



Trayectorias educativas desiguales en América Latina y el Caribe: los jóvenes y el vínculo educación-trabajo en los ciclos políticos neoliberal y progresista

Unequal educational trajectories in Latin America and the Caribbean: the young people and the link education-work in the neoliberal and progressive political cycles

Elías Gonzalo Aguirre

Aguirre, E. G. (2019). Trayectorias educativas desiguales en América Latina y el Caribe: los jóvenes y el vínculo educación-trabajo en los ciclos políticos neoliberal y progresista. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 44-63.

RESUMEN

El presente artículo se propone analizar comparativamente las dinámicas de expansión educativa en los países latinoamericanos y caribeños durante los ciclos políticos neoliberal (1990-2001) y progresista (2001-2015). En particular, se focalizará en las trayectorias educativas de los jóvenes durante estos procesos políticos, a partir de la implementación de políticas educativas por parte de dos modelos de Estado con características que se advierten antagónicas. Asimismo, el análisis de estas trayectorias escolares en un contexto regional de heterogeneidad y de persistencia de la desigualdad, contribuirá a problematizar los avances y retrocesos en las estrategias sociales para superarlas: la movilidad social ascendente y la igualdad de oportunidades, señalando fundamentalmente, cómo estas lógicas sociales efectivamente han impactado en el vínculo, generalmente asumido desde un enfoque transicional, entre educación y trabajo. Para ello, este trabajo se apoyará en la información cuantitativa producida por las Encuestas Permanentes de Hogares (EPH) de cada uno de los países latinoamericanos y caribeños analizados y que fuera obtenida a través de SITEAL / IIPE UNESCO. En la misma línea, para la articulación de las variables educativas con otros indicadores socio económicos se ha apelado a la base de datos del Banco Mundial, la CEPAL y la OEI.

Palabras claves: juventudes – inclusión educativa - desigualdades sociales – educación – trabajo

ABSTRACT

This article aims to analyze the educational expansion dynamics in Latin American and Caribbean countries during the neoliberal (1990-2001) and progressive (2001-2015) political cycles. In particular, it will focus on the educational trajectories of young people during these political processes from the implementation of educational policies implemented by the two State models with characteristics that are antagonistic. Also, the analysis of these school trajectories in a regional context of heterogeneity and persistence of inequality will contribute to create problems on the advancements and setbacks of the social strategies to overcome them: ascending social mobility and equality of opportunities, pointing out fundamentally how social systems have effectively impacted on the link, between education and work generally assumed from a transitional approach. For that, this work will be supported on the quantitative information produced by the Permanent Household Survey (PHS) of each of the Latin American and Caribbean countries analyzed, and that was obtained through SITEAL/IIPE UNESCO. To be consistent, for the articulation of educational



variables with other socio-economic indicators, the database of the World Bank, ECLAC and the OIS has been appealed.

Keywords: youth - educational inclusion - social inequalities - education - work



1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de la *desigualdad* ha sido uno de los temas más recuperados en los últimos años, en el marco de los procesos socioeconómicos de crecimiento que experimentó América Latina y el Caribe en los últimos quince años. Ese debate, fue recuperado inicialmente bajo la idea de problematizar en torno a la distribución de los ingresos y las riquezas, y desde allí, considerar cómo operar en beneficio de los sectores históricamente vulnerabilizados¹. Hoy, en el contexto de un nuevo ciclo político, deviene necesario y urgente recuperar el debate, ya en un contexto bastante más adverso para los bienes públicos.

En línea con ello, una gran cantidad de investigaciones e informes de organismos regionales internacionales señalan que América Latina y el Caribe continúan siendo una de las regiones más desiguales del mundo (CEPAL, 2019). Esto no significa decir que, en otros continentes, el fenómeno de la desigualdad se encuentra debidamente abordado, resuelto o atendido. Significa advertir que, pese a las condiciones económicas experimentadas en la década pasada y, sumada a ello, su multiplicidad de recursos (humanos, naturales, intelectuales, culturales etc.) que la distinguen de otras regiones, no ha logrado superar las frondosas barreras que impiden situar a la región en un horizonte de igualdad plena y real.

Si bien pudieron observarse iniciativas políticas evidentes, en la restitución de derechos postergados o negados y, asimismo, la incorporación y reconocimiento de nuevas situaciones y realidades en las legislaciones nacionales de los países de la región, estos avances han ido evolucionando a un ritmo mayor, que el conjunto de las variables o indicadores de los niveles de desarrollo humano. Aquí, bien vale el aporte de investigadoras como Zelmanovich (2013) en cuanto definen a estas insuficiencias, como las *paradojas de la inclusión educativa*.

Bajo esta perspectiva, resulta pertinente destacar, además, que quienes quedan expuestos a la inestabilidad de los ciclos políticos y económicos, suelen ser los sectores más vulnerables (Vommaro, 2017) y, dentro de ellos, las *juventudes*, como categoría que expresa la diversidad de las biografías juveniles. Tal como sostiene René Bendit:

“A modo de ejemplo, el análisis de las transiciones juveniles a la vida adulta en Europa y América Latina deja de manifiesto la existencia de distintos factores, situaciones y procesos que configuran a su vez distintos “tipos” de jóvenes con problemas particulares”. (2017, p.13)

Es decir se reconoce una conceptualización de *juventudes* en tanto sujetos sociales activos, con una configuración social diversa y simultáneamente dinámica, desvinculada de las perspectivas adultocentristas y de los enfoques sociológicos tradicionales (transición – preparación) y, que desde los paradigmas más contemporáneos (Krauskopf, La construcción de políticas de juventud en América Latina, 2000) es situado también, como un sujeto de derecho para los cuales se construyen políticas públicas orientadas a estos nuevos actores sociales.

Esta caracterización de una condición juvenil compleja y diversificada en dialogo con la periodización propuesta por la Convención Iberoamérica de los Derechos de los Jóvenes², es lo que nos aproxima a la construcción de una categoría analítica entendida como *juventudes*.

Dentro de las problemáticas sociales que atraviesan a los jóvenes, existen dos campos donde particularmente se advierten las mayores asimetrías. Estos espacios son la educación y el trabajo, y sobre todo, el vínculo de reciprocidad que se construye entre ellos.

Algunos autores (De Ibarrola, 2005) señalan que la relación entre educación y trabajo refleja interacciones históricas, que han estado determinadas en parte por las expectativas sociales y también, por el grado de transcendencia política que se le ha dado en la agenda pública.

¹ Terigi (2009a) acuña este concepto a los efectos de resaltar que las condiciones de vulnerabilidad social en las que se encuentran los sujetos son construcciones sociales históricas y permanentes producto de las asimetrías en las relaciones sociales.

² En el Art. 1 de la mencionada Convención, se considera a las personas jóvenes a todas aquellas comprendidas entre los 15 y 24 años de edad. No obstante, algunas legislaciones nacionales otorgan más amplitud a esta etapa. Recuperado de <https://oij.org/wp-content/uploads/2019/01/CIDJ-A6-ESP-VERTICAL.pdf>



En este marco las discusiones respecto a este vínculo han recorrido posiciones que fueron superadas y que han puesto el eje en sobre determinar al factor educativo como el garante en sí mismo del éxito individual traducido en mejores posiciones y condiciones laborales, entre las que se destaca, el nivel de ingresos percibidos. Sin embargo, por otra parte, ha ido tomando fuerza un posicionamiento que destaca la correlación positiva entre las desigualdades escolares y las sociolaborales en la medida que podría verificarse un correlato entre una y otra respectivamente en los diversos ámbitos sociales.

En este escenario, ha surgido también, un posicionamiento que se ha dirigido a denunciar las características disfuncionales de este vínculo, toda vez que se cuestiona el carácter absoluto y lineal, que se les otorga a las acreditaciones escolares como factor de incidencia colectiva en los procesos de interacción y/o transición entre la educación media o superior y el mundo del trabajo, poniéndose en cuestión el carácter positivo de esta correlación:

“Las correlaciones positivas en algunos casos, negativas en otros, los desfases entre la gran escala y la individual señalan que mientras no se incluyan en las investigaciones precisiones de tiempo, de espacio, naturaleza precisa de los trabajos, matices del clima cultural de las personas, de edad y de género, no se conocerá bien a bien la influencia de la escolaridad sobre el trabajo”. (De Ibarrola, 2005, p.304).

Por lo tanto, la educación y el trabajo como principales espacios de interacción social de los jóvenes exhiben en gran medida las expectativas, los desafíos, los obstáculos estructurales, las limitaciones y los asuntos más emergentes que hacen a la dinámica del conjunto social y que en algún caso, forman parte de los enunciados argumentales de las políticas estatales. Por lo tanto, como advierte Krauskopf, suelen producirse desajustes entre la percepción social y el abordaje estatal de los problemas juveniles, toda vez que “la sociedad orienta políticas públicas hacia los jóvenes, la mayoría de las veces, bajo caracterizaciones negativas, que desatienden un abordaje complejo de la condición juvenil”. (2005, p. 142).

Como se sostuvo antes, la sociedad suele poner en las juventudes sus expectativas de futuro para el logro o la conquista de mejores condiciones de vida. Ese imaginario social, además de situar a los jóvenes en roles o posiciones no pretendidas, suele generar espacios – por ejemplo, en los ámbitos educativos- de tensión entre quienes serían beneficiarios de las políticas destinadas a cumplir con esa expectativa social (las *juventudes*) y, quienes son los encomendados por el Estado, para llevar adelante esta tarea en el terreno (profesionales de la educación). Es pues en esa dimensión, que suelen producirse tensiones o como definen Zelmanovich y Molina (2012) *los malestares*, producto de la inconsistencia aparente de las acciones juveniles en relación con los objetivos sociales y sus dispositivos públicos para su consecución.

Este conjunto de expectativas sociales que son interpretadas y gestionadas desde el Estado, y que forman parte centralmente de su imaginario social, otorgan a los procesos educativos un rol casi excluyente como garante de la movilidad social ascendente. En línea con ello, algunos sociólogos (Dubet, 2016) denuncian la inconsistencia de este principio de movilidad, en función de advertir que solo refleja una tendencia competitiva por la apropiación de ciertos saberes escasos y rentables que articulan con una adecuación real o ficticia de las demandas de un segmento del mercado laboral.

Profundizando en la cuestión de las desigualdades, en especial las evidenciadas en la educación y su vínculo con el trabajo, las mismas podrían abordarse desde posiciones cualitativas, interpellando a los actores de los procesos educativos y, desde allí, generar un análisis sistémico (véase Zelmanovich y Molina, 2012) o bien, desde un enfoque cuantitativo, observando las regularidades de estas desigualdades (OEI, 2016), haciéndolas evidentes, y operando sobre ellas. En cualquier caso, ninguno de los enfoques metodológicos es excluyente del otro, no obstante, la selección de uno de ellos permite otorgar un interés particular a las circunstancias de análisis propuestas.

Así pues, considerando la situación educativa, su vínculo con el trabajo y a los jóvenes como sujetos beneficiarios de las iniciativas públicas, podemos tomar el caso de América Latina y el Caribe como muestra de los aspectos estructurales aún pendientes de resolver y que, inevitablemente requieren, de una profunda reflexión, debate y consenso social para desandar el camino de las desigualdades. Para esa tarea, se recuperará el planteo de Casal (2017) sobre el vínculo entre educación-inserción laboral:

“Entendemos la transición como el conjunto de adquisiciones, expectativas y acciones del actor estudiante y su concreción en un proceso de posicionamiento social o enclasmamiento en la estructura



ocupacional (la continuidad en la posición o la calificación profesional)”. (p.16)

En igual sentido, se desplegará un análisis de los pormenores de los procesos de transición sugerida por el autor, según la cual resulta pertinente incorporar al análisis de estos procesos indicadores asociados a la titulación obtenida, la cantidad de tiempo escolar dedicado, las interrupciones de la escolaridad, y el valor adicional del capital. Del mismo modo, es importante según esta perspectiva, otras dimensiones sociolaborales que den cuenta de los itinerarios laborales respecto del horizonte profesional y de grupo o clase.

Asimismo, se considerará especialmente los impactos en las trayectorias de los jóvenes en el marco de las políticas de expansión educativa vía el incremento de la oferta de los servicios educativos y, por otro lado, la ampliación de la obligatoriedad escolar.

En este sentido y resignificando la propuesta de Terigi (2009b), se entenderá como trayectoria escolar al recorrido escolar esperado y materializado en la conformación de la propuesta de escolaridad obligatoria dispuesta por cada Estado, y que se articula también, con la trayectoria escolar real, que refiere al conjunto de condiciones socioeducativas que intervienen y atraviesan el desarrollo del proceso de escolarización.

En consecuencia y para esta revisión analítica, se propone abordar tres dimensiones vinculadas con a) la inclusión, permanencia y finalización de la escolaridad obligatoria, b) inserción educativa en el nivel superior y c) participación juvenil en el mundo del trabajo, todo ello, con el objetivo de observar la relación entre educación e inserción laboral y, además, determinar si es posible dar cuenta de un vínculo sinérgico, que promueva exitosamente dinámicas de movilidad o promoción social ascendentes.

2. ESTADO, POLITICAS EDUCATIVAS Y JUVENTUDES EN LOS CICLOS NEOLIBERAL Y PROGRESISTA EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE.

2.1.LA ESTRATEGIA ESTATAL FRENTE A LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS.

A partir de los procesos de restauración democrática que se suscitaron en América Latina, se recupera el rol del Estado como el gestor de las relaciones sociales. Por supuesto, que esta gestión de las relaciones sociales reconoció actores y estrategias diversas a la fecha, e incluso ha considerado de manera contradictoria, aquellos nudos que impiden el desarrollo integral de las sociedades.

Estas apreciaciones, nos permiten identificar y caracterizar dos ciclos políticos en América Latina y el Caribe, en virtud de la implementación de las políticas públicas, en particular las educativas, en determinados procesos sociohistóricos. De este modo, la *ofensiva neoliberal* (García Delgado, 1994) configura un tipo de Estado que asume hacia la década de los '90, una nueva fase caracterizada por el desplazamiento de este en su rol de articulador de intereses sociales contradictorios (véase Oszlak, 1977), y es sustituido por las poderosas concepciones del *laissez faire*³ que le demandan un protagonismo minimizado y políticas focalizadas, selectivas y compensatorias, solo para sopesar las amplias contradicciones del modelo de acumulación impuesto.

Además, es clave destacar que las políticas públicas focalizadas o selectivas, no sólo respondieron a la lógica de un Estado mínimo, sino que también, guardaban relación con una profunda concepción sostenida en la necesidad de legitimar escenarios de despojo y crecimiento de las desigualdades. Esta cuestión es identificada en el artículo de Bonal y Tarabini (2003) cuando plantean que, por un lado la implementación de estas políticas focalizadas y compensatorias fueron una estrategia característica y generalizada de la amplia mayoría de los gobiernos latinoamericanos y caribeños hacia la segunda mitad de los años '90, y por otro, porque este tipo de iniciativas estatales se apoyaron en criterios vinculados con la eficacia, eficiencia y racionalidad, que además, implicaban un menor costo fiscal en virtud de la atención selectiva de los sectores más empobrecidos de la sociedad.

³ Concepto acuñado por la economía política clásica, en particular Adam Smith, que hace referencia al libre mercado sin operadores externos que orienten o definan la relación entre oferta y demanda.



Asimismo, como señala Jacinto (2008) esta modalidad de intervención del Estado asumió un perfil particular en este ciclo neoliberal, en relación a las políticas públicas que dirigió a las juventudes que identifica como uno de los sectores sociales más perjudicados de aquel proceso. En línea con ello, se diseñaron políticas educativas y laborales bajo categorías asistenciales que solo tuvieron como propósito mitigar los efectos de exclusión social que producía el mercado.

“Varios argumentos sustentaron la aparición de programas específicamente orientados a los jóvenes desempleados de bajo nivel de calificación, básicamente compensatorios. En primer lugar, se destacó el alto desempleo de ese grupo específico. El desempleo se atribuyó fundamentalmente a los déficits de formación: pocos años de escolaridad formal y ausencia de capacitación laboral específica que ponían a estos jóvenes en situación de desventaja para su inserción laboral, contribuyendo a una noción individualista de la desventaja social como sostuviera Rene Bendit” . (pp. 124-125)

Por su parte, el proceso posneoliberal (2001-2015) en los términos de López Segrera (2016) – *progresista*⁴ para este autor-, se caracterizó por la compatibilidad histórica entre la reformulada matriz productiva y el surgimiento de gobiernos populares que promovieron proyectos nacionales de alto contenido político y gran movilización social.

En esa perspectiva, las políticas estatales se orientaron a la reconstrucción de un entramado industrial principalmente sustitutivo que, además, viabilizó mejores y mayores mecanismos de distribución social del ingreso, y doto de recursos económicos al Estado, que recuperó su rol de intercesor de las relaciones sociales y principal redistribuidor.

En consecuencia, las políticas públicas educativas durante estos ciclos políticos han sido formuladas e implementadas en el marco de dos modelos de Estado abiertamente opuestos, con características particulares que, en principio, preanuncian sus posibilidades de impacto en las relaciones sociales asimétricas del campo educativo. (Tabla 1).

TABLA 1: Modelos de Estado según ciclo político

	CICLO POLÍTICO	
	NEOLIBERAL	PROGRESISTA
VINCULO ESTADO-SOCIEDAD	Estado mínimo: las relaciones sociales las regula el mercado	Estado de bienestar: regula las relaciones sociales y al mercado
*PRINCIPAL CUESTIÓN SOCIALMENTE PROBLEMATIZADA	Pobreza	Desigualdad
TIPOLOGÍA DE POLÍTICAS PÚBLICAS	Focalizada y compensatoria	Universal e inclusiva
CARACTERÍSTICAS CENTRALES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	Reforma Educativa Ampliación de la obligatoriedad escolar primaria	Contrarreforma Expansión de la oferta educativa pública Ampliación de la obligatoriedad escolar

* Oszlak y O’Donnell (1981) denominan así a las problemáticas sociales que se insertan en la agenda central del Estado, a partir de la interacción de éste con el conjunto de los actores/sectores sociales.

⁴ Se recupera el concepto propuesto por Marco Aurelio García en tanto se denomina como “progresista” a las políticas populares impulsadas en América Latina iniciadas a comienzos del siglo XXI.



2.2. EL IMPACTO DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS JOVENES LATINOAMERICANOS Y CARIBEÑOS⁵.

Como se mencionó en la introducción del presente artículo, resulta pertinente abordar un análisis de las trayectorias educativas de los jóvenes latinoamericanos, en clave de su integración a la actividad económica mediante su participación en el mundo laboral.

Para ello se focalizará el análisis haciendo hincapié en tres dimensiones, con la intención de considerar el impacto de las políticas educativas en América Latina y el Caribe en los ciclos políticos previamente caracterizados. Estas dimensiones son: a) acceso, permanencia y finalización de los estudios secundarios, b) prosecución de los estudios superiores y c) inserción juvenil en el mundo del trabajo (enfoque transicional).

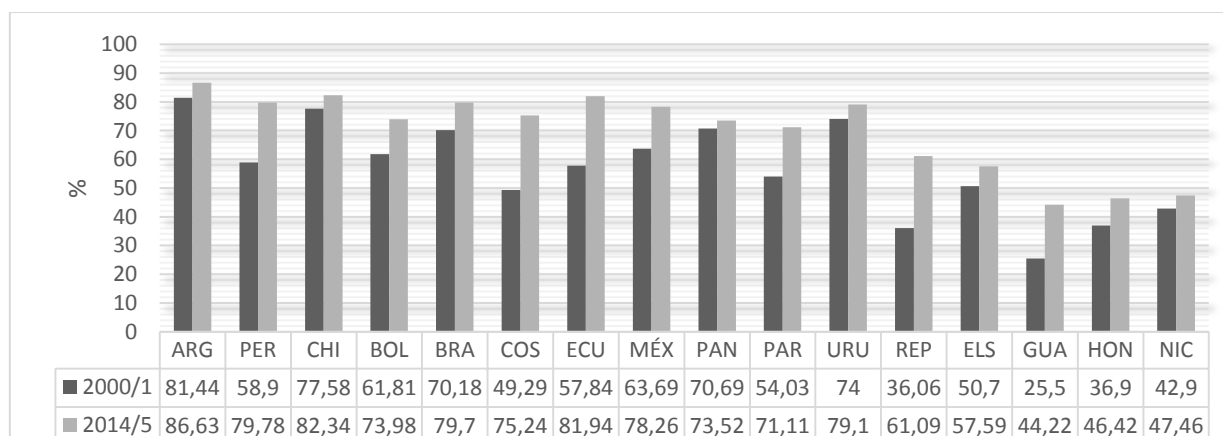
La dimensión acceso, permanencia y finalización de los estudios secundario, comprende un análisis de indicadores como, tasa neta de escolarización secundaria (Gráfico 1), tasa de escolarización (Gráfico 2), tasa de extraedad respecto al grado del nivel primario (Gráfico 3), tasa de extraedad respecto al grado del nivel secundario (Gráfico 4).

La dimensión prosecución de estudios superiores incluirá información estadística respecto del porcentaje de población de 25 años y más con educación superior completa (Gráfico 5).

Con relación a la dimensión inserción y participación juvenil en el mundo del trabajo se revisarán indicadores como porcentaje de ocupados con el 30% más bajo (Gráfico 6); porcentaje de trabajadores en el sector informal (Gráfico 7); Tasa de desocupación (Gráfico 8) y porcentaje de sobreocupación (Gráfico 9).

GRAFICO 1. Tasa neta de escolarización secundaria 2000/1 vs. 2014/5

La tasa neta de escolarización secundaria expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación secundaria, efectivamente está escolarizada en ese nivel. Es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien.



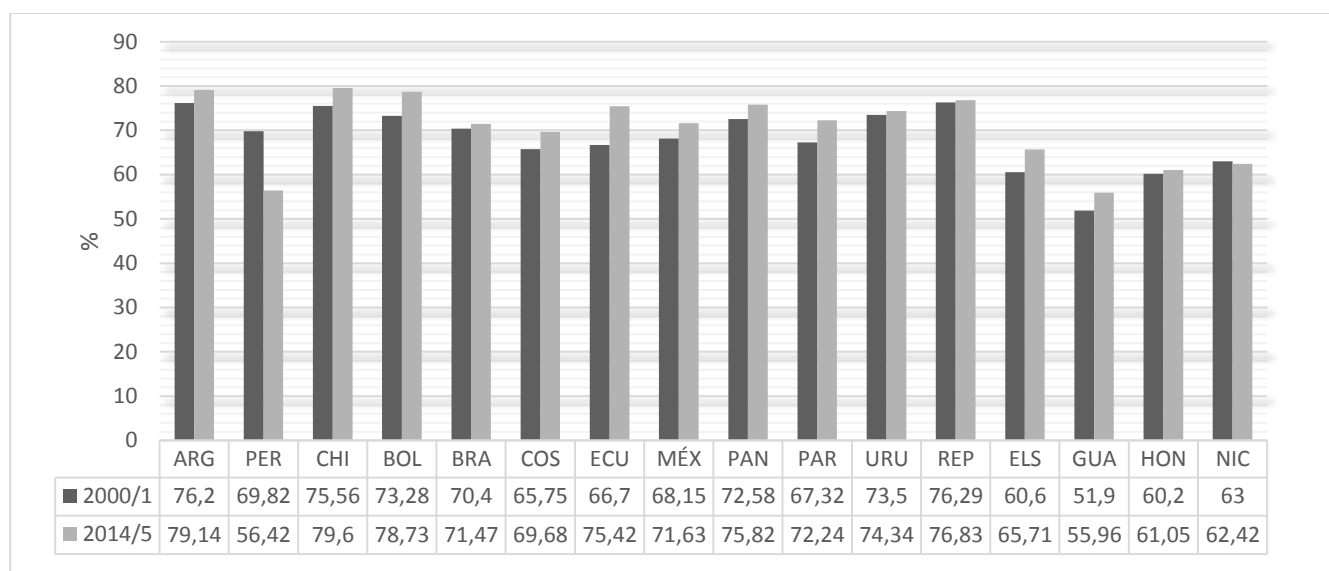
Fuente: Elaboración propia en base a censos y encuesta de hogares de los países mencionados.

⁵ La información cuantitativa utilizada se corresponde con las bases de datos provistas por los organismos gubernamentales de asuntos estadísticos de cada uno de los países relevados, y que ha sido producida a partir de la elaboración periódica de las Encuestas de Hogares. El acceso a dichas fuente ha sido realizado a través de SITEAL/IIPE UNESCO.



GRAFICO 2. Tasa de escolarización 2000/1 vs. 2014/5

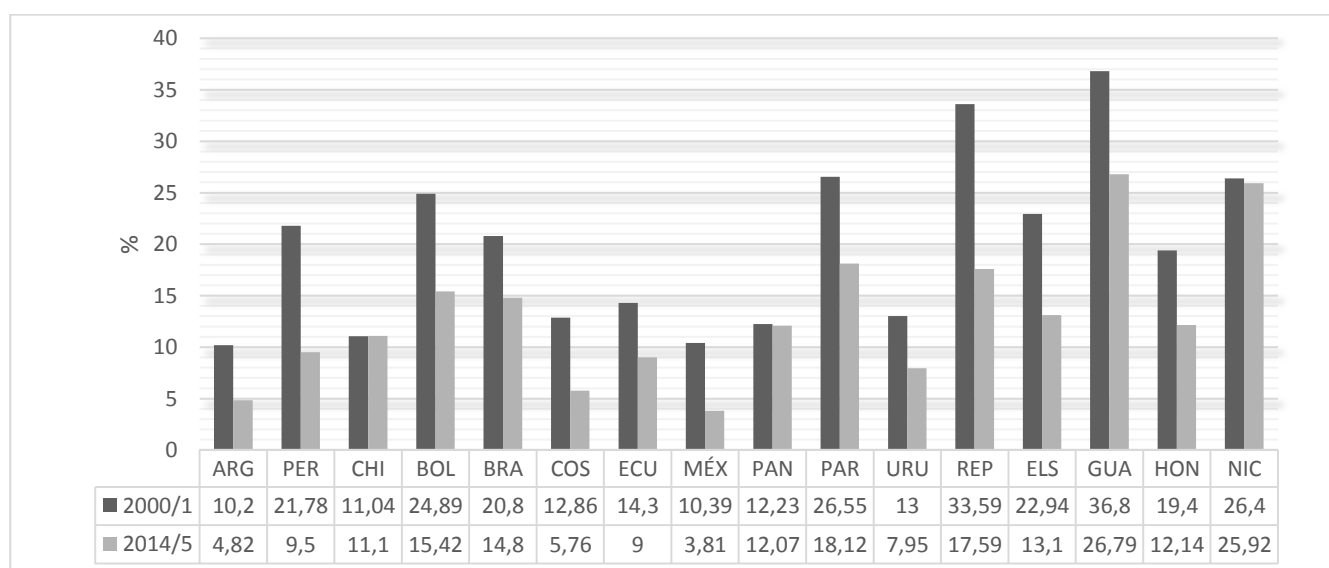
La tasa de escolarización es el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún establecimiento de la educación formal independientemente del nivel de enseñanza que cursan. En términos operativos, es el cociente entre la población que asiste al sistema educativo formal de cada grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad, por cien. Los grupos de edad seleccionados fueron: 5 años, 6 a 8 años, 9 a 11 años, 12 a 14 años, 15 a 17 años y 18 a 24 años.



Fuente: Elaboración propia en base a censos y encuesta de hogares de los países mencionados

GRAFICO 3. Tasa de extraedad respecto al grado del nivel primario 2000/1 vs. 2014/5

La tasa de extraedad respecto al grado en el nivel primario expresa el nivel de retraso etario escolar de los alumnos de nivel primario. Es el cociente entre los alumnos del nivel primario que tienen dos años o más de edad que la esperada para el grado o la serie a la que asisten y el total de alumnos de cada grupo de edad, por cien. Los grupos de edad considerados para el cálculo de este indicador fueron: 6 a 8 años, 9 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 17 años.



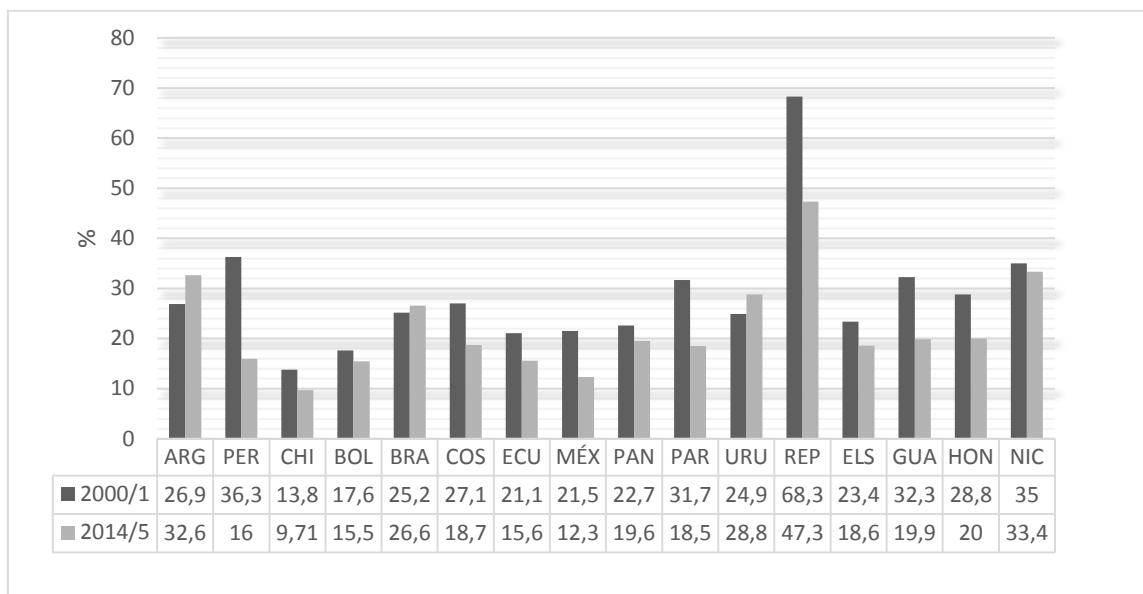
Fuente: Elaboración propia en base a censos y encuesta de hogares de los países mencionados



GRAFICO 4. Tasa de extraedad respecto al grado del nivel secundario 2000/1 vs. 2014/5

La tasa de extraedad respecto al año en el nivel medio es el cociente entre los alumnos del nivel medio que tienen dos años o más de edad que la esperada para el grado o la serie a la que asisten y el total de alumnos de cada grupo de edad, por cien. Los grupos de edad considerados fueron: 12 a 14 años, 15 a 17 años y 18 a 24 años.

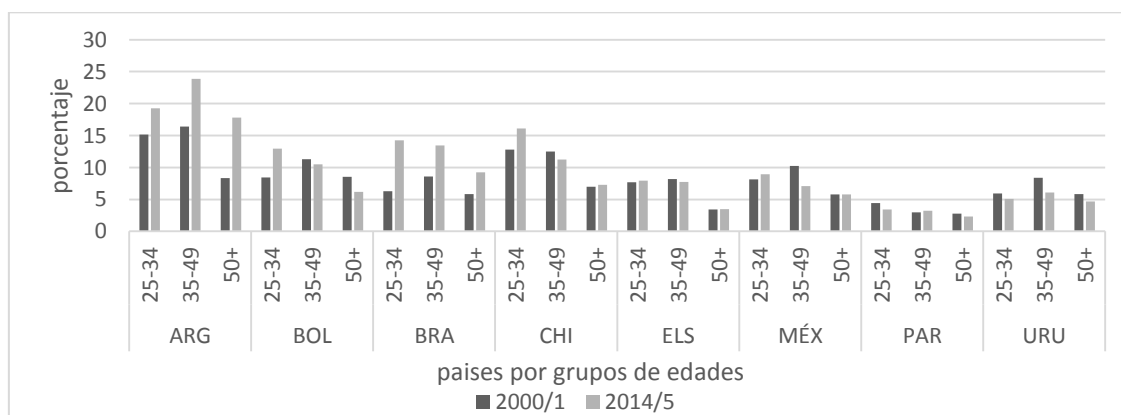
Dado que las encuestas se relevan en distintos momentos del año, se consideró que un alumno tiene extraedad cuando su edad es dos años mayor que la edad pertinente al grado o año que cursa. Para el cálculo de ambos indicadores se tuvo en cuenta las edades correspondientes a las estructuras de cada sistema educativo nacional.



Fuente: Elaboración propia en base a censos y encuesta de hogares de los países mencionados.

GRAFICO 5. Porcentaje de población de 25 años y más con educación superior/universitaria completa 2000/1 vs. 2014/5

El porcentaje de personas de 25 años y más con terciario o universitario completo es el cociente entre las personas de 25 años y más que completaron el nivel terciario o universitario o que accedieron o completaron posgrados, y el total de población de ese grupo de edad, por cien. Los grupos de edad considerados fueron: 25 a 34 años, 35 a 49 años y 50 años y más.



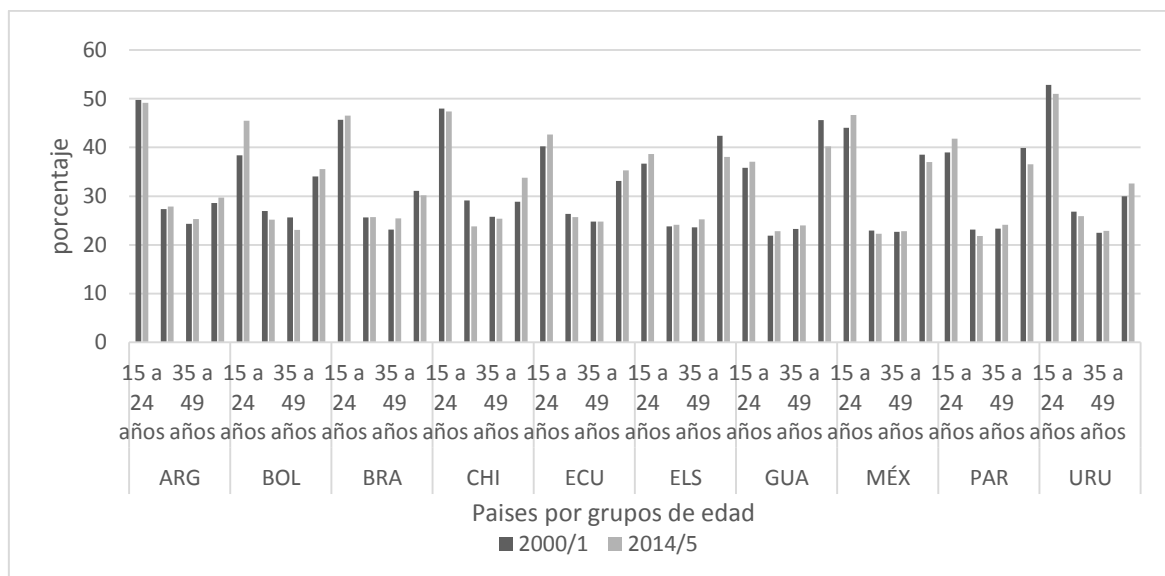
Fuente: Elaboración propia en base a censos y encuesta de hogares de los países mencionados



GRÁFICO 6. Porcentaje de ocupados con el 30% más bajo, por países y grupos de edades 2000/1 vs. 2014/5

A partir de remuneraciones percibidas por los trabajadores en la ocupación principal y en las secundarias - en caso de que tengan más de una ocupación- se construyeron indicadores referidos al ingreso mensual total y al ingreso horario.

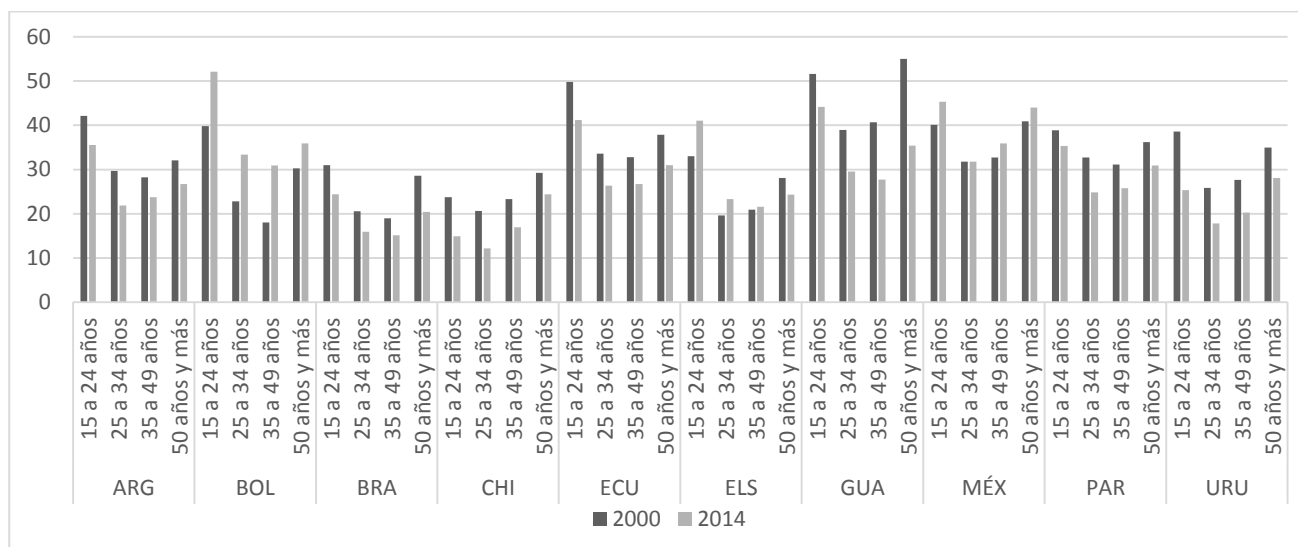
El porcentaje de ocupados con ingresos en el 30% más bajo expresa las variaciones en la probabilidad de los ocupados que perciben remuneración en función de características determinadas de pertenecer al 30% que percibe los menores ingresos totales individuales.



Fuente: Elaboración propia en base a datos base de censos/encuestas de hogares.

GRÁFICO 7. Porcentaje de trabajadores en el sector informal, por países y grupos de edad 2000/1 vs. 2014/5

La categoría ocupacional especifica la relación de la persona que trabaja con la empresa, organismo u otra unidad de producción. El porcentaje de trabajadores del sector informal es el cociente entre los ocupados de 15 años y más con las características señaladas precedentemente y el total de ocupados de 15 años y más, por cien.



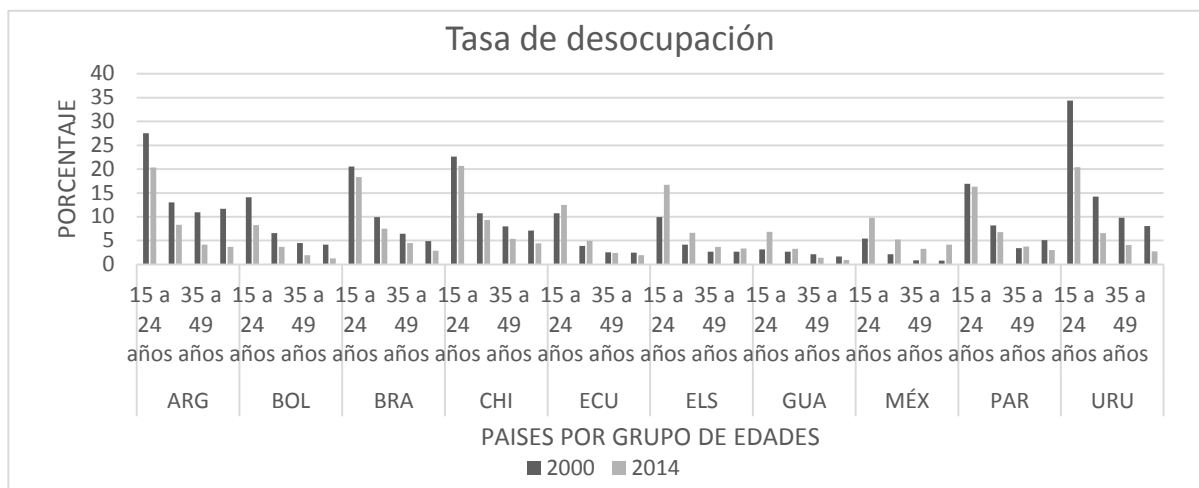
Fuente: Elaboración propia en base a datos base de censos/encuestas de hogares.



GRÁFICO 8. Tasa de desocupación por países y grupos de edades

Las Encuestas de Hogares no consideran el mismo límite inferior de edad para el relevamiento de la condición de actividad que los indicadores propuestos, cuya población de referencia fue unificada en 15 años o más. Los grupos de edad propuestos para los indicadores referidos a la relación entre educación y mercado de trabajo son: 15 a 24 años, 25 a 34 años, 35 a 49 años y 50 años y más.

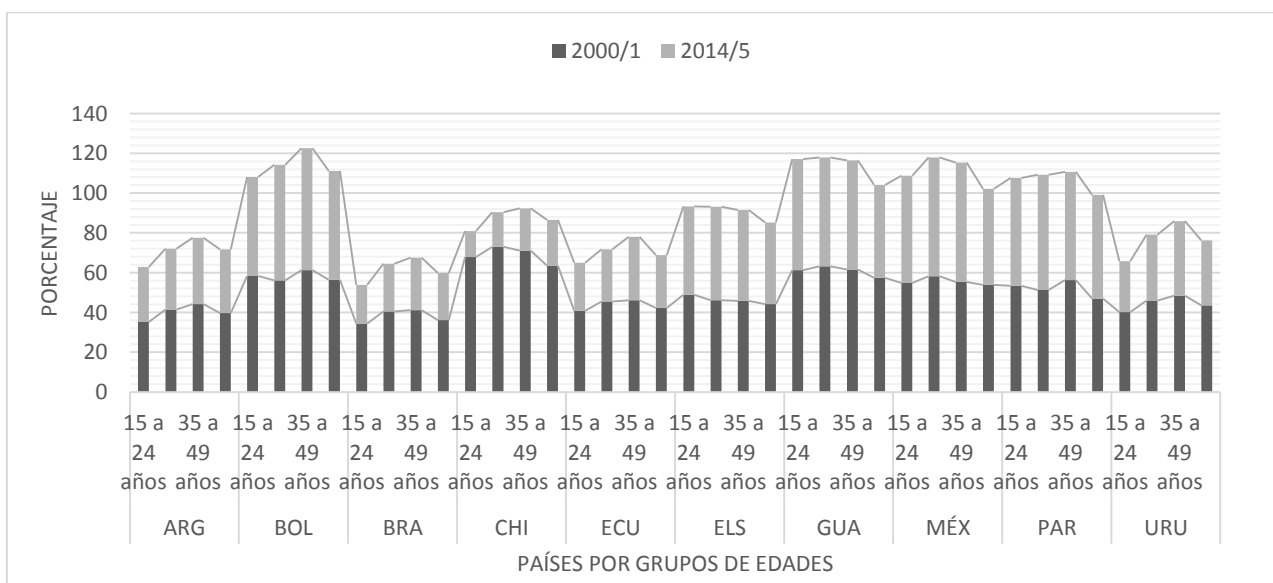
La tasa de desocupación es el cociente entre la población desocupada (que busca empleo) de 15 años y más respecto a la población económicamente activa de esa edad, por cien.



Fuente: Elaboración propia en base a datos base de censos/encuestas de hogares.

GRÁFICO 9. Porcentaje de sobreocupación, por países y grupos de edades 2000/1 vs. 2014/5

Las Encuestas de Hogares no consideran el mismo límite inferior de edad para el relevamiento de la condición de actividad que los indicadores propuestos, cuya población de referencia fue unificada en 15 años o más. Los grupos de edad propuestos para los indicadores referidos a la relación entre educación y mercado de trabajo son: 15 a 24 años, 25 a 34 años, 35 a 49 años y 50 años y más. La tasa de sobreocupación es el cociente entre las personas que trabajan más de 45 horas semanales y el total de ocupados, por cien.



Fuente: Elaboración propia en base a datos base de censos/encuestas de hogares.



3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL VINCULO EDUCACIÓN- TRABAJO Y LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS JUVENILES

3.1. EN BASE AL POSICIONAMIENTO ESTATAL FRENTE A LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS

Las políticas universalistas e inclusivas -en relación con las focalizadas y compensatorias- mejoraron sustancialmente las dimensiones educativas y sociales (Cecchini y Madariaga, 2011), pero plantearon nuevos fenómenos como el incremento de la extraedad, leve crecimiento promedio de las tasas de graduación en los tres niveles educativos (primario, secundario y superior/universitario) e incluso, en la minoría de las experiencias estatales, los indicadores dan cuenta de situaciones educativas en franco retroceso durante el ciclo regional progresista. Ambas modalidades de intervención estatal -la universalista y la compensatoria- encontraron límites para alcanzar mejores niveles de accesibilidad, permanencia y graduación en los procesos educativos de los diferentes niveles.

Como analiza críticamente Terigi (2013) a este respecto, en particular con las vinculadas al paradigma de la inclusión educativa, cuando afirma que:

“Las propuestas de política educativa que apuntan a la inclusión deben comprender la complejidad de las causas de la desescolarización y el rezago escolar, y actuar por consiguiente sobre una multiplicidad de fenómenos.

La literatura tiende a enfatizar que el ingreso, la asistencia y la permanencia de los niños/as y adolescentes en el sistema escolar son procesos dependientes de o que resultan afectados por una diversidad de factores”. (p.5)

Este paradigma que ubicó como ejes centrales, por un lado, la ampliación de la educación obligatoria y por otro, el incremento de la oferta educativa para los diversos niveles, es también analizada por Zelmanovich (2013) quien relativiza el carácter absoluto de los procesos de inclusión educativa, en tanto estos transforman los obstáculos de accesibilidad, en problemáticas socioeducativas que, ahora, se manifiestan en elevados índices de abandono, repitencia o sobreedad, explicitando así, la persistencia estructural de las dinámicas de exclusión:

“El crecimiento de la matrícula no habla de las condiciones en las que se encuentran los que están dentro, formalmente escolarizados.

Las trayectorias educativas de los estudiantes en el nivel secundario se ven signadas por altos niveles de no promoción y abandono, principalmente en el inicio, donde se intensifica el fracaso escolar. A pesar de que el nivel secundario logra captar a los estudiantes que egresan de la primaria, aún se está lejos de garantizar un tránsito en tiempo y forma al menos en los dos primeros años del nivel.

Junto con esta progresiva incorporación de estudiantes al sistema hay que advertir las dificultades para mejorar los indicadores de retención en el sistema escolar”. (p.13)

Es pues en esta línea de análisis crítico, que deviene necesario impulsar una importante redefinición paradigmática, en la cual el Estado afinque una nueva cosmovisión socio educativa y desde ella, promueva políticas educativas activas y socialmente concertadas, para superar los límites sociopolíticos del paradigma vigente, al menos en su versión más reciente. Por lo tanto, resulta clave recuperar una concepción más amplia de la relación contingente inclusión/exclusión, en los términos propuestos por Terigi (2013):

“Una premisa conceptual para la consideración de la inclusión como problema de las políticas educativas es la ampliación del significado de la exclusión en educación, a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2004), los aprendizajes elitistas (Connell, 1997) y los de baja relevancia (Terigi, 2009)”. (p. 2)

En línea con ello, la autora sostiene que un abordaje adecuado de esta exclusión educativa reflejará la íntima relación existente entre las posibilidades de superación y las políticas educativas, en la medida que muchas veces se explicitan problemáticas vinculadas con, por ejemplo, la falta de oportunidades de escolarización de la primera infancia o también, las desigualdades materiales respecto de los equipamientos escolares. Sin embargo, advierte que se producen otras formas más sutiles de exclusión que no se advierten ni se atienden con igual relevancia, como ser los niveles de repitencia de la población escolar vulnerable y, en algunos casos, su derivación a circuitos psicopedagógicos donde se caracteriza



estas situaciones como dificultades de aprendizaje.

3.2. EN BASE AL ANALISIS TRIDIMENSIONAL PROPUESTO

Como se ha podido observar en los indicadores propuestos para cada una de las tres dimensiones, América Latina y el Caribe presentan una gran diversidad y heterogeneidad en la materialización de las desigualdades económicas y educativas.

En esta línea resulta interesante señalar algunas situaciones particulares para ahondar en las experiencias socio educativas producidas en la región en los últimos 15 años. Así, por ejemplo, puede observarse que, en los países del Caribe relevados, la mayoría de la población de jóvenes y adolescentes no se encuentra escolarizada, mientras que en Argentina y Chile en promedio no superan el 17% (Gráfico 2). Países como Argentina presentan tasas de extraedad en secundaria superior al 30% y países como Perú menos de la mitad. (Gráfico 4).

Por otra parte, en Guatemala, México, Uruguay y Nicaragua se registraron retrocesos en los últimos años en sus tasas de graduación en el nivel superior/universitario en relación al periodo 2000/1, mientras que países como Panamá y Perú incrementaron esa tasa entre un 600 y 800% (Gráfico 5). Brasil, República Dominicana, México, Guatemala y Nicaragua, presentan importantes mejoras en relación a la población de hasta 20 años graduada en el nivel secundario, frente contextos de retroceso en Uruguay y Perú (Tabla 2). Casi un tercio de la población trabajadora en América latina desempeña tareas en el sector informal para el periodo 2014/5, de similares magnitudes en 2000/1 (Gráfico 7); los países con mayores porcentajes de población laboralmente informalizada como México y Bolivia, son quienes presentaban para el periodo 2000/1 los peores indicadores de distribución del ingreso (Tabla 2), y países como El Salvador y Uruguay están actualmente muy por debajo de los promedios regionales en informalidad laboral y distribución del ingreso (Tabla 2).

Por otra parte, en promedio, el 30% de los niños y jóvenes en edad escolar, no se encuentran incluidos en los procesos educativos en América latina, y en la actualidad, casi un 83% de los estudiantes mayores de 20 años, no ha completado el nivel secundario en los países latinoamericanos (Tabla 2). De la misma manera, se observan que la participación de los jóvenes en el mundo de trabajo es minoritaria con relación a los grupos de edades adultos, asimismo, los jóvenes ocupados concentran sus ingresos mayoritariamente en los niveles de ingresos inferiores y presentan, además, condiciones de informalidad mayores que el resto de los grupos de edad adulta (Gráficos 6 y 7).

En línea con ello, se observa como una tendencia definida que los sectores juveniles suelen ser los que mayormente padecen, tanto la problemática de la desocupación, como la de la sobreocupación, muy posiblemente en este último incentivada, por las asimetrías en la consecución de ingresos similares a los que se obtienen en la vida adulta. (Gráficos 8 y 9).

El panorama regional se presenta, como se ha advertido, de una complejidad, diversidad y heterogeneidad que *a priori* impiden establecer regularidades a partir de avances o retrocesos a la luz exclusivamente de los fenómenos educativos analizados y que, por lo tanto, se reflejen en un impacto contundente y definido de la inserción y participación de los jóvenes en el mundo del trabajo, mejores niveles de ingresos o de empleos de mayor calidad, argumentos sobre los cuales se fundan las retóricas clásicas de la movilidad social ascendente y la igualdad de oportunidades.

TABLA nro. 2. Dimensiones socioeducativas comparadas por país, según agrupamiento propuesto en



AGRUPAMIENTO	PAIS	ACCESO						PROCESO						RESULTADOS						IMPACTO								
		TASA META DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA			TASA DE EXTRAEDAD RESPECTO AL GRADO DEL NIVEL PRIMARIO			TASA DE EXTRAEDAD RESPECTO AL GRADO DEL NIVEL SECUNDARIO			PORCENTAJE DE POBLACION DE 25 AÑOS Y MAS CON SUPERIOR/UNIVERSITARIO COMPLETO			PORCENTAJE DE POBLACION DE 20 AÑOS Y MAS CON SECUNDARIO COMPLETO			PORCENTAJE DE TRABAJADORES EN EL SECTOR INFORMAL			PORCENTAJE DE OCUPIADOS CON INGRESOS EN EL 30% MAS BAJO			INDICE GINI (2014)					
		2000/1	2014/5	DIF¹	2000/1	2014/5	DIF¹	2000/1	2014/5	DIF¹	2000/1	2014/5	DIF¹	2000/1	2014/5	DIF¹	2000/1	2014/5	DIF¹	2000/1	2014/5	DIF¹	2000/1	2014/5	DIF¹			
ALTO EGRESO EN EL NIVEL PRIMARIO; ALTO EGRESO EN EL NIVEL SECUNDARIO	ARG	81,44	86,63	5,19	76,2	79,14	2,94	10,2	4,82	-5,38	25,9	32,63	6,73	12,76	20,16	7,40	18,03	24,29	6,21	31,73	25,5	-6,23	29,98	29,98	-0,01	0,53	0,43	-0,10
	PER	58,9	79,78	20,88	69,82	56,42	-13,40	21,78	9,5	-12,28	36,3	16	-20,30	0	7,66	7,66	23,05	17,94	-5,11	41,79	30,16	-11,63	29,99	30	-0,01	0,52	0,44	-0,08
	CHI	77,58	82,34	4,76	75,56	79,6	4,04	11,04	11,1	0,06	13,62	9,71	-4,11	10,63	10,5	-0,13	28	31,2	3,20	23,66	18	-5,66	29,99	30	-0,01	0,53	0,46	-0,08
	BOL	61,81	73,98	12,17	73,28	76,73	3,45	24,69	15,42	-9,47	17,63	15,46	-2,17	9,57	9,64	0,07	11,89	16,48	4,59	25,84	36,55	10,71	30	30	0,00	0,63	0,46	-0,15
	BRA	70,18	79,7	9,52	70,4	71,47	1,07	20,8	14,8	-6,00	25,2	26,5	1,40	6,99	11,95	4,96	17,5	25,5	8,00	23,6	18,07	-5,93	30	30	0,00	0,59	0,51	-0,08
	COS	49,29	75,24	25,95	65,75	69,68	3,93	12,86	5,76	-7,10	27,06	18,74	-8,32	6,57	11,72	5,15	11,58	13,65	2,07	27,39	23,03	-4,36	30	30	0,00	0,47	0,48	0,01
	ECU	57,84	81,94	24,10	66,7	75,42	8,72	14,3	9	-5,30	21,1	15,62	-6,48	2,56	9,39	6,83	14,6	21,23	6,63	37,8	29,73	-8,07	30	30	0,00	0,56	0,45	-0,10
	MEX	63,69	78,26	14,57	68,15	71,63	3,48	10,39	3,81	-6,58	21,52	12,34	-9,18	8,16	7,09	-1,07	6,59	11,23	4,64	35,38	38,46	3,08	30	30	0,00	0,52	0,48	-0,04
	PAN	70,69	73,52	2,83	72,58	75,82	3,24	12,23	12,07	-0,16	22,66	19,58	-3,08	2,56	13,79	11,23	17,4	20,44	3,04	19,05	15,03	-4,03	30	30	0,00	0,58	0,51	-0,07
	PAR	54,03	71,11	17,08	67,32	72,24	4,92	26,55	18,12	-8,43	31,67	18,52	-13,15	3,36	2,94	-0,42	17,78	21,33	3,55	34,38	28,71	-5,67	30	29,99	0,01	0,55	0,52	-0,03
	URU	74	79,1	5,10	73,5	74,34	0,84	13	7,96	-5,05	24,9	28,82	3,92	6,61	5,2	-1,41	11,4	10,2	-1,20	30,9	22,55	-8,35	30	30	0,00	0,47	0,42	-0,05
	REP	36,06	61,09	25,03	76,29	76,83	0,54	33,59	17,59	-16,00	68,32	47,34	-20,98	5,07	8,62	3,55	8,48	15,39	6,91	31,9	30,43	-1,47	30	30	0,00	0,52	0,44	-0,08
	ELS	50,7	57,59	6,89	60,6	65,71	5,11	22,84	13,1	-9,74	23,4	18,61	-4,79	6,27	6,2	-0,07	11,52	16,9	5,38	24,45	25,83	1,38	29,99	30	-0,01	0,51	0,42	-0,09
	GUA	25,5	44,22	18,72	51,9	55,96	4,06	36,8	26,79	-10,01	32,3	19,88	-12,42	1,52	0	-1,52	4,98	8,62	3,64	45,9	33,79	-12,11	30	30	0,00	0,55	0,49	-0,06
	HON	36,9	46,42	9,52	60,2	61,05	0,85	19,4	12,14	-7,26	28,8	20,04	-8,76	2,97	3,06	0,09	9,05	10,7	1,65	34,2	30,92	-3,28	30	30	0,00	0,54	0,51	-0,03
	NIC	42,9	47,46	4,56	63	62,42	-0,58	25,4	25,92	-0,48	35	33,39	-1,61	2,75	0,63	-2,22	6,01	10,58	4,57	36,7	SD	NO DISP.	30	29,99	0,01	0,53	0,47	-0,06
	PROMEDIOS	56,97	69,9	12,93	68,2	70,4	2,20	19,63	12,99	-6,84	28,64	22,08	-6,46	5,52	8,03	2,51	13,63	17,24	3,61	31,56	27,12	-4,44	30	30	0	0,54	0,47	-0,07

METAS 2021

DIF¹ (diferencia): Expresa la relación porcentual entre el periodo 2014/5-2000/1.

Elaboración propia en base a datos de SITEAL / IPE UNESCO - BANCO MUNDIAL – censos y encuestas permanentes de los países relevados.



Es decir que, como puede observarse en la Tabla 2, no se produce un vínculo lineal que permita sostener que, a mayor participación en las tasas de escolarización secundaria, se incrementa en consecuencia la graduación del nivel superior/universitario y, por lo tanto, se garantiza una inserción y participación en el mundo del trabajo más favorable, sino se contara con esas acreditaciones.

En base a ello, se evidencia que los niveles de informalidad laboral se han mantenido relativamente estables durante el ciclo progresista en todos los países analizados alcanzando un promedio regional del 27.12% de población informalizada, independientemente de las variables que informan sobre las trayectorias educativas.

Por ejemplo, los países con alto nivel de egreso en el nivel primario y secundario concentran similares niveles de precariedad laboral que, aquellos países con tasas de escolarización más bajas y niveles de egreso en ambos niveles, igualmente bajos. Incluso, la participación económica de los ocupados en el 30% de menores ingresos también se ha mantenido estable desde una perspectiva inter cíclica.

Asimismo, la dinámica de la inserción laboral de los jóvenes no parece verse afectada particularmente por las políticas de inclusión educativas en el ciclo progresista, y por supuesto menos aún en el neoliberal, sino que más bien parece dar continuidad a una tendencia general, de incremento de la ocupación producto del propio proceso de crecimiento económico.

Es decir que, dentro de los grupos de edad caracterizados como jóvenes no se observan regularidades que puedan vincularse a dinámicas propias de los procesos de expansión educativa que otorgarían una ventaja diferencial, sino que más bien, pueden estar más vinculados a las dinámicas sociales, económicas y laborales propias de cada ciclo político.

No obstante, esto, no puede soslayarse los significativos avances en los procesos de inclusión educativa de todos los países latinoamericanos y caribeños durante el ciclo progresista, desde el punto de vista de la dimensión acceso, permanencia y finalización de estudios secundarios, según se evidencia en los gráficos 1 y 2.

De este modo, se destaca la correspondencia entre el mejoramiento de las tasas netas de escolarización secundaria (Gráfico 2) y la consecuente disminución de las tasas de extraedad respecto al grado del nivel primario (Gráfico 3); el incremento casi generalizado de las tasas de graduación en el nivel superior/universitario (Gráfico 5) y la reducción extendida de las tasas de extraedad respecto al grado del nivel secundario (Gráfico 4).

En igual sentido se registra de forma heterogénea, importantes avances en las variables socioeconómicas relevadas y contrapuestas inter cíclicamente, fundamentalmente, el índice de Gini que se expresa en una reducción de la desigualdad del 12.96% promedio en la región (Tabla 2).

Es decir que en términos generales, las políticas educativas progresistas han redundado en procesos educativos más inclusivos y democratizadores con puntos de partida y resultado diversos (Poggi, 2014), pero estos no han sido capaces de garantizar por sí mismo, el cumplimiento del mandato social que entiende a los procesos educativos, como consecutores indiscutibles de mejores condiciones de vida, más aún, en perjuicio del enfoque transicional socialmente aceptado, que traza una trayectoria lineal y aparentemente ascendente entre el mundo escolar y el laboral.

Por lo tanto, ese enfoque transicional lejos de permitir observar la inserción y participación particular de los jóvenes en el mundo del trabajo, luego de una trayectoria escolar predefinida, expresa en realidad, las asimetrías sobre las cuales se fundan y reproducen las relaciones sociales desiguales.

4. LOS LIMITES DEL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMERICA LATINA

Sin ninguna duda, las políticas educativas implementadas en América latina y el Caribe durante el ciclo progresista, tuvieron resultados ampliamente satisfactorios en la incorporación de sectores sociales históricamente vulnerabilizados, todo ello, en comparación con el ciclo político precedente que, lejos de ello, profundizó tal condición y ensanchó las asimetrías sociales de las desigualdades.



Bajo esta perspectiva, un aspecto interesante de indagación científica resulta ser el de la educación superior, dado que constituyó uno de los niveles educativos que más se transformó a la luz de dos estrategias fundamentales, desplegadas en el marco de las políticas de expansión educativas: el incremento de la oferta formativa – con la creación de nuevas carreras y universidades públicas- y, la puesta en marcha de programas socioeducativos, destinados a asegurar el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes de dicho nivel.

Sin embargo, como le sucedió al conjunto de los sistemas educativos latinoamericanos, estas políticas de inclusión educativas encontraron límites de diverso tipo, como aquellos asociados a las dimensiones sociales. Como señala bien señala Costa de Paula (2011):

“Las estadísticas muestran que en las universidades públicas hay un creciente aumento de estudiantes que pertenecen a familias con una renta per cápita y origen social más elevado, con una menor incidencia de trabajadores y estudiantes de clases populares (RAMA, 2006, p. 96 e 107)”. (p. 29)

Es decir, como refleja la autora, la condición socioeconómica se constituiría en un elemento clave estrechamente vinculado, a los niveles de desigualdad en el ingreso y permanencia en la educación superior, donde profundizan estas asimetrías factores complementarios como los geográficos, físicos o étnicos.

Desde esta perspectiva, como advierte Costa de Paula, poseen más posibilidades de finalización de los estudios secundarios, aquellos que se ubican en el decil 10 de renta, frente a aquellos que se encuentra en un decil menor. Así, en Argentina y Brasil, los estudiantes del decil más elevado de renta tienen 7 y 36 veces respectivamente, más posibilidades de finalizar sus estudios.

Es decir que, pese a las notables mejoras en los diferentes indicadores cuantitativos, durante el ciclo político progresista, el paradigma de la expansión, la inclusión o la democratización educativas, continuó operando bajo condiciones estructuralmente asimétricas, que determinaron la reproducción de las desigualdades sociales.

En esta línea, Ezcurra (2011), identifica otro de los límites -o tendencia estructural- que encontraron las llamadas *políticas de masificación de la educación superior*. En este sentido plantea que con esta incorporación de sectores históricamente excluidos de las propuestas formativas del nivel superior, se manifestó una tendencia estructural ligada a las altas tasas de deserción que, también, suponen una desigualdad social aguda y creciente.

“El porcentaje que consigue graduarse es mínimo: sólo el 3.1% de los estudiantes cuyos padres poseen hasta primaria incompleta, el 5.9% cuando los padres alcanzan hasta media incompleta y el 5.4% si finalizan el ciclo secundario, un porcentaje que sube al 71.6% en el caso de padres con estudios superiores completos (CEPAL, 2007)”. (p.3)

Finalmente, otra barrera escasamente advertida, pero de suma importante en la definición política de los problemas educativos, es la vinculada con la mercantilización de la educación.

Durante el ciclo progresista, los gobiernos latinoamericanos promovieron innovaciones legislativas que, aseguraron el derecho social a la educación, ampliando su gratuidad, generando una expansión de la oferta educativa y reafirmando para ello, la responsabilidad indelegable del Estado como garante de la vigencia de esos derechos. Sin embargo, esos procesos sociopolíticos, no en todos los casos, pudieron asegurar que efectivamente la educación sea un bien público, prueba de ello, son los procesos de mercantilización de la educación superior, que se afincaron en la región durante el ciclo neoliberal, matriz que no fue alterada por los gobiernos progresistas.

Si el principal nivel educativo dedicado a la formación de profesionales para la investigación al servicio de los intereses sociales, se encuentra bajo el influjo de los sectores económicos, políticos o religiosos dominantes, difícilmente pueda avanzarse en la construcción decidida de menores niveles de desigualdad, pues ya no sería la sociedad a través del Estado, quien oriente o determine en términos políticos sus proyectos estratégicos, sino más bien, la lógica mercantil que se impondría frente a ello.

Siguiendo esta reflexión, Ezcurra sostiene que:



“Otro factor clave, más reciente, es el surgimiento de un mercado internacional de Educación Superior. Así pues, la Educación Superior como bien privado y negociable, sí, pero también global. Una óptica que se asocia con intereses económicos, poderosos. Por ejemplo, y según Rafael Guarda (2009), Secretario General de la Asociación de Universidades “Grupo Montevideo”, el mercado privado en el ciclo terciario a escala planetaria actualmente es de al menos US\$ 87.000 millones - la estimación se basa en el cálculo de que dicho mercado involucra al 31.5% de la matrícula mundial (y un costo mínimo anual de US\$ 2.000 por estudiante). Una óptica que, por otro lado, y como es sabido, funda la inclusión de la Educación Superior en el ámbito de la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (General Agreement on Trade in Services, GATS)”. (2011, p.13).

Por lo tanto, el conjunto de los límites endógenos y exógenos de los procesos de expansión educativa que se suscitaron en la región, deben ser comprendidos desde una perspectiva holística que recupere el rol socializador de los procesos educativos, más aún, como el principal reproductor de las desigualdades sociales.

“La educación -históricamente- ha reproducido en Latinoamérica el grado diferencial de acceso a los servicios sociales y a la distribución de la riqueza a través de múltiples indicadores: la cobertura que los sistemas educativos han alcanzado, el acceso, la permanencia y el logro de determinados niveles de formación por parte de grupos socioeconómicos diferentes -o según su residencia geográfica, género o etnia-; la calidad de los servicios a los que cada uno de esos grupo de población puede acceder; los niveles de repitencia y de deserción; entre los más importantes. Los cambios que se producen en esos indicadores de lo educativo suelen tener relación-directa o indirecta- con los vaivenes económicos de cada uno de los países y con los cambios en la distribución de las mejoras/retrocesos económicos”. (Pérez Centeno, 2015, p. 3)

Este argumento, puede complementarse, con las consideraciones realizadas por Ezcurra, que dota de una magnitud mayor a los aspectos socioeconómicos, como punto crítico en el avance efectivo contra las desigualdades educativas, en tanto según la mencionada autora, se puede identificar un proceso de masificación que replica las mismas tendencias que en los países occidentales como Estados Unidos respecto de tasas de graduación altamente diferenciados según el nivel socioeconómico:

“Una tendencia estructural central, pues, pero que no ha sido suficientemente resaltada. Más aún, resulta omitida e incluso encubierta por discursos y políticas, actualmente muy difundidos, que interpretan a la Educación Superior como bien privado, negociable y global”. (Ezcurra, 2011, p. 4).

Finalmente, cabe mencionar que los procesos de inclusión o expansión educativa en la región sentaron un precedente histórico y una experiencia novedosa que requiere ser indagada con rigurosidad, a los fines de generar nuevos ámbitos de trabajo para las políticas públicas orientadas a la búsqueda de la igualdad. El caso de las políticas educativas implementadas durante el ciclo progresista, dan cuenta de la necesidad de construir un marco político de mayor interdisciplinariedad. En estos términos, bien vale la afirmación de Pérez Centeno y Leal (2011):

“Para avanzar a mayores niveles de democratización educativa, el incremento de los niveles de inclusión -cobertura- que muestran los sistemas educativos en los países de América Latina requiere extenderse no sólo respecto del acceso al servicio escolar, a la permanencia en el mismo, y muy especialmente, a la finalización de los estudios y a la equiparación de logros de aprendizaje, sino también afectar las causas que originan la exclusión o las diferencias entre estudiantes”. (p.19).

Por lo tanto, y siguiendo la propuesta de los autores, un indicio posible de intervención social y política para promover procesos realmente universales de democratización educativa debe estar orientada a interpelar “los procesos pedagógicos, formatos institucionales y segmentos educativos que generan escolarización de baja intensidad”. (2011, p. 19).



Referencias Bibliográficas

Bendit, R. (2017). La relación entre estudios, políticas de juventud y trabajo socioeducativo con jóvenes. *La condición joven a principios del Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO ARGENTINA.

Bonal, X. y Tarabini, A. (2003). Focalización Educativa y lucha contra la pobreza: reflexiones a partir de algunas experiencias en América Latina. *Revista Colombiana de Sociología* (21), 119-140. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11241>

Casal, J. (2017). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Inserción Laboral y Juvenil*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO ARGENTINA.

Cecchini, S. y Madariaga, A. (2011). *Programas de Transferencias Condicionadas: Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27854/S2011032_es.pdf

CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina 2018*. Santiago, Chile.

Costa de Paula, M. F. (2011). Educación Superior e Inclusión Social en América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina. En Fernández Lamarra, N. *La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.

De Ibarrola, M. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (10). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002502>

Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En Fernández Lamarra, N. *La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.

García, M. A. (2017). Retomar el ciclo progresista. *Le Monde Diplomatique*, 217. Recuperado de <https://www.eldiplo.org/notas-web/retomar-el-ciclo-progresista/>

García Delgado, D. (1994). *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: Norma.

Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo Nueva Época*, 4(6), 123-143.

Krauskopf, D. (2000). La construcción de políticas de juventud en América Latina. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101023014421/krauskopf.pdf>

Krauskopf, D. (2005). Desafíos en la construcción e implementación de las políticas de juventud en América Latina. *Nueva Sociedad* (200), 142-153.

López Segrera, F. (2016). Tipología de América Latina y el Caribe e indicadores clave. En López Segrera, F. *América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. Buenos Aires: CLACSO.

OEI. (2016). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016. Avance en las Metas Educativas 2021*.



Madrid.

Oszlak, O. (1977). Notas críticas para una Teoría de la Burocracia Estatal. *Documento CEDES/G. E CLACSO*, 8. Recuperado de <http://oscaroszlak.org.ar/images/articulos-espanol/Notas%20criticas%20p%20una%20teo%20de%20la%20buroc%20est.pdf>

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES)*, 4. Obtenido de <http://www.oscaroszlak.org.ar/images/articulos-espanol/Oszlak%20y%20O'Donnell%20%20Estado%20y%20Politic%20Estatales.pdf>

Pérez Centeno, C. (2015). Avances y límites del proceso de democratización e inclusión educativa en América Latina en el siglo XXI. *V Congreso Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires: SAECE.

Pérez Centeno, C. y Leal, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Los casos de Argentina, Brasil y Chile. *Educational Policies Analysis*, 19(36).

Poggi, M. (2014). La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. *Documento básico (1ra ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Smith, A. (1994). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2009a). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Terigi, F. (2009b). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2013). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires: IIPE UNESCO Buenos Aires.

Vommaro, P. (2017). Presentación. En *CLACSO, Juventud y desigualdades en América Latina y Caribe*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170719113307/Juventud_y_desigualdades_en_AlyC.pdf

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: FLACSO ARGENTINA.

Zelmanovich, P. y Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*.



Datos de autoría

Elías Gonzalo Aguirre

Profesor en Ciencia Política, Diplomado Superior en Estudios y Políticas de Juventud (FLACSO Argentina), Especialista en Infancia y Juventudes (Cohorte 2018-2019) CLACSO, Maestrando en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF).

aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

Fecha de recepción: 1/9/2018

Fecha de aceptación: 10/6/2019

