
Conclusiones

¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI

Pedro Nuñez
Daniel Pinkasz
FLACSO Argentina

La escuela secundaria del Siglo XXI se parece poco y nada a aquella que surgió al calor de la conformación de los Estados nacionales en América Latina hacia fines del Siglo XIX y en las primeras décadas del Siglo XX. Por esos años, el esfuerzo de los Estados nacionales estuvo orientado a impulsar los procesos de alfabetización mediante la consolidación de las primeras instituciones que brindaron educación pública, fundamentalmente de nivel primario. Este proceso no estuvo exento de vicisitudes y ocurrió con diferentes velocidades según los países. El Cono Sur y Costa Rica se destacaron por la rápida extensión de la educación primaria y una modernización educativa relativamente temprana. Otros, en cambio, los países de Centroamérica y el Caribe, avanzaron en la cobertura de la escolarización primaria de su población en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX. La heterogeneidad, tantas veces destacada para los países de la región, se manifestó en los procesos de escolarización del nivel primario y con posterioridad del secundario. Sin embargo, resulta plausible hallar ciertas similitudes en algunas dinámicas así como problemáticas comunes.

Mientras que el desarrollo histórico de la escolarización primaria en la región, muestra un patrón convergente desde los orígenes hacia su progresiva universalización, la trayectoria de la educación secundaria muestra un patrón inverso que se caracteriza por partir de la exclusión social, compartida por la mayoría de los países y que

alcanza a finales del siglo XX un mapa diverso en cuanto a cobertura, en el que persiste la exclusión social. A mediados del siglo pasado la mayoría de los países de América Latina mostraban exiguos porcentajes de finalización de la secundaria y sólo unos pocos alcanzaban al 25% de su población. Durante el siglo XX las diferencias de cobertura entre los países de la región se acentuaron: mientras que algunos avanzaron con una ampliación progresiva aunque selectiva, otros mantuvieron un carácter fuertemente excluyente.

En este texto presentamos una serie de discusiones que contribuyen a pensar los desafíos para las políticas educativas en un escenario que combina masividad y ampliación de la matrícula con permanencia de las desigualdades y la emergencia de tensiones. Se trata de un contexto que requiere tanto de iluminar nuevos temas en la agenda educativa como de diseñar otras estrategias de política pública. Para ello, nos apoyamos en los capítulos elaborados por las sedes FLACSO para el *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* realizado entre los años 2019 y 2020.

Los paradigmas que explican la expansión secundaria

En las últimas décadas del siglo pasado las explicaciones acerca de por qué América Latina y el Caribe exhibieron un patrón de desarrollo

diferenciado y de distintas velocidades, se centraron en la estructura social y en los modelos de desarrollo de cada uno de los países. Aquellos que tempranamente ampliaron el acceso al nivel secundario, más allá del cerrado círculo de las élites dirigentes, fueron los que experimentaron procesos de industrialización en la postguerra, la emergencia y el crecimiento de clases medias urbanas, factor clave y beneficiaria principal de la dinámica de expansión de los sistemas educativos y de los procesos modernización cultural a partir de los años sesenta (Tedesco, 1984). Puede decirse que en estos países las élites se vieron obligadas a ceder terreno en el control social y político, frente a una creciente politización y sindicalización con marchas y contramarchas, de lo cual dan cuenta los períodos de dictaduras o democracias tuteladas. No ocurrió lo mismo en países en los que los procesos de industrialización, urbanización y modernización cultural siguieron otros ritmos y en los cuales las élites no tuvieron que afrontar la disputa por el control social y político y tuvieron éxito en el sostenimiento de una secundaria elitista.

A finales del siglo XX y principios del XXI, se registra un cambio en los paradigmas regionales que sustentan la expansión de la escuela secundaria, aunque su impacto no parece haber alterado radicalmente, sus rasgos organizacionales y pedagógicos principales, se han alterado, en cambio, los escenarios sociales económicos y culturales que definen a los sistemas educativos. Desde fines del milenio, por efecto combinado de la presión que produce la universalización de la educación primaria que incrementa de manera implícita y explícita las expectativas de la población por acceder a los siguientes niveles educativos y por el impulso de los organismos internacionales, los estados de la región han asumido un papel mucho más activo en la expansión del nivel secundario. El nuevo protagonismo del estado en ejercer el impulso de la escolarización secundaria en esta etapa asumió el discurso de la globalización y de la consecuente necesidad de adaptar a los países y sus poblaciones a las exigencias de la competitividad en una nueva fase de las sociedades capitalistas.

Este papel se manifestó de diversas maneras, siendo la más evidente la renovación normativa. Efectivamente, tal como registran varios trabajos en el informe, la mayor parte de los países realizó cambios en la legislación referida a los años de escolarización obligatoria, incorporando la educación secundaria a un ampliado marco de derechos sociales. En su gran mayoría los países de la región consideran la edad entre los 11 y 17 años, organizados en dos ciclos. Los países que lo hicieron hasta el tramo de la secundaria inferior son Cuba, Colombia, El Salvador, Guatemala, Panamá. Aquellos que la extendieron hasta la secundaria superior son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Nicaragua permanece con una educación básica correspondiente a los estudios primarios (SITEAL, 2019).

La primera década y media en la región ha sido de expansión y consolidación de la escolarización de la educación secundaria como parte de la extensión de la educación básica. Este movimiento comparte los patrones generales de la trayectoria de mundialización del nivel señalados por los estudios de educación comparada (Benavot, 2006; Kamens y Benavot 2008). Las diferencias en los resultados entre países registrados en este Informe y en otros que caracterizan las principales tendencias de los sistemas educativos de la región en la primera década y media del siglo XXI, no se aleja sin embargo de estos patrones generales sino que, por el contrario, los confirman (Cetrángolo y Curcio, 2017; Poggi, 2014; Rivas y Sánchez 2016, SITEAL Atlas de las Desigualdades Educativas).

El proceso social de expansión de los sistemas educativos es una combinación de presión endógena del propio sistema escolar en crecimiento y de las tendencias a la expansión de los modelos mundiales de escolarización (Benavot *et al*, 1991). Los estados procesan la expansión de acuerdo con la configuración de fuerzas sociales y políticas y su capacidad para orientar las demandas sociales y la disputa por recursos públicos (Benavot y Reznik, 2006), por lo general escasos. No sorprende, por lo

tanto, que un primer panorama del mapa asimétrico de la cobertura de la escolarización secundaria en los trece países de la región encuentre sus raíces en las asimetrías previas trazadas por los patrones de expansión de sus respectivos sistemas educativos.

Durante la década de los sesenta y hasta mediados de los setenta del siglo pasado, la región experimentó un proceso de expansión de la escolarización secundaria en el que algunos países comienzan a diferenciarse por su cobertura y por su capacidad de incorporar sectores sociales a un nivel educativo concebido en su origen con carácter elitista y preparatorio para la universidad. En este período puede advertirse la conformación de un mapa regional dual en el que unos pocos países, los llamados de “modernización temprana” alcanzan una cobertura cercana al 45%, mientras otros rozan apenas un 15%. La década de los noventa, mostrará la persistencia de esta estructura elitista en algunos países al mismo tiempo que el inicio de la ruptura de esta matriz en aquellos otros que profundizan el proceso de incorporación social, apoyado en la promulgación de leyes que amplían los años de escolaridad básica. El mapa resultante es el de una estructura tripartita de 65%, 50% y 20% de cobertura. Finalmente, los primeros años del siglo XXI, muestran el punto de partida de la situación de escolarización analizada por este informe en donde persiste esta estructura tripartita aunque con porcentajes algo más elevados en cada grupo (SITEAL Atlas de las Desigualdades Educativas Capítulo 2).

La expansión matricular que se constata en esta tercera etapa de modernización de los sistemas educativos de la región se concentra en el nivel secundario y en menor medida en el inicial (Suasnabar, 2017) y se verifica durante el ciclo de notable incremento del gasto público en educación, como lo señalan varios de los capítulos nacionales incluidos en este Informe y estudios sobre otros países de la región (Susnabar, 2017; Rivas, Sanchez, 2016, Benza y Kessler, 2019). Es importante hacer notar, asimismo, que el ciclo de expansión acorta

brechas al beneficiar a sectores medios y bajos y al mejorar la cobertura en el ámbito rural, rasgos que también se advierten en los informes nacionales (Benza y Kessler, 2019).

Como también ha sido señalado, el ciclo de expansión de la década de los 2000 se diferencia notablemente del ciclo previo, el de la última década del siglo XX, caracterizado por la puesta en práctica de una reforma estructural y una consecuente reorganización de la matriz socioeducativa estado – sociedad, a la cual la región reacciona reforzando un plexo legal orientado a derechos educativos y promoviendo un conjunto de iniciativas de reparación social que configura una agenda que reconstruye y reformula las experiencias previas (Suasnabar, 2017).

La mayoría de los países alcanzaron el tramo de la secundaria superior en estos últimos 20 años que es el período comprendido por este Informe, aunque el proceso de sanción legal de la obligatoriedad se inició en la última década del pasado siglo en la que varios de ellos ampliaron su tramo de escolarización básica mediante la extensión del nivel primario. Esta estrategia puede ser explicada por la cobertura histórica de la red escolar primaria, cuya extensión en dos o tres años en unidades educativas ya instaladas, exige una menor inversión relativa en infraestructura. Esta estrategia, sin embargo, generó en algunos países un efecto de segmentación cuando la ampliación de la educación básica coexistió con establecimientos de educación secundaria independientes históricamente existentes (por lo general bajo el modelo propedéutico del bachillerato) como fue el caso de la Argentina (Pinkasz, 2013).¹³²

La expansión asumió diversas maneras, siendo la más importante los cambios en las normativas. Este proceso no fue sencillo ni aconteció de un día para el otro. De hecho, algunos países con mayor tradición en el desarrollo del sistema educativo como Uruguay ya en el año 1973 había impulsado la obligatoriedad del primer tramo del nivel, aunque fue recién en el 2008 que la extiende a ambos ciclos. De esta forma,

132 Como es el caso de este país, la educación secundaria básica coexistió con un subsistema preexistente de educación secundaria de matriz elitista aunque cooptado por la clase media tempranamente, décadas antes de la sanción legal de su obligatoriedad, lo que generó una suerte de sistema de educación secundaria dual hasta que la Ley de educación de 2006 sancionó la obligatoriedad del ciclo superior y estableció el mandato de unificar la estructura.

un nivel históricamente orientado primero a las elites, y con posterioridad a los sectores medios, sufrió notables cambios en la morfología de su matrícula.

Al prestar atención a la trayectoria de la sanción normativa surgen dos aspectos relacionados, pero cada uno con cierto grado de especificidad. Por un lado, si establecen o no la obligatoriedad de todo el tramo del nivel secundario o únicamente del primero

y, por otro, cómo esto repercute en la estructura del sistema. Efectivamente, es plausible afirmar que aquellos países con mayor antigüedad en la normativa que establece la obligatoriedad de ambos ciclos presentan mejores posibilidades de ampliar la cobertura –incluso también mejores indicadores de eficiencia interna del nivel– que aquellos donde el paso entre una instancia y otra funciona más bien como una bisagra para las trayectorias educativas.

Tabla 1. Regulaciones que establecen la obligatoriedad de la Educación Secundaria (CINE 2 y CINE 3, según clasificación internacional de la UNESCO) en 13 países de América Latina y el Caribe.

País	Año	Ley	Descripción
Argentina	2006	Ley de Educación Nacional	Se establece la obligatoriedad del nivel secundario [CINE 2 y CINE 3]
Brasil	1996	Lei No. 9.394 de 1996	Se regula el funcionamiento del sistema y declara la obligatoriedad y gratuidad de la educación infantil y fundamental [CINE 2]
	2013	Lei 12.796 de 2013	Se sanciona la gratuidad y la obligatoriedad de la educación básica que comprende la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media. Es obligatoria y gratuita a partir de los 4 años y hasta los 17 [CINE 3]
Chile	2003	Ley 19.876	Obligatoriedad de la educación básica y media [CINE 2 y CINE 3]
	2009	Ley General de Educación 20.370	Decreta la universalidad de la oferta educativa y la implementación progresiva de la gratuidad de los establecimientos subvencionados
Costa Rica	1997	Ley 7676 (Reforma la Constitución)	Obligatoriedad de la educación general básica [CINE 2] y el Estado está obligado a velar por la oferta
	1998	Ley 7739 (Código de la Niñez y la Adolescencia)	Educación diversificada [CINE 3] gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado
	2011	Ley 8954 (Reforma la Constitución)	Adquiere rango constitucional
Cuba	1961	Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza	Gratuidad y nacionalización de la enseñanza
	1976	Constitución Nacional	Se establece la obligatoriedad de la educación básica incluyendo la educación secundaria no pre-universitaria [CINE 2]
Ecuador	2011	Ley Orgánica de Educación Intercultural	Se establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial hasta el bachillerato [CINE 2 y CINE 3]
El Salvador	1996	Ley General de Educación Decreto 917	La educación parvularia y básica (que comprende el primer ciclo de la formación secundaria) es obligatoria [CINE 2]

Guatemala	1985	Constitución Política de la República de Guatemala	“Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la ley [CINE 2]
	1991	Ley General de Educación Decreto 12–91	Ratifica la obligatoriedad de la educación básica. Ordena el Sistema Nacional de Educación [CINE 2]
Honduras	2011	Ley Fundamental de Educación	Obligatoriedad “al menos desde un (1) año de educación pre–básica hasta el nivel medio” [CINE 2 y CINE 3]
México	1993	Ley General de Educación	Obligatoriedad de la educación básica y el primer ciclo de la secundaria [CINE 2]
	2012	Decreto DOF 09/02/2012	Se amplía la obligatoriedad a la educación media superior [CINE 3]
Paraguay	1998	Ley General de Educación 1.264	La educación escolar básica comprende nueve grados y es obligatoria [CINE 2]
	2010	Ley 4088	Se incluye dentro de la educación obligatoria la educación inicial y la educación media [CINE 2 y CINE 3]
República Dominicana	2010	Constitución Política de la República Dominicana	Se declara obligatorio el nivel inicial, básico y medio [CINE 2 y CINE 3]
Uruguay	1973	Ley 14101	Se declara la educación “obligatoria común y general, en el primer nivel para la Escolar o Primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la Educación Secundaria Básica” [CINE 2]
	2008	Ley 18.437	Se declaran obligatorias la educación inicial (4 y 5 años de edad), la educación primaria y la media básica y superior [CINE 2 y CINE 3]

Fuente: Elaboración propia, con base en la información proporcionada por los capítulos presentados en el Informe

Los cambios no se circunscriben a la estructura de los sistemas sino que implican modificaciones en el perfil de sus estudiantes toda vez que ingresan nuevos públicos a las aulas, se producen renovaciones en las modalidades y los contenidos de las propuestas pedagógicas, en los sistemas y requerimientos de formación de los docentes o en la organización institucional, entre muchos otros aspectos. Implican, de manera más o menos implícita, un conjunto de desafíos para quienes transitan cotidianamente las aulas, para los responsables políticos y técnicos de la gestión, y para los académicos. Una dimensión clave de las transformaciones es la vinculada a la matrícula del nivel, su volumen, sus cambios en la composición social y procedencia de los estudiantes. La dimensión temporal nos permite observar no sólo

el crecimiento de la matrícula sino el ritmo de los cambios, la temporalidad con la que cada país logra ampliar la cobertura.

La sanción de leyes que establecen la obligatoriedad así como el sostenido incremento de la matrícula, aún en países que contemplan como obligatorio únicamente a su ciclo inferior, actualiza las expectativas de las personas sobre las funciones sociales del nivel, supone nuevos retos para las políticas educativas, implica, en definitiva, una resignificación de aquello que históricamente se ha entendido como escuela secundaria. Una nueva agenda de temas y problemas educativos se ha instalado de manera sostenida debido a las temáticas consideradas relevantes ante las sociedades del nuevo siglo.

El ciclo de crecimiento económico que abarcó a la mayoría de los países de la región debido al boom de las *commodities*, impactó en la inversión social y educativa y permitió que varios estados de la región movilizaran recursos hacia el desarrollo de programas de inclusión social de amplio alcance por medio de transferencias condicionadas de ingreso y del despliegue de políticas educativas que junto con ampliar el acceso a la educación secundaria participaron de la transformación de las expectativas de grupos sociales antes relegados del nivel.

Problemas y tensiones

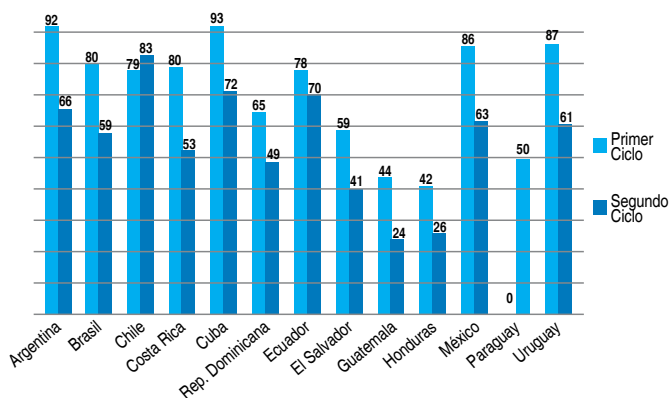
Los trece capítulos del Informe permiten realizar un registro de un conjunto de problemas y tensiones presentes en los procesos de expansión de la educación secundaria en las últimas dos décadas. No se trata, se advierte, de un inventario exhaustivo porque no están incluidos todos los países de América Latina y el Caribe y porque autores y autoras de algunos capítulos circunscriben los problemas o las tensiones de la escolarización al foco que han elegido para profundizar en los contextos nacionales.

Por otra parte, el carácter “regional” de este registro tampoco se configura por la “suma de problemas nacionales” en educación secundaria. Este es un punto central de larga data que ya ha sido planteado hace tiempo por los historiadores (Halperín Donghi, 1983) y que se ha actualizado con los procesos de globalización, aunque su caracterización sea materia de polémica y dependa de la manera en que se entienda su dinámica (Sassen, 2007). Probablemente, una perspectiva regional que proporcione un panorama más adecuado de los así llamados “desafíos regionales” en la educación secundaria se debería componer integrando diversas unidades de análisis y no exclusivamente la nacional que es la que aquí se ha adoptado. La especificidad latinoamericana se expresa en las temporalidades particulares de la región donde tiene lugar la coexistencia de tiempos diferentes, mixtos y trancos, tal como señala Ansaldi (2000) recuperando trabajos de Florestan Fernandes, Aníbal Quijano y Fernando Calderón. Esta temporalidad en la que persiste en lo contemporáneo estructuras del pasado, es clave para pensar en profundizar los derechos de ciudadanía en

un contexto donde las desigualdades sociales no han disminuido en los niveles deseados.

En primer lugar, se indican, los límites de la universalización de la educación secundaria en edades previstas por los marcos legales, como problema común. Ha sido señalado que los años bajo análisis fueron décadas que continuaron una expansión verificada, según los países, desde los años ochenta del siglo pasado (SITEAL, Atlas de las Desigualdades Educativas; Benza y Kessler, 2020). Sin embargo, como consignan la mayoría de los capítulos del informe y el gráfico de síntesis que se presenta a continuación, persisten dificultades para la cobertura universal de grupos etarios definidos en edad teórica de escolarización. Si bien se observa un grupo de países que ronda el 90% en la cobertura neta de la secundaria inferior (Argentina, Cuba, México) y otro grupo está muy por debajo del 50% (Guatemala, Honduras), son muy pocos los que superan la barrera del 60% en este indicador para la secundaria superior: sólo seis de cada diez adolescentes y jóvenes alcanzan la escolarización secundaria en las edades teóricas previstas en los países que mayores logros de cobertura muestran (Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, México, Uruguay).

Gráfico 1. Tasa neta de cobertura para primer y segundo ciclo del nivel secundario, año 2015



Fuente: Elaboración propia, con base en datos de UNESCO Institute for Statistics (UIS)

Los capítulos registran como uno de los mayores desafíos para alcanzar la escolarización plena el problema de quienes dejan la escuela (que suele

conceptualizarse como abandono); aún allí donde la oferta llega, amplios grupos de jóvenes tienen grandes dificultades para finalizar sus estudios. La caída de matrícula entre el primer y el segundo ciclo y los porcentajes de estudiantes que no terminan la escuela secundaria es tal vez uno de los rasgos más destacables de los patrones de escolarización comunes a la región.

En el Cuadro 1 puede observarse la evolución de las tasas de terminación en las dos décadas estudiadas. El panorama general es de una sensible mejora para ambos ciclos y, al mismo tiempo, exhibe la

persistencia de obstáculos para la graduación. Asimismo, las diferencias entre países son enormes y muestra a Chile y a Cuba como los países mejor posicionados en este indicador en ambos ciclos. Cabe destacar que en el caso cubano, el segundo ciclo no es obligatorio, como sí lo es en Chile. Otro grupo de países como Costa Rica, Ecuador y República Dominicana lograron considerables incrementos en este indicador mientras que Paraguay y Brasil (especialmente entre 2000 y 2010) muestran un aumento que da cuenta de procesos de incorporación masiva de nuevos estudiantes.

Cuadro 1. Tasa de terminación de la educación secundaria.

País	2000		2010		2018	
	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Argentina	..	..	74,10	54,99	..	..
Brasil	66,76*	44,38*	82,95*	65,52*	85,69	67,32
Chile	90,29	65,13	94,24*	80,71*	95,90	85,75**
Costa Rica	44,50	36,24	61,49	47,72	73,47	58,38
Cuba	..	..	97,83	78,67	..	..
Ecuador	57,15	46,08	78,98	57,76	91,46	72,30
El Salvador	53,75	39,23	65,22	49,20	75,07	59,24
Guatemala	28,63	19,71	42,94*	24,51*	..	..
Honduras	26,80*	21,92*	45,98	34,75	53,35	37,80
México	67,16	32,63	81,42	48,29	88,56	58,73
Paraguay	53,09*	36,93*	69,75	50,34	79,25	63,62
República Dominicana	64,35	39,15	79,17	56,60	86,31	62,76
Uruguay	..	..	63,57	33,54	73,21	40,35

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO Institute for Statistics (UIS) <http://data.uis.unesco.org/>

Nota:*Datos tomados del año inmediatamente posterior (2001 o 2011)

** Datos tomados del año inmediatamente anterior (2017)

El segundo patrón común es el de la desigualdad, aspecto en el que se profundizará más adelante en un apartado específico. Sus trazos principales se resumen en que las brechas de acceso, terminalidad y calidad, son más acentuadas entre quintiles altos y bajos, entre población indígena y afroamericana. En cuanto a las brechas de género, si bien éstas se han acortado, persisten entre las mujeres indígenas y no indígenas de manera evidente.

Un tercer patrón puede postularse. La información proporcionada por estudios sobre el gasto y el financiamiento regional confirma que el boom de las exportaciones experimentado por la región en la primera década del período y hasta entrada la segunda, se vio reflejado en el incremento de la inversión en educación en muchos de los países. El gasto educativo para enseñanza básica (primaria y secundaria) se incrementó del 4% al 5,1% de

PBI (entre 2000 y 2014 aproximadamente) y, si se considera que a lo largo del período se verificó un incremento en el producto real de los países, la inversión es más relevante aún. No obstante, la dispersión es alta si se consideran los extremos: Guatemala, El Salvador y Paraguay que rondan entre algo menos del 3% y el 3,8% de PBI hacia el final del período en el extremo más bajo y Costa Rica con un 7% en el extremo más alto (Cetrángolo y Curcio, 2017), donde habría que incluir Cuba, según se informa en el capítulo correspondiente.

Algunos de los capítulos precedentes reportan detalles de interés aunque no necesariamente comparables. Ecuador, entre 2006 y 2014 sobre duplica el gasto en educación en porcentaje de PBI, pasando del 2,3% al 4,8%. México incrementa de 5,03% en 2000 a 5,38% en 2009 del producto, y en la media superior el gasto se incrementa un 63% entre 2001 y 2018.

La trayectoria del gasto de República Dominicana mejoró sensiblemente en los últimos años del período considerado por el Informe. A partir del año 2013 alcanza una asignación a la educación preuniversitaria del 4%, que es lo que marca la ley y reporta un incremento del gasto por alumno del 53% entre 2013 y 2017, aunque dicho indicador todavía se ubica por debajo de algunos países de la región. En este país, el gasto en educación secundaria tuvo un crecimiento promedio de un 22,7% durante los últimos diez años, aunque señala el informe de este país, este incremento ha sido marcadamente irregular.

Cuba, uno de los países que más invierte en educación de región junto con Costa Rica, en proporción de gasto / PBI, muestra un incremento de 1,5% entre 2000 y 2010 y una caída de 3,4% entre 2010 y 2018 (en este año alcanzó un 8,1%), lo que lo sitúa 1,4% por debajo del comienzo del milenio.

Entre los países con financiamiento inconstante figuran tres centroamericanos y Paraguay, los que reportan trayectorias oscilantes o en disminución. Guatemala, en 2016 destinaba un el 2,8 de su PBI a educación. El Salvador entre 2000 y 2019, muestra un promedio de 3,8% del PBI con un pico de 4% en 2015 y una caída a 3,69 en 2019, junto

con Guatemala uno de los porcentajes más bajos comparado con el promedio de la región. Honduras reporta una caída del presupuesto en educación, respecto del presupuesto general, de 7% entre 2010 y 2019 (de 18,6% a 11,43). Paraguay, es el único país (junto con Panamá) que muestra una trayectoria descendente del gasto en educación en términos de porcentaje del PBI, cayendo de 5,3% (año 2000) al 3,6% (año 2018).

Aunque el balance general ha sido el de un incremento de los esfuerzos presupuestarios en educación, se observa que tal incremento no fue igual en todos los países. Se advierte asimismo en la segunda década el impacto a la baja del fin del ciclo de crecimiento económico regional.

Por otra parte, la comparación de la información disponible en los capítulos nacionales y de informes regionales, sugiere una agenda de investigación sobre la estructura del gasto en educación básica. Casos como el de México, por ejemplo muestran que gran parte del crecimiento del gasto en términos del PBI fue empleado para los esfuerzos de expansión de la media superior. Estudios regionales indican, a su vez, que la mayor proporción del gasto se destina a gastos corrientes (Cetrángolo y Curcio, 2017) con lo cual el margen para ampliación y renovación de infraestructura, para equipamiento y para innovación es exiguo y proviene de otras fuentes.

Forma parte de esta agenda, asimismo, profundizar en el estudio de los mecanismos y fuentes de financiamiento. El Salvador informa que una parte importante del presupuesto, destinada a ampliación de la cobertura territorial, programas educativos, la renovación del equipamiento informático y tecnológico y la provisión de materiales didácticos, depende en gran parte de fuentes de financiamiento alternativas como préstamos y donaciones. La Argentina, un país federal, registra disparidades provinciales, según la capacidad distributiva de los estados subnacionales.

Otro tópico nodal que surge de los informes nacionales es el referido a la conformación de un cuerpo profesional docente consistente con las necesidades de desempeño especializado que exige el nivel. Una manera de formular el problema es

visualizar la relación problemática que existe entre las competencias exigidas para la enseñanza secundaria y los sistemas de formación, de designación y de remuneración disponibles en cada país. Se trata de un sistema de tensiones que pareciera atravesar a todos los países independientemente del grado de desarrollo de sus sistemas educativos, de sus subsistemas de educación secundaria y de sus subsistemas de formación, aunque el tipo de abordaje y su integralidad por parte de cada uno de los países estará íntimamente relacionado con dichos factores.

En primer lugar, sobresale la falta de docentes especializados, carencia acentuada en el segundo ciclo de la educación secundaria, lo que en parte explica la baja oferta en la mayoría de los países. Un segundo aspecto, se refiere al desequilibrio en la distribución de docentes entre los centros urbanos y los centros poblacionales alejados; llevar la oferta a todos los rincones del territorio implica no sólo la creación de establecimientos sino también la designación de planteles docentes especializados y una configuración de incentivos que logre atraer a personal con la formación adecuada a regiones distantes o poco accesibles. De Argentina a Honduras, países con grandes diferencias en sus sistemas de escolarización secundaria, los estados nacionales exhiben dificultades para reclutar perfiles especializados.¹³³ Las exigencias de ofrecer un curriculum especializado con profesores de distintas disciplinas académicas se acentúa en el segundo ciclo del nivel. En tercer lugar, una problemática que se proyecta sobre las anteriores; el desfase entre la formación inicial y las necesidades del ejercicio profesional en el nivel secundario y su dinámica de transformación, tiene como consecuencia que aún los países con sistemas de formación inicial establecidos se encuentren con un flujo de docentes que egresan anualmente que presentan un tipo de formación que no responde adecuadamente a las múltiples exigencias de desempeño profesional planteadas por nuevos públicos y por nuevos requerimientos de formación juvenil.

La preocupación por el reclutamiento no sólo se concentra en aquellos países en los que el plantel de profesores es insuficiente. Existe una tendencia a la revisión de los mecanismos tradicionales de reclutamiento de personal de enseñanza, al fortalecimiento de su formación, a las mejoras de los estímulos salariales para convocar mejores perfiles. Chile reporta que las políticas docentes en el país adhieren a las tendencias globales de reclutar a los mejores y darles una sólida formación. Ecuador informa haber promovido una sensible mejora de los salarios docentes entre 2006 y 2014, haber generado un sistema meritocrático para la selección y la renovación de docentes.

Cuba informa haber sufrido en la década de los noventa un importante éxodo de profesores hacia puesto de trabajo mejor remunerados económicamente. Esta situación motivó a que las autoridades de ese país promovieran una reforma del perfil de profesores creando el profesor General Integral en Secundaria Básica, a cargo de todas las asignaturas del curriculum en un aula de 15 estudiantes. No obstante, esta reforma mostró sus limitaciones y el país continúa con algunas dificultades en la cobertura de las plazas docentes.

Varios países han dado impulso a sus sistemas formadores. En los últimos 15 años, Chile ha multiplicado sus programas de formación de profesores incrementando, la oferta aumentado con la creación de institutos profesionales y con la participación de universidades privadas que se sumaron al nutrido grupo de instituciones ya existentes. La Argentina cuenta con un sistema dual de formación docente impartido por institutos de profesorado y por universidades que son autónomas. El Salvador informa la creación en 2018 del Instituto Nacional de Formación Docente, un organismo para la formación inicial y permanente de los docentes, la formación de postgrado en diferentes especialidades y la actualización profesional. La Argentina creó en 2007 un instituto del mismo nombre, con las mismas funciones y con el propósito adicional de regular al sistema formador en un país en el que parte de

133 Si bien no ha sido trabajado especialmente por los informes nacionales, existe una relación de costo beneficio entre una oferta educativa que exige un plantel de docentes especializados por año para un modelo de escuela graduada y la usualmente baja densidad de población en regiones rurales.

la formación está descentralizada en los estados subnacionales y la otra parte bajo la autonomía de las universidades. Ecuador reporta un programa exitoso de estímulo para la realización de Maestrías por parte de los y las docentes.

Los requerimientos se complejizan cuando las políticas hacia los profesores y profesoras son parte de una visión crítica acerca de los modelos escolares vigentes y procuran su transformación. La Argentina, por ejemplo, se plantea la necesidad de diversificar el trabajo docente, ampliando las funciones de enseñanza impartidas por profesores de asignaturas frente a cursos, incorporando nuevas figuras docentes: tutores, coordinadores de curso, funciones de codocencia o roles de apoyo para fortalecer los aprendizajes de estudiantes que lo necesiten con modalidades de programas personalizados. Estas estrategias de diversificación y de reorganización, en particular la estructura de los puestos de trabajo, se encuentran ligadas a una definición más amplia que se plantea la reformulación del modelo y la organización institucional de la escuela secundaria. De manera similar, México, que centró gran parte de sus esfuerzos en un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior, informa que el cambio de un currículum por contenidos centrado en un alumnado considerado como homogéneo a un currículum por competencias centrado en la calidad, impacta tanto en las estructuras de contratación docente en su formación y actualización, así como en las de los directivos. Asimismo, Chile enfrenta una complejidad similar en relación con los directivos sobre quienes considera que deben ser competentes en procesos administrativos, gestión de recursos humanos, y dirección pedagógica y didáctica y para los cuales ha desarrollado un amplio programa de profesionalización.

Como puede observarse, la complejidad de las políticas docentes no se circunscribe a los problemas de reclutamiento, formación y actualización, ya de por sí complejos, considerando la envergadura de las dotaciones de personal necesarias para un sistema en proceso de masificación. Se trata también de considerar las dimensiones de la gobernabilidad de los sistemas. Ha sido señalado que en las últimas

décadas se ha ido conformando un nuevo modelo de regulación de la tarea docente, no sólo para el nivel secundario, sino también para el primario (INEED, s/f), cuyos ejes se explican por la insuficiencia de los sistemas de regulación de la tarea docente que se configuraron con la creación de los sistemas educativos nacionales y su expansión durante el siglo XX. Los ejes de esta nueva regulación se expresan en la creación de mecanismos de evaluación docente y de mecanismos de regulación de las carreras profesionales, a través de sistemas de ingreso, de permanencia y de ascensos, así como de sistemas de incentivos salariales, asociados al desempeño profesional. Como señala Terigi, las políticas docentes esbozadas en varios de los capítulos están asociadas a un desplazamiento del par formación y control al par calidad y evaluación (INEED, s/f). Este es el caso de Chile, el de México y si no en el diseño de sus políticas, en las maneras de diagnosticar las dificultades del sector, recogidas en capítulo de Costa Rica.

En cuanto a la relación de la escuela con la tecnologías digitales, son posibles tres abordajes para su análisis. Una lectura, es el análisis de la esta relación en tanto entorno de enseñanza. El segundo abordaje se refiera a la tecnología digital como contenido cultural y su introducción en el currículum. El tercero, a la tecnología digital como modo de acceso remoto a una oferta escolar complementaria de la oferta presencial.

Los capítulos precedentes no abordan en profundidad esta relación (salvo Costa Rica) aunque tampoco la soslayan. La introducción de tecnologías digitales en la enseñanza es abordada en el Informe por Costa Rica, con la descripción y la evaluación del proyecto, pionero en la región, del Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE) y de los Laboratorios de Informática Educativa (LIE). Por su parte, Uruguay y Argentina mencionan, sin realizar un tratamiento específico, los programas “uno a uno”, Plan Ceibal y “Conectar Igualdad”, respectivamente. El marco curricular común de México en 2008 (MCC) estableció el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación que implicaba la formación y la actualización de directivos y docentes. El resto de los

países se refieren a la introducción de la tecnología en las escuelas, aunque por la información disponible, no es posible caracterizar el tipo de estrategias, sus alcances, ni su nivel de institucionalización.

Los estudios regionales señalan que, a diferencia de los países europeos y los Estados Unidos de América, la introducción de tecnologías digitales en el sistema educativo en la región latinoamericana y caribeña, asumió un enfoque para el desarrollo social, en lugar de un enfoque vinculado a la producción y al mercado de trabajo (CEPAL, 2014). El PRONIE y los LIE de Costa Rica, que fueron incorporados en los años ochenta, representan una primera etapa de innovación tecnológica digital en educación que asumió la modalidad de introducción de computadoras y la instalación de equipamiento en los establecimientos. El programa Enlaces de Chile, a inicios de los años noventa, representó la iniciativa de conectar a estudiantes y profesores de distintos liceos con la expectativa de introducir una experiencia innovadora que diera contenido a la incorporación de tecnología en las escuelas. Avanzada esta década, se consolidó la tendencia a incorporar tecnologías en los establecimientos y vínculos con la mejora de los procesos de aprendizaje enfatizando los objetivos de acceso, en particular, de los sectores vulnerables. Finalmente, desde mediados de la década de los 2000, se instala la tendencia de distribuir dispositivos portátiles entre docentes y estudiantes sumando el objetivo de acortar la brecha digital (CEPAL, 2014). En cuanto a la perspectiva del currículum, en los capítulos se registran menciones a distintos programas, como en el caso de Uruguay: Jóvenes a Programa, *LaP–Ted* (enseñanza de robótica) y un programa de pensamiento computacional.

Discusiones sobre la desigualdad: diferencias entre las esferas y superposición de desventajas

A pesar del desarrollo de políticas que atenuaron el impacto de las brechas de desigualdad entre los sectores de mayores y menores ingresos, el sistema educativo actúa como reflejo de sociedades que continúan siendo muy susceptibles a los cambios políticos y económicos. Durante muchos años, los estudios sobre pobreza plantearon una discusión

acerca de la tenue línea que separaba a las personas de la posibilidad de ser considerado indigente, pobre o no pobre; problemáticas que se complejizaron a partir de la introducción de otras variables para su estudio como dimensiones acerca de la satisfacción de necesidades básicas, las condiciones de habitabilidad o el acceso a servicios de salud de cierta calidad. Algo similar podemos señalar en relación a la desigualdad con dimensiones que implican pensar su carácter multidimensional más allá del acceso a recursos y considerar la desigualdad vital, la esperanza media de vida, la expectativa de salud, los indicadores de salud infantil a partir de datos referidos en las encuestas sobre el hambre o las de carácter existencial vinculadas con la autonomía, la dignidad, la libertad y el derecho al respeto y al desarrollo personal. Si el coeficiente de Gini permite acercarnos a alguna imagen sobre lo que ocurre en nuestras sociedades, lo cierto es que la misma es incompleta, tanto por el subregistro de los sectores de mayores ingresos como debido a las dificultades para contemplar otros aspectos.

Efectivamente, durante los años de mayor crecimiento económico y el despliegue de políticas de inclusión por la vía de transferencias condicionadas de ingreso, los gobiernos de la región han sido exitosos en la reducción de la pobreza extrema, pero a pesar de la mejora en la distribución del ingreso no sucedió lo mismo en términos de la desigualdad. Según la CEPAL (2016), el fenómeno de la desigualdad en América Latina es tal que impide el crecimiento inclusivo. En un sugerente artículo donde presenta la agenda de investigaciones sobre desigualdades en la región, Kessler recupera planteos de varios autores para explicitar los límites del análisis de acuerdo al indicador que utilizamos –por ejemplo la caída del Gini no permite conocer la primigenia división entre capital y trabajo o qué sucede con la distribución entre clases, grupos étnicos o géneros, así como enfatizar la presencia de deudas acumuladas para todos los sectores subalternos que son seculares (Kessler, 2019).

La reflexión partiendo de la noción de desigualdad nos invita a comprender, en primer lugar, su carácter relacional y, en segundo lugar, hacer hincapié en

aquellas diferencias que se consideran ilegítimas. El estudio de la desigualdad implica también discutir sobre la categoría de diferencia. En este sentido, el trabajo de Therborn es clave para pensar su complejidad. Mientras las diferencias son dadas o elegidas (en términos de estilos) las desigualdades se construyen socialmente. En la base de la desigualdad siempre hay algo en común. Por lo tanto, la desigualdad puede ser pensada como una diferencia que viola alguna norma/supuesto de igualdad (Therborn, 2015).

Los aportes de cada capítulo nos invitan a repensar los conceptos de diferencia, diversidad y desigualdad. No toda diferencia se transforma en una desigualdad ni siempre la reivindicación de la diversidad opera como atenuante de las distancias sociales, sino que puede contribuir a exacerbar posiciones desiguales (Mayer y Nuñez, 2017). No pretendemos aquí agotar el debate sino más bien lo contrario.¹³⁴ A partir de los aportes de los Informes la intención es brindar elementos que permitan repensar las desigualdades considerando procesos de largo plazo y no sólo coyunturas específicas.

Ahora bien, explorar en las desigualdades implica considerar el análisis de distintas esferas así como sus interrelaciones. Esto lleva a contemplar tanto las desigualdades más clásicas (clase, género, etnia) junto a aquellas intra-categoriales (Fitoussi y Rosanvallon, 1997) y, fundamentalmente para los países de la región, la fragmentación del nivel secundario implica una expansión de la cobertura del nivel a través de inclusiones desiguales, en palabras de Gonzalo Saraví (2015). La inquietud por dar cuenta de las fronteras simbólicas y de creación de estigmas (Chaves *et al*, 2017) emerge como un aspecto esencial para desentrañar las características que adquiere la dinámica de la desigualdad en el sistema educativo.

Distintos trabajos señalaron que una arista insoslayable de los temas de agenda emergente de los resultados de la universalización del nivel medio, es la relacionada con la necesidad de reflexionar acerca de los factores endógenos que dificultan la escolarización (Mayer y Nuñez, 2017). Los problemas

señalados en los capítulos confirman esta agenda, dan cuenta de diferentes tensiones así como de la necesidad de precisar los tipos de desigualdad que tienen lugar. Tiempo atrás, Reygadas (2004) enfatizaba la necesidad de contar con estudios que apelen a enfoques que conjuguen la atención a las distribuciones de capacidades y recursos, las relaciones e intercambios y las características de las estructuras sociales. Aún con su carácter, este trabajo supone un aporte para precisar las distintas dimensiones de la desigualdad en la actualidad. Para ello en este apartado presentamos tres tipos de desigualdades: a) de acceso, b) de trayectoria, y c) percepciones.

Las desigualdades de acceso: Límites a la expansión

Muchas de las desigualdades resaltadas por los capítulos que conforman este informe son de larga data y pre existentes al periodo considerado. Persisten incluso a la par de la expansión de la oferta educativa. Uno de los tipos de desigualdades más extendidos y arraigados en el sistema se vinculan con la cuestión del acceso, la permanencia (el tipo de trayectoria educativa) y el egreso.

La expansión del nivel secundario, si bien fruto de distintas temporalidades, es constatable en todos los países de la región aunque no implica necesariamente su democratización, si la entendemos como ampliación de la calidad de la ciudadanía y, por lo tanto, como de la relación de los sujetos con el gobierno y la autoridad. En una sugerente lectura, que recupera las ideas de Tilly sobre la relación ciudadanía, democracia y desigualdad, Auyero (2013) enfatiza la necesidad de observar aquellos procesos de la relación Estado-sujetos en los cuales las desigualdades categorías de clase y género “arbitran la relación entre los sujetos y el Estado y van en detrimento del ejercicio de ciudadanía” (Auyero, 2013: 39). Su texto brinda herramientas para problematizar las tensiones inclusión-ciudadanía-masificación-democratización, precisando los conceptos y evitando considerar que un proceso tiene necesariamente un tipo de resultado garantizado (por ejemplo que la masificación supone

¹³⁴ Para profundizar en esta discusión ver Dubet (2015) y Mayer y Nuñez (2017).

la democratización y una mejor calidad de ciudadanía a partir de la inclusión educativa).

Observemos el escenario. La literatura reciente ha mostrado las transformaciones del sistema educativo en América Latina y el Caribe. Sólo por señalar algunas de sus características, es factible observar que el acceso ocurrió de forma diferenciada (García–Huidobro, 2010). Tal como fue señalado por la investigación educativa en países del Cono Sur, además de las situaciones de inequidad, el proceso de selección de los establecimientos consolidó una distribución segmentada de la población en edad escolar (Redondo, 2009), mientras otros estudios refirieron a una configuración en el ámbito educativo de distintos fragmentos sin relación entre sí (Tiramonti, 2004). A pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos (Dubet, 2015).

En Latinoamérica y el Caribe el incremento de la cobertura y la consecuente democratización del acceso no siempre se tradujo en experiencias escolares gratificantes. El proceso de expansión de la matrícula no implicó necesariamente la reducción de brechas de desigualdad sino que la misma adquirió otras dinámicas. Este incremento de la cobertura ocurrió no exento de tensiones entre las tradiciones del nivel y las nuevas demandas que se cristalizan en cada sociedad. Así con las clásicas desigualdades de clase, género y etnia se solapan desigualdades territoriales, tanto en lo referido al acceso como al tipo de trayectoria educativa. Estas características obligan a pensar en las desigualdades considerando las interrelaciones entre las distintas dimensiones reconociendo tanto la multiplicidad de identidades como de posibilidades de exclusión. La historia de la región muestra la presencia de una desigualdad durable en el tiempo (Tilly, 2000) que afecta a individuos por el hecho de pertenecer a ciertas categorías y, por esa razón, recibir un tratamiento y beneficios distintos.

Asimismo, y de manera concomitante, los procesos de construcción de masculinidades y feminidades hegemónicas implican desigualdades para otras formas de vivir la sexualidad, situación sobre las cuales el movimiento LGBTIQ ha llamado la atención en nuestros países, ya que a pesar del logro de algunas leyes de reconocimiento de derechos y mayores posibilidades de expresión en el sistema educativo, sus experiencias se encuentran signadas, muchas veces, por procesos de discriminación y estigmatización que llevan a su exclusión. Por último, los procesos de segmentación y fragmentación así como la disparidad de ofertas educativas implican también la aparición de nuevas dinámicas de desigualdad.

Estas desigualdades en el acceso se manifiestan de múltiples maneras. En algunos casos se vinculan con la misma historia del nivel, en lo que el Informe de Uruguay denominó la tensión entre el nivel de los derechos consagrados y el de las tradiciones. Efectivamente, es plausible señalar que el aumento de la cobertura pone en tensión dos aspectos esenciales del nivel secundario desde sus inicios como son su carácter propedéutico y su orientación privilegiada hacia la educación de las elites y sectores medios (y en menor porcentaje los pobres meritorios). La escuela secundaria dada su matriz excluyente fue un ámbito privilegiado de socialización de sectores medios y altos, salvo excepciones como las figuras que Camus retrata con maestría en su novela autobiográfica “El primer hombre” o las referencias de Hoggart sobre su lugar como becario proviniendo de un hogar prototípico de la clase obrera inglesa. En la región la educación en algunos países implicó la posibilidad de acceder a otras posiciones de clase, sin desconocer la persistencia de infancias excluidas como la de los capitanes de la arena narrados por Jorge Amado o las dificultades para construir espacios educativos donde convivan distintas clases sociales, tal como retrata de manera elocuente la película chilena *Machuca*.¹³⁵

135 El becario que atraviesa la sensación de no pertenecer a ningún grupo, punto de sutura de la fricción entre dos culturas mientras se aleja de la original sin haber logrado aún el soporte intelectual que lo acerca a sus nuevos compañeros (Hoggart, 2013) [1957]. Los capitanes de arena es el nombre de la novela de Jorge Amado que narra la vida de los niños de la calle en Salvador de Bahía, Brasil; mientras que *Machuca* es el título de la película de Andrés Wood que retrata el encuentro en la escuela de dos niños chilenos de 12 años de diferentes clases sociales que se hacen amigos en los meses previos al golpe de estado de 1973.

Esto se plasma en aspectos de la política educativa y su traducción en reglamentos, circulares y normativas ya mencionadas, pero que refieren a las dificultades entre la enunciación de la universalidad y la persistencia de procedimientos que dificultan el pasaje de año, o un régimen de asistencias imposible de cumplir para adolescentes embarazadas o madres o a cargo del trabajo doméstico, tal como señalan los informes de Uruguay y de Paraguay y otros que destacan el género como motivo de exclusión. Los países del Cono Sur que alcanzaron rápidamente la cobertura del nivel primario y contaron con una escuela media ampliamente consolidada que incorporaba nuevas poblaciones en diferentes oleadas, son quizás aquellos países donde existen mayores presiones de diferentes actores para abordar tales dificultades. Estas se expresan en el caso chileno, en la demanda por una igualdad en la calidad más allá de su amplia cobertura, en el caso uruguayo en las dificultades en la tasa de egreso mientras que Argentina las evidencia en las discusiones acerca de la necesidad de reformar un modelo organizacional excluyente y el régimen académico concebido originalmente para otros públicos. En este último país las desigualdades en el acceso se vinculan fundamentalmente al ámbito geográfico y la condición social de los estudiantes y sus familias.

Por su parte, la gran mayoría de los países muestran como problema el acceso diferencial. Es el caso de Paraguay, donde se observa como problema el lento avance de la cobertura de la educación secundaria. Este país, así como Guatemala y El Salvador muestran una tajante separación en las brechas de acceso a la educación escolar básica y al segundo ciclo. Costa Rica mantiene un comportamiento que la diferencia del resto de los países de América Central ya que la cobertura de ambos ciclos se encuentra muy por encima de lo que ocurre en los demás. Aún así, este país también se caracteriza por la marcada diferencia entre un ciclo básico y otro diversificado y, tal como sostiene el capítulo, para lograr avances en la universalización de la educación secundaria es importante abordar problemas que se relacionan con el desempeño y el logro durante ciclos anteriores y que se agravan en la secundaria. Por su parte, y tal

como se ha mencionado, Guatemala, Honduras y El Salvador muestran aún mayores dificultades en comparación con el resto para lograr una cobertura en todo el territorio, con el agravante que esto afecta fundamentalmente a las diferentes etnias presentes en dichos países. La cuestión étnica posee una trascendencia no siempre del todo abordada y que los informes de los países mencionados ponen de relieve.

La teoría social latinoamericana aportó diversas reflexiones acerca de las diferencias entre la noción de ciudadanía individual y las cosmovisiones colectivas en relación a la justicia y las decisiones acerca de los derechos así como la persistencia de prejuicios de carácter racial biologicista, aún cuando más recientemente países como Ecuador, y de manera muy especial Bolivia, plantearon el reconocimiento del carácter plurinacional del Estado. De esta forma, además de la situación de pobreza, de los procesos de estigmatización y de las violencias que padecen muchos jóvenes, se suma la falta de infraestructura y de oferta educativa en el interior del país que insume erogaciones económicas y tiempo, como muestra el informe de Guatemala en donde los jóvenes de distintas regiones deben incurrir en distintos gastos de transporte y vivienda para acceder a los centros educativos. El caso salvadoreño da cuenta de las dificultades posteriores a la salida del conflicto armado en el año 1992 y una de las problemáticas principales refiere a la baja cobertura de la educación básica. Por su parte, en Honduras los indicadores muestran la preeminencia de un clivaje urbano/rural que a su vez se solapa con otras cuestiones ya que es precisamente en estas últimas zonas donde se concentra mayormente la población indígena y afro–descendiente. En este caso, se superponen desigualdades a las que prestaremos atención en el siguiente punto. En definitiva, el panorama muestra que en la región se produjeron avances considerables en el acceso, pero que el de la desigualdad es un tema que está aún lejos de ser resuelto.

El comportamiento del sistema:

Multidimensionalidad de la desigualdad

La segunda faceta que adquiere la desigualdad se vincula con el *comportamiento del sistema* y la

situación de los grupos desaventajados. Es decir, más allá de la posibilidad de acceder al nivel secundario y las discusiones que pueden darse en relación con su cobertura o con la diferencia en el ritmo de incorporación de los nuevos contingentes de estudiantes, América Latina y el Caribe muestran las dificultades que enfrentan distintos grupos desaventajados. Estas desventajas a veces se vinculan con la posición socio económica, en otras por la pertenencia a pueblos indígenas o afroamericanos, en muchas ocasiones ambas cuestiones se superponen. Asimismo, tal como constataron distintos informes el hecho de atravesar situaciones en su ciclo vital que dificultan la posibilidad de continuar los estudios, como el caso del embarazo adolescente, afecta fundamentalmente a las mujeres madres en edades tempranas, aspecto que permite cuestionar la idea de paridad numérica como indicador suficiente de igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y varones en los entornos educativos (Informe PRIGGEP/FLACSO/UNESCO, 2019).

No es novedad que la escuela secundaria se enfrenta a dificultades para sostener la escolarización de todas las personas que acceden al sistema. Se trata de un problema recurrente en los distintos niveles educativos, pero que se manifiesta con suma claridad en el nivel secundario. La finalización del ciclo básico, funciona como un momento bisagra. La mayoría de los países de la región manifiesta dificultades en sus tasas de retención, que desde ya impactan en las tasas de egreso. Las trayectorias distan de ser lineales, asumiendo ritmos y formas que exceden los años teóricos. Ahora bien, ¿cuáles son los grupos más afectados? ¿Qué dinámicas adquiere la desigualdad en la actualidad? ¿De qué forma impacta en los territorios?

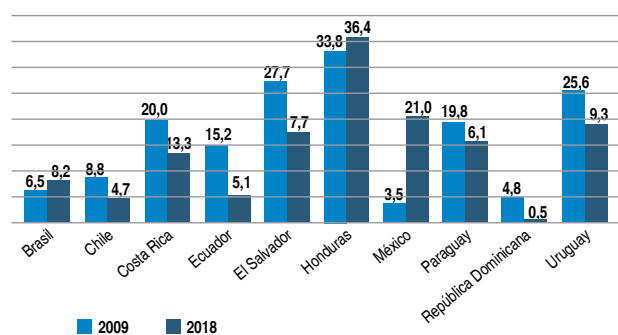
Si observamos el panorama descrito por los informes, hallamos que las desventajas se concentran en los pueblos indígenas o afroamericanos. Este fenómeno acontece con claridad en los países centroamericanos, Paraguay y Brasil, aunque con diferentes énfasis. En otros países, posiblemente debido a la menor presencia de estas poblaciones así como a la construcción de una idea de nación que los invisibiliza o con elementos de tensión

con el pueblo mapuche como el caso chileno, las desigualdades suelen presentarse más bien pensadas en términos socio económicos y configurarse en relación a trayectorias a futuro como la implementación del PACE (acceso educación superior) y la garantía de acceso, nivelación y aseguramiento de la permanencia de los alumnos de sectores vulnerables con alto rendimiento académico a este nivel de enseñanza. Aún así, pareciera que en el mapa de algunos países se sobreponen territorios y condiciones socioeconómicas, como el caso argentino donde el norte del país tiene un comportamiento en cuanto a infraestructura, acceso y permanencia que se diferencia del resto dando lugar a desigualdades territoriales. Por ejemplo, en materia de financiamiento educativo, indicadores como el porcentaje de inversión destinada a educación, el salario docente o el costo por alumno dan cuenta de una distancia importante entre los estados sub-nacionales.

Ahora bien, países como Argentina, Chile y Uruguay, muestran mayores niveles de cobertura en comparación con otros considerados para este estudio, pero, quizás precisamente por la mayor expansión, la agenda pública se encuentra orientada a repensar las experiencias escolares y trayectorias educativas. El gráfico 2 muestra otra lectura posible, en este caso haciendo hincapié en la tasa de asistencia de las personas comprendidas entre los 13 y los 19 años (sin distinguir niveles) y las diferencias entre quienes forman parte del primer y del último quintil. Tal como se puede apreciar para los países donde los datos están disponibles República Dominicana, Chile y Ecuador logran reducir notablemente las brechas, destacándose la disminución en este último país ya que reduce diez puntos (15,2 a 5,1 mientras los dos primeros ya tenían brechas menores en el año 2008 y continúan disminuyéndolas 4,8 a 0,5 y 8,8 a 4,7 respectivamente). Brasil es otro país donde, a pesar de un pequeño incremento en los años considerados, la brecha se ubica debajo del 10%. El efecto opuesto acontece en México (3,5 a 21%) así como en países donde más allá del aumento o disminución las brechas se encuentran cercanas al 20% como Uruguay y Honduras. En otros casos como Costa Rica, Paraguay o El Salvador encontramos que

la diferencia ha ido en tendencia a la baja. Los datos permiten observar que en el ritmo de incorporación en varios de los sistemas educativos de los países considerados el incremento de los niveles de cobertura se explica por el crecimiento de manera más sostenida en los quintiles más altos.

Gráfico 2. Diferencia en los porcentajes de asistencia escolar de jóvenes entre los 13 y 19 años de los quintiles 1 y 5 (2009–2018)

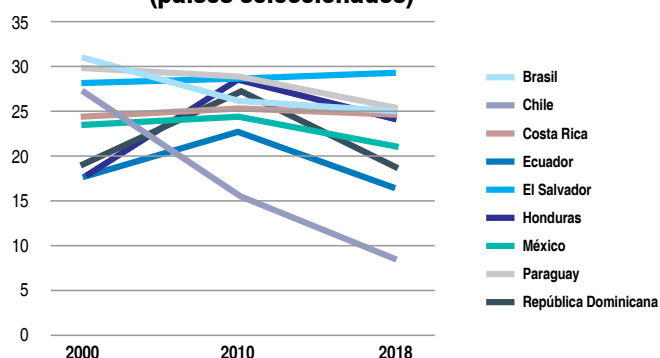


Fuente: Elaboración propia con base en Cepal https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e

Otro ejercicio es comparar los porcentajes de terminación entre quintiles. A mayor diferencia entre la tasa promedio de terminación de la población y el quintil más bajo, nos encontramos ante una situación de mayor desigualdad. La comparación temporal permite observar qué países aumentaron o redujeron esa brecha. La tendencia general es la de una reducción de la brecha para la mayoría de los países, aunque es factible señalar algunas particularidades. Sólo por mencionar algunos ejemplos: para el segundo ciclo del nivel secundario El Salvador es el único país que tiene una tendencia a aumentar la brecha apenas por un punto de 28,33 del 2010 a 29,16, mientras que la República Dominicana y Ecuador logran compensar la tendencia al alza en la primera década del período (en el primer país, luego de un salto de 18,95 en el año 2000 a 27,21 en 2010, disminuye a 18,55 para el último dato disponible mientras que en el segundo el número pasa de 17,56 a 22,72 para finalmente disminuir a 16,25% en el año 2018). El resto de los países considerados logran disminuir la distancia, en algunos casos con

un desempeño muy eficiente como en Chile –que logra la diferencia más baja dentro de los países para los que hay datos disponibles 27,51 a 15,5 y 8,35.

Gráfico 3. Diferencias entre la tasa de promedio de terminación de la población y la del quintil más bajo en segundo ciclo 2000–2018 (países seleccionados)



Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO Institute for Statistics (UIS) <http://data.uis.unesco.org/>

En México hallamos un comportamiento similar a los países sudamericanos. En este caso se evidencia como problemática del nivel secundario la cuestión del abandono. Como es sabido se trata de un indicador clave, que ha sido estudiado por varias investigaciones, pero que presenta algunas dificultades al enfatizar en la responsabilidad individual en vez de contemplar el proceso de exclusión que tienen lugar. El estudio mexicano aporta otro elemento para comprender desde distintas aristas el fenómeno. Efectivamente, el trabajo insta una problemática referida a la insuficiencia de Programas de Becas que contemplen únicamente el aspecto económico. El texto enfatiza que el factor económico incide solo sobre un tercio de las causas del problema del abandono escolar, a pesar de lo cual las políticas continúan enfocándose en la implementación de becas educativas. Por su parte, el Informe de Ecuador también hace hincapié en la necesidad de asegurar la calidad de la educación y, sobre todo, en relación con subsanar las brechas que existen en términos del desempeño educativo y la matrícula de los diferentes grupos sociales. De acuerdo a la evidencia aportada, entre los estudiantes beneficiarios de uno de los programas analizados, el de Bachillerato Internacional, existe

un importante número que no obtiene el Diploma, cuestión que se asocia con la doble exigencia que los estudiantes enfrentan al tener que prepararse para las evaluaciones de la OBI y también para la prueba de finalización del ciclo. En tanto se trata de un problema central, que se repite en varios países de la región, es plausible destacar la necesidad de pensar de manera articulada distintos programas e intervenciones, prestando atención a las causas endógenas al sistema que podría contribuir a diseñar reformas que faciliten el proceso de escolarización.

Un segundo grupo de países, Cuba, República Dominicana y Costa Rica, hacen hincapié en cuestiones curriculares y en las diferencias entre el ciclo básico y diversificado. En estos casos el énfasis se coloca en las trayectorias que se diversifican al finalizar el primer ciclo, cuando de acuerdo a la modalidad que se opte se producen diferencias en las posibilidades futuras. Esto se manifiesta en el caso de República Dominicana, donde las políticas educativas se orientan a incentivar las modalidades de Educación Técnico Profesional y de Artes o en el caso cubano, donde el informe observa contradicciones entre la masividad expresada en la amplitud y extensión de los servicios brindados y la calidad de los resultados del aprendizaje y la formación propuesta a alcanzar en todos. Asimismo en Costa Rica emerge la preocupación acerca de la necesidad de abordar las problemáticas de desempeño y logros de aprendizajes pensando primer y segundo ciclo de manera articulada.

En países como Honduras, Guatemala y El Salvador la problemática está caracterizada por las diferentes trayectorias estudiantiles de la población indígena y afroamericana que difiere considerablemente de las del resto. En Brasil también se observan clivajes entre la tasa de cobertura y de egreso ya que la matrícula ha aumentado considerablemente entre el 2001 y 2018 –de 39,18% en el primer año de la serie aumenta a 52,25% en el 2011 y llega a 68,7% en 2018). Estos datos se complementan con el que indica que la tasa de egreso de jóvenes de 19 años correspondiente al año 2018 se sitúa en el 63,5%. Las trayectorias de los distintos grupos muestran de acuerdo a la declaración de color/raza las y los

jóvenes negros, mulatos e indígenas aumentan considerablemente su representación estadística en el número de matriculados entre los años 2010 y 2018. Sin embargo, si consideramos los años de escolarización de las personas hasta 15 años se aprecia la importancia del factor racial ya que incluso entre los más pobres la población negra es a la vez la que presenta menos tiempo de escolarización.

En algunos casos estas diferencias se expresan en términos de algún clivaje particular, pero fundamentalmente se trata de desigualdades multidimensionales donde se superponen etnia/raza, condición socioeconómica y diferencias en referencia lo urbano y lo rural. Tal como destaca el informe de Guatemala existe una falta de infraestructura y oferta educativa en el interior del país que lleva a la necesidad de migrar para continuar estudiando así como a la expansión de establecimientos privados (de acuerdo a datos del 2018 los establecimientos privados atienden al 37,3% de la población estudiantil del ciclo básico y al 70,8% del ciclo diversificado).

El caso hondureño es clave en tanto resalta las desigualdades hacia los pueblos indígenas y afroamericanos que se expresan de múltiples maneras. Por un lado en relación con la disponibilidad de infraestructura, pero también con la necesidad de contar con docentes con formación intercultural bilingüe. Por otro, en las trayectorias ya que los porcentajes de reprobación y repitencia de las comunidades indígenas y afroamericanas prácticamente se encuentran en el doble del promedio nacional ya que por ejemplo la tasa de reprobación anual llega al 14% en el caso de las escuelas Miskitas, y al 12% en el caso de las escuelas Lencas, mientras que en el caso de los centros escolares de los Garifunas llega al 10% y 7% en las escuelas de los negros de habla inglesa mientras que la estimación del dato de reprobación general de las escuelas de las comunidades mestizas ronda entre 5% y el 10% así como la repitencia en la comunidad indígenas llega al 5% cuando el promedio nacional es del 3% (UPNFM, 2012).

Tal como presentamos en el Cuadro 2 la tasa de asistencia escolar de las edades comprendidas entre 12 y 17 años (donde no todos se encuentran cursando

el nivel secundario), se incrementa entre los censos 2000 y 2010 de manera considerable en Costa Rica y Ecuador, pero también muestra datos alentadores en Honduras y México. Lamentablemente no contamos con datos para comparar en todos los países, como por ejemplo en Paraguay donde la asistencia en el año 2000 se situaba por debajo del 50% pero cuyo informe muestra una mayor presencia indígena en el nivel secundario, aún con la persistencia de dificultades para sostener la trayectoria. Por último, cabe destacar que el bajo registro estatal e internacional puede ser considerado un rasgo de invisibilización de la población juvenil indígena.

Cuadro 2. Tasa de asistencia de la población indígena de 12 a 17 años (ambos sexos, ámbitos urbano y rural), años 2000 y 2010 según país.

País	Censo	
	2000	2010
Argentina		87,97
Brasil	72,07	77,85
Costa Rica	52,91	75,29
Ecuador	51,69	76,82
Guatemala	62,38	
Honduras	46,95	55,39
México	62,23	74,70
Paraguay	45,20	
Uruguay		80,05

En definitiva, los datos muestran las problemáticas referidas a diferencias entre trayectorias reales e ideales vinculadas a la misma organización de la secuencialidad escolar, pero con dinámicas de desigualdad profundamente arraigadas. El crecimiento de la matrícula impacta positivamente en todos los sectores sociales aunque cuando observamos el recorrido de los distintos grupos al interior del sistema contemplamos que las trayectorias se diversifican de un modo tal que cristalizan desigualdades con base en la raza/color y etnia. Los problemas retratados dan cuenta de una realidad quizás ya conocida, pero sobre la cual es

necesario continuar advirtiendo. En América Latina y el Caribe persiste una sumatoria de desventajas que impacta principalmente en estos grupos y encadena una serie de procesos de desigualdad que lleva a que los jóvenes afroamericanos, indígenas, que habitan en zonas rurales y forman parte de los sectores socioeconómicos más bajos tengan menos oportunidades de escolarización.

Nuevas miradas: desigualdades en la percepción

Un aspecto que el estudio deja en evidencia es la extendida percepción de la desigualdad en la calidad de los bienes educativos –tanto en recursos como infraestructura, equipamiento, recursos para la enseñanza, capacidades docentes o tiempo escolar como los vinculados con el acceso de los conocimientos –, en las interacciones que tienen lugar en los establecimientos y las características de cada institución.

Así como más arriba se hizo hincapié en las desigualdades propias del comportamiento del sistema y de las trayectorias de los distintos grupos sociales cabe ahora preguntarnos qué dinámicas novedosas adquieren estas diferencias. A simple vista es factible señalar que hay desigualdades en el tiempo que demoran en finalizar los estudios, la percepción sobre la calidad de la educación, las oportunidades a futuro. Así como en el apartado anterior señalamos que uno de los problemas clave refiere a las diferencias entre las tasas de ingreso y egreso y a la duración de las trayectorias, aspectos que repercuten más en sectores socio económicos bajos y sectores indígenas y afroamericanos la cuestión de la temporalidad emerge como eje central de la desigualdad, tanto en relación a la diferencia en los años que demanda a los distintos sectores sociales la finalización del nivel secundario como a la percepción sobre el valor de las experiencias escolares. Asimismo, los sistemas educativos tienen por delante desafíos que abarcan diferentes aspectos desde establecer al nivel secundario como una prioridad, declamada en la normativa y menos plasmada en la importancia otorgada en las políticas educativas, hasta aspectos más novedosos en la agenda emergente como los de la censura sobre la introducción de las problemática de las diferencias

de género en el curriculum escolar, señalada en Brasil con la intención de impulsar proyectos como “escola sem partido”.¹³⁶

Asimismo, quizás sea necesario dar un paso más y considerar aquellos aspectos simbólicos que refieren a la construcción de fronteras entre los distintos grupos y la creación de estigmas. Estos procesos refieren a las dinámicas que tienen lugar en los distintos países de la región e implica propiciar otras formas de abordaje que den cuenta de las trayectorias educativas, así como de aspectos simbólicos de la experiencia escolar. El modo en que la desigualdad y la discriminación se expresa al interior de las aulas se plasma de múltiples maneras. En algunos casos por la discusión sobre el merecimiento (quién merece estar en la escuela, como muestran Chaves, Fuentes & Vecino (2017) para el caso argentino) así como las discusiones en torno a la calidad de la educación que acontece en varios países, fundamentalmente en Ecuador y Chile.

Las posibilidades de acceder a la tecnología que abordan con énfasis países como Uruguay y Costa Rica dan cuenta de otras dimensiones donde se expresan las experiencias escolares y se entrecruzan contenidos, aprendizajes y desigualdades en el territorio (de cada escuela y zona, tanto como de los aprendizajes en entornos virtuales). Finalmente, el proceso de masificación del nivel secundario lleva a que cobren preponderancia otros ejes de diferenciación, muchas veces vinculados al prestigio de la institución donde se estudia, a los consumos culturales, a las decisiones sobre la modalidad o las expectativas a futuro.

En el momento en que finalizamos la escritura de estas reflexiones el mundo se encuentra atravesando una crisis de extrema magnitud a partir de la expansión del COVID-19. El texto que tienen en sus manos puede ser leído como una radiografía de la situación de la escuela secundaria en América Latina y el Caribe en el momento previo a la pandemia. El trabajo reúne textos que enfatizan y analizan distintos aspectos de la realidad de la región, dan cuenta del crecimiento de la matrícula y el desarrollo de políticas educativas con diferentes énfasis y también reflexiona acerca de los problemas pendientes y la necesidad de que ocupen un lugar preponderante en la agenda pública. Este es, sin dudas, un aporte central del Informe que el Consejo Directivo de FLACSO imaginó allá a principios del año 2019.

136 El movimiento Escola sem Partido de Brasil es un movimiento conservador con ramificaciones en la sociedad civil, grupos religiosos y partidos políticos creado en el 2004, pero cobró relevancia a partir de año 2015. Se presenta en contra del supuesto adoctrinamiento ideológico en las escuelas a partir de la presencia de ideas progresistas y se manifiesta, tal como movimientos similares como la campaña. “Con mis hijos no te metas” replicada en Uruguay, Chile, Argentina o Perú contra la “ideología de género” que implicaría la enseñanza de contenidos de Educación Sexual en el curriculum escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ANSALDI, W. (2000) “La temporalidad mixta de América Latina, una expresión de multiculturalismo”, en Silveira Gorski, H (ed.) *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta, págs. 157–183.
- AUYERO, J. (2013). *Pacientes del Estado*. Eudeba. Buenos Aires.
- BENAVOT A., AND JULIA RESNIK (2006) “Lessons from the Past: A Comparative Socio–Historical Analysis of Primary and Secondary Education”. In, Aaron Benavot, Julia Resnik, and Javier Corrales. *Global Educational Expansion Historical Legacies and Political Obstacles*, Cambridge, American Academy of Arts and Sciences.
- BENAVOT, A (2006) “La diversificación de la Educación Secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada”, En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1 (2006)
- BENAVOT, A. Y OTROS, (1991). “El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales”. En *Revista de Educación* 295, monográfico Historia del Currículum I, mayo – agosto. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- BENZA, G. Y KESSLER, G. (2020) *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*.– 1ª ed.– Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2020. Libro digital, EPUB.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2016). *Panorama Social de América Latina 2016*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2014) “La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional” (Autores: Guillermo Sunkel, Daniela Trucco y Andrés Espejo). Santiago de Chile. CEPAL.
- CETRÁNGOLO O. Y JAVIER CURCIO (2017) “Financiamiento y gasto educativo en América Latina”. *Serie Macroeconomía y Desarrollo* N° 192. Santiago de Chile: CEPAL.
- CRUZ, P. & MONTEIRO, L. (Org). (2019) *Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2019*, São Paulo, Ed. Moderna.
- CHAVES, M., FUENTES, S. & VECINO, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Ed. GEU.
- DUBET, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*., Buenos Aires: Ediciones Siglo Veintiuno.
- FITOUSSI, J. P. Y ROSANVALLON, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- GARCÍA–HUIDOBRO, J. (2010). *Educación inclusiva y formación democrática*. En E. Duro (Coord.). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes* (pp. 127–154). Buenos Aires: UNICEF.
- HALPERÍN DONGHI, T. (1983) *Historia Contemporánea de América Latina*. México: Alianza Editorial.
- HOGGART, R. (2013) [1957] *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Ediciones Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- INFORME PRIGEPP/FLACSO/UNICEF (2019) Niñas adolescentes y mujeres jóvenes en la escuela secundaria en América Latina y el Caribe: Análisis de género de datos estadísticos, políticas e investigaciones sobre sus trayectorias y experiencias educativas en el ciclo medio
- INFORME UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN (2012): Situación de la Educación Bilingüe Intercultural en Honduras, retos y desafíos. Boletín No 11.

- KAMENS, D. Y BENAVIDES, A. (2008) "Modelos Mundiales de Educación Secundaria" En Benavot, A y Braslavsky, C (2008) *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparada*. Buenos Aires: Granica.
- KESSLER, G. (2019). "Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica", *Desacatos* 59, enero-abril 2019, pp. 86–95.
- MAYER, L. & NÚÑEZ, P. (2017). "Nuevas y viejas desigualdades en la experiencia educativa juvenil en América Latina". *Temas*. Nº 87–88, 33–40.
- PINKASZ, D. (2013) "Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos". En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4, 4, pp. 117 – 130 – CABA– SAECE.
- POGGI, M. (2014) *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- PORTES, A. & HOFFMAN, K. (2003). Latin American class structures: Their composition and change during the neo-liberal era. *Latin American Research Review*. Vol. 38, Núm. 1, 41–82.
- REDONDO, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia. Educación y sociedad*. 1 (1), 13–39.
- REYGADAS, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*. (22), 7–25.
- RIVAS, A. Y SANCHEZ, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000–2015). *RELIEVE*, 22(1), art. M3. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- SARAVÍ, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/Ciesas.
- SASSEN, S. (2007) *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- SITEAL Atlas de las Desigualdades Educativas Capítulo 2: accesible en http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/capitulo_2
- SITEAL, (2019) Informe sobre Educación Secundaria: Accesible en https://www.siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_secundaria
- SUASNABAR, C. (2017) "Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000" *Revista Española de Educación Comparada*. Nº. 30 (julio–diciembre 2017), pp. 112–135.
- TEDESCO, J. C. (1984) *Elementos para el diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*. En Nassif, R, G. Rama y J.C. Tedesco. El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz / UNESCO / CEPAL PNUD.
- THERBORN, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TILLY, C. (2000). *La Desigualdad Persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.