


Desigualdades en la educación juvenil en América Latina

Liliana Mayer

Investigadora asistente. CONICET y UNAM.

Pedro Núñez

Investigador asistente. CONICET, Área Educación de FLACSO-Argentina y GEPOJU-IIGG-UBA.



Desde los inicios de la Ilustración, la mayor participación de los ciudadanos en el sistema educativo se asocia con mayores niveles de igualdad. Este último concepto es indisoluble de la propuesta de acceder a ella a través de su democratización. Más allá de las diversas críticas que a lo largo de los años y desde diferentes ámbitos sociales, académicos y políticos se plantearon sobre esta cosmovisión y el optimismo en la capacidad democratizadora de la educación, las expectativas sobre los sistemas educativos permanecen vigentes. Mientras el mundo académico —principalmente aunque no de manera excluyente—, ha avanzado en matizar la eficacia social y simbólica de la educación en las trayectorias personales y laborales, con la categoría o grupo social, el grupo étnico, origen nacional, religión, sexo, orientación sexual, identidad de género y poder político —entre otros factores— los individuos siguen apostando fuertemente a la educación (Mayer, 2012; Mayer y Cerezo, 2016). Paradójicamente, mientras los científicos ven la participación de los sistemas educativos en la producción de la desigualdad, los agentes sociales continúan identificándolos con mayores niveles de igualdad.

Los procesos de expansión de la matrícula y de la obligatoriedad escolar —en especial en los niveles preescolar y secundario— se originan en la Europa occidental de la posguerra (Dubet y Martuccelli, 1998), junto con las políticas keynesianas que dieron lugar a los «treinta años gloriosos». En los Estados Unidos tienen lugar políticas similares que llevaron a que algunos estudios señalaran que esto producía una sociedad adolescente con lenguajes, símbolos y

valores distintos a los de la adulta (Coleman, 1961). Sin embargo, este tipo de investigaciones dejaba de lado las diferencias sociales.

Más allá de la coyuntura económica en la que esta expansión comienza, y de la necesidad de educar a los futuros ciudadanos en valores democráticos luego de conocerse los efectos de la modernidad en Auschwitz (Bauman, 1998), la educación comienza a vislumbrarse, por aquellos años, como un derecho, planteado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Al consagrarla como tal, establece que son los Estados nacionales los que deben proveerla y fija «pisos mínimos» de compromisos. Por otra parte, Mónica Pinto (1997) destaca que un derecho humano se define por su carácter universal, indivisible y exigible, lo que se traduce en una obligación del Estado frente a cada individuo.

En el caso de Latinoamérica, vale la pena recordar la disparidad de puntos de partida —en términos socioeconómicos, pero no solo— de las poblaciones que se fueron incluyendo en las sociedades en general, y en el sistema educativo en particular. Tal como fue ampliamente demostrado por las investigaciones. América Latina es el continente más desigual (Portes y Hoffman, 2003), aun cuando no es el de mayor pobreza. Si bien en los últimos años muchos de sus gobiernos han sido exitosos en la reducción de la pobreza extrema, no sucedió lo mismo en términos de la desigualdad. Según la CEPAL (2015), el fenómeno en esta región es tal, que impide el crecimiento inclusivo. Con excepción de casos específicos de gobiernos y proyectos políticos que han intentado redefinir el modelo de acumulación latinoamericano, la experiencia en nuestro continente muestra mayor coincidencia con las narrativas de solucionar los problemas sociales a través de la educación. Vale aclarar que esta estrategia no es exclusiva del continente: ya Bourdieu (1999) daba cuenta de la «mano derecha» y la «mano izquierda» del Estado, para mostrar cómo en lugar de redefinir las relaciones de fuerza, los Estados —en especial los poskeynesianos— agrandan a modo de política compensatoria el alcance de sus sistemas educativos —y también de salud, muchas veces—, mientras con su mano derecha ajustan variables económicas y sociales.

En América Latina, a partir de la década de los 90 primero, y con mayor énfasis ya entrado el nuevo milenio, se desarrollaron diversas modificaciones a las legislaciones vigentes, que tendieron a universalizar el nivel medio antes relegado a las élites, y luego a los sectores medios. De igual manera, se fue realizando la inclusión en términos de género, ya que la presencia de las mujeres en el sistema educativo medio —y luego en el superior— se dio en época más reciente y relacionada con su expansión en las instituciones y el espacio

públicos. Si bien no podemos extendernos sobre esta cuestión, resulta pertinente recordar la dimensión genérica de las desigualdades para pensar el proceso de masificación y universalización de los sistemas escolares, por un lado, y problematizarlo en términos de discriminación, por el otro, pues, como veremos, las tasas de expansión de la matrícula —en particular en el nivel medio— se presentan como neutras, cuando en realidad su evolución se relaciona también con los ideales de género y sexo que las sociedades vehiculizan. Asimismo, los procesos de construcción de masculinidades y feminidades hegemónicas implican desigualdades para otras formas de vivir la sexualidad, aspectos sobre los cuales el movimiento LGBTI ha llamado la atención en nuestros países, ya que a pesar 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.

La universalización, masificación y democratización en el sistema educativo no siempre se tradujeron en experiencias escolares tendientes a estos procesos, sino que, por el contrario, tuvieron —y continúan teniendo— lugar nuevas formas y expresiones de desigualdad que tornan necesario considerar no solo las dimensiones socioeconómicas sino los usos sociales de la diferencia y diversidad cultural que legitiman jerarquías y producen nuevos clivajes en la diferenciación social.

El proceso de expansión, todavía parcial y con diferentes temporalidades en cada país, hizo emerger varios debates tanto en las ciencias sociales como en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Una arista insoslayable de los temas de «agenda» que esta universalización supuso fue la relacionada con la desigualdad, y el rol que ocupaba la escuela en la reproducción y producción de las desigualdades sociales hacia dentro de sus puertas. De manera concomitante, la democratización en el acceso no siempre se tradujo en experiencias escolares gratificantes, sino que se dieron nuevos procesos de desigualdad. De allí que la literatura comenzó a prestar atención a este fenómeno social entre generaciones, así como entre integrantes de una misma institución o entre quienes estudian en establecimientos similares.

A pesar de políticas que atenuaron el impacto de las brechas entre los sectores de mayores y menores ingresos, las juventudes se encuentran atravesadas tanto por la desigualdad social como por la diversidad sociocultural. Un primer problema que enfrentamos es qué entendemos por desigualdad. Más allá de sostener que su estudio implica una noción relacional, utilizaremos una definición muy básica para señalar que toda diferencia que se considera ilegítima, toda

injusticia que las personas viven, puede pensarse como expresión de una desigualdad. En este sentido, los aportes más novedosos nos invitan a repensar los usos de la diferencia, la diversidad y la desigualdad. No toda diferencia se transforma en desigualdad ni siempre la reivindicación de la diversidad opera como atenuante de las distancias sociales, sino que puede contribuir a exacerbar procesos desiguales. No pretendemos agotar el debate; a partir del recorrido por algunas teorías, intentaremos brindar elementos que permitan repensar las desigualdades considerando procesos de largo plazo y no solo coyunturas específicas.

A grandes rasgos, es factible señalar que para estudiar las desigualdades en educación podemos valernos de dos grandes paradigmas o grupos de teorías. Por un lado, las teorías estructural-funcionalista y del capital humano que enfatizan la noción de que las diferencias de rendimiento se deben a talentos y dones naturales, y cuyo criterio de justicia es la utilización del principio meritocrático. De acuerdo con esta perspectiva, las distorsiones se solucionan garantizando la igualdad de oportunidades al inicio de la carrera escolar, reduciendo los obstáculos materiales. El auge de esta corriente, que sucede en paralelo a la masificación de la escolarización secundaria en los Estados Unidos, saludaba la aparición de la cultura juvenil de una generación que consumía sin producir, y que se alejaba del trabajo y de la estructura de clases gracias a su permanencia en las aulas (Parsons, 2008). Según esta perspectiva, la identidad se construía en la escuela, pero nunca traspasaba los límites impuestos por los adultos en estas instituciones.

Más allá de las críticas que pueden realizarse, esta línea de estudios brindó importantes aportes para pensar la cultura juvenil en el ámbito docente, a partir del hecho de que los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo con miembros de su propio grupo de edad. Por otro lado, las teorías críticas dan cuenta de las funciones «latentes» del sistema educativo, y muestran los mecanismos de violencia simbólica que legitiman las relaciones de dominación y de desigualdad en la sociedad. Estos trabajos hicieron hincapié en el papel del sistema educativo en la producción y reproducción de las desigualdades. El clásico estudio de Pierre Bourdieu y Jean C. Passeron (2003) mostró que las capas sociales se encontraban desigualmente representadas en la educación, a partir del proceso de selección que elimina a las clases más desfavorecidas, por lo que el origen social es el único que extiende su influencia a todos los dominios y niveles de la experiencia de los estudiantes. Dicho en otras palabras y como adelantábamos al comienzo de nuestro artículo, la tesis del capital social esgrimida por estos autores, según la cual el conjunto de redes y relaciones sociales son el factor determinante en el acceso a mejores puestos laborales y a posiciones

de poder, independientemente de las características personales, se contraponen a la del esfuerzo del capital humano, que ubica en las credenciales (Collins, 1979) las posibilidades de mejorar la ubicación individual en la sociedad.

La visión de la importancia del capital social y su influencia en el acceso a iguales o mejores posiciones, nos permite dar cuenta de la principal dimensión para todo estudio de la desigualdad, que consiste en su aspecto relacional. En tal sentido, Inés Dussel (2003) tiene razón cuando afirma que reflexionar respecto a las desigualdades en el sistema educativo nos hace pensar en dos cuestiones simultáneamente: 1) qué pasa con la afirmación de la igualdad en nuestras sociedades contemporáneas y 2) cómo se procesa históricamente esta afirmación. Estos dos factores nos permiten pensar acerca del lugar de la política para intervenir sobre este *ethos* igualitario. El carácter relacional de la desigualdad a la que nos referíamos anteriormente nos deja incluir el sistema educativo en el marco del debate, ya que el problema de la construcción —o no— de sociedades más igualitarias es principalmente político y, en consecuencia, no del plano de la acción individual, sino de las instituciones y los proyectos colectivos que albergan. Asimismo, estos abordajes nos hacen considerar formas más sutiles e invisibles en las que el origen social acompaña a las personas a lo largo de su trayectoria, y que se manifiestan en las expectativas con las que transitan su escolarización, y se transforman en fronteras simbólicas que trazan diferentes itinerarios, que incluso pueden ser vividos como elecciones por las personas.

Unos años más tarde, con el surgimiento de las teorías culturalistas, las subculturas juveniles fueron leídas como una expresión de la política, en términos culturales, que discutía el ejercicio de la hegemonía. Para los investigadores agrupados en el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS, por sus siglas en inglés), los distintos estilos juveniles representaban el intento de recuperar los elementos de cohesión social destruidos en su entorno parental y combinarlos con elementos seleccionados de otras clases sociales. La tradición de los estudios culturales provocó un cambio trascendental en las investigaciones sobre juventud y escuela, especialmente luego de la publicación del libro de Paul Willis (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, donde muestra el involucramiento de los jóvenes en su propia reproducción de clase. Las diferentes oposiciones que el grupo desarrolla en la escuela, como con los profesores, las mujeres o los inmigrantes, son expresión del enfrentamiento de la cultura de la clase obrera con la escolar. Estas teorías enfatizan la estructura del sistema educativo; su propia naturaleza, forma de organización y cultura

corresponden a los valores de la clase media, que los convierte en hegemónicos; en tanto los conocimientos, lenguajes y pedagogías desarrollados y valorados en la escuela son predominantemente los de quienes pertenecen a esos sectores (Bernstein, 1988). De hecho, las pedagogías críticas mostraron, en trabajos como el de Peter Mc Laren (1995), el efecto de la producción escolar sobre los cuerpos juveniles y los modos de vivir el tiempo en la escuela y en la esquina.

Estos análisis nos recuerdan la necesidad de asumir el sentido activo de los sujetos, sus condicionamientos sociales, sin que eso implique que estén determinados. Este tipo de abordaje permite enmarcar las relaciones entre la propuesta escolar y las juventudes, docentes y estudiantes, adultos y jóvenes, en el plano de relaciones asimétricas y donde se premian determinados valores para inscribirse en la cultura escolar, a la vez que se genera una serie de explicaciones, supuestamente «neutras», para señalar a quienes se alejan de la cultura académica.

Más allá de su notable contribución, cabe preguntarse por la utilidad de estas teorías para interpretar la realidad latinoamericana, así como por su actualidad. ¿Qué ocurre ante la masificación de la matrícula del nivel secundario y, años después, el mayor acceso de jóvenes de sectores populares a la universidad? ¿Cómo pensar estas teorías en un momento en que, tal como señalan Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (1997), atravesamos procesos de autonomización que nos llevan a enfrentar la «obligación de incertidumbre», al haber perdido varios de los soportes que anudaban a los individuos? Para los autores, esas nuevas desigualdades dinámicas hasta ahora no son percibidas por la sociedad, ni registradas por las estadísticas y, por ende, son ignoradas. Basta hacer referencia, por ejemplo, a las formas de distribución del dinero en las familias, las posibilidades de estabilidad laboral o de no tener que migrar y, más específicamente, en el plano de los procesos educativos, el hecho de asistir a una institución u otra (por más que se encuentren dentro de la misma zona o barrio), los contenidos, el régimen académico, el tiempo de clase, el clima escolar que se crea, la presencia de discriminación o maltrato, entre otras.

Las instituciones también organizan relaciones o vínculos sociales que generan desigualdades en pares categoriales distintivamente circunscritos, como muestra Charles Tilly (2000), para dar cuenta de los mecanismos de explotación y acaparamiento de oportunidades que son elementos básicos para la estabilización de este sistema de desigualdades, ya que, en el acceso a recursos escasos, se generan ventajas permanentes a ciertas personas y se limita o excluye a otras, como una forma de aseguramiento de este proceso. En cada tipo de institución tienen lugar arreglos

organizacionales que distribuyen no solo utilidades sino respeto, pertenencia y grados de participación, en los que están en juego diferenciales de poder. Los pares categoriales demarcan iguales y diferentes no solo por razones etarias —adultos/jóvenes, profesores/estudiantes—, sino que jerarquizan posiciones entre los jóvenes en el espacio docente de acuerdo con el comportamiento más ajustado a las normas que cada tipo de escuela considera prioritarias.

Un aspecto central para pensar en el par igualdad-desigualdad es el de la justicia. En este punto, tanto las teorías poscontractualistas como la de Rawls o los comunitaristas se preocuparon por dar cuenta de los principios de justicia existentes en una sociedad. En el sistema educativo se toman múltiples decisiones que tienen implícitos criterios de justicia que lo respaldan, desde cómo distribuir la matrícula, las becas escolares, bienes o utilidades vinculadas con el currículo como en el caso de *netbooks*, hasta pasantías laborales y, la más tradicional, relacionada con la aplicación de las normas escolares y las notas. Si pensamos en el sistema universitario, nos encontramos con aspectos similares. ¿Es más justo sostener políticas de ingreso irrestricto (que luego no se condicen con la cantidad de egresados) como en el caso argentino o uruguayo, establecer políticas afirmativas de base étnica o racial combinadas con la continuidad de exámenes nacionales de nivel medio al estilo de Brasil, o cuotas de acuerdo con la carrera que se elija y su articulación con el mercado de trabajo como Colombia, Cuba y otros países, o la Prueba de Selección Universitaria en Chile, o el Examen Nacional para la Selección Universitaria (ENES) de Ecuador? Como podemos apreciar, todos los sistemas educativos se caracterizan por una selectividad que puede retrasarse o presentarse de manera más temprana, pero que implica la distribución de un bien social como la educación, y criterios de justicia que pueden construir mayor o menor igualdad. *A priori*, resulta factible afirmar que cuanto más se retrase el proceso de selección más igualitario será el sistema, aun cuando esto no implica necesariamente que colectivos históricamente excluidos de la educación, como los pueblos indígenas y otros no blancos, cuenten con las mismas condiciones para acceder.

François Dubet (2015) indaga en los criterios de justicia social vigentes en las sociedades democráticas. Este camino de investigación permite delimitar cuál consideramos conveniente para intervenir, a fin de garantizar mayores niveles de igualdad, o para actuar en pos de reducir las injusticias que encierra el sistema educativo. El autor habla de la igualdad de oportunidades que se preocupa más por la manera de ocupar distintas posiciones a partir de un punto de inicio similar que llevará a diferentes lugares de acuerdo con el mérito. Este modo de concebir la

Cuando se piensa en las desigualdades sociales se suele ubicar al sistema educativo en el centro de la discusión ya que, desde el sentido común, la escuela en sus diversos niveles, y luego la universidad, serían los principales engranajes y herramientas igualadoras que las sociedades contemporáneas poseen, y se olvida el entramado más amplio —institucional, social, económico y cultural— donde aquellas existen.

igualdad profundiza las desigualdades, pues el discurso esconde una responsabilidad individual de quien no logra ocupar la posición esperada. Frente a este ideario, Dubet postula la construcción de una sociedad de semejantes, regida por la equidad de posiciones, donde los diferentes lugares que cada uno ocupe logren niveles de igualdad y justicia. Lo provocativo de esta propuesta es el señalamiento de que, más allá de las grandes fortunas y la concentración de capital, hemos perdido la necesaria solidaridad para reducir las desigualdades. Según el autor,

el rendimiento escolar de los alumnos depende demasiado de los recursos culturales de sus padres como para que la pura igualdad de oportunidades no sea una ficción. A pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos. (Dubet, 2015: 30)

Dubet recupera el concepto de democratización segregativa que da lugar a un conjunto de nuevas y pequeñas desigualdades iniciales, las cuales van desde la elección del establecimiento docente, la inscripción en esparcimientos culturales favorables al éxito escolar, las clases de apoyo, saber escoger las orientaciones que hacen una diferencia, o la estimulación de aprendizajes precoces. De esta forma, los sujetos «eligen» la desigualdad o, al menos, evitan reducir las brechas. En países como los de nuestra región, este proceso se superpone a la segregación urbana, y de esta manera concentra desigualdades.

Esta mirada nos recuerda la importancia de considerar los aspectos subjetivos, esto es, la manera en la cual las y los jóvenes perciben la desigualdad. Las características del mundo contemporáneo, en particular la forma que toma el proceso de individualización, han incentivado el anhelo de reconocimiento, la búsqueda de distinción, y han resaltado, como hecho positivo, las diferencias entre los seres humanos. Sin embargo, en cada país los procesos adquieren distintas temporalidades; encontramos que las diferencias de nacimiento implican trayectorias desiguales, a las que se suman otras adquiridas a través de diversas maneras de experimentar la infancia y la juventud. En tanto la desigualdad es una noción que permite reflexionar acerca de procesos relacionales, nos interesa recuperar situaciones donde los colectivos hacen hincapié en el derecho a la diferencia, como aquellos que dan cuenta

de cuándo esta diferencia, al ser considerada injusta, se convierte en desigualdad, tal como lo expresa Goran Therborn (2006). Por su parte, Nancy Fraser (1997) se refiere a la justicia en la doble acepción de redistribución y reconocimiento, incorporando así nuevos elementos para la teorización y el análisis.

Desigualdades en la expansión y nuevas leyes educativas

Cuando se piensa en las desigualdades sociales se suele ubicar al sistema educativo en el centro de la discusión ya que, desde el sentido común, la escuela en sus diversos niveles, y luego la universidad, serían los principales engranajes y herramientas igualadoras que las sociedades contemporáneas poseen. Es tal la presión que se ejerce sobre las instituciones educativas para «igualar» o «nivelar» los distintos estratos sociales y para reducir las brechas existentes, que se olvida el entramado más amplio —institucional, social, económico y cultural— donde aquellas existen. Estas narrativas están ancladas en uno de los núcleos más duros y estructurales de nuestras sociedades, a saber, los relatos meritocráticos: la idea de que toda meta es alcanzable y toda posibilidad realizable sobre la base del esfuerzo personal, olvidando las estructuras que habilitan o constriñen estos recorridos.

Si bien gran parte de la reformulación de las leyes educativas comienza en la década de los 90, resulta imposible desviar el análisis de la de los 70 y el comienzo del debilitamiento de los Estados de bienestar, por un lado, y la reorientación hacia la economía de mercado por el otro. América Latina se sumerge en una larga reconversión del lazo social, que se profundizará en los 90, paralelamente a las reformas estructurales del Estado y de la economía, que dan marco a políticas educativas compensatorias, para aliviar los efectos regresivos de las directrices políticas generales tomadas (Feijóo, 2003). Es en este contexto en que se materializa la expansión del sistema educativo, particularmente en el nivel medio.

Hacia fines de la década y principios del presente milenio, los países de la región se caracterizaron por la sanción de nuevas leyes de educación que buscaron atenuar las desigualdades y posicionaron al sistema

educativo como un agente clave en el logro de mejores niveles de igualdad y justicia. Si bien algunos Estados —como Argentina— habían realizado cambios en sus legislaciones durante los 90, el comienzo del nuevo siglo reabre el debate respecto al papel de la educación a la luz de la crisis de la economía de mercado y los efectos sociales que acarrea. Particularmente, esto sucede en el cono sur del continente, con la emergencia de gobiernos «progresistas» por un lado, y las impugnaciones de la ciudadanía y los movimientos sociales por el otro. El contexto que se abre a partir de allí es de ampliación de derechos y mayores compromisos estatales. Esta perspectiva influirá en los debates respecto a las reformas normativas educativas. La ampliación de derechos o, dicho de otra manera, cada uno de ellos que suma o fortalece, supone una (nueva) obligación estatal. Como sostiene Néstor López (2015), de cada derecho asumido se avistan tres tipos de responsabilidades: respetarlo, protegerlo y, por supuesto, hacerlo efectivo. El período de los 90 plasma, en los marcos normativos, al Estado como garante de estos derechos, en particular, los educativos.

En nuestro continente coexisten leyes dictadas hace más de cincuenta años —como las de Costa Rica (1957) y Cuba (1961)— con otras muy recientes. En particular, durante los 90 se redactaron doce nuevos marcos normativos, muchos de los cuales aún están vigentes y se rigen de acuerdo con parámetros de aquellos años. A partir de 2000, se emitieron nueve nuevas leyes, y cuatro de ellas —en Argentina, Bolivia, Chile y Venezuela— reemplazan las rubricadas en la década anterior.

La mayoría de estas legislaciones sufrieron leves modificaciones desde su dictado o puesta en marcha o, inclusive, leyes complementarias establecen formas de financiamiento, ordenamiento, etc. Cabe destacar que muchos Estados ampliaron las partidas presupuestarias en los últimos tiempos. Sin embargo, incluso en aquellos países eso no se tradujo en una disminución de la desigualdad. Gabriel Kessler (2014) denominó a esto tendencias contrapuestas en su estudio sobre la desigualdad en Argentina en la última década. El autor plantea que, en el caso de la educación, dichas tendencias se expresan en un incremento tanto de presupuestos como de la cobertura educativa, a la vez que perduran desigualdades relacionadas con la calidad, la cantidad de días y horas de clase, en los sueldos docentes y en el presupuesto que cada provincia destina a las políticas educativas.

Para comprender estos procesos necesitamos recuperar algunas discusiones que tuvieron lugar unos años atrás en relación con la segmentación del sistema educativo. Tal como fue señalado por la investigación en otros 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). Sobre este fenómeno, otros trabajos enfatizaron en la configuración en el ámbito educativo de distintos fragmentos sin relación entre sí (Tiramonti, 2004). Es decir, más allá de la mayor presencia de jóvenes en las escuelas, sus trayectorias reales combinan el abandono, el desgranamiento, la sobreedad y el tránsito por esa experiencia como de baja intensidad (Kessler, 2002). El tiempo escolar, para muchos de ellos, está restringido a lo que ocurra en el edificio de la institución docente, ya que no cuentan con espacios donde realizar tareas o estudiar, o no cuentan con apoyo de familiares o amigos en el estudio, como muestra Gonzalo A. Saraví (2010) para el caso mexicano.

Las legislaciones educativas, y los cambios que supusieron, también se relacionaron con las modificaciones en los entramados sociales. Podemos referirnos, por un lado, a los «valores» que estas pretenden transmitir, desde vigorizar las sociedades e instituciones democráticas, la diversidad cultural y étnico-religiosa, la memoria por los procesos autoritarios y dictatoriales —en esto, el caso argentino es emblemático—, la inclusión de personas con capacidades diferentes y la vinculación con el mundo del trabajo. En particular, sobre este último eje encontramos el desarrollo de políticas educativas que se derivan de la voluntad de lograr tal articulación. Los programas relacionados, por ejemplo, con la alfabetización digital, si bien pueden leerse en clave de inclusión o reducción de la brecha informática, también tienen que ver con preparar a los futuros trabajadores para su inserción laboral, dotándolos de competencias para mundos que requieren alfabetizaciones varias. Lo mismo puede decirse del bilingüismo o la adquisición de segundos idiomas, vinculados no tanto con la cuestión identitaria de las sociedades latinoamericanas, sino con las lenguas francas o fundamentales para moverse en el mundo laboral. Lo cierto es que mientras las escuelas secundarias tratan de dotar de capacidades a sus alumnos para garantizar la mejor inserción en el trabajo, la idea de trayectorias lineales entre la educación y el trabajo parece estar en crisis.

Tal como plantea Kessler (2010), existe una tensión entre las tendencias incluyentes de la escolaridad y las de signo excluyente del mercado laboral, que se presentan en varios planos. En primer lugar, la valoración de la educación como marca de ciudadanía y vía de entrada a la competencia laboral horizontal, y su lugar como moneda de cambio en la negociación familiar; luego, según el lugar que se ocupa en la estructura social y el sexo y, por último, en el imaginario a futuro que se imprime.

Las desigualdades en el sistema educativo se registran en todos los niveles. Es cierto que, como lo

afirma el debate sociológico, los principales cambios se registraron en el nivel inicial (o parvulario) y el medio, pero el sistema de educación superior también presenta grandes modificaciones. La ampliación de la matrícula en el secundario, originada por procesos sociales y legislativos, repercutió en el superior. Por un lado, al universalizarse la enseñanza precedente, se registra un proceso de cierta «devaluación» de las credenciales educativas; es decir, que las titulaciones pierden cierto valor. Si bien estamos de acuerdo con la masificación, las presiones hacia el estudio superior están relacionadas, entre otros aspectos, con este proceso. Los datos mostrarán que América Latina no fue ajena a ello.

De acuerdo con informes recientes, como el Resumen Estadístico nº 7 *Escolarización y juventud. América Latina. 2000-2013* (SITEAL, 2016), el acceso al nivel superior se incrementó cinco puntos porcentuales durante ese período. En los primeros años del siglo, dos de cada diez jóvenes latinoamericanos cursaban estudios terciarios o universitarios. Sin embargo, y en sintonía con lo que ya señalamos en relación con las desigualdades en la región, el panorama entre países es heterogéneo. Bolivia, Chile, Costa Rica, Argentina y Perú superan ampliamente la media regional.

No obstante que el sistema universitario consiguió reclutar mayores cantidades de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar la deserción de los estudios, principalmente durante el primer año, lo que generaría, en palabras de Ana Ezcurra (2009: 1), un modelo de inclusión excluyente, sin desmerecer la ampliación de la oferta educativa en la enseñanza superior arriba mencionada y las políticas inclusivas a nivel educativo dadas en los últimos años en gran parte del continente (Mayer y Cerezo, 2013; 2016). Estos datos alertan de que, aunque la masificación favoreció a los sectores más desfavorecidos y desaventajados, la deserción en el nivel superior también es mayor en los jóvenes pertenecientes a estos sectores y beneficia, casi exclusivamente, a los de estratos altos y medios. Como sostiene Ezcurra (2009: 4-5), estos datos muestran que los procesos de masificación entrañan grandes brechas según la clase social —o la «cuna de origen», como se suele decir—, ya que las oportunidades educativas están sesgadas por las económicas y sociales de los sujetos. De esta manera, es factible señalar que si bien la ampliación del sistema de becas y auxilios estimula el desarrollo de los estudios superiores, no garantiza, *per se*, los logros educativos.

Nuevos desafíos para la educación en la región

En este artículo buscamos dar cuenta de los debates sobre desigualdad y educación y los desafíos

que los países de la región enfrentan en el diseño e implementación de políticas educativas que reduzcan las desigualdades. No se trata de una tarea sencilla, no solo por los procesos de concentración económica, sino también por las dificultades para definir cuáles deben enfrentarse y qué políticas podrían contribuir a reducir las de algún tipo a la vez que se incrementarían otras.

El aumento de las tasas de cobertura y de las posibilidades de acceder al nivel superior obligan a no conformarse y a pensar nuevas maneras de analizar la realidad de la región. Es factible señalar que los jóvenes, desde ya, atraviesan algunos procesos comunes con diferente énfasis, en los que pareciera descender la importancia otorgada a los estudios y aumentar factores ligados a las disposiciones personales (Ghiardo y Dávila, 2008). Aunque precisamos de nuevos estudios para profundizar estas ideas, podemos adelantar que quizás esto se deba a que, para acceder a posiciones de clase media y mayor calificación, adquirieron cada vez más importancia factores complementarios al nivel educativo, como el tipo de instituciones proveedoras de credenciales (de ahí posiblemente su valoración por parte de quienes estudian en las consideradas «prestigiosas»), el capital social, la habilidad para moverse en ciertos ambientes, o la apariencia personal (Benza, 2016).

Para dar cuenta de la desigualdad es preciso consensuar algunas dimensiones relevantes que permitan comparar situaciones tan diversas como las existentes en nuestros países, a la vez que indagar en aspectos de percepción de los actores acerca de lo que consideran una diferencia que se convierta en injusta o ilegítima. En el primer punto, creemos que es factible pensar en indicadores que permitan mapear la situación, pero incorporando dimensiones vinculadas a las nuevas generaciones, como sus valoraciones acerca de la escuela, los usos del tiempo, los contenidos de la enseñanza, los sentidos que le otorgan, la relación entre ellos y con sus profesores, y las expectativas. Más difícil, pero no imposible, resulta acordar qué cuestiones observar en relación con los aspectos subjetivos. Entendemos que es preciso pensar en investigaciones innovadoras que reflejen la diferente morfología, los procesos y aspectos en que se plasma la desigualdad, y las acciones de los sujetos para construir sociedades más justas.

Referencias

- Bauman, Z. (1998) *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Benza, G. (2016) «La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013». En: *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Kessler, G. (comp.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2015) *América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo?* Disponible en <<http://cort.as/xdau>> [consulta: 13 julio 2017].
- Coleman, J. (1961) *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. Nueva York: Free Press.
- Collins, R. (1979) *The Credentialist Society: A historical sociology of education and stratification*. Nueva York: Academic Press.
- Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2003) «Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas». En: *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ezcurra, A. M. (2009) «Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente». Conferencia Inaugural. Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Celebrada el 1-3 octubre 2008 en Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.
- Feijóo, M. del C. (2003) *Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Fraser, N. (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*. Bogotá: Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores.
- Ghiardo, F. y Dávila, O. (2008) *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Santiago de Chile: INJUV/CIDPA.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- _____ (2010) «La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay». *Revista Propuesta Educativa*, a. 19, v. 2, n. 34, noviembre, 53-64.
- _____ (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López, N. (2015) *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político. Campaña Latinoamericana por el derecho a la Educación*. Sao Paulo. Disponible en <<http://cort.as/xd8>> [consulta: 13 julio 2017].
- Mayer, L. (2012) *La escuela y la conflictividad social. Estrategias para su prevención y/o minimización*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires.
- Mayer, L. y Cerezo, L. (2013) *Evaluación de Impacto del Programa Potenciamos Tu Talento*. Buenos Aires: Asociación Civil Grupo Puentes.
- _____ (2016) «Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 2, n. 14, 1421-33.
- McLaren, P. (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Parsons, T. (2008) «La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos». En: *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*. Pérez Islas, J. A., Valdez, M. y Suárez, M. (coords.), Ciudad de México: Porrúa.
- Pinto, M. (1997) *Temas de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editorial del Puerto.
- Portes, A. y Hoffman, K. (2003) «Latin American class structures: Their composition and change during the neo-liberal era». *Latin American Research Review*, v. 1, n. 38, 41-82.
- Redondo, J. (2009) «La educación chilena en una encrucijada histórica». *Diversia. Educación y Sociedad*, v. 1, n. 1, 13-39.
- Saraví, G. A. (2010) *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2016) *Escolarización y Juventud América Latina, 2000-2013*. Resumen Estadístico, n. 7, 25 de febrero. Disponible en <<http://cort.as/y23C>> [consulta: 13 julio 2017].
- Therborn, G. (2006) *Inequalities of the world*. Londres: Verso.
- Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

©TEMAS, 2016