

**LA ESCUELA SECUNDARIA CONSTRUYE APRENDIZAJES.**  
Experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación.

La escuela secundaria en América Latina.

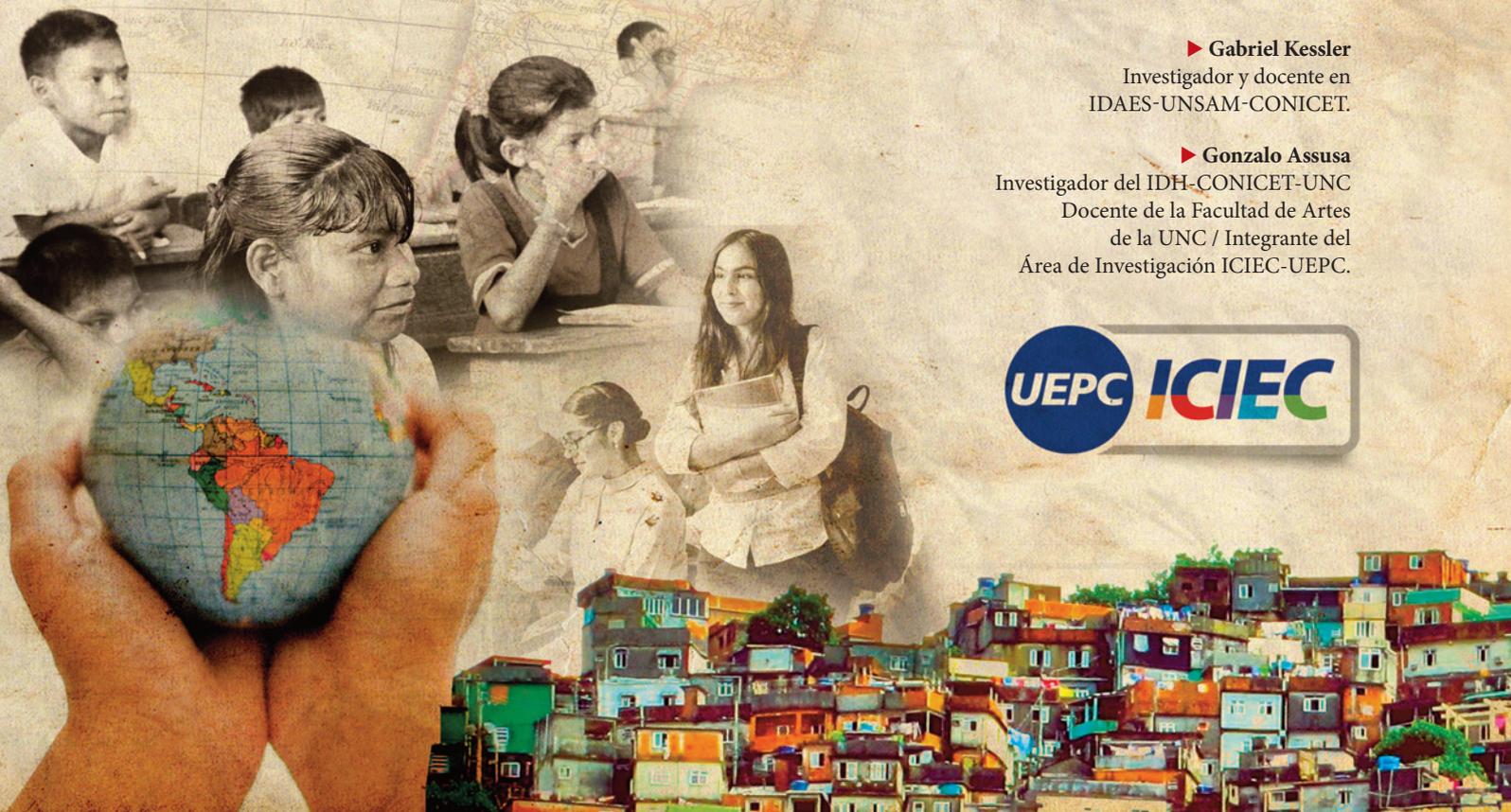
# Democratización con desigualdades perennes

► **Gabriel Kessler**

Investigador y docente en  
IDAES-UNSAM-CONICET.

► **Gonzalo Assusa**

Investigador del IDH-CONICET-UNC  
Docente de la Facultad de Artes  
de la UNC / Integrante del  
Área de Investigación ICIEC-UEPC.



La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación / Gonzalo Martín Gutiérrez... [et al.]; coordinación general de Luciana Corigliano... [et al.]; editado por Gonzalo Martín Gutiérrez; Micaela Pérez Rojas. - 1a ed. - Córdoba: Alaya Servicio Editorial; Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, 2020. Libro digital, PDF - (La escuela construye / 3)

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-8425-05-4**

1. Educación Secundaria. 2. Derecho a la Educación. 3. Pedagogía. I. Gutiérrez, Gonzalo Martín, ed. II. Corigliano, Luciana, coord. III. Pérez Rojas, Micaela, ed. CDD 373.01

- **UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**
- **INSTITUTO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LOS EDUCADORES DE CÓRDOBA**

**Autoras y autores:**

Gonzalo Gutierrez / Micaela Pérez Rojas / Gonzalo Assusa / Gabriel Kessler / Enrique Castro González / Eduardo González Olguín / Alicia Carranza / Agustina Zamanillo / Mónica Uanini / Andrea Martino / María Eugenia Rotondi

**Editores**

Gonzalo Gutierrez / Micaela Pérez Rojas

**Equipo de coordinación de producción**

Luciana Corigliano / Laura Pellizzari / Micaela Pérez Rojas / Eugenia Rotondi / Agustina Zamanillo

**Edición y corrección**

Carla Fernández

**Equipo de redacción de experiencias**

Gino Maffini / Ariel Orazzi

**Equipo de elaboración de fichas didácticas**

Sofía Álvarez / Jennifer Cargnelutti / Romina Clavero / Luciana Corigliano / Florencia Lo Curto / Micaela Pérez Rojas / Marion Petersen / Eugenia Rotondi / Julia Villafañe / Agustina Zamanillo

**Diseño gráfico y diagramación**

Eugenia Zazú y Martín Cardo / zetas.com.ar

**Impresión**

Alaya Servicio Editorial

**Agradecimientos especiales a:**

Melina Storani, Alejandro Bosack y Liz Kent

<b>PRESENTACIÓN</b> <i>Juan B. Monserrat</i> .....	6
<b>INTRODUCCIÓN</b> Contra viento y marea, la escuela secundaria construye aprendizajes <i>Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas</i> .....	8
<b>ARTÍCULO</b> La escuela secundaria en América Latina. Democratización con desigualdades perennes <i>Gabriel Kessler y Gonzalo Assusa</i> .....	14
<b>ARTÍCULO</b> Radiografía de la educación secundaria argentina en el siglo XXI <i>Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Enrique Castro González, Micaela Pérez Rojas y Eduardo González Olguín</i> .....	24
<b>EXPERIENCIA PEDAGÓGICA</b>	
▶ Herramientas para pensar el mundo en la formación de una ciudadanía plena .....	44
<b>ARTÍCULO</b> Pedagogía, formación y escuela <i>Alicia Carranza</i> .....	60
<b>EXPERIENCIA PEDAGÓGICA</b>	
▶ Revisitar la ciudad para conocer la poesía .....	72
<b>ARTÍCULO</b> Transformaciones históricas en la organización del trabajo escolar: Los proyectos escolares como oportunidad en la secundaria <i>Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas</i> .....	82
<b>EXPERIENCIA PEDAGÓGICA</b>	
▶ Un viaje a lomo de libros, la más luminosa montura .....	104
<b>ARTÍCULO</b> Las Ciencias Naturales y su enseñanza: historias, políticas y desafíos <i>Agustina Zamanillo y Mónica Uanini</i> .....	116
<b>EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS</b>	
▶ Haciendo ciencia, escuela y comunidad .....	132
▶ La investigación como estrategia pedagógica y compromiso social con problemáticas ambientales del barrio .....	148
▶ “Aprender haciendo”, el combustible del conocimiento .....	168
<b>ARTÍCULO</b> Ser estudiante en la escuela secundaria. Entre oficios, méritos y esperanzas <i>Andrea Martino y María Eugenia Rotondi</i> .....	190
<b>EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS</b>	
▶ “Nadie elige lo que no conoce”: El derecho a la educación como conquista .....	206

# La escuela secundaria en América Latina.

## Democratización con desigualdades perennes

---

### Presentación

**A**mérica Latina ha sido exitosa en el proceso de democratización de la educación. La segunda década del milenio nos encuentra con una educación primaria casi universal, una educación secundaria que alcanza un 85 % de cobertura entre los 12 y 17 años y, entre los cambios más notables, con una incesante extensión de la educación superior en toda la región. Se trata de un proceso claramente democratizador e incluyente porque toda esta expansión ha sucedido sobre todo en los países más pobres, en las áreas rurales y en los sectores más desfavorecidos. Ahora bien, sabemos que la desigualdad es un fenómeno pertinaz y adquiere nuevas formas en cada con-

texto. En el caso de la región latinoamericana, la señalada expansión del sistema conduce a un replanteamiento simultáneo de la problemática de la exclusión, entre quienes quedan fuera o son expulsados por el sistema, así como a un debate sobre la existencia de fuertes desigualdades intrasistémicas.

Sin embargo, los niveles de inclusión son una piedra basal alentadora para trabajar con las desigualdades internas, así como para continuar sumando a quienes aún están excluidos y garantizar la permanencia de quienes están en riesgo de abandonar sus trayectorias educativas. Con esta perspectiva, abordaremos algunas de las principales tensiones y núcleos problemáticos en el proceso de lo que llamamos democratización con desigualdades perennes.

---

*De cada diez jóvenes que empiezan la escuela secundaria en América Latina, cuatro no llegan a terminarla en el área urbana, y seis en el área rural (más de la mitad). Si bien es innegable que nuevos sectores sociales han comenzado a habitar las escuelas latinoamericanas de nivel medio en el siglo XXI, también es cierto que ha resultado mucho más complejo igualar los trayectos y los procesos de finalización de un nivel que, como planteamos, es reconocido como obligatorio.*

## La democratización del nivel secundario en América Latina

En América Latina, el siglo XX finaliza con la educación de nivel primario prácticamente universalizada en gran parte de sus países. Esto constituye la cristalización de un largo proceso, cuyos orígenes se remontan hacia finales del siglo XIX, a la consolidación de los Estados Nación y a la construcción de sistemas de educación públicos, orientados tanto a la formación de la ciudadanía como a la calificación básica y relativamente homogénea de toda una fuerza de trabajo.

Si bien las diferencias en una región con el grado de heterogeneidad de nuestro continente no desaparecieron, la tendencia parece consolidada para toda América Latina promediando la década de 1990 y, sin dudas, impacta en las transformaciones que hemos observado en el nivel medio en los últimos veinte o treinta años.

Dependiendo del país, el comienzo del crecimiento en el acceso a la escuela secundaria puede retrotraerse incluso hasta la década de 1960 (en el caso argentino, por ejemplo), pero se vive un despegue general de la tasa de cobertura en la década de 1980. Aunque caracterizada parcialmente como “la década perdida” en términos económicos, la mejora en la cobertura del nivel secundario coincide significativamente con el retorno y las transiciones a la democracia de buena parte de los países de la región que vivieron golpes de Estado y dictaduras militares en las dos décadas anteriores. A modo de reemergencia de lo sucedido a finales del siglo XIX y comienzos del XX, la reconstrucción de las democracias latinoamericanas le dio impulso a un importante proceso de democratización del acceso al sistema educativo, particularmente en el nivel medio. En gran medida, este proceso fue impulsado por leyes que

hacían obligatorios más años de escolaridad y, de este modo, aumentaban la oferta pública de plazas educativas. Así, ligada a la preocupación pública por la formación ciudadana y de derechos tanto como a la formación laboral, la escuela en general y la de nivel secundario en particular tuvieron un rol protagónico.

La década de 1990 es comúnmente caracterizada por el dismantelamiento que sufrieron muchas de las funciones de regulación e intervención estatal y la desestructuración del entramado social vigente para la época. En paralelo al crecimiento de la pobreza y la desigualdad en toda la región, la escuela secundaria, lejos de retroceder, continuó un proceso de avance en la cobertura, aunque asumiendo nuevas funciones sociales (Kessler, 2002). La inclusión de “nuevos” sectores y sujetos (históricamente ajenos al nivel secundario) en las instituciones implicó un profundo trastocamiento de la organización y la dinámica del espacio escolar.

Y si bien muchos de los protagonistas de la escena escolar vivieron con malestar la transformación de la escuela en un espacio en el que la contención social y la distribución de recursos estatales materiales (como el alimento) se volvieron centrales, a todas luces la asunción de una figura de “refugio” le valió a la escuela, con el costo de un debatido “desmedro” de los “aspectos curriculares y académicos” de su quehacer, ser un vector nodal para intentar paliar un conjunto de demandas sociales ya instaladas, pero también para continuar ampliando su población.

Desde comienzos del siglo XXI, este proceso sigue en un rumbo de ampliación e inclusión (aunque se desacelere el crecimiento), en consonancia con una época de cierta bonanza económica para la región. Los presupuestos educativos en casi todos los países acompañaron el ritmo de crecimiento de sus respectivos PBI, por lo que los recursos

---

públicos disponibles en las escuelas aumentaron significativamente, aunque al aumentar la inclusión educativa, no siempre el gasto por alumna o alumno se incrementó en modo significativo. El dictado de nuevas leyes y la consolidación de la obligatoriedad de la escuela secundaria (con distintos grados de avance en cuanto a la cantidad de años oficialmente obligatorios, pero transversal a toda la región) implicaron el reconocimiento oficial de una demanda social de ampliación de la escuela secundaria a todos los sectores de la sociedad y su consiguiente acompañamiento con un crecimiento de la oferta educativa (tanto pública como privada). Pero, además, al fundar un nuevo piso de legitimidad de derechos, la sanción de la obligatoriedad (respaldada también en la universalización del nivel primario) terminó por trastocar, al mismo tiempo, los parámetros de evaluación política en la sociedad: así como hacia finales del siglo XX parecía socialmente inaceptable que una niña o un niño no tuviese garantizado su derecho a la educación de nivel primario; al día de la fecha, en gran parte de los países y sectores sociales y políticos, existe un sólido consenso que expande la misma expectativa para niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el nivel medio. Como consecuencia, el apoyo de la población y la evaluación política en relación a esta problemática parten de un reconocimiento tanto social como legal en términos de derechos adquiridos. Un factor a destacar es que América Latina es la única región en desarrollo donde hay más mujeres que varones en el nivel secundario (si bien esto no sucede con las mujeres indígenas, cuyas tasas de deserción y de analfabetismo son las que presentan mayores diferencias con los hombres no indígenas) (Banco Mundial, 2015).

En 1975, aproximadamente uno de cada tres niños latinoamericanos en edad escolar de nivel medio asistían a

una institución educativa correspondiente. En 1997, la cobertura se había extendido a dos de cada tres niños (Oreal, 2001). Para 2013, más del 85 % de las y los adolescentes entre 12 y 17 años en América Latina se encontraban escolarizadas y escolarizados. En el tramo de 12 a 14 años, casi todos los países superan el 90 % de cobertura (salvo Guatemala y Honduras). En el tramo de 15 a 17, en cambio, solo Chile supera el 90 %, mientras que Guatemala, Honduras y Nicaragua caen por debajo del 60 % de cobertura. En cinco países de la región, la diferencia de cobertura por tramos etarios supera los 20 puntos porcentuales, entre los cuales solo Perú forma parte de Sudamérica.

La región de Centroamérica, México y Colombia presentan condiciones problemáticas de transición a la vida adulta entre sus jóvenes, en contextos que combinan una particular tensión entre la construcción mediática de un pánico moral hacia el delito y las subculturas juveniles y sociedades con altos niveles de conflictividad y violencia instalados (Assusa, 2019).

En este panorama de avances desiguales, una mirada sobre la terminalidad de la educación secundaria en cada uno de estos países reinstala la pregunta sobre el alcance de estas transformaciones en términos de inclusión educativa. De cada diez jóvenes que empiezan la escuela secundaria en América Latina, cuatro no llegan a terminarla en el área urbana, y seis en el área rural (más de la mitad). Si bien es innegable que nuevos sectores sociales han comenzado a habitar las escuelas latinoamericanas de nivel medio en el siglo XXI, también es cierto que ha resultado mucho más complejo igualar los trayectos y los procesos de finalización de un nivel que, como planteamos, es reconocido como obligatorio. Solo Chile y Perú llegan a un 80 % de terminalidad, mientras que el resto de los países presenta tasas por debajo del 65 %, incluso en casos o

perfiles tan disímiles como Guatemala (22 %) y Uruguay (29 %) (Benza y Kessler, 2020).

Hacia dentro de cada sistema educativo, las desigualdades no desaparecen: Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Paraguay y Uruguay, muchos de los cuales presentaron un gran avance en términos de cobertura en las últimas décadas, poseen diferencias superiores a los 45 puntos porcentuales en las tasas de terminalidad de sus estudiantes según sus ingresos monetarios. Según los datos del BID, en Argentina tres de cada diez jóvenes pertenecientes al Quintil 1 de ingresos (el más bajo) termina su educación de nivel secundario, mientras que, entre los pertenecientes al Quintil 5 (el más alto), lo hacen ocho de cada diez jóvenes. En Chile, en cambio, terminan la escuela secundaria siete de cada diez jóvenes pertenecientes al Quintil 1, contra nueve de cada diez en el Quintil 5 (Benza y Kessler, 2020). Aun así, D'Alessandre (2017) sostiene que ambos países, sumados a Bolivia y Perú, están entre los casos que mejor balancean en la región las altas tasas de cobertura con la alta permanencia.

Las deudas en el proceso de democratización de la educación secundaria toman forma a la luz de estos datos: no basta con la incorporación de capas cada vez más amplias de la población en la escuela secundaria. Es necesario también acompañar los trayectos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, particularmente entre los 15 y 17 años, en los países con mayores problemas de cobertura (coincidentes con aquellos más desiguales en términos socioeconómicos) y en los sectores de más bajos ingresos, en los que la presión por aportar a los escasos recursos económicos del hogar y de participar en la economía de cuidados familiar interrumpe sus trayectos escolares y obstaculiza sobremanera que puedan egresar y conseguir su titulación de nivel secundario.

### **Debates sobre la calidad educativa con horizonte de igualdad**

Este proceso relativamente exitoso de crecimiento de la cobertura en el nivel medio en toda América Latina ha sido relativizado en ciertos discursos críticos por el cuestionamiento de la eficiencia de los sistemas educativos (la diferencia entre los que acceden a la escuela secundaria y los que finalizan el ciclo es aún de grandes proporciones). Pero, fundamentalmente, las miradas críticas han estado concentradas en la calidad de los aprendizajes: ¿Es incompatible una escuela secundaria masiva con una enseñanza con altos estándares de calidad?

Este señalamiento ha encontrado eco en los medios de comunicación y su amplia cobertura de los datos del programa de evaluación más grande del mundo en nivel secundario, que es el PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), y del cual participaron en 2018 Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay. Según la información de este programa, Latinoamérica ha sido mucho menos exitosa en el logro de calidad educativa que en la cobertura e inclusión, tanto comparativamente con los países de otras regiones como en las desigualdades hacia dentro de cada sistema educativo (Benza y Kessler, 2020).

Desde el año 2000, los países de América Latina han mostrado una leve mejoría en sus resultados en PISA (Rivas y Sánchez, 2016), aunque bastante por debajo de las expectativas, dados sus niveles de ingreso per cápita, desarrollo y presupuesto educativo (Benza y Kessler, 2020). Esto se replica hacia el interior de la región: Argentina, por ejemplo, con indicadores de desarrollo humano, distribución del ingreso y desarrollo económico por encima de la media

---

de la región, presenta desempeños por debajo de sus pares homólogos latinoamericanos. En algunas áreas como Lectura, Argentina sufrió una caída tan importante en el puntaje de su desempeño entre 2000 y 2009 que, para 2018, apenas pudo recuperar su puntaje de partida.

De acuerdo a los informes oficiales de PISA, entre 2003 y 2018, Brasil, México y Uruguay mejoraron la cobertura educativa de sus jóvenes de 15 años sin por ello sacrificar calidad educativa. Sin embargo, los dos primeros poseen coberturas por debajo del 70 % en 2018, contra países como Argentina y Chile con tasas por encima del 80 %. Estas diferencias plantean claramente desafíos comunes, pero también otros específicos para cada uno de estos sistemas educativos.

En todos los países de la región, la relación entre nivel socioeconómico de las familias de las y los estudiantes y su desempeño académico muestra una asociación estadística fuerte. A esto se suma que, según los informes oficiales de PISA, muchas y muchos estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienen expectativas laborales por debajo de lo esperable según su desempeño académico.

Entre 2015 y 2018, mientras que los países pertenecientes a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) mantuvieron estable su desempeño, Perú y Colombia se ubicaron entre los siete países de PISA en los que se pudieron visualizar algunas mejoras. Sin embargo, junto a Argentina, Perú es de los países de la región con mayor desigualdad interna en su sistema educativo. En ambos países, la variación en la performance de lectura se explica fundamentalmente por las condiciones socioeconómicas familiares de las y los estudiantes. También son los países en los que esas diferencias de performance son más amplias y superan los 100 puntos promedio. Son, además, los sistemas educativos en los que hay menos es-

tudiantes desventajadas y desventajados “resilientes”<sup>1</sup> según los informes y la perspectiva teórica de la propia OCDE. Finalmente, también son los países de la región en los que el nivel de diversidad social de sus escuelas es más bajo, por lo que la posibilidad de que estudiantes de alto y bajo desempeño asistan a la misma institución (y sean compañeras y compañeros) es remota.

Si tomamos Argentina, la diferencia de desempeño entre las y los estudiantes pertenecientes a familias con mayores recursos y las y los estudiantes provenientes de familias más desposeídas es de alrededor de 100 puntos a favor de los primeros, prácticamente la misma diferencia promedio existente entre Argentina y Estados Unidos. En otras palabras: la desigualdad social en Argentina afecta de tal manera al desempeño académico, que constituye una brecha tan amplia como la de asistir a la escuela secundaria en un país o en otro. Esto señala una cuestión de peso: muchas de las principales brechas de desempeño educativo no se explican por las diferencias entre sistemas nacionales, sino por las desigualdades que se traman en las trayectorias sociales y en los capitales económicos, tecnológicos y educativos familiares de origen de las y los estudiantes.

Si observamos el devenir del nivel secundario en los sistemas educativos latinoamericanos en un marco más general de disminución de las brechas de desigualdad y de los núcleos de exclusión en la región en el siglo XXI, podemos pensar que ambos procesos confluyen en su carácter trunco: la transformación de las sociedades latinoamericanas durante las últimas décadas no confluyó con una transformación acorde de la estructura productiva de sus países, sosteniendo así las limitaciones estructurales para un cambio profundo en la configuración de estas sociedades (Benza y Kessler, 2020). En este punto se ancla una de las críticas de fondo a la cuestión de la calidad edu-

cativa en la región: ¿Es la baja calidad educativa una de las claves de bóveda para explicar los problemas de desarrollo productivo en la región? ¿Hay una relación entre los déficits en calidad educativa y la baja productividad del trabajo en América Latina, cuando se la compara con otras regiones más pujantes?

En principio, la necesidad de progresiva formación permanente de la fuerza de trabajo para el desarrollo productivo y ciudadano de cada país parece algo que no admite mayores discusiones. Ahora bien, no parece tan claro que lo que PISA evalúa en términos de calidad educativa impacte directamente sobre la productividad de la fuerza de trabajo. Tomando los datos estimados por la OIT<sup>2</sup> (Organización Internacional del Trabajo), por ejemplo, encontramos que la correlación entre altos rendimientos educativos y alta productividad del trabajo se cumple en los casos de Chile y Uruguay. Pero no así en los casos de México, Costa Rica, Brasil y Colombia, todos países con desempeños superiores a Argentina en PISA, pero con una productividad laboral menor (en algunos de estos casos, con grandes distancias).

No puede resultar una novedad el entrecomillado y la relativización de los datos provenientes de evaluaciones estandarizadas, no exentas de críticas, sesgos y controversias. Además del involucramiento de PISA y la performance de cada uno de los países participantes en una disputa internacional por la construcción de imagen de excelencia académica, podemos señalar la relevancia de áreas que quedan fuera de la evaluación y que, a la vez, resultan centrales en la trayectoria histórica de las escuelas secundarias en América Latina, como la historia, la memoria y la formación ciudadana. Al respecto, las escasas investigaciones internacionales disponibles muestran también fuertes déficits en la formación democrática de las y los estudiantes latinoa-

mericanos (Cabrol y Székely, 2012), algo que podría estar repercutiendo en el alarmante desapego por la democracia de la población joven de ciertos países de la región (OXFAM, 2015; Kessler y Vommaro, 2019). Cabe también agregar que gran parte de los países de América Latina han creado oficinas y agencias públicas con distinto grado de autonomía para evaluar y mejorar la calidad educativa de sus sistemas.

Sin embargo, dada la disponibilidad de datos comparativos para muchos países de la región, antes que un pleno descarte de la información provista por las pruebas estandarizadas, que implicaría abandonar un escenario de debate fundamental para las políticas educativas (el de la calidad educativa), se impone la necesidad de un abordaje crítico y reflexivo de estos datos.

### **Políticas de inclusión educativa**

Otra cuestión de peso en los debates educativos contemporáneos refiere a la “brecha digital”. De acuerdo a los datos de PISA para 2018, la proporción de estudiantes que poseen una computadora en su hogar para realizar trabajo escolar varía mucho por países: mientras que en Chile ocho de cada diez jóvenes del estudio tenían acceso a computadoras, en Argentina lo hacían siete de cada diez, mientras que en Colombia, México o Perú, seis (o menos) de cada diez.

Pero más importante aun resulta el impacto de los recursos tecnológicos del hogar en sus desempeños académicos. Solo en Chile, la diferencia promedio de puntaje entre las y los estudiantes que tenían acceso a una computadora para trabajo escolar en sus hogares y quienes no tenían acceso es inferior a 32 puntos promedio. En el área de Lectura, por ejemplo, quienes poseían este equipamiento en su hogar muestran una performance promedio de 459 puntos,

---

contra 426 puntos promedio entre las y los estudiantes que no accedían a estos recursos tecnológicos en sus hogares. En México y Colombia, esta brecha de performance se ubica entre 46 y 49 puntos promedio; mientras que en Argentina, Brasil y Perú, la brecha de desempeño se ubica entre los 52 y los 61 puntos promedio (es decir, que duplica la brecha en Chile).

Para tener como referencia, países como Francia, Finlandia, Estados Unidos, Israel o Singapur, también participantes de las pruebas PISA, poseen cobertura tecnológica más alta (entre el 88 % y el 94 % de las y los estudiantes encuestados posee en sus hogares computadoras para realizar trabajo escolar) y, sin embargo, las brechas de desempeños basadas en la tenencia o no tenencia de equipos informáticos en el hogar son tan altas como en América Latina (entre 44 y 65 puntos promedio, con el caso extraordinario de Israel, que supera los 100 puntos promedio de diferencia), aunque con puntajes globales muy superiores a los de nuestra región.

Ante este escenario, las políticas de “una niña o un niño, una computadora” resultan de una relevancia indiscutible. Los programas de distribución de equipos informáticos (como el Programa Conectar Igualdad en nuestro país) resultaron exitosos en Argentina, Uruguay, Chile y Colombia, teniendo un claro impacto igualador, aunque su asimilación a la dinámica escolar y el trabajo de enseñanza fueron problemáticos y atravesados de tensiones (Benza y Kessler, 2020).

No parece un hecho menor que, en los últimos años, el debate se haya desplazado a la pregunta por cuál debería ser el punto de acento de este tipo de políticas: en la continuidad de la distribución de equipos informáticos o en priorizar la conectividad y su infraestructura. Estos acentos no están exentos de opciones ideológicas y remiten a imá-

genes de sociedad muy disímiles: la de la brecha de accesos y condiciones sobre las que los Estados deben intervenir, por un lado, y la imagen de la democratización tecnológica en donde la conectividad ha borrado las desigualdades y cualquier persona puede ser, al mismo tiempo, productora y consumidora de contenidos digitales (Benítez Larghi y otros, 2015). En este marco de disputas simbólicas es necesario señalar que las posibilidades de apropiación tecnológica y su articulación con estrategias de consolidación de las trayectorias de las y los estudiantes provenientes de menores recursos en inserciones laborales y educativas estables a mediano plazo muestran horizontes de posibilidad muy diferentes, aunque complementarios, en ambas dimensiones de las políticas públicas: conectividad y distribución de equipamientos.

Durante el actual contexto de la pandemia Covid-19 y de distanciamiento y aislamiento social, preventivo y obligatorio, la complejidad de este debate se ha puesto de manifiesto. El acceso a la conectividad se ha mostrado insuficiente ante las necesidades de trabajo escolar en el hogar, por lo que las políticas de distribución de equipamiento informático se avizoran como un componente protagónico de las políticas educativas en el próximo tiempo.

## **Calidad y desigualdad**

¿Es la calidad educativa, junto con garantizar la terminalidad, el mayor desafío en términos de desigualdad en el sistema secundario? Y si es así, ¿cuáles son las causas y las posibles vías para mejorar la calidad? En primer lugar, si bien hay incremento de la cobertura, las diferencias de equipamiento al interior de la región son enormes. Hay altos porcentajes de escuelas sin luz, sin conectividad, sin lugar de reunión para profesoras y pro-

fesores, sin lugares para educación física, sin laboratorios, entre otras carencias. En pocas palabras, las desigualdades de equipamiento son la base material de la desigualdad de lo que se enseña. En segundo lugar, la cuestión de la formación docente. A nivel regional, las y los docentes tienen salarios bajos, tienen pocos años de formación y sufren de sobrecarga de dedicación horaria frente a estudiantes y de otras tareas fuera del aula (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2012). Un tema central es la necesidad de posicionar a la docencia de nivel secundario como una opción profesional clave y estratégica para el desarrollo de las naciones, con una valoración social y política de su tarea que también se traduzca en reconocimiento económico por su labor. También hay planes en pos de reducir las diferencias de calidad, poniendo mayores recursos en las zonas con peores resultados, pero esto no necesariamente ha tenido todavía un impacto general porque su extensión es limitada.

La pregunta por la calidad se centra sobre todo en el nivel secundario. Sin embargo, se debe plantear una agenda diferente en los distintos ciclos. Así, hay preocupación por la formación básica en Lengua y Matemática en la educación primaria –de hecho, existe una serie de pruebas de la Unesco que se aplican en América Latina–, pero el foco está puesto en la educación secundaria, en particular por una contradicción difícil de resolver. En general, la formación secundaria está pensada como un paso previo al ingreso al nivel superior (universitario y no universitario), cuando en realidad solo una pequeña parte de las y los estudiantes secundarios comenzarán y finalizarán el ciclo superior. Hay, desde siempre, voces que exigen una mayor formación laboral en el ciclo, pero esto es difícil de implementar por razones políticas y sociales: el acceso a la educación superior es una de las promesas de las democracias latinoamericanas

y las sociedades exigen cada vez más este derecho, por lo cual, generar un tipo de formación que dé por sentado la no continuidad de estudios superiores tendría un costo político y social muy alto.

Los problemas de calidad llevan a un pesimismo sobre el futuro productivo de la región, pero las voces sobre la “decadencia del sistema educativo” tienen que ser discutidas. Sin duda hay problemas de calidad y, en particular, de desigualdad de desempeños, pero muchas veces las medidas estandarizadas no ponen en valor ciertas competencias al no medirlas. Por ejemplo, la generación de “nativas y nativos digitales” tiene competencias novedosas muy importantes y valoradas en el mercado, como el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Algunas voces señalan que esta es una ventaja comparativa de América Latina en el futuro cercano. Asimismo, hay consenso entre las expertas y los expertos en torno a un alto nivel de creatividad en la música, el cine, el arte en general, en gran medida proveniente de sectores populares, en particular habitantes de las periferias de las grandes ciudades, de las y los “recién llegados y llegados” al sistema educativo. Esto también debe ponerse en la balanza a la hora de realizar un diagnóstico de la calidad educativa.

En resumidas cuentas, sin duda el problema existe y es necesario plantearlo. Pero no es evidente que sepamos cómo medir la calidad (y su relación con la desigualdad) en todas sus dimensiones, como tampoco cuáles son sus efectos y ni siquiera cómo mejorarla de manera fehaciente (o, en rigor, que contemos con los medios económicos y políticos para hacerlo). Por ello, el tema está y seguirá estando en el centro de la cuestión: un sistema más igualitario en la inclusión, pero que contiene fuertes desigualdades internas.

## Reflexiones finales

¿Es posible hacer un balance entre democratización y desigualdades educativas en la región? A todas luces, América Latina fue exitosa en el aumento de la cobertura educativa, un fenómeno que, al mismo tiempo, trajo aparejado un aumento de la estratificación y la segmentación interna. ¿Esto implica un incremento de la desigualdad? La respuesta es compleja, pero consideramos que, en un balance general, no. ¿Por qué? Probablemente los sistemas –y en particular el ciclo medio– eran más homogéneos en el pasado en términos de calidad. Aunque no contamos con mediciones históricas, es poco probable que las diferencias sociales entonces existentes no hayan repercutido en las diferencias de calidad, como sucede hoy. Ahora bien, eran sistemas más homogéneos desde el punto de vista social, porque eran más restringidos en relación con la cobertura. Desde las décadas de 1980 y 1990, existe un proceso de inclusión de distintas clases sociales en todos los ciclos de aquellas y aquellos que, en el pasado, hubieran estado excluidas y excluidos. Así las cosas, hoy en día tenemos un sistema más inclusivo y más diferenciado hacia su interior, frente a uno del pasado menos inclusivo y quizá, por eso, menos diferenciado internamente. En otras palabras, la desigualdad antes estaba en mayor proporción fuera del sistema y hoy se encuentra dentro de él. Es por ello que la democratización y la inclusión creciente es un primer paso necesario, aunque por supuesto no suficiente, para disminuir las desigualdades educativas en toda sociedad.

Este capítulo nos encuentra en un contexto dramático: el de la pandemia de Covid-19 con un epicentro actual en América Latina. Una pandemia que está alterando todas y

cada una de las dimensiones de la vida social y, por supuesto, en gran medida a una educación, escuelas, docentes y procesos de enseñanza que deben adaptarse a la coyuntura. En efecto, los sistemas de educación virtual y la conectividad fueron puestos a prueba sin ningún aviso previo. Por haberlas tomado de sorpresa, por ser una primera experiencia global, puede decirse que las y los docentes han mostrado su capacidad de adaptación y creatividad, por supuesto con un gran costo personal en términos de horas de trabajo y estrés.

Ahora bien, por otro lado, también es cierto que esto parece estar agudizando las desigualdades en educación entre sectores sociales, porque se suman varios problemas: la desigualdad en la conectividad, la desigualdad en acceso a computadoras, la desigualdad incluso en el capital cultural de las familias como para poder “ponerse al hombro” la educación de las hijas y los hijos. A su vez, todo esto está impactando sobre las familias (por sobrecarga de trabajo) y sobre las y los docentes (por lo que implica como sobrecarga laboral).

Por último, no se sabe cuán viable es la articulación entre formas presenciales y remotas, en particular en el nivel primario donde el trabajo docente es de difícil articulación y suele ser reemplazado por las familias. Lo que queremos señalar es que cada contexto hace más visibles algunas dimensiones de la desigualdad y nos muestra cuán interconectadas están entre sí. Nos vuelve a recordar que la escuela sola no puede, claro está, disminuir las desigualdades sociales, pero también que es uno de los ámbitos por excelencia donde las desigualdades se debaten, se problematizan y se trabajan día a día en pos de su disminución. ●

# Bibliografía

---

**Assusa, G.**, (2019). "Ni jóvenes, ni desempleados, ni peligrosos, ni novedosos. Una crítica sociológica del concepto de 'jóvenes nini' en torno los casos de España, México y Argentina", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37 (1).

**Banco Mundial**, (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*, Banco Mundial, Washington.

**Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., y Welschinger Lascano, N.**, (2015). "Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea", *Revista Ensamblés*, 1.

**Benza, G. y Kessler, G.**, (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*, Siglo XXI, Buenos Aires.

**Cabrol, M. y Székely, M.**, (2012). "¿Cómo lograr una transformación posible?", en Cabrol, M. y Székely, M. (comps.), *Educación para la transformación*, BID, Washington.

**D' Alessandre, V.**, (2017). "La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio", en López, N., Opertti R. y Vargas Tamez, C. (comps.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Unesco, París.

**Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M.**, (2012). "Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del Serce", en Cabrol, M. y Székely, M. (comps.), *Educación para la transformación*, BID, Washington.

**Kessler, G.**, (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

**Kessler, G. y Vommaro, G.**, (2019). "La era de las sensibilidades autoritarias", Anfibia. Disponible en: [www.revistaanfibia.com](http://www.revistaanfibia.com).

**Oreal**, (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - Unesco, Santiago de Chile.

**OXFAM**, (2015). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*, OXFAM, Buenos Aires.



*Si te interesó este artículo podés leer el libro completo acá:*

<https://www.uepc.org.ar/conectate/nueva-publicacion-gratuita-de-la-serie-la-escuela-construye/>



*Instituto de Capacitación  
e Investigación de los  
Educadores de Córdoba*



Hacia  
un Movimiento  
Pedagógico  
Latinoamericano

