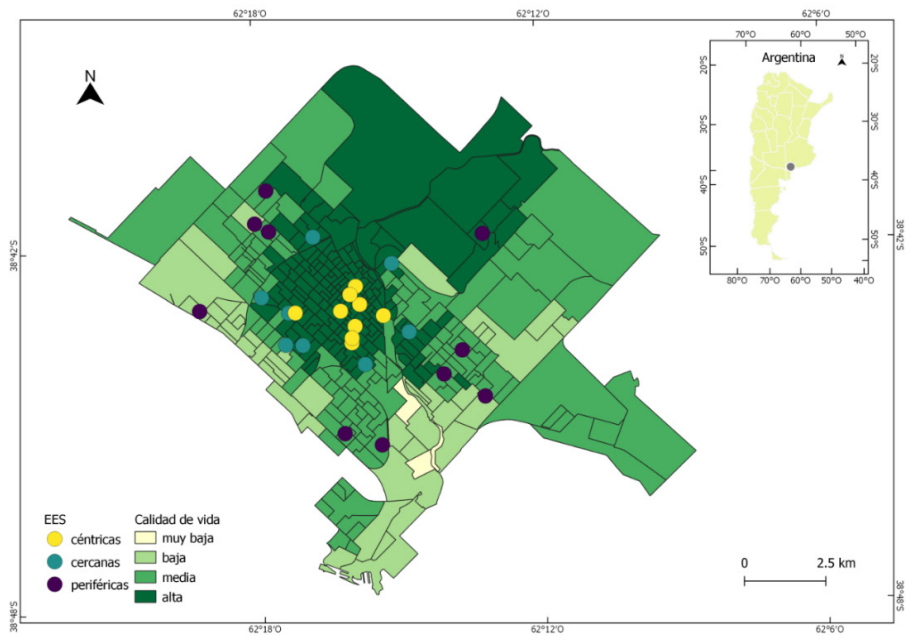
	TASA DE TITULARIDAD	TASA DE PROMOCIÓN EFECTIVA	TASA DE SOBREEDAD	TASA DE REPITENCIA
Disponibilidad de espacios relevantes (biblioteca y aula de informática)				
Ambos	84 %	87,41 %	21,03 %	4,33 %
Solo 1	78,9 %	75,78 %	43,99 %	7,33 %
Ninguno	94 %	73,42 %	39,84 %	12,5 %
Tasa de titularidad	1	0,09	-0,362*	-0,106
Tasa de promoción efectiva	-0,09	1	-0,864***	-0,650**
Tasa de sobreedad	-0,362*	-0,864***	1	0,599**
Tasa de repitencia	-0,106	-0,650**	0,599**	1

Fuente: Elaboración propia según datos del RAE (2017) y datos primarios de 2019. Notas: Coeficiente de correlación de Pearson para las variables continuas y comparación de medias entre las categorías de la variable categórica; ***, **, * significatividad de la asociación al 1 %, 5 % y 10 %; las diferencias de medias son significativas al 5 % para las tasas de sobreedad, promoción y repitencia entre las categorías «ninguno y ambos» y «solo 1 y ambos» de la disponibilidad de recursos materiales.

Por otra parte, en la [Figura I](#) se aprecia que la muestra de escuelas es variada en términos de su localización: el 33 % se ubica en el centro, el 27 % en las cercanías y el 33 % en la periferia. A su vez, el mapa permite visualizar la configuración fragmentada del espacio urbano local: en la zona céntrica y cercana al centro, así como en la periferia norte, se accede a mejores condiciones de vida, mientras que la periferia presenta una calidad de vida menor. Dada la distribución espacial de las escuelas relevadas, entonces, se observa una mayor concentración en las zonas de mejor calidad de vida: la mayoría de las escuelas (61 %) se ubica en áreas de alta calidad de vida; un 25 % en áreas de calidad media de vida; y un 14 % en zonas de baja calidad de vida; ninguna se ubica en zonas de muy baja calidad de vida.

Asimismo, parece haber cierta correspondencia, aunque no estricta, entre la distancia al centro de las escuelas y la calidad de vida esperada de la zona en la cual se emplazan, ya que las céntricas se ubican exclusivamente en áreas de alta calidad de vida, las cercanas cubren algunas zonas de calidad media, mientras que las periféricas presentan mayor variabilidad en su ubicación. Si bien el mapa muestra solo los centros educativos analizados en la encuesta, refleja que en los barrios ubicados al norte de la ciudad, de alta calidad de vida y más reciente creación, la oferta escolar es bastante escasa ([Viego y Gayone, 2023](#)).

FIGURA I. ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RELEVADAS. CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios y el ICV (IGHCS, CONICET-UNCPSA) utilizando QGIS 3.4.13.

Finalmente, los datos sugieren que la diferenciación del sistema educativo se manifiesta en el territorio, entrelazándose con la segregación residencial. En la [Tabla IV](#) se presentan los valores de los indicadores de calidad educativa según la localización de las escuelas:

TABLA IV. DISTRIBUCIÓN DE LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS RELEVADAS (MEDIA O FRECUENCIA) SEGÚN SU LOCALIZACIÓN. CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019

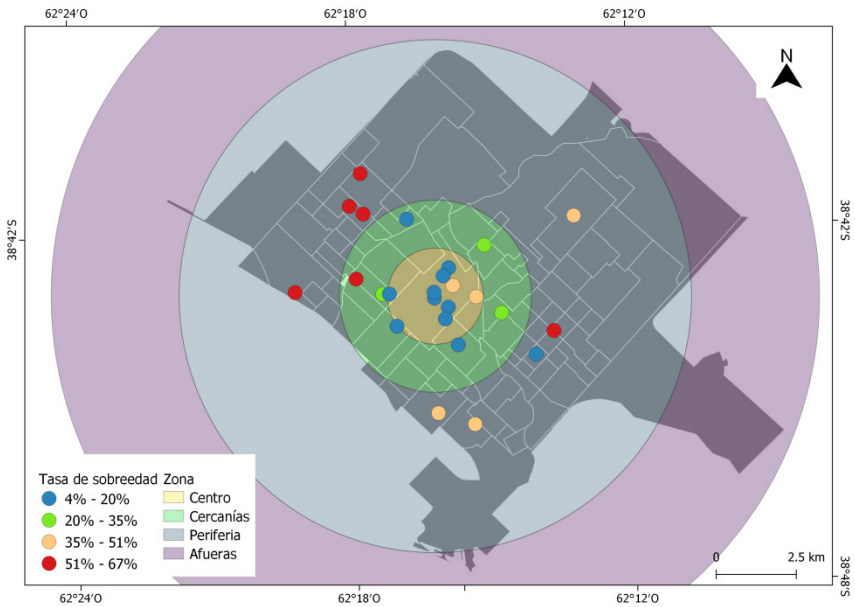
	DISTANCIA AL CENTRO		
	CÉNTRICAS	CERCANAS	PERIFÉRICAS
Disponibilidad de espacios relevantes (biblioteca y aula de informática)			
Ambos	71,4 %	28,6 %	33,3 %
Solo 1	14,3 %	71,4 %	44,4 %
Ninguno	14,3 %	0 %	22,2 %
Tasa de titularidad	80,44(17,95)	85,5(17,75)	69,67(7,23)
Tasa de promoción efectiva	91,96(7,33)	80,69(13,34)	73,72(11,02)
Tasa de sobreedad	13,89(14,8)	28,27(19,8)	49,22(18,17)
Tasa de repitencia	2,56(3,17)	6,85(7,78)	9,57(9,14)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios de 2019 y el RAE (2017).

Respecto a los recursos materiales de las instituciones, el indicador de disponibilidad de espacios relevantes muestra que las escuelas céntricas son las que se encuentran mejor equipadas, en comparación con las de cercanía o las periféricas. Por lo que se refiere a los recursos humanos, el porcentaje de docentes que son titulares de sus cargos es claramente mayor en las escuelas del centro y las cercanas en relación con las emplazadas en la periferia.

La localización de las escuelas también se vincula con el tipo de rendimiento escolar esperado de sus alumnos ya que, como se observa en la [Tabla IV](#), los indicadores de promoción, repitencia y sobreedad presentan valores mucho menos favorables en las escuelas periféricas con relación a las céntricas y cercanas. A modo de ejemplo y para facilitar la visualización de la distribución desigual de las condiciones de escolarización en el espacio urbano, la [Figura II](#) presenta espacialmente la relación entre la tasa de sobreedad y la ubicación de las escuelas:

FIGURA II. DISTRIBUCIÓN DE LA TASA DE SOBREEDAD DE LAS ESCUELAS
RELEVADAS SEGÚN SU LOCALIZACIÓN.
CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019



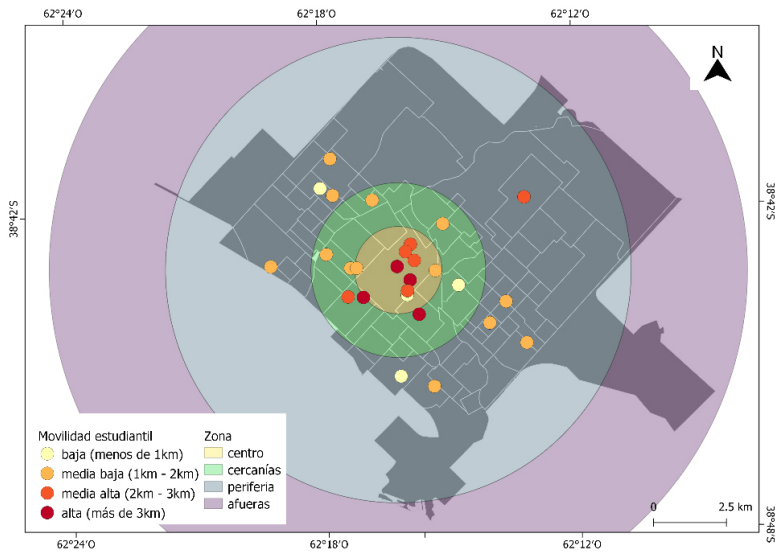
Fuente: Elaboración propia a partir del RAE 2017 utilizando QGis 3.4.13.

V.2. La movilización estudiantil y la segregación escolar

A partir del indicador de movilidad de la población estudiantil construido, hallamos que las escuelas relevadas reciben alumnos que residen a una distancia entre 65 metros y poco más de 4 km. El 18 % de las escuelas tiene un alumnado que en promedio reside muy cerca (movilidad baja); 46 % cerca (movilidad media-baja); 21 % lejos (movilidad media-alta); y 14 %, muy lejos (movilidad alta). Ahora bien, ¿cuáles son las escuelas que reciben o atraen a un alumnado que recorre mayores distancias desde su hogar?

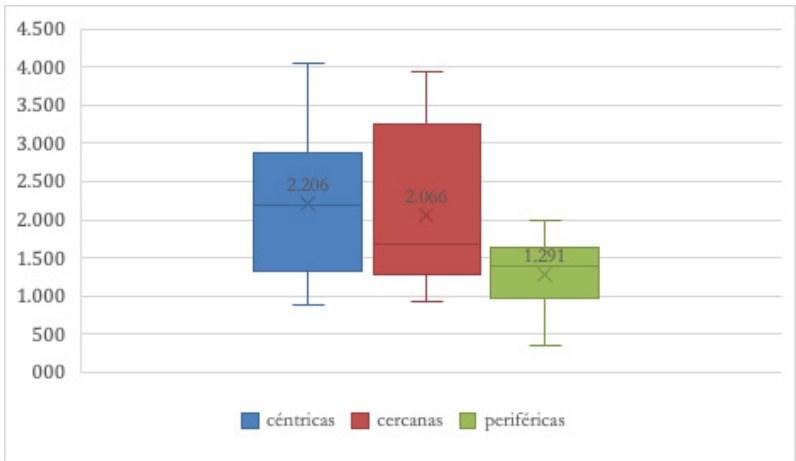
La mayoría (60 %) de las escuelas céntricas se caracteriza por una movilidad alta o media-alta de su alumnado. A medida que las escuelas se localizan más lejos del centro, encontramos más instituciones con movilidad estudiantil baja o media-baja. Así, solo el 38 % de las escuelas cercanas y el 10 % de las periféricas presentan movilidad estudiantil alta o media-alta (Figura III).

FIGURA III. MOVILIDAD ESTUDIANTIL SEGÚN LOCALIZACIÓN
DE LAS ESCUELAS RELEVADAS. CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios utilizando QGis 3.4.13.

FIGURA IV. MOVILIDAD ESTUDIANTIL SEGÚN LOCALIZACIÓN DE LAS
ESCUELAS RELEVADAS. CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019

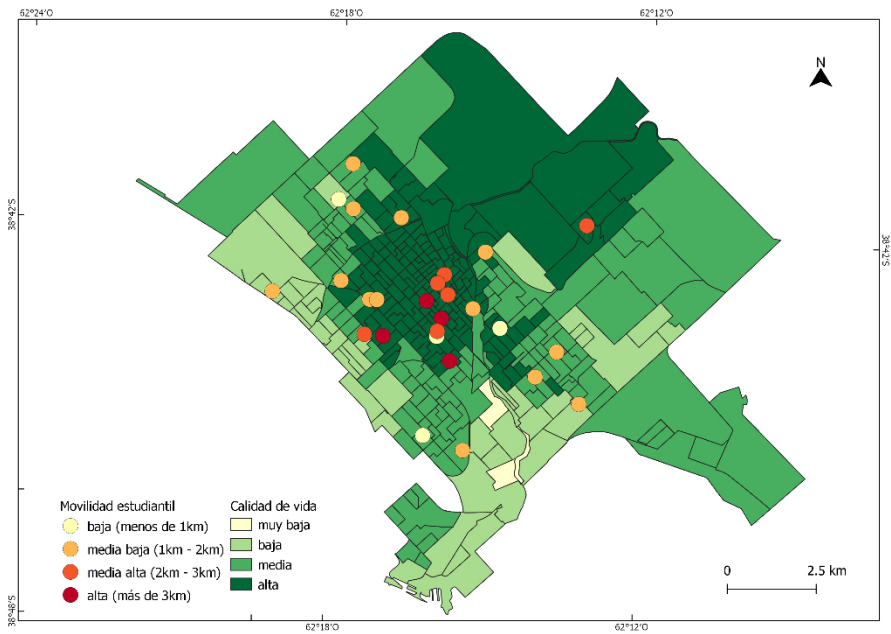


Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios.

La [Figura IV](#) ilustra la misma cuestión, mostrando que la media y la mediana de la movilidad estudiantil decrecen a medida que el establecimiento se ubica más lejos del centro. Asimismo, se destaca la mayor amplitud del rango de movilidad estudiantil de las escuelas céntricas y cercanas en relación con las periféricas, lo cual indica que algunas reciben con mayor exclusividad a alumnos de la zona, mientras que otras también atraen a los de zonas más lejanas.

Alternativamente, desde el punto de vista de la oferta disponible en cada zona de la ciudad, se observa que mientras que en las zonas de alta calidad de vida hay tanto escuelas de alta como de baja movilidad estudiantil. En las zonas de calidad de vida media el 75 % de las escuelas son de movilidad baja o media-baja y en las zonas de baja calidad de vida, la totalidad de las escuelas son de movilidad estudiantil baja y media-baja ([Figura V](#)).

FIGURA V. MOVILIDAD ESTUDIANantil SEGÚN CALIDAD DE VIDA
ASOCIADA A LA LOCALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS. CIUDAD DE BAHÍA
BLANCA. 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios y el ICV (IGHCS, CONICET-UNCPBA) utilizando QGIS 3.4.13.

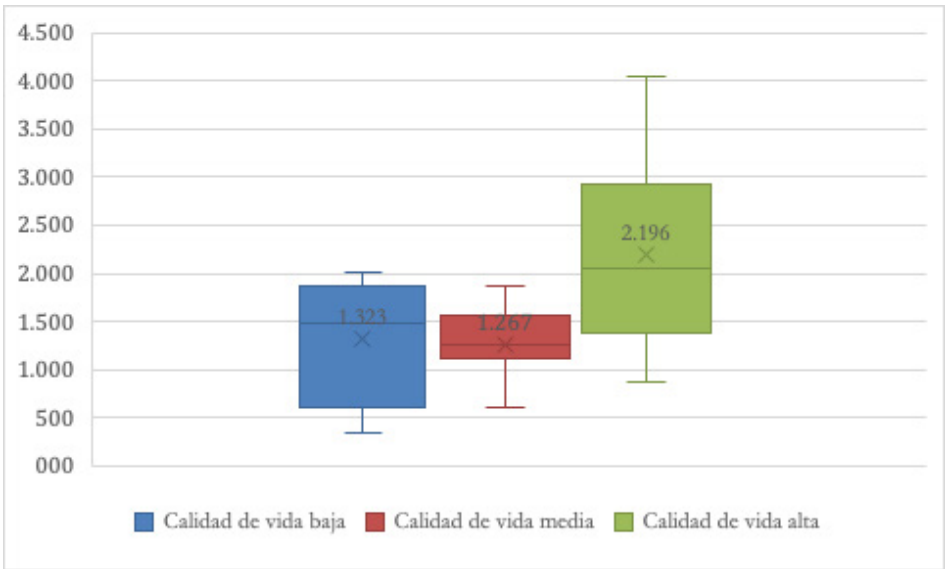
Por lo tanto, la movilidad media de los alumnos es mayor en las escuelas mejor ubicadas, las cuales reciben a una población estudiantil que se desplaza desde distintos puntos de la

ciudad. La movilidad promedio en las zonas de alta calidad de vida supera los 2 km, mientras que en las escuelas localizadas en las áreas de menor desarrollo es de aproximadamente 1,3 km. Asimismo, se observa una mayor amplitud del rango de movilidad estudiantil para las escuelas emplazadas en las zonas más privilegiadas, indicando una mayor heterogeneidad entre las escuelas en relación con dicho indicador (Figura VI).

El panorama de la segmentación educativa en la ciudad se completa al indagar en la procedencia de aquellos alumnos que se desplazan hacia las escuelas más céntricas, dando cuenta de un proceso de segregación estudiantil por nivel socioeconómico (Figura VII).

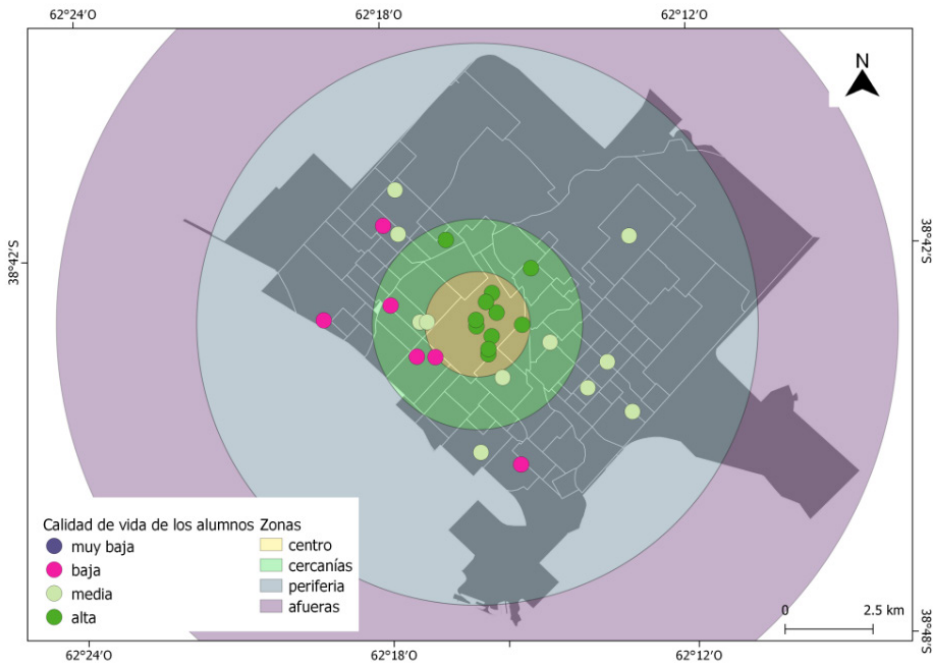
Al considerar la calidad de vida promedio de los barrios de origen de la población estudiantil –según lo manifestado por los directivos–, se observa que las escuelas céntricas reciben principalmente alumnos que provienen de barrios más favorecidos. Esto puede interpretarse porque atraen tanto a las familias que residen en barrios aledaños como a las de la periferia más privilegiada. Por el contrario, las escuelas de la periferia más vulnerable, donde los valores del ICV son sustancialmente menores, reciben principalmente a la población estudiantil que habita en barrios cercanos, cuyo origen socioeconómico es más desfavorable. Esto se refleja en el valor medio del ICV de los barrios de procedencia de los alumnos, el cual es de 7,9 para las escuelas céntricas (alta calidad de vida), de 7,3 para las cercanas y de 6,8 para las periféricas (calidad de vida media).

FIGURA VI. MOVILIDAD ESTUDIANantil SEGÚN CALIDAD DE VIDA
DE LA LOCALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS RELEVADAS.
CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios y el ICV (IGHCS, CONICET-UNCPBA).

FIGURA VII. ICV DE LOS BARRIOS DE PROCEDENCIA DE LA POBLACIÓN
ESTUDIANTEL SEGÚN LOCALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS RELEVADAS.
CIUDAD DE BAHÍA BLANCA. 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos primarios y el ICV (IGHCS, CONICET-UNCPSA) utilizando QGIS 3.4.13.

VI. DISCUSIÓN

Los resultados empíricos aportan evidencia en favor de ambas hipótesis de partida. En primer lugar, los hallazgos sugieren que el sistema educativo de nivel medio en la ciudad se encuentra segmentado, con indicios de diferenciación en los recursos y logros académicos entre instituciones. Esta noción de oferta educativa diversificada o fragmentada coincide con antecedentes tanto nacionales (Krüger, 2019; Llach, 2006; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Núñez *et al.*, 2021; Quiroz *et al.*, 2020) como locales (Krüger *et al.*, 2022; Formichella y Krüger, 2023). Como aporte novedoso respecto de análisis previos para Bahía Blanca, se encuentra que la posición de cada escuela en la jerarquía local se vincula con su localización en un espacio urbano fragmentado. Los centros educativos con mejores indicadores de calidad tienden a ubicarse en el centro y zonas adyacentes de mayor desarrollo y calidad de vida, mientras que las escuelas con indicadores menos favorables se concentran en la periferia sur. Esta geografía escolar puede interpretarse como una distribución desigual del capital

de posición familiar, en los términos de Lévy (1994) y Barthón y Monfroy (2011): quienes residen en zonas céntricas o cercanas acceden directamente a escuelas mejor posicionadas, mientras que quienes viven en la periferia –incluso en la zona norte de mayor calidad de vida, pero escasa oferta escolar– no disponen de este capital.

Pese a este déficit de capital de posición, algunas familias residentes en la periferia movilizan recursos –transporte, dinero, tiempo, redes– para garantizar la asistencia de sus hijos a escuelas mejor posicionadas en la jerarquía local, recorriendo largas distancias. Esta capacidad de desplazamiento expresa la activación de un capital de situación (Lévy, 1994; Barthón y Monfroy, 2011). Así, avalando la segunda hipótesis, se observa que las escuelas más céntricas atraen familias que usufructúan ambos tipos de capital espacial, conformando una matrícula de origen socioeconómico más privilegiado. Por el contrario, las escuelas de la periferia más vulnerable atraen a familias del mismo barrio o zonas aledañas, sin acceso a dicho capital.

Al destacar el rol del espacio en la configuración de desigualdades sociales y educativas en contextos urbanos, los resultados de este estudio complementan investigaciones desarrolladas en otros contextos argentinos. Por ejemplo, Sasserá (2020) analiza los casos de Zárate y Campana (Región Metropolitana de Buenos Aires) y concluye que la jerarquización institucional en términos de infraestructura, recursos y perfil de la matrícula se corresponde con jerarquías espaciales. Asimismo, sostiene que las barreras a la movilidad profundizan las desigualdades. En la Ciudad de Buenos Aires, Di Virgilio y Serrati (2019) evidencian que para acceder a escuelas del circuito alto –alumnado de origen social más privilegiado y mejor rendimiento académico–, quienes viven en urbanizaciones informales deben poner en juego grandes capitales de movilidad y económicos. Aunque cada escenario presenta particularidades, los hallazgos de Bahía Blanca se encuentran alineados con la literatura nacional, al destacar el vínculo entre desigualdades territoriales y socioeducativas.

Asimismo, si bien una explicación exhaustiva de las causas de esta problemática excede el alcance de este artículo, es pertinente señalar que investigaciones previas en el campo educativo local identificaron lógicas de acción familiares e institucionales que, al articularse con desigualdades espaciales y socioeconómicas, refuerzan la diferenciación de la oferta (Formichella y Krüger, 2023). Con base en entrevistas a familias, Formichella y Krüger señalan que los padres movilizan distintos capitales –económico, social, cultural y espacial– al seleccionar escuelas para sus hijos. En dicha elección, la noción de calidad educativa se asocia prioritariamente al clima escolar, la contención y la formación integral. Las escuelas de gestión privada son valoradas por su continuidad pedagógica, pero la capacidad de pago aparece como una barrera significativa. Además, emergen preocupaciones por el entorno de socialización, junto con el deseo de evitar ciertos grupos de escuelas. No obstante, los criterios prácticos como la cercanía, la movilidad disponible o la organización familiar condicionan las decisiones finales.

Paralelamente, a partir de entrevistas a docentes y directivos, en Formichella y Krüger (2023) se muestra que las escuelas construyen su posicionamiento en la jerarquía local mediante atributos como su localización, tipo de gestión, perfil del alumnado, vínculos institucionales y clima escolar. Algunos establecimientos –especialmente de gestión privada– son altamente demandados, atraen estudiantes de sectores favorecidos e incluso aplican estrategias activas de selección, mientras que otros apenas logran retener una matrícula mínima. Además, tras el ingreso, operan mecanismos más sutiles de diferenciación que pueden derivar

en la exclusión o autoexclusión de ciertos grupos sociales. En este marco, los recursos humanos y materiales escolares son clave para acompañar trayectorias educativas diversas, pudiendo reforzar o atenuar las desigualdades de origen.

En suma, los resultados sugieren que existen dinámicas endógenas al sistema educativo de la ciudad que afectan negativamente a la equidad. Aunque algunas escuelas logran compensar las desventajas de origen (Krüger *et al.*, 2022) la literatura indica que en líneas generales estos procesos se retroalimentan (Krüger, 2019; Quiroz *et al.*, 2020).

VII. CONCLUSIONES

Este trabajo exploró la dimensión territorial de las desigualdades en la oferta educativa de nivel medio en Bahía Blanca, mediante la georreferenciación de distintos indicadores y estadística descriptiva. Una primera limitación es el empleo de un concepto restringido de calidad educativa, considerando un conjunto de indicadores de recursos humanos y materiales, y de resultados académicos promedio, sin abarcar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje ni la capacidad de escuelas y estudiantes para superar los condicionantes externos. No obstante, estos recursos y resultados operan como manifestaciones observables de un concepto latente y multidimensional de calidad que, en análisis previos en la ciudad (Formichella y Krüger, 2023), se ha correlacionado con factores objetivos y subjetivos como experiencia, expectativas y compromiso docentes, condiciones laborales, trayectoria de docentes y directivos, estilo de gestión, clima escolar y percepciones familiares.

Otra limitación radica en el uso de datos muestrales y no censales, lo que impide garantizar una representación exacta del universo de centros educativos. Adicionalmente, la información utilizada presenta varios años de antigüedad, por lo que el análisis podría no reflejar cambios ocurridos en los últimos años. Sin embargo, estudios cualitativos realizados más recientemente a partir de entrevistas a familias y directivos escolares (Formichella y Krüger, 2023) respaldan la validez y la vigencia de los resultados obtenidos. Por otra parte, el origen social del alumnado se infiere a partir de las respuestas de los directivos sobre los barrios de procedencia, lo cual puede no reflejar con precisión la realidad. Asimismo, al tomar el índice de calidad de vida del centro de los barrios mencionados, se desconoce la posible heterogeneidad interna de cada zona, lo cual puede introducir sesgos.

Pese a estas limitaciones, las fuentes de información utilizadas constituyen las únicas disponibles para estudiar simultáneamente las desigualdades en la composición social del alumnado, los recursos escolares y sus resultados y su expresión en el espacio urbano. Al analizar la vinculación entre la segregación residencial, la segmentación educativa y la movilidad estudiantil en una ciudad intermedia, el trabajo representa un aporte inédito y contribuye a estudiar un área de vacancia en la literatura nacional. Los hallazgos sugieren que, incluso en un entorno urbano con distancias físicas relativamente accesibles y un número de establecimientos que permite esperar una oferta menos diversificada que en grandes urbes, existe una desigual distribución del capital espacial familiar. En sociedades y territorios fragmentados, los distintos capitales familiares configuran posiciones diferenciadas en el ámbito educativo, lo que pone en cuestión la idea de una libre elección. Se abona así a un debate más amplio sobre la elección escolar y sus consecuencias para la calidad y la equidad educativas.

En este sentido, corresponde reflexionar sobre las implicancias de política pública. Si bien el fenómeno responde a tendencias estructurales asociadas a la creciente fragmentación del tejido social, y muchas posibles soluciones exceden el ámbito local y educativo, es factible esbozar algunas intervenciones a nivel municipal.

Una primera línea de acción podría orientarse a equilibrar la oferta educativa e igualar los acervos de capital de posición. Para ello, el Consejo Escolar de Bahía Blanca —organismo descentralizado encargado de la gestión administrativa y financiera— debería priorizar la asignación de recursos a escuelas ubicadas en la periferia más vulnerable. Asimismo, podrían promoverse iniciativas como la construcción de escuelas técnicas o dependientes de la Universidad Nacional del Sur en zonas periféricas, dada su alta demanda entre sectores sociales diversos.

Sin embargo, más allá del ámbito escolar, es crucial una planificación urbana que promueva una ciudad más inclusiva, asegurando el acceso equitativo a servicios públicos de calidad y fomentando la integración residencial.

Una segunda línea de intervención podría enfocarse en reducir las brechas en el capital de situación. Dada la escala mediana de la ciudad, la principal barrera para la movilidad estudiantil no es la distancia, sino la logística y sus costos asociados. Así, por un lado, sería clave mejorar el transporte público —actualmente afectado por bajas frecuencias y recorridos ineficientes— para reducir los tiempos de traslado y conectar adecuadamente los barrios vulnerables con el centro. Además, obras de infraestructura básica en dichos barrios, como el asfaltado de calles y la mejora en el alumbrado, favorecerían la seguridad y el acceso al transporte público. Finalmente, si bien el boleto de colectivo estudiantil tiene un precio subsidiado, sería más adecuada su gratuidad e, incluso —teniendo en cuenta los estudiantes de los primeros años del nivel—, la ampliación del beneficio a un acompañante adulto.

Por otra parte, podría extenderse la red de bici-sendas hacia zonas periféricas e implementarse entregas gratuitas o subsidiadas de bicicletas con financiamiento local. También, políticas de cuidado podrían facilitar la organización familiar, ampliando las opciones escolares en términos de horarios y distancias. Concretamente, se sugiere revisar la localización y la capacidad de los jardines maternales municipales, actualmente escasos e inaccesibles desde algunos barrios.

Asimismo, resulta necesario atender las barreras simbólicas que excluyen a las escuelas céntricas del horizonte de posibilidades de muchas familias periféricas. En esta dirección, es pertinente ampliar los canales de información y difusión que permitan a dichas familias conocer la oferta educativa disponible, así como desarrollar estrategias innovadoras que favorezcan la interacción entre estudiantes de distintas instituciones y propicien una mayor circulación e integración en el espacio urbano. Las escuelas estatales mejor posicionadas en la jerarquía local, como las dependientes de la Universidad Nacional del Sur, tienen una responsabilidad particular en atraer y retener alumnado socialmente más diverso.

Finalmente, esta investigación abre líneas futuras de trabajo que permitirían superar algunas de sus limitaciones. Se proyecta la realización de nuevas encuestas escolares cruzadas con información de hogares, para actualizar y ampliar la muestra, y avanzar hacia análisis estadísticos y georreferenciados de mayor complejidad. Asimismo, resultaría relevante replicar este estudio en otras ciudades intermedias del país con atributos similares (tales como

Mar del Plata, Santa Fe, Comodoro Rivadavia o Neuquén-Plottier-Cipolletti), donde no se registran antecedentes de investigaciones de este tipo. Esta comparación permitiría discernir si las dinámicas observadas responden a las particularidades históricas, económicas y sociales locales o a patrones estructurales compartidos por ciudades de perfil semejante.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Barthon, C. y Monfroy, B. (2011). Choix du collège et capital spatial. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, 2011/2. <https://doi.org/10.4000/eps.4532>
- Bonal, X. y Bellei, C. (2018). *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. Bloomsbury Academic.
- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Chakrabarti, R. y Roy, J. (2010). *The Economics of Parental Choice* (pp. 367-373). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01261-6>
- Cueto, S. (2009). *Conocer, debatir y actuar con base en evidencias empíricas es clave para mejorar la educación primaria en América Latina* (Debate n.º 8: Acceso, eficiencia y desempeño de los alumnos de las escuelas primarias. Entre la asistencia y la calidad). SITEAL-OEI, IIPE-Unesco.
- Di Virgilio, M. M. y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial* —. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/las-desigualdades-educativas-en-clave-territorial/>
- Fiszbein, A. (2001). Instituciones, provisión de servicios y exclusión social. Estudio de caso del sector educación en Buenos Aires. *Desarrollo Económico*, 41(162), 235-259. <https://doi.org/10.2307/3455987>
- Formichella, M. M. (2011). *Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen*, 35(1), 1-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789001>
- Formichella, M. M. y Krüger, N. (2023). *Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca*. EdUNs.
- García Araque, J. (2022). Capacidad inclusiva del espacio público de áreas urbanas desfavorecidas: El caso de la ciudad de Valladolid. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 101-120. <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.1.06>
- Gasparini, L. C., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina: Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico*, 51(202-203), 189-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4267598>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Herger, N. y Sasser, J. (2022). Desigualdades territoriales en el acceso y permanencia a la educación secundaria: aproximación a las condiciones sociales y educativas a nivel departamental en Argentina. *Laboratorio*, 32(1), 33-66.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Krüger, N., Formichella, M. M. y Hamodi-Galán, C. (2022). Oferta educativa desigual y escuelas resistentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-34. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.oede>

- Lévy, J. (1994). *L'espace légitime. Sur la dimension géographique de la fonction politique*. Les Presses de Sciences Po.
- Llach, J. J. (2006). *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*. Gránica.
- Morduchowicz, A. (2003). *Discusiones de economía de la educación*. IIPÉ-Unesco.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Núñez, P., Seca, V. y Arce Castello, V. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina* (Documentos de Proyectos LC/ TS.2021/45). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Poggi, M. (2019). *Zoom educativo. 1/ Los desempeños académicos en contexto según las evaluaciones del sistema educativo de la ciudad de buenos aires*. UEICEE - Ministerio de Educación eInnovación – GCABA y OEI.
- Prieto, B. (2017). El mapa social bahiense. Análisis de la diferenciación intraurbana. En *Dinámica urbana y el proceso de crecimiento en contextos diferenciados: Estudio de casos*. EdiUNS.
- Quiroz, S. S., Dari, N. L. y Cervini Iturre, R. (2020). Oportunidad de aprender y segmentación socioeconómica en Argentina-PISA 2015. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 93-112. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.005>
- Ramos Calderón, J. A. (2014). La paradoja del sistema educativo: Su naturaleza incluyente/excluyente. *Perfiles Educativos*, 36(146), 154-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46035>
- Santos, M. E. (2022). *Informe de Pobreza Multidimensional en Bahía Blanca, II Semestre 2021*. (Serie de Documentos EPUE, 1). IIESS (UNS-CONICET).
- Sassera, J. S. (2020). Efecto de lugar: Aportes para comprender la segmentación socioeducativa en dos espacios locales de Argentina. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 89-103. <https://www.redalyc.org/journal/6437/643769231007/html/>
- Segura, R. (2020). *El espacio urbano y la (re)producción de las desigualdades sociales: Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas*. Siglo XXI.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Serrati, P. S. (2023). Diferencia entre escuelas en la ciudad de Buenos Aires (Argentina). *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7569>
- Tammaru, T., Knapp, D., Silm, S., Ham, M. van y Witlox, F. (2021). Spatial Underpinnings of Social Inequalities: A Vicious Circles of Segregation Approach. *Social Inclusion*, 9(2). <https://doi.org/10.17645/si.v9i2.4345>
- Tiana Ferrer, A. (1999). La evaluación y la calidad: Dos cuestiones sometidas a discusión. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 07(22), 25-46. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40361999000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Unesco. (2004). *Education for All: The Quality Imperative*. Unesco.
- Velázquez, G. (2020). *Atlas histórico y geográfico de la Argentina: Calidad de vida I*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 42-42. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014>

- Viego, V., Alarcon, S. M., Gayone, M. y Sapini, S. (2018). Del derecho a la educación a los hechos educativos. *RIESED - Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(8), 210-232.
- Viego, V. y Gayone, M. (2023). El camino a la escuela: Distancias entre hogares y unidades educativas en distintos estratos sociales. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 18, 93-109.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad: Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI Editores.

FINANCIAMIENTO

Las autoras agradecen el financiamiento otorgado por la Universidad Nacional del Sur a través de los Proyectos de Grupos de Investigación 24/E175 y 24/E152.