

2



*El derecho a la educación y las políticas educativas del nivel secundario, en cinco países de América Latina, un análisis en ocho cohortes escolares entre el 2005-2017*

*The right to education and educational policies at the secondary level, in five Latin American countries, an analysis of eight school cohorts between 2005-2017*

**Christian José Barajas Archila\***;  
**Yensy Davidsa Lizarazo Castañeda\*\***;  
**María Franci Álvarez\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.34194

**Recibido: 14 de julio de 2022**  
**Aceptado: 23 de mayo de 2023**

\* CHRISTIAN JOSÉ BARAJAS ARCHILA: es becario doctoral del CONICET por la UNVM, IAPCS). Trabajador Social de la Universidad Industrial de Santander, Colombia, Becario Doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), por el Instituto Académico y Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS), Doctorando en Demografía por la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ha realizado investigaciones sobre el sistema universitario colombiano, así como estudios del nivel secundario en Colombia y Argentina, a su vez investigaciones en demografía sobre mortalidad y fecundidad. **Datos de contacto:** e-mail: ramonero\_1986@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6779-5280>

\*\* YENSY DAVIDSA LIZARAZO CASTAÑEDA: Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e idiomas de la Universidad Libre de Colombia. Ha cursado estudios de maestría sobre Lenguajes e Interculturalidad de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ha Coordinado Proyectos de la Estrategia de Educación Continua en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia y es magister en educación de la misma institución Actualmente es directora Académica British Digital LLC. **Datos de contacto:** e-mail: yensy.lizarazo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-752X>

\*\*\* MARÍA FRANCI ÁLVAREZ: Contadora, Profesora en nivel superior en Ciencias Económicas. Magister y Doctora en Demografía. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María. Docente de posgrado en Demografía, UNC. Categoría I en el programa de incentivos a la investigación universitaria. Docente de la Maestría en Investigación Educativa y del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Coordinadora de proyectos de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación del MERCOSUR. **Datos de contacto:** e-mail: mfsalvarez@gmail.com.

## Resumen

En el presente estudio se comparan las políticas de educación de 5 países de América Latina en el nivel secundario de educación, dichas naciones son: (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Uruguay) y cómo las políticas han impactado en el avance escolar. Para ello, se utiliza una metodología de estudio de cohortes educativas cuya duración es de 6 años escolares entre el primer y último año académico en los 5 países. En ese sentido, los principales resultados muestran que cohorte tras cohorte aumentaron los indicadores como la matrícula y la promoción. A su vez, en las 5 naciones el ciclo bajo tiene los mejores indicadores. Sin embargo, en algunos países no hubo progreso en ningún ciclo. Por ello, las conclusiones establecen la necesidad de cuantificar la legislación y analizar quiénes son beneficiarios de las políticas educativas con el fin de observar cuál es el aporte de la realidad legal a la dinámica del nivel secundario de educación, con especial atención a la educación secundaria superior.

*Palabras clave:* democratización de la educación; deserción escolar; igualdad de oportunidades; educación universal; estudios de cohortes; enseñanza secundaria.

## Abstract

This study compares the education policies of 5 Latin American countries at secondary school, which are: (Argentina, Bolivia, Brazil, Colombia and Uruguay) and how these guidelines have impacted school progress. To do this, an educational cohort study methodology is used which length is 6 school years between the first and last academic year in the 5 countries. In this sense, the main findings show that cohort by cohort, indicators such as enrolment and promotion increased. As well as, in all 5 nations, the low cycle has the best indicators. However, in some countries there was no progress on any cycle. Therefore, the conclusions establish the need to quantify the legislation and analyse who are the beneficiaries of the educational policies in order to observe what is the contribution of the legal reality to the dynamics of secondary school, focusing specially on the superior secondary school.

*Keywords:* Democratization of education; School dropout; Equal opportunities; Universal education; Cohort studies; Secondary education

## 1. Introducción

La educación en todos sus niveles debe considerarse como un derecho para todas las personas. No obstante, el enfoque de universalidad ha sido abordado recientemente, además, el acceso a la educación está supeditado a las normativas de cada país. En la postguerra, las Naciones Unidas (ONU) publica los Derechos Humanos (DDHH), dejando claro que todos los seres humanos somos iguales en dignidad y derechos, además, todas las personas son libres y no puede excluirse por su raza, color, sexo, idioma, religión, posición política, o cualquier otra índole ya sea social, económica (ONU, 1948).

Con la publicación de los DDHH se comienza una hoja de ruta para la educación en nivel elemental y fundamental, la cual debe ser gratuita. Mientras que, la educación superior, debe tener un acceso generalizado según los méritos (ONU, 1948). Pasada más de una década, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1960), define a la discriminación como toda exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, sexo, idioma, religión, o cualquier índole de origen nacional o social, político, económico, que tenga como objetivo alterar la igualdad en la esfera de enseñanza en cualquier nivel educativo.

Cabe decir que, la ONU establece otro compromiso internacional, denominado como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), ratificando que en la educación no debe existir ningún tipo de discriminación sea cual fuera la condición para educarse (ONU, 1966). Lo anterior en su artículo 13, los DECS puntualizan que la educación primaria debe ser obligatoria y gratuita, mientras que, para el nivel medio o secundario y el nivel superior, se plantea su acceso de manera gratuita, pero de manera progresiva.

Ahora bien, el derecho a la educación se amplía con la Educación Inclusiva (EI), debido al nuevo paradigma, en la conferencia mundial de educación de 1990, con la declaración mundial sobre Educación Para Todos (EPT). La UNESCO (1990) expone un cambio fundamental respecto al derecho a la educación, buscando la necesidad de actuar con justicia social y equidad, es decir, de una EI para garantizar este derecho y el aprendizaje.

Por otra parte, la ONU (2000) realizó un acuerdo internacional para superar las barreras de la pobreza, denominado como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en el periodo 2000-2015. Posterior a ello, la ONU (2015) diseñó una nueva hoja de ruta para el mundo, a lo cual nombro como los Objetivos De Desarrollo Sostenible (ODS) cuya medición termina en 2030.

En ese sentido, la educación fue tomada en cuenta para ambos procesos en su análisis, en el primero estaba enfocada en el objetivo dos, de la universalización de la educación primaria. Mientras que, en el segundo acuerdo está dentro del objetivo cuatro y su enfoque es la calidad de la educación.

A su vez, para el 2023 vencen las metas establecidas por la UNESCO (2017a) donde los ministros de educación de América Latina y el Caribe (ALC), abordarán el camino de los ODS. Esta futura reunión es clave para analizar lo que sucedió en el primer lustro de la Agenda 2030 y cómo la pandemia Covid-19, pudo afectar sus objetivos, recalcando que una de las metas más importantes es que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), puedan terminar tanto el nivel primario como el secundario, es decir, no deserten del sistema educativo.

Por lo tanto, en el presente texto se analiza cómo las Políticas Públicas Educativas y Sociales (PPEyS), del ciclo secundario, han garantizado este derecho, ello en ocho

cohortes educativas, desde el ingreso al primer año, hasta su culminación seis años después. Lo anterior, en cinco países de América Latina (AL), que son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Uruguay para el periodo 2005-2017. Además, el estudio por cohortes da una pauta de como las PPEyS, han influido en los indicadores en materia educativa.

## 2. Marco de referencia

### 2.1 Aspectos del derecho a la educación en las sociedades Latinoamericanas.

El estudio de Ruiz (2021) de las definiciones constitucionales acerca del derecho a la educación en 4 países de Sudamérica. Detalla que, al hablar del derecho se debe hablar de las obligaciones Estatales y sus regulaciones. El autor expone que el garantismo es un rasgo de las constituciones del siglo XX, en ese contexto la expansión escolar y su acceso son indicadores para cumplir tal responsabilidad.

El autor la analiza como un super-derecho, por estar inmersa en los DDHH, sin embargo, no es ejercido por toda la población de manera igualitaria. Para el caso de Argentina el derecho está centrado en enseñar y aprender vigente en su última Constitución de 1994, pero ya presente en la Constitución de 1853.

En este mismo sentido, Ruiz (2021) sostiene que, en Brasil la educación fue reconocida como derecho público en 1988, es decir, anteriormente el Estado no tenía esa obligación. En la Constitución de 1824 en Brasil se estableció la gratuidad del nivel primario, en la Constitución de 1934 se habló de la educación como derecho de todos. En el caso de Uruguay la Constitución de 1967, no la limita como derecho, sino, amplía su función en todos sus niveles incluyendo la gratuidad.

Conforme a lo anterior se hace necesario abordar el análisis de Simón *et al.* (2019) referente a la educación desde los derechos humanos. Según los autores, la educación al estar contenida en dicho marco, tiene implicaciones morales, éticas y jurídicas. Además, la inclusión en la educación hace referencia a la justicia social y la diversidad de las personas, los autores resaltan que la Agenda 2030 expone una educación para todos.

En ese sentido, el marco de referencia para hablar de todos, debe partir de la ciudadanía con dignidad lo cual desarrolla cohesión a nivel grupal. Donde las personas que tengan mayor dificultad deben ser quienes gocen en mayor medida de la distribución de los bienes públicos (Simón *et al.*, 2019).

Por otra parte, Tomasevki (1999), en las sesiones de la ONU, se enfoca en el nivel primario con cuatro características las cuales son: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En relación con la disponibilidad plantea que, todas las escuelas estén a disposición de los niños, con los suficientes recursos. En la accesibilidad se debe garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles, según la normativa vigente para todos los grupos poblacionales. La aceptabilidad definida como un marco general a tratar con padres y estudiantes. Finalmente, orienta la adaptabilidad al aprendizaje de los niños en pro de sus propios intereses, capacitando en derechos humanos y la igualdad entre los géneros.

En la 48 conferencia de la UNESCO, Guijarro (2008) habla de la exclusión, definiéndola como ausencia de la participación de la sociedad, a su vez, la ausencia de servicios básicos a los cuales se tiene derecho, ello significa que millones de personas viven esta realidad al interior de los países.

Acerca de la EI, no solo es necesario aumentar la matrícula y estudiar en respectivo grado educativo, sino que el sistema pueda recibir a todas las personas, sin importar su procedencia social, cultural, o individual. Por lo tanto, la formulación de políticas educativas y programas inclusivos deben ser para todas las personas y no para una mayoría, lo anterior implica una defensa del derecho a la educación (Guijarro, 2008).

Mientras que, Aguerrondo (2008) dice que la inclusión está enfocada hacia la EPT, donde se dinamiza la relación entre la inclusión y la integración, para que todos los estudiantes puedan educarse en una misma institución, sin diferencias entre sí. Por lo tanto, el Estado tiene un papel importante no solo en ampliar las matrículas, sino entender el contexto de quienes se educan.

De modo que, en la inclusión existen distintos criterios como lo exponen Rambla *et al.* (2008) quienes analizan los conceptos a nivel internacional en sus equivalencias y divergencias; con una mirada en las desigualdades sociales que puedan surgir. Argumentando que el acceso a la educación no garantiza la igualdad, tal como sucede en los grupos de mujeres, al igual que en las clases sociales menos favorecidas, las minorías étnicas, entre otros.

Entonces, con la finalidad de acabar tales desigualdades, se implementan distintos programas como alimentación y la enseñanza diferenciada, pero aún esto no da el resultado esperado; por lo que plantean la EI y las políticas, como una transformación para esta situación (Rambla *et al.*, 2008).

Por otra parte, Grettel (2009) basa su interpretación de la educación como un derecho social, pero, cada Estado lo interpreta libremente. Por lo tanto, la EPT debe tomar en cuenta la reformulación profunda de las políticas públicas y legislaciones vigentes de la concepción del derecho a la educación, con la finalidad de realizar una inclusión en todos los sectores sociales, para tener claras las necesidades de los estudiantes.

Cabe destacar la postura de Hevia (2010) dice que en AL existe discriminación en las políticas educativas, porque no todos pueden acceder a una escuela. Asimismo, la discriminación se acentúa cuando los estudiantes no pueden tener buenos docentes, infraestructura y calidad; esto se evidencia en las tasas de matrículas, donde las personas más pobres acceden en menor medida a las instituciones educativas. Además, en el aula puede existir discriminación debido a que no todos los estudiantes reciben los mismos tratos de parte del personal docente.

La educación inclusiva tiene tres estructuras según Casanova (2018) en primera instancia, la sociedad democrática donde se aceptan a todo tipo de personas y sus aportes, esto implica una protección a las minorías lo cual se deriva en una convivencia social diversa. En segundo lugar, están las exigencias educativas de la sociedad, a su vez, Casanova realiza una crítica al modelo de vida en sociedad y sus diversos problemas sociales, económicos, y políticos por la ausencia de coherencia.

Referente a la dinámica educativa, Casanova (2018) argumenta que, la sociedad no entiende lo que acontece dentro del sistema educativo, pero, reclama calidad dentro de la educación sin conocer a ciencia cierta su definición. En ese sentido, los reclamos llegan a los profesionales que están dentro del círculo de la educación y estos deben dar respuestas a la población del presente siglo. Entonces se debe ver a la educación como un derecho de todos, por lo tanto, equitativo e inclusivo. En tercer lugar, la psicopedagogía no debe poner etiquetas a las personas, no deben desagregarse los estudiantes ya sea por su cultura, nacionalidad o capacidad, ni por sexo, es decir, lo ideal es agrupar a los estudiantes de forma heterogénea.

De manera que, las políticas que buscan cambios a nivel educativo no pueden centrarse meramente en lo educativo sino en todas las esferas que indirectamente se relacionan con la educación como lo señalan Simón *et al.* (2019). A su vez, el derecho a la educación debe mirarse no solo en unos cortos conocimientos básicos, la educación debe entenderse como el pleno ejercicio de las facultades como ciudadano, es decir, poder participar en el mundo social y laboral.

Respecto de la educación inclusiva no puede estar atada exclusivamente a los estudiantes que tengan alguna necesidad especial Simón *et al.* (2019) sino que, debe ampliar su mirada para abordar a todo el alumnado por factores como los económicos, sociales, lugar de residencia, con el fin de construir aulas diversas.

Por lo tanto, la educación es vista como un derecho, Simón *et al.* (2019) insisten en buscar un camino para la inserción de las personas que no están dentro del sistema formal, ya sea por una condición cognitiva o motriz, o por condiciones externas como lo es el nivel socioeconómico, cultural, la familia, el trabajo de los jóvenes, la alimentación, el cuidado de los padres a los hijos, la localización geográfica del sector urbano-rural, donde el Estado debe ser el máximo garante.

De manera que, el análisis central del presente estudio está enfocado en las PPEyS realizadas por los Estados y cuya finalidad debe ser eliminar las brechas entre todos, es decir, no importan las condiciones endógenas o exógenas de las personas, debido a que el derecho a la educación está respaldado en las legislaciones y Constituciones.

Ver Tabla 1 en la siguiente página -->

**Tabla 1.**  
*Comparación de algunas políticas educativas vigentes en el periodo 2000 a 2019 en 5 países de América Latina*

| <b>PAÍS</b> | <b>&lt;-2000-2004</b>  | <b>2005-2009</b>   | <b>2010-2014</b>   | <b>2015-2019</b>   |
|-------------|--|--|--|--|
| ARGENTINA   | Constitución De la Nación Argentina (1994).<br>El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2003). Ley 25.864   | Senado y Cámara de representantes de Argentina (2006). Ley 26.206. Ley Nacional de Educación<br>Presidencia de la Nación Argentina (2009). Resolución 393/2009. Asignación universal por hijo<br>Concejo Federal de Educación (2008). Programa FinES | Presidencia de la Nación Argentina (2010). Programa Conectar igualdad<br>Presidencia de la Nación Argentina (2014). Programa progresar   | Ministerio de Salud (2015). Programa PROSANE.<br>Ministerio de Educación Argentina (2016). Plan estratégico 2016-2021  |
| BOLIVIA     | Ministerio de Educación de Bolivia (2005). Proyecto Hemisférico  | Presidencia de Bolivia (2006). Decreto N-28899-3685. Bono jacinto Peña.<br>Constitución de Bolivia (2009).<br>Presidencia de Bolivia (2009). Decreto supremo N-4. Programa Yo sí puedo seguir  | Asamblea Legislativa Plurinacional (2010). Ley de Educación Nacional N-070<br>La Asamblea Legislativa Plurinacional (2014). Ley N-622. Ley de alimentación escolar en el marco de la soberanía alimentaria y la economía plural.   | Ministerio de Educación (2015). Programa PNACE, alimentación escolar.<br>Presidencia de Bolivia (2015). Decreto supremo N-2377. Reglamento del niño, niña y adolescente.<br>Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2018). Decreto Supremo N-3685. |
| BRASIL      | Congreso de Brasil (2004). Ley N-10.880. Programa de transporte escolar (PNATE).<br>Constitución de Brasil (1988).<br>Congreso de Brasil (1996). Ley N-9394. Ley de Educación. | Presidencia de Brasil y Ministerio de Educación (2008). Programa PROJOVEN.   | Ministerio de Educación (2014). Programa Nacional de Alimentación (PNAE).<br>Congreso Nacional de Brasil (2014). Ley N-13.005 de 2014. El Plan Nacional de Educación 2014-2024.  | Ministerio de Educación (2016). Programa Innovador   |
| COLOMBIA    | Constitución de Colombia (1991).<br>Congreso de Colombia (1994). Ley N-115, Ley de educación Nacional.   | Ministerio de Educación (2009). Programa Nacional de alfabetización.   | Ministerio de Educación (2010). Modelos Educativos Flexibles.<br>Ministerio de Educación (2013) Programa de Alimentación Escolar (PAE).<br>Presidencia de Colombia (2014) Programa Ser Pilo Paga.<br>Ministerio de Educación Nacional (2014). Proyecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021. Marco de planificación para grupos étnicos. | Ministerio de Educación (2017). Plan decenal de Educación 2016-2026.<br>Presidencia de Colombia (2018). Generación E.  |
| URUGUAY     | Constitución del Uruguay (1967).   | Cámara de Representantes (2009). Ley N-18437, Ley de Educación.<br>Ministerio de Desarrollo Social (2007). Programa aulas comunitarias.<br>Ministerio de Educación (2007). Programas educativos especiales.  | Ministerio de Educación (2010). Plan Nacional de Alfabetización Escolar.<br>Ministerio de Trabajo y Educación (2012). Programa Yo estudio Yo trabajo.<br>Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2013). Programa Uruguay Estudia.  | Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación en DDHH.  |

Fuente: elaboración propia de los autores.

Según la (Tabla 1), es necesario presentar el concepto del derecho a la educación en cada Constitución de los cinco países. En ese sentido, Argentina expone que su sistema político es federal. En lo que respecta a la educación, el Estado garantiza a todos los ciudadanos el derecho a aprender y enseñar expuesto en los artículos 1, 14 y 75 de su carta magna.

Por su parte, en Bolivia, se definió las funciones del Estado donde debe garantizar el acceso a las personas a la educación, en todos los niveles de manera gratuita integral e intercultural sin ningún tipo de discriminación, descrito en los artículos 9, 13, 17, 30, 64 y 70 de la Constitución.

Cabe añadir que, para el Estado Brasileiro, todas las personas son iguales ante la ley, además, dentro de los derechos sociales se destaca la educación protegido por el Estado. Lo anterior enunciado en los artículos 5, 6, 22, 23 y 24 de su carta política.

En cuanto al Estado colombiano dice que la educación es un derecho de la persona y un servicio público el cual tiene una función social. Además, la educación será obligatoria entre los 5 y 15 años. todo lo anterior detallado en los artículos 27, 44, 45 y 67, de la carta magna.

Finalmente, en Uruguay expresa que todas las personas son iguales ante la ley. Además, referente a la educación, los padres serán los encargados de educarlos; por su parte, el acceso al nivel de primaria y la enseñanza media son obligatorias, de igual forma estos niveles académicos son gratuitos, como está expuesto en los artículos 8, 41,70 y 71 de la constitución.

En ese orden de ideas, el derecho a la educación está reafirmado en las cinco constituciones donde el Estado se compromete con la formación hasta el nivel secundario y algunos van hasta la educación superior. Además, el espíritu de las legislaciones expuestas (Tabla 1), detalla la necesidad de la inclusión y el cierre de brechas de los estudiantes del ciclo secundario. La finalidad de estas políticas es construir una sociedad con equidad y justicia social en todos los grupos poblaciones, es decir, sin excluir según su raza, religión, sexo, cultura o nivel socioeconómico. No obstante, las políticas se enfocan en mayor instancia en los grupos más vulnerables a nivel social.

Las legislaciones (Tabla 1), evidencian la concepción del derecho a la educación y su respaldo con diversos programas y políticas educativas. Sin embargo, es pertinente analizar el contexto a nivel regional en torno a variables cuantitativas, con el fin de medir cuán cerca o lejos están las normativas de una realidad palpable mediante los datos de los registros administrativos de sus Ministerios de Educación.

## **2.2 Pactos internacionales en búsqueda de garantizar el derecho a la educación en América Latina y el Caribe**

Las políticas educativas de educación entre 1979-2015, muestran que, Latinoamérica ha avanzado en materia legislativa para la defensa del derecho a la educación Lorente y Ruiz (2022). Sin embargo, la efectividad de dicha normativa es aún poca. A su vez, los autores destacan que el derecho a la educación tiene implícitamente las obligaciones del Estado.

Los diversos acuerdos en materia educativa en AL buscaron dar visibilidad en la agenda de los gobiernos en defensa del derecho. Entonces, los acuerdos de México en 1979 con un contexto de regímenes autoritarios en la región aumentaron el gasto del sector educativo. Por otro lado, el proyecto (ETP-PRELAC) entre el 2002-2017, buscando la homogeneidad en la región con la equidad en la educación básica y la calidad.

Posteriormente, la declaración de Buenos Aires en 2017 da las pautas para analizar la agenda 2030 en materia educativa en la región (Lorente y Ruiz, 2022).

La Tasa Bruta de Matricula de la educación secundaria para 1980 en Argentina fue del 56,2 %, en Bolivia fue del 35,6 %, en Brasil fue del 33,6 %, en el caso de Colombia fue del 42,2 %, finalmente en Uruguay en 1990 fue del 81,3 %. Para el 2015 la tasa fue del 106,9 % en Argentina, del 91,4 % en Bolivia, en Brasil fue del 106,6 %, en Colombia del 94,7 %, finalmente, en Uruguay del 112,1 % (Lorente y Ruiz, 2022).

Lorente y Ruiz (2022) expresan que las tasas educativas son un indicador de los problemas del nivel secundario de educación tales como el rezago, la repetición y el abandono. En el periodo comprendido entre 1980-2015, los investigadores encontraron que la diferencia entre la tasa bruta y tasa neta era del 20 %, lo anterior debido a las desigualdades sociales de la región y la incapacidad Estatal por reducir tal brecha.

Cabe decir que, Latinoamérica experimentó diversas transformaciones en torno a lo social, económico, político y lo educativo en 1990 Concha (2005). El autor centra su análisis en las reformas educativas. En este sentido, la apertura económica de la época obligó a que los Estados buscaran formar su talento humano, siendo clave la educación para tal fin.

Sin embargo, los principales problemas en la educación para la década de los 90 era la elevada repetición del sector rural, así como la baja probabilidad de culminar el nivel secundario de educación en los sectores pobres, la centralidad de los ministerios de educación, el clientelismo, bajos salarios y escasa formación docente. Lo anterior fue superado gracias a las nuevas formas de administración pública del Estado (Concha, 2005).

Entonces, por la necesidad de adentrarse en los procesos económicos mundiales, la educación juega este rol fundamental, es decir, las reformas educativas en los países de AL fueron los instrumentos para cubrir tales dinámicas, buscando la calidad, equidad y descentralización (Concha, 2005).

A su vez, con la conferencia mundial de EPT, la UNESCO (1990) trazó unos objetivos para reafirmar la educación como derecho, donde sostuvo la universalización del acceso a la educación, el fomento de la equidad y el aprendizaje de las personas que están en el sistema educativo. Junto a las políticas Estatales con la participación de: docentes, actores sociales, organismos internacionales, entidades no gubernamentales y el sector privado, pero, fundamentalmente la clase política, son claves para la transformación de la realidad educativa.

La UNESCO (2015) analiza el periodo de la Educación Para Todos (EPT) entre el 2000 al 2015. En el caso de ALC para el 2012 la tasa bruta de escolarización del primer ciclo del secundario educativo fue del 98 % mientras que, en el ciclo alto educativo su tasa era del 76 %. En cuanto a la paridad de género del secundario es de 107 a favor de las niñas por cada 100 niños, en el ciclo alto por cada 120 niñas hay 100 niños en el sistema educativo. Por otra parte, entre 1999 al 2012 los países de ALC aumentaron la matriculación de los estudiantes de secundaria en ambos ciclos del secundario.

En el caso de ALC, los avances en torno al derecho a la educación y la EI han sido significativos, debido a que los gobiernos han reconocido los tratados internacionales mencionados anteriormente. A su vez, se destacan los acuerdos de Lima-Perú en 2014, en donde los distintos Estados Latinoamericanos se comprometieron a eliminar formas de exclusión, discriminación, disparidades y desigualdades, tanto en su acceso como culminación (UNESCO, 2014).

Según la UNESCO (2014) la matrícula de la educación privada en ALC, en los últimos años aumentó, tanto en el nivel primario como en el secundario educativo. La primaria pasó del 17.6 % en el 2000, al 19 % para el 2013; en el nivel secundario aumentó del 14 % al 18.1 % en el mismo periodo, según la entidad cerca de 28 millones de estudiantes pertenecen al sistema privado.

Cabe destacar que, la UNESCO (2015) hace críticas a algunas metas de la Agenda 2030 que no pueden ser realistas como el caso de la universalidad del nivel secundario educativo, debido a que en 2012 la matrícula del ciclo alto es del 62 %, ello debe ir acompañado por la gratuidad y el respaldo de las legislaciones nacionales. A su vez, asegurar la educación técnica y profesional. Para ejecutar lo anterior, deben primero alcanzar la universalidad del nivel secundario, debido a que las tasas de matriculación del nivel terciario educativo son del 32 % a nivel mundial.

Posterior a los acuerdos de Lima, en 2017, se realiza la primera reunión de Ministros de Educación de la región. Donde se plantean metas educativas para alcanzar en el año 2023, buscando acuerdos en la culminación hasta el secundario educativo, de forma inclusiva y con resultados eficientes. Seguido por el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y finalmente, la formación técnica, profesional y superior en ambos sexos (UNESCO, 2017a).

En Chile, se analizó el impacto de las pruebas de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), encontrando que para el 2006 entre mayor el nivel socioeconómico mejor los resultados, para el 2012 el 15 % de los estudiantes de nivel económico bajo presentó un rendimiento bajo, al igual que el sector rural. En ese sentido Correa (2020) señala que los aspectos de calidad y equidad están sin resolverse y son un desafío para la clase política. Finalmente, la autora señala que la aplicación de las pruebas PISA ofrece la posibilidad de conocer la realidad educativa de manera global y poder conocer la equidad y eficiencia de los sistemas educativos.

Todo lo abordado hasta ahora, en materia educativa tanto a nivel mundial como continental, muestra la defensa del derecho a la educación está sustentado en la creación de los DDHH, los DECS, la perspectiva de la EPT, junto a las reuniones de entes gubernamentales de ALC. Esto evidencia que la educación es un aspecto muy importante tanto a nivel social, como a nivel político, debido a los diversos pactos y legislaciones nacionales y políticas educativas en pro de los ciudadanos y de los grupos poblacionales más vulnerables, con el fin de acortar las brechas educativas en la sociedad.

### **2.3 El contexto de la educación en América Latina**

El estudio de Suasnábar, (2017) expone que en las décadas de 1960 y 1970, la educación en Latinoamérica tiene un papel fundamental en las reformas educativas, orientado al nivel primario, ello marcado por las ideas de modernización de la época. Para la década de 1990 en un contexto neoliberal, el diagnóstico de la CEPAL fue que la expansión educativa actuó en contra de la calidad de la misma, por ello las políticas educativas estaban en pro de la descentralización, focalización y autonomía escolar.

Para el nuevo milenio, las reformas educativas están enmarcadas en el tejido social, dejando atrás los paquetes de las instituciones internacionales. De modo que, la expansión del derecho a la educación alcanza todos los niveles escolares, para reconocer a las poblaciones históricamente excluidas, esto con las nuevas legislaciones en materia educativa en la región de (Suasnábar, 2017).

Según Suasnábar (2017) para el 2000, los jóvenes entre 19-22 años con secundario completo en Argentina fue del 53,7 % en Brasil del 40,1 % en Bolivia del 43 %, mientras que en 2010 los jóvenes de 19-22 años, con secundario completo fueron el 60,1 %, 53,7 % y 53,2 % respectivamente. Ello indica un crecimiento en el derecho a la educación en las poblaciones.

En la década de los 90, los países de AL buscaron un avance de la universalización de la educación secundaria con calidad. Sin embargo, las diversas demandas de la sociedad, en especial a los sectores históricamente rezagados, detallan un cambio profundo en todos los ámbitos y no solo en materia educativa (Tedesco y López, 2013).

La cobertura de la primaria educativa en AL desde 1970 a 1995 ha garantizado el acceso, debido a que la tasa de escolarización fue del 100 %, estando a la par de los países desarrollados como lo sustentan Tedesco y López (2013). No obstante, la dinámica del secundario educativo cambia, para 1970 la tasa de escolaridad era cercana al 30 % y en 1995 fue del 60 %, mientras que, los países desarrollados, los indicadores pasaron del 70 % al 100 % en el mismo periodo.

A su vez, la tasa de escolaridad del secundario educativo en Argentina, Chile y Uruguay fue la más elevada en 1995 con el 75,7 %, mientras que Brasil está en el 53,6 %, en Colombia fue del 52 % y Bolivia fue del 32,4 %. Por otra parte, a nivel del continente la escolarización de los niños entre 6 a 11 se ubica sobre el 95 %, en los jóvenes de 12 a 14 tienen una tasa del 93,4 %, finalmente los de 15 a 17 años su tasa es del 75,3 % (Tedesco y López, 2013).

Sin embargo, Guijarro y Homad (2011), destacan que el aumento de la cobertura no debe diluir la calidad, a su vez, la no discriminación representa el acceso de cualquier grupo poblacional, a cualquier grado educativo, recibiendo la misma calidad dentro del sistema educativo. Debido al reconocimiento de la educación como un derecho en el orden nacional como internacional.

Los autores consideran a la educación secundaria educativa, como un mínimo para salir de la situación de pobreza y tener más oportunidades laborales. En 2007 había un 5 % de estudiantes sin escolarizar en la secundaria baja, lo cual representa 2 millones de jóvenes latinos, además, el abandono es cerca del 30 % en jóvenes entre 20-24 años, y el 50 % no culminó la secundaria baja en AL (Guijarro y Homad, 2011).

Cabe destacar, el estudio que realizó la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE, 2015), que expone que el derecho a la educación debe ir concatenado de otros derechos para su ejercicio. Por lo tanto, el Estado debe ser garante y defensor del sistema público gratuito y universal y no tener a la educación como una mercancía.

No obstante, en la educación aún existen factores que son discriminatorios, como la etnia, género, edad, orientación sexual, estatus migrante, discapacidad, ubicación geográfica, dichas situaciones pueden presentarse a lo largo de la vida. Además, el CLADE (2015) destaca que la finalización del secundario educativo en AL para el 2000 estaba en el 38,6 %, mientras que en el 2010 aumentó al 50,2 %. Además, el 50 % de los jóvenes que desertan a los 16 años, el nivel educativo de sus padres es bajo, asimismo, es afectado por el nivel económico y geográfico.

En ese orden de ideas, el abandono escolar tiene diversos análisis según lo planteado por Román (2013) ya sea por las condiciones materiales, económicas, la cultura, la familia y la organización escolar. La autora recalca la importancia de avanzar multidisciplinariamente y no solo en los indicadores de la deserción. A su vez, el análisis del abandono ha tenido una vertiente de estudio centrado en los problemas inherentes de la pobreza en las familias de los estudiantes.

La autora se enfoca en la realidad del nivel básico y medio en Chile donde la reprobación en 2007 es más elevada en los hombres para ambos ciclos, además, la reprobación a nivel total es del 4,7 % en la básica y el 8,1 % del ciclo medio. El indicador de retraso de la edad idónea del ciclo básico es del 5,53 % y en el medio el 9,24 %. Respecto de la deserción los hombres abandonan más que las mujeres en ambos ciclos (Román, 2013).

En concordancia a lo anterior, Scioscioli *et al.* (2018) analizan cómo la educación ha ido transformándose en torno al derecho, en este contexto, la obligatoriedad en los países latinoamericanos da un avance para analizar a la educación dentro del marco de los derechos. Por ello, los autores centran su discusión en Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay, donde los años obligatorios son desde el nivel inicial hasta la finalización de la secundaria educativa.

En dicho estudio, muestran que existe un alto abandono y fracaso escolar aun cuando el sistema es obligatorio. Entonces, los autores se cuestionan si el aumentar la obligatoriedad al nivel secundario educativo realiza un aporte sustancial, a garantizar el derecho a la educación, tal como está contemplado en las leyes vigentes de los 5 países abordados. (Scioscioli *et al.*, 2018).

Por otra parte, el estudio de Vinacur (2016) expone respecto de los ingresantes al Ciclo Básico Común (CBC) en 2010, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), quienes cursaron y aprobaron una de las dos materias afines a todas las carreras con una muestra de 8542 estudiantes. La autora centra su análisis del rendimiento según el colegio de procedencia si público o privado.

Los resultados muestran que los ingresantes al CBC el 42 % son del sector Estatal y el restante 58 % del privado. Además, el nivel socioeconómico de ambas gestiones y el ingreso muestra que el 69 % del nivel público no tienen Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), y en caso del privado lo fue un 74 %. En cuanto a la aprobación de una de las materias, los estudiantes del público fueron el 47 %, mientras que el sector privado fue del 62 % y la no aprobación es del 11 % para ambas gestiones (Vinacur, 2016).

A su vez, la desigualdad del sector educativo de Latinoamérica detalla que los ingresos económicos están relacionados con el acceso y asistencia escolar, entonces, se deben buscar mecanismos por los cuales exista más que una igualdad una equidad. Lo anterior debido a que, en un contexto de plena igualdad, se desestimaría la cultura de los estudiantes con la cual ingresa al recinto educativo. Entonces, la equidad está enmarcada en que las desigualdades sean ventaja para los desfavorecidos (De la Cruz, 2017).

La equidad dentro del sistema primario esta casi garantizada para el continente debido a sus tasas de cobertura superiores al 94 % para el año 2000 como lo señala De la Cruz (2017). El reto debe enfocarse en la culminación de la educación secundaria alta, debido a que es el puente para el desarrollo en la sociedad de las personas, por lo cual, se construyen sociedades donde se demanden sus derechos y exista un desarrollo a nivel económico y social.

Añadiendo a lo anterior, Payá (2010) hace un estudio de las políticas públicas que han surgido en algunos países latinos, donde la inclusión se enfoca en los niveles iniciales, mientras que, pocas naciones abarcan la inclusión al total de la formación educativa.

Algunas de las políticas que se implementan en Suramérica con la finalidad de fomentar la retención y prevención del abandono, son el transporte escolar, apoyo a población indígena, población en situación de discapacidad, becas a familias pobres. Lo anterior, muestra la concepción Estatal para garantizar el derecho a la educación en los diversos contextos socioculturales (Payá, 2010).

A su vez, la Fundación Internacional María Luisa de Moreno (FIMLM, s.f.), expone el método Descubrir la Capacidad una Oportunidad (DCO), con el objetivo que las personas con discapacidad puedan incluirse socialmente para tener igualdad de condiciones, con la finalidad de ser autónomas y reducir barreras de comunicación, educación, acceso laboral entre otras, cuando existen condiciones de vulnerabilidad; dicha fundación ha construido 6 escuelas y mejoró 3 más en Colombia.

Mientras que, Marchesi (2014) expone que los pilares de la educación aún están en vigencia, los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y finalmente, aprender a ser. No obstante, la sociedad piensa en general que el mayor aprendizaje está en los conocimientos, olvidando los demás pilares. Donde, debe existir una transversalidad en la enseñanza sustentada en el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad, la democracia participativa.

Dentro del presente contexto es necesario analizar la perspectiva de los Estados respecto de la educación y de cómo superar las diversas barreras planteadas tanto cuantitativamente como cualitativamente, para lo cual el estudio de la UNESCO (2017b) dice que, el abandono escolar se intensifica por las privaciones materiales en los jóvenes entre los 15 a 17 años, por motivos de trabajo de mercado un 20 %, por trabajo de cuidador 20 % y por desinterés un 38 %. Lo anterior indica que las políticas educativas están fallando, además para el caso de AL, los hombres son quienes tienen mayor actividad laboral que las mujeres.

De manera que, para cambiar la realidad se apunta a la educación entendida como un derecho y la educación inclusiva donde el Estado debe ser garante, comprendiendo a la educación como un bien público o común, a su vez, desde la postura de los derechos la educación debe ser articuladora en la diversidad de ambientes de aprendizaje, donde el Estado tenga en cuenta tanto las necesidades especiales de los estudiantes, como de los contextos socioculturales (UNESCO, 2017b).

Lo anterior, muestra al mundo contemporáneo con una mirada amplia del derecho a la educación, con una indefectible participación de todos los actores para hacer cumplir este derecho. Además, la visión del acceso al sistema formal de educación no es suficiente para garantizar una formación plena, debe existir la orientación en la justicia y equidad social, con el fin de hacer efectiva una EPT, tal como está mencionado en los distintos tratados y nociones que involucra la educación como un derecho.

### **3. Metodología**

El presente estudio es de corte cuantitativo de tipo descriptivo, donde, se plantea un análisis de ocho cohortes educativas hipotéticas UNESCO (1986) comprendidas entre el 2005-2017, donde los registros administrativos son el insumo principal para la construcción de los indicadores educativos.

Cada cohorte educativa está compuesta por una duración de 6 años escolares, en ese sentido, se utiliza la Clasificación Internacional Normalizadora de la Educación (CINE) en dos categorías que son el ciclo bajo (CINE 2) y el ciclo alto (CINE 3). Donde cada una tiene una duración de 3 años escolares (UNESCO, 2011).

Cabe decir que, la legislación en cada país varía, por lo tanto, la clasificación de los ciclos se efectúa para homogeneizar su análisis. En el caso de Colombia solo hay datos disponibles hasta el 2014, mientras que, en Brasil, la secundaria solo cuenta con 3 grados escolares (ciclo alto), por lo cual, se utilizan los últimos tres grados del *ensino medio* (educación básica), para el presente caso denominada como (ciclo bajo).

A su vez, se utilizan las Proyecciones de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019), por grupos quinquenales en los cinco países, sin embargo, para reconstruir los indicadores en educación se hace necesario desagregar en edades simples entre los 11 a 18 años, para lo cual se utiliza el programa Population Analysis Sistem (PAS) del Census Bureau, de Estados Unidos.

Los indicadores trabajados corresponden a la Tasa Bruta Educación (TBE) del secundario por ciclo, Tasa de Promoción (TP) del secundario por ciclo, Tasa de Desgranamiento (TD) del secundario por ciclo, Índice de Masculinidad en la matrícula (UNESCO, 2009). Se debe mencionar que los datos de los ministerios no cuentan con los estudiantes repitentes, solo los matriculados. Todo lo anterior, con la finalidad de conocer si las políticas públicas educativas a nivel del país y de los acuerdos internacionales han contribuido al acceso y culminación del secundario en los cinco países mencionados.

## 4. Resultados

Los presentes resultados están abordados en la modalidad de cohortes educativas, los cuales son el insumo principal para analizar si existe un impacto y progreso en los indicadores educativos con relación a legislación y políticas educativas creadas en ese periodo o anterior a cada cohorte.

Tabla 2.

*Tasas brutas de Educación (TBE), por ciclo en 5 países según 8 cohortes, entre el 2005-2017*

| PAÍS | NIV. EDU | 2005-2010 | 2006-2011 | 2007-2012 | 2008-2013 | 2009-2014 | 2010-2015 | 2011-2016 | 2012-2017 |
|------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ARG  | BAJO     | 97.54 %   | 98.28 %   | 101.15 %  | 106.13 %  | 109.76 %  | 110.61 %  | 111.01 %  | 111.97 %  |
|      | ALTO     | 64.12 %   | 65.74 %   | 67.23 %   | 69.10 %   | 71.69 %   | 72.74 %   | 74.20 %   | 76.22 %   |
|      | TOTAL    | 80.86 %   | 82.01 %   | 84.16 %   | 87.57 %   | 90.69 %   | 91.66 %   | 92.61 %   | 94.12 %   |
| BOL  | BAJO     | 97.15 %   | 94.58 %   | 95.31 %   | 94.64 %   | 92.50 %   | 91.53 %   | 92.53 %   | 94.81 %   |
|      | ALTO     | 71.87 %   | 70.38 %   | 71.09 %   | 71.55 %   | 70.85 %   | 72.85 %   | 75.00 %   | 78.34 %   |
|      | TOTAL    | 84.59 %   | 82.55 %   | 83.27 %   | 83.16 %   | 81.74 %   | 82.24 %   | 83.81 %   | 86.62 %   |
| BRA  | BAJO     | 99.71 %   | 98.95 %   | 98.77 %   | 97.75 %   | 96.86 %   | 96.83 %   | 98.56 %   | 94.81 %   |
|      | ALTO     | 79.16 %   | 79.49 %   | 80.45 %   | 79.53 %   | 79.58 %   | 78.70 %   | 80.23 %   | 78.43 %   |
|      | TOTAL    | 89.44 %   | 89.24 %   | 89.63 %   | 88.67 %   | 88.24 %   | 87.78 %   | 89.40 %   | 86.62 %   |
| *COL | BAJO     | 89.88 %   | 92.88 %   | 95.34 %   | 96.65 %   | 96.65 %   | -         | -         | -         |
|      | ALTO     | 61.98 %   | 63.83 %   | 64.68 %   | 63.62 %   | 61.86 %   | -         | -         | -         |
|      | TOTAL    | 75.99 %   | 78.39 %   | 80.03 %   | 80.15 %   | 79.28 %   | -         | -         | -         |
| URU  | BAJO     | 77.66 %   | 80.01 %   | 84.51 %   | 90.86 %   | 91.85 %   | 91.59 %   | 91.86 %   | 90.85 %   |
|      | ALTO     | 49.69 %   | 49.76 %   | 51.04 %   | 53.31 %   | 54.22 %   | 54.13 %   | 54.64 %   | 56.85 %   |
|      | TOTAL    | 63.75 %   | 64.94 %   | 67.81 %   | 72.11 %   | 73.05 %   | 72.88 %   | 73.29 %   | 73.90 %   |

Nota: \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

La TBE es la cantidad de estudiantes matriculados en relación con la población en edad para estudiar en el ciclo correspondiente. Al analizar la primera cohorte (2005-2009), en el ciclo bajo (CINE 2) en todos los países es cercano al 90 % a excepción de

Uruguay, algunos llegan a más del 97 %. Dicha dinámica esta respalda por el nivel educativo de la primaria, donde está casi garantizado su cobertura como se menciona en los antecedentes.

No obstante, el ciclo alto (CINE 3), tiene una dinámica muy diferente al anterior, donde las tasas descienden de manera relevante. Para la misma cohorte (2005-2009) bajan los indicadores entre 25 a 30 Puntos Porcentuales (P.P). En cuanto al ciclo total, se toma en cuenta a todos los estudiantes sin hacer división del ciclo.

Por otra parte, al analizar la TBE cohorte tras cohorte Argentina, Colombia y Uruguay crecen en el ciclo bajo, mientras que, Bolivia y Brasil permanecen sin mayor variación. En cuanto el ciclo alto todos los países en todas las cohortes la TBE baja con relación al ciclo bajo. No obstante, los indicadores de Argentina, Bolivia y Uruguay presentan un crecimiento durante las 8 cohortes. A su vez, el ciclo total del secundario muestra que Brasil fue el único país que no presentó crecimiento, sino decrecimiento durante el periodo analizado.

Conforme a todo lo anterior, Argentina y Uruguay fueron los países como mejores índices en la TBE del ciclo bajo y alto, lo cual implica directamente una mayor matriculación al sistema educativo, es decir, una protección al derecho a la educación por parte del Estado. Ello no quiere decir que en los demás países ocurra lo contrario, muestra que es necesario avanzar, fortalecer y robustecer el sistema escolar.

Tabla 3.

*Tasas de promoción (TP), en 8 cohortes de nivel secundario en 5 países, entre 2005-2017*

| PAÍS | GRADO   | 2005-2010 | 2006-2011 | 2007-2012 | 2008-2013 | 2009-2014 | 2010-2015 | 2011-2016 | 2012-2017 |
|------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ARG  | 3/1 GRA | 83.68 %   | 82.90 %   | 82.00 %   | 83.19 %   | 83.41 %   | 85.23 %   | 87.92 %   | 87.47 %   |
|      | 6/4 GRA | 63.53 %   | 64.78 %   | 66.96 %   | 67.95 %   | 68.83 %   | 70.44 %   | 72.02 %   | 73.00 %   |
|      | 6/1 GRA | 49.72 %   | 50.97 %   | 51.30 %   | 51.34 %   | 51.77 %   | 53.21 %   | 55.44 %   | 56.20 %   |
| BOL  | 3/1 GRA | 92.09 %   | 91.36 %   | 88.19 %   | 87.42 %   | 86.77 %   | 87.31 %   | 89.71 %   | 90.19 %   |
|      | 6/4 GRA | 77.85 %   | 79.53 %   | 80.84 %   | 82.94 %   | 83.15 %   | 85.62 %   | 86.87 %   | 85.80 %   |
|      | 6/1 GRA | 61.27 %   | 61.77 %   | 61.71 %   | 63.14 %   | 63.90 %   | 67.91 %   | 70.49 %   | 71.77 %   |
| BRA  | 3/1 GRA | 77.45 %   | 80.08 %   | 83.63 %   | 82.24 %   | 82.80 %   | 83.45 %   | 83.05 %   | 83.96 %   |
|      | 6/4 GRA | 64.48 %   | 64.53 %   | 64.10 %   | 64.62 %   | 65.24 %   | 64.69 %   | 67.55 %   | 68.96 %   |
|      | 6/1 GRA | 56.48 %   | 57.04 %   | 59.05 %   | 58.85 %   | 60.09 %   | 59.11 %   | 61.10 %   | 62.71 %   |
| *COL | 3/1 GRA | 82.14 %   | 80.56 %   | 82.34 %   | 83.64 %   | 84.38 %   | -         | -         | -         |
|      | 6/4 GRA | 69.43 %   | 66.28 %   | 62.74 %   | 63.43 %   | 64.70 %   | -         | -         | -         |
|      | 6/1 GRA | 50.24 %   | 48.21 %   | 46.40 %   | 46.85 %   | 45.82 %   | -         | -         | -         |
| URU  | 3/1 GRA | 78.20 %   | 75.19 %   | 78.01 %   | 73.55 %   | 75.80 %   | 76.36 %   | 76.31 %   | 76.97 %   |
|      | 6/4 GRA | 68.40 %   | 69.23 %   | 70.51 %   | 69.31 %   | 69.33 %   | 71.09 %   | 69.15 %   | 70.22 %   |
|      | 6/1 GRA | 44.28 %   | 43.31 %   | 43.51 %   | 40.49 %   | 41.29 %   | 42.10 %   | 41.68 %   | 44.40 %   |

Nota: \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

La TP es el progreso o la continuidad de los estudiantes en todo su ciclo escolar, desde que ingresan al primer grado y llegan al sexto grado. Cabe decir que, la TP muestra una diferencia entre la TBM, debido a que tiene en cuenta los estudiantes que aprobaron, la

otra solo los matriculados. En este caso, para el grado 3/1 (CINE 2), Brasil y Colombia crecieron desde la primera cohorte hasta la última, mientras que, Argentina lo hizo en las últimas tres, finalmente, Bolivia y Uruguay decrecen en las ocho Cohortes.

En el grado 6/4 (CINE 3), se observa una disminución de la TP entre los ciclos, tal como sucedió en la TBM, es decir, quienes ingresan al 4 grado no todos aprobaron hasta el 6. Sin embargo, en Argentina, Brasil y Bolivia sus indicadores crecieron en las ocho cohortes. Para el caso de Argentina la TP acortó la brecha en 6 P.P con el ciclo bajo en las 8 cohortes. Pero, el caso más notable fue Bolivia que, a su vez, fue el país con el mejor indicador del (CINE 3), al acortar la brecha de 15 P.P en (2005-2010) y pasar al 5 P.P en (2012-2017). Cabe decir que Brasil y Uruguay acortaron la brecha con el ciclo bajo, pero, la dinámica de Colombia fue contraria a sus pares debido a que la TP disminuyó, es decir bajó la promoción del ciclo educativo alto (CINE 3).

Cuando se habla del grado 6/1 en la TP, muestra a los estudiantes que ingresaron al primer grado y seis años después llegan al sexto, en ese sentido, Argentina, Bolivia y Brasil crecen en la tasa de promoción, en el caso de Uruguay su tasa es inestable pero no aumentó en relación a la primera cohorte, finalmente, Colombia es el único país que mostró un retroceso en la tasa cohorte tras cohorte.

Entonces, para el último grado en Argentina su aumento fue de 6 P.P en la promoción durante las 8 cohortes al igual que Brasil, sin embargo, las tasas de Bolivia no solo fueron las que más aumentaron en 10 P.P, sino el país que tiene una efectividad más elevada que sus pares en la promoción.

Tabla 4.

*Índice de masculinidad (hombres/mujeres \*100), según ciclos escolares, entre 2005-2017.*

| PAÍS         | GRADO/<br>COHORTE               | 2005-<br>2010 | 2006-<br>2011 | 2007-<br>2012 | 2008-<br>2013 | 2009-<br>2014 | 2010-<br>2015 | 2011-<br>2016 | 2012-<br>2017 |
|--------------|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| ARG          | 1-3 GRADO                       | 98.36         | 98.78         | 99.30         | 99.96         | 100.77        | 101.55        | 102.15        | 102.67        |
|              | 4-6 GRADO                       | 84.08         | 83.76         | 83.75         | 84.21         | 85.01         | 85.89         | 86.71         | 87.53         |
|              | 1-6 GRADO                       | 92.60         | 92.72         | 93.02         | 93.60         | 94.39         | 95.17         | 95.80         | 96.40         |
| BOL          | 1-3 GRADO                       | 108.17        | 107.50        | 107.10        | 106.99        | 107.11        | 107.43        | 107.80        | 108.26        |
|              | 4-6 GRADO                       | 103.89        | 102.66        | 101.56        | 100.59        | 99.83         | 99.64         | 99.68         | 99.96         |
|              | 1-6 GRADO                       | 106.36        | 105.44        | 104.74        | 104.25        | 103.98        | 104.05        | 104.23        | 104.56        |
| COL          | 1-3 GRADO                       | 99.34         | 100.15        | 100.91        | 101.59        | 102.11        | -             | -             | -             |
|              | 4-6 GRADO                       | 87.01         | 87.19         | 87.20         | 87.11         | 86.84         | -             | -             | -             |
|              | 1-6 GRADO                       | 94.34         | 94.85         | 95.27         | 95.60         | 95.77         | -             | -             | -             |
| BRA Y<br>URU | SIN DATOS DESAGREGADOS POR SEXO |               |               |               |               |               |               |               |               |

Nota: 100= igualdad entre hombres y mujeres; < 100 índice a favor de las mujeres; > 100 índice a favor de los hombres. \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

El índice de masculinidad es la relación entre la cantidad de varones matriculados y la cantidad de mujeres, expresado en porcentajes. Es preciso decir que, los datos de Brasil y Uruguay no están disponibles por sexo, lo cual imposibilita a la creación del presente indicador. En cuanto al índice de masculinidad habla de la disparidad de hombres

y mujeres matriculados en el sistema educativo por grado escolar, entonces, el ideal del mismo es 100 por cada sexo.

El indicador muestra para el caso de Argentina para el grado 1-3 (CINE 2) existe casi una igualdad con una tasa de matriculación en aumento a favor de los hombres. No obstante, el siguiente ciclo del grado 4-6 (CINE 3), muestra un desbalance a favor de las mujeres, es decir, que los hombres llegan en menor medida al ciclo alto del secundario y son las mujeres quienes aprueban más dicha etapa, por tanto, se matriculan más. Finalmente, en el grado 1-6 las mujeres argentinas tienen mayor éxito que los hombres, lo anterior apoyado por la diferencia en el ciclo alto.

En Bolivia se observa una masculinización de la matrícula de la educación secundaria en el ciclo bajo (CINE 2), pero en el ciclo alto grado 4-6 (CINE 3), disminuye la matrícula de hombres cohorte tras cohorte, lo cual implica una retención de las mujeres y una deserción de carácter masculino. Finalmente, para el grado 1-6 muestra la supremacía del indicador a favor de los hombres, por la dinámica del ciclo bajo.

Finalmente, en Colombia, la dinámica es muy similar a Argentina, en el grado 1-3 los hombres se matriculan más que las niñas. No obstante, esta realidad cambia, a favor de las mujeres debido a su inscripción para el grado 4-6 (CINE 3), además, para todo el ciclo escolar el grado 1-6 detalla que las mujeres son quienes componen mayoritariamente la inscripción del secundario educativo. Entonces, los hombres ingresan más al primer ciclo, pero son quienes abandonan más durante toda la etapa escolar.

Tabla 5.

Tasa de desgranamiento (TD), en 8 cohortes según gestión pública, privada o nacional, entre 2005-2017.

| PAIS    | NIV.EDU   | 2005-2010 |         | 2006-2011 |         | 2007-2012 |         | 2008-2013 |         | 2009-2014 |         | 2010-2015 |         | 2011-2016 |         | 2012-2017 |         |
|---------|-----------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
|         |           | PUB       | PRI     |
| ARG     | 3/1 GRADO | 20.20 %   | 3.90 %  | 21.50 %   | 2.70 %  | 22.50 %   | 3.60 %  | 21.40 %   | 1.60 %  | 20.60 %   | 3.80 %  | 19.20 %   | 0.60 %  | 16.30 %   | -1.20 % | 16.10 %   | 1.70 %  |
|         | 6/4 GRADO | 42.40 %   | 22.50 % | 40.90 %   | 21.40 % | 39.70 %   | 16.70 % | 38.70 %   | 15.70 % | 37.10 %   | 17.10 % | 35.50 %   | 15.50 % | 33.90 %   | 14.00 % | 32.60 %   | 14.20 % |
|         | 6/1 GRADO | 58.50 %   | 24.00 % | 57.00 %   | 23.20 % | 56.90 %   | 22.50 % | 57.20 %   | 20.80 % | 56.20 %   | 23.20 % | 55.00 %   | 20.70 % | 52.90 %   | 18.50 % | 51.80 %   | 19.90 % |
| BOL NAC | 3/1 GRADO | 7.90 %    |         | 8.60 %    |         | 11.80 %   |         | 12.60 %   |         | 13.20 %   |         | 12.70 %   |         | 10.30 %   |         | 9.80 %    |         |
|         | 6/4 GRADO | 22.10 %   |         | 20.50 %   |         | 19.20 %   |         | 17.10 %   |         | 16.90 %   |         | 14.40 %   |         | 13.10 %   |         | 14.20 %   |         |
|         | 6/1 GRADO | 38.70 %   |         | 38.20 %   |         | 38.30 %   |         | 36.90 %   |         | 36.10 %   |         | 32.10 %   |         | 29.50 %   |         | 28.20 %   |         |
| BRA NAC | 3/1 GRADO | 22.50 %   |         | 19.90 %   |         | 16.40 %   |         | 17.80 %   |         | 17.20 %   |         | 16.50 %   |         | 17.00 %   |         | 16.00 %   |         |
|         | 6/4 GRADO | 35.50 %   |         | 35.50 %   |         | 35.90 %   |         | 35.40 %   |         | 34.80 %   |         | 35.30 %   |         | 32.40 %   |         | 31.00 %   |         |
|         | 6/1 GRADO | 43.50 %   |         | 43.00 %   |         | 41.00 %   |         | 41.20 %   |         | 39.90 %   |         | 40.90 %   |         | 38.90 %   |         | 37.30 %   |         |
| *COL    | 3/1 GRADO | 19.30 %   | 9.40 %  | 21.00 %   | 9.90 %  | 18.00 %   | 15.50 % | 16.70 %   | 14.30 % | 16.90 %   | 7.20 %  | -         | -       | -         | -       | -         | -       |
|         | 6/4 GRADO | 32.60 %   | 20.70 % | 36.50 %   | 19.00 % | 39.90 %   | 22.20 % | 40.90 %   | 13.40 % | 38.40 %   | 19.00 % | -         | -       | -         | -       | -         | -       |
|         | 6/1 GRADO | 52.80 %   | 31.40 % | 54.90 %   | 32.70 % | 56.10 %   | 38.30 % | 57.20 %   | 27.70 % | 57.90 %   | 29.40 % | -         | -       | -         | -       | -         | -       |
| URU     | 3/1 GRADO | 25.10 %   | 2.10 %  | 29.00 %   | 0.10 %  | 26.70 %   | -4.90 % | 30.20 %   | 6.30 %  | 27.80 %   | 5.20 %  | 27.30 %   | 3.90 %  | 27.60 %   | 3.10 %  | 26.80 %   | 4.10 %  |
|         | 6/4 GRADO | 32.80 %   | 26.90 % | 31.30 %   | 28.60 % | 30.10 %   | 27.30 % | 31.60 %   | 27.20 % | 31.90 %   | 26.00 % | 29.90 %   | 25.20 % | 30.20 %   | 33.20 % | 29.70 %   | 30.30 % |
|         | 6/1 GRADO | 59.30 %   | 34.50 % | 60.30 %   | 35.60 % | 60.00 %   | 36.20 % | 62.50 %   | 43.60 % | 61.80 %   | 42.20 % | 60.80 %   | 42.40 % | 60.40 %   | 47.30 % | 57.40 %   | 46.40 % |

Nota: \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014. PUB= Público. PRI= Privado. Bolivia y Brasil solo con datos nacionales no desagregados. NAC= Nacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

En primer lugar, se debe aclarar que los datos de los ministerios de Bolivia y Brasil no cuentan con desagregación según la gestión, lo cual impide el desarrollo de la tasa de desgranamiento. Sin embargo, se presenta una tasa Nacional, es decir, no toma en cuenta el nivel Estatal ni privado.

La TD muestra la división para el sector Estatal y privado, donde a grandes rasgos el abandono es más elevado en los tres países en el nivel público para todas las cohortes y en todos los grados, a su vez, aumenta la TD al pasar de un ciclo al otro. A excepción de Uruguay donde en las últimas dos cohortes para el grado 6/4 (CINE 3) el nivel privado superó al Estatal en deserción.

En el caso de Argentina el grado 3/1 (CINE 2) se observa un leve aumento en TD en las primeras 4 cohortes, sin embargo, desde la quinta cohorte (2009-2014) hasta la última comenzó un descenso sustancial de 4 P.P para el caso privado durante todas las cohortes descendió más de 50 P.P. Cabe destacar que, la diferencia entre el abandono del sector público y el privado es entre 10 a 15 veces superior en el sistema estatal para el grado 3/1, durante el periodo de las 8 cohortes.

En el tránsito del secundario educativo bajo al ciclo alto, es decir, el grado 6/4 las tasas del nivel estatal se duplican, sin embargo, lo más resaltante es la dinámica del nivel privado, donde las tasas de deserción aumentan entre 5 a 10 veces en todas las cohortes. Lo anterior, evidencia que se debe fortalecer el ciclo alto, en ambas gestiones, con el fin de fomentar la permanencia escolar.

En cuanto al grado 6/1 en Argentina en las primeras cuatro cohortes (2005-2013) el abandono del sistema Estatal ronda el 57 % en promedio. Es decir que, por cada 100 estudiantes que ingresaron al primer año del secundario educativo y después de seis años escolares solo 43 estudiantes llegaron al último año. Mientras que, en el sector privado para el mismo periodo (2005-2013), existe un descenso de la tasa en 4 P.P, muestra que por cada 100 que ingresaron en promedio llegan 77 estudiantes al último grado, casi el doble de los estudiantes del sector público. Para las restantes 4 cohortes (2009-2017) en el nivel estatal descendió en 5 P.P, mientras que en el privado bajo 3 P.P, cabe destacar que en el nivel público existe un abandono superior al 50 %. No obstante, el sector público presentó el mayor descenso de las tasas durante todo el periodo (2005-2017).

En el caso de Colombia, para el grado 3/1 en las primeras dos cohortes existía una diferencia cercana a 50 P.P entre las tasas de abandono en las gestiones, no obstante, en las siguientes dos cohortes (2007-2013) aumentaron las tasas del nivel privado casi equiparándose al sector estatal, sin embargo, para última cohorte vuelven a descender las tasas a favor del sector privado. Para el siguiente grado 6/4, las tasas de desgranamiento escolar aumentan entre 1,5 a 2,5 tanto en el nivel público como en el privado. Cabe mencionar que, el sector estatal aumento su tasa en 6 P.P desde la primera cohorte hasta la última. Mientras que, el nivel privado fue fluctuante y su variación fue mínima.

Para el grado 6/1 que mide los ingresantes al secundario educativo y después analiza quienes llegan al último grado, pasados sus seis años de estudio. En el sector público la tasa presenta aumento en las 5 cohortes de 5 P.P, esto muestra que en vez de aumentar la graduación aumentó el abandono del nivel estatal, para el caso del sector privado aumentó en las primeras tres cohortes 7 P.P, sin embargo, en las últimas dos cohortes descendió la tasa hasta niveles de -2 P.P en comparación con la primera, entonces, el sector privado cambio su tendencia de abandono, por una de finalización.

Cabe decir que, en Colombia en el sector estatal por cada 100 estudiantes que ingresan al primer grado escolar del nivel secundario, solo terminan en promedio 45 estudiantes

por cohorte entre el (2005-2014), mientras que en el nivel privado en promedio 68 logran terminar sus estudios.

En el caso de Uruguay el grado 3/1 (CINE 2), en promedio en las 8 cohortes abandonan en un 28 % en el nivel estatal, mientras que en el privado desertan un 3 %, sin embargo, las dos cohortes (2006-2012), presentan abandono mínimo y negativo, este último indica una mayor matriculación en el primer grado. Si se desestimaran las dos cohortes el abandono aumentaría al 4 %. De manera que, el abandono del ciclo bajo en Uruguay es 9 veces más elevado en promedio en el sector estatal que el privado en las 8 cohortes.

El ciclo alto del secundario (CINE 3), es decir el grado 6/4 en Uruguay del sector estatal muestra un aumento de la tasa entre 7 y 3 P.P con el grado anterior 3/1 en las 8 cohortes. Además, a medida que pasan las cohortes la tasa disminuye, es decir, hay una mayor retención dentro del sistema estatal. En cuanto al sector privado, las tasas aumentan entre 10 a 5 veces con relación al grado anterior, muy similar al caso de Argentina donde el primer ciclo tenía tasas muy bajas y el ciclo alto aumentó la tasa de desgranamiento de forma abrupta.

En cuanto al grado 6/1 en el sector estatal durante las 8 cohortes, no existe mayor variabilidad ubicándose en promedio en 60 % la tasa de desgranamiento. Es decir, que por cada 100 estudiantes inscritos en el primer año solo 40 llegan al último grado escolar del secundario educativo. Mientras que, la gestión privada desde la primera cohorte a la última la tasa aumentó en 12 P.P donde en promedio abandonan 40 por cada 100. Lo anterior, muestra una dinámica muy diferente de Argentina y Colombia donde el sector privado de ambos países disminuyó sus tasas en relación al grado 6/1, puesto que en la última cohorte tiene tasas más bajas que la primera cohorte.

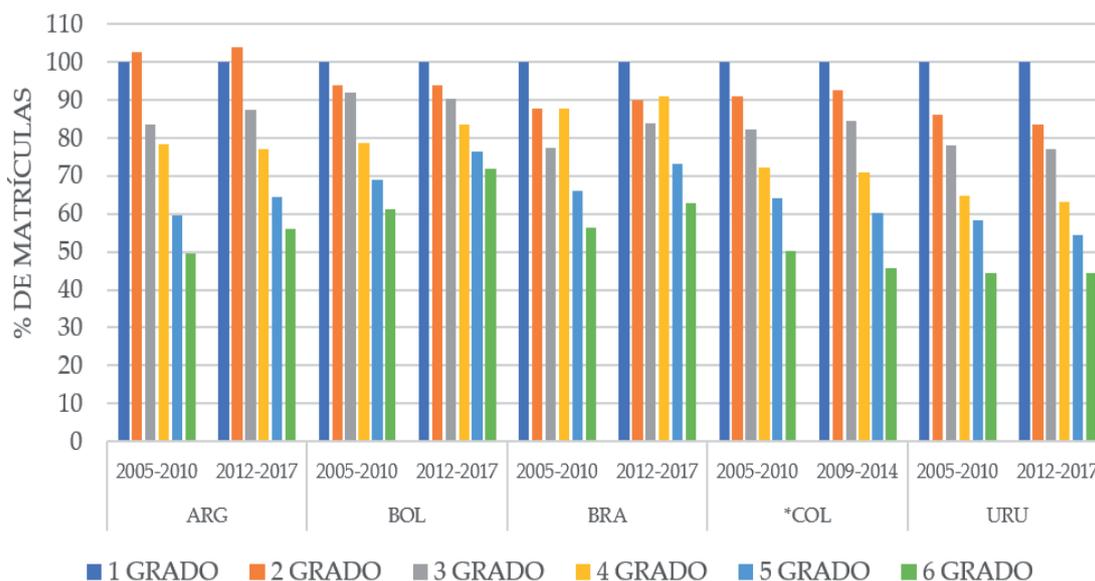


Figura 1. Porcentaje de matrículas del secundario de 5 países Latinoamericanos en dos cohortes entre el 2005-2017.

Nota: \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

El gráfico anterior muestra la dinámica de la primera cohorte y la última cohorte, con el fin de ratificar los datos expuestos en las tablas anteriores. Como se puede observar todos los países cuentan con 6 grados que corresponden a la duración de todo del nivel secundario educativo.

En Argentina, el segundo grado tiene una matrícula más elevada que el primero, esto puede ser por la mayor repitencia. Además, se puede ver que entre las cohortes la permanencia aumenta suavemente debido a que el porcentaje de matrícula creció entre las cohortes. Por su parte, Bolivia presenta una dinámica de retención debido a que entre las cohortes muestra un aumento de la matrícula grado por grado, lo anterior también se evidencia en las tablas anteriores donde el país trasandino tiene las tasas más elevadas la promoción.

En cuanto a Brasil, en los primeros tres años en ambas cohortes decrece la matrícula, no obstante, en la segunda cohorte aumenta este indicador. Cabe recordar que, en la metodología se expuso el caso de Brasil y el uso de sus datos, por lo tanto, el cuarto año de la matrícula presenta un aumento importante en ambas cohortes, sin embargo, para los últimos dos años, se normaliza la tendencia de caída en dicho indicador.

En Colombia para el ciclo bajo (CINE 2), se observa un leve aumento de la matrícula para la segunda cohorte, sin embargo, para el ciclo alto (CINE 3) los indicadores de la segunda cohorte bajan con relación a la primera cohorte. Mientras que, en Uruguay muestra que el porcentaje de la matrícula la última cohorte descendió respecto a la primera, es decir, que el país presenta indicadores de decrecimiento, contrario a sus pares.

Finalmente, el gráfico anterior detalla una realidad del abandono escolar, la cual es continua en todos los países, acentuando tal dinámica en el ciclo alto (CINE 3) del secundario educativo. Cabe mencionar que, el abandono no es casualidad, sino una tendencia que se reitera cohorte tras cohorte, por lo cual, los cinco países deben fortalecer el ciclo alto con la finalidad de garantizar la educación como derecho.

## **5. Discusión y conclusiones**

Las PPEyS de los cinco países (Ver Tabla 1), muestra cómo se respalda el derecho a la educación en los distintos grupos sociales. En ese sentido, Simón, *et al.* (2019) sostienen que las personas con mayor dificultad deben acceder a los beneficios Estatales. No obstante, Grettel (2009) expone la libre interpretación del Estado acerca del derecho a la educación, mientras que, Lorente y Ruiz, (2022) opinan que el Estado ha tenido avances significativos en materia legislativa, pero, la efectividad de la política ha sido baja. Por lo tanto, los Estados deben ser garantes y eficientes en la protección del derecho y la sociedad debe ser un actor importante en su transformación.

En ese sentido, los indicadores educativos al ser medidos por cohortes (Ver Tabla 2 y Tabla 3) muestran como el ciclo bajo tiene mejores índices, en los cinco países, cabe decir que, la mayoría de las políticas educativas de los países se implementaron posterior 2005, buscando finalización de quienes ingresan al secundario educativo. En ese sentido, las tasas positivas del ciclo bajo del secundario pueden deberse a la dinámica del nivel primario donde su acceso está casi universalizado como lo plantean diversos autores (De la Cruz, 2017; Tedesco y López, 2013; Guijarro y Homad, 2011)

Para el presente caso, ninguna de las legislaciones (Ver Tabla 1), expone de forma cuantitativa quienes están en cada programa o política educativa según su edad o grado escolar, lo cual implica una dificultad para analizar la efectividad de la legislación a la

realidad educativa, sin embargo, los indicadores mejoraron cohorte tras cohorte. A su vez, Paya (2010) expone la importancia de políticas como el transporte, las becas, los bonos y la alimentación, las cuales son de suma importancia para la retención del estudiantado dentro del sistema formal.

Por otro lado, el aumento de la matrícula escolar no implica la garantía del derecho a la educación o la pérdida de calidad por la masificación como lo expresan en algunas investigaciones (Guijarro, 2008; Aguerrondo, 2008; Rambla *et al*, 2008; Guijarro y Homad, 2011). Sin embargo, las Constituciones de la región tienen un régimen garantista, causando expansión de la matrícula (Ruiz, 2021). Por lo tanto, es indispensable conocer las desigualdades sociales del estudiantado y superarlo con políticas efectivas.

Cabe destacar que los cambios regionales a favor de la educación como ya se expresó (Lorente y Ruiz, 2022; Suasnábar, 2017; Tedesco y López, 2013; Concha, 2005), en materia legislativa son el primer paso para dejar a un lado las desigualdades estructurales como el abandono, la repetición, la extra-edad, la discriminación por sexo, entre otras (Simón, *et al.*, 2019; De la Cruz, 2017; Rambla *et al*, 2008). Sin embargo, aún existen desigualdades entre los jóvenes (Ver Tabla 5), donde los indicadores más eficientes son del sector privado; mencionado por Vinacur (2016).

Finalmente, las políticas educativas en los cinco países deben ajustar su marco de acción para el nivel secundario superior, es decir, a las edades entre los 14 a 18, para incentivar la permanencia y culminación del secundario, debido a que en este grupo etario se presentan las tasas más elevadas de deserción (Ver Tabla 3 y 5). A pesar de que las políticas son claras en sus objetivos de una sociedad más equitativa, se desconoce cómo las políticas aportaron a la permanencia y culminación del secundario. Es decir, se desconoce cuál es el impacto real dentro del sistema educativo, entonces, evaluar las políticas sociales para fortalecerlas debe ser una prioridad de los Estados, esto con la finalidad de acotar la realidad escolar con la legislación.

## 6. Financiación

El presente documento fue financiado por El Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina y por el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS) de la Universidad Nacional de Villa María, (UNVM) Córdoba- Argentina. Con ocasión de la beca Doctoral del autor: Christian José Barajas Archila, los demás autores no tienen ninguna financiación.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008). *Políticas de educación inclusiva*. 48 conferencia internacional de educación. “La educación inclusiva el camino hacia el futuro”. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- Asamblea Nacional Constituyente (1988, 5 de octubre). Constitución Política de la República Federativa del Brasil, 1988. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0507.pdf>

- Blanco-Guijarro, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. 48 conferencia internacional de educación. “La educación inclusiva el camino hacia el futuro”. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- Blanco-Guijarro, R., y Duk-Homad C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista AULA*. N-17, 17-55. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8394/9104>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2015). *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. São Paulo, Brasil. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Todas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Casanova, MA (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa De Educação*, 31 (Especial), 42–54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Census Bureau. Software del Sistema de Análisis de Población (PAS). <https://www.census.gov/en.html>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). América Latina y el Caribe Estimaciones y proyecciones de población. <https://www.cepal.org/es>
- Concha Albornoz, C. (2005). Gestión de las Reformas Educativas en América Latina en los 90. Primeras Aproximaciones a un Proceso Complejo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(2). 131-153. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5559/5978>
- Consejo Federal de Educación (2008, 28 de octubre). *Resolución CFE N-66/08*. LA XVII Asamblea del Consejo Federal de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13523.pdf>
- Congreso Nacional de Brasil (1996, 20 de diciembre). *Ley N-9394 de 1996*. Directrices base de la educación nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)
- Congreso Nacional de Brasil (2004, 9 de julio). *Ley 10.880 de 2004*. Instituye el programa Nacional de Apoyo al Transporte Escolar (PNATE). <https://www.fnede.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3338-lei-n%C2%BA-10880-de-9-de-junho-de-2004>
- Congreso Nacional de Brasil (2014, 25 junio). *Ley N-13.005 de 2014*. El Plan Nacional de Educación 2014-2024. [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)
- Correa-Betancour M. (2020). El PISA y su impacto en la política educativa en los últimos dieciséis años. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25987/20863>

- Cruz Flores, G. de la (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-174. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19290/19433>
- El Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley 115*. Por la cual se decreta la Ley general de educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso (1994, 15 de diciembre). *Constitución de la Nación Argentina, Ley N-24.430*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso (2003, 4 de diciembre). *Ley 25.864*. Establecimientos en los que se impartirá Educación inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fíjese un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/91819/norma.htm>
- El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso (2006, 14 de diciembre). *Ley N-26.206*. Ley de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2009, 16 de enero) *Ley N° 18.437*. Ley general de educación. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Fundación Internacional María Luisa de Moreno. (s.f.). *Descubrir la Capacidad una Oportunidad*. <https://colombia.marialuisa.foundation/discapacidad-dco/>
- Gaceta Oficial de Bolivia (2009, 7 de febrero). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Bolivia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf)
- Grettel-Valenciano, C. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva Una experiencia compartida. En *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación. Primera edición. Salamanca, España. 13-25. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Hevia-Rivas, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 4, N-2. 25-39. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.pdf>
- La Asamblea Legislativa Plurinacional (2010, 20 de diciembre). *Ley N- 070*. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. [https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_bolivia\\_0258.pdf](https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf)
- La Asamblea Legislativa Plurinacional (2014, 29 de diciembre). *Ley N-622*. Ley de alimentación escolar en el marco de la soberanía alimentaria y la economía plural. [http://www.fao.org/fileadmin/templates/righttofood/documents/project\\_b/bolivia/LEY\\_ACE\\_n622.pdf](http://www.fao.org/fileadmin/templates/righttofood/documents/project_b/bolivia/LEY_ACE_n622.pdf)
- La Asamblea Nacional Constituyente (1991, 4 de julio). Constitución Política de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

- Lorente Rodríguez, M., & Ruiz, G. R. (2022). La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 48–64. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33593>
- Marchesi, Á. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Educación inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos. Metas educativas 2021. 37-45. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación de Bolivia (2005, junio). Proyecto Hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. <https://1library.co/document/ydewvd1q-ministerio-educacion-proyecto-hemisferico-elaboracion-politicas-estrategias-prevencion.html>
- Ministerio de Educación de Bolivia (2015). Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar (PNACE). <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/bol152754.pdf>
- Ministerio de Educación de Brasil (2014). Programa Nacional de Alimentación Escolar. <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/960.pdf>
- Ministerio de Educación de Brasil (2016). Programa Innovador de la Escuela Secundaria. <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentoOrientadorEMI.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). Programa nacional de alfabetización. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235119.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235119.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010, 28 de septiembre). Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-259880\\_archivo\\_pdf\\_criterios.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013, mayo). *Lineamientos técnico administrativos y estándares del programa de alimentación escolar (PAE)*. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235135\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos\\_tecnicos.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235135_archivo_pdf_lineamientos_tecnicos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014, junio). *Proyecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021*. Marco de planificación para grupos étnicos. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/co\\_0432\\_o.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0432_o.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017, 11 de octubre). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. El camino hacia la calidad y la equidad. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-363197.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-363197.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2007). Proyecto Marco de Programas Educativos Especiales. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/564/proyecto-marco-programas-educativos-especiales>

- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2010). Plan Nacional de Alfabetización Digital. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_uruguay\\_5044.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_5044.pdf)
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2013). Programa Uruguay Estudia. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/563/programa-uruguay-estudia-pue-reglamento-programa>
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2016, 19 de diciembre). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos República Oriental del Uruguay. Sistema Nacional de Educación Pública. <http://aidep.edu.uy/descargas/PLAN-NACIONAL-DE-EDUCACION-EN-DERECHOS-HUMANOS.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina (2016, 12 de febrero). Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Argentina Enseña y Aprende. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan\\_estrategico\\_y\\_matriz\\_v9\\_o\\_o.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_o_o.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay (2007). Programa Aulas Comunitarias. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8884>
- Ministerio de salud de la Nación Argentina. (2015, 9 de marzo). *Resolución 11/2015. Salud pública*. Programa de sanidad escolar (PROSANE). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/244808/norma.htm>
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2012) Programa Yo Estudio y Trabajo. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/convocatorias/programa-yo-estudio-trabajo>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Naciones Unidas (2000) Objetivos de Desarrollo del Milenio. [https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg\\_goals/](https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals/)
- Naciones Unidas (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1986). Análisis y proyecciones de la matrícula escolar en los países en desarrollo manual metodológico. Unidad de Proyecciones de Educación División de Estadísticas de Educación Oficina de Estadística. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135693>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Y “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000127583_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Indicadores de la educación, especificaciones técnicas. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). Clasificación Internacional Normalizadora de la Educación. CINE 2011. Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscsed-2011-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Declaración de Lima balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030. [https://www.academia.edu/27513925/BALANCES\\_Y\\_DESAF%3%8DOS\\_PARA\\_LA\\_AGENDA\\_EDUCATIVA\\_REGIONAL\\_2015\\_-2030\\_DECLARACI%3%93N\\_DE\\_LIMA](https://www.academia.edu/27513925/BALANCES_Y_DESAF%3%8DOS_PARA_LA_AGENDA_EDUCATIVA_REGIONAL_2015_-2030_DECLARACI%3%93N_DE_LIMA)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435/PDF/232435spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017a). Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. E2030 Educación y habilidades para el siglo 21. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286/PDF/247286spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017b). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina. Notas para pensar la educación secundaria en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578/PDF/247578spa.pdf.multi>
- Payá-Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*. Vol. 3, N-2. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209/203>
- Poder legislativo de Uruguay (1967, 2 de febrero). Constitución de la Republica de Uruguay. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>
- Presidencia de Colombia (2014). *Ser Pilo Paga llega a los 400.000 beneficiarios*. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-article-363347.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-article-363347.html?_noredirect=1)
- Presidencia de Colombia (2018). Generación E. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/377779Gobierno-lanzo-Generacion-E-el-nuevo-programa-de-educacion-superior-que-beneficiara-a-336-mil-estudiantes-de-todo-el-pais-durante-el-cuatrenio>

- Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2006, 26 de octubre). *Decreto Supremo N-28899. Bono Juancito Pinto*. <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-28899.html>
- Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2009, 11 de febrero). *Decreto Supremo N-4. Programa Nacional de Post Alfabetización. “Yo, Sí Puedo Seguir”*. <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N4.html>
- Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2015, 27 de mayo). *Decreto Supremo N-2377. Reglamento al Código Niña, Niño y Adolescente*. [https://sea.gob.bo/digesto/CompendioII/J/64\\_DS\\_2377.pdf](https://sea.gob.bo/digesto/CompendioII/J/64_DS_2377.pdf)
- Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2018, 10 de octubre). *Decreto Supremo N-3685*. <https://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-no-3685-del-10-de-octubre-de-2018>
- Presidencia de la Nación Argentina (2009, 18 de noviembre). *Resolución 393/2009. Asignación universal por Hijo para Protección Social*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-393-2009-161339/texto>
- Presidencia de la Nación Argentina (2016, 6 de diciembre). *Decreto Nacional 1.239/2016. Transferencia del “Programa Conectar Igualdad. Com. Ar” a la órbita de EDUC.AR SOCIEDAD DEL ESTADO del Ministerio de Educación y Deportes*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/268713/norma.htm>
- Presidencia de la Nación Argentina (2018, 30 de enero). *Decreto 90/2018. Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)*. Transferencia decreto N-84/2014. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/178240/20180131>
- Presidencia de la Republica de Brasil y Ministerio de Educación de Brasil (2008). Proyecto pedagógico Integrado Pro-Joven Urbano. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/br\\_0550.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0550.pdf)
- Rambla, X., Ferran F., Aina T., y Antoni, V. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas Revista trimestral de educación comparada*. Vol. 38 N-145. 81-96. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Roman, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una mirada de conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2). 33-59. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2896/3112>
- Ruiz, G. R. (2021). El derecho a la educación: definiciones constitucionales comparadas en América del Sur. *Revista Española De Educación Comparada*, (39), 61–80. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29247>

- Simón, C., Barrios, Ángela, Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Scioscioli, S., Lorente-Rodríguez, M., Ruiz, G. (2018). La extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario en países de América del Sur desde la perspectiva del derecho a la educación. XVI congreso nacional educación comparada Tenerife, 2018 145-152. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11572/1.17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española De Educación Comparada*, (30), 112–135. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>
- Tedesco, J. C., & López, N. (2013). Diez años Después. Comentarios tras una Relectura del Artículo “Algunos dilemas de la Educación Secundaria en América Latina”. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2) 9-32. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2895/3111>
- Tomasevski, K. (1999). Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Comisión de Derechos Humanos 55º período de sesiones tema 10 del programa provisional. Consejo Económico y Social. Naciones Unidas. <https://digitallibrary.un.org/record/1487535#record-files-collapse-header>
- Vinacur, T. (2016). ¿Los alumnos de las escuelas privadas están mejor preparados para ingresar a la universidad? *Revista Colombiana de Educación*, (70), 175.200. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce175.200>