

# (Des) igualdades

# #2

Septiembre 2023

**Educación y  
desigualdades sociales  
en América Latina y  
el Caribe: Brechas,  
reproducción y  
transformación**

#### **PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO**

Mónica López Ramírez  
Santiago Rodríguez  
Carlos Palma-Amestoy  
David Pineda Talavera  
Cecilia Jiménez Zunino  
Eduardo Rodríguez Rocha  
Pablo Dalle  
José Navarro Cendejas  
Guillermo Díaz  
María del Rocío Chamorro Tasies  
Patricia Evangelina Patagua  
Sabrina Zinger

Boletín del  
Grupo de Trabajo  
**Desigualdades  
sociales comparadas:  
clase social, género  
y etnia**



**CLACSO**



PLATAFORMAS PARA  
EL DIÁLOGO SOCIAL

Des-igualdades no. 2 : educación y desigualdades sociales en América Latina y el Caribe : brechas, reproducción y transformación / Mónica López Ramírez... [et al.] ; coordinación general de Mirlena Rojas Piedrahita ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-588-5

1. Desigualdad. 2. Educación. 3. Personas Migrantes. I. López Ramírez, Mónica. II. Rojas Piedrahita, Mirlena, coord.

CDD 306.098

## PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

### Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

### CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

### Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

### Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

### CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina.

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

### Coordinadoras del Grupo de Trabajo

Mirlena Rojas Piedrahita

Centro de Investigaciones Psicológicas  
y Sociológicas

Cuba

[mirlena1980@gmail.com](mailto:mirlena1980@gmail.com)

Paula Boniolo

Instituto de Investigaciones Gino Germani

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Argentina

[boniolopaula@gmail.com](mailto:boniolopaula@gmail.com)

### Coordinadores del Boletín

Mónica López Ramírez

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación (IISUE)

UNAM, México

[mlramirez.soc@gmail.com](mailto:mlramirez.soc@gmail.com)

Santiago Rodríguez

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación (IISUE)

UNAM, México

[sarodriguez513@gmail.com](mailto:sarodriguez513@gmail.com)

Carlos Palma-Amestoy

Universidad Academia de Humanismo  
Cristiano

Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión  
Social (COES)


Chile

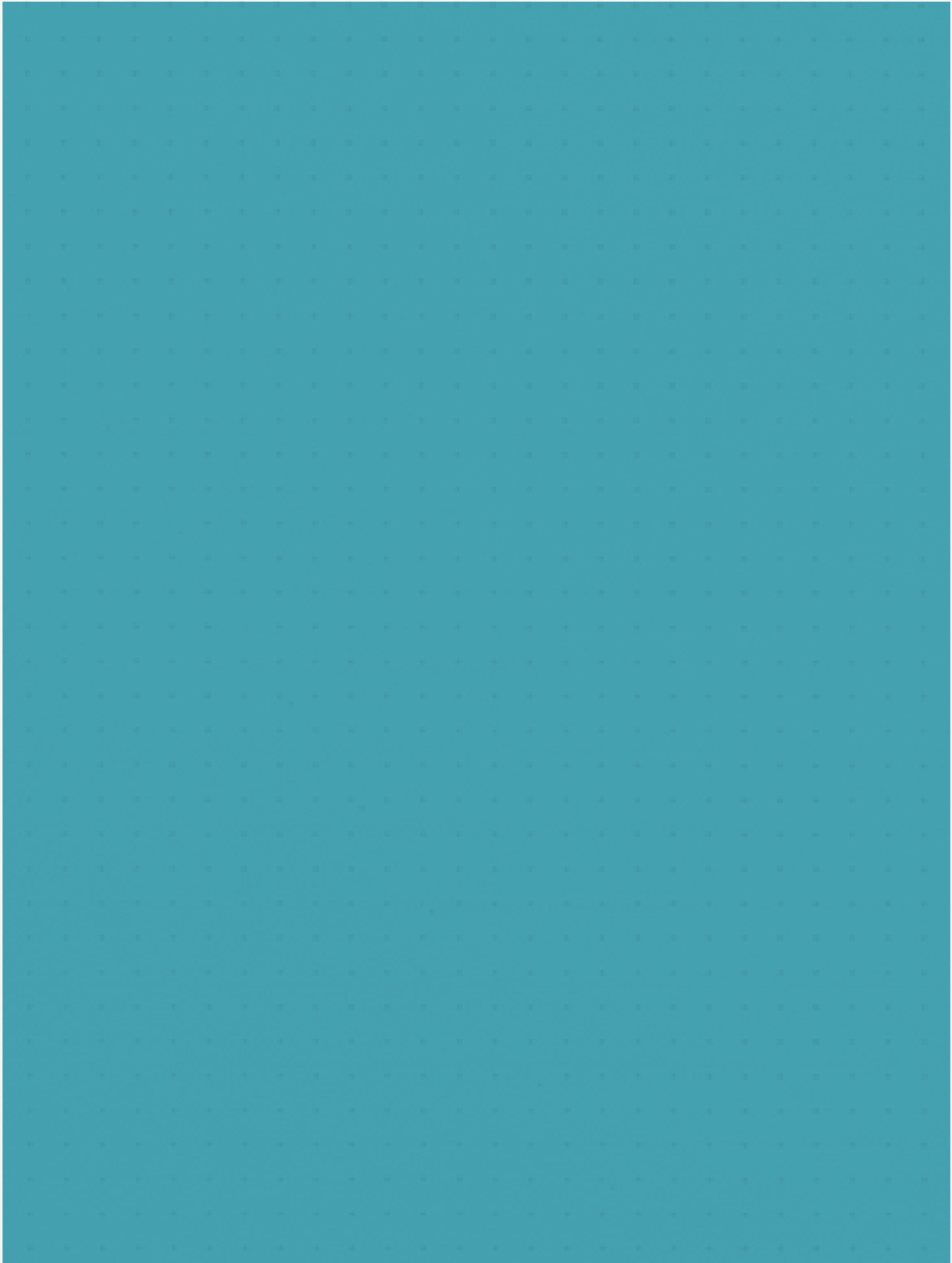
[c.palma.amestoy@gmail.com](mailto:c.palma.amestoy@gmail.com)





# Contenido

- 5** Presentación  
Mónica López Ramírez  
Santiago Rodríguez  
Carlos Palma-Amestoy
  - 10** Desigualdades educativas en Honduras (2019)  
David Pineda Talavera
  - 17** Acumulación de (des)ventajas de migrantes en el sistema educativo argentino  
Cecilia Jiménez Zunino  
Eduardo Rodríguez Rocha
  - 27** La investigación en educación superior y desigualdad social en Chile  
Oportunidades emergentes  
Carlos Palma-Amestoy
  - 35** Desigualdad de clase y educación superior en Argentina  
Evidencias y nuevos interrogantes  
Pablo Dalle
  - 43** Desigualdad vertical y horizontal de la educación superior en México  
Rasgos y retos  
José Navarro Cendejas
  - 49** Baja movilidad social educativa en Guatemala  
Guillermo Díaz
  - 56** Esbozo de dimensiones socio-jurídicas para el estudio de la privatización de la Educación Superior Pública en Costa Rica  
María del Rocío Chamorro Tasies
  - 64** Entre la omisión y el disciplinamiento  
El hostil contexto para el tratamiento de la relación educación y trabajo  
Patricia Evangelina Patagua  
Sabrina Zinger
  - 74** Reseñas y lecturas recomendadas
- 



**(Des) igualdades**  
Número 2 · Septiembre 2023



# Presentación

Mónica López Ramírez\*

Santiago Rodríguez\*\*

Carlos Palma-Amestoy\*\*\*

Este segundo boletín del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia, pretende ser un espacio de reflexión sobre diversas problemáticas asociadas al campo de la educación y su vínculo con distintas formas de desigualdad social en América Latina y el Caribe. Sin lugar a duda, los sistemas educativos, en constante y rápida transformación, ocupan un lugar central en la configuración de nuestras sociedades, no sólo en cuanto son un espacio único de socialización e integración social, sino también en cuanto son entendidos, al alero del discurso meritocrático, como un mecanismo esencial para la promoción de la movilidad social. Tal condición, sin embargo, se ve al mismo tiempo tensionada por el hecho de que, en la práctica, el campo de la educación ha servido fundamentalmente a la reproducción de las desigualdades sociales.

- \* Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Investigadora Titular A en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Correo: mramirez.soc@gmail.com. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia
- \*\* Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología por el Colegio de México. Investigador titular A en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Correo: sarodriguez513@gmail.com. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia
- \*\*\* Doctor en Sociología por la University of Bristol, Reino Unido. Profesor asociado de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile; e investigador postdoctoral del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES), Chile. Correo: c.palma.amestoy@gmail.com. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia.

Las ocho contribuciones del presente boletín abordan los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala, Honduras y México, y reflexionan sobre el papel de la educación con énfasis en el nivel superior, la movilidad social y la influencia de políticas nacionales e internacionales en el campo educativo. En línea con el objetivo del Grupo de Trabajo, los textos en su conjunto toman en consideración las categorías y temáticas de género, etnia, clase social, territorio y/o privatización, así como la intersección entre estas dimensiones.

El primer trabajo, de David Pineda Talavera, consiste en ofrecer una fotografía sobre la relación existente entre el nivel educativo alcanzado por la población hondureña mayor de 18 años según el género, el área geográfica y la posición de clase social con base en datos de la Encuesta Permanente de Hogares y Propósitos Múltiples. Los resultados destacan avances en cuanto a la expansión de la cobertura educativa en todos los niveles. Sin embargo, las posibilidades de apropiación y acaparamiento de oportunidades se encuentran restringidas a los sectores sociales privilegiados: la población de zonas urbanas y de la clase de servicios.

La segunda contribución, de Cecilia Jiménez Zunino y Eduardo Rodríguez Rocha, se centra en el nexo entre educación, migración internacional y desigualdad social para el caso de Argentina. Al hacerlo, consideran un enfoque dinámico de procesos sociales que busca ligar diversos aspectos tales como la clase social, el género y la etnia. En particular, se detienen en dos dimensiones: acceso y rendimiento. En el caso del acceso, se destaca que la población migrante encuentra diversas dificultades y limitaciones en el sistema educacional, con ventajas y desventajas que operan de distinta forma según el origen étnico-nacional. En cuanto al rendimiento escolar, hay indicios que indican diferencias significativas entre estudiantes nativos y migrantes en los que hay que poner atención. Los autores cierran su contribución haciendo una reflexión crítica respecto al desarrollo de las políticas estatales referidas a la incorporación de las poblaciones migrantes en Argentina.

El tercer trabajo, de Carlos Palma-Amestoy, describe sintéticamente el desarrollo del campo de la investigación sobre educación superior y desigualdad social en Chile con base en la distinción de cuatro perspectivas o enfoques analíticos: la perspectiva institucional, el enfoque centrado en la caracterización social del estudiantado, la explicación comprensiva y la aproximación desde las subjetividades y experiencias. El argumento recorre los objetivos, las preguntas, las discusiones teóricas, las rutas metodológicas y los principales hallazgos empíricos para mostrar cómo se ha ido configurando el campo de estudio y delinear los temas que podrían integrar una agenda de investigación futura.

Pablo Dalle, en la cuarta contribución, analiza la evolución de la desigualdad de clase social en las oportunidades de graduación en el nivel superior de la población argentina a través de cuatro cohortes de nacimiento. Para ello, el autor utiliza la encuesta sobre Estructura social de Argentina y políticas públicas durante la pandemia de COVID-19 del año 2021. El resultado más llamativo se observa al contrastar la obtención de títulos de los hijos/as de padres de clase de servicios y de clases populares: en las primeras tres cohortes la brecha tiende a mantenerse estable y en la última disminuye a casi la mitad. La conclusión del trabajo invita a reflexionar sobre la apertura y la democratización de las oportunidades en el sistema de educación superior.

El quinto trabajo, de José Navarro Cendejas, aborda el problema de la desigualdad en la educación superior en México considerando diversas dimensiones. Entre ellas, el autor destaca que, pese al crecimiento constante de la matrícula en el sector, aún se mantienen notables diferencias entre clases sociales. Asimismo, da cuenta de cómo el proceso de diversificación institucional contribuye a mantener determinadas formas de inequidad, lo cual se entrelaza con el proceso de privatización de la educación superior. A partir de aquí y considerando lo antes expuesto, Navarro Cendejas sostiene que en el país coexisten dos formas de desigualdad: una de tipo vertical y otra horizontal. Estas diferencias se materializan

luego en el mercado laboral, lo cual sirve, en último término, a la reproducción de las desigualdades sociales.

El sexto trabajo, de Guillermo Díaz, está centrado en la movilidad educativa en Guatemala en el periodo 2000 a 2022. A través del análisis de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de 2000 y 2014 y de la Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos de 2022, por medio de matrices de transición y regresiones logarítmicas, Díaz muestra la movilidad educativa destacando algunas variables, como la edad, lugar de residencia, grupo étnico y sexo de los encuestados. Estos contrastes a través del tiempo y por distintas variables, muestran que, aunque se registra un incremento de cobertura en educación secundaria y superior, la movilidad educativa para algunas de las variables analizadas no presenta cambios o estos son menores, lo que da cuenta de una movilidad social baja y de corta distancia.

En la línea sobre privatización de la educación superior, María del Rocío Chamorro Tasies se plantea en la séptima contribución la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las consecuencias en materia de derechos fundamentales en las universidades públicas al implementar la agenda de la banca de desarrollo del Banco Mundial? Para dar respuesta a ello, la autora parte de la sociología jurídica y da cuenta de la situación en Costa Rica sobre el préstamo otorgado por el Banco Mundial a dicho país entre 2012 y 2019 dirigido a la educación superior y, en específico, a universidades públicas. Chamorro describe el proceso de distribución de los recursos entre las universidades y los condicionamientos para acceder a estos; además de dar cuenta de cambios en el financiamiento público de la educación, de la tutela estatal en el derecho a la educación y sobre la participación de la comunidad universitaria en la gestión de recursos.

La última contribución, de Patricia Patagua y Sabrina Zinger, muestran en su documento titulado “Entre la omisión y el disciplinamiento: el hostil contexto para el tratamiento de la relación educación y trabajo”, el vínculo e influencia de la política en la educación y el empleo. Específicamente,

las autoras reconstruyen el proceso de reforma de la Constitución Provincial de Jujuy en Argentina, enfocando la investigación en la participación y consulta de la revisión de artículos referentes a la educación y el trabajo. En el documento, las autoras dan cuenta del “debate” y plazos en que se llevó a cabo el proceso de reforma de los artículos, enmarcados en un contexto hostil ante las críticas sobre el proceso que afecta a la educación con lógicas privatizadoras.



# Desigualdades educativas en Honduras (2019)

David Pineda Talavera\*

## Introducción

En las sociedades contemporáneas los sistemas educativos han constituido un mecanismo central de relativización de desigualdades sociales. De forma específica, la desigualdad educativa supone diferenciadas oportunidades de acceso al sistema educativo formal. Su manifestación más radical es la exclusión educativa, derivada de los procesos de cierre social que operan como barreras para grupos subordinados. Categorías estructurales como género, área geográfica y clase social pueden entenderse como factores que condicionan las oportunidades que posee cada individuo para acceder al sistema educativo, permanecer en él y avanzar en la obtención de credenciales educativas.

La presencia de condicionamientos sociales estructurales posibilita el acaparamiento diferenciado de oportunidades, de acuerdo a la pertenencia a categorías sociales dominantes o subordinadas, generando que en la educación se reproduzca la desigualdad estructural característica de la sociedad hondureña (Pérez Sáinz, 2014). La relevancia del tema radica en que los sistemas educativos constituyen uno de los principales

\* Departamento de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Correo: david.pineda.talavera@gmail.com. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia”.

medios igualadores en las sociedades contemporáneas (Mayer y Núñez, 2016).

En este breve documento se presenta, de forma general, un panorama sobre la relación entre nivel educativo de la población hondureña mayor de 18 años según género, área geográfica y clase social. La fuente de información utilizada es la Encuesta Permanente de Hogares y Propósitos Múltiples del 2019.

## Contexto educativo general

El Golpe de Estado del 2009 representó un período de cambios notables en las políticas y reformas sociales en el país, período que ha coincidido con el inicio del bono demográfico, proceso caracterizado por el crecimiento sostenido de la población joven durante las próximas décadas, y con ello, un escenario cada vez más complejo para la sociedad en su conjunto.

A lo largo de los últimos años, Honduras ha experimentado la expansión de la cobertura educativa en todos sus niveles. En el 2012 se emitió la Ley Fundamental de Educación, cuya finalidad era garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad, reafirmando la obligación estatal de brindar educación pública desde los niveles de educación prebásicos hasta el nivel medio o secundario. De igual forma, desde la década de los años ochenta se observó un incremento de las instituciones de educación superior, del total de instituciones vigentes en la actualidad, el 70 % se crearon a partir de ese momento. Actualmente, el sistema de educación superior cuenta con más instituciones privadas y, en el caso de las universidades públicas, una constante ha sido el incumplimiento del presupuesto constitucionalmente reconocido para cada una de ellas, limitando con ello su presencia a lo largo del país. Sin embargo, pese a las reformas educativas y de la creación de centros de estudio en todos

los niveles, los avances en esta área se han producido a un ritmo lento e insuficiente en comparación con el acelerado crecimiento poblacional.

Para el 2019, del total de la población hondureña con más de 18 años de edad, solamente el 27.5 % había alcanzado el nivel de educación secundaria y apenas el 11.7 % el nivel superior. Una amplia mayoría de la población tenía un nivel primario o ninguno.

Tabla 1. Honduras, 2019. Nivel educativo (%)

Nivel educativo	Porcentaje
Sin nivel	11.0
Primaria	49.2
Secundaria	27.5
Superior	11.7
NS/NR	0.6
Total	100.0

Fuente: EPHPM (2019).

Estos datos confirmarían el limitado alcance de las políticas educativas, ya que han sido incapaces de favorecer el acceso al sistema educativo, frenando con ello las oportunidades de desarrollo individual y colectivo en la sociedad hondureña. Sin embargo, como se observará a continuación, existen factores que pueden atenuar o profundizar la situación de desigualdad en el nivel educativo alcanzado por cada individuo.

## Desigualdades educativas según área geográfica

Un rasgo distintivo del patrón histórico de desarrollo del Estado de Honduras ha sido su centralización en las principales ciudades del país (Tegucigalpa y San Pedro Sula), regiones que concentran la mayor cuota de inversión social y, con ello, mayores niveles de oportunidades relativas

de desarrollo para su población. Esto ha tenido un efecto directo en el sistema educativo. Para el 2019, apenas el 15.8 % de la población rural tenía un nivel de educación secundaria y solamente el 3.0 % había alcanzado un nivel de educación superior. En contraste, el 36.3 % de la población urbana tenía nivel secundario y el 18.2 % nivel educativo superior.

Tabla 2. Honduras, 2019. Nivel educativo según dominio (%)

Nivel educativo	Dominio	
	Urbano	Rural
Sin nivel educativo	6.3	17.3
Primaria	38.6	63.5
Secundaria	36.3	15.8
Superior	18.2	3.0
NS/NR	0.6	0.5
Total	100.0	100.0

Fuente: EPHPM (2019).

Los elevados niveles de pobreza de las zonas rurales, un mercado laboral precario y la limitada oferta educativa brindada por el Estado, serían algunos factores que incidirían directamente en las reducidas oportunidades de culminación de los ciclos educativos secundario y superior en dichas regiones. Además, si bien las diferencias urbano - rurales son evidentes, debe destacarse que incluso en áreas urbanas los niveles educativos alcanzados por la población son relativamente bajos.

## Desigualdades educativas según género

En Honduras, como en muchos países a nivel regional y mundial, se ha observado un sostenido proceso de feminización de la educación. Para el año de estudio, el 28.3 % de las mujeres tenían un nivel de educación secundaria y un 12.5 % nivel de educación superior; en comparación los hombres presentaban cifras de 26.7 % y 10.7 % respectivamente.

Tabla 3. Honduras, 2019. Nivel educativo según sexo (%)

Nivel educativo	Sexo	
	Hombre	Mujer
Sin nivel educativo	11.1	10.9
Primaria	50.8	47.8
Secundaria	26.7	28.3
Superior	10.7	12.5
NS/NR	0.7	0.5
Total	100.0	100.0

Fuente: EPHPM (2019).

A pesar de los niveles de equidad de género alcanzados en el ámbito educativo, las oportunidades no se han distribuido de forma equitativa entre todas las mujeres. En términos generales, el 36.3 % de las mujeres urbanas alcanzó el nivel secundario y el 18.6 % el superior, en cambio, estas cifras descendían a 16.6 % y 3.6 % para las mujeres de áreas rurales, respectivamente.

El comportamiento de las variables analizadas hasta este momento muestra que la atenuación de las desigualdades de género en el campo educativo no tiene un correlato en las desigualdades por área geográfica. Así, mientras las diferencias entre hombres y mujeres tienden hacia una distribución equitativa de oportunidades, las diferencias urbanas - rurales son profundas, afectando de forma particularmente drástica a la población de zonas rurales.

## Desigualdades educativas según clase social

Tomando como referencia las adaptaciones del modelo de Erikson, Goldthorpe y Portacarrero (EGP) para América Latina se elaboró una estructura de seis clases sociales (Chávez, Cobos y Solís, 2022). La estructura de clases propuesta es la siguiente: 1) clase de servicios, 2) trabajadores formales de rutina, 3) pequeños empleadores y trabajadores

independientes, 4) trabajadores formales asalariados, 5) trabajadores asalariados y por cuenta propia en el sector informal y 6) clases agrícolas.

Al igual que el dominio, la clase social ejerce un peso significativo en el nivel educativo alcanzado por cada individuo. Del total de las personas pertenecientes a la clase de servicios (Clase I), el 57.9 % cuenta con un nivel de educación superior y un 32.5 % con nivel de educación secundaria. Por su parte, en los trabajadores formales de rutina (Clase II) estas cifras son del 25.0 % y el 60.1 % respectivamente. En contraposición, en la población perteneciente a las clases agrícolas (Clase VI) se observa que el porcentaje sin ningún nivel educativo es de 19.2 % y, a su vez, el porcentaje de personas con educación primaria es de 69.7 %. Finalmente, en las clases III, IV y V, un alto porcentaje alcanza el nivel primario y los valores de personas con nivel de educación superior son significativamente bajos: 6.30 %, 4.0 % y 3.6 %, respectivamente.

Tabla 4. Honduras, 2019. Nivel educativo según clase social (%)

Nivel educativo	Clase social					
	Clase I	Clase II	Clase III	Clase IV	Clase V	Clase VI
Sin nivel	0.2	0.3	7.8	2.8	9.2	19.2
Primaria	9.1	14.0	54.6	49.3	58.2	69.7
Secundaria	32.5	60.1	30.8	42.9	28.0	10.0
Superior	57.9	25.0	6.30	4.0	3.6	0.7
NS/NR	0.3	0.6	0.5	1.0	1.0	0.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia.

## Reflexiones finales

En Honduras, el contexto social y económico condiciona significativamente las posibilidades de acceso al sistema de educación. Los condicionamientos sociales estructurales terminan siendo fundamentales como mecanismos de diferenciación, asignación y apropiación desigual de oportunidades de

avance en los diferentes niveles educativos. La sociedad no provee las mismas oportunidades a sus miembros y en dicho contexto, las posibilidades de apropiación y acaparamiento de oportunidades están restringidas a pequeños sectores privilegiados en detrimento de una amplia mayoría.

Los avances en materia educativa observados en Honduras durante las últimas décadas no han resultado en procesos homogéneos, en cambio, se han configurado a través del acceso diferenciado de diversos grupos sociales, perpetuando patrones históricos de distribución desigual de recursos socialmente relevantes, reflejando tensiones y contradicciones derivadas de los procesos de acaparamiento de oportunidades que posibilitan la apropiación de recursos en este ámbito.

Los datos presentados en este documento son previos a la crisis global generada por el coronavirus SARS – CoV – 2, fenómeno que profundizó las desigualdades preexistentes, lo que supone una tarea pendiente para comprender la reconfiguración de las oportunidades y obstáculos para acceder al sistema educativo en el período postpandemia, procurando valorar sus efectos en el contexto actual y sus implicaciones en el futuro de la sociedad hondureña.


---

## BIBLIOGRAFÍA

Chávez, Eduardo, Cobos, Daniel y Solís, Patricio (2022). Estructura de clases, heterogeneidad del mercado laboral y condiciones de vida en América Latina. *Revista Realidad Económica*, (352), 65-102.

Mayer, Liliana y Núñez, Pedro (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Revista Temas*, (87-88), 12-19.

Pérez Sáinz, Juan Pablo (2014). *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. FLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/flacso-cr/20150204012518/mercados\\_barbaros.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/flacso-cr/20150204012518/mercados_barbaros.pdf)



# Acumulación de (des)ventajas de migrantes en el sistema educativo argentino

Cecilia Jiménez Zunino\*

Eduardo Rodríguez Rocha\*\*

## Introducción

El nexo entre educación y migración internacional es un tema ampliamente estudiado en Argentina. Desde los pioneros estudios realizados por Gino Germani a mediados del siglo XX, hasta las recientes investigaciones instrumentadas durante el periodo de la pandemia y postpandemia del COVID-19, distintos trabajos han buscado comprender cómo los estudiantes de origen migrante acceden y transitan por los diversos circuitos escolares que configuran al sistema educativo argentino. Se trata de un campo de estudios en el que encontramos investigaciones sociodemográficas, sociológicas, antropológicas y de las ciencias de la

\* Doctora en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Humanidades, UNC, Argentina. Correo: cecilia.jimenez@unc.edu.ar. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia”.

\*\* Doctor en Sociología por El Colegio de México. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Profesor regular en la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo: eduardo.rodriguez.rocha@unc.edu.ar

educación, principalmente. Naturalmente, los hallazgos reportados por dichos trabajos no son monolíticos, pues más allá de la variedad en los objetivos de cada pesquisa realizada, el análisis de la condición migrante y su presencia en el sistema escolar ha exigido el desarrollo de enfoques que sean capaces de contemplar, al mismo tiempo, el origen étnico-nacional de los estudiantes y sus familias, con variables como la clase social, el capital cultural del hogar, el género y la generación. Así, los estudios inscriptos en este campo suelen dialogar con otras líneas de investigación como aquellas asociadas a la estratificación social, a la experiencia escolar subalterna, a las políticas educativas y a los estudios decoloniales. Ya sea que lo hagan de manera explícita o implícita, dichos estudios buscan echar luz sobre las condiciones de apertura/clausura de oportunidades que la educación, como derecho humano, garantiza formalmente a quienes, por razones asociadas a la búsqueda de mejores oportunidades de vida, buscan desarrollar sus trayectorias de formación en el sistema educativo nacional.

Con la finalidad de contribuir a las discusiones regionales sobre reproducción de desigualdades sociales en este campo de estudios, en este escrito revisaremos algunas de las conclusiones más relevantes que se han arrojado para el caso argentino. Como principio ordenador de las mismas, utilizamos como guía analítica la idea de *acumulación de ventajas y desventajas sociales* durante los procesos de escolarización de las poblaciones de origen migrante en Argentina (véase también Saraví, 2020). Esto es, para comprender las experiencias escolares de las personas de origen migrante es necesario imprimir un enfoque dinámico de procesos sociales (una mirada a la vez retrospectiva, coyuntural y prospectiva). Así, es dable concebir a las oportunidades escolares de las personas migrantes como encadenamientos de elementos de distinto orden, como los asociados a la transmisión de las disposiciones y recursos económicos y culturales del hogar de origen, las autopercepciones y adscripciones étnico-nacionales y de género, los grupos sociales de referencia, las interacciones sucedidas en los entornos escolares y las aspiraciones y expectativas de futuro derivadas de la experiencia presente.

El escrito está dividido en dos secciones, las cuales permiten abordar respectivamente los dos grupos de indicadores principales para comprender el vínculo entre educación y migración internacional: el acceso al sistema educativo y el rendimiento escolar. Se cierra con una reflexión sobre los alcances de la educación formal para garantizar la inserción plena de las personas migrantes en Argentina.

## **El piso mínimo: acceso, progresión y asistencia regular**

El acceso al sistema educativo en Argentina, en sus distintos niveles, modalidades y ámbitos de gestión, es un aspecto clave de vinculación de las personas y familias de origen migrante, con la sociedad de acogida. En Argentina, tal y como lo expresa el artículo 6º de la Ley de Migraciones N.º 25871, es obligación del Estado garantizar el derecho a la educación de la población migrante, independientemente de su situación de regularidad migratoria. Así, todas aquellas personas que busquen iniciar o continuar sus procesos de escolarización en establecimientos educativos, en cualquiera de las jurisdicciones del territorio nacional, son sujetos de ese derecho personal y bien público fundamental como es la educación.

Empero, sabemos por investigaciones previas que, si bien podemos hablar de un acceso prácticamente universal, especialmente en la educación básica obligatoria (tanto para las personas nativas como para las de origen migrante), las formas de acceso no son homogéneas a lo largo y ancho del sistema, ni entre los colectivos migratorios. Cuando se alude al acceso al sistema, una mirada sociológica comprensiva debe considerar la matriculación al nivel de enseñanza correspondiente a la edad del/la estudiante, la progresión en y durante el ciclo de estudios y la asistencia regular al establecimiento escolar. Estos tres indicadores proporcionan el grado de apertura/clausura que el sistema escolar – y la sociedad de acogida en general – brinda para la integración y desarrollo personal de los niños/as, adolescentes y descendientes de familias de origen migrante.

Datos recientes representativos para todo el territorio nacional proporcionados por la ENMA (2021), arrojan un panorama coincidente con el objetivo universalizante de la educación básica obligatoria para la población general. Así, sabemos que del 97% de las familias de origen migrante (es decir, que estén integradas por padre y/o madre nacidos en el extranjero) que cuentan con hijos/as en edad escolar, efectivamente los han matriculados en alguno de los niveles de instrucción. Al mismo tiempo, gran proporción de estas familias lo han realizado en establecimientos de gestión pública (84%). Estos datos refrendan lo arrojado por otros estudios, que confirman la importancia que reviste la educación pública en el acceso al derecho a la educación de la población migrante (Beherán, 2012; Binstock y Cerruti, 2016).

Sin embargo, lo anterior abre interrogantes acerca de los límites que se presentan para dicho acceso. Sabemos por estudios específicos que en las edades típicas en las que se cursa la educación primaria, la asistencia escolar es prácticamente idéntica entre estudiantes de origen nativos y migrantes, pero que conforme se avanza en el cursado, la asistencia de éstos últimos cae fuertemente. Es decir, en el nivel secundario comienzan a observarse dificultades para sostener las trayectorias escolares, en especial cuando aludimos a migrantes de países sudamericanos. Es más, algunos trabajos recientes sostienen que la probabilidad de no concurrir a un establecimiento educativo se duplica si un estudiante reside en un hogar migrante *versus* un estudiante que posee un origen familiar nativo (Arévalo, 2020). Caso muy distinto es el representado por los migrantes procedentes de Venezuela, quienes durante la reciente década son el colectivo que en términos absolutos más creció en el país. Al respecto, su nivel de matriculación y asistencia escolar en los niveles primario, secundario y universitario es sostenido y en crecimiento (Pacecca y Liguori, 2019).

Respecto a la asistencia regular, sabemos por investigaciones realizadas tanto en el contexto nacional como en el internacional, que las familias migrantes suelen encontrar inconvenientes a la hora de inscribir a sus

hijos/as en el sistema educativo. En Argentina, una proporción no menor (20%) de los estudiantes de origen migrante presenta dificultades en la inscripción a las escuelas, afectando la eventual progresión de sus trayectorias escolares (ENMA, 2021). Dichas medidas discrecionales funcionan como barreras que ponen en desventaja a los estudiantes de origen migrante respecto a los estudiantes nativos, pero también respecto a otros migrantes que poseen mayor capital económico y acceso a redes con más información sobre cómo acceder y navegar por los diversos circuitos y niveles que conforman al sistema educativo. De ahí que algunas investigaciones hablan de que las oportunidades de integración de los niños/as, adolescentes y descendientes de migrantes a las sociedades de acogida por la vía de la educación están segmentadas tanto inter como intra étnicamente (Zhou y Susan, 2006; Cerruti, 2020).

Sin lugar a duda, estas ventajas/desventajas materializadas en las experiencias escolares de las personas migrantes deben de considerar la persistencia a lo largo de los años del posicionamiento subalterno que ocupan los colectivos migrantes, en especial los procedentes de países limítrofes y regionales en el país. En tal sentido, los estudiantes de origen migrante procedentes de Paraguay, Bolivia y Perú son los que desde hace décadas aportan mayor presencia en el sistema educativo nacional. Trabajos realizados en diversas ciudades del territorio nacional han demostrado que las condiciones de altísima precariedad laboral de los empleos que personifican estos colectivos – sean por cuentapropia o en relación de dependencia – moldean negativamente el acompañamiento escolar que los padres/madres brindan a sus hijos/as, afectando otras dimensiones de la experiencia escolar, como las motivaciones escolares, las expectativas educativas y laborales de largo plazo y, por supuesto, el rendimiento escolar (Beheran, 2009; Diez y Novaro, 2020). Problemas similares se presentan en migraciones procedentes de Haití o de la República Popular China, en las que el dominio del idioma castellano deviene un requisito adicional para el desarrollo de experiencias escolares igualitarias en relación con las de aquellos estudiantes socializados en familias

cuya lengua madre sea el español (Trabalón, 2021; Rodríguez Rocha y MacDonald, 2022).

## **El rendimiento escolar como epifenómeno de la desigualdad persistente**

Otro grupo de indicadores cruciales para comprender el grado de integración al sistema escolar de los estudiantes de origen migrante en las sociedades de acogida son aquellos vinculados al desarrollo de habilidades. En este punto vale decir que, a diferencia de lo que sucede con los análisis sobre el acceso al sistema escolar, lo que sabemos respecto al rendimiento escolar de estas poblaciones en Argentina se limita a algunos estudios puntuales, lo que dificulta la posibilidad de comparaciones que permitan contrastar el performance escolar de diversos colectivos de migrantes entre jurisdicciones territoriales distintas. Un primer estudio relevante realizado a comienzos de la segunda década de los años 2000, realizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en escuelas secundarias públicas aplicó una encuesta que buscó analizar el rendimiento escolar y las aspiraciones de los estudiantes argentinos de sectores populares juntamente con niños/as, adolescentes y descendientes de migrantes (Cerruti y Binstock, 2012). Los resultados arrojaron que, a pesar de las desventajas con las que suelen contar los estudiantes migrantes y sus familias, éstos presentaron menor rezago respecto a los estudiantes nativos: menor cantidad de materias reprobadas y de ausentismo. Al mismo tiempo, presentaron valoraciones positivas de la educación, así como aspiraciones de seguir su trayectoria escolar hasta el nivel universitario en contraste con los estudiantes nativos. Este resultado coincide con otros trabajos que argumentan que las motivaciones y aspiraciones, al ser relativamente independientes de la clase social de origen, pueden propulsar las carreras educativas de los más desaventajados, funcionando como mecanismos que rompan las trampas de la reproducción social (Alliman-Brissett et al., 2004).

Interesantemente, una década después, a través del análisis de información provista por un instrumento oficial de rendimiento en lengua y matemáticas para el nivel primario y secundario (Operativo Aprender, versión nacional de las pruebas PISA) arrojó resultados que matizan los del estudio previo (Cerruti, 2020). Primero porque los estudiantes argentinos exhibieron mejor porcentaje en los buenos puntajes, tanto en lengua como en matemáticas, que los estudiantes de origen migrante. Las diferencias fueron particularmente notables en comparación con estudiantes oriundos del Paraguay, Bolivia y Perú, que presentaron los desempeños más bajos. Sin embargo, otros estudiantes oriundos de Chile, Uruguay, Brasil y Colombia quedaron en una posición empatada con los argentinos. Y los estudiantes venezolanos obtuvieron los puntajes más altos. La situación es prácticamente la misma en el nivel primario que en el secundario. Resultados similares, aunque con una muestra representativa a nivel nacional, fueron obtenidos por Arévalo (2020), en los que además consideró la calidad del establecimiento educativo, como un elemento con efecto propio sobre la acumulación de ventajas/desventajas en la performance escolar de los migrantes y los estudiantes nativos. Así, acudir a una escuela que globalmente posee puntajes bajos en estas pruebas, multiplica las probabilidades de obtener rendimientos por debajo del promedio, aún después de controlar por la actividad económica principal del hogar y el género.

## La escuela: ¿motor de ascenso social?

Con más de dos décadas de estudios sociales que han observado el nexo entre educación y migración internacional en Argentina, es posible decir que las investigaciones efectuadas han llegado al consenso de que el acceso universal y, simultáneamente, diferenciado al sistema escolar de estas poblaciones, se apoya en las desiguales capacidades previas de estas poblaciones, las cuales están apuntaladas a su vez en mecanismos de discriminación, cuyo escenario primigenio es el tránsito por la institución escolar, dando forma a dinámicas de cierre social excluyente (Dalle,

2020). En términos agregados, los avances que se han hecho en las últimas décadas en materia de interculturalidad y multilingüismo en la Argentina no parecen estar acompañando desde las políticas estatales para la incorporación de las poblaciones migrantes a través de herramientas que consideren su diversidad cultural.

Que la escuela y el paso por el sistema educativo en general se constituyan en resortes de ascenso social dependerá de que las *categorías sociales* (Tilly, 2000) de carácter adscripto bajo las cuales se clasifica a las personas de origen migrante (y que se etnifican y reifican con relación a sus países de origen) no se constituyan en obstáculos duraderos, tanto en el ámbito escolar como en el mercado de trabajo. Por ejemplo, algunas investigaciones han constatado que existen menores chances de movilidad social ascendente entre los migrantes latinoamericanos en las dos mayores áreas metropolitanas del país (Buenos Aires y Córdoba), siendo una condición que heredan incluso sus hijos (Dalle, 2020; Falcón y Bologna, 2013). Y aunque el logro educativo es el factor que más puede incidir en las posibilidades de ascenso, el “retorno” de las titulaciones superiores (tanto en salario como en condiciones de trabajo) que se obtiene en el mercado de trabajo no omite el factor étnico-racial adjudicado a muchos colectivos de migrantes (De Grande y Salvia, 2013).

Por otro lado, también es necesario atender que la mayor presencia de estudiantes migrantes en el sistema educativo superior (tanto universitario como no universitario), en relación con la participación en los demás niveles, induce a pensar en migraciones por estudios, y fuertes apuestas familiares para sostenerlas, dadas las condiciones favorables que presentan las universidades del país, en contraste con algunas de la región (especialmente respecto a gratuidad y acceso irrestricto). Parte no desdeñable de esta matrícula, se corresponde con hijos de migrantes (segunda generación) que han sorteado todos los obstáculos, perseverado en el sistema y accedido a los estudios superiores tras una larga permanencia en el territorio nacional (Jiménez y Maggi, 2023).

Así es que sostenemos que para comprender el acceso, permanencia y logro educativo de las personas de origen migrante en Argentina hay que analizar la interacción entre origen de clase y origen étnico-nacional. Una interacción no siempre evidente, pues mientras algunos colectivos de inmigrantes presentan resultados escolares similares a los de los sectores populares, otros destacan por sobre la población nativa. Por ello también nos parece pertinente destacar lo arrojado por otros trabajos que han puesto el foco en las fuerzas comunitarias de las colectividades migrantes, las cuales, si son efectivamente poderosas, ayudan a sus miembros a decodificar y transitar por el sistema educativo argentino. Pero si no lo son, la reproducción de clase de origen se materializa. Esto es: las familias están libradas al uso de sus propios recursos para acompañar a sus hijos/hijas por el sistema escolar argentino.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliman-Brissett, Annette, Turner, Sherri y Skovholt, Thomas (2004). Source Parent Support and African American Adolescents' Career Self-Efficacy, *Professional School Counseling*, 7(3), 124-132.
- Arévalo, Carla (2020). Migrar y estudiar. Brechas educativas de las niñas y niños migrantes en la Argentina (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Salta, Argentina.
- Beheran, Mariana (2009). Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 67, CEMLA, 375-396.
- Beheran, Mariana (2012). Migraciones y educación en la Argentina. Transformaciones y continuidades. En: Novick, Susana. (Dir.). *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Catálogos.
- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela (2016). Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. *Desarrollo Económico*, 217.
- Cerrutti, Marcela (2020). *Estudiantes inmigrantes en las escuelas primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura,

- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cerrutti, Marcela y Binstock, Georgina (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Unicef.
- Dalle, Pablo (2020). Movilidad social a través de tres generaciones: Huellas de distintas corrientes migratorias. En Sautu, Ruth, Boniolo, Paula, Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo (Eds.), *El análisis de clases sociales*, (91-133). Instituto de Investigaciones Gino Germani- CLACSO.
- De Grande, Pablo y Salvia, Agustín. (2013). Mercado de trabajo y condicionamiento por color de piel en grandes centros urbanos de la Argentina. *Revista de estudios regionales y mercado de trabajo*, 9, 59-83.
- Diez, María Laura y Novaro, Gabriela (2020). Experiencias educativas y laborales en contextos de movilidad territorial en América Latina. *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4, 5-11.
- ENMA (2021). *Anuario Estadístico Migratorio de Argentina 2020*. RIOSP DDHH -CONICET.
- Falcón Aybar, María del Carmen y Bologna, Eduardo (2013). Migrantes antiguos y recientes: Una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. *Migraciones internacionales*, 7(1), 235-266.
- Jiménez, Cecilia y Maggi, María Florencia (2023) Movilidades académicas internacionales y estudiantes migrantes en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). *Revista Migraciones Internacionales* (aprobado, en edición).
- Pacecca, María Inés y Liguori, Gabriela (2019). *Venezolanos/as en Argentina. Un panorama dinámico (2014-2018)*. OIM, ACNUR, CAREF.
- Rodríguez Rocha, Eduardo y MacDonald, Lindsay (2022). Tensiones de género en familias de origen chino durante procesos de acompañamiento educativo de la generación transnacional. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2019-2021), *PSOCIAL*, 8(2).
- Saraví, Gonzalo (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población*, 14(27), 228-256.
- Tilly, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Siglo XXI Editores.
- Trabalón, Carina (2021). Migración haitiana en ciudades de Argentina: Experiencias espaciales, fronteras y racialización. *Estudios Sociales Contemporáneos*, (25), 119-144.
- Zhou, Min y Kim, Susan (2006). Community forces, social Capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.



# La investigación en educación superior y desigualdad social en Chile

## Oportunidades emergentes

Carlos Palma-Amestoy\*

En este escrito presentaré brevemente algunos elementos clave – no necesariamente exhaustivos – que permiten organizar el desarrollo y despliegue del campo de investigación en educación superior y su vinculación con el estudio de la desigualdad social para el caso de Chile. Al hacerlo, se presenta una división entre cuatro grandes perspectivas o enfoques, las que permiten dar cuenta de cómo se ha ido configurando el campo y las posibilidades que su desarrollo abre a futuro.

### La perspectiva institucional

La investigación en educación superior en Chile, desde la década de 1980 y luego de las transformaciones acaecidas a partir de la implementación de la reforma del sistema concebidas durante la dictadura cívico-militar en el país, se dedicó en un primer periodo fundamentalmente al análisis del campo desde una perspectiva institucional. En efecto, la

\* Doctor en Sociología por la University of Bristol, Reino Unido. Profesor asociado de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile; e investigador postdoctoral del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES), Chile. Correo: c.palma.amestoy@gmail.com. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia.

investigación en el área centró sus esfuerzos principalmente en examinar y comprender la nueva organización que adquirió el sistema. Con el retorno a la democracia el año 1990, esta línea de investigación, además de buscar entender los efectos y consecuencias del nuevo marco regulatorio, se orientó también a apoyar técnicamente el diseño de políticas públicas en el sector.

Entre las preguntas fundamentales que aborda la perspectiva institucional durante la década de 1990 y del 2000, se encuentra la interrogante sobre el rol del mercado y el Estado respecto a la educación superior, así como el papel y distinción entre instituciones públicas y privadas. De este modo, diversos estudios analizan la coordinación público-privada (Brunner, 1993; 1997) y abordan la pregunta respecto a cómo la educación superior está siendo afectada por una creciente lógica de mercado (Brunner, 2004; Brunner y Uribe, 2007).

De este modo, la perspectiva institucional ha analizado el campo de la educación superior en Chile y sus transformaciones desde una mirada más bien macro, en donde cobra especial relevancia el entramado de instituciones y el rol que el Estado y el mercado han tenido sobre el sistema. La coordinación entre ambas esferas entiende esta perspectiva, ha contribuido a la modernización de la educación superior, proceso el cual, aunque en continuo progreso, ha acontecido en un contexto lleno de turbulencias (Brunner, 2015). Pese a las tensiones y contradicciones, la perspectiva institucional destaca que el resultado más notable en las últimas décadas ha sido la constante masificación de la educación superior, aunque también reconoce que todavía perdura el desafío de la inclusión de aquellos grupos menos favorecidos de la sociedad.

## El enfoque centrado en la caracterización social del estudiantado

Si bien la perspectiva institucional ha sido dominante, en la medida que la educación superior continuó expandiéndose, nuevas preguntas emergieron, especialmente a partir de la década del 2000. Surge así una línea de investigación interesada, sobre todo, en caracterizar a la población estudiantil con el objetivo de evaluar las desigualdades sociales dentro del sistema. El uso de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) ha sido particularmente fructífera para este propósito. Espinoza (2008) y Espinoza y González (2011), por ejemplo, analizan la evolución del acceso a la educación superior utilizando los datos de la CASEN en diferentes periodos. Al hacerlo, dan cuenta, por ejemplo, de la sobrerepresentación en el sistema de aquellos grupos más privilegiados en desmedro de aquellos sectores menos favorecidos. Atendiendo dichas diferencias, Espinoza y González (2015) han señalado que la inversión pública en educación superior en Chile no ha sido suficiente para construir una sociedad más justa, lo cual se ve dificultado por el hecho de que los grupos más desfavorecidos de la sociedad son más proclives a abandonar sus estudios superiores una vez que ingresan al sistema.

Por otro lado, la investigación desde el enfoque centrado en la caracterización del estudiantado también ha examinado la relación entre diversificación institucional y desigualdad social. Donoso y Cancino (2007), por ejemplo, muestran las notables diferencias sociales relativas al tipo de institución de educación superior al que las y los estudiantes asisten, a saber, universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica. Espinoza y González (2015), en una línea complementaria, dan cuenta de algunas importantes diferencias entre universidades públicas y privadas respecto al origen social de su respectivo estudiantado. La desigualdad social aparece aquí asociada al proceso de privatización de la educación superior.

En suma, la pregunta por la relación entre educación superior y desigualdad social comenzó a tomar mayor fuerza una vez que las transformaciones en el campo dieran lugar a la rápida expansión y diversificación del sistema. La investigación adquiere así una mirada crítica de los procesos en desarrollo. De este modo, los análisis asociados a esta línea de investigación han sido dominados por análisis cuantitativos, que buscan dar a conocer las tendencias que vinculan la educación superior y la desigualdad social, presentando una mirada sobre todo descriptiva del fenómeno.

## La explicación comprensiva

La rápida expansión de la educación superior no solo significó cambios en el sistema en términos cuantitativos, sino también cualitativos. Estas transformaciones, sostenidas en la privatización y mercantilización de la educación, condujeron, sobre todo a partir de la década de 2010, a diversas manifestaciones sociopolíticas, al mismo tiempo que sirvieron para estimular y reorientar la investigación en el área. En efecto, la reemergencia del movimiento estudiantil en 2011, antecedido por la llamada *Revolución Pingüina* el 2006, tuvo como consecuencia la atracción al campo de estudio de diversos investigadores e investigadoras, cuyos objetivos no se centraron únicamente en estudiar y comprender al movimiento estudiantil en sí, sino también las conexiones entre las condiciones del estudiantado, la sociedad y el creciente descontento y malestar en el país.

Mientras algunas investigaciones se concentraron en analizar las características internas, las prácticas y las estrategias de las organizaciones estudiantiles (Bellei y Cabalín, 2013; Cabalín, 2012; Guzmán-Concha, 2012), otras intentaron levantar explicaciones de carácter más bien comprensivo y sociológico, poniendo el foco especialmente en la relación entre la masificación, privatización y mercantilización de la educación superior y la reproducción de las desigualdades sociales (Fleet, 2011; Fleet y Guzmán-Concha, 2016; Orellana, 2011). Estas últimas son un esfuerzo

destacable, en cuanto analizan a la educación superior no como un fenómeno aislado, sino que ocupando un lugar fundamental en los procesos de reproducción y transformación de la sociedad. Al respecto, el trabajo de Orellana (2011) es particularmente interesante, dado que conecta notablemente las transformaciones a nivel de la estructura del campo de la educación superior con las transformaciones a nivel de la estructura social, y sus implicancias en términos de la desigualdad social en el país.

Pese al promisorio desarrollo del campo de investigación hasta aquí descrito, mantenía una importante deuda pendiente: dar cuenta de las subjetividades y experiencias implicadas en la educación superior.

## La aproximación desde las subjetividades y experiencias

Mientras que gran parte de los estudios en educación superior en Chile se han enfocado en las estructuras objetivas del campo o en sus dimensiones macroestructurales, poco a poco han comenzado a cobrar relevancia los estudios que se centran en las experiencias y subjetividades estudiantiles. Aunque durante la década del 2000 y 2010 esta línea emergente de investigación era algo dispersa, con el tiempo se ha vuelto un campo más atractivo, relevante y necesario de estudio. Antecedentes importantes son los trabajos de Dávila y sus colegas (por ejemplo, Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005), quienes exploran, entre otros elementos, las aspiraciones y expectativas hacia la educación superior de jóvenes que asisten a determinadas escuelas públicas del país.

A grandes rasgos, es posible señalar que esta línea de investigación incluye, por un lado, el estudio de las aspiraciones, expectativas y elecciones asociadas a la educación superior, y por otro, el análisis de las experiencias en el campo. En el primer grupo, encontramos diversas investigaciones que, sobre todo en la última década, han buscado caracterizar y comprender cómo se forman las aspiraciones y elecciones estudiantiles

(por ejemplo, Carrasco, Zúñiga, y Espinoza, 2014; Guzmán-Valenzuela et al., 2022; Orellana et al., 2017; Palma-Amestoy, 2022; Sepúlveda y Valdebenito, 2014), lo cual generalmente se realiza considerando diversas categorías de análisis, fundamentalmente las de clase social – que se ha constituido como el principal eje analítico – y de género; y en el segundo grupo, encontramos un creciente número de estudios enfocados en comprender las experiencias estudiantiles en la educación superior en vinculación a diversos tipos de desigualdad social, y en donde, nuevamente, la clase social se ha establecido como el principal eje orientador (por ejemplo, Canales, Guajardo y Orellana, 2020; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Soto, 2015; Villalobos, Quaresma y Roa-Infante, 2022).

## Conclusión

El desarrollo y despliegue de la investigación en educación superior y desigualdad social en Chile ha sido un proceso progresivo y que abre oportunidades importantes para seguir ampliando el conocimiento en el área. De especial relevancia en el último periodo ha sido la preocupación por comprender las subjetividades y experiencias individuales y colectivas en el campo. La posibilidad de entender las desigualdades sociales que produce y reproduce la educación superior considerando además la intersección y multiplicidad de diversas categorías y estructuras sociales – lo cual incluye, entre otros, elementos relativos a la clase social, el género y la etnicidad – emerge como una oportunidad fundamental y un paso necesario para la investigación en el área.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Bellei, Cristián y Cabalín, Cristian (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108–23.

- Brunner, José Joaquín (1993). Chile's higher education: Between market and state. *Higher Education*, 25(1), 35–43.
- Brunner, José Joaquín (1997). From state to market coordination: the Chilean case. *Higher Education Policy*, 10 (3), 225–37.
- Brunner, José Joaquín (2004). Políticas y mercado de educación superior: Necesidades de información. En Brunner José Joaquín y Meller, Patricio (Eds.), *Oferta y Demanda de Profesionales y Técnicos en Chile: El Rol de la Información Pública*, (pp. 19–85). RIL Editores.
- Brunner, José Joaquín (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En Bernasconi, Andrés (Ed.) *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*, (pp. 21–107). Ediciones UC.
- Brunner, José Joaquín y Uribe, Daniel (2007). *Mercados Universitarios: El Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cabalin, Cristian (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219–28.
- Canales, Mamuel, Guajardo, Fabián y Orellana, Víctor (2020). La elite del llano: de la promesa a las desilusiones en la trayectoria postsecundaria de los jóvenes de la nueva clase media. *Ultima década*, 28(53), 78–102.
- Carrasco, Evelyn, Zúñiga, Claudia y Espinoza, Jacqueline (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la Educación*, 40 (julio), 95–128.
- Dávila, Oscar, Ghiardo, Felipe y Medrano, Carlos (2005). *Los Desheredados: Trayectorias de Vida y Nuevas Condiciones Juveniles*. Ediciones CIDPA.
- Donoso, Sebastián y Cancino, Víctor (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 26, 205–44.
- Espinoza, Oscar (2008). Creating (in)equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, 55(3), 269–84.
- Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo (2011). Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: El caso de Chile". En Brunner, J. J. y Peña, C. (Eds.) *El Conflicto de las Universidades: Entre lo Público y lo Privado*, (pp. 277–97). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En Bernasconi, A. (Ed.) *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*, (pp. 519–78). Ediciones UC.

- Fleet, Nicolás (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: Una perspectiva sociológica. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 10(30), 99-116.
- Fleet, Nicolás y Guzmán-Concha, César (2016). Mass higher education and the 2011 student movement in Chile: material and ideological implications. *Bulletin of Latin American Research*.
- Guzmán-Concha, César (2012). The students' rebellion in Chile: Occupy protest or classic social movement? *Social Movement Studies*, 11(3-4), 408-15.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina, Darwin, Stephen, Flanagan, Andrea, Aguilera-Muñoz, Almendra y Geldres, Andrea (2022). (Un)limited choice: Analysing the strategic choices of first-in-generation students in neoliberal higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43 (6), 930-49.
- Leyton, Daniel, Vásquez, Alba y Fuenzalida, Valentina (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la educación*, 37 (diciembre), 61-97.
- Orellana, Víctor (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En Jiménez, M. y Lagos, F. (Eds.) *Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Una Cartografía del Sistema Chileno, su Actual Alumnado y sus Principales Tendencias*, (pp. 79-142). Ediciones Universidad San Sebastián.
- Orellana, Víctor, Guzmán-Valenzuela, Carolina, Bellei, Cristián, Gareca, Benjamín y Torres, Francisca (2017). Elección de Carrera y Universidad en Chile: Sentido y Utilidad de la Acreditación". 7. Cuadernos de Investigación. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Palma-Amestoy, Carlos (2022). Aspiring to higher education: Micro-practices, horizons and social class reproduction in Chile. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1135-52.
- Sepúlveda, Leandro, y Valdebenito, María José (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 243-61.
- Soto, Valentina (2015). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-73.
- Villalobos, Cristóbal, Quaresma, María Luisa y Roa-Infante, Javiera (2022). Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. Angustia, sacrificio y renuncia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 15 (julio), 1-22.



# Desigualdad de clase y educación superior en Argentina

## Evidencias y nuevos interrogantes

Pablo Dalle\*

### Introducción

El objetivo de este breve artículo es difundir avances de investigación sobre desigualdad educativa elaborados por investigadores del Programa de Investigación sobre Clases Sociales (PI-CLASES) del Instituto de Investigaciones Gino Germani-Universidad de Buenos Aires. Específicamente, presentaré algunos resultados sobre desigualdades de oportunidades de logro educativo de nivel superior según clase social de origen a través de cohortes de edad.

La expansión de la educación superior es considerada una meta central en las sociedades contemporáneas porque constituye un medio para promover el desarrollo económico, estimular la movilidad social ascendente y construir sociedades más equitativas. Si bien la apertura

\* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del CONICET y del Instituto de Investigaciones Gino-Germani, Universidad de Buenos Aires. Correo: pablodalle@gmail.com. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia.

o democratización de la educación superior puede ser un medio eficaz para elevar el bienestar general de la sociedad y promover la movilidad social ascendente, con frecuencia suele entrar en contradicción con los intereses de reproducción de las clases más privilegiadas. En este sentido, el interrogante sobre cuán abierto es el sistema de educación superior a las personas con orígenes en las clases populares o las clases medias-bajas cobra central relevancia.

Argentina ha experimentado en las últimas décadas una expansión educativa moderada en términos comparativos. Los datos del censo muestran que entre 1990 y 2010 el porcentaje de población de 25 a 64 años con nivel superior completo (universitario y terciario) se incrementó de 8,2% a 15,6%. En 2022, este porcentaje alcanzaba el 25%, cifra sustancialmente menor que el promedio de los países de la OCDE: 41%, y en perspectiva comparativa con países de la región, está detrás de Chile (31%) pero por encima de Brasil (21%) y México (21%) (OECD, 2023). Estos países, sobre todo Brasil y Chile tuvieron un ritmo de expansión de la educación superior mayor a Argentina. ¿Qué impacto tuvo esta moderada expansión de la educación superior en Argentina en las probabilidades de graduación según origen de clase? Dicha expansión ¿Permitió disminuir la desigualdad de clase en el logro educativo de nivel superior?

En estudios previos del equipo con datos hasta 2015 observamos que el nivel de expansión de la educación superior fue insuficiente para reducir la desigualdad de oportunidades de logro educativo de nivel superior según clase social de origen (Dalle, et al., 2018 -específicamente sobre nivel universitario; Dalle, et al., 2019, ampliado al nivel superior y en perspectiva comparativa con México). Concluíamos que el sistema de educación superior se hallaba en un tramo de expansión que permitió graduar en mayor proporción a población con origen en las clases medias privilegiadas. Señalábamos que esto podía deberse a que Argentina todavía se encuentra en una fase de expansión educativa en la que su población aún tiene obstáculos para la culminación del nivel medio, y la distancia de competencias entre el nivel secundario y el ingreso a la universidad,

lo que genera un desgranamiento en los primeros años de las carreras universitarias.

Las pautas observadas en dichos estudios son compatibles con los hallazgos de un estudio de Jorrat basado en modelos log-lineales de tres vías: “...el crecimiento global de la matrícula no se habría reflejado de manera atendible en disminuir la desigualdad entre el origen de clase y el destino educacional” (2016, p. 256). Raftery y Hout (1993) interpretaron esta pauta a través de una definición categórica: “Desigualdad máxima mantenida” según la cual en términos generales todas las clases van incrementando su participación relativa en los niveles de educación progresivos, pero se mantiene el nivel de desigualdad entre ellas en la graduación del nivel más elevado. Lucas (2001) señaló que la desigualdad no sólo se produce en términos verticales entre niveles sino también en términos horizontales en el mismo nivel según la calidad educativa y el prestigio de las instituciones y los títulos que otorgan, hecho al que denominó “Desigualdad persistente efectiva”.

En relación al papel de la educación en la movilidad social intergeneracional, el estudio de Solís y Dalle (2018) que compara Argentina, México y Chile muestra que ha crecido el papel mediador de la educación entre orígenes y destinos de clase pero no hay evidencias de un impacto de *ecualización* (a través de la democratización del logro educativo) y *atenuación* (menor peso del origen de clase en el destino porque aumenta el porcentaje de graduados universitarios entre quienes es menor el efecto del origen). En la región, Brasil, que experimentó una expansión educativa más vertiginosa sería la excepción: está recorriendo un camino de mayor movilidad social vía *ecualización* y *atenuación* (Costa Ribeiro, 2023).

En esta nota de investigación buscamos actualizar la evolución de la desigualdad de clase en las oportunidades de graduación en el nivel superior de la población de Argentina a través de cohortes<sup>9</sup> con datos más

9 Por razones de espacio, aquí no presentamos el análisis por sexo (ver Dalle y Lemos, 2023).

recientes (2021) por medio de mostrar los primeros resultados de un estudio en curso (Dalle y Lemos, 2023). Para ello, utilizaré la encuesta sobre Estructura social de Argentina y políticas públicas durante la pandemia de COVID-19, relevada a una muestra de 5239 hogares de la Argentina urbana. El diseño de la muestra es probabilístico, estratificado multietápico, por lo cual es posible realizar estimaciones al universo. El universo del estudio en curso corresponde a la población entre 30 y 70 años que finalizó la educación secundaria.

El recorte del universo en este tipo de estudios tiene dos razones:

1. El criterio de que sea población que haya terminado estudios secundarios se debe a los hallazgos de Mare (1980), un autor clásico en el campo, quien planteó que el efecto de los orígenes sociales se debilita a medida que se avanza en las transiciones educativas. Las personas con orígenes en clases populares o clase media baja que alcanzan niveles educativos altos presentan una “selectividad social” por un conjunto de características no observadas (habilidades, expectativas, motivación, apoyo familiar, etc.), que les permiten compensar sus desventajas socioeconómicas frente a quienes tienen orígenes más privilegiados. Según este supuesto, para indagar la desigualdad de oportunidades de obtener títulos de educación superior es necesario estudiar a la población que finalizó el nivel secundario y estaba en condiciones de ingresar al nivel superior.
2. El recorte etario de 30 a 70 años se debe a que en estudios previos observamos que un porcentaje alto de estudiantes en Argentina se recibe entre los 25 y 30 años de edad.

La tabla 1 permite observar que las personas que provienen de hogares de clase de servicios y clase intermedia tienen los porcentajes más altos de graduación del nivel superior en las cohortes intermedias y luego baja en la cohorte más reciente. En cambio, para quienes provienen de

hogares de clases populares, se advierte un crecimiento más sustantivo en la última cohorte 1982-1991.

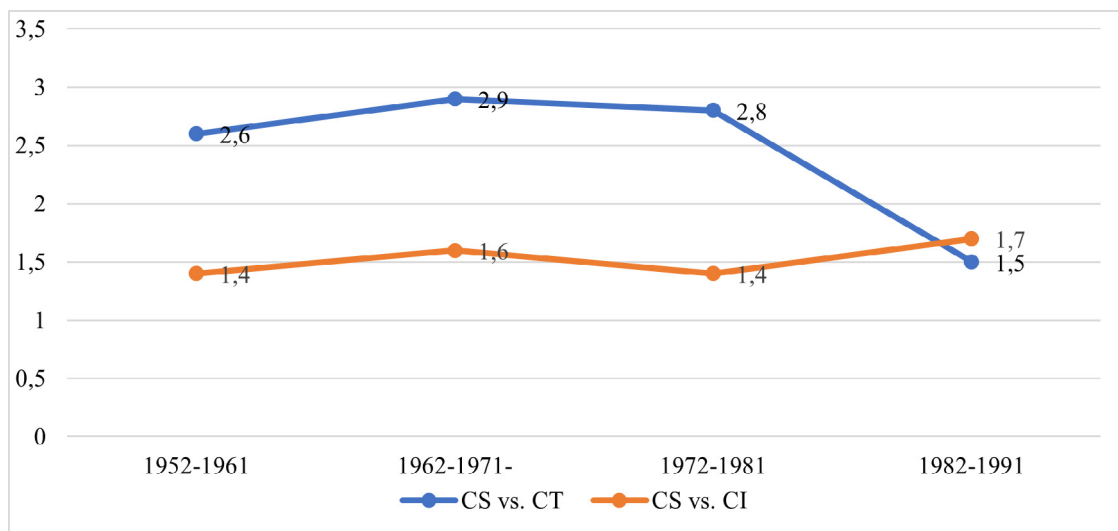
**Tabla 1. Porcentaje de graduados de nivel superior según origen de clase por cohortes de nacimiento. Personas entre 30 y 70 años que completaron la educación secundaria, Argentina urbana: 2021.**

Origen de clase	Cohortes			
	1952-1961	1962-1971	1972-1981	1982-1991
I+II. Clase de servicios (Empresarios, directivos y profesionales)	54,0	72,8	65,1	46,8
III y IV. Clase intermedia (Empleados y pequeños propietarios o trabajadores cuenta propia con escaso capital)	37,8	46,4	45,9	28,3
V, VI y VII. Clases populares (Obreros calificados y no calificados, trabajadores manuales cuenta propia de baja calificación, sin equipo)	20,7	25,4	23,1	31,4
<i>Total de graduados de nivel superior</i>	<i>36,8</i>	<i>47,4</i>	<i>43,5</i>	<i>33,7</i>

**Fuente:** elaboración propia con base en la encuesta ESAYPP/PISAC-COVID-19.

Una medida más ajustada de la desigualdad puede obtenerse a partir de calcular las tasas de disparidad de población con estudios superiores completos según clase de origen por cohorte. Este cálculo se obtiene a partir de realizar la razón de los porcentajes con educación superior completa entre cada clase por cohorte (gráfico 1). Para simplificar la lectura del gráfico nos centramos en dos brechas: entre la clase de servicios y la clase trabajadora manual y entre la clase de servicios y la clase intermedia.

Gráfico 1. Tasas de disparidad de nivel de educación superior completo según orígenes de clase por cohortes. Personas entre 30 y 70 años con secundario completo, Argentina urbana: 2021



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta ESAYPP/PISAC-COVID-19.

Se observa una tendencia de persistencia de la brecha de desigualdad de oportunidades sobre en las tres primeras cohortes. La brecha de alcanzar títulos de nivel superior entre los hijos/as padres de clase de servicios y de clase intermedia se mantuvo constante alrededor de 1,5 en las tres primeras cohortes y aumenta levemente en la última a 1,7. El cambio más sustantivo se advierte al comparar la obtención de títulos de los hijos/as de padres de clase de servicios y de clases populares; en las primeras tres cohortes la brecha es cercana a 3 y en la última disminuye a casi la mitad: 1,5.

Vale aquí una aclaración, si en vez de trabajar con el universo de 30 a 70 años, hacemos el recorte clásico de estudios de estratificación entre 25 y 65 años las brechas se mantienen más estables. ¿Por qué? Al considerar a partir de 30 años aumenta al doble el porcentaje de personas con orígenes en hogares de clases populares que logra recibirse; esto es más marcado en el nivel universitario que en el terciario. ¿Qué indican entonces estos primeros resultados?

En contraste con estudios previos del equipo, estas primeras pautas descriptivas podrían ser indicativas de que el sistema de educación superior se estaría volviendo algo más abierto, un poco más democrático. En estudios previos planteábamos que a pesar de la expansión del sistema de educación superior: la creación de nueve universidades nacionales entre 2003 y 2015, cinco de ellas en barrios obreros/populares del conurbano bonaerense donde la mayor parte de la matrícula corresponde a estudiantes que son primera generación de universitarios, no se habían logrado disminuir las brechas de desigualdad de clase en el logro educativo de nivel superior pero advertíamos que el resultado de estas medidas debía evaluarse a mediano plazo porque aún no había pasado tiempo suficiente para que se gradúen. ¿Algo está cambiando?

No lo sabemos aún con certeza, debemos profundizar el análisis con técnicas estadísticas más complejas, pero frente a posturas que ponen en cuestión la creación de estas universidades así como el sistema público de educación superior, la pauta aquí observada muestra que la expansión de universidades públicas en zonas postergadas pudo haber contribuido a la reducción de la desigualdad de clase, porque son más permeables al ingreso de estudiantes de clase media-baja y clase popular por su gratuidad, la cercanía y la menor distancia social y cultural con otros estudiantes. A estos rasgos democratizadores, sería conveniente añadirles medidas para incentivar la finalización de las carreras en todo el sistema, precisamente el principal problema que tiene Argentina en relación a la educación universitaria, y reducir el promedio de años que lleva la graduación. Para ello, no se trata de disminuir la oferta universitaria o privatizar la educación superior en su conjunto, en todo caso el desafío consiste en adicionar medidas que apunten al logro del título: mejorar la terminalidad y calidad de la educación secundaria para que los estudiantes lleguen mejor preparados al nivel superior, el acompañamiento de las trayectorias educativas a través de talleres que refuercen la preparación en saberes académicos y materias nodales y también ampliar el otorgamiento de becas en el sistema público para estudiantes de clases populares con buen rendimiento. La *ecualización*, esto es, la democratización de los logros educativos de nivel superior

constituye un primer paso para potenciar el papel de la educación en la igualación de oportunidades de movilidad social ascendente.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Costa Ribeiro, Carlos (2023). *Education expansion and class mobility trends in Brazil. Project Documents* (LC/TS 2023/64). Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC). <https://www.cepal.org/en/publications/49006-educational-expansion-and-class-mobility-trends-brazil>
- Dalle, Pablo, Boniolo, Paula, Estévez Leston, Bárbara y Carrascosa, Joaquín (2018). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1965-2015): Efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Revista Ciudadanías*, (3), 103-140.
- Dalle, Pablo, Boniolo, Paula y Cendejas, José (2019). Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares. *Revista de Educación y Derecho*, (19). <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i19.28394>
- Dalle, Pablo y Lemos, Sebastián (2023). ¿Equilibrando oportunidades? Desigualdades de clase, educación técnica y educación superior en Argentina (mimeo).
- Jorrat, Jorge Raúl (2016). “De tal padre...¿tal hijo?” *Estudios de Movilidad social en Argentina*. Editorial Dunken.
- Lucas, Samuel (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American journal of sociology*, 106(6), 1642-1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Mare, Robert (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295-305. <https://doi.org/10.2307/2287448>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Raftery, Adrian y Hout, Michael (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of education*, 66(1), 41-62. <https://doi.org/10.2307/2112784>
- Solís, Patricio y Dalle, Pablo (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), e118. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102>



# Desigualdad vertical y horizontal de la educación superior en México

## Rasgos y retos

José Navarro Cendejas\*

Desde los años setenta del siglo pasado, México ha experimentado un crecimiento constante en la matrícula de estudiantes en educación superior. Sólo a nivel de pregrado, ha pasado de tener un sistema con aproximadamente 200 mil estudiantes en 1970 a más de 4 millones en los años recientes. Sin embargo, a pesar de este importante crecimiento, que por lo demás se ha ralentizado en la última década, en términos de igualdad de oportunidades la educación superior es todavía profundamente desigual. Así, por ejemplo, con datos del Módulo de Movilidad Social 2016 de INEGI, se puede observar que el origen social sigue teniendo un peso importante en la probabilidad de acceder y concluir una carrera universitaria. A partir de la utilización de una versión adaptada a la realidad latinoamericana del esquema de clases EGP, se puede observar que entre los hijos que provienen de la clase de servicios y empleadores, 47,6% terminaron el nivel terciario, mientras que para los que provienen de la clase obrera ese porcentaje disminuye a 9,6%. Además, la desigualdad se ha acrecentado en los últimos años, ya que en la cohorte más joven

\* Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Investigador del Departamento de Políticas Públicas y del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, México. Correo: jose.navarro@cucea.udg.mx. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia.

(1978-1985) la distancia entre estas dos clases es todavía más pronunciada: en la clase de servicios el porcentaje aumenta a 55,5%, mientras que en la clase obrera prácticamente se mantienen igual (9,6%) (Dalle, Boniolo y Navarro-Cendejas, 2019). Es decir, como se ha documentado ampliamente en distintos países, en México ha aumentado considerablemente el volumen de personas que acceden a la educación superior, pero son las clases más aventajadas quienes se han aprovechado más de esta expansión.

Por otro lado, la educación superior en México ha transitado paulatinamente de un sistema altamente centralizado en términos de la oferta educativa durante buena parte del siglo XX, particularmente con instituciones de educación superior (IES) públicas ubicadas en la capital del país, a un sistema que, junto con la expansión de la oferta, ha ido poco a poco ampliando su presencia en diversas regiones del país, con ofertas diferenciadas tanto por parte del ámbito público como desde el sector privado. Así, en el ámbito público existen IES federales, estatales, centros públicos de investigación, de tipo técnico-vocacional, interculturales y escuelas normales (destinadas a la formación de docentes de educación básica), mientras que en el ámbito privado, sin entrar en los detalles de su clasificación, existen universidades tradicionales de medio y alto costo, universidades emergentes de medio y alto costo y universidades emergente de bajo costo, las últimas también denominadas de “absorción de la demanda”. Al respecto, es posible reconocer que existe una alta inequidad en términos de la calidad de la oferta educativa, que se presenta tanto al interior de las universidades públicas, que representan alrededor de dos tercios de la matrícula en educación superior, como de las universidades privadas. Además, la inequidad se vuelve todavía más visible si se toma en cuenta la dimensión regional, sobre todo debido al complejo sistema de financiamiento del sector público, que combina recursos federales, estatales y, en algunos pocos casos, municipales.

Un caso de interés para observar las implicaciones y características de la diversificación institucional de la educación superior, específicamente

en el ámbito público, corresponde al subsistema de IES de orientación técnico-vocacional que se crearon en los inicios del siglo XXI (Universidades Politécnicas y Universidad Tecnológicas), y que se pueden agrupar junto a otras instituciones no tan recientes (Institutos Tecnológicos). En su momento, este tipo de instituciones se abrieron con la expectativa de formar profesionales que pudieran tener un ingreso más directo al sector productivo, para lo cual incluso se crearon modalidades de menor tiempo (técnico superior universitario), que paulatinamente han perdido notoriedad entre la oferta de estas instituciones. Sin embargo, hasta el momento estas IES no han logrado consolidarse como alternativas que puedan competir en prestigio o en calidad con otras instituciones, también públicas, que suelen atraer la mayor parte de la demanda educativa en instituciones que sistemáticamente se ven rebasadas entre la demanda y la oferta disponible. Esto provoca que, particularmente en algunos estados, ante la ausencia de alternativas de calidad en el ámbito público, se refuerce el sector privado de la educación, sobre todo a partir de la proliferación de instituciones de absorción de la demanda. Además, en resultados de investigaciones anteriores, hemos podido constatar que el origen de clase incide significativamente en el ingreso diferenciado a instituciones públicas y privadas y, sobre todo, en el acceso diferenciado a IES privadas (Navarro-Cendejas, 2022).

Es decir, tal como ocurre en distintas sociedades, en México hay indicios que apuntan hacia las hipótesis clásicas de “máximo mantenimiento de la desigualdad” (Raftery y Hout, 1993) y de “efectivo mantenimiento de la desigualdad” (Lucas, 2001). La primera, que apunta hacia la desigualdad vertical, señala que son las clases favorecidas quienes aprovechan en primer lugar las oportunidades educativas que aparecen a partir de procesos de expansión; una vez que dichas clases satisfacen su demanda educativa, el resto de clases comienzan a ocupar los lugares disponibles. Por su parte, la segunda hipótesis señala que, a medida que se alcanza un nivel cercano a la cobertura universal, la distinción entre clases sociales sucede a través de la diversificación de la oferta, con un componente jerárquico en términos de la calidad de la oferta educativa, es decir, se

alude a procesos de estratificación horizontal. En el caso de la educación superior, se puede sostener que ambas hipótesis coexisten a medida que el sistema de educación superior se expande, situación que, aunque ha disminuido recientemente en velocidad, no ha dejado de ocurrir prácticamente desde los años setenta del siglo pasado. Con respecto a la desigualdad vertical, además de los datos presentados previamente, existe el fenómeno de la sobrerrepresentación de los estudiantes de niveles superiores de ingresos en la educación superior, con la correspondiente infrarrepresentación de estudiantes de niveles inferiores de ingresos, algo que se comprueba recurrentemente, por ejemplo, a través de los datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH) del INEGI. Por lo que hace a la estratificación horizontal, existen evidencias claras de cómo se distribuye la población en algunos tipos de instituciones, por ejemplo, las privadas de élite y de absorción de la demanda. En el caso de las instituciones públicas, a falta de mayores datos que permitan confirmar la hipótesis, hay indicios de que la desigualdad opera desde mecanismos de segmentación de la población en el ingreso a la educación media superior, que prefigura, en buena parte de los casos, el tipo de institución pública al que acuden los estudiantes.

Dado que las IES en general no pueden equipararse al no contar con los mismos recursos y, por ende, no otorgan las mismas oportunidades, las posibilidades de aprendizaje de los futuros egresados son también desiguales, con repercusiones claras en sus expectativas y resultados laborales. Así, se ha documentado que, en determinadas áreas del conocimiento, existe una preferencia clara por parte de los empleadores de egresados de ciertas IES, tanto públicas como privadas, en detrimento de egresados de otras IES, también públicas y privadas. Se trata de mecanismos claros de reproducción de la desigualdad, que es necesario seguir documentando y analizando de cara a posibles soluciones que puedan aminorar los efectos de estos rasgos característicos de nuestro sistema de educación superior. En el caso de la educación superior privada, aunque no sea mayoritaria (alrededor del 30% de la matrícula), es particularmente grave en términos de la desigualdad de la oferta, que responde a mecanismos de

mercado, con consecuencias más dramáticas para estudiantes que sólo tienen la oportunidad de ir a instituciones de absorción de demanda; un tipo de educación remedial ante la incapacidad del Estado para lograr cubrir la demanda educativa de la población.

Finalmente, es necesario reconocer que, para que la educación funja como ese motor que impulse un cambio en la distribución de la riqueza de nuestra sociedad mexicana, es necesario que, paralelamente, se promuevan otros cambios a gran escala, por ejemplo, en términos de cómo se organiza la participación política, qué bienes y servicios se han de producir y de qué formas, cómo se regula el mercado laboral, cómo se abordan los conflictos sociales, etc. Por su puesto, el sector educativo debe hacerse cargo de sus propios problemas relacionados con la distribución de los recursos disponibles, el acceso a la educación superior, el reforzamiento de los estudiantes más rezagados, el aumento en la permanencia escolar, y la revisión de la pertinencia de la oferta educativa, entre otros. Sin embargo, si no operan otros mecanismos de cambio en la sociedad, estos esfuerzos resultarán estériles.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Dalle, Pablo, Boniolo, Paula y Navarro-Cendejas, José (2019). Logro educativo y movilidad intergeneracional de clase en Argentina y México. En Domínguez i Amorós, Màrius, Fernández Aguerre, Tabaré y Tuñon, Ianina (coords.), *Viejos y Nuevos Clivajes de la Desigualdad Educativa en Iberoamérica* (pp. 127-163), CLACSO.
- Lucas, Samuel (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects, *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Navarro-Cendejas, José (2022). Educación superior y estratificación horizontal en México: el impacto del origen social en el acceso a las instituciones de educación superior. En López, Mónica y Rodríguez, Santiago (coords.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (pp. 103-129), Instituto

de Investigación sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Raftery, Adrian y Hout, Michael (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75, *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.





# Baja movilidad social educativa en Guatemala

Guillermo Díaz\*

## Introducción

En el primer cuarto del presente siglo, que está próximo a concluir, Guatemala experimentó aumento, en términos absolutos y relativos, en indicadores de educación. La cobertura de educación primaria subió, pero aún no es total, se ubicó en 96% a 2022. El aumento fue de diez puntos porcentuales en el período 2000-2022, lo que implica un incremento promedio anual de medio punto, que puede calificarse de bajo. En educación secundaria el incremento promedio anual fue mayor, pero la cobertura continuó siendo muy baja, de solo 26% a 2022, lo que significa que solo uno de cada cuatro jóvenes en edad de estudiar logró hacerlo. En educación superior, el número de estudiantes, que de 216,000 en 2009 aumentó a 424.000 en 2022, proyecta la idea de masificación de la universidad. Sin embargo, la tasa de cobertura apenas aumentó de 5% a 7% en dicho período (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). Es decir, más de 90% de la población en edad de estudiar en la universidad no lo hizo.

En este artículo se analiza la movilidad social educativa en Guatemala, en el período 2000-2022. El análisis se realiza por región geográfica, sexo, grupo étnico y edad.

\* Doctor en Sociología por la Universidad de Salamanca. Universidad Rafael Landívar. Correo: godiaz@url.edu.gt. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia.

## Método y datos

Para la estimación de la movilidad social se pueden utilizar tres técnicas estadísticas. La primera es el índice de correlación entre el nivel educativo de padres e hijos. La segunda consiste en la elaboración de una matriz de transición y la tercera en una regresión lineal logarítmica. Las dos últimas han sido utilizados en diversos estudios sobre movilidad social en América Latina, entre los cuales se pueden mencionar los de Benavides (2002) en Perú, para cuantificar movilidad de clase social; el de Kessler y Espinoza (2003), sobre movilidad ocupacional en Argentina; y el de Mediavilla y Calero (2010) de movilidad educativa en seis países.

Los datos utilizados se obtuvieron de un estudio previo realizado por el autor (Díaz, 2018), en el que se realizaron estimaciones con base en la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de 2000 y 2014, y se complementa con estimaciones a fecha más reciente utilizando datos de la Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos de 2022 (INE, 2023).

De la encuesta de empleo e ingresos se seleccionaron las mismas variables utilizadas en el estudio anterior, que son: edad, lugar de residencia, grupo étnico, sexo, nivel educativo del padre y nivel educativo del entrevistado. El siguiente paso fue seleccionar solo a las personas mayores de 25 años, para comparar las estimaciones con las anteriores. Para ello, se elaboró la matriz de transición y se estimó la regresión logarítmica; ambas para 2022.

## Resultados

Las estimaciones realizadas con base en las matrices de transición de los años 2000 y 2014 evidenciaron estabilidad en el índice de movilidad social educativa en ese período (Díaz, 2018), como se observa en la tabla 1, lo cual contrasta con el aumento de la cobertura educativa descrito con anterioridad y muestra característica de una sociedad estática respecto

a generar oportunidades de movilidad social educativa en esa época. La existencia de dicha movilidad se observa en la estimación de 2022, con valor de 0.55, que es mayor en 0.12 respecto al índice de 2014.

Tabla 1. Análisis de la movilidad social educativa

Año	2000	2014	2022
Movilidad	0.43	0.43	0.55
Ascendente	0.38	0.39	0.48
Descendente	0.05	0.04	0.07
Corta distancia	0.37	0.38	0.43
Larga distancia	0.06	0.05	0.12

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2018) e INE (2023).

El desglose contenido en la tabla 1 del índice de movilidad social educativa, muestra que la ascendente es mayor que la descendente, aunque predomina la de corta distancia, lo que implica que los hijos logran superar solo en unos pocos años el nivel educativo de sus padres. En concreto, la matriz de transición de 2000 muestra que un hijo de padres con nivel educativo de primaria tenía en ese año un poco más de 60% de probabilidad de reproducir ese nivel (Díaz, 2018). En 2014 dicha cifra era de 56% y de 34% en 2022. Respecto a la movilidad de larga distancia, el hijo de padres con estudios de primaria tenía 58% de probabilidad de lograr la educación secundaria y solo 8% de estudiar en la universidad en 2022. Por su parte, un hijo de padres con estudios universitarios tenía 60% de probabilidad de lograr dicho nivel en ese año, cifra que era similar en los años anteriores del período de estudio.

Las estimaciones de la movilidad social educativa mediante regresiones logarítmicas, por el método de mínimos cuadrados ordinarios, se presentan en la tabla 2, a nivel país y según área geográfica. En principio debe indicarse que los valores obtenidos por este método son similares a los estimados con las matrices de transición, evidenciando el aumento de la movilidad social educativa en el país, de 0.30 a 0.54 entre 2000 y

2022, aunque esta es aún baja. Con base en la evolución de dicho indicador puede decirse que en Guatemala el ascensor social se mueve lento.

**Tabla 2. Movilidad social educativa según región geográfica**

Área geográfica	2000	2014	2022
País	0.30	0.44	0.54
Urbana	0.46	0.51	0.51
Rural	0.32	0.48	0.61

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2018) e INE (2023).

En el área urbana se observa que el índice de movilidad social educativa no registró cambio en 2022 respecto a 2014, por lo que puede decirse que en dicha región el ascensor social se detuvo en dicho período. Por el contrario, en el área rural se mantuvo la tendencia creciente y la movilidad es mayor que en lo urbano. Una explicación a este fenómeno puede darse a partir del impulso de programas sociales de transferencias en efectivo condicionados a la asistencia escolar, así como a la mayor inversión que las familias hacen en capital humano por medio de las remesas. El porcentaje del dinero recibido por estas dedicado a la educación aumentó de 4% a 8% entre 2015 y 2022 (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2023).

Al inicio del período de análisis el índice de movilidad social educativa de la mujer era muy bajo y casi la mitad del sexo masculino, de 0.19 contra 0.33 en 2000. Aunque dicho índice aumentó en el caso de las mujeres, a 0.50 en 2022, continuó siendo menor que el de los hombres, pero la brecha se redujo a solo 0.08 (tabla 3). Además, debe destacarse que el incremento en el índice entre 2014 y 2022 fue similar en ambos sexos.

**Tabla 3. Movilidad social educativa según sexo**

Sexo	2000	2014	2022
Hombre	0.33	0.46	0.58
Mujer	0.19	0.38	0.50

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2018) e INE (2023).

Un aspecto por resaltar en el análisis según sexo es el aumento de la mujer en los niveles educativo secundario y universitario, al punto que, en 2022, el número de inscritas en ambos niveles fue mayor que el de hombres. Adicional, se tiene que en ese año el número de mujeres graduadas de la universidad superó en casi 50% al del sexo masculino (INE, 2022).

El análisis por grupo étnico muestra similitud en el nivel de movilidad social educativa entre los grupos étnicos indígena y no indígena, al inicio del período 2000-2022, pero con una diferencia importante al final de este. En ambos grupos étnicos la movilidad aumentó, aunque en el indígena lo hizo menos entre 2014 y 2022, que en el no indígena. En consecuencia, se amplió la brecha existente entre ambos grupos en el índice de movilidad social educativa (tabla 4). Sobre el tema, debe agregarse que la auto adscripción al grupo étnico indígena disminuyó en el más reciente censo realizado en 2018 (INE, 2019).

**Tabla 4. Movilidad social educativa según grupo étnico**

Grupo étnico	2000	2014	2022
Indígena	0.39	0.45	0.49
No indígena	0.38	0.49	0.58

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2018) e INE (2022).

Aunque la movilidad social educativa del grupo étnico indígena aumentó en el período analizado, dicho indicador es bajo, lo que refleja alta reproducción del nivel educativo de los padres. En el caso del grupo no indígena el nivel educativo de los hijos depende menos del de los padres.

Por último, se analiza la movilidad social educativa según edad. Para el efecto, se dividió la muestra en dos grupos, uno con edad igual o menor de 40 años y otro de 41 años en adelante. En ambos grupos aumentó el índice de movilidad. El mayor incremento en el período analizado se produjo en el grupo mayor de 40 años. Sin embargo, el grupo menor a esa edad registró a 2022 un mayor índice, de 0.57. Esta cifra es similar a la de 2014, implicando estancamiento en la movilidad del citado grupo, lo cual contrasta con el aumento de la tasa de cobertura en todos los niveles educativos (tabla 5).

**Tabla 5. Movilidad social educativa según grupo étnico**

Grupo de edad	2000	2014	2022
Mayores de 40 años	0.27	0.39	0.51
De 40 años y menos	0.39	0.56	0.57

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2018) e INE (2022).

El casi estancamiento del índice de movilidad educativa de la cohorte de 40 años y menos se puede explicar a partir del bajo nivel que a 2022 registraba la cobertura educativa en los niveles secundario y terciario o universitario, de 25% y 8%, respectivamente (INE, 2022). A ello se agrega que la movilidad predominante es la de corta distancia, lo que implicaría alcanzar pocos años más que la educación de los padres. Dada esta situación, con base en Bourdieu y Passeron (1996), se plantea la siguiente pregunta: ¿Pueden interpretarse los índices de baja movilidad social educativa como expresión de la reproducción de las desigualdades sociales existentes en el país? La evidencia empírica apunta a que la respuesta es sí. Puede plantearse que en Guatemala el sistema educativo más que ser mecanismo de movilidad social es de reproducción.

## Conclusiones

A pesar de la mayor asistencia, tanto en términos absolutos como relativos, de la población a los centros educativos, la tasa de cobertura es baja


en el nivel secundario y reducida en el universitario. El nivel educativo de los hijos depende aún en una cuantía importante del obtenido por los padres. En consecuencia, el índice de movilidad educativa es bajo, aunque aumentó en el casi cuarto de siglo que ha transcurrido. Sin embargo, la movilidad social educativa que predomina es la de corta distancia. En el análisis por variables sociodemográficas destaca el aumento del índice de movilidad de mujeres y del área rural.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Benavides, Martín (2002). Cuando los extremos no se encuentran: un análisis de la movilidad social e igualdad de oportunidades en el Perú contemporáneo. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 31(3), 473-494.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Díaz, Guillermo (2018). Pobreza y movilidad social educativa en Guatemala. El ascensor social camina lentamente. *Podium*, 33, 45-54.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *XII Censo nacional de población y VII de vivienda*. INE y UNFPA.
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Base de datos anual de educación superior*. <https://www.ine.gob.gt/estadisticas/bases-de-datos/educacion/>
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos 2022*. <https://www.ine.gob.gt/encuesta-nacional-de-empleo-e-ingresos/>
- Kessler, Gabriel y Espinoza, Vicente (2003). Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso Buenos Aires. *Serie Políticas Públicas*, 66, 1-55.
- Mediavilla, Mauro y Calero, Jorge (2010). Movilidad educativa en Latinoamérica. Un estudio para seis países. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 287-303.
- Organización Internacional para las Migraciones (2023). *Encuesta sobre migración internacional de personas guatemaltecas y remesas 2022*. OIM.





# Esbozo de dimensiones socio-jurídicas para el estudio de la privatización de la Educación Superior Pública en Costa Rica

María del Rocío Chamorro Tasies\*

Para este análisis se parte de que la privatización de la educación pública, la restricción en el acceso a la información pública y el sometimiento del presupuesto nacional a la satisfacción de la deuda pública, revelarían un proceso de regresión en materia de derechos fundamentales y un incremento de la desigualdad en el acceso a la educación superior pública.

La discusión central sobre las dimensiones socio-jurídicas implicadas en el acceso universal a la educación pública, está ligada a particularidades del derecho público y derecho privado (Weber, 2002, p. 498), así como al debate actual de los Derechos Humanos. Estos últimos, comprendidos dentro del debate del derecho objetivo o subjetivo, cuya línea divisoria entre ambos se encuentra en tensión, por tanto *“la Sociología debe esforzarse por aprehender estos fenómenos subjetivos desde alguno de los ángulos en que se materializan”* (Carbonnier, 1982, p. 146).

\* Egresada de la Maestría Centroamericana en Sociología Universidad de Costa Rica, Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Observatorio Socio-Jurídico de Políticas Públicas, Universidad de Costa Rica. Correo: maria.chamorro@ucr.ac.cr. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia.

Uno de los aspectos centrales de la contrarreforma de la Educación Superior Pública en América Latina es el desplazamiento de la relación universidad-sociedad a universidad-empresa (Naidorf, 2005). En este escenario, se trabaja la pregunta generadora sobre ¿cuáles son las consecuencias en materia de derechos fundamentales en las universidades públicas al implementar la agenda de la banca de desarrollo del Grupo Banco Mundial (GBM)? Ello considerando que:

(...) las demandas de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE han impulsado que la Universidad se autofinancia mediante la venta de servicios, la mercantilización y la privatización (Caamaño, 2021, p. 81).

Entre el año 2012 y 2019 ocho países latinoamericanos habían sido sujeto de préstamos dirigidos a la educación primaria, secundaria o superior por parte del GBM; en millones de dólares: Brasil (250), Chile (50) Colombia (160), Costa Rica (200) República Dominicana (50), Ecuador (178), Nicaragua (55), Uruguay (40) (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2020, p. 14).

El primer país en obtener esta ronda de préstamos fue Costa Rica, y el sector al que se dirigió es la educación superior. En este caso, el préstamo se consignó por doscientos millones de dólares, los cuales fueron distribuidos entre las universidades públicas bajo condicionamientos que parten del principio jurídico de la igualdad entre instituciones, cuestión que vulnera la institucionalidad educativa endógena en múltiples sentidos, imponiendo y homogeneizando la cartera de crecimiento en infraestructura:

El Convenio de Financiamiento de la Educación Superior Universitaria Estatal para el quinquenio 2011-2015 establece que [...] estos recursos se distribuirán y aplicarán en iguales proporciones entre las cuatro universidades para elevar su admisión de estudiantes y ampliar los cupos en las carreras que lo requieran y reforzar su capacidad científico tecnológica, expandiendo la infraestructura física, el equipamiento, las becas a

profesores, y la ampliación de los servicios estudiantiles, incluyendo residencias” (Universidad de Costa Rica [UCR], 2011).

Esta política externa pretende reforzar la capacidad científica por medio de infraestructura y vulnera el derecho a la información y participación de la comunidad universitaria tripartita consagrada en la Reforma de Córdoba (docentes, administrativos, estudiantes); estableciendo que el proyecto de ley del préstamo en cuestión debe utilizar “*métodos particulares para la adquisición de Bienes, Obras y Servicios que no sean Consultorías: (1) Licitación Competitiva Internacional. [...] AMI pertinentes y el Manual Operacional, [...] inter alia, aquellas para: (1) ampliar la infraestructura para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*”. (SINALEVI, 2013).

La problemática sociojurídica de la intromisión política de entes financieros internacionales en la educación superior se acrecienta, considerando que el proyecto del GBM en Costa Rica incluyó la formación de cuadros administrativos “*dispuestos a adoptar, para la enseñanza superior, un cuadro legislativo y reglamentario que favorezca una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, en las que el sector privado tenga una mayor intervención*” (Coraggio y Torres, 1997, p.42). Es decir, una burocracia universitaria afín a las políticas e intereses de los organismos financieros internacionales promotores de una política inversionista y especulativa. Según el Observatorio de Políticas Educativas se dispone *llevar al mundo de la educación “las prácticas y las estrategias de inversión que usan los fondos con mayores rendimientos [...] y las ONGs de mayor impacto”* (Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas [OLPE], 2022).

La ejecución de este préstamo del GBM en Costa Rica implicó la transformación radical del sistema de financiamiento público de la educación, establecido constitucionalmente. Las negociaciones del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES), originalmente quinquenales, se transformaron en complejas negociaciones anuales, cargadas de una

euforia mediática; que, año con año, despiertan una guerra ideológica contra las instituciones de Educación Superior Pública, funcionarios y estudiantes.

Como reseña González, se trata en el fondo de abrirle el portillo al sector privado: privatización que revela rasgos de cuasimercado, incursión de sectores privados en la educación pública, asociación entre el sector público y privado, modelos de dependencia y correlación mercado estado (González, 2018).

La desigualdad socio-jurídica se asocia a cambios radicales en la tutela estatal de derechos, a la transformación de la relación entre fines y medios para garantizar el derecho a la educación pública, que actualmente comporta *la individualización de los mecanismos para acceder a bienes básicos* (Elías et al., 2020, p. 11), la privatización del campo del acceso a la información, la imposición de [...] préstamos que condicionan a los Estados a contraer “[...] *Alianzas Público Privadas en educación se alimentan de una narrativa que ataca y desvaloriza permanentemente al sector público y sus capacidades de gestión.*” (Soforcada et al, 2022, p. 49).

Los Programas de Mejoramiento Institucional/Acuerdos de Mejoramiento Institucional (PMI/AMI) exigidos por el GBM incluyen la obligatoriedad de las cuatro universidades públicas costarricenses para contraer figuras financieras como fideicomisos y préstamos con la banca nacional e internacional con tasas de interés variable (UCR, 2018, p. 32).

Tal y como indica Soforcada et al (2022) se trata de la intromisión de las Alianzas Público-Privadas (APP) en la educación superior, que desdibujan los límites de esta relación. Se toma aquí la producción y reproducción de las distintas líneas divisorias que se establecen, entre el estado y otras formas subnacionales y supranacionales (Jessop, 2021), como la característica central del estado.

En tal sentido, lo que busca introducir esta entrega, es un esbozo de cómo las políticas educativas se encuentran materializando múltiples

desigualdades, a partir del supuesto de la modernización en infraestructura. De momento, bajo la modalidad de licitaciones, caracterizadas por la ausencia de transparencia y participación de la comunidad universitaria en la gestión de los recursos, así como un desdibujamiento del límite entre lo público y lo privado.

Siguiendo el voto de la Sala Constitucional costarricense, resolución N° 03805 - 2012, en respuesta a un recurso de amparo interpuesto por agrupaciones estudiantiles no formales y comunidad internacional, se establece un patrón de comportamiento socio-jurídico, con la negativa del derecho de información y participación sobre el préstamo del GBM suscriptado y contraído con gran oposición de la comunidad universitaria., como se observa en la tabla 1.

**Tabla 1. Recopilación de votos de la Sala Constitucional costarricense asociada al préstamo GBM, 2012.**

<b>OBJETO DEL RECURSO</b>
I.- [...] derecho fundamental [...] ordinal 30 de la Constitución Política, las autoridades de la Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica se han negado a brindarles información[...] relacionada con el [...] “Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior”, el cual implica la firma de un empréstito millonario con el Banco Mundial y [...] la transformación total del modelo actual de la educación superior pública costarricense. Resolución N° 03805 – 2012.
El recurrente acusa que la autoridad recurrida le denegó el acceso oportuno y veraz a un informe de sustentabilidad financiera del Fideicomiso UCR-BCR 201 Resolución N° 16584 – 2018.
El recurrente acusa que [...] solicitó copia del expediente 2015LPNS-000002-PMIUNABM, a fin de sustentar un recurso de apelación contra el acto de adjudicación [...] resolución UNA-PI-D-RESO-123-2016 [...] sin que a la fecha se le haya contestado por escrito ni se le haya dado acceso al mismo, [...] telefónicamente se le explica que no es de acceso público. Resolución N° 04736 - 2016.
El recurrente alega que la empresa amparada participó en las licitaciones públicas N° 2018LPNS000001-PMIUNABM y N° 2018LPNS-000001-PMIUNABM, de trámite simplificado, financiadas por el Banco Mundial. Indica que [...] se publicó en La Gaceta el acto de adjudicación de ambos concursos. Manifiesta que solicitó acceso a ambos concursos y pidió su reproducción con el fin de presentar recursos de apelación ante la Contraloría General de la República. [...] de manera verbal se le denegó el acceso y se le indicó que debía estarse a lo publicado en La Gaceta. Resolución N° 20368 – 2018.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos <https://nexuspj.poder-judicial.go.cr/> 2023.

Se evidencia una negativa en el acceso a información en: 1) propósitos del préstamo, 2) sustentabilidad financiera en el ciclo de préstamos que supone el préstamo inicial, 3) supuestos de transparencia en licitaciones en infraestructura.

La Sala Constitucional ha reiterado en estos casos que:

[...] el derecho a la TRANSPARENCIA Y PUBLICIDAD ADMINISTRATIVAS en el marco del estado social y democrático de derecho, EL DERECHO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA [...] ordinal 30 de la Constitución Política, TIPOLOGÍA DEL DERECHO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA referido a la pertenencia o no a una determinada institución en términos administrativos (a) ad extra -fuera- y (b) ad intra -dentro- y el derecho universal o singular -uti universi-, -uti singuli- establecidos en la Ley de Administración Pública (Resolución N° 03805 - 2012).

Lo anterior permite formular preguntas iniciales en torno al acceso a la educación superior pública y los indicadores de cumplimiento del empréstito desde una perspectiva socio-jurídica: 1) la correlación entre jurisprudencia y derechos fundamentales y procedimentales, 2) incremento de población en carreras establecidas en los PMI/AMI y la transformación de la población sujeto del derecho a beca, 3) crecimiento en infraestructura crecimiento institucional y derechos laborales, 4) la correlación entre la infraestructura y disciplinas académicas emergentes.

La sociología jurídica ofrece un amplio campo teórico metodológico para el estudio de los fenómenos del poder, instituciones, funcionarios públicos, entre otros, respecto de los cuales, en estas pocas líneas, se hace un esfuerzo por introducir algunos de sus aspectos.



**BECARI@S SIN DERECHO A BECA,  
ESTUDIANTES SIN MATRICULA,  
INTERIN@S SIN NOMBRAMIENTO,  
ADMINISTRATIV@S CON MAS TRABAJO Y MENOS PAGA...**

**NO A LA CONTRARREFORMA  
AL PROYECTO "MAS EDIFICIOS Y MENOS ESTUDIANTES"  
NO AL BANCO MUNDIAL**

Firma utilizada en papelería y divulgación de la colectiva informal ACA Asamblea Coordinadora Autónoma, encargada de interponer el primer recurso de amparo para acceso a información en torno al préstamo GBR-CR; 2012.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Caamaño, Carmen (2021). Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia en América Central, en Elías, Rodolfo, Gluz, Nora y Lima Rodríguez, Cibele María. (coord.), *Estado y Derecho a la Educación en América Latina. Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia*. CLACSO. [https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/02/V4\\_Estado-y-Derecho-a-la-Educacio%CC%81n-en-Ame%C%81rica-Latina\\_N1.pdf](https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/02/V4_Estado-y-Derecho-a-la-Educacio%CC%81n-en-Ame%C%81rica-Latina_N1.pdf)
- Carbonnier, Jean (1982). *Sociología Jurídica*. Editorial TECNOS
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2020). *Banco Mundial: lineamientos para educación y proyectos financiados en América Latina y el Caribe*. [https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE\\_Banco-Mundial\\_v7.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_Banco-Mundial_v7.pdf)
- Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Dávila editores.
- González, Oswaldo (19-23 de noviembre de 2018). *Privatización encubierta de la educación pública en México a partir de la Reforma educativa del año 2012* [Ponencia]. 8va. Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Buenos Aires. <http://www.clacso.org.ar/>

conferencia2018/presentacion\_ponencia.php?ponencia=2018412192545-7548-pi

Jessop, Bob (2021). *El Estado. Presente, Pasado y Futuro*. Ediciones Catarata.

Naidorf, Judith (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas, en *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. CLACSO. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110124082928/4Naidorf.pdf>

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (2022). *Presupuestos educativos: el nuevo nicho para la especulación financiera*. <https://www.observatorioeducacion.org/>

Saforcada, Fernanda, Atairo, Daniela y Trotta, Lucía (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO IEC-CONADU <https://>

[biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169349/1/La-privatizacion-de-la-universidad.pdf](http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169349/1/La-privatizacion-de-la-universidad.pdf)

SINALEVI (2013). *Contrato de préstamo N° 8194-cr suscrito entre la República de Costa Rica y el Banco Internacional de reconstrucción y fomento para financiar el proyecto de mejoramiento de la educación superior*. <http://www.pgrweb.go.cr/>

Universidad de Costa Rica (2011). *Comisión de enlace. Convenio de Financiamiento de la Educación Superior Universitaria*. <https://www.rectoria.ucr.ac.cr>

Universidad de Costa Rica (2018). *Estados financieros y ejecución presupuestaria. Vicerrectoría de administración*. <https://www.ucr.ac.cr/>

Weber, Max (2003). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.





# Entre la omisión y el disciplinamiento

## El hostil contexto para el tratamiento de la relación educación y trabajo

Patricia Evangelina Patagua\*

Sabrina Zinger\*\*

### Resumen

El 20 de junio de 2023 se aprobó en Jujuy la constitución provincial en un contexto altamente conflictivo. Entre los artículos modificados se encuentran los relacionados a la educación y el trabajo. En este texto, nos proponemos reconstruir el proceso de tratamiento y consulta realizado por la Comisión de educación, salud y seguridad; y analizar los sentidos asignados por la normativa a la relación educación y trabajo. Pese a que no será objeto de tratamiento en este texto, situamos el estudio, en los procesos de conflictividad social y de activismo por parte de la sociedad organizada. Para la política estatal, desestabilizadores de la paz social,

\* Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. CONICET-CESUR/UNJU/UNICCS. Correo: ppatagua@sedesanpedro.unju.edu.ar. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia.

\*\* Especialista en Políticas Sociales por la Universidad Nacional de Salta. CEAAL/UNJU/UNICCS. Correo: sabrinazinger@gmail.com. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Desigualdades sociales comparadas: clases sociales, género y etnia.

delincuentes y sediciosos, los diversos sectores organizados, debieron enfrentar la represión, la persecución política y la criminalización.

## Compromisos y enmarcamientos

Nuestro trabajo de investigación acción participativa involucra al campo de la formación y el trabajo en organizaciones populares de Jujuy, provincia limítrofe del Noroeste Argentino (NOA). El presente escrito forma parte de esta investigación en curso y recupera uno de sus objetivos dirigido al estudio de la incidencia del sujeto en el ámbito de la política. La coyuntura provincial acercó nuestro interés al análisis del proceso de reforma de la constitución provincial (CP) y la forma en que esta abordó, o no, las problemáticas de los sujetos con escasa escolaridad y precaria inserción laboral. Dicho interés cobra fuerza, dado que uno de los motivos de la reforma es la instalación de un discurso estatal de fomento de la “cultura del trabajo”.

## El contexto: los desbordes de la política

Los procesos acontecidos durante los últimos dos meses en Jujuy pueden ser comprendidos en clave de una política que pretendió concentrar y monopolizar hasta el exceso el poder estatal, acudiendo a la democracia formal para legitimar sus acciones de administración y dominio. Pero, dirá Tapia (2009), la intención de concentrar el poder no puede eludir las construcciones de lo político, es decir sus desbordes, sus no lugares en la sociedad civil como en el estado.

El 27 de septiembre de 2022 la Legislatura aprueba la Ley 6.302 sobre la reforma parcial de la CP, estableciendo en el artículo 10 un plazo de noventa días para su debate. Lo cierto es que se modifica más del 80% de los artículos de la CP. El 22 de mayo juran las y los convencionales electos, en la madrugada del 16 de junio se aprueba el texto de la reforma, el 20 de

junio se jura la normativa. De los noventa días previstos en la ley sólo se utilizaron veinte.

Lejos de un consenso generalizado sobre los beneficios democráticos y ciudadanos de la nueva CP, amplios sectores de la población manifestaron sus reclamos. La lucha, inicialmente de los docentes, estalló el 5 junio, apenas cuatro días después del inicio de las sesiones de las comisiones de la convencional constituyente. Temporal y territorialmente, los diversos repertorios de lucha y resistencia acompañaron el proceso legislativo. Para frenar la oleada y los focos organizativos populares la política estatal de dominio acudió a estrategias disciplinadoras y represivas (Manestar, en prensa). Asimismo, en las sesiones de la convención se omitió el tratamiento de la conflictividad social.

## **La educación y el trabajo en ¿debate?: omisiones y desencanto**

### **Rasgos sobre la matriz productiva provincial**

El proyecto de reforma de la CP enfatizó la relación entre educación y empleo a partir de valorar los cambios generados por la nueva matriz productiva en el desarrollo local, omitiendo el impacto de las “otras economías”. Dichos procesos económicos pueden inscribirse en los análisis globales que estudian las condiciones de desarrollo de las periferias y el neoextractivistas, comprendiéndolas como zonas de sacrificio (Svampa y Bertinat, 2022).

Para alcanzar el cambio de la matriz productiva, la provincia contrajo deudas internacionales de gran envergadura; sin embargo, estas “inversiones” no han generado ganancias significativas ni han modificado las condiciones de desempleo y precarización laboral de las grandes mayorías, un ejemplo es el Parque Solar Cauchari (Juste, 2021).

Otras economías acompañan el desarrollo provincial, entre ellas se destacan las englobadas bajo la denominación de economía informal o popular (EP). Esta última reúne variados campos y rubros, tiene presencia en todas las regiones y representa cerca de un 40% de la economía provincial (Bergesio y González, 2020). Pese a esta situación las políticas estatales dirigidas al sector han sido escasas o inexistentes, en otras ocasiones, por ejemplo, para la venta ambulante, el argumento oficial de excepcionalidad ha limitado el acceso a otros derechos sociales y ha criminalizado la actividad.

### **Rasgos de la situación educativa y laboral de adolescencia y juventudes**

La situación educativa y sociolaboral de adolescencias y juventudes no ha sido exhaustivamente abordada en el proceso de reforma de la CP. La omisión sobre las problemáticas de la desocupación, la pobreza e indigencia, como los niveles de escolaridad de la población económicamente activa, sugiere una descontextualización y desacople de las motivaciones estatales para promover la mencionada “cultura del empleo”.

Se omite entre otros aspectos, los altos niveles de inequidad que acompañaron los procesos de extensión y obligatoriedad de la escolaridad. Así como la desmejora de las condiciones de vida de amplios sectores de la población, producto de las políticas diseñadas por gobiernos neoliberales. Tampoco ha ingresado en el debate de la comisión, la segmentación y fragmentación educativa ocasionada por la pandemia, siendo el NOA una de las regiones donde dichas inequidades se intensificaron (SEIE, 2020).

Se ha omitido también, otras dimensiones socioeconómicas que han afectado la situación educativa de adolescentes y jóvenes: el incremento de las tareas de cuidado, el aumento de la participación en actividades de trabajo (Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género [DNEIyG], 2021) y la mayor exposición al empleo temprano (Fondo de las Naciones

Unidas para la Infancia-Organización de Estados Iberoamericanos [UNICEF-OEI], 2023).

## La reforma desde adentro: orientaciones, participación y desencanto

La tendencia en torno a la participación y consulta para la revisión de los artículos de educación fue endogámica; asimismo, el texto sometido a debate explicitaba orientaciones mercantilizadoras y empresariales sobre la educación. Esta lógica no resulta novedosa, las intromisiones privatizadoras en Jujuy han sido persistentes y se corresponde con un modelo de estado y de organización del asunto público estatal de tipo gerencial (Ball, 2011).

De ahí que, el texto sobre educación y trabajo ofrecido para el “debate” fuese consecuente con los modos de gobernanza. Entre los llamados “nuevos” derechos para los jóvenes, el oficialismo propuso la vinculación directa entre educación y trabajo, a partir de incorporar oficios en la educación secundaria como deber del estado. Con base en esta idea se sometió a tratamiento los artículos 67 y 68 referidos a educación<sup>1</sup>, sumando como novedad para el debate el artículo 66 bis.

*Este último agregado incorpora a la educación para el trabajo con el objetivo de que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para desempeñarse en el mundo laboral...Se orientará a la formación de habilidades y competencias técnicas, sociales y emocionales que permitan a los estudiantes adaptarse a las demandas del mercado laboral y desarrollar su capacidad emprendedora.*

Es sabido que terminologías como competencias, adaptación, demandas del mercado y emprendedurismo asociadas a la formación de sujetos

<sup>1</sup> La constitución provincial de 1986 tenía tres artículos, el 66 sobre política educativa, el 67 sobre organización de la educación, principios y orientación y el 68 sobre el gobierno de la educación.

conforman los significantes de la comunidad discursiva gerencial, fenómeno multilateral y multidimensional de extensión planetaria.

Finalmente, y pese a los aportes de expertos, el texto de la nueva CP establece la relación entre la educación<sup>2</sup> y trabajo desde las lógicas antes mencionadas. En su artículo 83 se expresa el compromiso del Estado para fomentar la educación para el trabajo, propiciando vínculos entre los niveles y las modalidades del sistema educativo con la producción y el empleo.

## Sobre los plazos “expres” para la participación

Las sesiones de la comisión de educación cultura y seguridad inician el 1 de junio. Recordemos que, hasta el 3 del mismo mes no se conocía públicamente el texto de debate para la reforma parcial. Para el debate fueron convocados funcionarios, equipos técnicos del Ministerio de Educación, representantes académicos, gremios privados, gestores culturales y jóvenes de escuelas secundarias. Las convocatorias se realizaron entre cuatro y tres días previos a los encuentros y se originaron por la vinculación entre los perfiles y los convencionales constituyentes, por sus antecedentes laborales ligados con el ministerio de educación y por la experticia en el campo de la gestión.

Los encuentros rotativos, al menos ocho, tuvieron una duración de dos horas. Se señala, entre las y los especialistas que el tiempo de preparación fue reducido. Por otro lado, una vez comunicado los aportes no se alentaron instancias para nuevas consultas y/o de socialización de lo vertido en las distintas reuniones. El instrumento de recopilación de los

<sup>2</sup> Los artículos que competen a la educación quedaron ubicados en la nueva CP en la Sección segunda, Capítulo segundo: artículo 81 sobre la política educativa, artículo 82 de calidad educativa, el artículo 83 de educación para el trabajo y el artículo 84 sobre la organización educativa.

aportes fue el acta de la comisión, sobre la cual, las y los expertos manifestaron disconformidad.

## Algunos aspectos del (no) debate

La invitación de participación dirigida a las y los expertos por parte de la comisión no contempló un pedido específico. Dentro de la sala de reuniones sus aportes fueron expuestos en tiempos acotados, existiendo escaso o nulo debate entre las y los participantes. Los profesionales remarcan la carencia de espacios y tiempos para discutir profunda y ampliamente sobre el texto ofrecido por la comisión y sus aportes profesionales. Pese al carácter exprés de las reuniones, existió un consenso entre las y los invitados sobre la educación como bien público y la responsabilidad estatal para garantizar su goce pleno (Rojas, 2023).

En clara contradicción con la necesidad y urgencia, expuestas por la política oficial, para tratar la relación entre juventudes y cultura del trabajo, en las reuniones de la comisión no hubo un espacios-tiempo dedicado al tema. Se destacan las opiniones de expertos que señalaron, por un lado, la necesidad de incorporar la formación integral del sujeto y no sólo su reducción a un sujeto económico, exponiendo las limitaciones sobre otorgar primacía a dicha orientación en el nivel secundario. Por otro lado, se indicaron las múltiples aristas intervinientes en la formación para el desarrollo sustentable, las particularidades del campo de la formación profesional y la formación docente.

Según se indica, la cuestión de la precarización, el desempleo y/o los fenómenos asociados al campo laboral actual no fueron presentados, de la misma manera se omitió el tratamiento de la actual situación de trabajo de adolescentes y jóvenes de escuelas secundarias.

## El desencanto sobre la convocatoria

Las condiciones de la convocatoria generaron un pasaje del entusiasmo al desencanto y de la desconfianza al miedo. La mayoría de las y los convocados mencionan que un proceso de reforma constitucional implica un acto que debiera respaldarse en el marco de consultas democráticas y de la participación colectiva. Por ello, el acto de participación fue asumido con responsabilidad y compromiso; no obstante, luego del proceso de consulta el advenimiento del desencanto fue irreversible. Por un lado, evalúan que sus aportes no fueron considerados para la redacción de la nueva CP y que su presencia fue un mecanismo para legitimar una participación ficticia.

La sensación de desconfianza por parte de las y los expertos, se vinculó con la inconsistencia planteada en la convocatoria y en los espacios de reuniones propuesto por la comisión. El desconcierto acompañó todo el proceso, no sólo existieron dudas respecto del tratamiento de los aportes sino también de las dinámicas asumidas en cada uno de los espacios. Las instancias posteriores terminan por confirmar la falta de debate: no se acerca el documento o nueva versión del proyecto de reforma (aun cuando esta fue solicitada por diversos participantes), se imposibilita su revisión y retroalimentación, y por último se excluyen las sugerencias realizadas por los profesionales.

En esta trama y en un contexto de extrema violencia institucional y policial, el miedo surge por las políticas de persecución y enjuiciamientos. Este contexto de hostigamiento, opera como disciplinador y ha sido mencionado por alguno de los profesionales como inhibidor del derecho a manifestar sus disconformidades o críticas sobre el proceso de consulta en la comisión de educación.

## Conclusión

La formulación de la política se ha desestimado o reducido las necesidades y problemáticas del sujeto desposeído. Esto señala un enfoque restrictivo en su elaboración y aplicación, por lo mismo reduce los efectos democratizadores de la política social. Por otro lado, la redacción de la nueva CP tiene contradicciones y equívocos que no han podido saldarse pese a los aportes de las y los expertos.

Asimismo, se advierte que, entre los intereses contrapuestos, el derecho a la educación se encuentra afectado producto del recrudescimiento de las lógicas privatizadoras. Esta intromisión se intensifica dado su ensamble con políticas de disciplinamiento social y con políticas de omisión u ocultamiento de las necesidades de sectores directamente involucrados en la relación educación y trabajo.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Ball, Stephen (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 36, 25-34.
- Bergesio, Liliana y González, Natividad (2020). Economía popular y herramientas estatales: la (in)habilitación de ganarse la vida en tiempos de pandemia, en Bergesio, Liliana y Perassi, Lucas (coord.), *La pandemia en/desde Jujuy. Reflexiones situadas*. (págs. 163-168). Tiraxi. Ediciones.
- Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género y UNICEF (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a las crisis de los cuidados*. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hogares\\_pandemia\\_final\\_29.04.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hogares_pandemia_final_29.04.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Organización de Estados Iberoamericanos (2023). *Adolescentes, jóvenes y Educación Secundaria*. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/media/18976/file/Adolescentes,%20J%C3%B3venes%20y%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria.pdf>
- Juste, Stella (2021). ZICOSUR, paradiplomacia y recursos naturales: el litio y la

vinculación con China. *Si Somos Americanos*, 21(1), 7-31.

Rojas, Ramiro (2023). *La educación en la reforma de la constitución jujeña*. <https://tramared.com/tramanews/editoriales/1108-la-educacion-en-la-reforma-de-la-constitucion-jujena>

Manestar Malka (en prensa). *Un estudio criminológico del proceso de implementación del Código Contravencional de Jujuy y su aplicación en contextos de protesta social*.

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*,

Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_hogares.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf)

Svampa, Maristella y Bertinat, Pablo (2022). *La transición energética en la Argentina: Una hoja de ruta para entender los proyectos en pugna y las falsas soluciones*. Siglo XXI Editores.

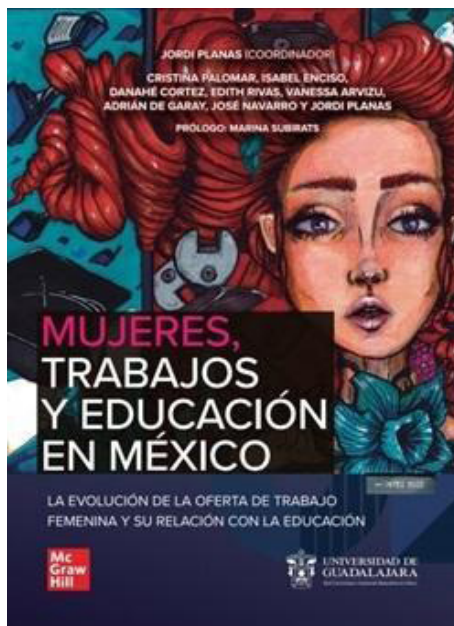
Tapia, Luis (2009). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 17. CLACSO. [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar\\_pdf.php?id\\_libro=202](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=202)



# Reseñas y lecturas recomendadas



*Educación: La promesa incumplida*, editado por Marcela Ramos y publicado el año 2022, es un libro que en sus distintos capítulos entrelaza las experiencias, deseos, estrategias, angustias y temores de las familias al momento de elegir – y ser elegidos por – la escuela para sus hijas e hijos en el contexto del sistema educacional chileno. A partir del análisis del relato de madres y padres pertenecientes a distintos grupos sociales, esta publicación permite al lector comprender, desde el sentido práctico, cómo opera un sistema educacional altamente segregado, cuyo funcionamiento está permeado por lógicas de mercado y su resultado más trascendental es la reproducción de las desigualdades sociales.



*Mujeres, trabajos y educación en México. La evolución de la oferta de trabajo femenina y su relación con la educación*, es un libro coordinado por Jordi Planas y publicado en 2023, que muestra la evolución del papel de las mujeres en el mercado de trabajo, desde la caracterización de la oferta de trabajo femenina. Para ello, a lo largo de los seis capítulos que conforman el libro, se da cuenta de la participación de las mujeres en la educación, el mercado laboral y el trabajo productivo y reproductivo por medio de datos disponibles de censos y encuestas nacionales. Este trabajo pone de manifiesto los avances de las mujeres en el campo educativo y laboral, a la vez que evidencia las desigualdades que persisten y sufren

las mujeres en estos ámbitos y el efecto perverso en la conciliación de actividades.



Boletín del Grupo de Trabajo  
**Desigualdades sociales comparadas:  
clase social, género y etnia**

Número 2 · Septiembre 2023