

# ***Desigualdades Educativas y Políticas Públicas en América Latina y Europa durante el Siglo XXI***

## ***Educational Inequalities and Public Policies in Latin America and Europe during the XXI Century***

**Manuel Alejandro Giovine**

e-mail: [giovine.manuel@gmail.com](mailto:giovine.manuel@gmail.com)

*Universidad Nacional de Córdoba / CONICET. Argentina*

**Patricia Mariel Sorribas**

e-mail: [patricia.mariel.sorribas@unc.edu.ar](mailto:patricia.mariel.sorribas@unc.edu.ar)

*Universidad Nacional de Córdoba / CONICET. Argentina*

**Resumen:** El análisis de las desigualdades educativas es un tema relevante por su interrelación con otras desigualdades (sociales, geográficas y laborales), con procesos migratorios, con las oportunidades de movilidad social intergeneracional y porque condicionan las estrategias, recursos y capacidades diferenciales para afrontar los riesgos asociados a ellas. Abordarlas desde estudios comparativos también es de relevancia pues permite considerar las políticas públicas implementadas ante ellas, con especial énfasis en las políticas educativas. El monográfico que se presenta es, en sí mismo, una expresión actual de la diversidad de estudios comparados en educación que se pueden realizar a distintos niveles, tanto entre los países como dentro de los países, con miras a comprender un poco más de qué modo los fenómenos globales y regionales, las entidades supranacionales y las agendas internacionales, impactan localmente en los sistemas educativos, en las políticas educativas y las trayectorias educativas.

**Palabras clave:** desigualdad educativa; políticas públicas educativas; análisis comparativo.

**Abstract:** The analysis of educational inequalities is a relevant issue due to its interrelation with other inequalities (social, geographical and labor), with migratory processes, with the opportunities for intergenerational social mobility and because they condition the differential strategies, resources and capacities to face the associated risks to them. Addressing educational inequalities from comparative studies is also relevant, since it allows considering the public policies implemented before them, with special emphasis on educational policies. The monograph that is presented is, in

itself, a current expression of the diversity of comparative studies in education that can be carried out at different levels, both between countries and within countries; in order to better understand how global and regional phenomena, supranational entities and international agendas impact locally on educational systems, educational policies and educational trajectories.

**Keywords:** educational inequality; educational public policies; comparative analysis.

Recibido / Received: 6/7/2021

Aceptado / Accepted: 14/7/2021

## 1. Introducción

Este monográfico fue propiciado por la red internacional INCASI<sup>1</sup> (International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities, <http://incasi.uab.cat>) en el marco del proyecto *Tendencias globales en las desigualdades sociales en Europa y América Latina explorando vías innovadoras para reducirlas a través de la investigación de trayectorias educativas, ocupacionales y de vida para afrontar la incertidumbre* coordinado por el Dr. Pedro López Roldán y profundiza el análisis en torno a uno de sus tres ejes *temáticos*: la reproducción de las desigualdades educativas y su relación con las políticas públicas en América Latina y en Europa. Es por ello que el lector y la lectora encontrarán que más de la mitad de los artículos han sido realizados por autores/as que pertenecen a esta red.

La relevancia del estudio de las desigualdades educativas para el proyecto responde a su interrelación con las desigualdades sociales y geográficas en general y en particular con las desigualdades en el mercado de trabajo, en los procesos migratorios, en las oportunidades de movilidad social intergeneracional, condicionando estrategias, recursos y capacidades diferenciales para afrontar los riesgos asociados a ellas.

Los artículos en este monográfico presentan sus resultados en torno a los tres ejes *transversales* del proyecto: las metodologías para el análisis de las desigualdades, las políticas para contrarrestarlas y las desigualdades de género. Es decir, las desigualdades educativas se constituyen en un tema central para el modelo AMOSIT desarrollado por INCASI (López Roldán & Fachelli, 2017), ya que atraviesa otros ejes de investigación, como los vinculados al mercado laboral y la migración en una perspectiva intergeneracional y los ejes transversales de género, metodología y políticas sociales.

El marco geográfico del proyecto –América Latina y Europa– permite dar relevancia a los análisis comparados. En educación esta estrategia conlleva serios desafíos y dificultades para su implementación rigurosa. La sociología dedicada a la educación ha buscado comparar sistemas educativos desde sus orígenes (Durkheim, 2000). Si bien aún hoy no se cuenta con un marco teórico consensuado acerca de las metodologías y los abordajes para el estudio de la educación comparada, existen algunas recomendaciones que han surgido en la historia del campo y que

---

<sup>1</sup> El proyecto permitió la movilidad de investigadores/as pre y postdoctorales con el objetivo de que los intercambios generen un consorcio de centros de investigación de las universidades. La red se constituye con 10 universidades europeas y 10 latinoamericanas, la integran más de 140 investigadores/as y es liderada por la Universidad Autónoma de Barcelona a través del Instituto de Estudios del Trabajo (IET) y el Grupo de Investigación de Educación y Trabajo (GRET).

se han considerado especialmente para la selección y posterior estructuración de los textos de este monográfico.

Algunos/as autores/as sitúan el origen de los estudios comparados en educación en 1817 con Marc-Antoine Jullien, no obstante, estos estudios tomarán envergadura en la segunda mitad del siglo XX y en el marco de ciertas disputas al interior del incipiente campo (Bray, Adamson & Manson, 2014). Antes de la investigación de Marc-Antoine Jullien, se observaba un conjunto de *préstamos* entre sistemas educativos que implicaba tomar modelos de sistemas educativos exitosos europeos y replicarlos en otros países de Europa. Práctica que se expandió rápidamente hacia las colonias francesas, británicas y españolas a lo largo del siglo XIX y XX (Bray, Adamson & Manson, 2014; Cowen & Kazamias, 2009).

A posterioridad de la Segunda Guerra Mundial, buscando promover la democracia, el desarrollo y la modernización, los Estados Unidos y Naciones Unidas instalan una nueva modalidad de incumbencia sobre los sistemas educativos nacionales por medio de políticas, sugerencias y asignación de recursos económicos, dando lugar a una nueva rama de estudios comparados en educación.

Para este momento, se comienzan a producir estudios cada vez más rigurosos sobre las condiciones sociales, políticas y culturales de los países destinatarios de las políticas internacionales para la implantación de sistemas educativos en su conjunto o de propuestas de políticas educativas acompañadas de préstamos otorgados por entidades extranjeras o internacionales. Estos estudios se consideran fundamentales para mejorar la *efectividad* en la implementación y la *eficiencia* en el uso de los recursos.

Particularmente, en la década de 1960 se ingresa en una etapa que se caracteriza por el análisis cada vez más minucioso de los sistemas educativos, con una marcada evolución de la teoría, de la producción de datos y de los métodos de procesamiento, enfatizando en la explicitación de los procedimientos y la construcción de dispositivos de comparación que van a incorporar la dimensión diacrónica (Bray, Adamson & Manson, 2014; Carnoy, 2019).

Por otra parte, en el estudio comparado de la educación se comienzan a considerar las condiciones externas a los sistemas educativos de los países, que van a incidir de un modo inexorable en la comparabilidad entre ellos. Esto introduce a la sociología y a sus herramientas, como una disciplina fundamental en el campo. Consecuentemente, se produce un giro desde la detección de similitudes hacia la identificación de las diferencias entre los sistemas educativos comparados.

Una de las preocupaciones que subyace a estos esfuerzos es conocer los fenómenos educativos y sociales que operan a nivel regional y global, y los efectos diferenciales en los sistemas educativos locales. Las tres décadas posteriores a 1960 estuvieron marcadas por una fuerte reorganización del campo y replanteos sobre distintos elementos propios de la cuestión técnica de la comparación, como: la necesidad de un cuerpo teórico unificado y autoridades pertinentes, el cuestionamiento del Estado-Nación como único elemento de comparabilidad y el debate acerca de la necesidad de cuantificación (Altbach & Kelly, 1986; Bray, Adamson & Manson, 2014).

Todo ello llevó a una gran revolución en los estudios comparados, pero no será hasta entrado el siglo XX, con la expansión de internet y el fin de la guerra fría,

que se observe un verdadero crecimiento del campo y de las producción científica asociada a él (Cowen & Kazamias, 2009).

Ello fue posible gracias a una mayor producción de bases de datos y accesibilidad a las publicaciones de los organismos nacionales e internacionales (Bray, Adamson & Manson, 2014; Manzon, 2014). Paralelamente, se aplican nuevas metodologías asociadas a los análisis con mayor cantidad de variables y los estudios multi-nivel (Bray & Thomas, 1995), permitiendo cambiar de escala con mayor facilidad.

Más allá de los cuestionamientos sobre el lugar de los Estados-Nación en los estudios comparados en educación, éstos siguen teniendo un lugar preponderante en el campo; ocultando en ocasiones las diversas realidades dentro de los países. Paralelamente, surgen otros elementos y niveles de comparabilidad que aportan una complejidad digna de mención, muchos de ellos presentes en este monográfico tales como el carácter federal o unitario del país dentro de los análisis *entre e intra* país o la comparación entre regiones.

Quizás quienes mejor sistematizaron este proceso han sido Mark Bray y Murray Thomas (1995). Los autores construyen un cubo que en sus tres ejes tiene como principales dimensiones estructurantes del campo: a) aspectos de la educación y de la sociedad, b) niveles geográficos y las localizaciones y c) grupos demográficos no locativos (nonlocational demographic groups).

Dentro de los aspectos de a) educación y sociedad considerados en el cubo de Bray y Thomas, en este monográfico se atenderá al currículum, los métodos de enseñanza, el financiamiento educativo, las estructuras de gestión, el cambio político en el mercado de trabajo y particularmente en las políticas públicas.

En relación con b) los niveles geográficos y las localizaciones, en el monográfico se abarcan desde las regiones y los continentes, pasando por los países, las provincias para detenerse finalmente en las escuelas, las aulas y los/as estudiantes.

Finalmente, en relación con c) los grupos demográficos no locativos, o que son transversales a las diferentes localizaciones, encontraremos en este monográfico análisis que consideran desigualdades de género, entre grupos étnicos, grupos de edad y estudios que toman a toda la población en general.

Por lo tanto, el monográfico es, en sí mismo, una expresión de la diversidad de estudios comparados en educación que se pueden realizar a distintos niveles, tanto entre los países como dentro de los países, con miras a comprender un poco más de qué modo los fenómenos globales y regionales, las entidades supranacionales y las agendas internacionales, impactan localmente en los sistemas educativos y en las políticas educativas.

Si bien los países implicados pueden compartir ciertas tendencias estructurales en la actualidad (por ej. el aumento de las tasas de educación), la forma en que éstas se estructuran en los sistemas educativos responde al contexto histórico, cultural y social particular (Maurice, Sellier & Silvestre, 1987). Ello significa que cada sistema educativo tiene sus propias características y trayectoria, que hacen siempre arbitrario y dificultoso compararlos de un modo justo, en ocasiones ocultando tras las similitudes las diferencias *entre y dentro* de los países.

La educación moderna se ha constituido en una fuerza con gran dinamismo que, en una empresa de carácter mundial, universal y universalista, por medio de los Estados Nación, tiende a generar ciudadanos/as a través de los derechos

y responsabilidades por medio de su homogenización (Acosta, 2011). Y esta empresa está atravesada por una tensión entre capitalismo y democracia, “entre la función social (aprendizaje en un contexto democrático, participativo y formalmente igualitario) y la función económica (aprendizaje para el desempeño productivo y selectivo basado en capacidades) que atraviesa los debates de política educativa, desde la educación básica hasta la superior” (Martínez García, Oinonen, Merino & Perosa, 2021:131). A su vez, con la internacionalización de la educación la incidencia de las entidades supranacionales y la globalización de los principios que las rigen, podríamos preguntarnos de qué modo se están produciendo ciudadanos/as regionales o globales (Giovine, 2019). En el monográfico se propone una superación de la concepción Estado-céntrica de la educación comparada, considerando las regiones y provincias como unidades de comparación y mostrando así continuidades y rupturas entre y dentro de los Estados.

En tal sentido, las reformas educativas pueden ser consistentes con directrices supranacionales o internacionales (Green, 2003), pero no siempre se implementan al mismo tiempo y del mismo modo en cada país o región. Al respecto cabe resaltar que los sistemas educativos en América Latina tuvieron otro ritmo respecto de los de los países centrales. Este tiempo propio tiene que ver con las formas diferenciales en que la región incorporó el proyecto de la Ilustración. Si bien la educación comparada entre América Latina y Europa se remonta a principios del siglo XIX, comparte este patrón (Acosta, 2011). Es por ello que algunos autores proponen que América Latina tuvo su propia modernidad (Acosta, 2011; Puiggrós, 1994).

Por ende, este carácter no estático de los sistemas educativos requiere de una comparación basada en el tiempo, a la par de una comparación espacial (Martínez García, Oinonen, Merino & Perosa, 2021) desafío a los que responden quienes han realizado contribuciones en este monográfico.

Particularmente en América Latina entre las décadas de 1940 y 1960 la producción en educación comparada es escasa. En las de 1970 y 1980 aparecen algunas obras afines, pero distantes aún de la inserción en el campo de la educación comparada de los países centrales. Recién en la década de 1990, a la par de los cambios en los sistemas educativos, comenzarán las comparaciones y análisis entre los países (Acosta, 2011).

No obstante estos avances, en lo que va del siglo XXI el desarrollo de la disciplina es débil, pero se observan ingentes esfuerzos por consolidar el campo, como son los congresos realizados por las sociedades de estudios comparados de diversos países de la región. Estos congresos han reunido una gran cantidad de países de América Latina y de América toda.

Los principales ejes de estudio versan sobre: a) las prácticas educativas, b) estudios globales y regionales, c) estudios nacionales comparados y d) estudios sobre las reformas educativas nacionales y sus e) implicancias para las instituciones, siendo las dimensiones política y de gestión las prioritarias (Acosta, 2011); ejes también presentes en este monográfico.

La mayoría de las ponencias relevadas por Acosta (2011) en los congresos anteriores a 2011 en América Latina refieren a la universidad y el Estado. Este monográfico se propone como un aporte complementario a estas temáticas, centrándose en las entidades supranacionales y en los niveles inicial, primario y

secundario. Específicamente respecto de los niveles geográficos y las localizaciones, el conjunto de textos seleccionados cubre el área geográfica delimitada por Europa y América Latina, con investigaciones que aplican metodologías cuantitativas y cualitativas.

Más precisamente se aporta evidencia sobre las políticas educativas supranacionales durante las últimas décadas en ambas regiones y se analizan las trayectorias educativas en todos los países de América Latina y el Caribe y muchos de los países de la Unión Europea. Se podrán encontrar contribuciones que realizan análisis comparativos entre países de ambas regiones en relación con la educación inicial y la enseñanza técnico-profesional, mientras otras comparan países dentro de una misma región en torno a la formación docente y la educación superior.

También se presentan análisis basados en un caso que reportan evidencia sobre temáticas globales, como las vocaciones tecnológicas desde una perspectiva de género, desigualdades de clase y territoriales asociadas a trayectorias educativas y la variación en el tiempo en las políticas educativas nacionales.

La lectura de las contribuciones hechas en este monográfico puede seguir diferentes vías. Una posible es la organizada en cuatro bloques temáticos. Los bloques temáticos han sido construidos en función de la cantidad de países considerados para el análisis y de las problemáticas internacionales o globales trabajadas. Sin embargo, los artículos seleccionados para cada bloque también contienen información de valor sobre otros bloques, como mencionaremos más adelante ocasionalmente en alguno de ellos.

El primer bloque se compone de los artículos *Educación y menores inmigrantes: una década de políticas educativas supranacionales en América Latina y Europa desde una perspectiva comparada* y *Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI*. En este bloque se analizan las trayectorias educativas en América Latina y el Caribe y en la Unión Europea considerando realidades muy diferentes entre los países y buscando establecer continuidades al interior de las regiones estudiadas y entre ellas. La evidencia empírica en la que se basan los análisis proviene de datos recolectados por entidades supranacionales, como UNESCO, OCDE, Eurostat, OEI y CEPAL.

Se analizan las realidades regionales a la luz de las diferencias entre y dentro de cada región y el valor que han tenido las políticas públicas supranacionales en el diseño e implementación de las políticas nacionales. En este sentido los artículos coinciden en mostrar la importancia de las recomendaciones de los organismos internacionales en la definición de las políticas públicas de cada país, a la vez que son análisis potentes para comprender las diferencias asociadas a la implementación desigual entre las regiones y dentro de ellas.

Al mismo tiempo, ambos artículos muestran de un modo palpable la importancia y la autonomía relativa de la educación para comprender los fenómenos sociales y culturales de cada una de las regiones y países. En este sentido, la educación se consolida como un instrumento efectivo de disminución de la desigualdad social y de movilidad social ascendente, tanto para los locales como para los migrantes.

Por otra parte, ambos artículos muestran el esfuerzo que están realizando las familias y los Estados para mantener a los/as jóvenes dentro de la educación obligatoria, a la vez que ampliar los años de educación obligatoria y de garantizar

su terminalidad, principalmente notorio en América Latina y El Caribe. No obstante, ambos artículos coinciden en los desafíos pendientes para esta región en torno a la educación de su población. Uno de los puntos más relevantes en los dos estudios es el importante avance en las políticas públicas de ambas regiones en términos de cobertura y extensión del período de obligatoriedad alcanzando al nivel secundario

En el segundo bloque se abordan específicamente estos niveles de enseñanza mediante diferentes estrategias comparativas: entre países de las dos regiones, UE y América Latina y El Caribe; entre países de América Latina y finalmente entre políticas con signos diferentes dentro de un país de América Latina. Aquí incluimos tres artículos: *Desigualdades en la educación inicial de Argentina y el Reino Unido*; *La formación docente y sus reformas en dos países del Cono Sur: los casos de Chile y Uruguay* y *Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019)*.

En este segundo bloque se pone de manifiesto que los principios supranacionales que orientan las políticas públicas en Europa y América Latina pueden ser compartidos, a la vez que ser implementados de un modo diferencial de acuerdo a la trayectoria política en general y educativa en particular de los países y a las variaciones de los gobiernos dentro de un mismo país. Este es un ejercicio de gran valor para comprender por los extremos las formas que asumen los principios supranacionales como la *equidad* en la educación a nivel local, nacional y regional. Cuestión que se torna relevante cuando se asume a la inclusión educativa como un problema de las políticas educativas que persiste luego de lograr la inserción o re-inserción de un sujeto al sistema escolar (Scarponetti, Sorribas & Garay Reyna, 2019).

El primer artículo es fruto de un potente análisis comparado considerando el periodo 2010-2020 entre dos países que se destacan al interior de sus regiones ya que contrastan fuertemente por sus posiciones relativas dentro de ellas, aunque en ambos las políticas educativas se orienten hacia una mayor equidad en los más jóvenes. En particular esta investigación se ocupará de mostrar cómo la oferta educativa para el nivel inicial es evaluada en su calidad de un modo diferencial en estos países, considerando el grado de regulación, centralización, periodicidad y estandarización de las instituciones encargadas de ello. No obstante lo dicho, también existen criterios de elegibilidad diferenciales que vulneran a las y los niños, mostrando otra dimensión de la desigualdad educativa en las edades tempranas.

Si bien los artículos coinciden en la importancia relativa del nivel inicial en América Latina y su crecimiento en la matrícula, podremos observar notables diferencias entre los países analizados. Particularmente, el segundo artículo se ocupará principalmente de historizar las políticas públicas en perspectiva comparada desde 1990 a 2015 asociadas a la formación docente para el nivel inicial en el Cono Sur y particularmente en Chile y Uruguay. Dos países con diferencias notables en la región en torno a la concepción de la educación y a las políticas públicas asociadas a ella, pudiendo de este modo mostrar sus diferencias al momento de su implementación. Esto da por resultado que el segundo artículo exprese con claridad la heterogeneidad de resultados entre los países de la región en el periodo de estudio, principalmente asociada al lugar que ocupa el Estado nacional en ellas.

El tercer artículo hace foco en Argentina analizando el nivel secundario en el periodo comprendido entre 2003 y 2019, en el que tiene lugar un cambio en la alianza de partidos que asume el gobierno nacional. A partir de esta delimitación se constata que, si bien las políticas educativas se alinean con el marco regional y Latinoamericano que se preocupa por el derecho a la educación, las formas de implementación de ambos gobiernos son diferentes. La gestión del gobierno que asumió en 2015 mantuvo programas y planes que venían funcionando, y además no modificó drásticamente las condiciones estructurales y macrosociales imperantes. Si se evidencia que operó un giro desde el significativo «inclusión» (de la gestión anterior) hacia la aspiración a una supuesta despolitización de la educación, un relativo vaciamiento de la agenda de política educativa y la instalación de criterios meritocráticos vinculados al emprendedurismo, simultáneo a un recorte presupuestario.

De este modo buscamos poner de relieve en este segundo bloque cómo, a pesar de las recomendaciones internacionales de los organismos supranacionales, la implementación difiere de región a región, de país a país en una misma región y entre distintos periodos de gestión dentro de un mismo país.

Las políticas de ampliación del acceso a todos los niveles educativos en América Latina han sido recuperadas desde el análisis cuantitativo de los datos en el primer bloque. El nivel inicial es uno de los más beneficiados en este sentido. Los niveles secundario y superior también evidencian avances que afrontan las deficiencias en cobertura que se daban en la región. Atendiendo a esta cuestión el tercer bloque agrupa artículos que se ocupan de la expansión en la matrícula principalmente en el nivel superior y su importancia en el Cono Sur, Argentina y Brasil.

Los artículos que integran el tercer bloque evalúan las ampliaciones del derecho a la educación en América Latina en términos de políticas públicas asociadas al acceso, la clase social, el territorio y específicamente al nivel universitario. De este modo, se ponen de relieve las deudas todavía pendientes que tiene la región en torno a la democratización de la educación, y principalmente en términos de indicadores de contexto demográfico, social y económico asociados al territorio, de acceso, participación y progreso, de recursos y de calidad (Heyl & Corvalán, 2002). Reunimos aquí dos artículos: *Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo* y *Trayectorias educativas en el Área Metropolitana de Buenos Aires: desigualdades de clase y territoriales*.

La ampliación del acceso al nivel secundario y universitario en América Latina es innegable. No deja de ser cierto que existen países donde este fenómeno se ha dado con mayor intensidad y otros donde el efecto global y de región respecto de las políticas de ampliación no ha incidido notablemente, como hemos visto en el primer bloque. Quizás dos de los países más interesantes para ver este fenómeno en el Cono Sur sean Brasil y Argentina.

En este contexto de ampliación de la demanda es donde surge el concepto de «democratización» de la educación superior y se genera uno de los primeros interrogantes respecto del crecimiento de la matrícula ¿la mera expansión implica la llegada a los que más lo necesitan?, como lo problematizan para Argentina Giovine & Antolín Solache (2019).

En el primer artículo se toman datos de la Encuesta Permanente de Hogares de Argentina y de la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios (PNAD) de Brasil y se busca resolver esta cuestión. Quizás la principal diferencia que se encuentra tiene que ver con los sistemas educativos de nivel superior en ambos países, que tienen un origen y modalidades de ingreso diferenciales. No obstante estas diferencias, el artículo sostiene que el origen de clase mantiene una incidencia en la probabilidad de acceder a la educación superior en ambos países. Si se aplican modelos condicionales, la democratización del nivel no ha sido sostenida y tampoco ha sido tan profunda como se sostiene en algunos antecedentes.

El segundo artículo del bloque pone fuerza en el territorio como un mecanismo que moldea las desigualdades, un factor crítico de estratificación socioespacial. Concentrando el análisis en el área metropolitana de Buenos Aires se muestra que al interior de una misma clase social se registran trayectorias diferentes en función de las oportunidades que brinda el territorio que habitan. Por lo tanto, habitar un territorio que cuente con escuelas o incluso con universidades<sup>2</sup> y con medios de transporte que posibiliten la movilidad hacia ellas acorta la distancia geográfica entre la oferta y la demanda. Por lo tanto, este tipo de evidencia tiene que ser atendida al momento del análisis y del diseño de las políticas públicas que buscan combatir las desigualdades de origen.

En este tercer bloque se pone énfasis en la necesidad de considerar las cuestiones relativas a la historia del desarrollo de los instrumentos de reproducción social y educativos disponibles, por nombrarles en términos de Pierre Bourdieu. Las políticas supranacionales, quizás sugeridas, quizás inducidas por la financiación internacional, llevan consigo principios éticos y sociales vinculados con la justicia, la equidad y los derechos humanos. Sin embargo, los instrumentos de reproducción disponibles al interior de cada país, entre países y entre regiones, hacen de las políticas públicas supranacionales un marco normativo que no puede ser adaptado sin más a las realidades locales.

En el cuarto bloque se ofrece una mirada desde otro eje de la desigualdad educativa. Ya no nos ocupamos estrictamente de la educación en general, sino de una de sus modalidades de mayor relevancia en la actualidad. Hablamos de la educación técnico-profesional (ETP) y la inserción de las mujeres en ella y en el mercado de trabajo que surge asociado a ella. ¿Cómo se desarrolla en los diferentes países? En este monográfico se abordan los casos de Argentina, Chile y España permitiendo hacer una comparativa entre regiones y al interior de la región Latinoamericana. A su vez, el caso de España permite introducirnos en una de las problemáticas asociadas a este tipo de educación más importante en la actualidad: la baja participación de las mujeres en él y las acciones concretas que se pueden realizar para revertir esta situación. En este bloque consideramos los trabajos titulados *Las motivaciones juveniles en la elección de la enseñanza técnico-profesional en tres contextos sociales e institucionales: Barcelona, La Plata y Santiago* y *Aprendizaje de Servicio, Género y TIC. De la desigualdad de género en las TIC a la generación de vocaciones tecnológicas en el ámbito educativo*.

---

<sup>2</sup> En Argentina se crearon muchas universidades nuevas recientemente en esta área geográfica

En este bloque se puede observar que la ETP como modalidad dentro de la formación obligatoria y posteriormente como formación profesional de nivel superior, como tantas otras, también está atravesada por diferentes desigualdades en cada país producto de la forma en que se ha estructurado de un modo histórico social, productivo, cultural y producto de lo que se valora social y académicamente para unos/as, o para otros/as. Este tipo de análisis es extensible a otras disciplinas, según cada país.

El estudio *Aprendizaje de Servicio, Género y TIC. De la desigualdad de género en las TIC a la generación de vocaciones tecnológicas en el ámbito educativo* muestra la predominancia de varones en las TIC's, del mismo modo que hay estudios que muestran la predominancia de las mujeres en las disciplinas asociadas a los cuidados y denuncian el papel del Estado de Bienestar en conferirles una cercanía particular en sus funciones a la protección social, a la ayuda y al cuidado de la ciudadanía (Lorente Molina, 2004).

Las decisiones de los y las jóvenes en la transición de la secundaria al nivel superior están vinculadas con sus experiencias previas, en la escuela, en el hogar, la especificidad de los estudios y el mercado de trabajo y sus demandas. Estas decisiones surgen en itinerarios mediados por condiciones históricas y estructurales, pero también por el margen de libertad para tomar decisiones, es decir por la *agencia*. Esto da por resultado que haya diferencias interesantes entre Santiago, Barcelona y La Plata en las vocaciones asociadas con los estudios en TIC's.

La brecha digital de acceso y uso de TIC's entre los géneros ha disminuido con el paso de los años, sin embargo, las desigualdades persisten. El artículo *Las motivaciones juveniles en la elección de la enseñanza técnico-profesional en tres contextos sociales e institucionales: Barcelona, La Plata y Santiago* aporta antecedentes de esta problemática en España en comparación con el resto de Europa y evidencia como la exclusión de las mujeres en las TIC's responde a múltiples causas, muchas de ellas subjetivadas en la vocación, como hemos mostrado en general en el caso anterior. No obstante ello, la incorporación de las mujeres a este dominio disciplinar sería provechoso en múltiples niveles para los Estados, incluso en términos económicos. De este modo, la medida de intervención que propone el proyecto en Barcelona consiste en fomentar las vocaciones tecnológicas en las jóvenes por medio de diferentes estrategias, entre las que se encuentran los talleres de formación que buscan visibilizar a las mujeres en las TIC's.

Como ya clarificamos, la lectura por bloques sugerida es una entre otras. Quien se aproxime a la lectura de este monográfico podrá orientarse también por las descripciones siguientes.

Adrián Neubauer Esteban, María Ángeles Nicolás Ruiz y Sara Álvarez Pavón nos aportan el texto *Educación y menores inmigrantes: una década de políticas educativas supranacionales en América Latina y Europa desde una perspectiva comparada*. Este artículo persigue dos objetivos: (i) explorar el impacto de las Estrategias de Trabajo 2020 y Horizonte 2020 de la Unión Europea (UE) y las Metas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con relación al derecho a la educación, y en particular, de la población inmigrante; (ii) y desarrollar propuestas de intervención socioeducativas para futuros programas en esta materia de ambos organismos supranacionales.

Los presupuestos de partida del estudio fueron dos: (i) existe una mejora notable en el derecho a la educación en la OEI; (ii) y en último lugar, la integración y el derecho a la educación de la población inmigrante en la UE es mayor a pesar de la “crisis de refugiados” de 2015. Para realizar la evaluación de sus hipótesis y de las políticas supranacionales implicadas utilizan los datos de Naciones Unidas, UNESCO, OCDE y Eurostat.

Las autoras y el autor contemplan tres grandes categorías que funcionan como dimensiones de análisis: (i) el bienestar sociocultural y económico, (ii) la educación infantil y (iii) la educación primaria y secundaria. Muestran entre los resultados que existe un aumento en el IDH entre 2010 y 2019 para ambas bases, que la UE aumenta la renta per cápita y en la OEI hay una disminución y finalmente que se reduce el índice de pobreza en la OEI y se estabiliza en la UE, a pesar de la crisis de 2008 y la llegada de millones de refugiados desde 2015. No obstante, la UE no ha recuperado los niveles de inversión en educación previos a 2008, a diferencia de la OEI, que sí lo hizo.

A nivel de sistemas educativos, la UE y la OEI están mostrando grandes mejoras en la reducción de las desigualdades sociales, siendo uno de los motivos la incidencia de los organismos supranacionales estudiados. En ese marco se considera especialmente valiosa la mejoría en el CINE 2, ya que es una etapa que tenía mucho abandono escolar.

Las autoras y el autor cierran su artículo con un conjunto de propuestas que se orientan hacia: i) aumentar los niveles de inversión en educación en la UE y en la etapa de CINE-1 en la OEI, ii) elaborar un sistema de monitorización y evaluación sobre la integración socioeconómica de la población inmigrante en Latinoamérica conforme el modelo de la UE, iii) establecer la etapa de CINE-0 como obligatoria, gratuita y universal en la OEI y la UE, iv) implementar programas destinados a mejorar las competencias científicas y matemáticas de la población inmigrante en los países de acogida y v) otorgar progresivamente más soberanía en materia educativa a los organismos supranacionales.

El artículo escrito por Graziela Perosa Serroni, Paulina Inés Benítez Molina, Beatriz Mercedes Jarpa Sandoval, cuyo título es *Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI* consiste en un estudio de gran potencial para comprender las desigualdades educativas a nivel regional, dado que explora las diferencias socioeconómicas y educacionales entre los 25 países de América Latina y El Caribe tomando como base los datos estadísticos de CEPAL-2017 y la noción de espacio social de Pierre Bourdieu, en el marco de la expansión de los sistemas educativos y de nuevas políticas educativas a partir del fin de las dictaduras.

Las autoras entienden a las desigualdades educativas como diferencias de acceso y resultado escolar derivadas de factores sociales como el origen social de las familias, el origen geográfico, el género, la etnia, etc. Trabajan desde la noción de distinción de Bourdieu y realizan un Análisis de Componentes Principales para comprender la estructura social como un sistema multidimensional que supera la determinación económica.

Elas realizan una extensa presentación de la base de datos de CEPAL, mostrando la segmentación vertical y la privatización de la educación en los países en estudio, esta última también mostrada por Almeida, Giovine, Álvez y Ziegler

(2020) para Argentina y Brasil. Por otra parte, presentan la selección metodológica de las variables activas e ilustrativas de su estudio.

El artículo presenta su máxima potencialidad en la valoración de la dimensión educativa en la comprensión de las desigualdades entre los países y muestra un mapa del estado actual de los sistemas educativos nacionales en los niveles primario, secundario y superior. Para ello las autoras se valen de las categorías jóvenes que “sólo trabajan”, “sólo estudian”, “trabajan y estudian” y “no trabajan ni estudian”. Ellas toman como variables principales para el análisis, el género y el origen étnico.

Así, muestran la importancia de las mujeres en el sistema educativo de los países más ricos y la importancia de la escuela como factor de retraso en el ingreso al mercado de trabajo. Aparece la entrada al secundario como una etapa decisiva en el curso escolar y muestran tendencias generales para América Latina y El Caribe, logrando simultáneamente conformar grupos de países con tendencias específicas y exhibiendo de este modo la heterogeneidad en la región.

Finalmente, este es un artículo que pone de relieve cómo las diferencias educacionales se erigen como un elemento nodal para comprender las diferencias económicas y sociales entre los países latinoamericanos. Un análisis estructural que deja entrever el esfuerzo por parte de las familias y de los Estados por mantener a los/as jóvenes dentro de las escuelas. La clasificación permite observar claramente a los países mejor posicionados como Argentina, Uruguay y Chile, y los que tienen mayores dificultades en términos educativos, como Honduras, Nicaragua y Guatemala.

El artículo que se titula *Desigualdades en la educación inicial de Argentina y el Reino Unido* del segundo bloque está escrito por Ileana Tuñón. El trabajo focaliza en el nivel inicial - educación temprana- que depende de decisiones familiares asociadas con aspectos socioculturales, socioeducativos y socioeconómicos que exceden el derecho del/de la niño/a como sujeto y que, consecuentemente, condiciona el posterior rendimiento de los/as adolescentes en algunas habilidades y conocimientos.

La autora realiza un potente análisis comparativo, considerando el período 2010-2020, entre Argentina y el Reino Unido. Dos casos contrastantes por sus posiciones relativas dentro de sus respectivas regiones (América Latina y la que integran los países miembro de la OCDE) y por registrar la mayor brecha *entre* países en función de indicadores de las evaluaciones PISA de adolescentes que reportan resultados educativos que correlacionan con sus experiencias educativas tempranas.

Entre las dimensiones analíticas es de destacar que en Reino Unido la oferta educativa tanto formal como informal es evaluada por un organismo a nivel país, en cambio en Argentina este nivel de formación no cuenta con dicha instancia. Y la desregulación del sector no formal es mayor en Argentina. Esto se asocia con una mayor debilidad en los procesos de profesionalización y hasta con precarización de los recursos humanos. Por otra parte, en Reino Unido —a diferencia de Argentina— persisten criterios de elegibilidad focalizados en la situación laboral de los padres que vulneran el derecho del/de la niño/a como sujeto a ser destinatario/a de las políticas del Estado.

El conjunto de los resultados registrados en el nivel inicial, permite comprender la brecha entre estos países cuando se observa el rendimiento de sus estudiantes en la adolescencia. La mayor fragmentación de la oferta de educación temprana en Argentina, debida a una fuerte desregulación, resulta en una desigualdad en el acceso a este derecho y genera que gran parte de las infancias del sector más vulnerado reciba otro tipo de asistencias en vez de una educación temprana que contribuya a una mejor escolarización posterior. A su vez, el papel de las familias socialmente vulnerables, y sus estrategias de vinculación con las escuelas, queda subordinado a cómo se conforma esta oferta no formal en sus entornos inmediatos.

En síntesis, el texto de Tuñón permite tener un panorama actualizado de cómo estos países –que a su vez se destacan al interior de sus regiones– han respondido a la necesidad de reconocer la ventana de oportunidad que representa la infancia temprana para el logro de mayor equidad en el inicio de la vida. Panorama que a su vez permite sentar las bases de las proyecciones relativas a la situación social futura de estas infancias.

En el artículo *La formación docente y sus reformas en dos países del Cono Sur: los casos de Chile y Uruguay* del segundo bloque y escrito por Verónica Haller, Soledad García, María Alejandra Juvenal y Cecilia Rodríguez se analiza desde una perspectiva comparada las reformas de los programas y las políticas de la formación docente de nivel inicial en Chile y Uruguay a la luz de los procesos latinoamericanos en materia curricular entre mediados de la década del noventa y mediados de la década del diez del siglo XXI.

Comienzan con una contextualización de las políticas locales en el marco global y caracterizan los sistemas educativos de los países. Además, ofrecen una historización de las políticas de formación docente inicial, donde se valen de una recopilación de documentos normativos a nivel nacional y subnacional, documentos sobre la temática a nivel internacional y entrevistas semiestructuradas a informantes clave.

Caracterizan a la región como heterogénea respecto de las políticas educativas. Si bien existen similitudes en las políticas de educación en ambos países, ancladas en una sucesión de políticas educativas nacionales en las últimas tres décadas, los resultados han sido muy diversos en cada país. El artículo se enfoca en la problemática desde el lugar de los docentes y su formación específica y de las políticas públicas.

Los Estados aparecen como promotores de políticas y garantes de acuerdos entre las partes. En el artículo se muestra cómo las reformas en los dos países extienden los años de escolaridad, siguiendo la tendencia de la región, sin embargo, el rol del Estado fue diferente entre los países. En Uruguay el Estado coordina y brinda educación para todos, incluso contra el mercado. En Chile el Estado conservó una concepción mercantilista sostenida en un modelo de administración y financiamiento plasmada en la *accountability*, enfatizando en el monitoreo y la rendición de cuentas, la evaluación y la acreditación.

Las autoras muestran que una nueva ley en Chile da más autonomía a los/as docentes. Se observa así un paso que va desde meras propuestas hasta una ley reguladora y una política integral. Esta ley comenzó su proceso de acción en 2016 y prevé estar en práctica hasta 2026. En ambos casos el desafío es seguir

profundizando el análisis en cuanto a la implementación de las reformas y la capacidad del Estado para hacerlas efectivas frente a las pujas de intereses de los diversos sectores.

El artículo que se titula *Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019)* del segundo bloque es de María Emilia Di Piero. Este texto contribuye a conocer la variación en la respuesta estatal al interior de Argentina comparando dos gestiones gubernamentales a nivel nacional durante el período 2003-2019 y considerando el nivel secundario de educación formal, el cual actualmente es obligatorio. Su foco recae en los principios que orientaron las políticas educativas de ese período rastreados en fuentes secundarias relativas tanto a normativas (por ej. Leyes, Decretos, Programas) como a antecedentes académicos que abordaron dimensiones específicas de las políticas educativas.

Con esta estrategia logra dar cuenta de cómo al inicio del período las políticas educativas argentinas se alinean con un marco más regional, Latinoamericano, preocupado por el derecho *a la educación*. En tal sentido se orientan tanto medidas que tendían a revertir decisiones de gestiones anteriores recientes (por ej. en relación con la formación técnica), como otras que proponían avances, como la obligatoriedad de la educación de niños/as de cuatro años y del nivel secundario<sup>3</sup>. Medidas que a su vez eran acompañadas con decisiones que incrementaron el presupuesto educativo.

La autora evidencia como el espíritu de esas leyes iniciales se concreta con la implementación de programas específicos que contribuyen a generar condiciones que permitan la inclusión y mantenimiento de estudiantes en este nivel.

En el final del periodo, se sostiene que el cambio de gestión en el gobierno (2015-2019) no implicó modificaciones estructurales de la institución educativa a nivel nacional. De todos modos, el mantenimiento de programas y planes se hizo mediante una reducción presupuestaria y algunos cambios en términos de controles sobre los operadores e incentivos para los/as estudiantes.

Por último, resulta relevante destacar la cuestión que atraviesa a ambas gestiones gubernamentales y que refiere a una condición más de orden macrosocial que incide en el tipo y calidad de educación que tendrá cada adolescente/joven: el carácter federal de Argentina. Esto provoca que toda esta trama normativa se traduzca de manera distinta –generando desigualdades– en las diferentes jurisdicciones. Carácter que se instaló en el campo educativo durante la década de 1990, respondiendo a tendencias internacionales hacia la descentralización y la privatización.

El artículo que se titula *Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo* del tercer bloque es escrito por Jesica Pla, Santiago Poy, André Salata y Agustín Salvia. En él se analiza el vínculo entre el origen social y el acceso a la educación

---

<sup>3</sup> Sobre este nivel es de destacar el aporte historiográfico de Di Piero, ya que fue concebido a fines de siglo XIX con el destino de atender a una elite dentro de la población argentina, por lo cual el cambio que implicó concebirlo como un nivel obligatorio y, por ende, como un derecho de la población, significó una revisión completa de sus propósitos.

superior en Brasil y Argentina, poniendo en tensión la idea de democratización, para aportar evidencia empírica sobre el cambio o la persistencia de desigualdades en el acceso al nivel superior en el marco de la ampliación de la demanda y expansión del sistema.

En el artículo se examinan los cambios en la relación entre el origen social de clase y el acceso a la educación superior por parte de los/as jóvenes de Argentina y Brasil entre mediados de los noventa y la actualidad, tomando una ventana de veinte años. Logran confirmar la hipótesis que plantea que la expansión del sistema universitario no habría bastado para reducir la influencia del origen de clase sobre el nivel educativo alcanzado. Las fuentes de información son la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) de Argentina y la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios (PNAD) de Brasil.

Analizan los datos por medio de modelos multivariados logit secuenciales, sobre la población de jóvenes en general (modelos incondicionales) y de jóvenes que completaron la educación media (modelos condicionales de egresados/as del secundario) para distintos años considerados como ventana de observación.

Ponen de relieve que ambos países han tenido políticas en la misma dirección, que se configuran de distinto modo según las diferencias entre el sistema universitario de Brasil y Argentina y las diferencias entre las universidades públicas y privadas en las modalidades de ingreso.

El artículo muestra que el origen de clase conserva un fuerte efecto sobre la probabilidad de acceder a la educación superior en ambos países y que, cuando se aplican modelos condicionales, la democratización del acceso no ha sido ni sostenida ni profunda.

El artículo titulado *Trayectorias educativas en el Área Metropolitana de Buenos Aires: desigualdades de clase y territoriales* del tercer bloque elaborado por Paula Boniolo, Bárbara Estévez Leston y Joaquín Carrascosa, parte de asumir que el territorio no es un escenario en el que las desigualdades tienen lugar; por el contrario es considerado como un mecanismo que las moldea según la estructura espacial de ventajas y desventajas que configura la desigual oferta educativa (Galster & Sharkey, 2017), como un factor crítico de estratificación socioespacial (Di Virgilio, 2011).

Boniolo, Estévez Leston y Carrascosa hacen foco en el área metropolitana de Buenos Aires (Argentina) para rastrear en ella de modo transversal y retrospectivo las trayectorias educativas entre los 6 y 30 años según la posición de clase de origen y el tipo de territorio habitado en la infancia o adolescencia. Mediante esta estrategia aportan evidencia sobre los efectos que tienen los territorios en la estructura social y en la desigualdad educativa, desarrollándose como una de las bases de la desigualdad en la sociedad, al funcionar como un mecanismo para mantener, reforzar o reproducirla.

Es de destacar el procedimiento implementado para construir la tipología de territorios (confortables y deficientes) a partir de la presencia de carencias críticas (Arakaki, 2016; Feres et al., 1997). Éstas posibilitan pensar en una distribución heterogénea de oportunidades y desventajas disponibles y la manera en la que afectan a las trayectorias educativas dado que se asocian con la participación de la educación privada (Narodowski & Nores, 2000), ya que la clase obrera no siempre

cuenta con la opción de prescindir de la oferta educativa gratuita provista por el Estado en los entornos cercanos (Nadorowski, 2000).

Los resultados aportados en este artículo evidencian que al interior de una misma clase se registran diferentes trayectorias educativas en función del tipo de territorio habitado. Así, las desventajas heredadas por las posiciones de clase de origen se reafirman y potencian en aquellos territorios que no brindan nuevas oportunidades.

En función de estos hallazgos, transitar la infancia y juventud en territorios que ofrezcan oportunidades *desarrolladas* es un primer puntapié para asegurar la asistencia y culminación del nivel secundario, incluso entre personas con origen de clase obrera. Y una vez obtenido el título secundario, las mayores posibilidades de acceso a la educación superior se vinculan a la distribución de la oferta educativa en el territorio. Allí se observa que la oferta y la distancia aparecen como un condicionamiento de las posibilidades, especialmente para la clase obrera y algunos sectores de clase media.

El artículo titulado *Las motivaciones juveniles en la elección de la enseñanza técnico-profesional en tres contextos sociales e institucionales: Barcelona, La Plata y Santiago* del cuarto bloque es escrito por María de la Paz Bidauri, Arnau Palou Fons, Ona Vals Casas y Rafael Merino Pareja, quienes abordan las motivaciones relativas a la enseñanza técnico-profesional (ETP).

La aproximación a dichas motivaciones se hace a partir de un análisis socio-hermenéutico del discurso de estudiantes de tres ciudades, Santiago (Chile), Barcelona (España) y La Plata (Argentina) y atendiendo al supuesto de que la estructura organizacional de la ETP en cada país es fruto de tradiciones histórico-culturales (Sevilla, 2017) que la configuran de un modo particular. De ello dan cuenta en el artículo al reconstruir el proceso que lleva a la configuración de esta oferta educativa en cada país, al describir el vínculo con el sistema productivo y al establecer el prestigio asociado a ella.

En función del análisis cualitativo realizado, Bidauri, Palou Fons, Vals Casas y Merino Pareja identifican cuatro ejes o factores motivacionales en la elección de estos estudios: a) rol de las familias y de otros actores importantes en la elección, b) experiencia escolar y continuidad de los estudios, c) especificidad de los estudios, posibilidad de brindar conocimientos más profundos en un ámbito determinado del saber y d) salida laboral que puede posibilitar esta vía formativa.

Respecto de la variación de esos factores en función de la ciudad de residencia resulta de interés resaltar que: en Barcelona –a diferencia de las otras dos ciudades– las familias no suelen apoyar esta opción de formación técnica; en Santiago opera más el criterio de cercanía con esta oferta para tomar la decisión; en La Plata la elección de esta educación no se vincula con el horizonte futuro de asistir al nivel superior como sí sucede en Santiago y Barcelona. En relación con este último hallazgo los/as autores destacan que podría significar que los/as estudiantes argentinos/as tomen decisiones impulsados en mayor medida por el rendimiento, la experiencia escolar previa y el gusto por este tipo de estudios.

El artículo titulado *Aprendizaje de Servicio, Género y TIC: De la desigualdad de género en las TIC a la generación de vocaciones tecnológicas en el ámbito educativo* del cuarto bloque es escrito por Núria Vergés Bosch, Leon Freude, Clara Camps

Calvet y Ana Antonia Collado Sevilla. Allí muestran que la brecha digital de género respecto al acceso y usos básicos de las TIC's se está achicando; sin embargo, las desigualdades de género en el acceso a los estudios y trabajos TIC persisten. Los/as autores centran sus datos para España, pero toman datos comparativos de otros países de la Unión Europea.

Este estudio comparte con otros el supuesto de que es necesario despertar el interés y generar más vocaciones tecnológicas entre las jóvenes desde edades escolares y, con ello, incrementar el número de estudiantes y trabajadoras TIC en el futuro. Algo que, las/los autoras/es proponen como beneficioso en múltiples dimensiones, como la brecha de género o el PIB de los países. Para dar respuesta a esta necesidad diseñan e implementan un proyecto desde una perspectiva de género y desde una concepción feminista de Aprendizaje de Servicio (ApS) en el ámbito de la Sociología del Género en Barcelona, que busca fomentar vocaciones tecnológicas en este grupo.

El análisis de los datos muestra que el ApS en perspectiva de género tiene un gran potencial para el aprendizaje, así como para la transformación social y de género. Los cursos han sido bien valorados por estudiantes y docentes, y han sido valorados en menor medida por no binarios (quizás más familiarizados con las temáticas).

Por otra parte, el trabajo realizado desarrolló en el estudiantado habilidades comunicativas, de autoconocimiento, de conocimiento de las mujeres en la historia de las TIC's y de superación de los miedos en el marco del entusiasmo y la motivación. Por lo tanto, el ApS se constituyó en una buena herramienta de intervención, mostrando sus posibilidades de impacto y transformación social y de género. Las limitaciones de la implementación fueron entono a cuestiones pedagógicas y la propuesta para las personas no binarias.

Las valiosas contribuciones reunidas en este monográfico no hacen más que reforzar la importancia de los estudios comparados en educación, que permiten observar los efectos de las políticas diseñadas y sugeridas por los organismos supranacionales en las especificidades regionales, nacionales y subnacionales, tanto en los múltiples niveles educativos y de análisis como en el estudio de determinadas poblaciones y grupos que son de prioritarios en la actualidad.

## 2. Referencias

Acosta, F. (2011). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 73-83. Recuperado el 8 de abril de 2021 de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118504>

Almeida, A. M.; Giovine, M. A.; Alves, M. T., & Ziegler, S. (2017). Private education in Argentina and Brazil. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 939-56. Recuperado el 18 de junio de 2021 de: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000400939&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000400939&script=sci_arttext&lng=pt)

- Altbach, P. G., & Kelly, G. P. (1986). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: ERIC.
- Arakaki, A. (2016). Cuatro décadas de Necesidades Básicas Insatisfechas en Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 27, 269-290. Recuperado el 8 de abril de 2021 de: <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/27%20ARAKAKI%20AGUSTIN%20CONICET%20NBI.pdf>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: Springer.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(4), 472-490. doi:10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877
- Cowen, R. & Kazamias, A. (2009). Joint editorial introduction. In Cowen, R., & Kazamias, A. (Eds.) *International Handbook of Comparative Education*, (pp. 3–6). New York: Springer.
- Carnoy, M. (2019). *Transforming Comparative Education: Fifty Years of Theory Building at Stanford*. Stanford: Stanford University Press.
- Di Virgilio, M. M. (2011). Producción de la pobreza y políticas sociales: encuentros y desencuentros en urbanizaciones populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. In Salgado, J. A., Gutiérrez, A. B., & Huamán, J. (Eds.), *Reproducción de la pobreza en América Latina. Relaciones Sociales, poder y estructuras económicas* (pp. 171-208). Buenos Aires: CLACSO-CROP Series. Recuperado el 8 de abril de 2021 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120521111335/ArzateSalgado-Gutierrez-Huaman.pdf>
- Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Feres, J. C., Beccaria, L., & Sáinz, P. (1997). Medición de la pobreza: situación actual de los conceptos y métodos: informe del Seminario de Santiago 7-9 de mayo de 1997. Santiago: CEPAL. Recuperado el 19 de marzo de 2021 de: <http://hdl.handle.net/11362/31426>
- Galster, G., & Sharkey, P. (2017). Spatial Foundations of Inequality: A Conceptual Model and Empirical Overview. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 3(2), 1-33. doi:10.7758/rsf.2017.3.2.01
- Giovine, M. A. (2019). Desigualdad social y movilidad educativa internacional: el caso de España y Argentina. In Domínguez i Amorós, M., Fernández Aguerre, T., & Tuñón, I. (Comp.), *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica* (pp. 165-190). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Barcelona: INCASI, International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities; Europa: European Commission. Recuperado el 11 de mayo de

- 2021 de: <https://www.clacso.org/viejos-y-nuevos-clivajes-de-la-desigualdad-educativa-en-iberoamerica>
- Giovine, M. A., & Antolin Solache, A. (2019). Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad. *Revista de la educación superior*, 48(192), 67-92. doi: <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.932>
- Green, A. (2003). Education, Globalisation and the Role of Comparative Education. *London Review of Education*, 1(2), 84-97. doi: 10.1080/14748460306686
- Heyl, V. & Corvalán, A. M. (2002). *Proyecto regional de indicadores educativos-PRIE. Panorama educativo de Las Américas*. Santiago: UNESCO-Gobierno de Chile.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2017). Social Inequalities in Europe and Latin America. An Analysis Model Based on Life, Occupational and Educational Trajectories Research. *INCASI Working Paper Series*, 1. Recuperado el 19 de marzo de 2021 de: <https://ddd.uab.cat/record/181855>
- Lorente Molina, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, 26, 39-53. Recuperado el 19 de marzo de 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14802602>
- Manzon, M. (2014). Comparing Places. In Bray, M., Adamson, B., & Manson, M., (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 97-138). London: Springer.
- Martínez García, J.S., Oinonen, E., Merino, R., & Perosa, G. (2021). Education and Inequality in Finland, Spain and Brazil. In López-Roldán, P. & Fachelli, S. (Eds.), *Towards a Comparative Analysis of Social Inequalities between Europe and Latin America* (pp. 105-140). Switzerland: Springer. doi.org/10.1007/978-3-030-48442-2
- Maurice, M., Sellier, F., & Silvestre, J.-J. (1987). *Política de educación y organización industrial en Francia y en Alemania*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- Narodowski, M. (2000). *Segregación Socioeconómica en el Sistema Educativo Argentino. Elección de Escuela sin «Vouchers»*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes y Fundación Gobierno y Sociedad. Recuperado el 19 de marzo de 2021 de: <http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt37.PDF>
- Narodowski, M., & Nores, M. (2000). *¿Quiénes quedan y quiénes salen? Características socioeconómicas en la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

- Scarponetti, P., Sorribas, P.M., & Garay Reyna, Z. (2019). Imaginarios sociales de inclusión/exclusión en la implementación de la Asignación Universal por Hijo: Mediaciones institucionales y familiares en las trayectorias educativas. In Domínguez i Amorós, M., Fernández Aguerre, T., & Tuñón, I. (Comp.), *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica* (pp. 297-328). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Barcelona: INCASI, International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities; Europa: European Commission. Recuperado el 11 de mayo de 2021 de: <https://www.clacso.org/viejos-y-nuevos-clivajes-de-la-desigualdad-educativa-en-iberoamerica>
- Sevilla, P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago: Serie Políticas Sociales.