
Perspectivas en pugna en el debate regional sobre la educación secundaria: un análisis de las visiones de organizaciones internacionales en América Latina

Valentina Corti
Micaela Y. Saravi
Jorge M. Gorostiaga
Argentina

Recibido Junio 2019
Aceptado Agosto 2019

Resumen

Este artículo analiza cómo distintos documentos auspiciados por organizaciones regionales abordan la problemática de la educación secundaria en América Latina en un contexto de ampliación de la obligatoriedad. Se examinan especialmente dos documentos, uno auspiciado por la OREALC-UNESCO y otro por el BID, con visiones contrapuestas sobre los fines y las estrategias de política preferenciales para este nivel educativo en la región. El análisis se completa con referencias a otros tres documentos que complementan, refuerzan o extienden los argumentos de los dos primeros. El artículo contribuye a ilustrar las luchas de sentido que tienen lugar en torno a la posibilidad de plantear reformas que se orienten a garantizar el derecho a la educación, en particular para los grupos tradicionalmente excluidos de éste y otros derechos.

Palabras clave: Política Educativa - Educación Secundaria – Derecho a la Educación - Organismos Internacionales – América Latina

Perspectives in conflict in the regional debate on secondary education: an analysis of the visions of international organizations in Latin America

This article analyzes how different documents sponsored by regional organizations address the problem of secondary education in Latin America in the context of the extension of compulsory education. Two documents are examined with special care, one sponsored by OREALC and the other by the IDB, with conflicting views on the goals and preferential policy strategies for this level of education in the region. The analysis is completed with references to three other documents that complement, reinforce or extend the arguments of the first two. The article contributes to illustrate the struggles of meaning that take place around the possibility of proposing reforms aimed at guaranteeing the right to education, in particular for groups traditionally excluded from this and other rights.

Key Words: Educational Policy – Secondary Education – Educations Rights - International Organizations – Latin America

Introducción

Desde los inicios de la década del 2000, los países de América Latina han otorgado particular atención a la educación secundaria, a través, principalmente, de la sanción de normativas que establecen la obligatoriedad del nivel (Cetrángolo y Curcio, 2017). Como señala Poggi (2014: 38), “uno de los mayores desafíos para las políticas educativas” actuales en la región reside en hacer efectivo lo establecido por las normativas para este nivel y, en especial, avanzar hacia una mayor democratización cuantitativa (ampliación del acceso en cantidad de personas/grupos y de años) y cualitativa (disminución de las desigualdades o brechas en las tasas de acceso de los alumnos pertenecientes a distintos estratos socio-económicos).

Tanto a nivel global como regional, los organismos internacionales son actores fundamentales en el escenario de las reformas educativas (Mundy, 2007). Uno de los principales instrumentos que utilizan en la definición de la agenda de las políticas sobre educación es la difusión de documentos de diagnóstico y

la elaboración de propuestas de mejoras (Krawczyk, 2002). En este artículo analizamos cómo distintos documentos auspiciados por organizaciones regionales abordan la problemática de la educación secundaria en América Latina. Nuestro foco está puesto en dos publicaciones que reflejan los dos paradigmas clásicos en tensión dentro del ámbito de la cooperación internacional: el de la educación como derecho humano, promovido históricamente por la UNESCO, y el de la educación para el desarrollo económico, expresado en la región por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Entre las variadas publicaciones que tienen ambos organismos elegimos “Educar para la transformación” del BID (Cabrol y Székely, 2012), y “Situación educativa de América Latina y Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015” de la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe – OREALC/UNESCO-- (Bellei, 2013). Esta selección obedece a que ambos documentos toman como tiempo de análisis la primera década del siglo XXI poniendo de manifiesto los avances acontecidos con respecto a la década anterior así como los desafíos y los retos que quedan por enfrentar. Además fueron publicados respectivamente en 2012 y 2013, permitiendo la cercanía de fechas, realizar un análisis comparado.

El documento del BID se estructura en 10 capítulos, en los que se condensan las principales preocupaciones del Banco en lo que respecta al desarrollo y crecimiento de los países de América Latina y el Caribe y en los que se documentan, a modo de ejemplo, una serie de políticas, apoyadas y ejecutadas por el BID que se han revelado exitosas desde su perspectiva. De todas formas, considerando que nuestro análisis se centra en la educación secundaria, seleccionamos la Introducción, el primer capítulo y las conclusiones focalizándonos en los diagnósticos y propuestas realizados por el documento para tal nivel.

El documento de la OREALC/UNESCO, en cambio, se estructura en 11 capítulos que toman como punto de partida las Metas de Educación para Todos (EPT) elaboradas en el 2000 en Dakar con la intención de empezar a diseñar una agenda global común en el ámbito educativo. El organismo se propone “poner en valor el progreso alcanzado y reconocer los esfuerzos realizados [así como] develar los desafíos emergentes para la agenda educativa post 2015” (Bellei, 2013:7). En este caso también tomamos como insumo los capítulos primero, segundo y sexto donde se concentran los análisis y las propuestas para el nivel secundario.

Además, analizamos otros tres documentos que complementan, refuerzan o extienden los argumentos de aquellos. Esto nos permite brindar un panorama más completo del debate regional al incluir la visión de otros actores a nivel supranacional, en particular organizaciones de la sociedad civil. La selección de estos textos complementarios se guió por el criterio de abarcar organizaciones regionales que no fueran solo organismos multilaterales y que, además, aportaran otras ideas y énfasis a la discusión de las políticas para el nivel secundario en América Latina. Los documentos analizados fueron:

- 1) Un trabajo de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación¹ (CLADE, 2016) que se enfoca en los factores de exclusión educativa en la secundaria y formula una serie de recomendaciones de política para superarlos.
- 2) El Documento Básico del X Foro Latinoamericano de Educación organizado por la Fundación Santillana y firmado por quien se desempeñaba en ese momento como Directora de la Sede regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE/UNESCO) el cual propone un balance de las políticas educativas de la última década e identifica desafíos pendientes para lograr una educación inclusiva y de calidad (Poggi, 2014).
- 3) un texto auspiciado por el Diálogo Interamericano² y producido por una comisión que fue presidida por Ricardo Lagos (ex-presidente de Chile) y Ernesto Zedillo (ex-presidente de México) (Comisión para la Educación de Calidad para Todos, 2016) donde se presenta un estado de situación de la educación en la región y propuestas de mejoras en seis áreas consideradas clave.

1 Esta publicación es el resultado de una alianza entre la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y UNICEF. CLADE comenzó a funcionar en el año 2000. Nuclea a un conjunto de organizaciones de la sociedad civil, incluyendo coaliciones nacionales, redes regionales y organizaciones no gubernamentales internacionales, “en defensa y promoción del derecho a una educación pública y gratuita para todos y todas” (<http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/la-campana/principios.html>).

2 El Diálogo Interamericano es un tanque de pensamiento con sede en Washington, legalmente organizado como institución sin fines de lucro, que se autodefine como “un centro de análisis e intercambio político que une a una red de líderes globales para promover la gobernabilidad democrática, la prosperidad y la equidad social en América Latina y el Caribe” (<https://www.thedialogue.org/about/?lang=es>).

El artículo se organiza en tres secciones. Comenzamos con una discusión general del papel de los organismos internacionales en la educación. En la segunda sección introducimos algunos elementos sobre la situación de la educación secundaria en América Latina. Y en el tercer apartado ponemos a dialogar los documentos, a partir de tres dimensiones de análisis: 1) la conceptualización de educación y de educación secundaria ahí presentes; 2) el análisis y el balance que realizan acerca de la situación educativa general de los países de América Latina y el Caribe, y 3) las prioridades y propuestas de acción que desarrollan para mejorar la educación secundaria en la región.

Organismos internacionales y educación

Retomando los aportes de Mundy (2007) creemos que, para poder analizar desde una mirada crítica la evolución y el rol de los organismos internacionales, es imprescindible enfocarnos en el juego dialéctico de tres conjuntos de relaciones: “la evolución de un sistema capitalista global, las relaciones de poder entre los Estados y el desarrollo histórico de fuerzas de poder dentro de los *Complejos Estado/Sociedad*” (op cit.: 120). Por tal motivo, resulta necesario situarnos en el contexto de la creación de dichos organismos y en su historización para entender su lógica y su influyente papel en el ámbito educativo.

El origen de los organismos internacionales se remonta al periodo de posguerra, durante el cual tomaron un papel clave en la construcción de consenso y en la conformación de lo que Mundy (2007) denomina un “orden mundial imaginario”. Estas instituciones multilaterales surgieron para crear instancias de diálogo y cooperación entre las naciones que se recomponían de los efectos de la guerra. Su principal objetivo, como en el caso de las Naciones Unidas y las instituciones de Bretton Woods, se centraba en alentar modelos de desarrollo nacional para la modernización. En este sentido, la educación comenzó a ser considerada un aspecto clave en pos de la persecución de este objetivo. Históricamente, la implementación de reformas en los países del Tercer Mundo representó una oportunidad para los del Primer Mundo para estudiar las diferentes etapas de su implementación, volviendo así “a todo sistema educativo tercermundista un laboratorio para los investigadores europeos y norteamericanos” (Steiner-Khamsi, 2011:223). En una línea similar, Mundy (2007) invita a repensar el

accionar de los organismos internacionales, sosteniendo que “las actividades de desarrollo educativo como eje del multilateralismo educativo de posguerra no eran más que un modo de incorporar a las nuevas naciones independientes dentro del orden mundial occidental” (op cit.: 132).

A partir de la década de 1980 el fenómeno de la globalización trajo una serie de cambios en relación al rol de los organismos internacionales y su influencia en los países del Tercer Mundo. Las políticas keynesianas y de provisión de bienestar y seguridad social formuladas por los organismos en el período de posguerra se vieron desplazadas por enfoques monetaristas y neoliberales. Las nuevas propuestas y recomendaciones estaban dirigidas principalmente a que los países se ajustaran a la economía mundial globalizada impulsando una menor intervención del Estado y un mercado global libre de “estorbos” como garantía de desarrollo. El hecho de que “la toma de decisiones central sobre la economía mundial quedó ceñida durante los años ‘70 a las instituciones que excluían a los países en vía de desarrollo (...) -el G7, la OCDE y el FMI” (Mundy, 2007:140) facilitó el desenvolvimiento de esta nueva visión del orden mundial. Los efectos de este cambio se hicieron presentes también en el ámbito educativo, donde se pasó de una concepción redistributiva del multiculturalismo, encarnada en particular por organizaciones como la UNESCO, a una concepción defensiva y disciplinaria, encarnada por organizaciones internacionales de tinte económico como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), o el BID en América Latina.

En este sentido, en lo que refiere a la influencia de los organismos en el área de educación, creemos que es fundamental la distinción entre aquellos que fueron creados en el marco de acuerdos económicos-financieros y aquellos que nacieron en el marco de los procesos de paz y desarrollo social (Tedesco, 2012). Consideramos que estos dos grupos de organismos se diferencian fuertemente, ya que se posicionan desde distintos lugares para pensar a la educación como impulsora de la economía o como un derecho social para todos. Los enfoques se plasman en diferentes metodologías de diagnóstico y exposición de datos, así como en propuestas que tienen más o menos en cuenta los contextos específicos de cada país. Además, las recomendaciones que realizan se diferencian por ser más o menos “condicionadas” en el sentido de requerir, o no, el cumplimiento de determinadas condiciones político-económicas para garantizar, por ejemplo, la obtención de financiamiento.

Por un lado la UNESCO, creada en 1945, sostiene “que los acuerdos políticos y económicos no son suficientes para construir una paz duradera. La paz debe cimentarse en base a la solidaridad moral e intelectual de la humanidad” (<http://www.unesco.org>). Es importante aclarar que la UNESCO es una organización que surge en el seno de las Naciones Unidas a partir de la decisión de sus países miembros y, en particular, de aquellos que más habían sido afectados por los conflictos bélicos mundiales, de crear una organización destinada a instituir una verdadera cultura de paz e impedir, por lo tanto, que se desencadenara una nueva guerra mundial. Cada Estado miembro tiene un voto y la gran diferencia con el BID es que el peso de cada país es independiente de cuál sea su aporte al presupuesto de la organización. La misión de la UNESCO consiste en “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (<http://es.unesco.org>). Entre sus cinco objetivos globales, aparece la necesidad de lograr una educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC), establecida en 1963 con sede en Santiago de Chile, es la agencia de la UNESCO encargada de apoyar a los países de la región en el desarrollo de políticas educativas que garanticen una educación de calidad universal (<http://www.unesco.org/new/es/santiago/regional-bureau-of-education>). Esta agencia coordinó el Proyecto Principal de Educación 1980–2000, el primer antecedente regional de iniciativas generales con objetivos comunes concretos para todos los países impulsadas por los organismos internacionales y que tuvo su continuidad en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2002–2015, ya en el marco de la Iniciativa de Educación Para Todos (EPT) surgida del encuentro de Jomtiem de 1990 (Razquin, 2015). Actualmente, la OREALC-UNESCO cumple un rol principal en el impulso de la Agenda 2030 para la educación³.

Por el otro lado, entre los organismos internacionales establecidos para preservar el orden económico, el BID es el más importante a nivel regional. Creado en 1959, se autoproclama como la principal fuente de financiamiento para el

3 La Agenda 2030, aprobada por las Naciones Unidas en 2015, incluye 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). Uno de los objetivos (el número 4) es sobre educación, abarcando acciones desde la primera infancia a la formación profesional y con una fuerte base en los acuerdos, las acciones y la evaluación de la EPT desarrolladas hasta 2015

desarrollo de América Latina y el Caribe. En este organismo, el poder decisional es directamente proporcional al aporte financiero del país a la institución. Actualmente sus actividades se centran en tres ejes prioritarios: la inclusión social e igualdad, la productividad e innovación y la integración económica. En su sitio web pone de manifiesto su compromiso con “la consecución de resultados medibles y los más altos estándares de integridad, transparencia y rendición de cuentas” (<http://www.iadb.org/>), lo que da cuenta de un enfoque cuantitativo de investigación, utilizando informes estadísticos como principal recurso.

Así como sucede en los demás organismos de financiamiento, es importante aclarar que la intervención del BID en el área de educación es guiada por los principios de la teoría del capital humano, según los cuales invertir en educación tiene sentido siempre y cuando esto garantice crecimiento económico y una mejora en la productividad de los trabajadores (Cerruti y Vior, 2016). En los años ‘90 este organismo promovió, junto con otros, las reformas educativas de corte neoliberal que se implementaron en toda la región, recomendando medidas como la reasignación del gasto hacia el nivel primario, el financiamiento basado en la demanda, la expansión de la educación privada y la descentralización de la administración de la educación pública, entre otras. Siempre haciendo eje en la mejora de la calidad educativa, ha recomendado la instauración de sistemas de evaluación nacional e internacional, la incorporación de las TIC en todos los niveles y una reformulación de la gestión del sector público. Con respecto a la educación secundaria, desde el comienzo del siglo XXI ha generado una serie de recomendaciones tendientes a ampliar el alcance de este nivel a través de la obligatoriedad y, en paralelo, a favorecer el desarrollo de programas de corte preventivo para trabajar con la población adolescente, así como otros que apuntaran a la formación de competencias en pos de mejorar las condiciones de empleabilidad de los jóvenes. Con posterioridad a la década de 1990 y debido a las numerosas críticas recibidas y a los efectos negativos de sus recomendaciones anteriores, ha tendido a actuar de manera más solapada a través de la cooptación de organizaciones sociales y del papel desempeñado por intelectuales y consultores (Cerruti y Vior, 2016).

Además de organismos de crédito como el BID y multilaterales como la UNESCO, abordamos en este artículo el posicionamiento de organizaciones no gubernamentales de alcance regional. En el escenario de la cooperación

internacional, incluyendo el campo educativo, desde principios de la década de 1990 ha cobrado gran importancia el rol de las organizaciones no gubernamentales, como consecuencia del dominio de una agenda de políticas públicas basada en la desconfianza hacia el Estado y la revitalización de la sociedad civil (Sutton y Arnove, 2004). Bajo el paraguas de organizaciones del sector privado sin fines de lucro, constituyen un grupo de instituciones muy heterogéneas en términos de su tamaño, recursos y fines (Ginsburg, 1998). En particular, las organizaciones no gubernamentales internacionales son consideradas actores clave de la sociedad civil global o transnacional, siendo la asistencia para el desarrollo en educación y otras áreas una de sus esferas de actividad más significativa (Iriye, 2002).

La educación secundaria en América Latina

Al conceptualizar la significación de la escuela secundaria en América Latina es imprescindible aclarar que estamos hablando de un *espacio social* “en el que conviven realidades muy heterogéneas en términos económicos, social y culturales [y donde] la desigualdad es uno de sus rasgos más característicos” (Ruiz y Schoo, 2014: 72). Dicho esto, es imposible pensar en un formato único de escuela secundaria, ya que sus características, la manera en la que es concebida y su recorrido histórico como institución están absolutamente relacionados con el entorno socio, político, económico y cultural en el cual está inserta a nivel nacional y local. De todos modos, a partir de nuestro marco teórico, creemos posible describir ciertos rasgos y regularidades de este nivel. En general, históricamente, para los Estados de la región, la educación asumió un rol de gran importancia transformándose en una herramienta central para la formación de la ciudadanía nacional. Para garantizar esta tarea, los Estados en un primer momento procuraron que el nivel primario tuviera un carácter universalista y masivo, mientras que el secundario, junto con la educación superior, surgió con la intención de ser reservado a la formación de la clase dirigente (Tedesco, 2012). Esta mirada elitista del nivel medio se vio reflejada tanto en la organización de las instituciones encargadas de proveerlo como en un currículum que a lo largo de muchos años se caracterizó por ser humanista y enciclopédico. A pesar de que esta lógica elitista guió al nivel medio por muchos años, nunca dejaron de circular propuestas que expresaban la necesidad de ampliar la oferta educativa y de orientarla hacia una formación más profesional, específica y práctica.

En América Latina, una vez garantizada la cobertura casi universal del nivel primario para algunos países, la exigencia de la universalización se expandió progresivamente hacia el nivel medio, sobre todo desde principios de la década de 1990, y se convirtió en una de las *Metas Educativas 2021*, elaboradas por los ministros de educación de la región con el auspicio de la CEPAL y la OEI en 2010. A la hora de pensar acerca de los factores que han contribuido a hacer de la ampliación de los años de escolarización una bandera para todos los países de la región, nos apoyamos en los aportes de Tiramonti (2011). Esta autora, si bien aclara que no existe una relación causal unidireccional y que debe hablarse de multicausalidad, reconoce fundamentalmente tres grandes razones: el surgir de la *nueva cuestión social* que significó para los Estados “la necesidad de proveer, fundamentalmente a los jóvenes, de alguna red institucional que los articule a la sociedad y a la vez neutralice la amenaza que proyecta sobre el orden social, una población vacante que ni estudia ni trabaja” (op cit.: 859); *el cambio cultural y el surgimiento de la sociedad de la información*, que en el ámbito educativo ha tendido a ser leído, en términos meramente economicistas, como la necesidad de garantizar recursos humanos para una “mayor productividad de las economías y competitividad de las naciones” (op cit.: 860); y, finalmente, la universalización en muchos países del nivel primario, que ha generado la necesidad de correr los límites de la escolarización.

Pensando en las dificultades que, como nivel, atraviesa a la hora de definir, renegociar y reestructurar su formato, es necesario tener presente que la escuela secundaria “ha estado tensionada por compatibilizar principios contrapuestos, intentando ser meritocrática y compensatoria, terminal y preparatoria a la vez” (Bellei, 2013:80). La actualidad de este debate es notoria y puede ser formulada en términos de la pregunta sobre si pensar en “una escuela secundaria para alcanzar, como puente, condiciones de continuidad o una escuela secundaria para estar (enraizar) y, en este estar, generar la construcción de subjetividades individuales y colectivas” (Asprella, 2013:23).

Si bien en muchos países de la región se ha sancionado la obligatoriedad de la escuela secundaria y se han llevado adelante esfuerzos significativos para expandir su alcance, (Bellei, 2013), es imprescindible tener en cuenta que la realidad socio económica de la región y los altísimos niveles de desigualdad que la caracterizan comprometen seriamente no sólo el acceso de los jóvenes a la

escuela sino, por sobre todo, su permanencia y egreso. En definitiva, la sanción de la obligatoriedad de la secundaria no garantiza su efectiva implementación, ya que ésta requiere, indefectiblemente, de un nivel de distribución de la riqueza suficiente para que ninguna familia se encuentre en la necesidad económica de que sus hijos empiecen a trabajar, teniendo así que abandonar la escuela (Tedesco, 2008, citado en Asprella, 2013). Así, sucede que, en muchos casos, las escuelas secundarias que atienden a los sectores más vulnerados de la población ven tergiversada su función hacia la “socialización afectiva dirigida especialmente a la contención social de los alumnos, brindándoles un espacio con cierto encuadre seguro donde puedan convivir de un modo diferente al del entorno” (Asprella, 2013:29). Este fenómeno guarda una particular relación con algunos de los motivos extra-pedagógicos por los cuales organismos internacionales como el Banco Mundial o el BID (Cabrol y Székely, 2012) justifican y fundamentan la importancia de fomentar la expansión de la educación secundaria, como son la necesidad de garantizar la gobernabilidad y el control del “riesgo social” que supone la pobreza (Oreja Cerruti y Vior, 2016).

Perspectivas en pugna: construyendo orientaciones para las políticas de educación secundaria

El documento auspiciado por el BID (Cabrol y Székely, 2012) revela una visión tecnocrática (que supone que soluciones técnicamente eficaces pueden superar los conflictos inherentes a la política educativa) y funcionalista, en términos de concebir a la educación al servicio del desarrollo económico y la cohesión social. Los autores argumentan que el nivel secundario es de suma importancia no solo para la formación académica, sino también para la conformación de patrones de conducta y la adquisición de valores. Además, resaltan que la escuela secundaria es el espacio donde los jóvenes aprenden la tolerancia a la diversidad y configuran habilidades para pertenecer y trabajar en grupo. Aseveran que se trata de “edades estratégicas para configurar un sentido de pertenencia e integración social y para construir valores de confianza, lo cual redundará en la conformación de un tejido de cohesión social” (Cabrol y Székely, 2012: viii). Aquellos adolescentes y jóvenes no escolarizados son considerados entonces no solo como sujetos más vulnerables y expuestos a una serie de riesgos que afectarán sus posibilidades de desarrollo, sino como personas que “pueden constituir un riesgo importante para los temas emergentes de seguridad y criminalidad” (Cabrol y Székely, 2012:vii).

Por tal motivo, el abandono de la escuela secundaria, son tomados como un serio problema que puede afectar la garantía de la cohesión social. La forma de nombrar y caracterizar a los jóvenes históricamente excluidos de este nivel es la de “jóvenes en riesgo”, haciendo recaer en el sujeto características propias del entorno social. Compartiendo el enfoque del texto de Cabrol y Székely (2012), el documento de la Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016) enfatiza la urgencia de que los sistemas educativos de la región sean capaces de preparar el “capital humano” necesario para lograr crecimiento económico y aumentos de la productividad.

El documento publicado por la OREALC/UNESCO (Bellei, 2013) parte del principio del derecho a la educación como derecho a aprender en condiciones de igualdad, posición que es adoptada en términos casi idénticos por el texto de Poggi (2014). Pone el énfasis en atender la situación de los jóvenes “desfavorecidos”, “desaventajados”, “más vulnerables” o que se encuentran en “situaciones difíciles”, y define a la educación secundaria como “un derecho universal y como parte de la formación fundamental” (Bellei, 2013:94), lo cual implica un compromiso de los Estados para su universalización. Si bien en este documento no se niega la necesidad de que el nivel responda a los cambios sociales de nuestra época, dialogando con ellos, no se lo piensa como una modalidad terminal y meramente funcional a las demandas del mercado. Sus objetivos fundamentales deben responder a la concepción de “educación a la largo de la vida” y a la necesidad de “desarrollar las habilidades básicas a un nivel superior que permita continuar aprendiendo con mayor autonomía” (Bellei, 2013:93). En una línea similar, pero que profundiza en el carácter político de la educación, el documento de CLADE reconoce a los adolescentes y jóvenes “como sujetos de derechos que están plenamente habilitados/os a participar en los procesos de toma de decisiones dentro y fuera del sistema educativo, colaborando en la construcción de un Estado de derecho verdaderamente inclusivo” (op cit.: 8).

A la hora de analizar la situación educativa de los países de América Latina y el Caribe, tanto el texto de Bellei (2013) como el de Cabrol y Székely (2012) aseveran que la década del 2000 fue favorable a cierta prioridad otorgada a la educación, debido, en parte, a una mayor prosperidad y estabilidad en la mayoría de los países de la región. Entre los factores que garantizaron la existencia de

este contexto más favorable, en el documento de la OREALC/UNESCO (Bellei, 2013) se remarca el crecimiento económico, la reducción de la pobreza y el cambio demográfico que disminuyó la demanda potencial por la educación. En el caso específico de la secundaria, Bellei (2013) considera que, para poder realmente evaluar los progresos en este ámbito, es necesario poder contar con la información de qué proporción de jóvenes completa efectivamente este ciclo de enseñanza. Para esto construye tres tipos de indicadores: la tasa de transición de primaria a secundaria, la tasa de matrícula neta y la tasa de finalización. En el primer caso la tasa promedio regional es del 93,5%; en el segundo caso, del 72,2%; y en el tercer caso (en jóvenes de 20 a 24 años), del 53,5 %. A partir de estos datos hace dos salvedades muy importantes: por un lado, remarca que la tasa de finalización ha aumentado de manera desacelerada si se comparan los puntos porcentuales de crecimientos en tres cohortes consecutivas, lo cual significa que, si bien se ha avanzado en la masificación del sistema, esto no garantiza la permanencia ni el egreso. Por el otro lado, hace hincapié en que los valores promedios no deberían esconder la enorme heterogeneidad de situaciones, no solo entre países, sino también internamente a cada país entre grupos poblacionales y territorios geográficos. Heterogeneidad que deja en descubierto los altos niveles de desigualdad estructural que acucian a la región. En la misma línea y con un énfasis por momentos aún mayor en el concepto del derecho a la educación, el documento de CLADE (2016) resalta que “la garantía del derecho al acceso y a la permanencia en la enseñanza secundaria sigue siendo un reto y millones de adolescentes y jóvenes aún están fuera de la escuela” (op cit.: 7), situación que se agudiza en los grupos de población indígena, afrodescendiente, con discapacidades, rural y más pobres. Poggi (2014) también destaca la existencia de desigualdades que perjudican a estos grupos en términos de acceso y graduación en el nivel secundario, agregando que existen pronunciadas inequidades de género en algunas comunidades rurales e indígenas.

Según las estadísticas presentadas por Cabrol y Székely (2012), el objetivo de acceso masivo a la educación primaria se alcanzó y la cobertura es casi universal en toda América Latina y el Caribe. Sin embargo, solo un 70% ingresa a la escuela media y un 50% al bachillerato o segundo ciclo; es decir que la escuela secundaria no alcanza aún a dos de cada tres jóvenes. Por otra parte, se afirma que, durante la década de 2000, se registró un aumento en la participación de grupos minoritarios que no tenían acceso históricamente al nivel medio, como jóvenes y adolescentes de zonas rurales. Asimismo, América Latina y el Caribe

es la única región en desarrollo en la que la tasa de asistencia a la escuela es ligeramente mayor para las mujeres que para los hombres.

En el marco de ciertos avances y de la persistencia de desigualdades señaladas por los distintos documentos, hay consenso en reconocer a la repitencia y la deserción como dos grandes problemas que caracterizan a la educación secundaria en América Latina y el Caribe, aunque esta cuestión es abordada de muy diferente manera en los textos analizados. Así, cuando Cabrol y Székely (2012) se preguntan por los motivos de deserción y abandono, explican que, a partir de diversos estudios y encuestas, puede concluirse que la razón prioritaria por la que los jóvenes no asisten a la escuela secundaria es la falta de interés por los estudios, siendo el financiamiento insuficiente la segunda razón. Por eso, se propone operar sobre la estructura curricular para que los contenidos aprendidos en la escuela media se ajusten cada vez más a las demandas de los mercados y de la sociedad del conocimiento y, así, sean más pertinentes y significativos para los alumnos. En este sentido, la fórmula para que los estudios secundarios vuelvan a cobrar interés para los jóvenes parecería ser que, desde afuera del aula, se elabore una currícula que responda a las exigencias de un mercado global inescrupuloso y flexible. La Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016) adopta un posicionamiento similar, al postular que la clave de la “modernización” de la educación media, junto con la terciaria, pasa por “promover el desarrollo de competencias demandadas por los empleadores” y “en poner mayor énfasis en las llamadas competencias para el siglo XXI” (op cit.: 22).

En el texto de Bellei (2013), en cambio, si bien se reconoce que, como afirma Tiramonti, “la funcionalidad del nivel está hoy en crisis” (op cit.: 861)⁴, más que apuntar a una falta de interés de los jóvenes, se hace hincapié en su capacidad actual de “producir cultura, desarrollar diversidad de intereses, manifestar distintas motivaciones y vocaciones y cultivar prácticas y lenguajes diferenciados” (op cit.: 80), así como en el desafío pedagógico que implica para la escuela secundaria saber motivar y convocar a estos jóvenes a partir de una mayor diversidad de métodos de enseñanza y de una mejor calidad educativa (Bellei, 2011). En palabras del documento de CLADE (2016), la necesidad de que las escuelas desarrollen “estrategias pedagógicas que dialoguen con

4 Según Tiramonti (2011), se trata de asumir “el agotamiento de la propuesta de la escuela moderna [y] la pérdida de sentido de la escolarización para los jóvenes” (op cit.: 861).

los deseos y necesidades de adolescentes y jóvenes” (op cit.: 22), además de responder a la diversidad socio-cultural y lingüística de los estudiantes. Poggi (2014), por su parte, destaca la necesidad de seguir interviniendo sobre ciertos mecanismos no explícitos de selección al interior de las escuelas y, al mismo tiempo, de reformular ciertos principios de las políticas educativas, pasando del universalismo homogeneizador al reconocimiento de la diversidad de identidades.

El concepto de la calidad educativa, que representa al mismo tiempo la deuda y la solución para resolver la problemática educacional en la región, es ampliamente utilizado por los textos analizados, pero, una vez más, desde ópticas diferentes. En general, este concepto ha desembarcado en el ámbito educativo a partir de la implantación de la retórica neoliberal, que ha generado inclusive una mercantilización del discurso y la apropiación de términos específicos del terreno económico para nombrar el quehacer educativo como, por ejemplo, productividad, clientes, ranking, eficiencia, costo-beneficio, entre otros (Rizvi y Lingard, 2013).

Ambos textos comparten la idea de que alcanzar mejores niveles de calidad en educación es una de las prioridades actuales de política, ya que ha quedado ampliamente demostrado que la democratización del acceso a la educación secundaria no garantiza igualdad en la distribución del conocimiento ni en la apropiación de aprendizajes significativos. Sin embargo en el texto de Cabrol y Székely (2012) se maneja un concepto más bien *restringido* de calidad a diferencia del *ampliado* que aparece en Bellei (2013). En el primer caso, se entiende la calidad casi únicamente como logro académico y se justifica la necesidad de mejora estableciendo una relación directa entre mejores resultados académicos e incremento de los ingresos para la generación actual. Así también, enfoca su preocupación en que “los bajos niveles de aprendizaje pueden tener importantes consecuencias para el desempeño económico” (Cabrol y Székely, 2012:7). Entre las cinco opciones de política educativa para mejorar los aprendizajes, en este documento aparece justamente la necesidad de “promover la medición de la calificación de los aprendizajes” (op cit.: 26), haciendo referencia explícita a pruebas como PISA o las TIMSS, las mismas que a lo largo de la presentación se usan para fundamentar los datos arrojados acerca de los logros académicos. En la misma línea, la Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016)

argumenta que la baja calidad de la educación pone en riesgo el crecimiento económico en la región y postula la evaluación de aprendizajes como una de las seis áreas clave para la mejora de la educación en la región.

En el segundo caso, en cambio, la concepción de calidad que se adopta “es amplia e incluye no solo logros, sino condiciones y procesos, no sólo aspectos académicos, sino psicosociales y ciudadanos” (op cit.: 17). También se hace referencia a las pruebas estandarizadas como instrumento de evaluación, pero se deja muy claro dónde reside su validez al afirmar que “todos estos sistemas externos de evaluación estandarizada y rendición de cuenta deberían empezar a ser concebidos y validados en función de su contribución a mejorar [las] oportunidades de aprendizaje” (op cit.: 25). Además, se señala el riesgo al cual puede llevar el uso desmedido de estas pruebas estandarizadas, que consiste en un “estrechamiento curricular” (op cit.: 96) donde las temáticas que no se ajustan a este tipo de evaluaciones empiezan a ser dejadas de lado. Dentro de esta visión ampliada, se sitúa el concepto de una “educación inclusiva de calidad” (Poggi, 2014), partiendo de que la idea de inclusión supone una nueva concepción --más amplia que la formulada en la década de 1990-- de calidad educativa, que debe abarcar el acceso al aprendizaje, no sólo a la escolaridad. Poggi (2014) señala que la calidad es ahora conceptualizada en términos de relevancia (vinculación con un proyecto político y social), pertinencia (atención a la diversidad de los individuos y de los contextos) y equidad (igualdad de oportunidades y de resultados). También el documento de CLADE (2016) defiende una “educación inclusiva y de calidad”, en cuyo marco se incluyen varias referencias a déficits de calidad en la educación secundaria, pero ligados a los procesos de aprendizaje y a la oferta (en términos de infraestructura, docentes y materiales bibliográficos contextualizados y culturalmente relevantes, formas de organización escolar y currículos flexibles) para los sectores más relegados de la sociedad.

Otras de las prioridades definidas por Cabrol y Székely (2012) es la construcción de ciudadanía. En este sentido, creemos oportuno explicitar la concepción por la cual esta meta se vuelve prioritaria en América Latina y el Caribe. En este documento se lee que se pasó “de ser una región con una democracia incipiente, a ser una donde el ejercicio del voto ciudadano se ha convertido en un instrumento de control vital que permite a la sociedad exigir la rendición

de cuentas” (Cabrol y Székely, 2012: vii). Es interesante el modo en que se plantea medir la “construcción de ciudadanía” en distintos países del área, ya que se vale nuevamente de pruebas estandarizadas, recurriendo al Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía --realizado en 2009 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés)-- para estudiar un tema tan vinculado con el contexto histórico, político y social de cada país. Los resultados reportados en el texto de Cabrol y Székely (2012) presentan un panorama desalentador, donde los jóvenes son retratados como una porción de la sociedad absolutamente ajena y desinteresada por la cosa pública. El documento de la Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016) recurre al mismo estudio de la IEA para sostener argumentos similares, concluyendo que “en conjunto, la educación latinoamericana no está preparando a los jóvenes para desempeñarse como ciudadanos” (op cit.: 33). En ambos textos llaman la atención apreciaciones tan contundentes basadas en un único estudio, del que, además, sólo participaron seis países de la región.

Además, los documentos ponen énfasis en la preparación para una ciudadanía futura y en la formación de jóvenes y adolescentes que como adultos harán ejercicio de sus derechos. Este abordaje resulta insuficiente a la luz de las palabras:

“La idea de formación de ciudadanos en la escuela es problematizada por la de ejercicio activo de la ciudadanía. Este enfoque sostiene que la ciudadanía debe ponerse en práctica activamente y no constituye un simple reconocimiento normativo o formal. De este modo, a ser ciudadano no se aprende memorizando leyes, sino ejerciendo (reconociendo, problematizando, visibilizando, reclamando) derechos” (Lotti. 2015: 4).

Con respecto al documento auspiciado por la ORELAC/UNESCO (Bellei, 2013), en cambio, la construcción de ciudadanía no constituye una prioridad en sí misma, sino una de las dimensiones que hacen a la calidad educativa en su conceptualización ampliada. Si bien también aquí se plantea que los contenidos más básicos del conocimiento cívico no son apropiados por un gran porcentaje de los jóvenes, éstos son presentados como sujetos que “tienen un alto interés por los asuntos públicos, la justicia social y la inclusión de los grupos minoritarios”

(op cit.: 26). Además, se propone una concepción de ciudadanía que conjugue la dimensión cívico-política con la civil-comunitaria. CLADE (2016), por su parte, pone el acento en otra dimensión de esta problemática, al destacar que, a partir del reconocimiento de los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, es su participación activa en el sistema educativo, tanto a nivel macro como local e institucional, en procesos de debate y de toma de decisiones la forma de fortalecer la construcción de ciudadanía de los estudiantes secundarios.

En ambos casos es interesante considerar cómo, desde los organismos internacionales se pone nuevamente en discusión como tema central de debate, sobre todo para la educación secundaria, el rol de la educación como formadora de ciudadanía, rol que estuvo ligado a los orígenes de los sistemas educativos en muchos de los países de América Latina. Como afirma Tenti Fanfani, “la escolarización resultó una de las herramientas institucionales más eficaces en el proceso de homogeneización indispensable para la constitución de la nacionalidad y el fortalecimiento del poder estatal” (2004:29). En este sentido, no nos parece menor observar que la temática de la ciudadanía cobra relevancia, sobre todo, a la hora de pensar en el nivel secundario, cuya importancia y finalidad tiene significaciones diferentes en cada uno de los textos.

Conclusiones

En este artículo hemos buscado contrastar las visiones sobre la educación secundaria promovidas por distintas organizaciones regionales –gubernamentales y no-gubernamentales—tomando como referencia principal dos documentos, uno auspiciado por la OREALC-UNESCO y otro, por el BID. En los textos analizados, hay un argumento común respecto a que la efectivización de la universalidad de la escuela secundaria es todavía una deuda pendiente en la región, sobre todo considerando las numerosas brechas que quedan por saldar. Si, en algunos casos, las tasas promedio responden a las expectativas de mejoras y de ampliación del nivel, al momento de desagregarlas por nivel socioeconómico, territorio o composición étnica de la población, aparecen niveles de desigualdad muy graves que siempre afectan a la porción de población más vulnerada y desaventajada. Por otra parte, a pesar de la preocupación común por asegurar, más allá del acceso a la escolaridad, la apropiación de conocimientos, los textos revelan concepciones

muy diversas sobre la calidad educativa. Estas concepciones oscilan entre, por un lado, el énfasis en la medición de resultados de aprendizaje y, por otro, la promoción de una pedagogía y un curriculum que den respuesta a la diversidad socio-cultural y a los intereses del estudiantado.

Sin negar el proceso de universalización del acceso a la secundaria que se ha observado en la región a partir de la segunda mitad del siglo XX, nos parece interesante tomar los aportes de Gentili (2009) para pensar acerca de las variables que dificultan una efectivización plena de este derecho para una gran porción de la población. Los conceptos de *universalización sin derechos* y *expansión condicionada*, si bien son utilizados por el autor para caracterizar, en general, a los sistemas educativos latinoamericanos, describen adecuadamente la realidad del nivel medio en la región; por un lado, el proceso de acceso al secundario se ha dado en un contexto donde las condiciones socio-económicas, en muchos casos, no contribuyen a garantizar la permanencia en el nivel, y, por el otro, su expansión se ha generado “en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional que otorga a los sujetos [...] un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales (op cit.: 36).

A la hora de analizar cómo en los documentos analizados definen las prioridades y las metas y diseñan posibles propuestas para ir resolviendo paulatinamente las problemáticas, nos parece interesante, más que hacer una reseña de las propuestas en cada caso, analizar a nivel general su postura con respecto al cambio y a la transformación que se requiere. Con respecto al texto de Cabrol y Székely (2012), es interesante empezar por el título, Educación para la transformación, que invita a pensar en la educación como una potente herramienta de cambio. Reconociendo que el concepto de transformación cuenta con múltiples acepciones y suele estar cargado de un fuerte tinte ideológico, en este caso, su significación está ligada a una concepción que entiende a la educación como el motor para el progreso y el desarrollo económico capitalista, sin cuestionar las desigualdades sociales que el mercado genera. Confrontando el documento del BID (Cabrol y Székely, 2012), con los otros textos analizados, queda de manifiesto que la Comisión para la Educación de Calidad para Todos sigue la misma línea propuesta por el Banco ya que, como analizamos anteriormente, también piensa a la educación secundaria estrictamente en función de la formación de capital humano a partir de un enfoque de desarrollo de competencias. Considerando, en general, la

injerencia que las organizaciones internacionales y regionales ejercen sobre la soberanía estatal tanto a través de sus recomendaciones como, y en mayor medida, de su financiamiento, no es menor el énfasis que otorgan a la relación directa entre educación y mejoras económicas. Pensar a la educación desde esta perspectiva puede conducir a “enfatar los beneficios privados que ella genera y, en consecuencia, reducir el papel del Estado a una función subsidiaria periférica o meramente asistencial” (Gentili, 2009:49), facilitando así el accionar de estos organismos o del mercado por sobre el rol del Estado.

La forma en la que el BID plantea los cambios necesarios en el nivel secundario está en consonancia con las concepciones de transformación antes mencionadas ya que, lejos de auspiciar una reforma radical e integral del sistema, “propone apuntar a desarrollar una serie de programas compensatorios para reducir las brechas de la desigualdad” (Cabrol y Székely, 2012: xii). Esta propuesta conforma una de las cinco áreas de prioridad postuladas por el Banco. Creemos que pueden ser útiles los aportes de Weiler (1998) a la hora de analizar la decisión de recurrir a la implementación de una serie de estrategias compensatorias antes de llevar adelante una verdadera e integral reforma del sistema de educación secundaria. Consideramos que Cabrol y Székely (2012) no proponen entre sus recomendaciones reformas reales y comprometidas. Esto, entendemos, tiene que ver con que, como organismo representante de un sistema global fundado en el mercado y en la desigualdad, necesita garantizar antes que nada que este sistema siga funcionando corrigiendo de manera parcial todas aquellas “desviaciones” que podrían ponerlo en riesgo. Como afirma:

“El Estado moderno es básicamente incapaz de poner en práctica grandes reformas, por razones que tienen que ver con su compromiso estructural con el orden existente en la distribución de poder y estatus. Esta premisa se aplicaría particularmente en ámbitos tan sensibles y potencialmente conflictivos como la educación donde sería excesivamente elevado el coste político de desafiar este orden existente” Weiler (1998:72).

Si bien no perdemos de vista que la ORELAC/UNESCO (Bellei, 2013) también sostiene este mismo orden establecido, creemos que en este caso el organismo

asume y reconoce la importancia de llevar adelante cambios que sean más estructurales y que transformen de manera integral el sistema, en lugar de proponer el desarrollo de programas compensatorios. De hecho, en el documento se afirma que “la agenda de *crecimiento* del nivel está íntimamente ligada a otra de *transformación* de la identidad, procesos internos y formas de organización de la educación secundaria [ya que] sin una reforma integral será difícil masificar este nivel de manera sostenible y con sentido para los jóvenes” (op cit.: 24). Esta visión transformadora se acentúa más claramente en el documento de CLADE (2016), respondiendo a una agenda de organizaciones que se originan en una demanda social de más y mejor educación, con menor compromiso con el orden establecido y más directamente ligada a los sectores sociales tradicionalmente postergados o marginados.

Finalmente, para concluir el trabajo, consideramos importante hacer dos últimas observaciones. En primer lugar, creemos que, más allá de cuáles sean los organismos internacionales considerados, es imprescindible que el análisis del rol que desempeñan, con sus recomendaciones o sus préstamos, en los diseños y reformas de los sistemas educativos mundiales, sea un objeto de estudio prioritario en la investigación social. Acordamos con Steiner-Khamsi (2011) en que estas organizaciones “en su papel de *sociedad civil global o internacional*, se consideran encargadas de la reforma educativa a nivel mundial, mientras que los Estados nacionales son relegados al papel de receptores, adaptadores locales, implementadores” (op cit.: 247) y que, por lo tanto, es menester que la investigación educativa haga del estudio de este fenómeno un compromiso para velar por la defensa del derecho a la educación. En segundo lugar, consideramos que, por más integrales, abarcadoras y comprensivas que sean las reformas pensadas en el ámbito educativo para efectivizar el derecho a la educación, si no se subvierten las relaciones de desigualdad estructural que caracterizan al sistema socioeconómico actual, es muy probable que, en la mayoría de los casos, las que primen sean estrategias compensatorias que no pueden modificar realmente los destinos educativos de los jóvenes para los cuales están pensadas.

Bibliografía

ASPRELLA, G. (2013). “La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones”. En PINI, M.; MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C.; ASPRELLA, G. (comps.) (2014) *La educación secundaria: ¿modelo en (re) construcción?* Buenos Aires, Editorial Aique.

CABROL, M. y SZÉKELY, M (2012). *Educación para la transformación*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. (2016). “Adolescentes y jóvenes fuera de la escuela: Las demandas para una enseñanza secundaria garante de derechos en América Latina y el Caribe”. CLADE, San Pablo.

CETRÁNGOLO, O. y CURCIO, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO-BID (en línea). Disponible en: <http://www.iadb.org>. Fecha de consulta: Diciembre 2016.

BELLEI, C. (Coord.) (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

COMISIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS. (2016). *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Buenos Aires, Santillana

GENTILI, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *Revista Iberoamericana de educación*, n.49, pp.19-57.

GINSBURG, M. (1998). NGOs: Whats in an acronym. *Current Issues in Comparative Education*, Vol.1, n.1, pp .39-34.

IOTTI, A. L. (2015). “Ciudadanía y centros de estudiantes en escuelas secundarias. Análisis de los sentidos que se configuran en la política pública de promoción de centros de estudiantes en la provincia de Buenos Aires”. *Actas de Periodismo y Comunicación*, vol. 1, n ° 1. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53193> Fecha de Consulta: agosto 2018.

IRIYE, A. (2002). *Global community: The role of international organizations in the making of the contemporary world*. Berkeley, Univ of California Press.

KRAWCZYK, N. (2002). “La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.7, n.16, septiembre. pp. 627-663.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2010). Metas Educativas 2021 (en línea). Disponible en <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>. Fecha de consulta: Diciembre 2016.

MUNDY, K. “El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial”. En BONAL, X.; TARABINI – CASTELLANI, A.; VERGER, A. (comps.) (2007), *Globalización y Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

OREJA CERRUTI, M. B. Y VIOR, S. E. (2016). “La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015)”. *Journal of Supranational Policies of Education*, n.4, pp. 18-37.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (en línea). Disponible en: <http://es.unesco.org>. Fecha de consulta: Diciembre 2016.

POGGI, M. (2014). “La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes”. Documento básico. Buenos Aires, Fundación Santillana.

STEINER-KHAMSI, G. (2011). “La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política”. En CARUSO, M. y TENORTH, H.E. (2011) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires, Granica.

TEDESCO, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, FCE/UNSAM.

TELLO, C., y MAINARDES, J. (2014). “A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento”. *Educação e filosofia*, vol.28 (Esp.), pp. 155-179.

TENTI FANFANI, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

TIRAMONTI, G. (2011). “La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile”. *Educ. Soc.*, vol.32, n.116, Set 2011. pp. 857-875.

RAZQUIN, P. (2015). “Introducción y presentación del dossier”. Número especial sobre “Educación para Todos 2015: Balance y Prospectiva para o desde América Latina”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol.6, n.8, pp. 8-30.

RUIZ, M. C. y SCHOO, S. (2014). “La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países”. *Foro de Educación*, vol. 12, n.16, pp. 71-98.

SUTTON, M., y ARNOVE, R. F. (2004). “Introduction” En *Civil Society Or Shadow State?: State/NGO Relations in Education*. pp. VII-XVIII.

WEILER, H. (1998). “¿Por qué fracasan las reformas?: Política educativa en Francia y República Federal de Alemania”. *Revista Estudios del Currículo*. Vol.1, n.2, pp. 54-76.

Valentina Corti: Licenciada en Educación (Univ. Nacional de San Martín). Ayudante de primera de la Univ. Nacional de San Martín. valentina.corti@gmail.com.

Micaela Y. Saravi: Profesora en Ciencias de la Educación (Univ. Nacional de San Martín). micaela.saravi@gmail.com.

Jorge M. Gorostiaga: Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación (Universidad de Pittsburgh). Investigador del CONICET y Profesor Titular de la Univ. Nacional de San Martín. jorgegoros@gmail.com.