

**DEBATE 07**

**UNIVERSALIZAR EL ACCESO Y COMPLETAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.  
ENTRE LA META SOCIAL Y LA REALIDAD LATINOAMERICANA**

**ARTICULO DE PABLO GENTILI**

**Tres argumentos acerca de la crisis de la educación  
media en América Latina**



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos  
Para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
Sede Regional Buenos Aires

**SITEAL**  
SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS  
EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

International Institute for Educational Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, París  
Francia

© IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
C1425EHS, Buenos Aires  
Argentina  
[www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)

© Organización de Estados Iberoamericanos  
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Bravo Murillo 38  
28015, Madrid  
España  
[www.oei.es](http://www.oei.es)

ISSN: 1999-6179

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de la autora y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IPE. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO, del IPE, o de la OEI, concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o e sus autoridades, fronteras o límites.

Se permite la reproducción total o parcial del material, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, el nombre del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

## TRES ARGUMENTOS ACERCA DE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN AMÉRICA LATINA

La propuesta de este séptimo debate del SITEAL es, sin lugar a dudas, desafiante y compleja: ¿Por qué no llega a lograrse la plena escolarización de los jóvenes en América Latina y el Caribe? ¿Qué deberíamos hacer para lograrlo, superando la enorme brecha que existe entre la meta social y la cruda realidad continental?

Pretendo desarrollar aquí tres argumentos que, desde mi punto de vista, pueden ayudar a abordar las cuestiones en ciernes. Por razones que espero podrán ser evidentes, creo que el primer interrogante merece más atención que el segundo. No se trata, claro, de desconocer la importancia y la pertinencia de las políticas educativas destinadas a crear mejores condiciones de acceso y de escolaridad para todos los jóvenes de nuestras sociedades. Tampoco, naturalmente, de ignorar o desmerecer los avances de políticas públicas innovadoras que hoy se llevan a cabo en algunos países de la región, los cuales aspiran a revertir la herencia de exclusión y desigualdad que ha marcado la historia de nuestro continente y que los recientes gobiernos neoliberales no han hecho más que profundizar y cristalizar. Entiendo que la primera pregunta merece más atención ya que ella encierra una complejidad de la cual deriva cualquier consideración acerca de las estrategias políticas que podrían permitir enfrentar y superar el inventario de inequidades que limita las oportunidades sociales y educativas de millones de jóvenes en la región. Buenos diagnósticos no garantizan necesariamente buenas políticas. Sin embargo, malos diagnósticos conducen siempre a malas políticas.

Así las cosas, creo que es fundamental saber por qué no ocurre lo que, en apariencia, debería ser una meta deseable para todos: la escolarización universal de la juventud latinoamericana. Los argumentos presentados podrían, quizás, ser más apropiados para responder a la pregunta: ¿alguna vez ha sido una meta social la escolarización universal de la juventud latinoamericana? Si mi aporte ayuda a contestar que no, las políticas públicas deberían tratar de ajustarse a este escenario no tan estimulante desde el punto de vista democrático, aunque sí más realista.

Vayamos a las evidencias.

### 1. La educación no es, ni nunca ha sido, una “meta social” en América Latina.

Estimo que la presente afirmación quizás no sea la mejor forma de iniciar mi contribución al debate, ya que éste parece ser uno de los presupuestos que ilumina buena parte de los diagnósticos y de las propuestas acerca de cómo y por qué superar la profunda crisis educativa que viven nuestros países. Sin embargo, creo que afirmar que, en nuestra región, hay un “consenso” acerca de las virtudes y de los beneficios que ofrece la educación y, como si esto fuera poco, que dicho “consenso” tiene los

atributos de ser “generalizado” no es más que una bondadosa expresión de deseos que, ésta sí, parece estar en contradicción con la realidad social latinoamericana. Dicho en otros términos, lo que parece contraponerse a la realidad latinoamericana no es que haya un desajuste entre el noble deseo de que todos los jóvenes frecuenten las escuelas y la persistencia de factores que los alejan de ellas; sino, más bien, la idea de que, en nuestros países, todos compartimos esta justa aspiración democrática. De tal forma, no es raro observar que, con sofocante frecuencia, suele afirmarse que es una aspiración de “todos” democratizar la educación, garantizar mejores condiciones de escolaridad a los más pobres, ofrecer iguales oportunidades de desarrollo y bienestar al conjunto de la población y diseñar políticas efectivas para lograr tales objetivos. Todo esto sería música para los oídos de los exégetas de la democracia, sino no fuera parcial o definitivamente falso cuando se lo contrapone con los hechos que narran la historia de la América Latina contemporánea.

En efecto, un análisis riguroso de los procesos de desarrollo y expansión de la educación latinoamericana, a lo largo de la historia y, particularmente, desde la segunda mitad del siglo XX, revela que, en este campo, como en muchos otros, no ha habido ningún tipo de proyecto nacional revolucionario, unificador o articulador de una alianza de clases o de un pacto social capaz de instalar la educación en el centro de las prioridades en materia de política pública. Al menos, no ha habido, de forma general y con la excepcionalidad de Cuba, ningún proyecto duradero y estable de este tipo. Apelar, por lo tanto, a argumentos que remiten, en nuestros países, a defender aquellos objetivos en los que todos “estamos de acuerdo”, a los “consensos” y “afinidades” que nos unen como pueblos o naciones que miran al futuro de forma hermanada, no es otra cosa que un mito o, lo que es lo mismo, un acto de fe. Lo que la realidad latinoamericana desmiente es que todos tengamos las mismas aspiraciones y deseos acerca de la educación de nuestras futuras generaciones y que todos estemos en las mismas condiciones o con el mismo deseo de compartir los beneficios que la misma generará en materia de ampliación de oportunidades y derechos. Tampoco, claro está, que todos estemos del mismo modo de acuerdo en generar estrategias más democráticas de distribución de las riquezas que la educación genera y, en nuestra región, hoy como ayer, sólo algunos pocos acumulan.

Espero no parecer demasiado dramático, pero la educación es hoy, como siempre, un espacio de confrontación y disputa, un territorio de lucha y antagonismo. Un campo de batalla. Permítanme aclarar que esto no quiere decir, necesariamente, que en la educación se contrapongan siempre e indefectiblemente, “proyectos” acabados, ni, mucho menos, modelos de sociedad antagónicos, como parece confiar cierto tipo de análisis tentado en confundir la lucha de clases con la lucha en las clases. Afirmar que hay intereses en pugna, visiones y expectativas que se contraponen, no significa afirmar que en la educación, como en las películas de Indiana Jones, los buenos están de un lado y los malos del otro. Tampoco significa que no haya buenos ni malos en la vida contemporánea. Significa, simplemente, que, casi siempre, la realidad social los junta, los funde y confunde, siendo una de las funciones del análisis sociológico, contribuir a entender este proceso.

No debería sorprender, aunque sorprende, que después de más de 200 años de debate sociológico se siga apelando a una especie de espíritu pre-hegeliano redentor y benevolente para explicar los supuestos intereses universalistas de políticas destinadas a beneficiar a todos y que acaban siendo un rotundo fracaso democrático. Sorprende, digo, que se siga debatiendo que el problema está sólo en las políticas y no en los argumentos que aspiran a justificarlas. Sostengo que este tipo de consensualismo medieval derrocha nostalgia platónica y asume la fisonomía de un nómeno trasnochado sobre el que se erige una promesa de consenso que, en América Latina, ha servido más para ocultar que para mostrar las contradicciones que dibujan un horizonte de falsas promesas de bienestar para las mayorías.

La educación no “interesa” a todos de la misma forma. Y ese es el problema. Ponernos de acuerdo será una cuestión de fuerza, de poder. El resto, es mera ilusión.

## **2. La expansión de la educación secundaria en América Latina ha sido resultado de un proceso de disputa de intereses socialmente contrapuestos.**

En asociación a la falsa idea de un consenso que articula las necesidades sociales en torno a la escolaridad, se ha generalizado la idea de que la expansión de los sistemas nacionales de educación ha sido, en las últimas décadas, producto de la confluencia de un conjunto de intereses que armonizaron milagrosamente entre sí. Por un lado, los gobiernos (sea cual fuera su signo u orientación ideológica) implementaron desinteresadas políticas públicas destinadas a atender una demanda creciente por educación, traducida en la incorporación progresiva en el sistema escolar de sectores tradicionalmente excluidos del mismo. Por otro, los mencionados sectores excluidos, avisados ahora sí sobre los méritos y beneficios que aporta el tránsito por la educación, comenzaron a demandar y exigir mayor acceso y permanencia en el sistema, convencidos de que el progreso podía estar a su alcance. Finalmente, un notable número de agencias internacionales, que hasta el momento fungían como bancos o entidades virreinales destinadas al fomento del desarrollo, descubrieron, al igual que los pobres, que la educación era un buen negocio y una inversión segura para lograr la felicidad de los pueblos, razón por la cual se abocaron a recomendar a los gobiernos que expandieran sus sistemas escolares. Este bucólico paisaje, de armónico clima democrático, tuvo como espectadores silenciosos a las élites y a las clases medias, que, sin interés alguno en el asunto, observaron indiferentes como las turbas populares invadían un espacio que, hasta entonces, era propiedad exclusiva de ellas.

Acepto que la ironía precedente puede parecer un poco conspirativa, aunque, desde mi punto de vista, es bastante menos excéntrica que la presunción de que la escuela secundaria se expandió en América Latina porque a los pobres comenzó a interesarles la posibilidad de progresar en la vida y los gobiernos a buscar los medios para satisfacer este justo deseo. Todo esto sería extraordinario si los Hermanos Grimm y no Marx, Weber y Durkheim hubieran fundado la sociología.

El dato es elocuente e innegable. Aunque dinámicas de exclusión y segregación continúen hoy plenamente vigentes en nuestros países, sectores tradicionalmente marginados del sistema escolar han logrado, en las últimas décadas, acceder a niveles que antes eran reservados a las élites o a las clases medias. La evidencia más clara de este fenómeno ha sido el crecimiento progresivo de las tasas de escolarización secundarias y, en menor medida, el incremento sostenido en el acceso al nivel superior del sistema. Es probable que, como se afirma en diversos estudios del SITEAL, esta expansión esté llegando a un techo. También, como ponen en evidencia los datos disponibles para el presente debate, que los niveles de abandono y exclusión de los jóvenes en este segmento del sistema sean aún demasiado altos. Sin embargo, el crecimiento ocurrió y sería bueno tratar de saber por qué, si es que no fue por un florecimiento espontáneo de buenas intenciones.

Propongo interpretar los hechos de una forma diferente.

En el sistema escolar se traba una dura batalla en torno a los bienes que la educación produce o ayuda a producir: conocimientos socialmente relevantes, poder y prestigio, status y reconocimiento, ascenso social y ventajas relativas en ámbitos de alta y creciente competencia como lo son, particularmente, el mercado de trabajo y el de los bienes simbólicos. Los pobres y sus organizaciones, los partidos populares, los sindicatos y los movimientos sociales han avanzado de forma significativa en su lucha por demandas sociales crecientes, que, en el Estado de derecho democrático, aunque haya sido bastante poco habitual en la historia reciente latinoamericana, tendieron a traducirse en un elenco amplio de oportunidades de participación e intervención en espacios de los cuales estaban antes excluidos. Las luchas y movilizaciones promovidas por estos sectores y sus organizaciones han permitido significativas conquistas democráticas en nuestro continente, como en el resto del mundo, siendo la expansión del sistema escolar una de ellas. Ciertamente, en este proceso de expansión, los pobres, principales beneficiarios del mismo, encontraron resistencias, tejieron alianzas, conquistaron espacios, compraron espejitos de colores y debieron amagar no pocas derrotas. El conflicto social, ya lo sabemos, no siempre se resuelve a favor de quienes más lo merecen.

Lo que trato de decir es que el proceso de expansión educativa, que vivió y aún vive América Latina como herencia inconclusa del siglo XX, tuvo como principal protagonista a los sectores populares que hicieron esfuerzos arduos y protagonizaron batallas muchas veces silenciosas para derrumbar las barreras que los alejaban de la escuela. Las razones del por qué los pobres confiaron (y, debemos estimar, aún confían) en las virtudes y beneficios de los procesos de escolarización son, sin lugar a dudas, complejas y no necesariamente heroicas. En efecto, quizás sus luchas hayan estado no pocas veces influenciadas por una prometeica confianza en los argumentos tecnocráticos que reducen la educación a la capacitación profesional. Esto, sin embargo, para nada niega que, engañados o no, iluminados por la sabiduría de la vida y del sufrimiento o, simplemente, hartos de tanto maltrato, los pobres fueron a ocupar su lugar en el sistema escolar. Un lugar que creían merecido, aunque quizás no hayan sido tan explícitos en su percepción acerca de que se lo habían expropiado

de forma injusta y prepotente los sectores más poderosos de la sociedad. Como quiera que sea, los pobres fueron gestando su fuga hacia adelante: a empujones.

La respuesta del Estado estuvo a la altura de la tradición oligárquica y discriminatoria que ha definido la forma convencional de hacer política en nuestra región. Mis colegas de debate, en sus muy pertinentes aportes, señalan diversas dimensiones de esta respuesta: la fragmentación y segmentación del sistema escolar, particularmente de la oferta de nivel medio; el desprecio o la indiferencia hacia los sectores más postergados, por ejemplo, los sectores rurales; la desigualdad y la injusticia social que han interferido en las condiciones efectivas de hacer realidad demandas de justicia e igualdad acordes a cualquier democracia moderna; la relevancia de una parafernalia de leyes, tratados y acuerdos nacionales e internacionales destinados a proteger y promover los derechos humanos y, dentro de estos, de forma indivisible, la educación, en un marco de sorprendente ineficacia de la ley y de los recursos jurídicos que deberían hacerla cumplir. En suma, si algo parece no haber contribuido a la universalización de la escuela media, es la persistente vocación de los gobiernos latinoamericanos de pisotear las demandas populares y despreciarlas en beneficio de una geografía del poder muy poco dispuesta a modificar privilegios y a ampliar derechos.

De manera general, en América Latina, los procesos de expansión de los sistemas nacionales de educación, en la segunda mitad del siglo XX, se realizaron en el marco de una frágil o inexistente institucionalidad democrática. Durante las últimas décadas, gobiernos profundamente conservadores y neoliberales, responsables por la aplicación de rigurosas políticas de ajuste y privatización, que elevaron el número de pobres y llevaron los índices de desigualdad a los niveles más altos del planeta, generaron misteriosamente un proceso de ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia de los más pobres en el sistema escolar. Un hecho que podría explicarse de diversas maneras, según la perspectiva analítica que asumamos. Por un lado, puede sospecharse que se trató de un acto de responsabilidad cívica de gobiernos que, aunque manifestaban un profundo desprecio por los derechos humanos y por la justicia social, ansiaban la escolarización del pueblo. Por otro, podría entenderse que hubo una deliberada política de opresión y sumisión de los pobres al poder dominante, haciendo que éstos cayeran en la trampa de creer que la escuela iba a liberarlos, cuando, en rigor, era la coartada para consumir su definitiva dominación. Finalmente, podría pensarse que, como argumentábamos anteriormente, los pobres fueron, como siempre ocurre, abriéndose camino a los empujones, ganando y perdiendo espacios, sumando o restando fuerzas, con marchas y contramarchas que fueron delineando el camino sinuoso de su lucha por la justicia y la igualdad. La combinación de estas luchas y demandas, con un conjunto de políticas y reformas orientadas desde el poder político, sumadas a una enorme intervención de ciertos organismos financieros internacionales que han pautado el rumbo de las políticas gubernamentales en el marco de la peculiar institucionalidad del sistema escolar, sus actores y sus normas, sus prácticas y rituales, ha resultado en lo que hoy conocemos como expansión de la escuela secundaria en América Latina.

Todo, menos una comunidad organizada de intereses solidarios y orgánicamente articulados alrededor del mismo proyecto. De tal forma, la fragmentación y segmentación de los sistemas nacionales de educación en nuestro continente no expresa otra cosa que la fragmentación y segmentación de los intereses, demandas y formas de intervención que los diversos sujetos en pugna pusieron en movimiento para conquistar o defender sus espacios en este campo minado que es la escuela, un espacio que tanto resiste a cualquier interpretación bucólica y armónica.

El hecho de que hoy florezcan en nuestra región gobiernos democráticos que aspiran a revertir la herencia de inequidades e injusticias recibidas de las administraciones neoliberales, nos llena de esperanza. Sin embargo, también nos alerta hacia una de las dimensiones propuestas en este debate: ¿cómo definir estrategias de acción que permitan hacer efectiva la universalización del acceso a la escuela de todos los jóvenes latinoamericanos? Aunque buena parte de estos gobiernos recién se inician y los desafíos que enfrentan son enormes, su éxito dependerá, seguramente, de que puedan no sólo atacar los epifenómenos de los procesos de exclusión, o sus manifestaciones sintomáticas, sino también, y fundamentalmente, la estructura oligárquica y privatizadora del Estado en casi todos los países de la región. Un Estado capaz de deglutir las demandas por justicia e igualdad, introduciéndolas en un laberinto de prestaciones burocráticas degradadas, en un simulacro de oportunidades que hace de los derechos humanos una mueca, un gesto actoral vacío de efectividad democrática.

### **3. El futuro de la escuela secundaria depende de la definición de su sentido democrático y de su pertinencia social.**

¿Sobre qué promesa aspirarán los nuevos gobiernos democráticos de la región hacer efectiva la universalización del acceso a la escuela secundaria? Quizás sea prematuro saberlo, aunque algunas precauciones deberán ser tomadas si lo que se pretende es asumir de manera decidida este desafío. No deseo realizar aquí un inventario de recomendaciones asépticas y de probada eficacia práctica. Más bien, identificar algunos problemas y tensiones que será necesario enfrentar para hacer de la universalización de la escuela media una realidad y, de esta manera, consolidar procesos de reforma democrática que, en nuestras sociedades, abran camino a políticas de defensa del espacio público, los derechos humanos y la justicia social. El éxito de los gobiernos posneoliberales en América Latina dependerá, en gran medida, del poder que ellos tengan para revertir la herencia de injusticias e inequidades existentes, atacando las causas que las producen y no sólo sus manifestaciones fenoménicas. En lo que se refiere a la educación secundaria esto supone algunas cuestiones fundamentales, entre las que destaco la necesidad de redefinir su sentido democrático así como su pertinencia social en tanto oportunidad política para la promoción de un conjunto de derechos ciudadanos.

Decíamos anteriormente que han sido los pobres los que conquistaron su lugar en el sistema escolar y que, como contrapartida a tan impertinente invasión, los gobiernos



les ofrecieron una estructura institucional marcada por las desigualdades, segmentada, diferenciada, partida. Los organismos financieros internacionales aportaron algunos de los recursos necesarios para que esto ocurriera y, aunque hoy ostentan una sorprendente amnesia de génesis, fueron en buena medida responsables del desastre educativo producido por los recientes o aún persistentes gobiernos neoliberales. El resultado, sin lugar a dudas, ha sido frustrante desde una perspectiva democrática. Metafóricamente, podríamos decir que a los pobres se les ofreció un trueque: tener acceso al nivel medio una vez que éste se transformó en un aquelarre de ofertas, oportunidades y resultados diferenciados. Una relativa igualdad en la puerta de entrada y una absoluta desigualdad en la distribución de las posiciones ocupadas dentro del sistema, así como en los resultados y beneficios obtenidos en su pasaje por el mismo. A medida que los pobres se fueron “fugando hacia adelante”, hacia adelante también se desplazaron las injusticias e inequidades internas de un sistema educativo cuya expansión ha estado indisolublemente unida a su fragmentación.

Universalizar el acceso supone pues, al mismo tiempo, dotar a los sistemas escolares de una unidad y una articulación que, al ser hoy inexistentes, conspiran y contribuyen con la distribución desigual de oportunidades y con la negación del derecho efectivo a la educación para los más pobres. El desafío reside en reconstruir el sistema educativo. Refundarlo sobre la base de la igualdad de oportunidades de acceso y, fundamentalmente, de la igualdad de condiciones en el proceso de escolarización. Esto implica el reconocimiento de que los sectores populares llegan a la escuela media, de manera general, con una frágil base académica y con condiciones de vida marcadas por la pobreza, el abandono y las privaciones. Es justamente por esto que a la escuela media de los pobres hay que dotarla de la mayor atención pedagógica, los mayores recursos, los mejores docentes, las mejores condiciones de infraestructura, las más osadas iniciativas de retención, con becas y apoyos económicos destinados a los alumnos, pero también con otros dispositivos institucionales que hagan de la escuela secundaria un espacio de educación de tiempo y atención integrales. La supuesta igualdad de oportunidades que se crea en la puerta de entrada del sistema escolar constituye la muela del republicanismo democrático. Cuando los pobres finalmente consiguieron derrumbar las barreras de entrada e “invadieron” la escuela media, se los condenó, justamente por ser pobres, a una oferta educativa degradada y que los invita, día a día, a desistir o a abandonar, que los expulsa con indiferencia, echándoles la culpa por su supuesto fracaso. Hay excepciones notables, es cierto, pero éstas sólo confirman la regla de una escuela media que navega en el océano del simulacro democrático. Darles más y mejor educación a los pobres es una decisión política que se construye sobre la base de una opción, un modelo de distribución y redistribución que pone a la justicia social en el centro de las prioridades. Algo que, por cierto, las élites detestan y combaten despiadadamente. Cuando en la región más injusta del planeta, con los niveles más altos de injusticia social, se aplican fórmulas distributivas basadas en proporciones matemáticas regulares, el resultado no puede ser sino una reproducción de las desigualdades e inequidades, las que tienden a ocultarse en procedimientos más complejos de exclusión y en discursos meritocráticos que pretenden explicar, como siempre, por qué los mejores triunfan y

los peores, indefectiblemente, fracasan.

Más y mejores escuelas para los jóvenes pobres de América Latina y el Caribe es un imperativo ético democrático del que no pueden evadirse los nuevos gobiernos latinoamericanos si lo que pretenden es diferenciarse de sus predecesores neoliberales y conservadores.

Pero, ¿hacerlo para qué?

La cuestión puede parecer obvia, pero no lo es. De manera simple, podríamos reconocer que uno de los grandes objetivos pedagógicos de la escuela secundaria es ofrecer una sólida formación académica que permita a todos, no sólo a los hijos de las élites o de las clases medias, dar continuidad a los estudios superiores. No establecer éste como uno de los principios prioritarios de la escolaridad media es, creo yo, una gran estafa para los más pobres, siendo su principal consecuencia allanar el camino de los sectores más favorecidos a las instituciones universitarias. El argumento que suele sustentar la tesis de que los pobres precisan de una escuela media profesionalista y de rápida salida laboral, mientras a su lado persiste un sistema comprensivo, propedéutico y abierto a la formación general, destinado a los que aspiran y pueden dar continuidad a sus estudios en el nivel superior, confunde los límites del realismo con los del cinismo. Mientras a unos se los engaña con la promesa de un empleo seguro en un mercado de trabajo precario, discriminador y excluyente, a otros se los seduce con la posibilidad efectiva de acceso a las mejores instituciones universitarias que, éstas sí, permitirán multiplicar las oportunidades de desarrollo personal y profesional, además de aumentar de forma exponencial los retornos económicos derivados del estudio. Aceptar que los pobres deben ir a una escuela pobre que los eduque para seguir siendo pobres en un sistema de competencia y compensaciones brutalmente desigual, no parece ser una demostración de inteligencia republicana ni de pragmatismo democrático.

La promesa de una escolaridad media centrada en la profesionalización temprana de los jóvenes, puede ser quizás bienintencionada, aunque, en las condiciones reales del desarrollo social y económico latinoamericano, es olímpicamente desinformada. Hay factores que impiden hacer de la escuela secundaria un ámbito de formación profesional efectivo, como lo son el abandono y el achatarramiento de la infraestructura escolar, la falta de inversión pública, el déficit de cuadros docentes, la precaria formación de los docentes en ejercicio, las erráticas políticas de reforma que hicieron que la escuela media fuera llamada así por estar siempre medio perdida, medio a la deriva, medio sin rumbo, medio a la qué me importa. No hay ninguna duda que buena parte de los sectores que hoy ingresan a la escuela secundaria lo hace con la expectativa de poder ampliar sus oportunidades de acceso al mercado de trabajo, mejorando sus condiciones de competencia por los mejores empleos y aumentando sus remuneraciones futuras. La realidad, sin embargo, suele ser un poco diferente. Por un lado, como afirmábamos, y como recuerda bien Camila Croso, citando un estudio de la OIT, buena parte de los que ingresan y luego abandonan la escuela media lo hacen, fundamentalmente, por problemas familiares, económicos y por necesidad de acceso al mercado de trabajo, además de por la urgencia de asumir

quehaceres domésticos o por embarazos prematuros. La investigación citada permite observar que, en América Latina y el Caribe, casi 70% de los jóvenes que dejan de estudiar lo han hecho por estos motivos. Por otro lado, la inserción en el mercado de trabajo suele ser bastante más modesta que las promesas redentoras que bombardean la paciencia juvenil desde los periódicos, la propaganda oficial y las propias familias. Lo dice Claudia Jacinto de manera contundente en el presente debate:

(...) la educación ha dejado de significar el pasaporte a la movilidad social ascendente ya que está mediatizada por la dinámica del mercado de trabajo y por los procesos de desarrollo. A la salida de la escuela, no esperan puestos disponibles para todos, ni menos aún empleos de calidad. Es más, ciertas investigaciones muestran que el título de nivel secundario no vale para todos por igual: el origen socioeconómico, el nivel educativo del hogar y la calidad del circuito educativo al que concurrieron, parecen ser determinantes en el destino laboral de los egresados.

Permítanme agregar algunos datos que complementan esta observación. El estudio O retorno da educação no mercado de trabalho, coordinado por Marcelo Neri en el Centro de Políticas Sociais de la Fundação Getúlio Vargas, aporta algunos insumos de gran relevancia al presente debate. Las investigaciones de Neri muestran con elocuencia que la educación genera siempre un retorno económico que se incrementa conforme aumentan los años de escolaridad. De tal forma, la jerarquía salarial se espeja en las jerarquías dentro del sistema educativo, siendo más amplia cuanto mayor es la distancia que separa los niveles de escolarización de los trabajadores. Así, es lógico que los pobres aspiren a aumentar su nivel educativo, convencidos que la permanencia en el sistema les aportará un recurso de fundamental valor a la hora de disputar por un puesto de trabajo. Entre tanto, contribuir a fortalecer la suposición de que sus dificultades de empleabilidad se deben a su déficit educativo no sólo es una banal simplificación sino también, como observaremos, una peligrosa estafa. Veamos algunos datos que hemos recopilado de la base de indicadores del Espejo de Educación e Ingresos desarrollado por Neri y su equipo. La información compara jóvenes brasileños de centros urbanos, con la misma edad y diferenciados por género, raza y nivel educativo. Estima los niveles de ingresos promedio derivados del trabajo (en reales) y las probabilidades de empleo para cada categoría.

DIFERENCIALES DE INGRESOS Y PROBABILIDAD DE EMPLEO EN JÓVENES URBANOS CON DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS (POR SEXO Y RAZA)

Nivel educativo	Categoría	Ingreso del trabajo promedios (R\$)	Probabilidad de estar empleado/a
Primaria completa (20-24 años)	Hombre blanco	355	76,2
	Mujer blanca	217	41,0
	Hombre negro	274	76,1
	Mujer negra	168	40,0
Secundaria incompleta (20-24 años)	Hombre blanco	396	77,5
	Mujer blanca	242	42,9
	Hombre negro	306	77,5
	Mujer negra	187	42,7
Secundaria completa (20-24 años)	Hombre blanco	480	83,7
	Mujer blanca	294	52,7
	Hombre negro	371	83,6
	Mujer negra	277	52,6
Universitaria incompleta (20-24 años)	Hombre blanco	645	81,5
	Mujer blanca	395	48,8
	Hombre negro	498	81,4
	Mujer negra	305	48,7
Curso de Medicina completo (25-29 años)	Hombre blanco	2.722	96,8
	Mujer blanca	1.667	87,0
	Hombre negro	2.102	96,8
	Mujer negra	1.207	86,0
Curso de Derecho completo (25-29 años)	Hombre blanco	2.125	92,8
	Mujer blanca	1.302	73,6
	Hombre negro	1.641	92,7
	Mujer negra	1.005	73,5
Curso de Pedagogía completo (25-29 años)	Hombre blanco	1.180	94,0
	Mujer blanca	723	77,5
	Hombre negro	911	94,0
	Mujer negra	558	77,4

Nota: USD 1,00 = R\$ 1,80

Elaboración propia sobre información de la base de datos del *Espelho de Educação e Renda – Retornos da Educação no Mercado de Trabalho*, Fundação Getúlio Vargas.

Los datos son elocuentes y reafirman que a mayor nivel educativo mejores salarios. Sin embargo, también ponen en evidencia algunos de los factores que operan en los procesos de discriminación y segregación en el mercado de trabajo que la propia educación no consigue superar ni, mucho menos, limitar. En efecto, cuando se compara transversalmente en una misma categoría los retornos económicos obtenidos de la educación, los avances son progresivos, mientras que, entre categorías se ponen en evidencia desigualdades notables. Por ejemplo, un hombre blanco de 20 a 24 años con la escolaridad primaria completa tiene un ingreso medio superior al de una mujer negra con nivel superior incompleto (R\$ 355 y R\$ 305, respectivamente). Dicho en otros términos, es verdad que para obtener mejores ingresos en el mercado de trabajo hay que tener educación. Sin embargo, si se ha nacido hombre y de piel blanca, el beneficio económico de la educación insume menos esfuerzo educativo, por decirlo de alguna manera. Una regularidad que se pone al descubierto de manera brutal en los datos presentados. De manera general, los hombres blancos ganan el doble que las mujeres negras con los mismos niveles educativos y un poco menos que el doble que las mujeres blancas, las cuales perciben remuneraciones también más bajas que las de los hombres negros, cuyos ingresos son menores a los de los hombres blancos con la misma edad y la misma trayectoria educativa. Los datos son contundentes: un hombre joven blanco que ha concluido el curso superior de pedagogía (una de las carreras con peor remuneración en el mercado), tiene un ingreso medio casi igual al de una mujer negra que ha concluido el curso superior de medicina (carrera con la mejor remuneración del mercado) y semejante al de una joven mujer blanca que ha terminado el curso universitario de derecho (otra de las carreras con mejor remuneración). Por su parte, un joven blanco que ha concluido la carrera de medicina gana cinco veces más que una mujer negra que ha concluido el curso de pedagogía y casi cuatro veces más que una mujer blanca de la misma edad, flamante pedagoga.

La moraleja parece incontestable: por más que las personas se esfuerzen denodadamente en el sistema educativo, lo que definirá sus salarios no será sólo la educación sino el color de su piel o su género. Sin tantos eufemismos: más allá de su experiencia de escolarización, cuando las personas llegan al mercado de trabajo serán calificadas en virtud de criterios sexistas, racistas y discriminadores que limitarán de forma inapelable sus méritos educativos. Es difícil saber si los pobres ya se han dado cuenta de esto, pero es probable que lo sospechen, lo que pone en cuestión la supuesta legitimidad que le concede a la escuela media el valor económico que atribuye a quienes por ella transitan.

En esta misma dirección, los datos presentados dan cuenta de otro elemento que, en el contexto del debate promovido por SITEAL, parece ser nada despreciable: en cada categoría, los diferenciales salariales entre quienes terminaron sólo la escuela primaria, quienes no han terminado aún la secundaria y quienes sí la terminaron son muy pequeños. Por ejemplo, la remuneración media de un hombre blanco de 20 a 24 años que terminó sólo la escuela primaria es de R\$ 355, que sube para R\$ 396 cuando ha cursado y abandonado la escuela media, que sube para R\$ 480 si la terminó. En los jóvenes negros la diferencia es, respectivamente, R\$ 274, R\$ 306 y

R\$ 371. En las mujeres blancas, R\$ 217, R\$ 242 y R\$ 294. En las mujeres negras, R\$ 168, R\$ 187 y R\$ 277 (nótese que el incremento mayor se produce en la diferencia salarial entre mujeres negras con educación media incompleta y completa).

Por otro lado, la probabilidad de ocupación en virtud de los años de escolarización, aunque se diferencia notablemente entre categorías (aquí las diferencias de género son enormes), no expresa divergencias substantivas dentro de una misma categoría. Un joven blanco con primaria incompleta tiene 76,2% de chances de estar empleado, mientras que uno con estudios universitarios incompletos de 81,5%. Para las mujeres jóvenes negras las oportunidades de empleo son siempre más bajas, sea cual fuera su nivel educativo, aunque las diferencias de empleabilidad entre las propias mujeres negras cambia de manera pequeña entre niveles educativos: 40,8 para las jóvenes con escolaridad primaria y 48,7% para las que poseen estudios universitarios incompletos.

La educación media, como todos los niveles del sistema escolar, realiza su aporte a la competencia en el mercado de trabajo, pero, prometerle a los jóvenes mejores empleos y salarios sin cambiar las condiciones de precariedad y exclusión que existen en el mercado de trabajo es, simplemente, un embuste. Deben, por lo tanto, cuidarse los gobiernos posneoliberales de América Latina y el Caribe de caer en la trampa de pensar que gracias a la educación hay desarrollo económico y que éste, gracias a la escuela, se torna sustentable y socialmente equitativo. Cambiar la escuela sin cambiar el mercado de trabajo sólo conducirá a más frustración y decepción por parte de una juventud que, noblemente esperanzada, recurre a la escuela tratando de forjar su futuro en un mercado de trabajo que, siendo pobre, le dispensará desprecio y humillación.

Y es justamente en este último asunto que me gustaría terminar mi contribución al presente debate: la humillación que sienten los pobres cuando se deparan con la cruel realidad de promesas infundadas y de frustraciones que el mercado les retorna como un boomerang maligno y cruel. ¿Qué podrá pensar, sino, una joven negra que ha pasado más de 15 años en el sistema escolar y descubre que sus oportunidades de empleo no han crecido más que las de alguna vecina suya, también negra, con apenas tres años de permanencia en la escuela primaria? ¿Qué pensará esta joven cuando verifique que las promesas de aumento en sus ingresos, después de haber pasado una década más en la escuela que esa misma vecina, siquiera se aproximan a las remuneraciones mínimas fijadas por ley? ¿Qué sentirá cuando observe que ella, a pesar de estar en la universidad, apenas supera el salario de su hermano, también negro y joven, que abandonó prematuramente la escuela antes de acceder al nivel medio?

El sufrimiento no se imagina. Tampoco la sensación de desprecio que un ser humano siente cuando ve que sus derechos son pisoteados y maltratados, simplemente por haber nacido pobre. No hay capacidad narrativa ni recurso estilístico que sirva para representar la humillación que experimentan, día tras día, millones de jóvenes latinoamericanos cuando se deparan con un diluvio de promesas rotas y un alud de explicaciones cínicas que los incriminan en las causas de su propio abandono,

eximiendo de cualquier culpa a sus verdaderos culpables.

Quizás parezca poco, pero creo que en este espacio reside, justamente, la vitalidad, la pertinencia social y la necesidad política de la escuela media. Ella es la oportunidad que tenemos para crear un espacio que ofrezca a la juventud (a las juventudes) la posibilidad de pensarse a sí misma, de reflexionar sobre el mundo, sobre la sociedad en la cual vive, de entender los procesos que abren o clausuran oportunidades históricas. Un espacio para aprender a leer el mundo y a reconocerse como parte de este mundo, con sus miedos y sus ansiedades, con sus certezas inquebrantables y sus dudas inconmensurables, con sus caras y ánimos cambiantes y con su monolítica confianza en sí mismos. Una escuela que los escuche y los acoja, que los cuide y los libere, que los aproxime al borde del abismo, para echarlos a volar.

Quizás parezca poco, pero suena mejor que tanta cantilena hipócrita sobre el futuro de incertidumbre y congoja que le espera a millones de jóvenes latinoamericanos.