

ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN VI

# Enfoques Interdisciplinarios sobre la Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales

Norberto Fernández Lamarra | Ma. Eugenia Grandoli | Ma. Gabriela Galli  
(organizadores)

*Rector Emérito*

Aníbal Y. Jozami

*Rector*

Martín Kaufmann

*Vicerrectora*

Diana B. Wechsler

*Secretario General*

Horacio Russo

*Secretario Académico*

Carlos Mundt

*Secretario de Investigación y Desarrollo*

Pablo Miguel Jacovkis

*Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil*

Gabriel Asprella

*Director de Posgrados*

Cristian Pérez Centeno

*Coordinadora de Posgrados*

María del Carmen Parrino

*Director Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios  
para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE)*

Norberto Fernández Lamarra

*Edición de contenidos*

Ma. Eugenia Grandoli y Ma. Gabriela Galli

*Directora de diseño gráfico y editorial*

Marina Rainis

*Diseño y diagramación*

Valeria Torres y Julieta Golluscio

**Enfoques Interdisciplinarios sobre la Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales**  
**ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN VI**

Número 9 | Junio 2024

ISSN 2314-1697

©Universidad Nacional de Tres de Febrero,  
Mosconi 2736, Saenz Peña, 31674AHF,  
Localidad de Tres de Febrero, Pcia. de Buenos Aires, Argentina  
Teléfono: 4519-6010/134, Email: rectorado@untref.edu.ar

## ÍNDICE

### PRESENTACIÓN

*Martín Kaufmann*

### PRÓLOGO

*Pablo Miguel Jacovkis*

### INTRODUCCIÓN

*Norberto Fernández Lamarra*

## PARTE I

### Educación obligatoria

**Educación secundaria, innovación y futuro. Estudio sobre políticas educativas para la mejora de las trayectorias escolares de los estudiantes en América Latina**

*Norberto Fernández Lamarra y Pablo Daniel García*

**Transformaciones en la educación secundaria en Argentina: análisis de dispositivos de gestión como instrumentos de gobierno para la implementación de la obligatoriedad**

*Marisa Alvarez*

**Narrativas estudiantiles sobre la historia reciente en escuelas secundarias.**

**Un análisis de caso**

*Gonzalo Álvaro de Amézola y Laura Cristina del Valle*

**La inclusión escolar en su encrucijada**

*Daniela Danelinck, Fabiana Demarco y Laura Kiel*

## PARTE II

### Formación y trabajo docente

**Las políticas educativas nacionales orientadas a la evaluación de formación docente inicial durante el período 2006-2019. Un análisis de su trayectoria**

*Ma. Eugenia Grandoli*

**Herramientas digitales e intencionalidad de uso por parte del profesorado.**

**El caso de los institutos de formación docente del AMBA, Argentina**

*Fabián Luna, M. Gabriela Galli, M. Beatriz de Ansó, Analía Chaparro y Eda Artola*

**La enseñanza de la física. En su relación con otras disciplinas**

*Juan Carlos Muñoz, Juan Pablo Muñoz Momburu y Pablo Carbonell*

**Estudio ergonómico holístico y sistémico en un colegio de educación primaria y matrícula privada de Bs. As., Argentina**

*Julio Sola, Gabriel Barone, Antonio Trigo Oural, Susana Rodríguez, Rodrigo Gandini y Daiana Jorge*

### **PARTE III**

#### **Educación superior**

**Construyendo puentes: experiencias innovadoras de vinculación universidad-entorno en la coproducción de conocimiento científico-tecnológico**

*Norberto Fernández Lamarra, Marisa Alvarez, Ma. Eugenia Grandoli, Verónica Xhardez, Johanna Gómez Arn y Agustín Guerra*

**Nuevas áreas y roles en el gobierno y la gestión de las universidades nacionales argentinas: entre la colegialidad y el gerencialismo**

*Mónica Marquina, Silvina Santín, Wenceslao Rodríguez, Nicolás Reznik, Vanina Lizzano, Nahuel Lizitza, Carolina Denes, Graciela Giménez y Ignacio Mazzeo*

**La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento. Principales resultados del proyecto internacional APIKS**

*Cristian Perez Centeno*

**Educación superior: masificación, clase social y desigualdades**

*Ana María Ezcurra*

**Procesos de transición a la maestría: el caso de Argentina y España**

*Silvia Batlle, Mercedes Torrado Fonseca, Zulma Gastaldo, Pilar Figuera Gazo, Juan Llanes Ordóñez, Robert G. Valls-Figuera y Emmanuel Pacheco*

### **PARTE IV**

#### **Formación profesional y artística en la universidad**

**La articulación entre la formación profesional sustantiva y formación en investigación en la licenciatura en enfermería**

*Elisa Lucarelli y Gladys Calvo*

**La formación profesional en enfermería en las prácticas integradas del plan curricular de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Enseñanza e investigación en el contexto de pandemia COVID**

*Elisa Lucarelli y Patricia Del Regno*

**Saberes haceres afectivos que conmueven las prácticas áulicas. Psicomotricidad y perspectivas no dualistas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero**

*Patricia Aschieri y Laura Manghi*

**Aprendiendo a ser psicomotricistas: la adquisición de una posición profesional en las prácticas del ámbito comunitario**

*Sebastián Fuentes, Graciela Tabak, Melisa Arean y Gabriela Palavecino*

**Transelectronicxs. Algunas transducciones de las didácticas basadas en la investigación artística**

*José María D´Angelo, Darío Sacco, Claudia Valente, Rosario Cavaleiro, Nic Motta, Sara Santa Cruz*

## EDUCACIÓN SECUNDARIA, INNOVACIÓN Y FUTURO. ESTUDIO SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES EN AMÉRICA LATINA

Norberto Fernández Lamarra<sup>1</sup> y Pablo Daniel García<sup>2</sup>

### Resumen

La Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina” impulsa el desarrollo de estudios e investigaciones que favorezcan el debate y la transformación de la educación tendiente a la democratización de los sistemas e instituciones a fin de responder en forma más pertinente y eficaz a la complejidad de los nuevos contextos sociales, económicos y tecnológicos. En particular, a partir de esta investigación, se intentará mapear las innovaciones que se han desarrollado en la escuela secundaria de la región para atender a las demandas de las sociedades nacionales, de la región y de la época, pensando en las necesidades actuales y del futuro. El objetivo del proyecto, en particular, fue identificar, caracterizar y analizar políticas innovadoras que contribuyan al andamiaje de las trayectorias escolares de los estudiantes. Para su desarrollo se trabajó con múltiples trabajos académicos y con otras fuentes secundarias (artículos académicos, investigaciones, estadísticas, legislación, entre otros) a fin de relevar el estado de situación de la región. Se han identificado tres tipos de políticas en los países de la región, que dan cuenta de las prioridades de los Estados al momento de intervenir en el sistema educativo. En primer lugar, se agrupan las políticas asociadas al cambio curricular y la incorporación de nuevos saberes en el curriculum escolar del nivel. En segundo lugar, se referencia un grupo de políticas vinculadas a la reconfiguración reciente del secundario, particularmente aquellas vinculadas a la organización institucional. Un tercer grupo de políticas se vincula con el fortalecimiento de las demandas para la compensación de desigualdades. El relevamiento realizado permite afirmar que América Latina continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo y la desigualdad no solamente se manifiesta en la dimensión económica de la vida sino también en la escolar. Si bien se han avanzado en el acceso al nivel secundario cada vez mayor cantidad de jóvenes, todavía queda mucho por hacer. La planificación de políticas educativas con perspectiva de futuro puede acercarnos a construir una verdadera “Educación para todos”.

**Palabras clave:** Educación Secundaria, Innovación, América Latina, política educativa.

<sup>1</sup> Profesor-investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación, la gestión y la evaluación de la educación. En la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) es Director del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), del Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestrías y Especializaciones). Dirige la Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina”. [nflamarra@untref.edu.ar](mailto:nflamarra@untref.edu.ar)

<sup>2</sup> Profesor-Investigador en el área de política y gestión de la educación. En la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) es coordinador académico del Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestrías y Especializaciones). Es investigador del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. [pgarcia@untref.edu.ar](mailto:pgarcia@untref.edu.ar)

## Introducción

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la UNTREF desde hace tres bienios viene desarrollando una línea de investigación en torno a la innovación en la educación. Durante este tiempo, el foco principal ha estado puesto en la innovación en la educación superior en sus diferentes dimensiones. A partir de este bienio, el foco se ha ampliado para analizar y estudiar también las políticas y las innovaciones en la educación secundaria.

Resulta fundamental la transformación de la educación secundaria para asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes hacia la universidad. En este sentido, se considera prioritario avanzar en la construcción de propuestas alternativas, creativas e innovadoras capaces de responder a las nuevas demandas de los tiempos actuales. Este proyecto de investigación se desarrolló además en el marco del trabajo que viene desarrollando la Cátedra UNESCO Educación y Futuro en América Latina, a cargo del Director del Proyecto, que a partir de diversas producciones académicas se ha dedicado a reflexionar e investigar sobre las necesidades de transformación para que los sistemas educativos respondan a las necesidades actuales y futuras para el logro de una educación de calidad para todos.

Recientemente en América Latina se ha desarrollado un proceso de notoria masificación del acceso al nivel secundario, impulsado especialmente por la sanción de la obligatoriedad del nivel en varios países de la región. La obligatoriedad, si bien sostiene el derecho a la educación para todos los jóvenes, no asegura su efectivo ejercicio y el acceso a una educación significativa en lo formativo y en lo social para los sujetos, pertinente y de calidad. La obligatoriedad de la educación secundaria es una exigencia y una prioridad para revisar y asegurar las trayectorias de los estudiantes y superar el tradicional carácter selectivo. No obstante, muchos son los estudios que muestran las dificultades de los estudiantes para completar sus trayectorias escolares (Terigi, 2008, Montes y Ziegler, 2010) y otros han señalado cierta ficción de igualdad, señalando la relevancia de los circuitos diferenciados dentro del sistema educativa que producen realidades educativas de variada calidad y generan lo que se ha llamado una “exclusión incluyente” (Gentili, 2011) o “integración excluyente” (Bayon, 2015).

Uno de los aspectos señalados últimamente como obstáculo para lograr una educación significativa y de calidad para todos los jóvenes –y al que se ha abocado gran parte de la investigación– refiere a la estructura y dinámica de la escuela secundaria. Desde distintos ámbitos parece reconocerse como necesidad la incorporación de nuevas estrategias de gestión institucional para el logro de los objetivos educativos establecidos, explorando formatos de organización que potencien nuevas configuraciones pedagógicas.

En las últimas décadas, en América Latina se ha desarrollado una normativa muy avanzada en cuanto a la capacidad que se da a las instituciones y a cada de las jurisdicciones para la introducción de innovaciones educativas en el nivel. Estas orientaciones de política de reorganización del nivel impulsan a una revisión de la propuesta educativa escolar para asegurar la inclusión y hacer efectiva la obligatoriedad de la escuela. El supuesto de base es la necesidad de promover cambios para asegurar la inclusión a partir

de una nueva forma de trabajo que sostenga el acompañamiento de los estudiantes en la escuela, de una revisión de los contenidos y de su nueva organización para la enseñanza, la organización escolar, la gestión, los recursos, reconsiderando las variables tiempo, espacio y agrupamientos.

En ese marco, esta investigación se propuso realizar una indagación internacional sobre el diseño y aplicación de políticas educativas innovadoras orientadas al cuidado de las trayectorias escolares de los estudiantes. Así se buscó mapear las innovaciones que se están desarrollando en el formato de la escuela secundaria en América Latina y que intentan dar respuestas a las nuevas necesidades y demandas propias del siglo XXI. La situación problemática a partir de la cual se desarrolla esta investigación parte de considerar la necesidad de cambio en el formato escolar que supere la organización tradicional del sistema educativo. El interrogante a partir del cual se organizará el trabajo de investigación se define como: ¿Cuáles son las políticas educativas innovadoras que han sido desarrolladas para las escuelas secundarias de América Latina que buscan cambiar el formato escolar tradicional para adecuarlo a las necesidades y demandas del siglo XXI?

### Marco Teórico

En el último tiempo se ha generalizado el uso del término innovación para hacer referencia a los cambios que se dan al interior de las instituciones educativas. A la vez, el concepto de innovación es utilizado desde distintas tradiciones disciplinarias con connotaciones diversas y, por lo tanto, es empleado para designar fenómenos cualitativamente diferentes, dando lugar a una vasta polisemia de sentidos al momento de caracterizar un fenómeno determinado. Por eso resulta pertinente explicitar qué se entiende por innovación cuando se usa este concepto.

Particularmente la innovación educativa es un fenómeno de difícil conceptualización. Esta dificultad ya fue señalada hace más de una década: en su trabajo del año 2000, Blanco y Messina advertían sobre la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permitiera identificar qué es, o no, innovador, y que proporcione un encuadre de referencia para el desarrollo de innovaciones en la región. Específicamente en el ámbito de la educación, mientras algunos autores hablan simplemente de «innovación», otros adjetivan el término y emplean expresiones como “innovaciones educacionales”, “innovaciones en educación”, “innovaciones educativas” o “innovaciones con efecto educativo”, siendo el más utilizado el de innovación educativa. La mayor parte de los autores adopta un término específico sin explicitar por qué adopta ése y no otro, y a veces un determinado autor utiliza en el mismo texto términos distintos para referirse al mismo tipo de experiencias sin establecer diferencias entre ellos (Barraza Macías, 2013).

Por otra parte, se puede observar que el significado de la “innovación educativa” corre el riesgo de sufrir una reducción al quedar, por momentos, circunscrito a la innovación tecnológica (Ramírez y Gómez, 2003; Rojano, 2003); ello se debe, sin lugar a duda, al enorme desarrollo que han tenido en las últimas décadas las nuevas tecnologías de la

comunicación y de la información (TICs). Este aspecto ha sido una cuestión de relevancia en el trabajo de recopilación de experiencias realizado dado que la mayor parte de las búsquedas del concepto de innovación remiten a la innovación tecnológica.

Varios son los autores que advierten al respecto del uso tan generalizado del concepto de innovación. Ya a fines de los sesenta Westley (1969) afirmaba que «innovación» es un término engañoso, a la vez seductor y equívoco, porque sugiere mejoramiento y progreso, cuando en realidad sólo significa algo nuevo y diferente. Y que, por otra parte, dada la connotación positiva del concepto y de la acción, no existiría oposición a la innovación. Sin embargo, Blanco Guijarro (2000) plantea que se trata de un concepto altamente relativo, pues una innovación no es aséptica ni neutra al estar condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una institución o grupo, puede no serlo para otros.

Qué es innovador y qué no lo es, depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los sujetos involucrados respecto de la sociedad, la cultura, y, por supuesto, del nivel de desarrollo y/o estado del arte en cuestión en cada contexto socio-histórico y en cada campo disciplinar en que el término es utilizado. En efecto, siendo que las innovaciones se definen en función del contexto y del tiempo, lo que es innovador en un contexto no lo es en otro, y lo que fue innovador en un momento dado puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Por lo tanto, podemos sostener que no puede hablarse de un modelo único de innovación, sino de múltiples innovaciones, culturalmente situadas.

A partir de estas nociones básicas sobre el concepto de innovaciones, en los apartados que siguen buscaremos identificar políticas educativas innovadoras para pensar una escuela secundaria que acompañe las demandas y necesidades del siglo XXI vinculadas a la Educación para Todos.

### Marco normativo y configuración organizacional de la educación secundaria en la región

El nivel secundario es el tercer tramo educativo de los sistemas nacionales de educación. La edad de referencia del nivel secundario abarca, según el país, a los y las adolescentes de entre 11 y 17 años. El Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) elaborado por la UNESCO (2017) divide al nivel secundario en dos tramos. La secundaria inferior (CINE 2) y la secundaria superior (CINE 3) no obstante en cada país la configuración organizacional que toma el nivel es variable. El requisito para acceder a la secundaria inferior es haber completado y aprobado el nivel primario. Los programas educativos de la secundaria inferior suelen estar destinados a reforzar los aprendizajes del nivel primario. Por lo general, tienen una duración de tres años. Sus competencias sientan las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida. Suelen apoyarse en asignaturas impartidas por docentes que recibieron formación pedagógica en contenidos específicos y cada grupo de estudiantes suele contar con varios profesores especializados. En algunos países, los programas educativos de la secundaria inferior contemplan también contenidos vocacionales. El requisito para

acceder a los programas educativos clasificados por la UNESCO como secundaria superior (CINE 3) es haber completado la secundaria inferior. El propósito de la secundaria superior es preparar a los estudiantes para el nivel superior de estudios y/o desarrollar habilidades orientadas hacia el mundo del trabajo. Por lo general, tienen una duración de tres años. Un rasgo destacado de estos programas es que, respecto al tramo anterior, se acentúa la diversificación y especialización de los contenidos curriculares. Además, es frecuente que los docentes que se desempeñan en este nivel se hayan formado y especializado en asignaturas y campos de conocimiento específicos.

La configuración organizacional de la educación secundaria no es homogénea en la región. Existen países donde apenas ocupa dos años teóricos de extensión (como por ejemplo Honduras) o tres (como el caso de Brasil o Paraguay) y otros con una extensión que llega a los seis años (tales como Argentina, Chile, Colombia, Cuba, México, Panamá, República Dominicana y Uruguay). Por otra parte, algunos países que tienen un tramo del CINE 2 incluido como último tramo de la educación básica (tales como los casos de Brasil, Ecuador, El Salvador, Honduras y Paraguay), mientras que otros tienen un solo tramo homogéneo (como los casos de Bolivia, Nicaragua, Perú y Venezuela) y en otros casos se produce una división del nivel en dos tramos (secundaria baja y superior –que adquieren diferentes denominaciones en cada caso–, como sucede en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay).

Las leyes educativas sancionadas en las dos últimas décadas trajeron como consecuencia la emergencia de sistemas educativos profundamente diferentes a los regulados hacia fines del siglo XIX y buena parte del XX. La nueva legislación sancionada en varios de los países de la región buscó propiciar la construcción de un nivel secundario que pueda dar respuesta a las demandas de acceso, permanencia y graduación que se generalizan en la región. Más allá de los cambios propuestos para la configuración institucional del nivel, el aspecto más trascendental que se ha instalado se refiere al incremento de los años de obligatoriedad escolar y el alcance la educación secundaria. Al respecto, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, la totalidad de la educación secundaria es obligatoria. Por su parte, Colombia, Cuba, Guatemala y Panamá han implementado la obligatoriedad solamente en el primer tramo de la educación secundaria. A la vez, Nicaragua y El Salvador son los dos únicos países de la región que no tienen ningún tramo de la educación secundaria como obligatoria.

**Cuadro 1. Configuración organizacional de la educación secundaria en países de la región según: legislación vigente, año de sanción, denominación del nivel secundaria, modalidades del nivel y orientaciones curriculares**

País	Legislación educativa vigente	Año de sanción	Denominación del Nivel secundario	Orientaciones curriculares
Argentina	Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional	2006	Secundaria (ciclo básico y ciclo orientado)	Varían de acuerdo con la jurisdicción
Bolivia	Ley N° 070 Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Perez	2010	Educación secundaria comunitaria productiva	Humanística Técnica
Brasil	Ley N° 9.394 Ley de Directrices y bases de la educación nacional	1996 (modificada en 2018)	Enseñanza Media	Itinerarios formativos: lenguajes y tecnologías, matemáticas y sus tecnologías, ciencias y tecnologías de la vida, ciencias humanas y sociales aplicadas, y formación técnica y profesional.
Chile	Ley No 20.370 Ley General de Educación	2009	Bachillerato General Unificado	Humanístico científica, técnico profesional y artística
Colombia	Ley N° 115 Ley General de Educación	1994	Educación Básica Secundaria y Educación Media	Para la educación media, dos orientaciones: Bachillerato Técnico y Bachillerato Académico
Costa Rica	Ley N° 2.160 Ley fundamental de educación	1957	Educación General Básica Media y Educación Secundaria Diversificada	Académica / Técnica / Artística

País	Legislación educativa vigente	Año de sanción	Denominación del Nivel secundario	Orientaciones curriculares
Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza	1961	Secundaria Básica y Preuniversitaria	Profundización en el último año de enseñanza preuniversitaria en: Ciencias Médicas, Agropecuarias, Biológicas y Cultura Física / Ciencias Técnicas, Naturales y Matemática / Ciencias Sociales, Humanísticas y Económicas / Ciencias Pedagógicas
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural	2010	Bachillerato General Unificado	En Ciencias/ Técnico Y Con un año más de duración: bachillerato técnico productivo y el artístico
El Salvador	Decreto N° 917 Ley de Educación	1996	Educación Media	General y Técnico vocacional
Guatemala	Decreto legislativo N° 12/1991 Ley de Educación Nacional	1991	Educación Media Básica Educación Media Diversificada	Bachillerato / Técnico vocacional
Honduras	Decreto N° 262/11 Ley Fundamental de Educación	2011	Educación Media	Ciencias y humanidades / Técnico profesional
México	Ley general de Educación	2019	Educación Básica Secundaria Educación Media Superior	Bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica.
Nicaragua	Ley N° 582 Ley General de Educación	2006	Educación Secundaria Regular	Técnica / Humanidades y ciencias / Formación docente
Panamá	Decreto N° 305 Ley Orgánica de Educación	2004	Pre Media y Media	Académica / Profesional técnica

País	Legislación educativa vigente	Año de sanción	Denominación del Nivel secundario	Orientaciones curriculares
Paraguay	Ley N° 1.264 Ley General de Educación	1998	Educación Media	Bachillerato científico (con énfasis en letras y artes; en ciencias sociales; y en ciencias básicas y tecnología) y bachillerato técnico (industrial, servicios y agropecuario, salud).
Perú	Ley N° 28.044 Ley General de Educación	2003	Secundaria	Científico-humanista y técnico.
República Dominicana	Ordenanza N° 03/2013	2013	Secundario (Primer y Segundo Ciclo)	Académica, técnico profesional y artes
Uruguay	Ley 18.437 Ley General de Educación	2009	Educación Media Básica y Educación Media Superior	Media Básica: General / Técnica / Rural Media Superior: General / Tecnológica
Venezuela	Ley N° 5929 Ley Orgánica de Educación	2009	Educación Media	General / Técnica

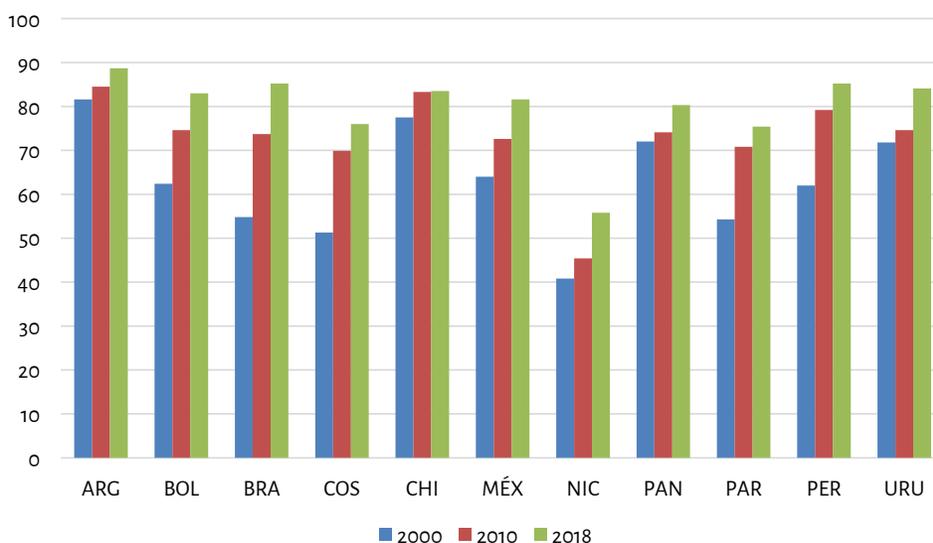
Fuente: elaboración propia según legislación de cada país.

Si se realiza una mirada general de los cambios recientes en la legislación, puede pensarse en un “efecto contagio” entre los textos de las nuevas normativas que permite imaginar una progresión gradual del conjunto de las leyes hacia esquemas normativos fuertemente comprometidos con la educación como un derecho fundamental (López, 2015). Estos compromisos que los Estados han evidenciado a través de sus leyes generales de educación suponen avances significativos—evidenciados en el aumento de las tasas de escolarización y finalización del nivel— aunque aún insuficientes: en la región ya que sólo la mitad de los adolescentes logra completar el nivel medio de enseñanza, a la vez que persisten profundas desigualdades en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo. Ciertos grupos sociales—como indígenas, afrodescendientes, quienes viven en zonas rurales o provienen de hogares socialmente desaventajados— experimentan menores posibilidades de sostener sus trayectorias educativas y obtener aprendizajes pertinentes y significativos.

## Panorama regional en datos

en este apartado se presenta un panorama regional de datos estadísticos que permite dar cuenta de los avances y deudas pendientes con respecto a la concreción del derecho a la educación para los y las jóvenes de la región. Los datos estadísticos disponibles (considerando la base de indicadores educativos de SITEAL) permiten dar cuenta de la evolución reciente de la asistencia escolar del nivel secundario en América Latina. Como se observa en el gráfico a continuación, en todos los países se ha producido una mejora sustantiva en la tasa neta ajustada de asistencia escolar a la secundaria, superando el 70% en la mayoría de los casos. El crecimiento ha sido diverso:<sup>3</sup> Brasil (30,4%), Costa Rica (24,7%) y Perú (23,2%) muestran el mayor crecimiento, seguidos por Paraguay (21,1%), Bolivia (20,6%), México (17,6%) y Nicaragua (15%). Por su parte, Uruguay (12,3%), Panamá (8,3%), Argentina (7,1%) y Chile (6%)<sup>4</sup> evidencian el menor porcentaje de crecimiento en los últimos 20 años, pero todos ellos presentan tasas de asistencia escolar a la secundaria superiores al 80%.

Gráfico 1: Tasa Neta Ajustada de Asistencia Escolar Secundaria para selección de países de la región en años 2000, 2010 y 2018



Fuente: Construcción propia a partir de datos SITEAL.

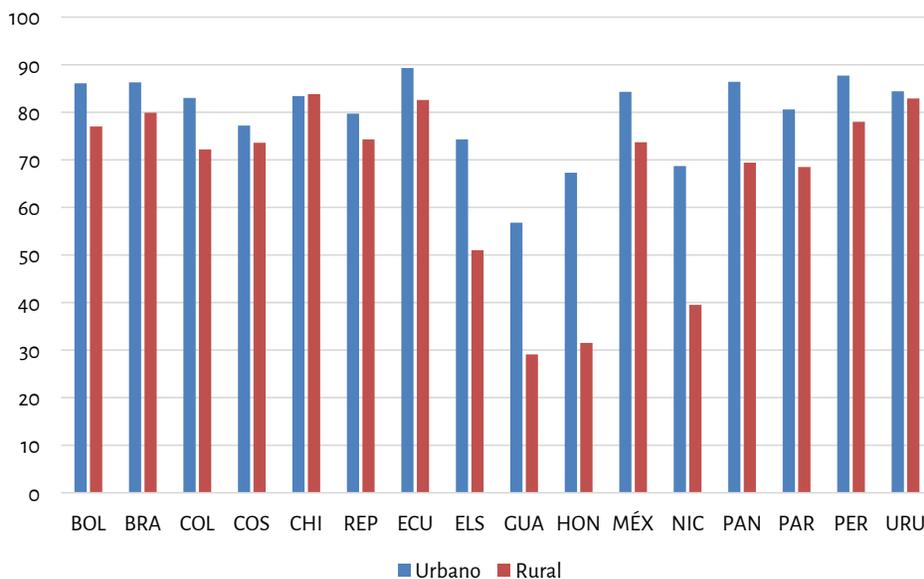
Ahora bien, al interior de cada país también se constatan desigualdades. Una primera distinción posible de realizarse se refiere al ámbito rural y urbano. Este indicador se encuentra disponible para todos los países de la región con excepción de Argentina y

<sup>3</sup> Para la construcción del gráfico 1 se consideraron los siguientes años de acuerdo con la información disponible en SITEAL: Argentina: 2000, 2010, 2018; Bolivia: 2000, 2011, 2018; Brasil: 2001, 2011, 2018; Costa Rica: 2000, 2012, 2018; Chile: 2000, 2011, 2017; México: 2000, 2010, 2016; Nicaragua: 2001, 2009, 2014; Panamá: 2000, 2011, 2018; Paraguay: 2000, 2011, 2018; Perú: 2000, 2010, 2018 y Uruguay: 2000, 2010, 2018.

<sup>4</sup> Por falta de datos para la construcción comparada no se consignan los casos de Colombia, El Salvador, Nicaragua, Honduras, República Dominicana y Venezuela.

Venezuela. De acuerdo con los últimos datos disponibles para cada país<sup>5</sup>, es posible establecer que Chile es la única excepción dado que allí la tasa de asistencia al nivel secundario en zonas rurales es de 0,4% más alta que en zonas urbanas. En el resto de los países de la región la tasa de asistencia al nivel secundario es menor en zonas rurales con respecto a las zonas urbanas.

**Gráfico 2: Tasa Neta Ajustada de Asistencia Escolar Secundaria según zona de residencia rural o urbana en selección de países de la región.**

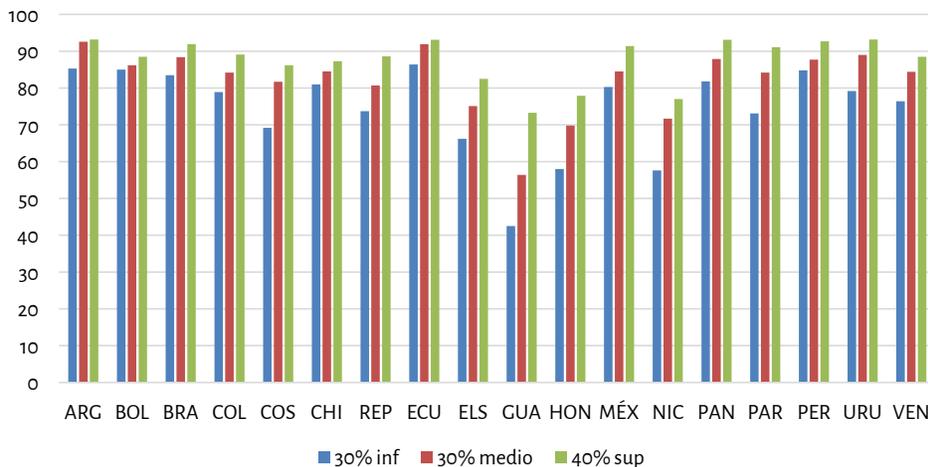


Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Otra distinción posible se refiere al nivel de ingresos del grupo familiar. Los datos evidencian que existe mayor probabilidad de asistir al nivel secundario para los/las hijos de las familias con el 40% de mayores ingresos (87,7%) que para los del 30% con menores ingresos (donde dicho porcentaje cae al 74,6%).

<sup>5</sup> Para la construcción del gráfico se tuvo en cuenta el último año con información disponible. Para la mayoría de los casos fue el 2018 a excepción de Chile (2017), República Dominicana (2016), El Salvador (2016), Guatemala (2014), Honduras (2010), México (2016) y Nicaragua (2014).

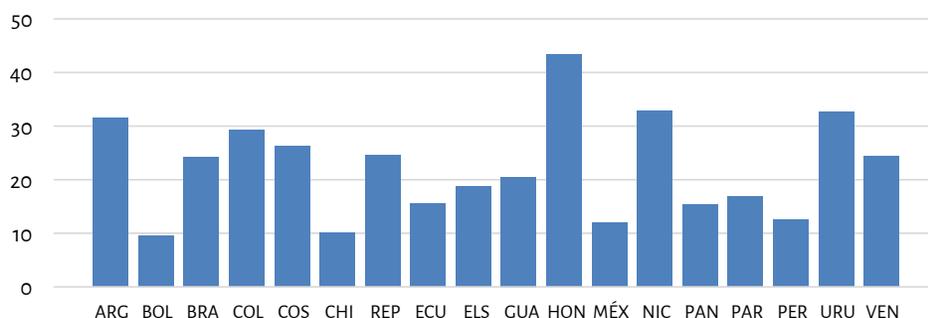
**Gráfico 3: Tasa Neta Ajustada de Asistencia Escolar Secundaria en los países de la región según ingresos del grupo familiar**



Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Un aspecto que afecta particularmente la trayectoria de los estudiantes en el nivel secundario está vinculado a repitencia y las intermitencias en la asistencia a clase por diferentes motivos (traslados, deserciones parciales, ingreso al mundo laboral formal o informal). Estas alteraciones en las trayectorias pueden reflejarse en la denominada tasa de sobreedad (que da cuenta del porcentaje de alumnos con dos o más años por sobre la edad teórica correspondiente al nivel). El promedio de la región es del 21%. No obstante, en algunos países supera el 30% (tal es el caso de Nicaragua, con un 32,9% de sobreedad, Uruguay con el 32,65% y Argentina con el 31,5%). El gráfico 4 que sigue da cuenta de algunas especificidades de la sobreedad en relación con el género. En muchos países, la sobreedad en el nivel secundario es mayor en los varones con respecto a las mujeres.

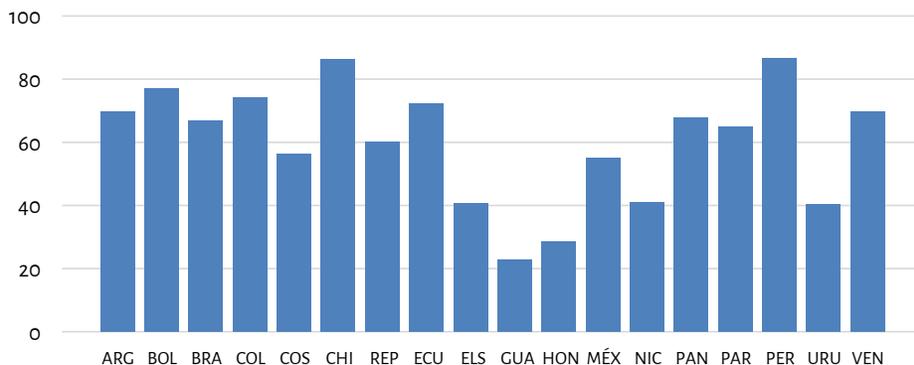
**Gráfico 4: Porcentaje de alumnos con dos o más años de sobreedad en secundaria en países de la región**



Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Finalmente, un último aspecto que resulta pertinente destacar se refiere a la tasa de graduación en el nivel secundario. Si bien el promedio regional de graduación del nivel secundario asciende hasta casi el 60% de los estudiantes, existen países con desempeños muy por debajo de dicho promedio, que oculta desigualdades significativas en la región, como puede observarse en el gráfico a continuación.

**Gráfico 5: Tasa de graduación en el nivel secundario en países de la región según último dato disponible**

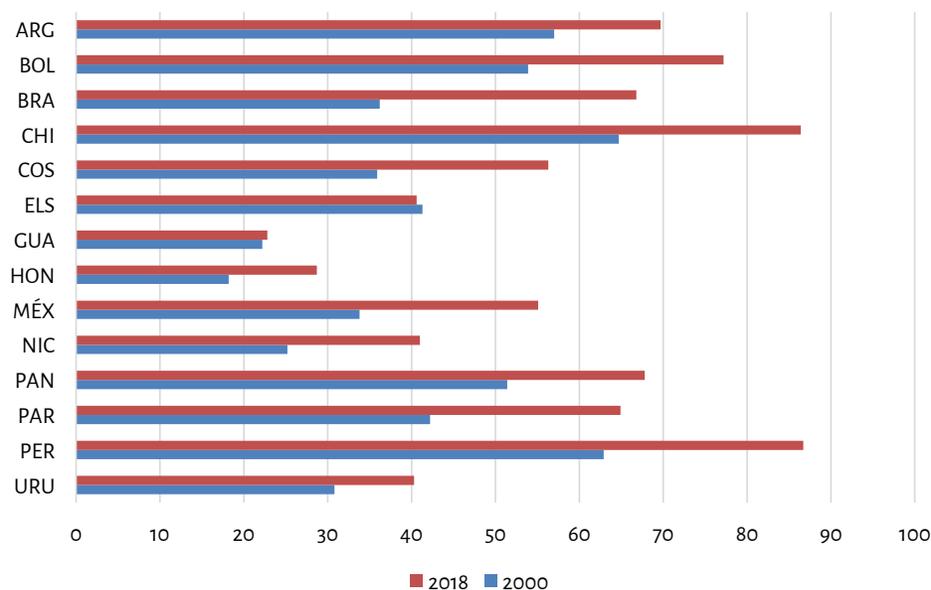


Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

Resulta interesante al respecto de este tema, analizar la evolución que se ha dado en los últimos 20 años. Los datos disponibles que permiten comparar la situación del año 2000/2001 con el 2017/2018 dan cuenta de importantes avances en la finalización del nivel secundario en la mayor parte de los países.<sup>6</sup> Se destacan en este sentido Brasil, Bolivia y Perú.

<sup>6</sup> Para la construcción del gráfico 8 se consideraron los siguientes años de acuerdo con la información disponible en SITEAL: Argentina: 2000, 2018; Bolivia: 2000, 2018; Brasil: 2001, 2018; Costa Rica: 2000, 2018; Chile: 2000, 2017, México: 2000, 2016; Nicaragua: 2001, 2014; Panamá: 2000, 2018; Paraguay: 2000, 2018; Perú: 2000, 2018 y Uruguay: 2000, 2018.

Gráfico 6: Tasa de graduación en escuela secundaria en países de la región.  
Comparación 2000/2001 con 2017/2018 (último dato disponible)



Fuente: Elaboración propia según datos SITEAL.

## Rasgos de las principales políticas educativas para la educación secundaria en la región

En este apartado se hace referencia a tres tipos de políticas educativas que pueden identificarse en los países de la región y que dan cuenta de las prioridades de los Estados al momento de intervenir en el sistema educativo. En primer lugar, se agrupan las políticas asociadas al cambio curricular y la incorporación de nuevos saberes en el currículum escolar del nivel. Se trata de intervenciones que buscan la renovación de contenidos del nivel medio, buscando acercarlos a los intereses del estudiantado y a los saberes propios de las culturas que integran cada país. En segundo lugar, se referencia un grupo de políticas vinculadas con la reconfiguración reciente del secundario, particularmente aquellas referidas a la organización institucional. Un tercer grupo de políticas se vincula con el fortalecimiento de la demanda y de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de secundaria a partir de la transferencia de recursos monetarios o de otro tipo. Estas políticas buscan compensar desigualdades respectivas al punto de partida de cada estudiante, que resultan estratégicas en una región atravesada históricamente por importantes brechas de desigualdad.

### Políticas de cambio curricular

Una de las dimensiones que abordan las políticas educativas en la región aspira al logro de cambios curriculares tendientes a una renovación de los contenidos y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el nivel medio. En términos generales, estas políticas de cambio curricular buscan avanzar en la pertinencia de la educación (en función

de los intereses de los y las estudiantes), la incorporación de los saberes de los pueblos originarios la incorporación de nuevos saberes propios de la sociedad del conocimiento, la construcción de un currículum que responda al desafío de la inclusión de la diversidad de estudiantes y el desarrollo sostenible.

Al respecto pueden considerarse las Nuevas Bases Curriculares 2020 en Chile, con una reorganización curricular para que los estudiantes puedan elegir asignaturas de acuerdo con sus intereses. Una mención especial amerita el caso de Bolivia con la construcción del currículum para la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, proceso que supuso una reorganización curricular con una perspectiva comunitaria, intercultural, plurilingüe y productiva. Por su parte Costa Rica implementa la política denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” que supone una transformación curricular pensada desde una perspectiva humanista, de respeto a la diversidad, la pluriculturalidad y los valores. El Salvador también transita desde 2018 un programa de cambio curricular que se denomina “Programa Desarrollo de un Currículo Pertinente y Generación de Aprendizaje Significativo con cambios puntuales para el nivel medio en algunas asignaturas. Ecuador ha construido el “Nuevo Currículum para el Bachillerato Unificado” con un mayor énfasis para las disciplinas clásicas (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Sociales, Educación Artística y Educación Física). Sin ánimos de exhaustividad, se citan estos y otros ejemplos a continuación:

Cuadro 2. Políticas de cambio curricular seleccionadas en los países de la región

País	Programa o Política	Características
Bolivia	Curriculum de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva	Con carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. El objetivo de formación del nivel es brindar una formación científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva. Marco curricular organizado en 2006 y revisado en el período 2010-2011.
Brasil	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC	La resolución ministerial instituye el Programa de apoyo a la implementación de la Base Nacional Común Curricular- ProBNCC, bajo la colaboración entre los Estados, el Distrito Federal y los Municipios. Establece las directrices, parámetros y criterios para su implementación. El Programa de Apoyo a la Implementación de la Base Curricular Nacional Común - ProBNCC fue instituido por la Ordenanza MEC No. 331 del 5 de abril de 2018, con el objetivo de apoyar a las Secretarías de Educación Estatales y Distritales - Seduc y las Secretarías Municipales de Educación - PYME en el proceso de revisión o redacción e implementación de sus planes de estudio alineados con BNCC. Los principales desafíos para el ciclo 1 de la escuela secundaria son diseñar los itinerarios de capacitación de una manera que sea interesante para los estudiantes y que la red pueda ofrecer, e incluir en el plan de estudios orientación para los maestros sobre cómo enseñarles a los estudiantes las habilidades generales del BNCC.

País	Programa o Política	Características
Chile	Nuevas Bases Curriculares 2020	Modernización de la estructura de estudio para los alumnos de 3° y 4° medio. Busca reorganizar el tiempo escolar, favoreciendo una mayor posibilidad de elección para que los estudiantes puedan elegir asignaturas de acuerdo con su vocación e intereses y transiten mejor preparados hacia la educación superior. Fue implementado gradualmente en 2020 con 3° medio y en 2021 con 4° medio, en todos los establecimientos educacionales de Chile. Otorga más flexibilidad para los estudiantes del área humanista-científica, quienes contarán con 18 horas de profundización a la semana (el doble de lo actual), mientras que los de las áreas Técnico-Profesional y Artística ya cuentan con 22 y 21 horas respectivamente para cursar sus áreas de especialidad.
Costa Rica	Política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”	Se plantea como eje articulador de la renovación del sistema educativo costarricense. Asume calidad como principio nuclear que articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, Z así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores.
Cuba	Programa de Educación Artística	Establece la presencia de las asignaturas artísticas en el currículo escolar de los diferentes niveles educativos y en la formación de los docentes. Promueve la participación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en actividades artísticas, concursos, festivales para desarrollar la creatividad individual, facilita opciones para el esparcimiento y el buen uso del tiempo libre, desarrolla aspectos emocionales y afectivos de los educandos, brindando a los alumnos un espacio para la autoexpresión. Programa organizado con la perspectiva 2019-2030.
Ecuador	Curriculum para el bachillerato unificado	Recoge la experiencia de los docentes en su implementación, presentando una propuesta más abierta y flexible, con el objetivo de brindar mejores herramientas para la atención a la diversidad de los estudiantes en los diferentes contextos educativos. Con este punto de partida, en 2019 docentes ecuatorianos de Educación General Básica, Bachillerato General Unificado y educación superior, además de consultores nacionales e internacionales, realizaron una revisión del currículo de los dos niveles de educación obligatoria.

País	Programa o Política	Características
El Salvador	Programa Desarrollo de un Currículo Pertinente y Generación de Aprendizaje Significativo	Programa que inicia su desarrollo en 2018 para el desarrollo de un currículum flexible, pertinente e integral en todos los niveles de la educación salvadoreña. Su Objetivo principal se define como propiciar el desarrollo de procesos educativos centrados en el aprendizaje del estudiantado a partir del diseño y concreción de un currículum que favorezca la formación integral de la persona mediante el desarrollo de sus distintas capacidades. En el nivel medio, hasta el momento, se concentró en el fortalecimiento de la asignatura Moral Urbanidad y Cívica a partir de la capacitación docente y la producción y distribución de materiales curriculares
Panamá	Programa Panamá Bilingüe	Se crea el Programa Panamá Bilingüe, cuyo objetivo primordial es implementar la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en los centros educativos oficiales de la República de Panamá, con la finalidad de dotar a sus estudiantes con las mejores herramientas de competitividad que faciliten su inserción en el mercado laboral. El Decreto Ejecutivo N° 249/2017 reglamenta el Programa y regula su ejecución.
Paraguay	Plan Educativo Plurilingüe desde los pueblos indígenas en Paraguay 2013-2018 (PEP)	Implementación de la malla curricular actualizada de la Educación Media – Bachillerato Científico. Resolución 681/14, expansión de la experiencia de currículum bilingüe para el tratamiento de las otras áreas en los tres años de la EM, -asesoría pedagógica en las instituciones educativas para la implementación de metodologías innovadoras en la Educación Intercultural Bilingüe. desarrollo del Plan Nacional de lectura en ambas lenguas oficiales y la conformación y fortalecimiento de academias literarias en instituciones educativas del nivel medio para la lectura, recreación y producción de textos literarios en ambas lenguas oficiales
Perú	Programa Curricular de Educación Secundaria	Forma parte del Currículo Nacional de la Educación Básica y tiene como finalidad contribuir con orientaciones específicas que permitan concretar la propuesta pedagógica del Currículo Nacional. En el caso del nivel medio, fue elaborado en 2016. La principal innovación es que se organiza a partir de enfoques transversales: calidad, equidad, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación. Se organiza en torno a competencias y capacidades a desarrollar como logros de aprendizaje.

País	Programa o Política	Características
Venezuela	Transformación curricular en educación media general	En 2015 se presenta el Documento General de Sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión sobre las transformaciones curriculares que regirán la educación media, así como también las orientaciones fundamentales, en el cual se presentan el enfoque, los aspectos filosóficos, metodológicos, organizativos que permiten a los docentes poder llevar adelante esta tarea.

Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL y normativa e información online oficial de cada país.

### Políticas orientadas a la transformación del formato escolar tradicional

Más allá de esta organización académica formal del nivel, en los últimos años se han desarrollado en la región múltiples intentos de intervención sobre la estructura organizativa del nivel que se ven reflejados en políticas de flexibilización del régimen académico, ampliación del tiempo escolar, uso de espacios “educativos” por fuera de la institución escolar, entre otros aspectos sustanciales. Experiencias tales como la Secundaria Federal 2030 en Argentina, los Liceos de Tiempo Completo de Uruguay, el Programa de Subvención Escolar Prioritaria de Chile, la Jornada Escolar Completa para los colegios de nivel medio de Perú, la Escuela Secundaria Comunitaria Productiva en Bolivia o el Sistema Mexicano de Educación Dual, entre muchos otros, son ejemplos contemporáneos de la búsqueda de transformación de la escuela secundaria.

Cuadro 3. Selección de políticas orientadas a la transformación del formato escolar tradicional, según país

País	Política o programa	Caracterización
Argentina	Secundaria Federal 2030	Política de transformación escolar que se basa en cuatro dimensiones simultáneas e integradas: organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; organización del trabajo docente; régimen académico; formación y acompañamiento profesional docente. En lo que respecta al cambio de formato escolar, incluye la consideración de acciones jurisdiccionales e institucionales que favorezcan aspectos tales como: organización de experiencias de aprendizaje interdisciplinario que integren dos o tres disciplinas, el uso flexible de los espacios escolares y de agrupamientos alternativos de los/las estudiantes en función de las propuestas de enseñanza, diversos modelos de organización de clases, la incorporación de actividades extraescolares para vincularse con diversas instituciones y personas de la comunidad, etc. Política aprobada en 2017 y vigente.

País	Política o programa	Caracterización
Bolivia	Educación Secundaria Comunitaria Productiva	En el artículo 14 de la Ley de Educación N°070 , sancionada en el año 2010, se señala que la Educación Secundaria Comunitaria Productiva “articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva” y “Permite identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas. Está orientada a la formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo con las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional”. Ley sancionada en 2010 y vigente.
Brasil	Nueva Enseñanza Media	La Ley N ° 13.415 / 2017 modificó la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional y estableció un cambio en la estructura de la educación secundaria, ampliando el tiempo mínimo para los estudiantes en la escuela de 800 horas a 1,000 horas por año y definiendo una nueva organización curricular, más flexible, que contempla una Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la oferta de diferentes posibilidades de elección de los estudiantes, itinerarios formativos, con foco en áreas de conocimiento y formación técnica y profesional. El cambio buscó garantizar la provisión de una educación de calidad a todos los jóvenes brasileños y acercar las escuelas a la realidad de los estudiantes de hoy, considerando las nuevas demandas y complejidades del mundo del trabajo y la vida en sociedad.
El Salvador	Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SIEITP)	Busca mejorar la calidad pedagógica y asegurar el acceso y continuidad educativa de niños, niñas y jóvenes, mediante la articulación de escuelas cercanas, que conforman un sistema integrado de escuela inclusiva de tiempo pleno en un territorio. Está integrado por tres componentes: pedagógico, territorial y organizativo y constituye un modelo educativo en construcción y expansión. Promueve propuestas pedagógicas y planes operativos anuales, proyectos de transporte, talleres de jornada extendida, alimentación en jornada extendida, entrega de materiales de arte, cultura, recreación y deporte, kit de laboratorio de biología y química, material para bibliotecas escolares y equipo informático, y contratación de personal de apoyo para los talleres. Creado en 2015 y vigente.

País	Política o programa	Caracterización
México	Modelo mexicano de educación dual	Forma parte de la modalidad mixta y se caracteriza por actividades de aprendizaje previstas en el plan de estudios que se desarrollan tanto en las instituciones educativas que lo ofrecen, como en contextos reales de aprendizaje mediante trayectos curriculares flexibles. Lo anterior permite a los estudiantes desarrollar conocimientos y competencias en las empresas; vincular de manera temprana y simultánea la teoría y la práctica educativa para fortalecer el desarrollo integral de sus habilidades. Tiene el propósito de favorecer la vinculación de la educación media superior con el sector productivo y la inserción de los estudiantes de este tipo educativo al mercado laboral y poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, que les permitan desarrollar sus capacidades profesionales como contribuir a mejorar su empleabilidad. Creado en 2015 y vigente.
Perú	Jornada Escolar Completa (JEC)	Implica la extensión de la jornada escolar en secundaria de 35 a 45 horas semanales y la reorganización de la escuela (incorporando nuevos actores y dando nuevas funciones a los antiguos) y la reestructuración de procesos pedagógicos, de gestión y del uso de los recursos para aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje en la escuela. Se estructura en tres componentes: pedagógico, de gestión y soporte. El componente pedagógico, además de incluir la ampliación del tiempo de permanencia en las IE, busca mejorar las áreas curriculares y el plan de estudios mediante dos ejes de intervención: acompañamiento al estudiante mediante tutorías con los docentes, apoyo a los docentes para que desarrollen herramientas pedagógicas. El componente de gestión busca mejorar los procesos básicos de gestión mediante tres ejes de intervención: (i) gestión del desarrollo pedagógico, (ii) dirección y liderazgo, y (iii) promoción de la convivencia y la participación. El componente de soporte busca fortalecer las capacidades de los miembros de la escuela mediante la formación y acompañamiento.

País	Política o programa	Caracterización
República Dominicana	Jornada escolar extendida (JEE)	La Ordenanza N° 01 de 2014 del Ministerio de Educación estableció la política nacional de jornada escolar extendida para los niveles inicial, primario y secundario, a partir de año escolar 2014-2015. La JEE consiste en la ampliación gradual de la jornada escolar a ocho horas. Su propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Se complementa con actividades curriculares optativas y actividades extracurriculares culturales y recreativas. Constituye una propuesta de transformación de la educación del país en su aspecto operativo, dirigida a elevar la calidad y enriquecer el currículo oficial. Para su ejecución, este programa está asociado al programa nacional de construcciones escolares. Existen servicios asociados a la JEE: el programa de alimentación escolar, la dotación de uniformes, libros y material escolar, entre otros.
Uruguay	Liceo de tiempo extendido y de tiempo completo	En los Liceos de Tiempo Extendido se ofrecen alternativas de extensión de la jornada escolar a través de talleres y actividades que propician la recreación, el deporte, campamentos, el conocimiento y la expresión artística, las nuevas tecnologías y actividades relacionadas con el mundo del trabajo. Cada institución tiene como línea común el hecho de ofrecer variados talleres, pero será cada liceo, ejerciendo su autonomía pedagógica y en fuerte articulación con el contexto, quien construirá su propia oferta en función de las características y posibilidades de su entorno. La propuesta de Tiempo Completo conjuga la extensión del tiempo escolar con el trabajo en duplas o tríos docentes, desarrollando un trabajo más transversal e interdisciplinario, con nuevas metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas, nuevos recursos didácticos y contenidos educativos. La modalidad TC incluye talleres optativos, relacionados con expresión artística, recreación, robótica, comunicación, periodismo y actividades vinculadas al mundo laboral. Desde 2012 y vigente.

Fuente: elaboración propia en base a SITEAL y normativa e información online oficial de cada país.

Además de estos programas o políticas, en el marco del desarrollo cotidiano de la vida escolar, en diversos países de la región se buscan desarrollar acciones que permitan el andamiaje de las trayectorias escolares de los y las estudiantes. Estas acciones buscan, a partir de diferentes modalidades e intensidades de intervención, frenar la desvinculación escolar y evitar la deserción. Dentro de estas iniciativas pueden mencionarse:

- Espacios de reforzamiento académico para compensar los aprendizajes no logrados en alguna asignatura. Pueden consignarse aquí las acciones que se desarrollan

en el marco del “Espacio pedagógico inclusor” o las tutorías pedagógicas en los liceos uruguayos, las tutorías académicas de los colegios peruanos o las clases de reforzamiento de los liceos chilenos.

- Las acciones de aceleración de aprendizaje para compensar la escolarización de estudiantes que se identifican con dificultades de acceder a la escolarización. Podría considerarse aquí el Programa de Nivelación de Aprendizajes de Paraguay para estudiantes con sobre edad o los espacios de tránsito educativo en Uruguay.
- Las acciones de flexibilización del régimen escolar para alumnas madres (y en algunos casos también para alumnos padres) que se desarrollan en las instituciones del nivel medio de Argentina (incluso con la instalación de guarderías o salas maternas en colegios secundarios), Uruguay (en el marco del programa de alumnas madres) o en Chile.
- Acciones de formación complementaria al tiempo escolar ya sea en el propio edificio escolar o en otros espacios. En este tipo de acciones se puede identificar el caso de las “Escuelas de verano” que se organizan en varias jurisdicciones de Argentina en las que se generan actividades extraescolares durante el período de vacaciones escolares para continuar con la formación de los estudiantes o bien el Programa Nacional de Coros y Orquestas infantiles y juveniles que busca acercar a los estudiantes al mundo de la música y así consolidar su vínculo con la institución educativa.

A la vez, muchos de los Estados de la región buscan construir alternativas de escolarización para aquellos que han abandonado el sistema educativo y viven en condiciones de vulnerabilidad social. Estas innovadoras propuestas de formación a veces suponen novedosos formatos de cursada presencial flexible que se organizan de manera complementaria al sistema de educación formal regular y en otros casos se trata de propuestas organizadas bajo la modalidad “a distancia” a partir de mediaciones tecnológicas que permiten cursadas sincrónicas o asincrónicas. Pueden incluirse dentro de estas experiencias al Programa de Atención Modular Multigrado para la Educación Secundaria Comunitaria Productiva de Bolivia, el Programa Aulas Comunitarias de Uruguay, el Telebachillerato, en México, la Educación Media Abierta en Paraguay o la Misión Ribas en Venezuela, entre muchas otras (Ver cuadro 4).

### **Políticas de fortalecimiento de la demanda de los estudiantes en el nivel**

La expansión del nivel secundario en la región demanda la planificación y ejecución de políticas de andamiaje de trayectorias escolares que pongan especial foco en los sectores vulnerabilizados. Estas políticas suponen el despliegue, desde diferentes sectores del aparato estatal, para la compensación de desigualdades. Las políticas de fortalecimiento a la demanda tienen como objetivo brindar a las familias recursos económicos para apoyar el ingreso a la escolarización, particularmente de sectores históricamente excluidos.

Existen en la región diferentes formas de apoyo. En principio puede hacerse una distinción entre programas de desarrollo social, que se gestionan más allá de lo educativo

y que tienen algún tipo de contraprestación de escolarización para la continuidad de transferencia de recursos. Entre ellos, en el caso de Argentina, la Asignación Universal por hijo (AUH) consiste en una transferencia de recursos económicos a todas las familias en condición de vulnerabilidad y que tiene una contraprestación de escolarización que debe ser demostrada. También pueden mencionarse los casos de Brasil con el programa “Bolsa Familia” o el caso de Ecuador con el Bono de Desarrollo Humano de Ecuador. El Salvador, Honduras y Guatemala han instituido un bono de apoyo a las familias de sectores vulnerables también con contraprestaciones que involucran el cumplimiento de la escolarización. En República Dominicana se desarrolla el Programa Progresando con Solidaridad para el apoyo a las familias más vulnerables. Otro tipo de programas de fortalecimiento a la demanda son gestionados desde el ámbito educativo con el formato de becas o bonos que tienen como objetivo el apoyo de la escolarización de los sectores con vulnerabilidades. Dentro de este grupo, puede incluirse, en el caso argentino, las Becas de Apoyo a la Escolaridad y el Programa PROGRESAR. En Bolivia, el Bono Juancito Pinto, el programa “Projoven Integrado” de Brasil y la “Beca Universal” de Panamá. Los casos de Chile y México se distinguen por haber desarrollado una amplia diversidad de becas con perfiles específicos para estimular la participación en el sistema escolar de diferentes sectores vulnerabilizados.

Además de transferencias monetarias, varios países de la región desarrollan acciones de transferencia de otros tipos de recursos para el fortalecimiento de la demanda escolar. Al respecto, pueden destacarse los programas de alimentación escolar. También existen programas nacionales de provisión de libros de textos escolares. Otro tipo de recursos que se distribuyen entre estudiantes son los útiles y equipamiento escolar en general. En este sentido, es destacable el programa de “Kit Escolares” del Paraguay, que supone la distribución de bolsas de útiles requeridos para cada año de cursado, perfilando especialmente las actividades pedagógicas previstas, que se distribuyen cada año a todos los estudiantes de instituciones públicas. Finalmente, algunos estados nacionales desarrollan programas de distribución de uniformes escolares.

Cuadro 4. Políticas de transferencia de recursos a los estudiantes y sus familias

País	Programa o Política	Características
Brasil	Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE)	Busca contribuir al crecimiento, desarrollo, aprendizaje y rendimiento escolar de los estudiantes, y a la formación de hábitos alimenticios saludables. Para este fin, el Gobierno nacional transfiere recursos financieros directamente a los estados y municipios, con base en el censo escolar realizado en el año previo al servicio. Ofrece alimentación escolar y acciones de educación alimentaria y nutricional. Se dirige a estudiantes de educación básica matriculados en escuelas públicas, filantrópicas y en entidades comunitarias (que tengan convenio con el poder público).

País	Programa o Política	Características
Colombia	Programa de Alimentación Escolar (PAE)	Ofrece complementos alimentarios de alto valor nutricional a estudiantes matriculados en el sistema educativo de gestión estatal. Su propósito es contribuir a garantizar el acceso, la permanencia y los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes.
Costa rica	Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA-Comedores Escolares)	Su objetivo es proporcionar una alimentación complementaria nutritiva a los estudiantes de los Centros Educativos Públicos de todo el país, provenientes de familias en condición de pobreza o pobreza extrema que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su permanencia en el sistema educativo.
Ecuador	Hilando desarrollo	Realiza desde el año 2007, la entrega gratuita de uniformes escolares, fomentando a la par un modelo de inclusión económica, a través de nexos con el sector artesanal de la confección.
Nicaragua	Programa Integral de Nutrición Escolar (PINE)	Es un programa estratégico del Ministerio de Educación, en el marco de las políticas nacionales, para contribuir al mejoramiento de las condiciones de educación, nutrición y cultura alimentaria de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes protagonistas de los centros educativos del país. Implementación de los 4 componentes de la estrategia de seguridad alimentaria y nutricional del MINED, con la participación activa de las familias y las comunidades en los centros educativos del país.
Panamá	Programa “Estudiar sin hambre”	Ejecutado por el Ministerio de Educación, en coordinación con la Secretaria Nacional para el Plan de Seguridad Alimentaria y Nutricional. Objetivo: ofrecer comida saludable y una nutrición adecuada a los estudiantes en los centros educativos oficiales, mediante la compra de productos alimenticios nacionales de calidad.
Paraguay	Kit escolares	Distribución anual de un millón y medio de kits de útiles escolares para estudiantes de 20 tipos diferentes. Los destinatarios son los estudiantes del nivel inicial, primario y medio. Para cada año de la educación media los kits son diferentes de acuerdo a las necesidades que hay para el desarrollo de las asignaturas.
Perú	Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma	Qali Warma es un programa del MIDIS que brinda servicio alimentario con complemento educativo a niños y niñas matriculados en instituciones educativas públicas del nivel inicial y primaria a nivel nacional, y de secundaria de la Amazonía peruana, a fin de contribuir a mejorar la atención en clases, la asistencia escolar y los hábitos alimenticios, promoviendo la participación y la corresponsabilidad de la comunidad local.

Fuente: elaboración propia en base a SITEAL y normativa e información online oficial de cada país.

## Algunas conclusiones y desafíos para la educación secundaria en la región

La educación secundaria se ha expandido notablemente en la región en los últimos 20 años. Esta expansión, no obstante, todavía no llega a todas y todos los y las jóvenes de la región. Si bien el nivel se ha expandido, todavía no se ha universalizado. La ampliación del acceso al nivel en la región se ha logrado en principio, a partir de dos estrategias. En primer lugar, la construcción de nuevos edificios escolares impulsada por el avance de la obligatoriedad del nivel. Los estados de la región han avanzado en la construcción de nuevos edificios escolares para llegar a la totalidad de su población y esta decisión, sin lugar a duda, facilita el acceso al nivel y particularmente el ingreso al nivel sin tener que realizar largos y costosos movimientos hacia lugares alejados de los respectivos domicilios. En segundo lugar, la ampliación de la matrícula se ha logrado a partir de la reforma del formato escolar tradicional, que suponía un nivel secundario pensado para una elite que buscaba prepararse para el ingreso a los estudios superiores. El reconocimiento de las diversidades y desigualdades de los estudiantes y de sus trayectorias ha llevado a la reconfiguración del formato escolar tradicional.

América Latina continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo y la desigualdad no solamente se manifiesta en la dimensión económica de la vida sino también en lo referido a lo escolar. Se trata de estudiantes que llegan al nivel secundario acumulando repitencias por lo que deben distribuir el tiempo de estudio con trabajo informal para sus familias o para terceros; además, los barrios donde viven están ubicados lejos de las escuelas por lo cual solo llegar ya les resulta difícil en contextos donde falta infraestructura: también, adquirir materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta muy problemático dada la escasez de recursos familiares,

Ingresan, desertan, repiten, vuelven a la escuela, se ausentan, aprueban alguna materia, buscan otras oportunidades, vuelven a desertar, vuelven a reingresar. Los itinerarios escolares de estos jóvenes son diversos y de difícil previsibilidad. Ahora bien, la situación de vulnerabilidad de partida de estos jóvenes –y de sus familias– condiciona –pero no determina– su paso por la escolaridad. Es en el encuentro entre estas situaciones sociales con los requerimientos y necesidades –muchas veces rígidas e inflexibles del sistema educativo– donde las situaciones de desigualdad se generan y provocan la irregularidad de las trayectorias.

Investigaciones recientes dan cuenta de al menos tres desafíos para la extensión de la enseñanza secundaria en América Latina: el acceso, la continuidad en la trayectoria y la pertinencia de la oferta en términos de calidad. Estos desafíos dan cuenta de una tensión compleja entre la expansión de la escuela secundaria versus el modelo institucional (Acosta, 2019). Así la cuestión del modelo institucional o el formato escolar se encuentran en tensión y es revisado y repensado desde diferentes perspectivas en búsqueda de una optimización de resultados y recursos.

Los desafíos actuales para el nivel secundario son múltiples y simultáneos. No basta con garantizar el acceso ya que resulta fundamental lograr la permanencia en el nivel y su conclusión, así como la construcción de los aprendizajes previstos. En el marco de la sociedad del conocimiento y considerando los altos niveles de desigualdad de la

población en la región, acceder a la escuela secundaria, tener una trayectoria en los tiempos pautados y lograr los aprendizajes mínimos esperados resulta fundamental para poder acceder al mercado de trabajo contemporáneo y al ejercicio pleno de la ciudadanía. Entendemos a la “inclusión educativa” como la posibilidad de garantizar plenamente el cumplimiento del Derecho a la Educación. Incluir es incorporar más jóvenes y adolescentes al sistema educativo, pero no solamente es eso. Incluir también es asegurar la permanencia y el egreso del sistema educativo. Incluir es asegurar que trayectorias escolares continuas y completas para todos. Incluir supone que todos los jóvenes logren aprendizajes que los coloquen en iguales condiciones para acceder al mundo del trabajo, para continuar sus estudios y para ejercer su vida ciudadana. Solo así puede pensarse en que se está cumpliendo el Derecho a la Educación.

A lo largo de este trabajo se ha presentado un mapeo de intervenciones políticas para garantizar el Derecho a la Educación. El relevamiento y el estudio de experiencias de trabajo para la mejora de las trayectorias escolares a lo largo de la región permite esbozar algunas propuestas a considerar por quienes tienen a su cargo el desarrollo de políticas públicas en el área:

- Promover políticas que partan de considerar las trayectorias escolares reales de los estudiantes. Resulta urgente dejar de lado propuestas de política educativa que olviden considerar la situación real de las trayectorias de los estudiantes en su paso por la escuela secundaria. El planeamiento de políticas y proyectos educativos debe tener en su origen la voluntad de mejora de las trayectorias escolares reales de los estudiantes (heterogéneas, cargas de obstáculos y dificultades) y basarse en diagnósticos completos y detallados que tengan en cuenta todos los aspectos vinculados con el efectivo cumplimiento del Derecho a la Educación y de la obligatoriedad real de las normas vinculadas con el desarrollo efectivo de la Enseñanza Media
- Promover políticas y estrategias de intervención que consideren a la exclusión educativa como proceso y como problema escolar. Considerar a la exclusión como un proceso de desenganche que se va dando paulatinamente y en diferentes dimensiones en simultáneo permite repensar las estrategias con las que está interviniendo para superar esta problemática tan compleja.
- Promover políticas que no conduzcan a la construcción de circuitos educativos y eviten la pobreza de recursos de las propias escuelas que trabajan con jóvenes vulnerables. Las políticas de focalización conllevan el riesgo de generar circuitos educativos y de estigmatizar a los estudiantes por el solo hecho de concurrir a una escuela “para pobres”.
- Promover estrategias de intervención intersectoriales que aborden las causas que generan exclusión y desigualdad educativa. Es necesario dejar de lado intervenciones exclusivamente pensadas como “educativas” para pensar en acciones intersectoriales que aborden las causas que generan exclusión y desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos.

- Promover políticas que promuevan la construcción de sistemas educativos flexibles. El planeamiento de las políticas educativas debe orientar la construcción de sistemas educativos flexibles que favorezcan la posibilidad de retomar trayectorias educativas interrumpidas.
- Promover políticas de formación los docentes y de los directivos escolares para el trabajo con una población estudiantil diversa. La intervención pedagógica para la mejora de las trayectorias escolares de los jóvenes provenientes de sectores vulnerables requiere de instituciones educativas que hayan aprendido a trabajar con la heterogeneidad de los estudiantes.
- Promover políticas que avancen en la adecuación de los contenidos curriculares a las necesidades e intereses de los estudiantes. El curriculum escolar debe adecuarse a las demandas de los nuevos tiempos. El mundo contemporáneo exige modelos abiertos y más contextualizados para el curriculum escolar, superando la homogeneización que caracteriza a los sistemas educativos tradicionales.
- Promover la institucionalización de le estrategias de acompañamiento escolar. La posibilidad de generar buenas experiencias escolares que contribuyan al logro de trayectorias continuas y completas en el paso de los estudiantes por el nivel secundario demanda la posibilidad de tener instancias de acompañamiento escolar que actúen como sostén y que las mismas sean permanentes por eso deben institucionalizarse y no diseñarse como propuestas que se ejecutan en función del financiamiento disponible.
- Desarrollar sistemas de alerta para la detección y la intervención temprana sobre situaciones de deserción escolar. El proceso de desligamiento de los estudiantes con la institución escolar suele ser progresivo, da indicios y se desarrolla una desafiliación que es procesual. Por ello, resulta estratégico la intervención inmediata cuando una situación de posible abandono es detectada.
- Integrar al sistema universitario y a las universidades de cada región para que contribuyan al diseño y desarrollo de las estrategias para el mejoramiento de la enseñanza media y de sus escuelas y que favorezcan con sus investigaciones y sus actividades formativas el mejoramiento del sistema de educación media para el mejor cumplimiento de sus funciones pedagógicas, de política y planeamiento y de carácter socio-educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2019). Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. Análisis Comparativos de Políticas de Educación, IIPE, UNESCO.
- Barraza Macías, I. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

- Bayon, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales-Bonilla Artigas Editores.
- Blanco Guijarro, R. y Messina G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- López, N. (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, N° 47.
- Ramírez, J. y Gómez, N. (2003). *Panorama de la producción escrita en innovación educativa sobre medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el noroeste de México*. *Revista Electrónica de Investigación y Desarrollo Educativo*, 5(2).
- Rojano, T. (2003). *Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. *Propuesta Educativa* N° 29, Buenos Aires.
- UNESCO, (2017). *Qingdao Statement: strategies for leveraging ICT to achieve Education 2030*.
- Westley, W. (1969). *Report of a conference*. En Centre for Educational Research and Innovation, *Innovation in education, Part. 1*. Paris: OECD.