

Insumos para una reforma de la educación secundaria en Perú



©Shutterstock

Documento: Tendencias y desafíos de la educación secundaria en el contexto internacional

Insumos para una reforma de la educación secundaria en Perú

Documento: Tendencias y desafíos de la educación secundaria en el contexto internacional

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Presidenta

María Amelia Palacios Vallejo

Comité Directivo

Patricia McLaughlan Jiménez de Arregui

Manuel Bello Domínguez

Julia Enríquez Lizárraga

Sandro Marccone Flores

Secretaría Ejecutiva (e)

Juana Sono Hernández

Equipo Técnico responsable de la elaboración de este documento

Consultor principal, Felicitas Acosta

Consultor, Daniel Pinkasz

Asistente, Daniela Cura

Cuidado de Edición

George Axel Torres Queija

Diseño y diagramación

Carlos Héctor Boza Loayza

Fotografías

Ministerio de Educación del Perú, Ministerio de Educación de Argentina, Unicef Perú, Unicef Argentina, Shutterstock (portada y pp. 4, 57 y 64)

Consejo Nacional de Educación

Jr. Sánchez Cerro 2150, Jesús María – Lima, Perú

Teléfono: (511) 615-5966

<https://www.gob.pe/cne>

Este documento puede ser reproducido por cualquier método con propósitos educativos y para la difusión y el debate, siempre y cuando se cite la fuente de la información.

Índice general

Introducción	5
Las tendencias internacionales y regionales, y el caso de Perú	7
1.1. Las políticas de expansión de la educación secundaria en los países de modernización educativa temprana	8
1.2. Las políticas de expansión de la educación secundaria en América Latina	11
1.3. La situación de la secundaria en América Latina en el siglo XXI: evolución regional y el caso de Perú.....	14
Políticas recientes de fortalecimiento de la expansión de la educación secundaria frente a los principales problemas críticos	23
2.1. Problemas críticos de la educación secundaria en Perú.....	24
2.2. Repertorio de políticas internacionales en relación con los puntos críticos de la educación secundaria en Perú	27
Una reflexión de conjunto acerca de las políticas relevadas y otras tendencias internacionales.	59
3.1. La importancia de la multidimensionalidad de las políticas.....	60
3.2. Las políticas desde la perspectiva de la regulación de los sistemas educativos	61
3.3. Un elemento clave: la alteración de la simultaneidad de los aprendizajes escolares como supuesto y la complejización de las funciones docentes	62
Referencias.....	66



Introducción

El objetivo de este documento es presentar las principales tendencias de desarrollo de la educación secundaria en la actualidad, con foco en la situación de Perú. Para ello, se consideran estudios previos sobre los cambios en el nivel secundario, tanto en el ámbito regional como en el internacional, y se ofrece un relevamiento acerca de las orientaciones recientes de las políticas educativas.

El punto de partida es el documento *Tendencias y problemas críticos de la educación secundaria en el Perú* (Vargas Dávila, 2021) que reseña la expansión de escuela secundaria en ese país y analiza los problemas, en el sentido de desafíos, que enfrenta en la actualidad. En efecto, durante el siglo XX, la educación secundaria en Perú se desarrolló como responsabilidad del Estado en forma progresiva hasta la sanción de la obligatoriedad en 1993. Entre sus características salientes se destaca la expansión creciente, sobre todo desde los años cincuenta en adelante, un peso casi determinante de la función propedéutica, preparatoria para la educación superior, y un carácter segmentado en función del origen social y, de manera más reciente, según la localización de la oferta. El siglo XXI encuentra a la educación secundaria peruana con altas tasas de cobertura y finalización en relación con la situación regional, aunque con desafíos en la universalización y fuertes brechas por ámbito (rural o urbano), sector (público o privado), etnia, lengua y nivel socioeconómico.

En continuidad con el análisis precedente, el argumento principal de este documento es que los puntos críticos de la educación secundaria peruana pueden entenderse en el marco de la dinámica transnacional de expansión de la educación secundaria. En este sentido, Perú, con sus particularidades, exhibe un patrón de expansión sostenida y segmentada comparable al de otros países de la región: promueve importantes logros de acceso y presenta una trayectoria destacable en reducción de brechas a lo largo del tiempo, pero genera desigualdades en la distribución

y en el tipo de la oferta, en la calidad de los recursos y el equipamiento disponible, en las oportunidades de aprendizaje que promueve y en las trayectorias de los estudiantes.

La dinámica de expansión, al tiempo que reconfigura los sistemas educativos y sus lógicas de Gobierno, también enfrenta las transformaciones que trastocan la relación de los sistemas educativos con la sociedad. Estas transformaciones impactan en las funciones históricamente reservadas a la escuela secundaria, impacto que no solamente alcanza la revisión de su histórica función selectiva, sino la definición sobre qué espera la sociedad de las y los jóvenes, qué les ofrece esa misma sociedad durante su trayectoria formativa y luego del egreso y, finalmente, en qué medida la escuela los considera como sujetos cuyas expectativas, deseos y necesidades en el presente de su experiencia estudiantil son considerados por la escuela.

En función de ello, el documento se organiza en tres secciones: en la primera, se exponen las características de la expansión de la escuela secundaria en el ámbito internacional y regional en relación con el caso de Perú. En la segunda, se presenta un abanico de políticas internacionales que atienden algunos de los problemas críticos detectados para la educación secundaria peruana. El desarrollo de esta sección se realiza en combinación con los dos anexos del documento: el primero ofrece una síntesis cuantitativa de los problemas críticos de la educación secundaria en Perú (Anexo 1: "Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú"), mientras que el segundo presenta la base con las políticas relevadas en el ámbito internacional en función de dichos problemas (Anexo 2: "Base de políticas internacionales sobre educación secundaria"). Finalmente, en la tercera, se ofrece un conjunto de reflexiones sobre los sentidos y las formas que adoptan las políticas frente a los desafíos contemporáneos.

Un lugar sin
delincuencia



• Amamos •
PERÚ



BICENT



1

Las tendencias internacionales y regionales, y el caso de Perú

Desde mediados del siglo XX, la expansión de la educación secundaria se instaló en la agenda de la política educativa de los Estados, principalmente de aquellos que habían logrado universalizar la enseñanza primaria desde comienzos de dicho siglo. En términos generales, para atender estos cambios, se llevaron a cabo reformas que incluyeron la extensión de la obligatoriedad escolar, el establecimiento de modelos institucionales más inclusivos y la expansión masiva de la matriculación en la secundaria. Los tiempos y ritmos fueron diferentes entre los países, pero el objetivo de transformar la escuela secundaria constituyó el foco de las políticas de reforma. En el marco de los Estados de Bienestar, los sistemas educativos que históricamente habían creado divisiones fijas entre primaria y secundaria apuntaron a crear sistemas más integrados, con menos clasificación social (Benavot et al., 2006).

1.1. Las políticas de expansión de la educación secundaria en los países de modernización educativa temprana

La transformación histórica de la educación secundaria supuso cambios interrelacionados, entre los que destacan: la extensión de las funciones de la escuela secundaria, el establecimiento de nuevos mecanismos de selección o la discontinuidad de los existentes para facilitar la transición entre la primaria y la secundaria, y el desarrollo de programas de estudio diversificados, ofertas curriculares diferenciadas, y/o tipos de escuela conforme a los intereses y necesidades de la creciente población educativa.

Pueden identificarse dos momentos principales en dicho proceso de expansión: la extensión de la obligatoriedad durante la posguerra y el desarrollo de las reformas comprensivas a partir de fines de los años sesenta, las que buscaron garantizar más años de escolarización común y no segmentada por trayectos paralelos. La expansión se apoyó en dos estrategias: la creación o extensión de estructuras unitarias integradas (ciclos continuos de escolarización hasta, al menos, los 14 años) y el desarrollo de un nuevo modelo institucional, la escuela comprensiva.

Las reformas comprensivas aseguraron un ciclo común de formación general para todos los ingresantes a la escuela secundaria, evitaron la segregación temprana de los niños en escuelas de modalidades diferentes, y dieron lugar, a

nivel institucional, a la flexibilización curricular a través del sistema de opcionalidades, en el que los alumnos podían elegir parte de los contenidos a cursar a lo largo de su escolaridad. Fundamentalmente, participaron de estas reformas los países de Europa Occidental y de Oceanía. Estados Unidos había realizado un cambio de ese tipo en los años treinta, aunque lo reforzó con las políticas de lucha contra la pobreza, particularmente en el sur, segregado a mediados de los años sesenta.

En este marco emergieron distintas combinaciones, entre las que destacan: i) la combinación de una estructura unificada con elementos del modelo institucional comprensivo (la escuela comprensiva escandinava); ii) el desarrollo del modelo institucional comprensivo en paralelo a la oferta de escuelas secundarias de tipo tradicional (Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda); iii) la creación de etapas o tramos comunes de educación secundaria con algunos elementos del modelo institucional comprensivo (Francia, Italia); iv) el sostenimiento de modelos institucionales con orientaciones específicas con flexibilización en el acceso a la educación superior según el trayecto u orientación (Alemania, Austria, Países Bajos, Cantones Suizos) (Green, 2006). Existieron distintas formas de sostener la expansión, pero las tres primeras lo hicieron a partir de la combinación entre estructuras más integradas y la comprensividad.

Más allá de las diferencias, estas reformas para la expansión de la escuela secundaria confluyeron simultáneamente en: i) la incorporación de la obligatoriedad en la educación secundaria, ii) los intentos por diluir las jerarquías entre estudios académicos y no académicos a través de una mayor diversificación de materias escolares, iii) una tendencia al desarrollo de escuelas secundarias comprensivas, iv) el incremento de la enseñanza de las ciencias en todos los niveles educativos y programas de estudio, (v) un intento por sostener y mejorar la educación técnica a

través de la introducción de más asignaturas generales, y vi) la reducción de las restricciones para el acceso a la educación superior (Benavot et al., 2006).

El proceso de expansión fue exitoso. Hacia 1975, el 35 % de los niños y jóvenes entre 10 y 19 años se encontraban en escuelas secundarias en los países de Europa Occidental; algunos países como Inglaterra se acercaban al 50 % (Schneider, 1982); y el 13 % de los jóvenes entre 20 y 24 años ya se encontraba en la universidad. Kaelbe (2011) destaca que, hasta 1970, el porcentaje europeo promedio de asistencia a la escuela secundaria había alcanzado 66 % (p. 164). Así, durante los Estados de Bienestar, la escuela y los sistemas educativos se consolidaron como garantes de la cohesión social, ya que la articulación entre escolarización y sociedades de pleno empleo permitió la movilidad social.

Ya a comienzos del siglo XXI, en estos países, la escolarización del ciclo superior de la escuela secundaria presentaba los más altos índices: para el año 2002, un 50 % de quienes tenían entre 55 y 64 años contaba con el título de Educación Secundaria Superior, mientras el 75 % de la población entre 25 y 34 años estaba en esta situación. Es decir, la mitad de la generación que probablemente ingresó a la secundaria unificada hacia fines de los años cincuenta —comienzos de la expansión— pudo completar ese ciclo, mientras que tres cuartos de los jóvenes que probablemente cursaron hacia fines de los años ochenta lo completó (Acosta, 2017).

La expansión también estuvo acompañada por políticas que, desde fines del siglo XX, buscaron terminar de ajustar el proceso. Entre estas políticas es posible distinguir políticas extensivas e intensivas (Terigi, 2012). Las primeras fueron más propias de las últimas dos décadas del siglo XX; abarcaron la sanción de nuevas leyes educativas que incluyeron la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 o 18 años,

cambios curriculares y reformas dirigidas a la gestión de los sistemas educativos y de las escuelas bajo el marco de la descentralización y la búsqueda de autonomía. La organización de la enseñanza se vio atravesada por las reformas de reestructuración escolar y la introducción del concepto de calidad educativa con los consiguientes sistemas de evaluación y medición (Ruiz, 2016).

Las políticas intensivas, más propias del comienzo de siglo XXI, buscaron atender problemas específicos sobre la extensión de la educación secundaria, principalmente el abandono. De acuerdo al estudio de Wilson, Tanner, Lipsey, Steinka y Morrison (2011), en los países desarrollados, las tasas de finalización de la escuela secundaria superior variaban entre el 90 % en Israel y el 49 % en Islandia. En los Estados Unidos, el porcentaje de jóvenes de una misma cohorte que no se graduaba se ubicaba entre el 13 % y el 44 % de acuerdo al estado; la media era de 26,8 %, con una tasa de finalización del 88 %. En Canadá, la proporción de jóvenes entre 20 y 24 años que no completaron la secundaria y no estaban en la escuela era del 9 %. Países de Europa también mostraban variaciones: Holanda y Francia presentaban una tasa de finalización entre 80 y 85 %, y los países nórdicos se ubicaban entre el 78 % (Finlandia) y el 65 % (Dinamarca).

Por lo tanto, el abandono escolar prematuro se convirtió en una de las prioridades de las políticas públicas de Europa. En 2001, los ministros europeos de educación decidieron establecer un objetivo, como parte del Marco Estratégico para la Educación y la Formación, para reducir la tasa de abandono escolar prematuro del 17,6 % en 2000 al 10 % en 2010. Este objetivo no se cumplió: en 2010, la tasa de abandono escolar prematuro en la Unión Europea se situó en 14,1 %. Los Gobiernos decidieron elevar la importancia de esta cuestión y transformar la meta del 10 % sobre el abandono escolar

prematureo en uno de los cinco objetivos principales de la Unión Europea para alcanzar en el año 2020 (estipulado en la Estrategia Europa 2020; European Commission, 2012 y 2014; Lyche, 2010).

Para enfrentar este problema propio de la educación secundaria, la literatura distingue tres estrategias principales: programas de reestructuración de la escuela o el aula, programas focalizados en la formación y orientación hacia el trabajo, y programas académicos suplementarios. El primero, de presencia importante en los Estados Unidos, incluye distintas variantes, pero el supuesto principal es que la creación de una enseñanza más personalizada y relevante generará mayor implicación por parte de los alumnos.

La variante más simple es la reducción del tamaño del grupo clase o la relación profesor-alumno. La más compleja supone una combinación de las anteriores con espacios de enseñanza personalizada cursados en bloque, las denominadas academias centradas en un grado. Una de las estrategias más destacadas es la de reestructuración de la escuela, particularmente los programas de tipo *schools-within-schools* (edificios más pequeños, grupos de trabajo de diez estudiantes liderados por guías o referentes de aprendizaje; Klima et al., 2009 citado en Wilson et al., 2011).

La estrategia vinculada a la orientación hacia el trabajo también apunta a crear experiencias educativas más relevantes para los estudiantes. Incluye programas tales como la formación vocacional, los cursos orientados hacia el trabajo, la orientación vocacional, pasantías y empleos pagados. Este tipo de estrategia es de particular relevancia en Europa (al respecto, ver Acosta y Terigi, 2015).

En el caso de los programas académicos suplementarios, comunes en los Estados Unidos

y en Europa, constituyen una estrategia orientada a la prevención del abandono escolar. Sus formas más características son las tutorías, la educación remedial y la asistencia en la tarea escolar.

Muchas de estas estrategias se desarrollan en combinación con programas de desarrollo social que demandan una articulación entre diferentes instituciones: comunitarias, de formación terciaria y del mundo del trabajo. Los programas para padres adolescentes ocupan un lugar cada vez más importante dadas las dificultades que supone mantener la escolarización para jóvenes que se encuentran en esa situación —en los Estados Unidos se encontró una fuerte asociación entre el embarazo adolescente y el abandono escolar de las mujeres, principalmente—.

El estudio citado revela que ninguna categoría de programa es significativamente más efectiva que la otra, aunque se destaca que los programas centrados en el monitoreo o control de asistencia escolar, si bien dan resultados positivos, son menos exitosos que aquellos orientados hacia la reestructuración de la escuela, desarrollo de habilidades o formación para estudios superiores. La calidad de la implementación del programa sí aparece como un factor de relevancia; de allí la recomendación de seleccionar estrategias que puedan implementarse en las escuelas.

En síntesis, la expansión de la educación secundaria en países de modernización educativa temprana se apoyó sobre la combinación entre estructuras más integradas y modelos institucionales comprensivos. Durante la última parte del siglo XX se desarrollaron políticas extensivas, como, por ejemplo, las reformas curriculares, para sostener la expansión. Tendencialmente, ya en el siglo XXI, esta se sostuvo en el desarrollo de políticas intensivas para atender la situación de los adolescentes y jóvenes que quedaban rezagados y con posibilidad de abandonar la escolarización.

El ensamble entre políticas extensivas e intensivas incluyó: i) la articulación de la expansión de la escuela secundaria con objetivos de ampliación de derechos sociales; ii) la vinculación de la escuela secundaria común con la formación para el mundo del trabajo; iii) la focalización en grupos poblacionales con tránsito interrumpido entre secundaria inferior y superior, en sectores que abandonaron el nivel secundario o que cursan en condiciones de sobreedad y desfase etario; iv) la flexibilización del modelo institucional de la escuela secundaria (en el currículum y en el régimen académico o de cursada); v) el refuerzo de figuras de apoyo y sostén en la escuela secundaria para acompañar la inserción y el tránsito por la escolaridad; vi) el desarrollo y experimentación de modelos institucionales alternativos o complementarios (articulables) con el de la educación secundaria escolarizada; y, en algunos casos, vii) el desarrollo de programas con base en las escuelas y organizaciones locales que promueven el desarrollo de capacidad institucional (Acosta, 2019a).

Para concluir, es posible sostener que la extensión de la educación secundaria condujo a una tensión entre expansión y modelo institucional, transformándola así en un problema a atender desde las políticas. La forma de resolver dicha tensión fueron las reformas de la escuela secundaria. Así, la expansión de la escuela secundaria debió acompañarse de políticas que, en un primer momento, intentaron modificar el modelo institucional para atenuar los efectos de una oferta de fuerte clasificación social con efectos sobre la segmentación educativa; en un segundo momento, se dirigieron hacia quienes quedaban fuera, con efectos sobre la acentuación de los procesos de diferenciación institucional.

1.2. Las políticas de expansión de la educación secundaria en América Latina

Tal como se sostuvo en trabajos anteriores (Acosta 2017, 2019a, 2021), es posible enmarcar el desarrollo de la educación secundaria en países de la región latinoamericana en el marco de las tendencias reseñadas más arriba. Esto permite advertir que los sistemas educativos de América Latina enfrentan, al mismo tiempo, los problemas más básicos de la extensión de la secundaria (infraestructura, finalización de niveles educativos previos, formación de docentes, entre otros) junto con los más estructurales (la modificación del modelo institucional).

La evolución de los indicadores de finalización de los niveles educativos da cuenta de estos problemas. Hacia mediados del siglo XX, la escolarización primaria comprendía casi al 80 % de los adolescentes en Argentina y solo al 27,4 % en El Salvador: esto es, la incorporación de la población adolescente y joven a la educación secundaria fue dispar a lo largo del tiempo y el espacio en la región (SITEAL, 2019).

El hecho de que se trate de un proceso dilatado en el tiempo y de resolución incompleta plantea, al menos, tres desafíos: por un lado, completar la expansión. En efecto, a mediados de la década de 2010, la tasa de escolarización de las y los adolescentes entre 12 y 14 años superaba el 91 % en 15 de los 18 países latinoamericanos considerados; sin embargo, entre las edades de 15 y 17, dicha tasa oscilaba entre el 78 % y el 88 %. La diferencia en las tasas de escolarización entre Chile (99,5 %) y Honduras (76,9 %); SITEAL (2019) muestra la desigualdad en la expansión de los sistemas educativos de la región.

Por otro lado, está garantizar trayectorias universales exitosas. Durante el periodo 2005-2015, la proporción de personas de entre 25 y 35 años que completó el nivel secundario creció en los países de la región, aunque con resultados dispares. A mediados de la década de 2010, la proporción de personas entre 25 y 35 años que completó el nivel secundario oscilaba entre el 84,4 % - Chile y el 19,9 % - Guatemala; en Perú, Argentina, Colombia, Brasil, Venezuela y Bolivia, entre el 71 % y el 60 %; en El Salvador y Uruguay, entre el 38 % y 41 %; y en Honduras y Nicaragua, menos de 25 % de la población de entre 25 y 35 años había completado el nivel secundario (SITEAL, 2019).

Sostener la expansión al tiempo que asegurar la graduación del conjunto se apoya en un tercer desafío de carácter estructural: la provisión de una oferta equitativa que garantice la inclusión social y educativa. Este desafío guarda particular complejidad porque se inscribe en dinámicas históricas de la configuración de los sistemas educativos modernos, a las que se suman las propias de la región.

Los países de América Latina atravesaron la expansión de la educación secundaria con ritmos y características diferentes, si bien pueden destacarse algunos rasgos comunes. En primer lugar, como se destacó al comienzo de esta sección, se trata de un proceso dilatado en el tiempo, puesto que desde los años sesenta se aprecia el crecimiento sostenido de la matrícula, aunque, aun después de 50 años, todavía no se logre la universalización (Frankema, 2009).

En segundo lugar, desde mediados del siglo XX, América Latina atraviesa ciclos de reformas que pueden vincularse a la extensión de la escolarización (Suasnábar, 2017). Un primer ciclo es el de las reformas orientadas por las políticas desarrollistas, con énfasis en la universalización de la educación primaria, la reducción de las desigualdades entre los ámbitos rural y urbano, y la modernización de los planes de estudio y formación de maestros.

Respecto de la educación secundaria, entre los años sesenta y setenta, el foco de las políticas estuvo puesto en la extensión por ciclos, manteniendo una tendencia generalista junto con procesos de segmentación vertical a través del desarrollo de la formación técnica. No hubo reformas de tipo comprensivo, aspecto que probablemente haya mantenido la pauta de diferenciación social selectiva propia de la región. Los datos indican un crecimiento importante en el porcentaje de jóvenes entre 19 y 22 años con secundaria completa entre 1965 y 1975 —un promedio de 10 puntos—, destacando el caso de Chile, con casi la mitad de la población de referencia en esa situación (48,7 %) (Acosta, 2019a).

Un segundo ciclo de reformas es el de los años noventa. La agenda de políticas de las reformas educativas de los noventa se produjo en el marco de un giro hacia el neoliberalismo en el plano transnacional. En ese marco, las políticas pivotaron entre la extensión de la escolarización básica y mecanismos más propios del *New Public Management*, tales como la descentralización, focalización y autonomía escolar. La forma de intervención fue bajo dos vías: instrumentos centralizadores como el currículo nacional y las evaluaciones estandarizadas, y mecanismos descentralizadores como el financiamiento de proyectos específicos que promovieran una llegada directa hacia las escuelas. Fue notable el peso de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en este segundo ciclo de reformas.

La educación secundaria no escapó de esta dinámica. En la década de los años noventa, las políticas de extensión de la educación secundaria combinaron la extensión de la secundaria mediante la ampliación de la educación básica junto con políticas de renovación curricular. Esta onda de cambio buscó, sin mucho éxito, alterar la clasificación fuerte del currículo, tradicionalmente organizado en disciplinas, y avanzar hacia otras formas de organización de la oferta escolar. El

financiamiento por proyectos buscó atender la diversidad creciente en las escuelas, con Durante este ciclo de reformas, prácticamente se universalizó la educación primaria. El nivel secundario todavía no alcanzaba dicha meta. Los países de modernización educativa temprana, como Argentina, apenas pasaban el 50 % de jóvenes entre 19 y 22 años con secundaria completa. Chile, que ya había avanzado en el ciclo anterior, llegaría al 70 %. El resto de los países realizan avances disímiles, debajo del 50 %. Se aprecian logros, pero también la persistencia de combinaciones desiguales en la extensión de los sistemas educativos de la región.

Más allá de esto, los datos indican un crecimiento de casi 20 puntos entre 1985 y 2005, casi diez puntos entre cada década, para jóvenes entre 19 y 22 años con secundaria completa. Una excepción son los países de Centro América, como Costa Rica y El Salvador, con un crecimiento menor. Cabe destacar que se trata aquí de una onda de expansión que cobra fuerza, según los datos, a partir de 1985, lo que implica que desde el punto de vista sistémico hay un efecto de arrastre de incorporación de jóvenes desde décadas anteriores.

Un tercer ciclo de reformas se abre en el siglo XXI. De acuerdo con Suasnábar (2017), este ciclo pareciera ser resultado de la articulación entre estados orientados hacia la reparación social, en buena medida como reacción a los efectos de las políticas neoliberales del ciclo anterior, y políticas educativas nacionales. El autor identifica tres grandes rasgos en el seno de este ciclo de reformas, que sintetiza en: i) la ampliación del acceso a todos los niveles, ii) el reconocimiento de derechos de poblaciones excluidas y marginadas, y iii) el crecimiento notable del financiamiento educativo. El marco transnacional de esta nueva agenda de política educativa fue la extensión del derecho a la educación y la propuesta de Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) de la Agenda 2030 llevada adelante por la UNESCO. La continuidad en la expansión del nivel secundario, así como el

desarrollo y extensión de modalidades puente o alternativas, parecieran caracterizar a la región.

Para sintetizar, la expansión de la educación secundaria en América Latina constituye un proceso dispar y dilatado desde mediados del siglo XX. La organización de la oferta en forma segmentada, entre orientaciones clásicas como la de bachillerato y otras, se sostuvo durante buena parte de ese siglo. No obstante, desde los años sesenta se observan reformas orientadas a estructuras más unificadas por medio de la extensión de ciclos de formación generalista y, en los años noventa, mediante la ampliación de la educación básica junto con políticas de renovación curricular. Estas no lograron alterar la clasificación fuerte del currículum, tradicionalmente organizado en disciplinas, así como tampoco avanzar hacia otras formas comunes de organización de la oferta escolar. Tampoco se observa la introducción del modelo institucional comprensivo a gran escala, aspecto que probablemente haya sostenido la pauta de diferenciación social selectiva propia de la región. De hecho, la región muestra un desarrollo extendido de modalidades alternativas de escolarización. El documento de Vargas Dávila (2021) refleja un recorrido similar, aunque con particularidades, para el caso de la educación secundaria en Perú.

Finalmente, a diferencia de los países de modernización temprana, aquellos de la región latinoamericana atravesaron las diversas formas de segmentación en el desarrollo de la oferta para la educación secundaria sin una mejora constante de los indicadores de desigualdad social. En consecuencia, la distinción público-privado atraviesa las formas que adopta la expansión de la educación secundaria. Así, la tendencia general indica que se trata de una región que históricamente buscó la extensión de la obligatoriedad, bajo la aspiración de sistemas un poco más integrados (ciclos comunes, educación básica), sin incorporación a escala del modelo institucional comprensivo y estructuralmente atravesada por la desigualdad social. La diversificación institucional pareciera ser la forma de sostener la expansión en la actualidad.

1.3. La situación de la secundaria en América Latina en el siglo XXI: evolución regional y el caso de Perú

La situación contemporánea sobre la expansión de la educación secundaria en América Latina se presenta en función de los tres desafíos detectados: extensión, continuidad de las trayectorias y características que adopta la oferta. Respecto al desafío sobre la extensión de la oferta, de acuerdo a los datos de SITEAL (2019), exceptuando Nicaragua, la secundaria inferior forma parte del tramo de escolarización obligatorio de todos los países. El primer país en extender la obligatoriedad al tramo superior del nivel secundario fue Venezuela en 1999. Le siguieron Chile y Perú (2003), Argentina (2006), Bolivia, Brasil y Uruguay (2009), República Dominicana y Paraguay (2010), Honduras y Costa Rica (2011), y México (2012)¹.

Además de diferir en la extensión de la obligatoriedad, los países de la región presentan diferencias en la estructura de la educación secundaria, las que se montan sobre las dinámicas históricas y sociales descritas en el apartado anterior. A partir de los datos de SITEAL (2019), es posible distinguir cuatro tipos de estructuras entre las propuestas más y menos integradas:

- Sistemas en los que la secundaria se estructura, al menos desde la denominación legal y organizativa, como un ciclo de conjunto: Bolivia, Nicaragua, Perú y Venezuela
- Sistemas que incluyen la secundaria inferior como parte de la educación básica: Brasil,

Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Paraguay y República Dominicana

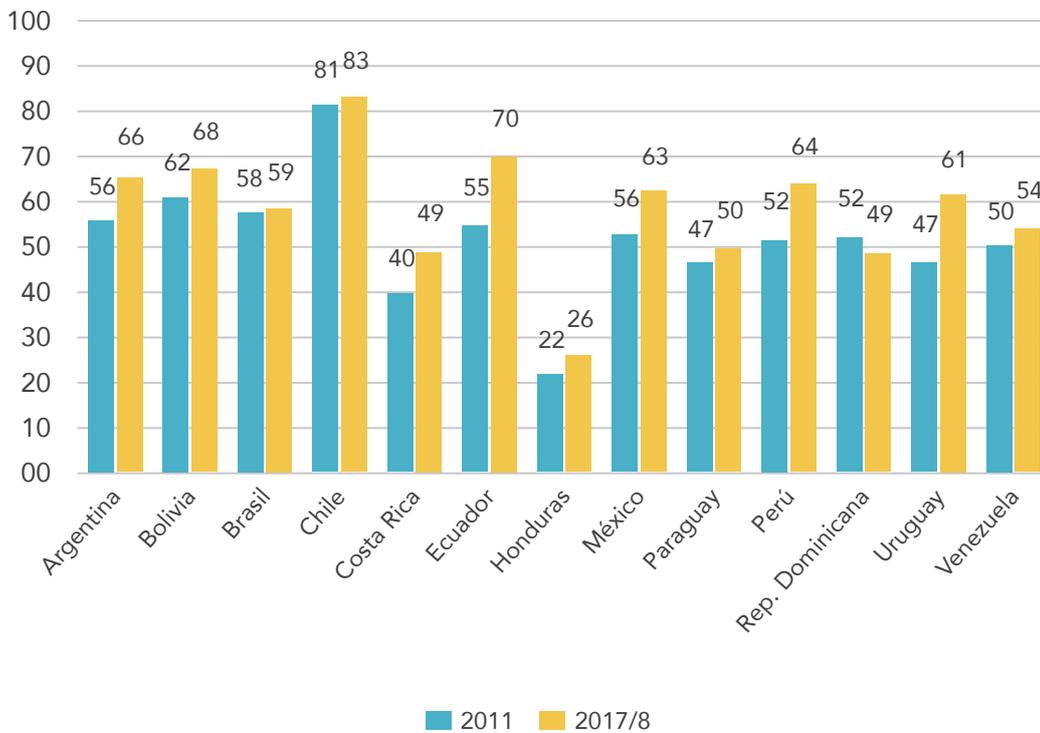
- Sistemas que consideran la secundaria en una estructura común diferenciada por ciclos internos u orientaciones: Argentina y Chile
- Sistemas en los que la educación secundaria se organiza en dos estructuras diferenciadas, generalmente secundaria básica y educación media o ciclo superior: Colombia, Cuba, Guatemala, México, Panamá y Uruguay.

La información provista permite caracterizar los sistemas de la región entre dos tendencias: la de la extensión de la secundaria en ciclos comunes y la de extensión a partir de la segmentación horizontal (dos ciclos o estructuras diferenciadas). Corresponden a formas propias de procesos de expansión, como los que se dieron en Europa a mediados de los años sesenta. La estructura de la educación secundaria plantea desafíos diferentes en el plano de las políticas educativas, dado que la literatura internacional demuestra una relación entre mayor integración, lo cual supone menor elección temprana y menor inequidad: *less branching, less inequalities* (Green, 2006).

De acuerdo a los datos del sistema de consulta de UIS UNESCO, dentro del grupo de trece países con obligatoriedad completa de la educación secundaria, la tasa neta de escolarización alcanza en promedio el 77,7 %. Esto significa que, globalmente, asisten a dicho nivel cerca de ocho de cada diez adolescentes que se hallan dentro del rango etario teórico correspondiente. En casi todos los países considerados son más elevadas las tasas netas de escolarización en secundaria inferior que en la superior. No obstante, en un sentido diacrónico, casi todos los países incrementan sus tasas en el tramo de la secundaria superior en la última década, desafío de este nuevo ciclo de expansión (Gráfico 1).

¹ El sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), elaborado por la UNESCO, divide el nivel secundario en dos tramos: la secundaria inferior (CINE 2) y la secundaria superior (CINE 3).

Gráfico 1 Evolución de las tasas netas de escolarización en secundaria superior. Ca 2011, 2017/8

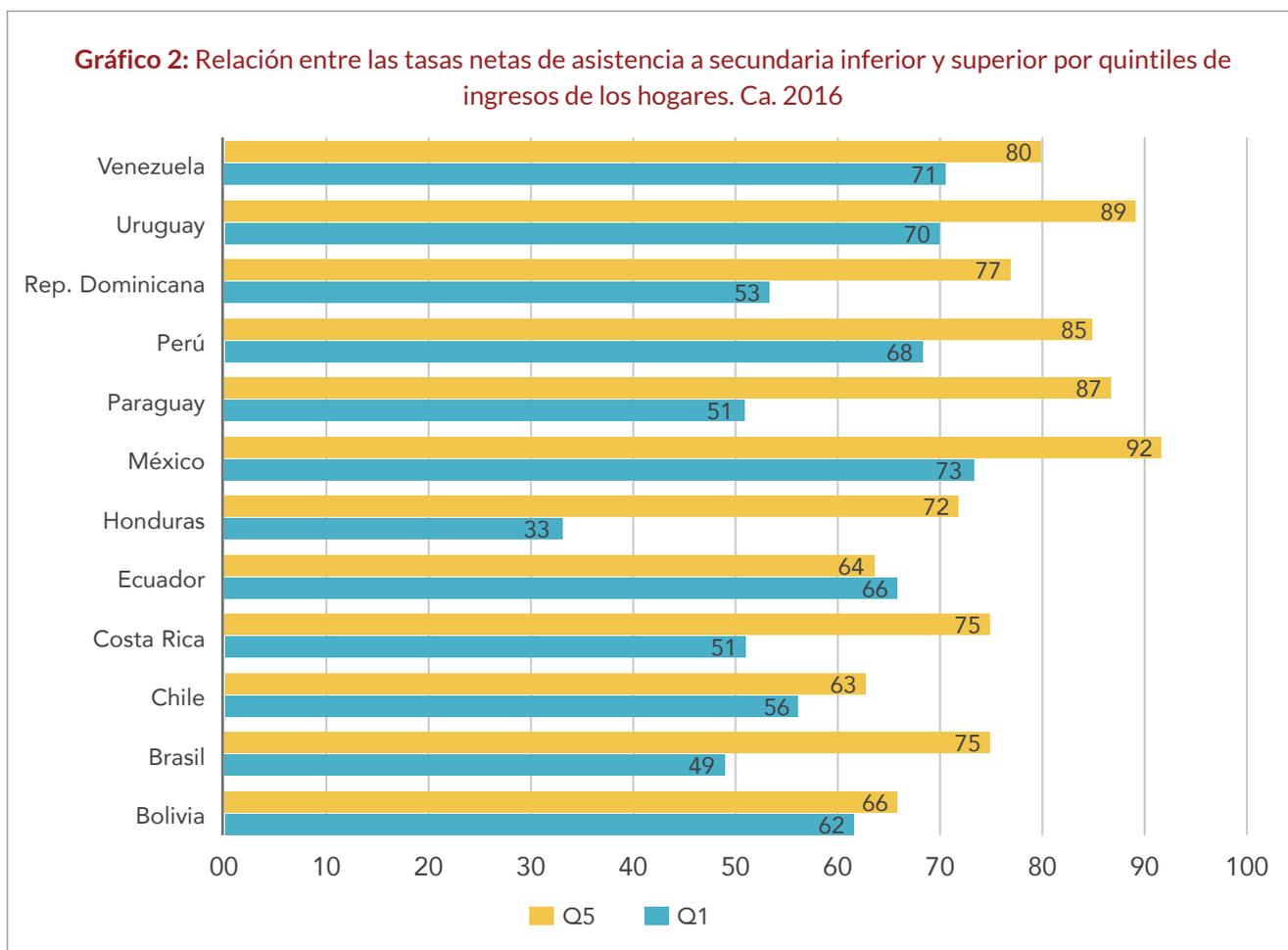


Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO

El aumento en el acceso a la educación secundaria en general y a la superior en particular puede estar relacionado con la extensión de la obligatoriedad y los esfuerzos que los Gobiernos realizan a través de la creación de oferta institucional. Una forma de mirar al mismo tiempo la continuidad de las trayectorias de los estudiantes y las posibles diferencias según grupo poblacional es a través del análisis de la asistencia a la secundaria inferior y superior, considerando variables tales como género, ámbito y nivel socioeconómico.

La variable socioeconómica tiene un peso importante. En todos los países, las brechas son mayores en el quintil más pobre con respecto al más rico. Cabe advertir que se evidencian mejoras en cuanto a la disminución de las brechas en los últimos quince años; incluso los países con grupos más postergados disminuyeron las brechas en todos los grupos atravesados por las desigualdades ya señaladas. La brecha es también significativa en el caso de Perú.

Gráfico 2: Relación entre las tasas netas de asistencia a secundaria inferior y superior por quintiles de ingresos de los hogares. Ca. 2016



Nota: dato no disponible para Argentina,

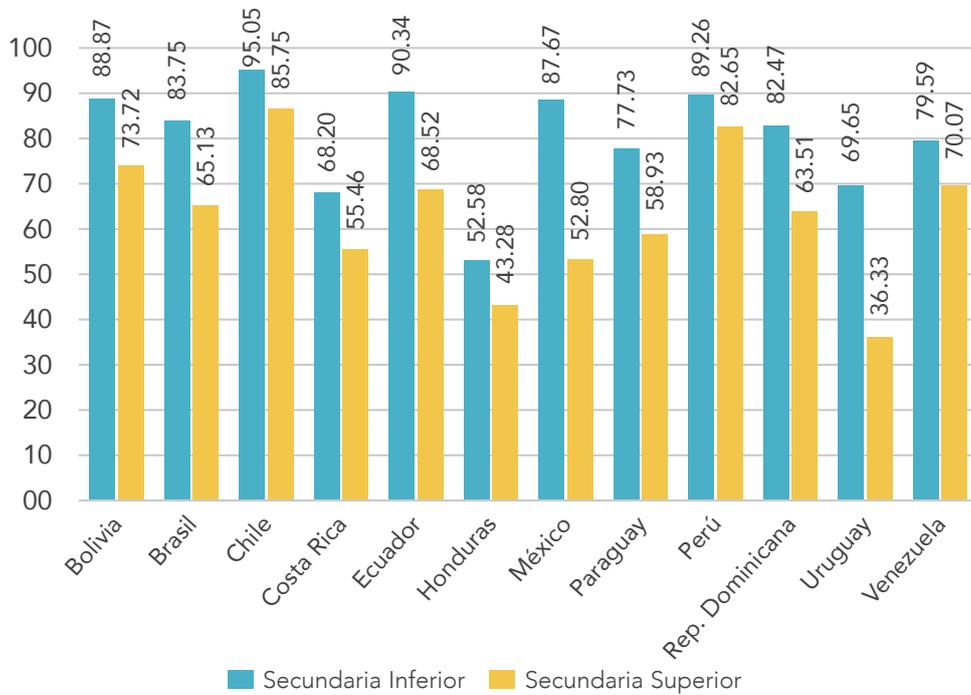
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO

Si bien todavía no se alcanza el objetivo de universalización, los datos indican mayor acceso y continuidad expresada en la asistencia a la secundaria inferior y superior; también reflejan una reducción de las brechas. La dispersión de los datos entre los países no permite suponer una relación entre la estructura de la oferta, según ciclos diferenciados o con una tendencia mayor hacia la integración, y la mejora o persistencia de brechas en los indicadores a lo largo del tiempo. El peso de la distancia entre quintiles pareciera ser todavía más determinante.

En cuanto a las tasas de finalización, la situación nuevamente difiere entre un tramo y otro de

la secundaria y entre países. El valor promedio para la secundaria inferior (80,4 %) indica que ocho de cada diez finaliza sin demoras excesivas en casi todos los países considerados; seis países se encuentran por debajo de ese valor. La finalización promedio en la secundaria superior alcanza el 62,2 %, es decir, seis de cada diez estudiantes, aunque dos países presentan las situaciones más desfavorables, Honduras (43,3 %) y Uruguay (36,6 %), con tasas mucho más bajas. También están Costa Rica (55,5 %) y México (52,8 %), que presentan dificultades en lo que respecta a este indicador. Perú, junto con Chile, presenta las tasas más parejas entre finalización de la secundaria inferior y superior.

Gráfico 3: Tasas de finalización de secundaria inferior y superior. Ca. 2016



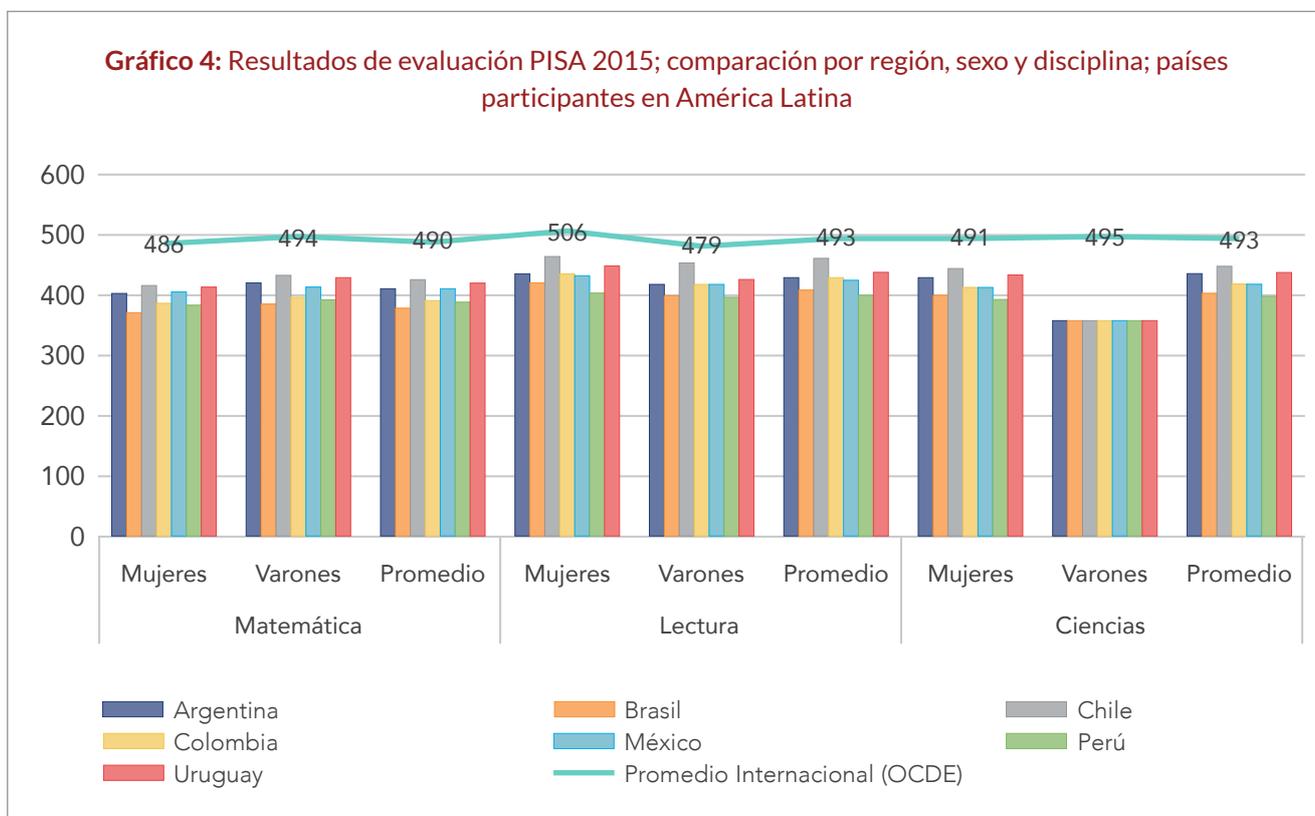
Nota: se omite Argentina, sin dato publicado para ca. 2016.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO

Finalmente, los datos también permiten avanzar con el tercer desafío: las características que adopta la oferta, por ejemplo, respecto a la calidad. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas inglés), del que participan varios países de la región, ocupa un lugar de referencia en la construcción de indicadores de medición de

la calidad. La discusión sobre el concepto de calidad y sobre el uso de PISA excede los límites de este documento. Más allá de eso, se trata de un indicador de que los Estados participantes han legitimado como tal. Los resultados de las pruebas PISA para 2015 en diez países latinoamericanos ubican a la región por debajo de la media.

Gráfico 4: Resultados de evaluación PISA 2015; comparación por región, sexo y disciplina; países participantes en América Latina

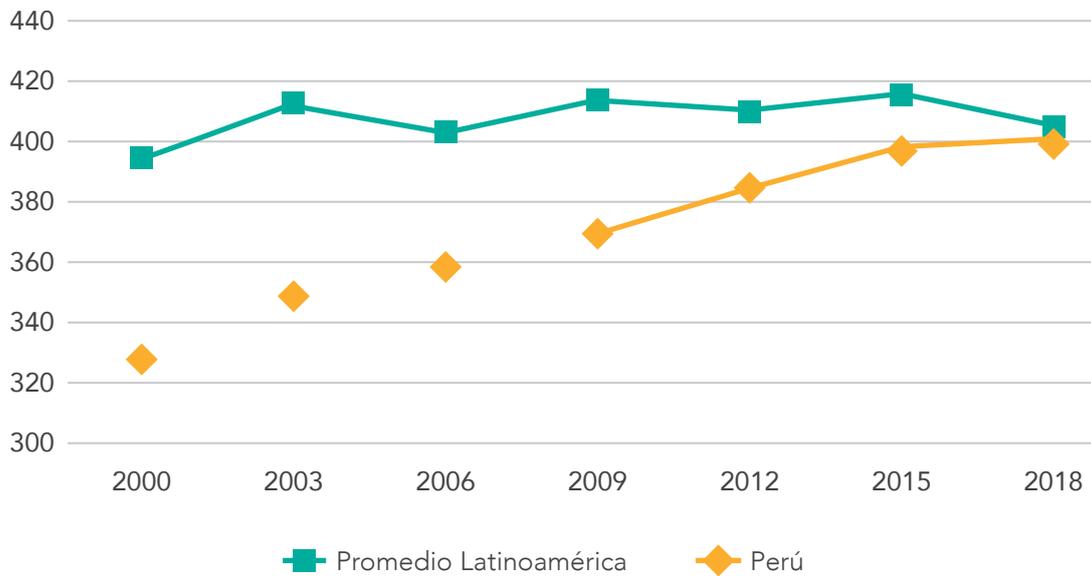


Fuente: elaboración propia con base en los reportes generados en <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>

Más aún, el informe de SITEAL (2019) destaca que, en Chile y Uruguay, alrededor de la mitad de los estudiantes tuvieron bajo desempeño en dicha evaluación. Esta proporción fue de alrededor del 60 % en México y Costa Rica, y osciló entre el 66 % y 70 % en Perú, Argentina, Colombia y Brasil. En Panamá rondó el 79 % y en República Dominicana, el 90 %.

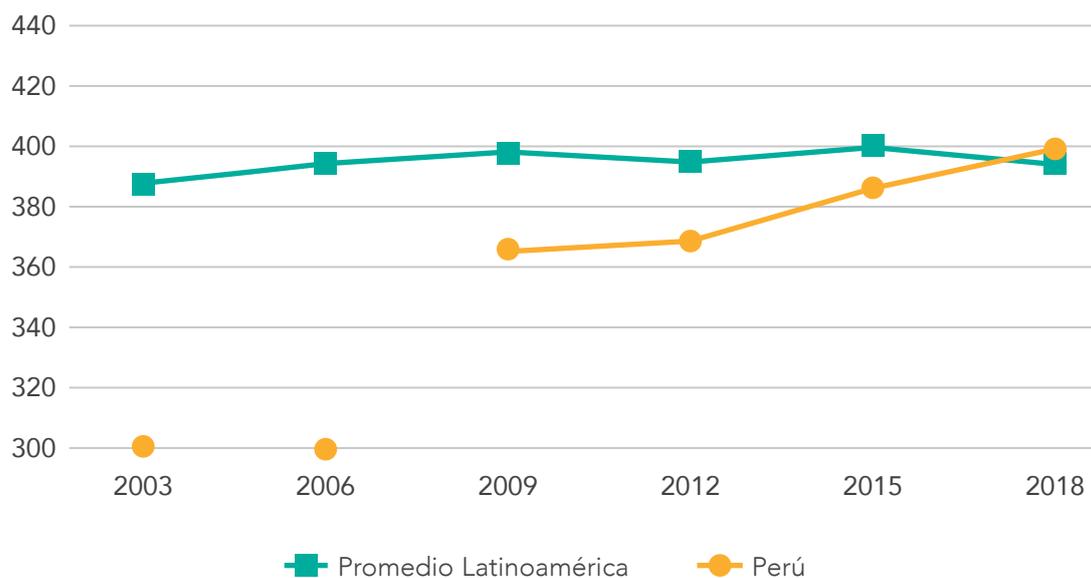
Más allá de la tendencia regional desfavorable respecto de la calidad de los aprendizajes, si se analiza el caso de Perú en las sucesivas tomas de PISA, incluida la de 2018, se observa que mejoró su desempeño, escalando posiciones de manera continua entre los países de América Latina.

Gráfico 5: Puntaje promedio en lectura en PISA, Perú, y promedio obtenido por los países latinoamericanos participantes (Chile, Colombia, México, Argentina, Brasil, Panamá, Perú y Uruguay), años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018



Fuente: elaboración con base en datos de <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>

Gráfico 5: Puntaje promedio en lectura en PISA, Perú, y promedio obtenido por los países latinoamericanos participantes (Chile, Colombia, México, Argentina, Brasil, Panamá, Perú y Uruguay), años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018



Fuente: elaboración con base en datos de <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>

En síntesis, la región cuenta con una cobertura casi total en el acceso inicial a la educación secundaria, es decir, a la secundaria inferior. A partir de allí se aprecian dificultades en la continuidad de los estudios, puesto que no todos llegan a acceder a la etapa siguiente. Perú no se encontraría en esta situación. Asimismo, la terminalidad tampoco se encuentra generalizada. Solo cuatro sistemas logran graduar a más del 70 % de la población del nivel, entre ellos Perú. Finalmente, medidos por pruebas internacionales estandarizadas, los resultados en términos de dominio de competencias básicas en lectura, matemática y ciencias evolucionan de manera positiva, aunque no son satisfactorios. Pareciera que la educación secundaria se encuentra extendida, con logros progresivos y crecientes, pero constituye una experiencia de baja intensidad.

Los datos arriba presentados permiten ubicar la situación de la educación secundaria en Perú respecto a las tendencias cuantitativas regionales. El modelo de expansión de la educación secundaria específico presenta continuidades y cambios tanto en cuanto a las tendencias regionales como las internacionales descritas en el primer apartado. Por un lado, ha sostenido históricamente una estructura poco diversificada, de mayor integración; sin embargo, eso no evitó el peso histórico de la variante científico-humanista por sobre la tecnológica productiva (Guadalupe et al., 2017; Vargas Dávila, 2021). Esto es: la estructura es poco diversificada, pero pareciera haber un modelo institucional, el que habilita de manera más directa para el acceso a los estudios superiores, que podría actuar como modelo determinante sobre el conjunto de la oferta. Un fuerte peso de la función propedéutica se desprende de esta tendencia. Este elemento, se recuerda, convive con otro: es uno de los pocos países de la región que mantiene una estructura integrada del conjunto de la educación secundaria (un ciclo de conjunto).

Por otro lado, refleja importantes avances en la expansión. Del año 2000 al 2015 se incrementó en nueve puntos porcentuales la graduación del nivel secundario para el total de la población (SITEAL, 2019). Al 2015, los cambios en la educación secundaria son importantes en matrícula y conclusión (83,4 % y 71,4 %, respectivamente), dadas las bajas tasas registradas a inicios de siglo y en repitencia (3,3 %), no así en deserción escolar (7,8 %) ni atraso (11,2 %), en las que son significativamente mayores que las que se observan en la educación primaria (Cuenca et al., 2017). También persisten brechas importantes entre grupos poblacionales, tal como analiza en profundidad Vargas Dávila (2021).

En tercer lugar, se detectan problemas en el financiamiento y la infraestructura: de doce países de América Latina, Perú se ubica cuarto con el menor gasto por estudiante en secundaria (U\$S 700 anual) y solo 20 % de la oferta pública se encuentra en estado adecuado, situación también señalada por Vargas Dávila (2021). Finalmente, la baja densidad de la experiencia escolar se expresa en los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales, situación que comparte con la mayoría de los países de la región.

En cuanto a las características de las políticas, se encuentran aquellas extensivas e intensivas. Entre las primeras destacan las reformas curriculares de 2008 y 2016, que incluyeron en las horas institucionales espacios de tutoría y de libre disponibilidad, tal como en las reformas comprensivas de los años sesenta. Esta política, sin embargo, no pareciera encontrarse generalizada todavía y encuentra dificultades en la implementación en las aulas con efectos sobre las prácticas de enseñanza (Vargas Dávila, 2021). Entre políticas extensivas e intensivas podría ubicarse la Jornada Escolar Completa (JEC), un nuevo modelo para el nivel secundario, orientado a mejorar la calidad mediante la

ampliación de la jornada escolar, aunque por ahora incluye un 21 % del total de estudiantes de secundaria y un 11 % de las instituciones educativas. Según la evaluación de impacto de Alcázar (2016), el programa todavía requiere de cambios en la capacitación a actores clave, la asignación y delimitación de funciones de coordinadores y psicólogos, la solución de problemas de gestión de alimentos, espacios y equipamiento, así como reformas más profundas del componente pedagógico que incluyan fortalecer la capacitación y el acompañamiento, así como el monitoreo y la evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

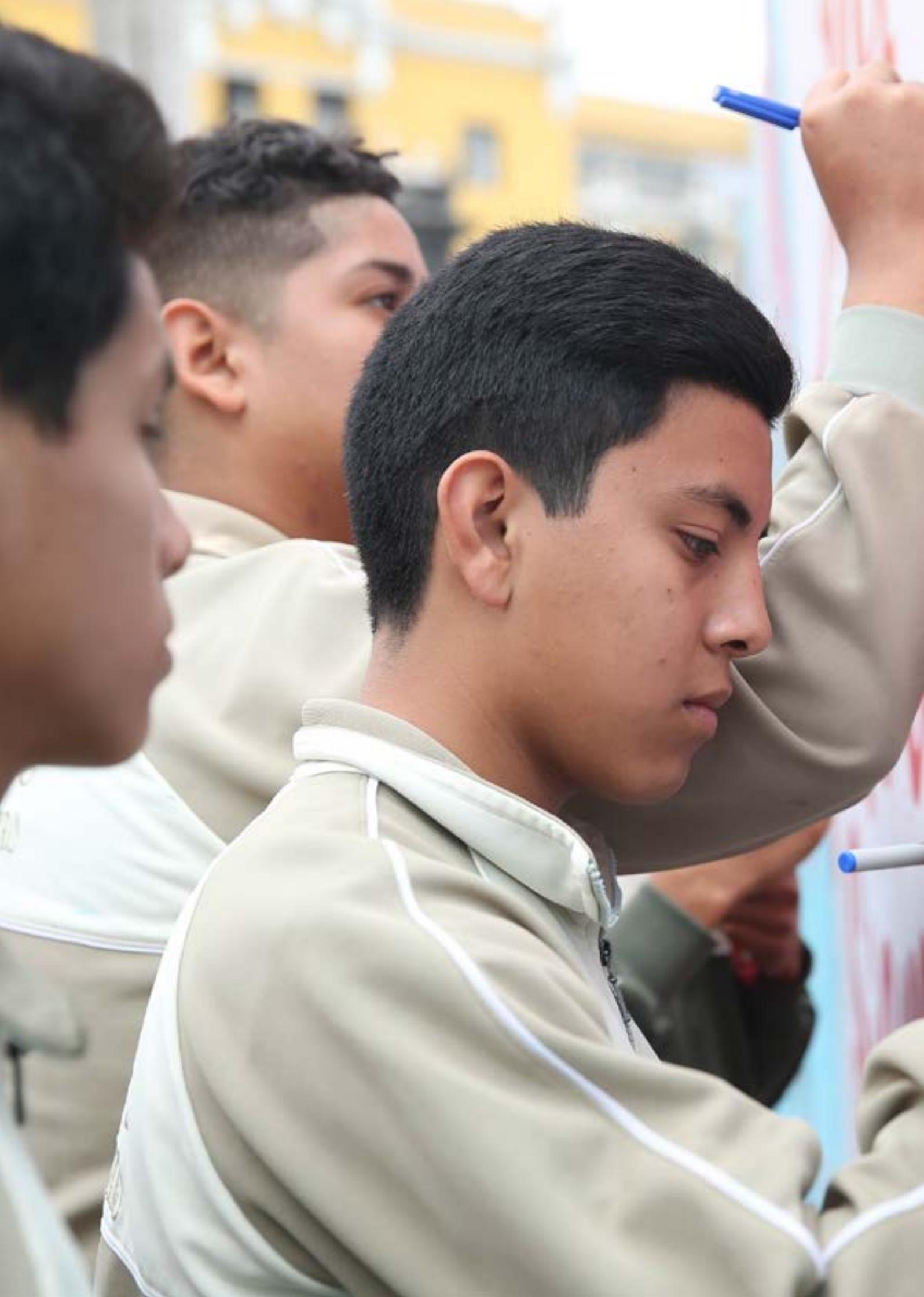
El desarrollo de políticas intensivas de tipo focalizado pareciera ser la pauta dominante en la última década, políticas que, además, se ubican en el marco de la tendencia regional por la expansión de la educación secundaria mediante la diversificación institucional (Acosta, 2021). En este sentido, cabe mencionar las distintas formas de atención diversificada en secundaria rural: Alternancia; Secundaria tutorial de carácter itinerante y remedial; Secundaria con residencia estudiantil (catorce internados bajo un nuevo modelo organizacional); el modelo piloto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que en 2016 incluyó 30 instituciones educativas distribuidas en seis regiones del país; y el programa Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural (SPSR), que apunta a mejorar los aprendizajes en secundarias rurales con intervención tanto pedagógica como social.

Entre las políticas intensivas, un lugar importante ocupan los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), innovación que va en línea con las realizadas en Ecuador, por ejemplo, con la introducción de los bachilleratos internacionales y los colegios del milenio (Acosta, 2021). Se trata de instituciones que forman parte de la oferta pública, con un régimen de internado y mecanismos de selección entre estudiantes de escuelas públicas para ofrecer escolarización en

la modalidad de institución total. Son veinticinco colegios de alto rendimiento, uno por cada región de Perú, con alrededor de 6700 alumnos matriculados en la actualidad.

Esta breve caracterización permite postular interrogantes acerca de la orientación de las políticas para sostener la expansión de la educación secundaria en Perú. Tal como se evidencia en los datos, el sistema se encuentra en fase de sostenimiento de la expansión, pero arrastra desafíos propios de la región. Pareciera tratarse de un sistema que se desarrolló sobre el sostenimiento de la estructura unitaria como base de la democratización, aunque con procesos de segmentación por diferenciación institucional que las políticas contemporáneas podrían acentuar. A ello se suma la desigualdad socioeconómica, atravesada también por aquella que deviene de la diversidad étnica y regional, que demanda una mayor atención a particularidades que integren la voz de los diferentes actores, nacionales y locales, en la atención a la diversidad de adolescencias y juventudes a las que se dirigen las políticas.

En función del recorrido anterior, la sección siguiente parte de los desafíos que plantean los puntos críticos detectados para ofrecer un abanico de experiencias internacionales y regionales que podrían ofrecer pistas para su atención.



A close-up photograph of a person's hand in a light green sleeve drawing a red target symbol on a whiteboard. The target consists of several concentric, slightly irregular red rings. The background of the whiteboard is white with some faint, illegible markings.

2

Políticas recientes de fortalecimiento de la expansión de la educación secundaria frente a los principales problemas críticos

En esta sección se presenta un breve resumen de los problemas críticos (los datos se encuentran en el Anexo 1: “Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú”), junto con una clasificación de políticas en el ámbito internacional y regional desplegadas para atender dichos problemas (ver Anexo 2: “Base de políticas internacionales sobre educación secundaria”).

2.1. Problemas críticos de la educación secundaria en Perú

El sistema escolar peruano se ha expandido de manera notable durante las dos primeras décadas del segundo milenio. En cuanto a la educación secundaria, los indicadores muestran progresos en todas las dimensiones de la escolarización: acceso, progresión, aprendizajes y conclusión del nivel. Asimismo, la expansión de la educación secundaria redujo las brechas de manera significativa; sin embargo, cuando se mira la situación latente, se advierte la persistencia de brechas, en particular, en relación con la población en situación de pobreza extrema, aquella que vive en áreas rurales y los grupos cuya lengua materna es indígena. Las brechas por departamento y por sector también son altas (Tabla 1, Anexo 1: “Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú”).

Así, los datos indican lo siguiente:

- La brecha más notoria en las tasas de asistencia es en desmedro de la población en situación de pobreza, especialmente aquella en pobreza extrema. La asistencia a secundaria de este grupo se ubica quince puntos porcentuales por debajo del promedio nacional (Gráfico 7, Anexo 1: “Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú”).
- El atraso escolar es alto para el sector público en relación con el privado (siete puntos porcentuales de diferencia respecto al promedio nacional) y la brecha es extremadamente alta para las áreas rurales, más que duplicando el promedio nacional. El sector privado atiende al 24 % de la matrícula del nivel secundario del país (Gráfico 8, Anexo 1: “Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú”).
- Las brechas más notorias en la deserción escolar acumulada se relacionan con la pobreza: los jóvenes en situación de pobreza extrema y no extrema son los más afectados por la exclusión educativa, entre tres y cuatro puntos porcentuales por arriba del promedio nacional (Gráfico 9, Anexo 1: “Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú”).
- La finalización de la secundaria en edad oportuna es más baja en áreas rurales en donde los varones muestran tasas aún menores que las mujeres. Por condición de lengua materna, afecta en mayor medida a los estudiantes hablantes de lenguas indígenas. También se observan brechas en función de la situación de pobreza. Los jóvenes en situación de pobreza extrema tienen la menor tasa de conclusión oportuna de todos los grupos poblacionales analizados: 47,9 % frente a 77,7 % del promedio nacional (Gráfico 10, Anexo 1: “Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú”).
- La tasa de transición hacia la secundaria muestra una situación más desfavorable en las áreas rurales y en los sectores pobres y pobres extremos, aunque las brechas son menores en comparación con las de los otros indicadores analizados. Esto podría indicar que, en el ámbito rural y entre los sectores pobres, la situación más crítica no es la del acceso a la educación secundaria, sino respecto a la trayectoria, puesto que, comparativamente, adolescentes y jóvenes de estos grupos presentan mayor atraso, menor conclusión oportuna y, en consecuencia, mayor deserción. Así, pareciera que la escuela secundaria estaría aportando obstáculos propios para el sostenimiento y continuidad



de la escolarización entre los adolescentes y jóvenes de las regiones rurales, las mujeres, los hablantes originarios de lenguas indígenas, y los sectores de pobreza y pobreza extrema.

El estudio de Vargas Dávila (2021) permite identificar factores subyacentes a la persistencia de estas brechas que se transforman en puntos críticos vinculados a: i) el sentido general de la educación secundaria, ii) la situación estructural de la oferta educativa, y iii) las características de las políticas educativas.

Respecto al sentido, puede incluirse aquí la persistencia de un servicio educativo basado en una visión de un sujeto adolescente ideal en edad, capacidades y condiciones sociales, culturales y económicas que continúa traccionando la educación secundaria hacia la función propedéutica. Se desconocen la diversidad de demandas y pluralidad de sujetos y condiciones, como el embarazo juvenil o las necesidades

laborales —un quinto de los adolescentes entre 14 y 17 años trabaja y estudia—, así como el peso de la trayectoria escolar previa.

Esta visión normativa, basada en un sujeto ideal, impide generar opciones de escolarización adaptadas a las condiciones reales de las personas, que portan nuevas demandas y culturas, y que forman parte de una sociedad profundamente desigual. Esta situación se aprecia, por ejemplo, en las dificultades para el desarrollo de la educación técnica en escala, la falta de acreditación de otras competencias, como las laborales, y la debilidad de los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO), que no forman parte de la Educación Básica Regular (EBR), para satisfacer la potencial demanda técnico-productiva.

En cuanto a factores propios de la situación estructural de la oferta educativa, cabe mencionar la limitación o distribución inequitativa de recursos.

Según el autor, los esfuerzos de expansión de las últimas décadas se basaron en el crecimiento del PBI, sin haber modificado sustancialmente los patrones de inversión y priorización. En algunos sectores, esta expansión pareciera haber sido cofinanciada por las familias con efectos en la reproducción de las desigualdades de acuerdo a la distribución de las capacidades económicas de los hogares. La existencia de escuelas privadas de bajo presupuesto, un fenómeno que se verifica según algunos estudios (Balarin et. al., 2019) en los distintos niveles de la educación básica, pareciera agudizar las tendencias a la segmentación propias de los patrones de expansión regionales. Políticas como la extensión de la jornada completa no cuentan con los recursos suficientes para impactar de manera positiva.

Finalmente, entre los factores propios de las características de las políticas educativas, el autor constata que, de manera análoga a los países de la región, la educación secundaria peruana produce una alta segregación escolar socioeconómica y cultural en las instituciones educativas, que en algunos casos reproduce la segregación residencial y también en el interior de las instituciones, perjudicando a familias pobres y vulnerables. La segregación pareciera acentuarse por la creación de ofertas de escolarización que desequilibran la distribución entre estudiantes desfavorecidos o privilegiados: los Colegios de Alto Rendimiento (COAR); la Jornada Escolar Completa, que abarca el 20 % de la matrícula; las formas de atención diversificada en ruralidad; la dinámica de creación de la oferta privada, mediante ofertas de bachillerato internacional; colegios preuniversitarios, religiosos y laicos, en un mercado desregulado que promueve ofertas de calidad muy disímiles.

Por otra parte, los avances de la reforma curricular, que revisa la tradicional organización en disciplinas con la introducción de enfoques transversales y de la resolución de problemas

con propósitos formativos, no logran penetrar la cotidianidad de las aulas. Entre los estudiantes se registran aprendizajes de baja complejidad, reflejados en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. Se reporta la existencia de una suerte de círculo de desaliento alimentado por condiciones en las instituciones educativas poco adecuadas para el desarrollo de tareas pedagógicas, bajas expectativas por parte de los docentes sobre las posibilidades de los estudiantes para alcanzar aprendizajes complejos y dificultades para adoptar los cambios propuestos.

2.2. Repertorio de políticas internacionales en relación con los puntos críticos de la educación secundaria en Perú

En función de los problemas críticos detectados, se relevó un repertorio de políticas (Anexo 2: “Base de políticas internacionales sobre educación secundaria”) llevadas a cabo en las últimas décadas en países con distintos niveles de desarrollo y tradiciones de escolarización. Por su complejidad y extensión, los problemas críticos reseñados anteriormente pueden ser abordados desde múltiples perspectivas. Así, las políticas desplegadas internacionalmente para problemáticas similares admiten diferentes clasificaciones.

Dada la complejidad mencionada, las políticas relevadas se caracterizan por cinco criterios. Cabe advertir que dicha clasificación no es excluyente: las políticas pueden figurar en uno o más criterios. El objetivo no es obtener una clasificación exhaustiva, lo que daría como resultado una simplificación innecesaria, sino destacar los objetos y propósitos sobre los cuales actúan las políticas.

Relevar experiencias de otras latitudes tiene el sentido de proporcionar información específica acerca de cómo se han abordado problemas similares en contextos diferentes. Como se señaló en la sección sobre tendencias internacionales y regionales en las políticas de expansión de los sistemas educativos, existen patrones que pueden ser formalizados y comparados en términos de tendencias en las trayectorias de la expansión de la educación secundaria. El propósito de presentar políticas recientes tiene, por tanto, un sentido heurístico dado que

la aproximación a la experiencia internacional ofrece un potencial importante para iluminar la propia experiencia y aprender de la experiencia de otros contextos.

En función de ello, las políticas se clasifican según los criterios siguientes:

- Políticas orientadas a la atención de las condiciones sociales de los estudiantes
- Políticas para la reorganización de los arreglos institucionales y didácticos escolares
- Políticas para la implementación efectiva del currículo
- Políticas que promueven el desarrollo de capacidades institucionales y profesionales
- Políticas orientadas al fortalecimiento comunitario

Los ejemplos de políticas se indican con una referencia (#) seguida de un número que permite ubicarla en la Base de políticas del Anexo 2: “Base de políticas internacionales sobre educación secundaria”. A lo largo del texto, se presentan en recuadros algunos ejemplos con características salientes.

2.2.1. Políticas orientadas a la atención de las condiciones sociales de los estudiantes

La extensión de la obligatoriedad escolar encuentra sus límites en la continuidad de desigualdades estructurales: la persistencia de brechas entre grupos sociales es ejemplo de ello. En muchos de los países de la región, la escolarización pareciera ser la única —o una de las pocas— políticas de atención a adolescentes y jóvenes sostenida a lo largo del tiempo. Esta suerte de “educacionalización” de los problemas sociales (Tröhler, 2019) no es exclusiva de América Latina, pero adquiere en la región una situación extrema.

Se requiere del desarrollo de políticas integrales de atención a la vida de adolescentes y jóvenes, entre las que la escolarización constituye una entre otras, políticas que hacen al goce de

derechos y promueven un ejercicio más pleno de la ciudadanía: escolarización, salud, deportes, cultura, comunicación, desarrollo sexual, trabajo y construcción de la identidad.

Una caracterización de conjunto de las políticas agrupadas en este grupo indica que se trata de políticas que suelen ser complementarias a otras; se trata de políticas de transferencias de recursos monetarios o de otro tipo que ayudan al sostenimiento de la escolarización. Algunas de ellas disponen recursos para estudiantes y familias en situación de pobreza. Comprenden las asignaciones o transferencias condicionadas a los jóvenes o sus familias (#13, #51, #52, #53).

Algunas políticas involucran organizaciones de la comunidad y procuran vincular a los jóvenes con recursos comunitarios (#6, #14, #50) para facilitar apoyo social y servicios sociales de salud (#10).

Otras, y no de manera excluyente, proporcionan transporte, útiles, vestimenta, servicios de alimentación (#11, #13, #16, #55) e incluso servicios de alojamiento en zonas rurales (#31). Existen también aportes monetarios por medio de becas según condición de escolarización o para jóvenes que se encuentran en situaciones especiales como maternidad o embarazo temprano (#56).

Recuadro 1: Ejemplos de políticas centradas en las condiciones sociales de los estudiantes

#6

Australia

Nombre: programa Conexiones juveniles (*Youth Connections*)

Características: el eje es el fortalecimiento del vínculo del joven con la educación. Para cumplir con la meta, los proveedores del programa cuentan con diferentes actividades en las áreas locales y trabajan con otros proveedores de servicios en la región para ofrecer un apoyo personalizado para la juventud elegible. Por ejemplo, una acción del programa puede ser ayudar a un joven en riesgo a reconectarse con sus familiares, encontrar un mentor, o ponerlo en contacto con otra organización que le ayude a enfrentar obstáculos como problemas de salud mental, alfabetización o deficiencias con la aritmética.

#13

Chile

Nombre: programa Liceo para todos

Caracterización: el propósito fundamental de este programa es mejorar la calidad de los liceos que atienden a jóvenes de mayor vulnerabilidad socioeconómica y educativa. Sus principales componentes son: a) becas para alumnos con riesgo de deserción; b) estrategias para mejorar las formas de mejorar la enseñanza; y c) apoyo a las iniciativas y planes de cada liceo para reducir la deserción y mejorar las oportunidades de aprendizaje (Marshall Infante, 2004). De este modo, se despliegan estrategias que apuntan a retener a los jóvenes en los liceos y se procura que su experiencia escolar sea significativa y habilitadora con el fin de insertarse en la sociedad con igualdad de oportunidades. El programa fue creado en 2000.

#31

México

Nombre: programa Albergues escolares indígenas - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Caracterización: ofrece alimentación, hospedaje y actividades recreativas extraescolares a niños, niñas y adolescentes indígenas escolarizados en establecimientos educativos de gestión estatal que residen en localidades alejadas de los grandes centros urbanos. Vincula a los estudiantes con servicios de salud. Su propósito es contribuir a generar las condiciones y el sostenimiento de la escolarización en su tramo obligatorio.

#52

Brasil

Nombre: programa Bolsa familiar

Características: entre sus componentes ofrece el beneficio variable vinculado a los adolescentes, mediante el cual se otorga a las familias participantes 11,10 USD por adolescente de 16 a 17 años matriculado en la escuela, condicionado a la asistencia mínima de 75 por ciento de la carga horaria. El beneficio aplica hasta un máximo de dos adolescentes de 15 a 17 años por familia.

#53

Honduras

Nombre: programa Bono vida mejor

Caracterización: hace foco en el fortalecimiento de las familias con niños de hasta 18 años con alta acumulación de desventajas sociales, para que se encuentren en condiciones de sostener y acompañar las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes durante el tramo de escolarización obligatorio. Otorga una transferencia monetaria bimensual sujeta a la condicionalidad de asistencia y rendimiento óptimo escolar de los niños, niñas y adolescentes en un establecimiento público.

#56

México

Nombre: programa Becas de apoyo a la educación básica de madres jóvenes y jóvenes embarazadas

Características: otorga becas a niñas y jóvenes en contexto de vulnerabilidad, agravada por el embarazo y la maternidad temprana, para el acceso, permanencia y conclusión de su educación básica.

2.2.2. Políticas para la reorganización de los arreglos institucionales y didácticos escolares

En la primera sección de este documento se señaló que uno de los problemas que afrontan las políticas para secundaria es la tensión entre escolarización y modelo institucional. La incorporación de poblaciones que tradicionalmente no habían sido destinatarias de la educación secundaria llevó a repensar el modelo organizacional de la escuela secundaria. En función de ello, esta categoría reúne, en primer lugar, políticas que *adaptan* la organización escolar con foco en la situación de escolarización de los jóvenes (punto 2.2.2.1), ya sea porque transitan una educación de baja intensidad (Kessler, 2010) y están en riesgo de abandono, o porque ya abandonaron la escuela. Estas políticas son de sostenimiento de la escolarización y no alteran el modelo institucional (Acosta, 2017).

En segundo lugar, se presentan políticas que involucran una *transformación* más integral del modelo de escolarización predominante (punto 2.2.2.2); alteran el modelo institucional (Acosta, 2017, 2019a). La diferencia con el grupo anterior está en la escala y alcance de los cambios sobre las dimensiones que definen la escolaridad moderna: límites del tiempo, del espacio escolar, de las divisiones internas y las fronteras del currículo, las formas de reconocimiento de los aprendizajes, de los mecanismos de contratación, de las relaciones entre escuela y organizaciones de la producción, entre otras.

En un mismo sentido, desde el punto de vista del diseño y los recursos involucrados en las políticas, puede decirse que las *adaptaciones* introducen modificaciones parciales, tomando cada escuela como unidad de cambio —aunque pueden alcanzar a un grupo de ellas—; las *transformaciones*, por su parte, apuntan a modificar un modelo, exigen modificaciones normativas, nuevas políticas de recursos humanos y de formación docente, así como información a

la sociedad sobre la orientación de los cambios. En esta última categoría se incluyen las políticas de ampliación del tiempo de aprendizaje, las orientadas a fortalecer la articulación con el trabajo y las específicas para la cobertura en zonas rurales.

2.2.2.1. Políticas para el sostenimiento de la escolarización

Las políticas de sostenimiento de la escolarización se vinculan a la situación del estudiante o su condición de escolarización. Se identifican dos grupos: quienes transcurren su escolaridad con una trayectoria escolar dificultosa, con retraso y riesgo de abandono, pero permanecen en contacto con la escuela y mantienen un lazo, aunque sea débil, y quienes abandonaron su escolaridad básica, para quienes se necesita un esfuerzo adicional para su identificación y revinculación con la escuela.

Políticas para el sostenimiento de la escolarización de los jóvenes, centradas en el apoyo para el aprendizaje

En esta categoría se encuentran aquellas políticas que atienden a estudiantes del primer grupo mencionado: permanecen escolarizados —están en contacto con la escuela y no han perdido su condición de estudiantes—, pero sus resultados de aprendizaje son muy bajos y están en riesgo de abandono. Aunque las fuentes relevadas no aclaran en todos los casos qué indicadores de “riesgo” tomaron en cuenta, esta condición puede ser medida por el ausentismo, el retraso escolar u otros indicios que, proporcionados por el establecimiento o la administración local o central, permiten anticipar dificultades o interrupciones en la escolarización. Las estrategias pueden ser aplicadas de manera descentralizada en cada escuela o gestionadas territorialmente.

Al menos dos indicadores orientan la atención hacia este tipo de políticas: la tasa de retraso escolar y la tasa de conclusión oportuna.

Ambos indicadores miden las trayectorias escolares reales en contraste con las trayectorias esperadas. En el caso de Perú, el retraso escolar es alto en la escuela pública y muy alto en la población rural. Hay un fuerte contraste entre la misma tasa para la escuela privada y población urbana en favor de estas últimas. La tasa de conclusión oportuna muestra, asimismo, valores desfavorables para poblaciones específicas: varones rurales, estudiantes cuya lengua materna es indígena, estudiantes en condición de pobreza y quienes padecen pobreza extrema, poblaciones que probablemente superpongan si se miran territorialmente. Dieciocho de veintiséis departamentos están por debajo del promedio nacional; en uno de ellos, Loreto, menos del 50 % de los estudiantes finalizan la escuela secundaria en edad oportuna (ver Anexo 1: “Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú”).

Pueden complementarse estos datos de flujo de matrícula con la información proveniente de las mediciones de calidad. Una escolaridad que manifiesta un vínculo débil con la escuela está acompañada de un nivel bajo de adquisición: las pruebas PISA de Matemática y Lectura permiten verificar los niveles de adquisición más bajos en la población con retraso escolar, entre quienes tienen como lengua materna una indígena, poblaciones rurales y de nivel socioeconómico muy bajo.

Las políticas orientadas a los estudiantes en estas situaciones básicamente consisten en la intensificación del apoyo individual a estudiantes en el marco de grupos pequeños o con estrategias de acompañamiento personalizadas. En la mayoría de los casos, se trata de focalizar una atención pedagógica sobre los estudiantes en esa situación, asumiendo que están expuestos a condiciones diferentes para el aprendizaje, experimentan ritmos e intereses también diferentes y, por lo tanto, necesitan una retroalimentación más atenta a sus recorridos singulares.

En este marco, existen programas cuya modalidad de focalizar la atención pedagógica es proporcionar a los estudiantes programas especiales adecuados a sus intereses y necesidades (#2, #78). Otra modalidad, no excluyente, es la asignación de tutorías, es decir, la incorporación de una figura docente que acompañe a los estudiantes de manera personalizada con apoyo escolar (#16). También han sido identificados programas que consisten en ofrecer clases de apoyo sobre asignaturas en las que los estudiantes presentan un bajo desempeño académico durante el horario extraescolar (#95).

Las estrategias de apoyo pueden consistir en acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes, familiarizarlos con técnicas de estudio y facilitarles herramientas para la comprensión o adaptación a la vida escolar. Estas estrategias son más comunes durante el primer ciclo del nivel secundario, especialmente en la transición entre el nivel primario y el primer año de secundaria.

La presencia de la escuela en un tiempo “extraescolar”, fuera del horario de la jornada regular, durante los recesos, se verifica en algunas experiencias en las que el establecimiento presta los servicios de apoyo descritos durante las semanas de receso por vacaciones (#98).

Una variante de la tutoría es aquella que, en sistemas de tradición anglosajona, se conoce como mentoría, que, por lo general, se refiere al apoyo por parte de estudiantes mayores a compañeros en tramos iniciales del nivel. En estos casos, el apoyo pareciera más orientado a aspectos conductuales y actitudinales hacia el estudio y la escuela antes que hacia aspectos académicos (#2, #50).

Otras variantes incluidas en este grupo de políticas son programas que actúan sobre el ambiente de aprendizaje, el clima escolar,

y buscan comprometer al entorno familiar y comunitario con la vida escolar de los estudiantes (#7, #49, #50). No obstante, como se verá más adelante, las políticas tendientes a fortalecer a la comunidad para ampliar el contexto de transmisión pueden ser consideradas una categoría en sí misma.

Un aspecto central es que estas políticas tienden a desarrollar sistemas de alerta temprana (SAT) u otras estrategias que introducen dispositivos de información y coordinación intrainstitucional para detectar a los estudiantes en situación de riesgo escolar (#49). Por ello, muchos de estos programas están acompañados de políticas de desarrollo institucional y profesional (que también se presentan por separado con propósitos analíticos). Asimismo, los SAT están siendo altamente recomendados para abordar

los problemas generados por la pérdida de días de clase, ocasionados por la pandemia de la COVID-19 (Perusia y Cardini, 2021).

Otro aspecto central para tener en cuenta en estas experiencias, y que no siempre se explicita en las descripciones disponibles, se refiere a la organización del trabajo docente, necesaria para acompañar las actividades de sostenimiento de la escolarización, en particular, cuando estas actividades varían sustancialmente el modelo clásico del profesor al frente de curso y agregan otras funciones docentes con responsabilidad específica sobre los aprendizajes de los estudiantes mediante el seguimiento de estas actividades, y la preparación de materiales y programas especiales. Se retomará este punto en el apartado sobre políticas de desarrollo de capacidades institucionales y profesionales.

Recuadro 2: Ejemplos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes, centradas en el apoyo para el aprendizaje

#1

Tucumán y Chaco, Argentina

Nombre: Planea

Características: introduce cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación: promueve la enseñanza basada en la comprensión a través de proyectos en cada disciplina y por áreas multidisciplinarias; propone un modelo de evaluación formativa y para el aprendizaje.

Incorpora al currículum un taller de aprendizaje para “aprender a aprender” en el que, entre otras cosas, los alumnos aprenden a abordar el conocimiento de manera colaborativa, así como a buscar, sistematizar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes; a comunicar lo aprendido, y a organizar el tiempo y las tareas escolares.

Fortalece el acompañamiento pedagógico a docentes y directivos a través del fortalecimiento del rol del asesor (uno por escuela).

Incorpora la figura del consejero estudiantil, quien busca generar una forma de atención personalizada a la población estudiantil con el fin de lograr que los adolescentes que transitan por la escuela secundaria permanezcan a lo largo de todo el trayecto formativo, potenciando sus capacidades de aprendizaje y superando factores adversos a la continuidad escolar.

#2

Ontario, Canadá

Nombre: Transiciones: adaptándose para la preparatoria

Año: 2019

Características: incluye distintos programas de orientación, estrategias e intervenciones que ayudan a los estudiantes en su transición de educación elemental a la escuela secundaria. Está dirigido a estudiantes de 7.º a 9.º grado que reciben apoyo y atención individual, y se benefician de programas diseñados a su medida y de acuerdo con su propia situación. También busca dar respuesta a las diversas necesidades de los jóvenes adolescentes de 7.º a 12.º grado al ofrecer una instrucción diferenciada o una instrucción efectiva que responda a los intereses de aprendizaje, la preparación y las preferencias de los estudiantes. Esta iniciativa permite a los estudiantes y educadores desarrollar nuevos métodos de estudio, enfocarse en construir con base en el éxito, prevenir y anticipar problemas, y fomentar la colaboración entre educadores y alumnos. La meta principal de la iniciativa es incrementar la posibilidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje y sean exitosos.

#49

Bulgaria

Nombre: Estrategias de abandono escolar temprano (Early school leaving strategy)

Características: abarca estrategias para la prevención, intervención y compensación del abandono escolar. Las medidas preventivas incluyen la mejora del ambiente y clima escolares, la calidad de la educación, y el acceso equitativo para los estudiantes de grupos minoritarios y necesidades educativas especiales. La intervención también incluye la participación de los padres, la tutoría estudiantil, orientación, apoyo al desarrollo personal de los estudiantes, modelos de orientación vocacional, apoyo económico para estudiantes e implementación de un sistema de alerta temprana, estrategias de reingreso para los que abandonan la escuela y el desarrollo de un sistema nacional para la validación de competencias.

#79

Kosovo

Nombre: Equipos de prevención de la deserción escolar (School Dropout Prevention Teams)

Características: forma equipos de prevención y respuesta al abandono escolar en todas y cada una de las escuelas y municipios. Los equipos escolares están formados por profesores, personal de apoyo psicológico y miembros del consejo escolar, del consejo de padres y del consejo de estudiantes. Los equipos escolares se encargan de la gestión de los casos de niños en riesgo o en proceso de abandono escolar. También desarrollan intervenciones de prevención y respuesta en la escuela, que se integran en el plan de desarrollo escolar en la medida de lo posible. El papel y las competencias de los equipos escolares están especificados en los términos de referencia nacionales. Con el apoyo de UNICEF, se elaboró un manual con herramientas para identificar a los estudiantes en riesgo de abandono escolar, y directrices para poner en práctica actividades de prevención y respuesta al abandono escolar, que está disponible en el sitio web del Ministerio de Educación y Ciencia. Asimismo, se creó una red de formadores de pares (dos por municipio). En 2015 se formaron noventa equipos escolares y municipales. El nuevo Plan Estratégico de Educación de Kosovo 2017-2021 contempla la ampliación de la formación y el apoyo institucional a los equipos de prevención de abandono escolar.

#80

Gran Bretaña

Nombre: Desarrollo de estrategias autorreguladas para mejorar las habilidades de escritura (*Self-Regulated Strategy Development for improved writing skills*)

Características: se orienta al desarrollo de estrategias autorreguladas de escritura; combina la enseñanza de la escritura y ayuda a los alumnos a planificar, controlar y evaluar su escritura. El método requiere que los alumnos realicen una serie de pasos en un orden determinado, lo que reforzará su autorregulación y les permitirá mejorar los resultados de la escritura. Los pasos incluyen: un debate sobre los géneros textuales, una evaluación previa (los alumnos realizan un escrito), el uso de mnemotecnica para estructurar el escrito, el uso de organizadores gráficos para estructurar el escrito, la autocalificación, la autoconversación o hablar con uno mismo a través de la tarea de escritura, la calificación por parte de los compañeros y la evaluación final.

#98

Irlanda

Nombre: Programa de finalización escolar (*School Completion Programme*)

Características: destinado a todos los estudiantes calificados en "riesgo educativo". Objetivos: retener a los estudiantes hasta los 16 años (*Senior cycle* o su equivalente), proporcionar apoyo extraclase dentro del centro educativo (apoyo extra en horario escolar). Apoyo en vacaciones: apoyo a través de servicios juveniles; proporcionar apoyo fuera de la escuela (para estudiantes que abandonaron). Todo el programa supone un refuerzo del acompañamiento escolar y extraescolar. Tutores para apoyo extra en horarios escolar y extraescolar, durante las vacaciones y para estudiantes que abandonaron.

Políticas para el sostenimiento de la escolarización, orientadas a la revinculación de estudiantes no escolarizados

El sistema secundario peruano presenta tasas de asistencia neta comparativamente más altas que el promedio regional, por lo que puede afirmarse que alcanza a una proporción importante de población en edad escolar para la franja de 12 a 16 años (ver Anexo 1: "Brechas y puntos críticos en la educación secundaria en Perú"). No obstante, queda una proporción importante de población sin escolarizar, y esta proporción, aunque varía, se extiende entre jóvenes de diversas condiciones sociodemográficas. Entre un 10 % y un 14 % de población urbana, no pobre y de lengua materna no indígena no están escolarizados, y entre un 15 % y 28 %, entre población rural, en condición de pobreza o de lengua materna indígena tampoco lo están. Entre estos últimos grupos, las mujeres que habitan regiones rurales y la población en situación de pobreza extrema sobresalen como aquellos especialmente desfavorecidos.

No obstante, la tasa de transición a la secundaria es alta: 97,7 %. Las brechas según género, sectores sociales y ámbito (rural o urbano) son incluso más reducidas que en otros indicadores de las trayectorias educativas. La cantidad de estudiantes no escolarizados, así como los indicadores de deserción presentados en el apartado anterior, indicarían que la situación más crítica no es la del acceso a la educación secundaria, sino respecto a la continuidad de la trayectoria.

Las políticas relevadas en relación con la atención de este problema en general son políticas de reintegración al sistema educativo. Se las conoce como espacios puente porque su objetivo es volver a vincular a adolescentes y jóvenes que han pasado por el sistema educativo y que lo han abandonado. Por lo tanto, se diferencia de las políticas anteriores porque se trata de buscar a quienes perdieron contacto con la escuela. Las poblaciones abarcadas pueden ser jóvenes del grupo etario comprendido en la

edad obligatoria o adultos jóvenes (#11, #12). No obstante, es probable que, desde el punto de vista sociodemográfico, no se diferencien de los grupos abarcados por las políticas anteriormente descritas, dirigidas a quienes continúan escolarizados. Son hermanos, hermanas, familiares, amigos, vecinos de estudiantes que aún mantienen un vínculo — aunque débil— con la escuela.

Una característica común de varios de los programas es la de centrarse en la secundaria inferior para preparar a jóvenes que puedan reincorporarse como estudiantes en la secundaria superior. Una segunda característica es la necesidad de producir información para identificar a dichas poblaciones (#12).

Por lo mismo, es común encontrar que los programas se apoyan en organizaciones, redes o figuras comunitarias que contribuyen de diversas maneras a establecer el puente con la escuela: espacios públicos no escolares de uso flexible, organizaciones no gubernamentales con conocimiento del territorio y participación de líderes comunitarios. Como en las políticas anteriormente descritas, algunas estrategias incluyen la incorporación de consejeros, quienes se ocupan de apoyar el desarrollo de la autonomía de los adolescentes y jóvenes para que puedan desempeñarse, una vez reintegrados, en la escolaridad formal. El acompañamiento puede

continuar por un periodo variable una vez que los estudiantes se han incorporado a la escuela. Otra característica es la vinculación con las familias y con los entornos de los jóvenes para contribuir a la construcción de un ambiente que acompañe y estimule la escolarización (#12, #76, #94, #103). Hay registros de políticas que se ofrecen en modalidad virtual o mixta (#12, #103).

Desde el punto de vista pedagógico, otra de las características salientes de los programas es la de concentrarse en tiempos acotados y breves (#11, #47, #101): de seis meses a dos años.

Varios de los rasgos compartidos entre estas políticas son las alteraciones parciales de componentes básicos del modelo de escolarización, como las adecuaciones curriculares centradas en la selección de conocimientos fundamentales y/o la reorganización de programas que revisan la organización por disciplinas; la producción de recursos de enseñanza alineados a la reorganización del currículo; y la adaptación de las reglas de acreditación o certificación de los conocimientos, con posibilidad de certificar conocimientos adquiridos en experiencias no escolares, como las laborales o no formales. Cuando estas y otras alteraciones constituyen políticas que configuran modelos de escolarización alternativos, se las clasifica en una categoría propia.

Recuadro 3: Ejemplos de políticas orientadas a la revinculación de estudiantes no escolarizados

#12

Argentina / Santa Fe

Nombre: plan Vuelvo a estudiar

Características: dos modalidades: 1) vuelvo a estudiar y 2) vuelvo a estudiar virtual. El plan comienza con la detección de casos de abandono a través del sistema nominal. Existen “consejeros juveniles” que recorren los barrios preidentificados visitando casa por casa a los jóvenes y adultos que dejaron la escuela. Lo hacen junto con los equipos socioeducativos del Ministerio de Educación provincial, referentes territoriales de municipios y comunas, y miembros de equipos de otros ministerios que componen el gabinete social de la provincia. Allí dialogan con ellos y sus familias con el fin de sensibilizarlos y acercarlos distintos caminos que les permitan retomar sus estudios o bien participar

de instancias que ofician de “puente transitorio” (recreativas, deportivas, culturales, ámbitos de participación juvenil, entre otras) para lograr, en definitiva, el regreso a la escuela secundaria. A partir de ello, los consejeros acompañan a los estudiantes desde el territorio en su camino de inclusión socioeducativa, apoyándolos ante dificultades para la permanencia en la escuela y estimulando su interés por el aprendizaje a lo largo del recorrido. Cuando se percibe un desarrollo autónomo de los jóvenes, los consejeros retiran paulatinamente el sostén desplegado. En las escuelas se designa un referente institucional que recibe a los jóvenes que vuelven a estudiar y trabaja en articulación con los consejeros juveniles. A su vez, referentes regionales guían el trabajo de los consejeros juveniles, concentrando su trabajo en los casos más complejos. Alcance: 7735 estudiantes incluidos, 373 escuelas involucradas, 712 referentes institucionales y regionales, 48 consejeros juveniles, y 152 directores y supervisores en formación docente actual.

#103

El Salvador

Nombre: Edúcame

Características: desarrolla modalidades alternativas de educación básica. Es una oferta fuera de las escuelas a través de instituciones implementadoras externas. Ofrece educación acelerada, semipresencial y en línea con modalidades flexibles de evaluación, y facilitadores voluntarios como docentes. Está destinado a la reinserción de jóvenes en el sistema o para alumnos con sobreedad.

#76

Armenia / Lori Marz

Nombre: Protocolos intersectoriales (Cross sector protocols)

(Para niños de nivel primario, aunque interesa por su entramado local)

Características: las autoridades regionales han elaborado un protocolo intersectorial de colaboración entre los agentes locales para identificar a los niños en edad de escolarización obligatoria que no están escolarizados. El protocolo describe las responsabilidades de las escuelas, las comunidades (autoridades locales), los centros sanitarios (policlínicos), la policía, las ONG y los gestores de casos sociales (trabajadores sociales). Se creó un consejo de coordinación compuesto por representantes de los departamentos de educación, protección infantil, servicios sociales, salud y policía (nivel regional) para dirigir y supervisar la aplicación. El protocolo aborda tres cuestiones principales relacionadas con la identificación de los niños en edad de escolarización obligatoria que no están matriculados ni asisten a la escuela:

- Sistema de derivación para el absentismo escolar
- Gestión de casos de niños no escolarizados
- Las listas de niños se cruzan entre las escuelas, autoridades locales y bases de datos de niños con discapacidades y familias que reciben prestaciones.

#94

Colombia

Nombre: Ni uno menos - Te quiero estudiando

Características: comunidad de estudiantes, padres, docentes, funcionarios, etc. Consiste en una estrategia de acción pedagógica, movilización social y comunicación. Cero deserción (más regreso de desertores). Busca la asistencia del 100 % hasta el grado 11. Acciones pedagógicas: talleres emprendedores comunitarios. Movilización social: atención especial a las víctimas del conflicto. Gestión: alianzas con municipios; cartografía sobre abandono. Comunicación: campañas de difusión por distintos

medios. Campañas de comunicación y formación de emprendedores locales para sensibilizar y sostener la escolarización de los jóvenes.

Vigencia: 2010-2014

#112

Finlandia

Nombre: Programa de garantía para jóvenes

Características: destinado a jóvenes menores de 25 años que no estudian ni trabajan (con o sin certificación) y graduados menores de 30 años en situación de desempleo. Estimula el reingreso al sistema educativo. Proporciona una certificación de formación y promueve la inserción laboral. Ofrece una garantía de empleo, subsidia a empleadores para contratos de prácticas, garantiza una plaza en educación secundaria superior o formación profesional, proporciona orientación profesional para estudiantes y enseñanza de la lengua para inmigrantes, y ofrece programas de desarrollo de habilidades profesionales con certificación para quienes solo obtuvieron certificado de escolaridad obligatoria.

Vigencia: 2013-2016

2.2.2.2. Políticas orientadas a transformaciones en el modelo de escolarización y enseñanza

Al repasar los problemas críticos, destaca la concentración de limitaciones en la escolarización de poblaciones pobres y muy pobres en regiones rurales y en algunos departamentos, para quienes el modelo institucional dominante no es adecuado. Algunas políticas recopiladas suponen la alteración del modelo organizacional y pedagógico, y pueden constituir un repertorio relevante para revisar la orientación general del modelo. En el caso de Perú, la revisión de la jornada escolar, la vinculación con el mundo del trabajo y las opciones de escolarización en regiones rurales alejadas proporcionan modelos que ponen su foco en la modificación de dimensiones estructurantes de la escuela secundaria: la división tajante entre actividades escolares y no escolares, la gradualidad anual, la agrupación por edad, el currículo por disciplinas y las fronteras del currículo, los modelos de acreditación de los aprendizajes —que incluyen el reconocimiento de aprendizajes no escolares—, la vinculación de los aprendizajes con el entorno inmediato, y

la relación entre la escuela y las organizaciones de la producción. Las políticas relevadas se presentan según focos, como extensión del tiempo de aprendizaje o ampliación del currículo.

Extensión del tiempo de aprendizaje

Una tendencia de las dos últimas décadas en la región ha sido la de proporcionar a los jóvenes un tiempo adicional a los aprendizajes mediante la extensión de la jornada escolar (#17), aunque no siempre esta extensión se verifique en el espacio de la escuela. El tiempo adicional puede ser destinado a actividades curriculares, académicas o no académicas (#19, #25) para extender el tiempo de exposición académica mediante actividades de refuerzo o afianzamiento de los aprendizajes, o para actividades con contenidos más convocantes que los comprendidos en el currículo estándar (#35). En algunas políticas, el tiempo adicional no necesariamente se desarrolla en la escuela, sino que puede cumplirse en clubes u organizaciones comunitarias, cuando la iniciativa se articula en el espacio comunitario con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (#61).

Recuadro 4: Ejemplos de políticas destinadas a la extensión del tiempo de aprendizaje

#17

Chile

Nombre: Extensión de la jornada escolar

Características: se incrementó en más de 30 % la jornada escolar de 3.er a 12.º grado en las escuelas que recibían recursos públicos. En secundaria y media superior la jornada escolar se extendió una hora. Además, se agregaron dos horas a la semana para llevar a cabo trabajo colaborativo con los maestros. El tiempo adicional se utiliza para actividades académicas relacionadas con el plan de estudios y para actividades extracurriculares. Asimismo, se capacitó a los maestros sobre reforma curricular implementada.

Vigencia: desde 1997

#21

México

Nombre: programa Escuelas de tiempo completo - Secretaría de Educación Pública

Características: está destinado a lograr que los alumnos de las escuelas públicas de educación básica cuenten con ambientes que les permitan el logro de mejores aprendizajes, y de un desarrollo integral mediante la ampliación y uso eficaz de la jornada escolar y de mecanismos de mejora en el aprendizaje para prevenir la deserción educativa y fortalecer la retención escolar. Ofrece materiales educativos adicionales pertinentes que impulsan la renovación de los espacios físicos y el equipamiento de los planteles.

#25

Uruguay

Nombre: programa Escuelas de tiempo completo

Características: se dirige a estudiantes vulnerables de escuelas de educación básica en zonas urbanas, mediante la duplicación de la jornada escolar. Los maestros utilizan el 75 % del tiempo adicional en actividades de trabajo en el salón de clases, aula o taller, y el 25 % restante en alimentación y recreo. Asimismo, al ser doble el horario, en la segunda parte de la jornada se llevan a cabo actividades especiales como talleres, laboratorios, teatro, huertas y otro tipo de actividades extracurriculares.

Ampliación del currículo

La extensión del tiempo de aprendizaje en varios casos tiene el objetivo de expandir el

currículo, en el sentido de ampliar el espectro de experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes.

Recuadro 5: Ejemplos de políticas destinadas al currículo

#18

Colombia

Características: tiempo adicional en la escuela para actividades extracurriculares (programa piloto). Extensión de la jornada escolar en las ciudades de Bogotá y Cali. En ambas ciudades, el tiempo adicional se destinó a actividades cívicas, culturales y deportivas.

#60

São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

Características: tiempo de escuela, extensión de la jornada escolar y currículo más allá del aula. Desarrolla estrategias para extender el tiempo de aprendizaje y permanencia de los alumnos en la escuela, promueve situaciones de aprendizaje en las dimensiones cognitiva, afectiva, social, lúdica, estética y física en diferentes espacios no escolares. Se dispone de más de 50 espacios públicos, particulares, de asociaciones y clubes que han transformado la ciudad en un espacio educativo.

#62

Pernambuco, Brasil

Características: es parte de una reforma integral en las escuelas secundarias de Pernambuco. Además de extender el tiempo para las actividades educativas diarias, la propuesta curricular incorpora contenidos de interés para los estudiantes y cercanos a su realidad (proyecto de vida y contenidos de ciudadanía). Incorpora también aspectos vinculados al desarrollo emocional.

Adaptaciones curriculares al entorno y al interés de los estudiantes

#35

Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras, Nicaragua

Guatemala implementó (SAT) hasta 2005.

Características: combina formación en la escuela y en las empresas o productores del entorno. Currículo: las unidades de estudio toman componentes parciales de los conocimientos y habilidades establecidas, y se articulan alrededor de un proyecto desarrollado por medio de la investigación respecto a situaciones y problemas locales.

Articulación con el mundo del trabajo

La preparación para la vida productiva requiere reformular el modelo organizacional tradicional de la escuela secundaria, históricamente orientado por una función propedéutica. En el caso de Perú, esta tendencia pareciera estar acentuada por la estructura integrada del nivel, que determina que la formación técnico-productiva forme parte de un esquema de opcionalidad curricular que no está muy extendido en la oferta vigente.

Las políticas relevadas en el Anexo 2: “Base de políticas internacionales sobre educación secundaria” e introducidas en esta sección corresponden a sistemas educativos en los que existe la modalidad de formación técnico-profesional como rama de la educación secundaria. Aunque Perú no tiene esta estructura, ya que su secundaria es integrada, el análisis de las políticas vinculadas a la formación profesional puede ser de interés por al menos dos razones: por un lado, porque podría inspirar la formulación de opciones para estudiantes a quienes los

programas de secundaria general y humanista no les significa un incentivo suficiente para la continuidad de sus estudios; en segundo lugar, porque los programas de formación profesional suelen ofrecer flexibilidad curricular, organización modular, sistemas de reconocimientos por créditos, acreditaciones flexibles y vinculación con contextos reales de actuación.

En América Latina, el modelo de oferta predominante de educación secundaria y formación para el mundo del trabajo consiste en un esquema de provisión segmentado (Benavot, 2006) que consiste en combinar una formación general con base en una educación secundaria propedéutica, con formación técnico profesional (ETP) en la secundaria superior (Sevilla, 2017). Asimismo, existen ofertas adyacentes de ETP en la secundaria inferior, además de otras ofertas profesionales en ambos tramos de la secundaria o programas optativos en la secundaria superior (Sevilla, 2017). El esquema predominante es el que sigue:

Figura 1: Esquema de organización de la oferta técnico-profesional



Fuente: Sevilla (2017)



Como ya se destacó en este documento, el Perú se diferencia de la mayoría de los países de la región por tener una estructura de educación secundaria integrada (Benavot, 2006) o polivalente. El modelo de vinculación entre educación secundaria y trabajo en Perú transita por fuera de la oferta de educación secundaria regular, por ejemplo, a través de los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO). Las políticas de escolarización secundaria acuden a la formación técnico profesional como estrategias de retención, de reinserción o de fortalecimiento de la relación del joven con la escuela; sin embargo, no constituyen políticas sistémicas que articulen educación secundaria y trabajo. A partir de ello, se plantea la interrogante de qué lugar ocupa en la agenda el papel de la educación secundaria en relación con la preparación para el mundo laboral; más aún, en el caso de ser asumido, ¿cuáles serían los anclajes disponibles para fortalecer un perfil de educación secundaria que proporcione oportunidades de una formación profesional?

Habida cuenta del esquema de provisión vigente y de los problemas críticos relacionados con la

inserción productiva de los egresados del nivel, las opciones institucionales para la educación secundaria no parecieran poder superponerse a la modernización, integración o especialización de ramas o modalidades profesionales, como en los demás países de la región, cuyos sistemas segmentados proveen ETP, es decir, una estructura institucional con cierta especialización y vinculación con el mundo del trabajo.

Sería necesario evaluar la conveniencia y viabilidad de profundizar el actual perfil integrado de la secundaria peruana, ampliando la capacidad de generar proyectos institucionales orientados a la formación para el mundo del trabajo, para lo cual se requieren recursos especializados que el sistema no parece haber desarrollado hasta el momento. La interrogante se traslada, por tanto, a cuáles serían las alternativas para el desarrollo de tales recursos dentro del sistema educativo regular. Las tendencias internacionales de la ETP se orientan a la articulación de la educación secundaria con la educación superior, a la formación en los lugares de trabajo, a la profesionalización y especialización de los

formadores, y a la mejora de la gestión de las instituciones (Sevilla, 2017).

Sin perjuicio de advertir la necesidad de realizar un diagnóstico pormenorizado, pareciera razonable considerar desde ya tres ejes para evaluar la manera de generar escenarios que contemplen las tendencias mencionadas: la articulación con la educación técnico-profesional de nivel superior, el apoyo en los actores y organizaciones más modernos del sistema conformado por los CETPRO, y la articulación con los sectores de la producción. Esto último exige precisar los mecanismos de regulación, comprometer al sector productivo mediante incentivos adecuados, integrarlos en los procesos curriculares, establecer mecanismos que posibiliten la incorporación a tiempo parcial de personal con experiencia productiva a las tareas docentes, entre otras cuestiones.

Estructura flexible con mecanismos de convalidación, certificación de competencias, un currículo modular, mecanismos de participación social y comunitaria son características de la modalidad de Educación Técnico-Productiva que parecieran conformar las bases de un diseño institucional flexible que permite concebir vías de articulación entre distintos sistemas. Los retos están en la posibilidad de formar y compatibilizar recursos humanos entre el sistema regular, alternativo y el sector productivo, construir gobernanza, orientar recursos y marchar hacia la convergencia de culturas institucionales diversas.

Las políticas que se incluyen en este grupo podrían configurar un modelo flexible, con diversas alternativas y articulación con organizaciones no escolares, si bien muchas se orientan a estudiantes que han abandonado la escolaridad o están en riesgo de hacerlo.

Recuadro 6: Ejemplos de políticas de educación técnico-profesional

#26

Portugal

Nombre: Diversificación de la educación y formación vocacional

Características: Portugal implementó una estrategia nacional integrada de educación y formación vocacional (2012-2014) que incluyó: a) una reforma curricular de la educación y formación vocacional en la secundaria superior que proporciona más horas de capacitación en un ambiente de trabajo y la integración de trayectos de educación vocacional alternativos en la secundaria inferior y superior para estudiantes en riesgo de deserción; b) una iniciativa de programas vocacionales específicos (piloto) que ofrece cursos en la secundaria inferior y aprendizajes para apoyar a los jóvenes; y c) centros de capacitación y educación vocacional con orientación profesional que brindan información sobre carreras y continuidad educativa.

#24

México

Características: la formación dual pertenece a la modalidad mixta y se caracteriza porque las actividades de aprendizaje previstas en el plan de estudios se desarrollan tanto en las instituciones educativas que lo ofrecen como en contextos reales de aprendizaje mediante trayectos curriculares flexibles. 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.

En algunas experiencias se ofrecen desde el ciclo inferior de la secundaria módulos alternativos y opcionales de formación profesional, que luego pueden articularse en el ciclo superior con trayectorias de formación en ambientes de trabajo (#27). Otras opciones son la oferta de formación de trayectos de formación profesional en la secundaria alta (#28, #108). En las experiencias relevadas, estas opciones están disponibles para estudiantes con baja motivación para la continuidad de sus estudios y en riesgo de abandono.

Las opciones de trayectos tienen en común que están organizadas en esquemas modulares y acreditaciones parciales por reconocimiento de créditos. Algunas de las políticas relevadas pueden requerir sistemas de homologación de competencias, modalidades de articulación intersectorial e interinstitucional, y subsidios o apoyos a empleadores para contratar temporalmente a estudiantes como trabajadores en formación (#111 y #112).

Recuadro 7: Ejemplos de políticas orientadas a la articulación con el mundo del trabajo

#18

Chipre

Nombre: Modernización de la educación y formación técnico-profesional

Características: la modernización de la educación y formación técnico-profesional ha sido una de las medidas para abordar el abandono escolar prematuro. Actualmente se está reestructurando la educación vocacional en el nivel secundario para mejorar el aprendizaje basado en el trabajo ofrecido y la relevancia de los planes de estudio centrados en competencias y habilidades. Trabajó en las calificaciones profesionales, desarrollando estándares para la certificación, vinculándolos al Marco Europeo de Calificaciones. También se creó el programa New Modern Apprenticeship, para brindar oportunidades de aprendizaje adicionales tanto a los estudiantes en riesgo de abandono escolar como a los que abandonan la escuela.

#27

Noruega

Denominación: Certificado de práctica

Características: es una medida para estudiantes desmotivados y en riesgo de abandonar la escuela. Es un programa de dos años basado en la práctica, que puede ser tomado después de completar la educación secundaria baja. El programa impulsa a los estudiantes a obtener un certificado de capacitación en la secundaria alta, que permite la finalización de ese nivel de educación, al tiempo que ganan competencias formales. Los estudiantes pueden elegir sus cursos de distintos sectores como agricultura, procesamiento de alimentos y restaurantes, construcción y edificación, cuidado de la salud y servicio de transporte. Dado que los candidatos requieren tomar cursos en áreas como idiomas, matemáticas y ciencias sociales, el programa representa una piedra angular para la futura capacitación.

Modelos de escolarización en zonas rurales alejadas

La problemática de las regiones rurales aisladas encuentra como limitaciones, además de la constitución de la oferta escolar —las estadísticas recogen que en zonas rurales de Perú hay dos escuelas secundarias rurales cada diez primarias—, la frecuente concentración de la pobreza y las dificultades de comunicación o aislamiento respecto a los centros que concentran recursos sociales.

Las políticas de escolarización secundaria han tomado nota de estas restricciones. Asumen una organización de trabajo apoyada en docentes multitarea (maestros o docentes tutores) a cargo de las actividades cotidianas que, por lo general, están bastante pautadas por medio de recursos multimediales de apoyo que contribuyen a la organización de la enseñanza (módulos, guías, materiales de lectura en formato digital e impreso), preparados por profesores con alto nivel académico y experiencia (#33).

Algunas políticas resuelven las limitaciones de formación de los perfiles docentes con

programas de formación docente, incluso algunas con instancias especiales de formación inicial (#37, #39). Existen experiencias que se destacan porque la tutoría es asumida por estudiantes egresados de la secundaria superior especialmente reclutados que forman redes de tutoría, acompañando el aprendizaje con proyectos que otorgan un plus de sentido a los estudios (#32).

La organización curricular alternativa, por proyectos o planes de investigación, es común a casi todas las experiencias y se acopla con calendarios flexibles, actividades de servicio a la comunidad y vínculos con las actividades productivas (#32 a #39, #41 y #42). En los últimos años, estas políticas se han enriquecido con el crecimiento y la sofisticación de las opciones digitales que facilitan plataformas para la comunicación sincrónica y asincrónica, y para alojar contenidos (#40).

Por último, es destacable la participación de la comunidad en las políticas, algunas de las cuales derivan de las demandas de movimientos sociales campesinos (#39).

Recuadro 8: Ejemplos de políticas en regiones rurales alejadas

#32

México

Nombre: Redes de tutoría

Características: propuesta de educación secundaria para jóvenes de contextos rurales, implementada por jóvenes egresados del nivel secundario superior en escuelas posprimarias. Promueve el aprendizaje profundo partiendo del interés genuino de quien aprende, a través de una metodología dialógica que fomenta una relación personal, horizontal y auténtica entre maestros y alumnos. Su implementación como eje en políticas de mejora masiva de escuelas secundarias en contextos de alta marginación arrojó resultados excelentes, y atrajo la atención de académicos y funcionarios de varios países del mundo.

Metodología: el maestro o tutor propone temas a sus alumnos para que cada uno elija el que más le interese para investigarlo de forma individual. Durante el proceso de investigación, el tutor acompaña al tutorado a través de una relación dialógica, buscando guiarlo en el camino de encontrar sus propias respuestas y profundizar allí donde sea más necesario e interesante para ella o él. Una vez que el alumno termina su proceso de aprendizaje, prepara una presentación para el resto de sus compañeros, que abarca tanto lo que aprendió como la forma en que lo hizo. Tutor y tutorado realizan un registro escrito del proceso, con especial énfasis en registrar las comprensiones parciales y los hitos del proceso de pensamiento que permitió construir el conocimiento.

Se incorporaron asistentes técnico-pedagógicos que acompañaron a los docentes en sus primeros pasos con redes de tutoría. Además, cuando se hizo necesario escalar masivamente, se elaboraron y distribuyeron materiales escritos con guías para la práctica correcta de la relación tutora.

Alcance: 9000 escuelas

Vigencia: desde 1996

#36

Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Guatemala

Nombre: Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)

Características: el modelo es abierto y flexible; los jóvenes pueden acomodar los estudios a los tiempos de la producción. Contempla la suspensión de la asistencia en los momentos en que se necesita y la posibilidad de incorporarse un tiempo después. El calendario anual y el cronograma semanal es resultado de consensos entre los estudiantes y el tutor, procurando alcanzar el mínimo tiempo necesario para desarrollar las actividades educativas previstas. El currículo se organiza en torno al concepto de servicio a la comunidad y del bienestar rural. Desde el primer momento, se busca el rol activo del estudiante para planificar y realizar los proyectos de servicio y productivos. Los proyectos tienen una secuencia de investigación, preparación, acción y retroalimentación del aprendizaje. Las unidades de estudio, si bien van tomando componentes parciales de los conocimientos y habilidades, se integran en un sentido mayor, articulador, que es el proyecto. La propuesta pedagógica recurre con frecuencia a la investigación que encara el estudiante para indagar respecto a las situaciones locales (con sus problemas y recursos), y utilizar la ciencia como herramienta para solucionar problemas.

Impacto directo: 300 000 estudiantes en toda América Latina desde su creación

En Honduras, 155 centros que atienden a 7500 estudiantes. Sistema creado en Colombia en la década de 1970 por la ONG Fundación para la Aplicación y Enseñanzas de las Ciencias, FUNDAEC.

#39

Brasil

Características: experiencia promovida por UNICEF como alternativa para que los adolescentes que viven en parajes rurales dispersos puedan acceder al nivel secundario, y disminuir la brecha digital existente entre estos adolescentes y aquellos que habitan en los contextos urbanos. Las SRTIC comprenden una sede central ubicada en el ámbito urbano y distintas sedes-anexo ubicadas en áreas rurales dispersas. En la sede central se encuentra el equipo directivo junto con el equipo de profesores. Las sedes-anexo son espacios físicos a los que asisten diariamente los estudiantes en un horario similar al de la escuela regular, situados en lugares compartidos con escuelas primarias rurales, o en espacios comunitarios. Están supervisadas por dos coordinadores/tutores que actúan como equipo pedagógico

y un auxiliar docente indígena en aquellas sedes anexas insertas en comunidades indígenas. Están encargados de acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; a su vez, existe una plataforma virtual educativa que permite la conexión de la sede central con las sedes-anexo rurales a través de Internet. Así, los profesores en la sede central gestionan un entorno virtual en el cual se comunican con cada una de las sedes-anexo rurales, y proporcionan distintas actividades y recursos destinados a enseñar los contenidos correspondientes a cada espacio curricular. A través de este entorno, los estudiantes comparten sus producciones y se comunican con los profesores. Las SRTIC dictan ambos ciclos de la secundaria, ciclo básico y ciclo orientado, con organización en pluriaños, enseñanza interdisciplinaria y por proyectos.

Alcance: 852 estudiantes de 49 parajes rurales dispersos en las provincias de Chaco, Jujuy, Misiones y Salta. Ya cuenta con 113 estudiantes egresados.

Vigencia: desde 2012

2.2.3. Políticas para la implementación efectiva del currículo

La dimensión curricular es un componente central de muchas de las políticas mencionadas precedentemente. Intensificar el apoyo individual, adecuar la enseñanza a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, priorizar contenidos para promover trayectorias en periodos más cortos que el ciclo lectivo estándar, desarrollar la enseñanza mediante modalidades mixtas (que combinan enseñanza presencial y en línea), ofrecer opciones o módulos que vinculen al mundo del trabajo, adecuar los sistemas de acreditación e, incluso, complementar los contenidos curriculares con actividades extracurriculares, entre otros aspectos, supone realizar adecuaciones y establecer márgenes de flexibilidad curriculares.

En el caso del Perú, a estos desafíos se suman los de la calidad y la implementación de un currículo por competencias, lo que implica un reto para las políticas curriculares en cuanto a su capacidad para orientar en las escuelas la renovación de los diseños curriculares vigentes, lograr su aplicación efectiva o realizar las adaptaciones mencionadas reclamadas por las políticas de contención o de revinculación de estudiantes.

En función de ello, en este apartado se pone foco en tres elementos pertinentes: la brecha temporal entre diseño e implementación, los modelos de regulación de la implementación, y las potencialidades del currículo digital como entorno para reducir la brecha entre el diseño, la implementación y los aprendizajes.

2.2.3.1. La brecha temporal

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) ha intentado mensurar en un informe reciente el tiempo que comprende el ciclo de rediseño del currículo entre las fases de planeamiento y las de monitoreo de su implementación. Según esta organización, el promedio indicativo luego de analizar el ciclo de reformas en 25 países (16 países miembros y 9 países asociados) es de 9 años entre los países miembros, y 9,5 años entre los países asociados. Las fases de preparación insumen, en promedio, 3,5 años; las de implementación, 4,6 años; y las de monitoreo, entre 5 y 5,5 años respectivamente entre miembros y asociados. Lo que explica estos tiempos, sería, según el mismo informe, las brechas temporales que deben superar las distintas fases desde el momento en que una sociedad asume la necesidad de renovación curricular y el momento en que las innovaciones se plasman en adquisiciones por parte de los estudiantes (OECD, 2020).

Existen algunos estudios disponibles sobre el CNEB de Perú, que, sin ser específicos de la educación secundaria, proporcionan una aproximación a las particularidades de la implementación de reformas curriculares (Guerrero, 2018a). Coincidentemente con la literatura internacional, el estudio destaca la importancia de ofrecer una red de soportes para la implementación en las escuelas. Los soportes pueden estar en la misma escuela o ser parte de unidades de apoyo y asistencia externas a los establecimientos (Rivas et al., 2020).

El estudio reporta que el conocimiento y la mayor comprensión acerca de la complejidad del currículo es más alta entre aquellos docentes que han recibido apoyo técnico para la implementación, así como entre quienes han participado de programas de entrenamiento. Las guías de implementación, los materiales para los profesores y el entrenamiento son particularmente relevantes para la comprensión de los aspectos relativamente novedosos, en particular, para los contenidos y competencias transversales y la atención a las diversidades.

La investigación señala, asimismo, que estas guías y orientaciones no son suficientes cuando no tienen un esfuerzo de acercamiento que parta de la comprensión de la complejidad de las tareas que implica la implementación para los actores (Guerrero, 2018a). La investigación llama la atención sobre la importancia de la variable clima de recepción del currículo, que pareciera explicar en gran parte su aceptación, rechazo o indiferencia en los establecimientos. Para la construcción de un clima favorable, es fundamental el papel mediador de las autoridades de las escuelas y de los dispositivos de soporte y acompañamiento.

2.2.3.2. Los modelos de regulación de la implementación

Un punto central relevado en diferentes estudios es la importancia del papel que cumplen

las agencias estatales con responsabilidad en la implementación, en tanto nodos de coordinación, cuya actividad refuerza la institucionalidad del currículo (Rivas et al., 2020) mediante una combinación de estrategias que pueden incluir la supervisión, el apoyo técnico en la implementación en las escuelas, la producción de recursos pedagógicos y, según los casos, sistemas de responsabilización por los resultados, apoyados en evaluaciones.

Existen modelos que se centran en la regulación de la actividad enseñanza, apelando a la distribución de instrumentos que procuran orientar y acotar los márgenes de interpretación de los docentes en el aula, mediante el uso de guías, lecciones prescritas y otros recursos. Asimismo, los recursos de apoyo a la enseñanza en el aula —tanto para los docentes como para los estudiantes—, más allá de su función reguladora, en particular los libros de texto —aunque podrían agregarse otros géneros de recursos digitales que son cada vez más comunes en los portales educativos producidos bajo la regulación oficial—, son centrales en la coordinación sistémica de los aprendizajes (Rivas et al., 2020).

En el caso de los modelos de implementación descentralizada, el estudio recoge la utilidad de desplegar políticas curriculares que combinan el diseño de una propuesta curricular con contenidos al alcance de la comprensión y el conocimiento de los docentes, y la disponibilidad de parámetros de evaluación muy claros para verificar su cumplimiento, generar retroalimentación y proporcionar credibilidad (Rivas et al., 2020)

El caso de la provincia de Córdoba en Argentina ha sido señalado como ejemplo de una política curricular que forma parte de una política integral. Continuidad de políticas, un marco legal coherente, diseños curriculares actualizados, materiales de apoyo curricular

de calidad impresos y en línea, instancias de formación docente continua diseñadas a partir de estos materiales, una formación específica para aspirantes al cargo directivo y una reglamentación que organiza los concursos para acceder al cargo, que tiene como requisito

la presentación y defensa de un proyecto institucional. A estos factores se agregan el sostenimiento de equipos y líneas de acción orientadas a apoyar la tarea pedagógica de las escuelas, y diseño de políticas para la mejora educativa a mediano y largo plazo.

Recuadro 9: Ejemplo de políticas de reforma curricular con apoyo técnico y preparación de las condiciones de recepción en la escuela

#69

Córdoba, Argentina

Características: políticas integrales y estables para primaria y secundaria

Currículo: reforma curricular, conformación de equipos técnicos especializados para el apoyo a la implementación, profesionalización de la actividad de supervisión, preparación a directivos de establecimientos para la recepción del nuevo currículo y elaboración de materiales de apoyo para acompañar la implementación.



Por su parte, las experiencias de los estados de Brasil, Ceará y Pernambuco (Bonamino & Zakia, 2012; Rivas y Coto, 2015; Rivas et al., 2020; ver también referencias a Pernambuco en el Anexo 2: “Base de políticas internacionales sobre educación secundaria”, #61) ilustran una organización de responsabilidades asociada a la distribución de recursos —proporción de fondos federales, estatales e incentivos a escuelas y docentes, asociadas a resultados—, al uso de las evaluaciones académicas para identificar debilidades, y al compromiso por parte de las escuelas de plantear planes de mejora monitoreados regularmente por agencias estatales y, en algunos casos, no estatales.

Los casos de Ceará y Pernambuco (#63) exhiben reformas curriculares con abordajes sistémicos que despliegan varias de las estrategias mencionadas. Por un lado, el diseño del currículo alineó objetivos de aprendizaje y parámetros curriculares que también son una característica del currículo nacional. En Ceará, los parámetros de formación docente fueron alineados a los parámetros curriculares. El diseño incluyó una etapa de consulta al cuerpo docente. Para la implementación, se pusieron en práctica estrategias de involucramiento de profesores mediante un concurso de producción de materiales didácticos. Asimismo, el Estado implementó un sistema de incentivos docentes atados a resultados y una red de apoyo a las escuelas (Rivas y Coto, 2015).

2.2.3.3. El currículo digital como entorno para reducir la brecha entre el diseño, la implementación y los aprendizajes

Un punto interesante lo plantea la OECD, al señalar que es posible concebir el currículo digital como un entorno eficaz para reducir la brecha entre el diseño, la implementación y los aprendizajes (OECD, 2020). Las plataformas interactivas no solo dan acceso al contenido de manera no lineal, sino que permiten a

los usuarios desarrollar lecciones, actividades, navegar entre las fronteras de las asignaturas, estimular la colaboración entre docentes cuando trabajan el mismo tema (en particular las competencias transversales) y más.

Esta organización identifica tres estadios en el proceso de digitalización del currículo: i) el de la digitalización de documentos curriculares (formatos PDF o HTML); ii) el de la preparación de una versión digital interactiva del currículum, y iii) el que corresponde al currículo digital en uso. Aunque no existe una definición común de currículo digital, sus elementos comunes son la interactividad, integración, y una progresión a través grados y disciplinas. La interactividad se refiere a la posibilidad con la que cuentan profesores y estudiantes de interactuar individual o grupalmente en tareas colaborativas. La integración se refiere a la articulación entre contenidos, libros de texto, y recursos para la enseñanza y la evaluación en una misma plataforma. La progresión a través de grados y disciplinas se refiere a la posibilidad de contar con secuencias conceptuales claras que permitan advertir los prerrequisitos y las relaciones entre distintos tipos de conocimientos para acompañar trayectorias de aprendizaje.

En la región se cuenta, sobre todo, con experiencias asimilables —mediadas por tecnologías— para las regiones rurales dispersas o estudiantes, por lo general adultos, quienes, por obligaciones laborales o de otro tipo, cursan de manera semipresencial.

Algunos sistemas de evaluación en la región están incorporando evaluaciones formativas al servicio del aula con el propósito de favorecer los procesos de retroalimentación entre docentes y estudiantes. Es el caso de las evaluaciones adaptativas de Uruguay, las evaluaciones progresivas de Chile y las evaluaciones del Estado de San Pablo en Brasil. Si bien estos dispositivos son recientes

y hasta el momento se centran en el nivel primario, pueden pensarse como una estrategia convergente con la del currículo digital como entorno para la implementación, en tanto que funcionan como dispositivos al servicio del alineamiento curricular y, al mismo tiempo, proporcionan recursos pedagógicos para el aula. Las evaluaciones adaptativas desarrolladas por Uruguay, voluntarias para los establecimientos, consisten en que a cada estudiante se le presenta una actividad inicial y, de acuerdo a sus respuestas, el sistema le va proponiendo nuevas actividades de mayor o menor dificultad

hasta identificar su nivel de desempeño. Cada alumno realiza un recorrido distinto en la prueba de acuerdo a sus respuestas. Las evaluaciones progresivas de Chile, también voluntarias, tienen el propósito de proporcionar herramientas para que las escuelas midan los avances en los aprendizajes de sus estudiantes a lo largo del ciclo lectivo; se aplican tres veces al año y sus resultados son entregados inmediatamente a los establecimientos. San Pablo, por su parte, cuenta con evaluaciones bimestrales para orientar la enseñanza y emplear los resultados para planificaciones en el inicio del ciclo lectivo.

Recuadro 10: Ejemplos de currículo digital

Es probable que la noción del currículo como entorno digital, tal como ha sido caracterizado anteriormente, se haya extendido e instalado en la llamada educación regular con motivo de suspensión de la escolaridad durante la pandemia ocasionada por el coronavirus SARS CoV-2 (COVID-19). Las políticas relevadas, no obstante, registran orientaciones en la dirección señalada, sobre todo en poblaciones en contextos con dificultades para asistir a la escuela de manera regular o en regiones rurales.

#40

Argentina

Nombre: Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (SRTIC)

Características: diseñada para que adolescentes que viven en parajes rurales dispersos puedan acceder al nivel secundario y para disminuir la brecha digital existente entre estos, quienes habitan en los contextos urbanos.

Currículo: los contenidos se presentan en un entorno virtual gestionado por los profesores desde una sede central. Los estudiantes son asistidos por tutores en las escuelas y cuentan con materiales de apoyo.

#45

Colombia

Nombre: Secundaria con formato alternativo - semipresencial

Características: desarrolla materiales didácticos y estructuras curriculares acompañadas de formación de docentes, trabajo etnográfico para la adecuación de los materiales a los contextos, software y aulas interactivas.

2.2.4. Políticas que promueven el desarrollo de capacidades institucionales y profesionales

La mayoría de las políticas asignan recursos materiales y humanos adicionales, reformulan las funciones pedagógicas e incorporan nuevas competencias en las áreas de gestión. Esta categoría agrupa las acciones que fortalecen las condiciones en los establecimientos, así como las capacidades de los docentes y funcionarios. Las primeras incluyen apoyo técnico, asistencia para uso de información, equipamiento, recursos para la enseñanza y mejoras edilicias. Las segundas agrupan acciones de formación continua y actualización profesional de los docentes.

En términos generales, pueden considerarse como estrategias que crean condiciones para la implementación de muchas otras políticas, aunque pueden ser caracterizadas como políticas en sí mismas. Abarcan acciones de fortalecimiento orientadas a unidades de gestión intermedias y a la institución escolar, o las orientadas a los profesionales de las burocracias intermedias y a los de la escuela, aunque en ocasiones la distinción entre fortalecimiento institucional y profesional no es marcada (#67, #68).

Incluyen la creación de condiciones materiales, así como al desarrollo de capacidades de gestión, coordinación y trabajo en equipo. Se trata de fortalecer capacidades de gestión para

el desempeño en contextos organizacionales cambiantes, tales como los ocasionados por las políticas que introducen alteraciones en los modelos de organización escolar y de la enseñanza, o el ejercicio de nuevos roles, conducción y en las escuelas (#53, #79).

Las políticas orientadas a apoyar la escolarización y las actividades de aprendizaje o a la reincorporación de estudiantes no escolarizados intensifican el trabajo docente o exigen incorporar nuevos perfiles, por lo que deben fortalecerse las plantillas de personal o incrementar recursos para incrementar el tiempo de trabajo (#78).

Existen políticas que generan un cambio organizacional y encaran una reorganización pedagógica, e incorporan la gestión por resultados, el uso de evaluaciones (#62, #63) sistemas de seguimiento y monitoreo, y portales para controlar el ausentismo y producir sistemas de detección de riesgo de abandono (#91). También existen aquellas localizadas en problemáticas específicas, como las de EIB, que generan sus propias capacidades (#70). Asimismo, existen modalidades de fortalecimiento institucional y profesional entre pares, como comunidades de aprendizaje profesional, y figuras de asesoramiento y capacitación horizontales, como la participación de directivos con experiencia que asesoran a directivos noveles (#65, #79).

Recuadro 11: Ejemplos de políticas centradas en el fortalecimiento institucional

1

Tucumán y Chaco, Argentina

Nombre: PLaNEA

Características: el programa desarrollado por UNICEF provee asistencia técnica a los Gobiernos provinciales para desarrollar la transformación de la educación secundaria regular. Planifica y sostiene la formación docente mediante la capacitación en red a profesores y directivos en servicio, estableciendo comunidades profesionales de aprendizaje que se institucionalizan como modo de trabajo.

Se lleva adelante una red de escuelas PLaNEA conformada por los directores, asesores pedagógicos y supervisores, que busca construir conocimientos y evidencias y sistematizar la experiencia desarrollada a partir de PLaNEA. Genera procedimientos y estrategias que posibiliten desarrollar las transformaciones institucionales requeridas para el cambio, el rol de los diferentes actores para posibilitar el trabajo por proyectos, los desafíos de las nuevas formas de evaluación y la implementación de nuevas estrategias de bienestar estudiantil y docentes.

Se producen materiales por parte de especialistas (en un principio, modelizando prácticas y luego coproduciendo material con los profesores). Proporciona acompañamiento sostenido a los docentes a lo largo del proceso completo.

#67

Puebla, México

Nombre: modelo educativo poblano APA (asistencia, permanencia y aprendizaje)

Características: la base del modelo fue suponer que la mejora sostenida de la educación podía lograrse con pocos objetivos que resulten claros para el conjunto de los actores del sistema, y que los recursos y las energías se concentran en los establecimientos educativos con peores resultados.

Estrategias principales: vincular las escuelas con mayores problemas con aquellas en una mejor situación para que estas últimas funcionen como “apadrinadoras”; fortalecer el rol de los supervisores como agentes pedagógicos y desarrollar un sistema de información que, entre otras actividades, genere reportes por escuela para que estas puedan llevar a cabo estrategias pedagógicas a medida.

A esto se sumó el trabajo de la Unidad de Promoción al Derecho a la Educación, que asumió como uno de sus compromisos monitorear los casos de estudiantes con riesgo de abandonar el sistema educativo. Se puso particular énfasis en el trabajo con los supervisores y directores. Se redefinió la figura del supervisor para que fortaleciera su perfil pedagógico y abandonara el rol de “auditor” que se había priorizado en el pasado. Se creó una instancia de formación de supervisores: la Academia Poblana de Supervisores.

#68

Guanajuato, México

Características: la escuela se define como centro de la política educativa. Se la dota de mayores responsabilidades y de reformas a la burocracia del sistema para promover instancias de toma de decisiones más cercanas a lo local que asuman el peso de la mayor parte de la gestión administrativa, que hasta entonces recaía en los centros escolares. Lo anterior propició y dio fundamento a una regionalización del Estado y a la creación de delegaciones con jurisdicción sobre diferentes zonas de su territorio. Se fortaleció la sistematización y el procesamiento de la información, lo que hizo posible que se consolidara el Sistema Integral de Información Educativa (SIIE). De esta manera, se convirtió en

el primer Estado que registró las calificaciones de los estudiantes a través de sus trayectorias escolares para proporcionar información estadística e indicadores actualizados para ayudar a identificar los niveles de aprovechamiento y riesgos de deserción, al posibilitar la identificación pertinente de posibles repetidores. Parte importante del esfuerzo en el plano educativo se ha concentrado en escuelas de las zonas más marginadas, principalmente rurales, con el resultado de que ha sido en ellas en las que se han incrementado los niveles de inclusión.

#79

Serbia

Nombre: Coaching y tutoría escolar (School Coaching and Mentoring)

Características: en el marco del proyecto de prevención del abandono escolar, la oficina de UNICEF en Serbia puso a prueba un nuevo modelo de desarrollo de la capacidad de las escuelas mediante el asesoramiento y la tutoría. A cada escuela que participa en el proyecto se le asignó un mentor que tenía una larga y sólida experiencia en el ámbito de la educación en Serbia. Los mentores acompañaban y apoyaban a las escuelas en su proceso para cambiar su comprensión y práctica en relación con la prevención y respuesta al abandono escolar. Proporcionaron oportunidades para que las escuelas reflexionen sobre su práctica y les ayudaron a aumentar su conciencia sobre el abandono escolar y su prevención, desarrollar estrategias efectivas para prevenir y responder al abandono escolar, planificar eficazmente, y mejorar su comunicación con los alumnos y los padres. Los mentores preparaban a los profesores para que fueran agentes de cambio y fortalecieran el aprendizaje organizativo en las escuelas de una manera respetuosa, basada en la confianza mutua y el compromiso de coconstruir el conocimiento.

Recuadro 12: Ejemplos de políticas centradas en el fortalecimiento profesional

#53

Reino Unido

Nombre: Armonización de prácticas docentes y herramientas de autoaprendizaje para los estudiantes

Características: una estrategia para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en los ciclos educativos ha sido armonizar las prácticas de enseñanza y corrección mediante la multiplicación de intercambios entre profesores de ambos ciclos. Las actividades incluyen observación de clase, manuales de enseñanza y estrategias de aprendizaje comunes a profesores de los dos ciclos en una asignatura determinada y sesiones de calificación conjunta.

#62

Ceará, Brasil

Características: se trata de una política multidimensional que se explica mediante una alianza entre el Estado y los municipios. Entre otros aspectos, estableció un sistema de incentivos para la mejora de la gestión tanto en las escuelas como en los departamentos de educación municipales. Para recibir más recursos económicos de parte del Estado, los municipios debían lograr mejoras en los indicadores educativos del índice, que incluyen tanto la mejora de las trayectorias escolares como los resultados de aprendizajes medidos en las pruebas. Además, el Gobierno estatal creó un mecanismo de incentivo a las escuelas. Con base en el Índice de Desempeño Escolar, las escuelas públicas que obtuvieron

resultados satisfactorios fueron distinguidas y recibieron recursos financieros directamente del Estado. Otro eje importante es la formación docente continua a cargo de los municipios.

Vigencia: entre 2007 y 2020

#65

Chile

Nombre: Microcentros rurales

Características: los microcentros rurales surgen como espacios de reunión, intercambio y formación docente en el desarrollo de capacidades pedagógicas y de gestión escolar. A lo largo de sus reuniones, los docentes trabajan en estrategias pedagógicas que responden a la complejidad de trabajar en aulas heterogéneas. Además, las escuelas presentan planes de mejora para ser desarrollados con participación de la comunidad. Este dispositivo aportó nuevas herramientas para pensar la educación rural y desarrollar docentes autónomos que se perciban como agentes de cambio en sus regiones.

Alcance: 880 microcentros

Vigencia: desde 1992

#70

Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina y Bolivia

Nombre: Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)

Características: ha formado docentes indígenas en la enseñanza de la EIB y actualmente ofrece maestrías en Educación Intercultural Bilingüe y Sociolingüística. Además, impulsa y difunde el conocimiento sobre la EIB desde una perspectiva indígena a través de investigaciones rigurosas y una red profesional.

#78

Kosovo

Nombre: Equipos de prevención de la deserción escolar (School Dropout Prevention Teams)

Características: el programa forma equipos escolares especializados en la atención del abandono. El papel y las competencias de los equipos escolares están especificados en los términos de referencia nacionales. Con el apoyo de UNICEF, se elaboró un manual con herramientas para identificar a los estudiantes en riesgo de abandono escolar y directrices para poner en práctica actividades de prevención y respuesta al abandono escolar, que está disponible en el sitio web del Ministerio de Educación y Ciencia. Se ha creado una red de formadores de pares (dos por municipio). En 2015 se formaron noventa equipos escolares y municipales. El nuevo Plan Estratégico de Educación de Kosovo 2017-2021 contempla la ampliación de la formación y el apoyo institucional a los equipos de prevención del abandono escolar.

2.2.5. Políticas orientadas al fortalecimiento comunitario

Se refieren a las políticas que incorporan a la comunidad (familia, organizaciones comunitarias y otros actores estatales sectoriales) como parte de las políticas. Se registran en esta categoría los programas destinados al sostenimiento de la escolarización y los aprendizajes de los estudiantes, que procuran integrar, comprometer a la comunidad, fortalecer los lazos comunitarios, y crear redes de apoyo y contención (#82, #84, #94).

Lazos y redes comunitarias mejoran la apertura de la escuela a la comunidad y la vinculación del currículo al entorno; pueden proporcionar oportunidades de compromiso y participación cívica. A su vez, políticas que fortalezcan la articulación con las comunidades es también una posibilidad de ampliar el contexto de transmisión (Graizer, 2020): ya no son el aula y el edificio escolar con sus dispositivos *ad hoc*, sino involucrar otros espacios y actores.

En relación con la atención a jóvenes no escolarizados y su intento de reintegración al sistema educativo, a menudo estas políticas recurren a espacios no escolares de la comunidad como lugares de reunión para ofrecer sus servicios. También se han registrado programas de extensión de tiempo de aprendizaje por medio de actividades curriculares que se realizan en clubes e instituciones de la comunidad. El apoyo comunitario, asimismo, se despliega en estas políticas porque son actores comunitarios los que contribuyen a identificar a los jóvenes que están en la escuela y a acercarlos al programa (#11, #61, #74).

Las propuestas sobre ruralidad incorporan un fuerte componente comunitario en su propuesta, ya sea desde la perspectiva curricular, al incorporar en los proyectos curriculares la investigación sobre problemas de la comunidad y, desde el punto de vista organizacional, el involucramiento de las organizaciones y los líderes comunitarios (#7, #82, #84, #94).

Finalmente, existen políticas que consideran a la comunidad como espacio educativo en sí mismo del cual la escuela forma parte (#62, #63, #66, #94). Algunas están referidas a comunidades migrantes o poblaciones desplazadas (#94).

Recuadro 13: Ejemplos de políticas integradas en el nivel local (inter e intrasectorial)

#11

Uruguay

Nombre: programa Jóvenes en Red (JER)

Características: programa de revinculación orientado a jóvenes de 14 a 24 años en situación de pobreza que no han culminado la escuela media básica (secundaria baja). La estrategia se desarrolla a través de equipos territoriales socioeducativos, conformados por dos educadores y un coordinador. JER no opera en un lugar preestablecido como centro de referencia, sino que depende de la disponibilidad de espacios públicos o privados (policlínicas, ONG, centros comunales, etc.).

#61

São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

Características: experiencia ya consignada en la categoría sobre cambio organizacional y pedagógico. Diversifica los espacios y las actividades. Hay 56 lugares públicos, particulares, de asociaciones y clubes que han transformado la ciudad en un espacio educativo por excelencia. Los alumnos participan de las actividades temáticas dos veces por semana en clubes, asociaciones barriales, deportivas, religiosas, fundaciones, y otros espacios públicos y privados de la ciudad. El fin es potenciar la comunidad educadora incluyendo a las familias y el saber construido por la población local. Por otro lado, propicia la inclusión de saberes, tradiciones y reglas de la familia y la comunidad en la escuela, potenciando la educación extramuros.

Vigencia: desde 2010

#66

Colombia

Nombre: Sistema de bibliotecas públicas de Medellín

Características: Medellín las hizo resurgir dándoles la misión de fortalecer el tejido social, funcionando como centros de desarrollo comunitario y local. Las bibliotecas realizan actividades diversas para distintas edades e intereses: lectura, teatro, danza, parques, entre otros. Desarrolla la planificación participativa de la programación.

#82

España

Nombre: Comunidades de aprendizaje

Características: ofrece espacios para que no solo los niños, sino también sus familiares y otras personas adultas de la comunidad, puedan aprender. Por ejemplo, en aulas de informática y bibliotecas tutorizadas, distintos miembros voluntarios de la comunidad, incluyendo antiguos estudiantes, profesorado y otras personas vinculadas a la comunidad educativa, trabajan con las familias, desarrollando un gran número de actividades. Se ofrecen, entre otros, talleres para aprender a manejar Internet o procesadores de textos, o ayuda a las familias para encontrar en Internet la información que el alumnado necesita para sus clases. De la misma manera, las bibliotecas tuteladas ofrecen, entre otras actividades, lecturas compartidas, enseñanza de la lengua y programas de alfabetización para familias inmigrantes. Este tipo de espacios promueven simultáneamente la educación del alumnado y la de sus familias. Estas actividades dirigidas a las familias tienen relevancia no solo por el aprendizaje instrumental que se desarrolla en estos espacios educativos, sino porque también significan mucho para el alumnado, sobre todo para el perteneciente a minorías y grupos desfavorecidos, para poder compartir actividades y entornos de aprendizaje con sus familias dentro del propio centro escolar y después en sus casas.

#94

Colombia

Nombre: Ni uno menos - Te quiero estudiando

Características: comunidad: estudiantes, padres, docentes y funcionarios.

Se trata de una estrategia de acción pedagógica, movilización social y comunicación. Sus objetivos son cero deserción (más regreso de desertores) y asistencia del 100 % hasta el grado 11. Incluye acciones pedagógicas como los talleres emprendedores comunitarios. Se dirige especialmente a las víctimas del conflicto. Se gestiona a través de alianzas con municipios y cartografías sobre abandono escolar. Se comunica a través de campañas de difusión por distintos medios: campañas de comunicación y de formación de emprendedores locales para sensibilizar y sostener la escolarización de los jóvenes.

Vigencia: entre 2010 y 2014



©Shutterstock



3

Una reflexión de conjunto acerca de las políticas relevadas y otras tendencias internacionales

Tal como se destacó en las secciones anteriores, Perú se encuentra en una fase de sostenimiento de una expansión exitosa, en la comparación regional, de la educación secundaria, expansión que se sostiene sobre una estructura integrada, aunque fuertemente segmentada. Las brechas detectadas constituyen problemas críticos que plantean interrogantes sobre la posibilidad de perforar este techo y las razones de esta limitación. Al respecto, ya en 2012 se señaló la existencia de núcleos duros frente a la expansión de la escolarización en América Latina (López, 2012).

A pesar del crecimiento continuo y progresivo aun durante la segunda década del siglo XXI, el patrón de escolarización descrito en este documento muestra que es necesario abordar situaciones específicas, como las del ámbito rural, la población indígena, y los grupos sociales en situación de pobreza y pobreza extrema.

El relevamiento de políticas ofrece reflexiones generales sobre los focos principales de las características a considerar a la hora de revisar lo efectuado. En esta sección se presentan tres que devienen del análisis del relevamiento: el carácter multidimensional de las políticas, las diferentes unidades de cambio sobre las que actúan las políticas y los principales focos de atención.



3.1. La importancia de la multidimensionalidad de las políticas

Desde hace tiempo se reconoce la importancia de que las políticas educativas, dada la complejidad de los problemas que abordan, atiendan múltiples dimensiones. Quienes han estudiado la problemática del cambio o reformas a nivel global, han subrayado su carácter sistémico (Acosta, 2017; Mourshed, Farrel y Barton, 2012; Rivas et al., 2020). A continuación, se ofrecen algunas consideraciones que toman como base una lectura del conjunto de las políticas relevadas en este documento.

Si bien las políticas sistematizadas para este estudio (Anexo 2: “Base de políticas internacionales sobre educación secundaria”) fueron clasificadas de acuerdo a un foco predominante en relación con los problemas críticos de la educación secundaria peruana, cerca de 4 de cada 10 abarcan más de una dimensión. Las que se orientan al sostenimiento de la escolarización de los adolescentes y jóvenes según su condición de escolarización y aquellas que lo hacen al cambio en los modelos de escolarización son las predominantes. Las otras tres categorías de políticas, las orientadas a las condiciones sociales de los estudiantes, al desarrollo de capacidades institucionales y profesionales, y las orientadas al fortalecimiento comunitario, pueden ser analizadas como complementarias, lo que no significa secundarias o superfluas.

Como se destacó más arriba, cuando las políticas se orientan a poblaciones en condición de vulnerabilidad, la ayuda social mediante la provisión de recursos que atiendan a la mejora de las condiciones para la escolarización es un componente frecuente y necesario. Las transferencias condicionadas y la asignación

de recursos para superar barreras, como la ausencia de útiles escolares, movilidad e incluso indumentaria, acompañan a menudo las políticas de estas categorías. Integran esta combinación la asistencia para acercar los servicios públicos de salud y otros servicios estatales, aunque esta llegada está limitada por las asimetrías territoriales del alcance del Estado.

Las políticas de transferencias condicionadas suelen tener efectos inmediatos en la escolarización, dado que generan un incremento de matrícula significativo; sin embargo, sus resultados son de corto alcance —aun si son parte de estrategias de fortalecimiento de la escolaridad de jóvenes— cuando no son acompañadas de un trabajo sostenido sobre las capacidades institucionales y profesionales que permitan tanto implementar las estrategias de fortalecimiento como asimilar el impacto en el ejercicio profesional que supone el acceso a la condición de estudiante de grupos sociales que históricamente han estado excluidos de la escolarización secundaria.

Las políticas de fortalecimiento institucional y profesional—además de ser una suerte de otra cara de la moneda de las políticas de fortalecimiento de la escolaridad o de alteración del modelo de escolarización— son también políticas en sí mismas. No obstante, la experiencia muestra que no son aplicadas en el vacío, sino que cobran sentido cuando están al servicio de políticas de transformación del modelo organizacional y de las estrategias de enseñanza, y forman parte de estrategias multidimensionales (Acosta y Terigi, 2015; Rivas et al., 2020).

En el caso de la ruralidad, la construcción y consolidación de la oferta educativa en tales regiones pasa por modificar el modelo organizacional, ya que el modelo predominante —basado en la estructura del bachillerato humanista— presenta obstáculos en regiones rurales dispersas y las experiencias recientes muestran variaciones importantes frente al

modelo original (UNICEF-FLACSO, 2020). Las políticas recopiladas, casi sin excepción, se montan sobre alteraciones organizacionales profundas que parecieran exigir capacidades organizacionales y pedagógicas que no están disponibles en la formación tradicional del profesorado secundario. Como se advierte en los perfiles profesionales que se desempeñan en el marco de las política y programas en estas regiones, requieren una formación específica que se acentúa cuando se trata de alcanzar a poblaciones indígenas. Existen experiencias internacionales de formación de recursos humanos en la región que ofrecen referencias importantes. Estas afirmaciones convergen en el señalamiento de la importancia de que las políticas de ruralidad educativa se integren con las de fortalecimiento institucional y profesional.

Una dimensión emergente en la última década en la región es el papel de las comunidades en las políticas de educación secundaria que proporcionan distintos tipos de recursos a las organizaciones educativas y soporte a los estudiantes. Esta participación es transversal al conjunto de la tipología y planta desafíos a la gestión, asociados a la intersectorialidad y la integración de las organizaciones de la sociedad civil, lo que supone optimizar los mecanismos de coordinación interestatal e intersectorial, y la reformulación del diseño institucional y los procesos administrativos, todo lo cual implica una complejidad política adicional.

Las políticas multidimensionales agregan complejidad a la gestión de las políticas, dado que supone la multiplicación de los actores — sean efectores o beneficiarios— y, en relación con los primeros, el incremento de las necesidades de coordinación. Del mismo modo, se multiplican los puntos de veto en la implementación (Pressman y Widavsky, 1984) al multiplicarse las negociaciones y los marcos de regulación que organizan el desempeño de cada una de las partes involucradas.

3.2. Las políticas desde la perspectiva de la regulación de los sistemas educativos

Las reformas de las últimas décadas ofrecen un panorama de las opciones estratégicas asumidas en distintos contextos. Con opciones estratégicas nos referimos en este apartado a cuál es la unidad de cambio sobre la que actúan las políticas.

Por un lado, se encuentran las políticas que actúan sobre el diseño institucional del sistema. Son aquellas que actúan sobre las regulaciones del sistema: organización de la oferta, normativas de regulación laboral, currículo y dispositivos de responsabilización. Son políticas extensivas, según la clasificación utilizada en la primera sección del documento. Estas políticas implican reformas de amplia escala porque abarcan todo el universo regulado, a excepción de los casos en los que se crean nuevas ofertas institucionales. En este sentido, la experiencia reciente en las políticas orientadas hacia la educación secundaria incluye:

- reformas sobre la estructura de la oferta: es el caso de las que procuran integrar las ofertas de enseñanza profesional y avanzar hacia sistemas más comprensivos. Estas también necesitan de una reforma curricular;
- reformas sobre el currículum. Procuran una mayor flexibilidad horizontal y vertical, y tienden a proponer currículos por competencias;
- reformas sobre los sistemas de acreditación, a menudo complementarios con los que actúan

sobre el currículo: acreditaciones parciales, sistemas de créditos y reconocimientos de competencias adquiridas en la experiencia laboral, también orientados a generar mayor flexibilidad;

- políticas de evaluación estandarizada y de aseguramiento de la calidad como mecanismos de regulación sistémica de los establecimientos educativos; y
- políticas orientadas hacia la creación de nuevos establecimientos allí donde no hay oferta y estas creaciones son innovadoras.

Por otro lado, se encuentran las políticas que actúan sobre los establecimientos educativos. En este caso, la unidad sobre la cual actúa la política no es la regulación del sistema, sino las escuelas en sí mismas, aunque haya que adecuar regulaciones de ese grupo de escuelas. Por lo general se seleccionan con atributos específicos: son escuelas de bajo rendimiento, que atienden a poblaciones con condiciones específicas o corresponden a una unidad administrativa (un distrito, una ciudad, etc.). Son, además, políticas de escala pequeña o media porque actúan sobre un grupo específico de establecimientos.

Las reformas que devienen de estas políticas facilitan el abordaje multidimensional antes destacado, porque la escala es manejable y porque trabajan directamente con las autoridades intermedias y los planteles docentes. Por lo general, esta forma es frecuente en los sistemas educativos descentralizados, en los cuales las autoridades administrativas locales y los establecimientos tienen márgenes altos de autonomía y en los que la gestión de recursos también puede ser descentralizada. Esta misma tendencia se encontró en la descripción realizada sobre las reformas en los países de modernización educativa temprana al comienzo de este documento.

3.3. Un elemento clave: la alteración de la simultaneidad de los aprendizajes escolares como supuesto y la complejización de las funciones docentes

La experiencia internacional muestra innovaciones cuya característica común es correr el foco de la gestión del aula y con eje en el grupo clase (o sección), que supone una simultaneidad en el cursado y orientarlo hacia rasgos o características específicas de los estudiantes, más allá de su agrupamiento. La segunda característica es una modificación bastante radical de la función docente. Cuando la lectura de las políticas seleccionadas hace foco en estos dos aspectos, muestra que se está en presencia de un cambio en la manera de concebir la escuela secundaria: la alteración del modelo institucional.

Se trata de desacoplar la forma en que los estudiantes están agrupados dentro de la escuela —en una clase o sección, generalmente por edad— en sentido amplio, entendiéndolo por tal el trabajo escolar de los estudiantes, la administración de recursos pedagógicos, la retroalimentación que reciben los estudiantes y las decisiones de acreditación. Los criterios de variación de los agrupamientos de estudiantes, más allá del grupo clase o sección —que no necesariamente deja de existir— como espacio común entre pares, pueden relacionarse con el rendimiento académico, las condiciones con las que transitan la escolarización de manera coyuntural o permanente —estudiantes trabajadores, maternidad y paternidad temprana, condición lingüística, migrantes, etc.—, o los intereses.

Las políticas relevadas indican la presencia de diversas formas de agrupamiento de los estudiantes que rompen con la noción de grupo clase simultáneo por año de escolarización de diversas maneras: i) oferta de una asignatura en diferentes niveles, de manera que los estudiantes tienen un grupo base pero avanzan por nivel en el que cursan la asignatura; ii) sostenimiento del grupo clase (grado o sección) en algunas actividades y agrupamientos por centros de interés para otras; iii) oferta de asignaturas por niveles de logro de los estudiantes; y iv) cursado por asignatura de la secundaria superior (Acosta, 2019b).

La forma de agrupamiento guarda relación con la organización curricular y flexibilidad en el avance. También demanda sistemas de seguimiento individualizados, ya que supone el diseño de recorridos particulares por estudiantes. Para esto se desarrollan: i) estrategias que amplían el alcance de la acción pedagógica, más allá de los confines del aula, mediante el seguimiento de tareas individualizadas; ii) dispositivos de evaluación del progreso de los estudiantes variados, flexibles y comunicables a estudiantes, familias y entre el equipo docente; y iii) se dispone de recursos y técnicas variadas de enseñanza, aprovechando las tecnologías digitales que permiten deslocalizar la enseñanza de espacio físico de la escuela.

En este sentido, cabe considerar otras combinaciones, en particular, allí donde las posibilidades de movilidad estén reducidas: por ejemplo, concentrar la inversión y los recursos materiales en las escuelas que atienden a estudiantes de menor edad y desarrollar modalidades combinadas por medio de recursos digitales en la secundaria superior. Para este mismo grupo, considerar el uso de otros espacios disponibles en las localidades y que, a través de sistemas de transporte, puedan incorporarse a las unidades de distribución de saberes destinados a adolescentes y jóvenes.

Por supuesto, los registros y la evidencia sobre la escolarización durante la pandemia por COVID-19 indican la importancia de contar con un espacio de encuentro y de la exposición a la enseñanza en forma presencial. No se trata de sustituir sino de complementar, sobre todo con los estudiantes mayores, en transición hacia otra etapa de su vida y hacia otras formas de relación con el mundo extra y posescolar.

Lo dicho supone dotación de recursos materiales y digitales en un contexto de transmisión ampliado: las escuelas, los hogares y los estudiantes. Esto también supone cierta desescolarización de la oferta de enseñanza conforme se avance hacia el último tramo de la educación secundaria, por ejemplo, a través de una mayor flexibilización de disposiciones académicas, tales como los horarios de cursada con alternativas de modalidades presenciales y virtuales; una oferta más amplia de asignaturas a elección, según intereses de los estudiantes —esto supone más recursos, pero la modalidad virtual permite pensar esta ampliación—; una revisión de la pertinencia de los contenidos del currículo, la que se refleja tanto en el valor adjudicado a la conexión con el mundo laboral —por ejemplo, en la modalidad técnica o tecnológica— como en la demanda por la disminución del contenido informativo y mejores conexiones con la contemporaneidad.

A esta variación de la modalidad de gestión del aula se corresponde una complejización y diversificación de los planteles y las funciones docentes, acompañada de una concepción de desarrollo profesional con énfasis en la cooperación y transferencia horizontal de conocimientos.

Además de los docentes tradicionales que imparten los conocimientos según la organización curricular definida por el sistema educativo, existen funciones docentes responsables del seguimiento intensivo y personalizado de



©Shutterstock

los estudiantes, de la selección, producción o adaptación de recursos. Se extienden las figuras de consejeros o tutores, coordinadores o supervisores de equipos docentes. Se trata tanto de una diversificación del plantel docente como de una complejización de la función docente que deben ser distinguidos, dado que no solo ha variado la función de enseñar y, por lo tanto, su ejercicio es más complejo, sino que además hay nuevas y más intensas tareas, por lo que los planteles docentes deben ser ampliados.

En relación con la transferencia horizontal de conocimientos, han emergido los modelos de desarrollo profesional, dentro de los cuales se enmarcan las tendencias que postulan el trabajo colaborativo entre directivos o docentes con experiencia probada, quienes acompañan y orientan a sus pares de otras escuelas. Este modelo se desarrolla según esquemas variados. Dentro de esta amplia tendencia se ubica la modalidad de comunidades profesionales y otras similares.

Lo dicho supone, entonces, diversificar la formación de los profesores y otros actores involucrados en la educación secundaria (Acosta, 2021). Es claro que la extensión de la obligatoriedad supone más recursos humanos, entre los que el docente ocupa el lugar central. Se debe garantizar este recurso allí donde todavía no se aseguran planas docentes adecuadas. A ello se suma que la experiencia internacional indica que es necesario avanzar en dos direcciones: por un lado, una revisión de la formación que implique: i) la construcción de una identidad como profesor de educación secundaria antes que profesor de una disciplina específica; ii) la incorporación de contenidos dentro de la formación para desarrollar capacidades vinculadas a la puesta a disposición del otro; iii) la exposición a contenidos sobre los derechos de adolescentes y jóvenes, y la construcción de las identidades durante esa etapa, punto no menor si se consideran las

formas de las violencias escolares. Por otro lado, está la diversificación de las funciones de enseñanza y de los perfiles asociados a ella.

Si bien hace tiempo se propone el trabajo colectivo entre docentes dada la oferta fragmentada por asignaturas, no termina de plasmarse en la realidad. Una de las posibilidades que mostró la suspensión de clases presenciales durante la pandemia es la de avanzar hacia otras formas de trabajo: planificación entre profesores de distintas áreas, disciplinas o cursos, y división de tareas según perfiles o preferencias entre aquellos más orientados a la exposición, al desarrollo de materiales o al seguimiento de los estudiantes. Habilitar otras formas de distribución de la organización de la enseñanza permitiría un mejor aprovechamiento de los recursos existentes. Esto, incluso, podría pensarse como parte de la carrera docente, en la que en diferentes etapas o momentos se ejerce de manera distinta, no siempre “frente” a clase.

Finalmente, tal como se hizo cuando se extendió la educación secundaria en las reformas comprensivas de los años sesenta, se recomienda no solo diversificar sino también profesionalizar los roles que funcionan como apoyo o sostén para la enseñanza y que resultan fundamentales para el sostenimiento de las trayectorias. En este sentido, figuras como las del tutor, consejero u orientador, además de la del profesor, que aportan al lazo y al sostén, debieran institucionalizarse como parte central a través del desarrollo de los cargos y formación específica. Las políticas relevadas indican momentos clave de la escolarización que se benefician con estas figuras profesionales: acompañamiento durante la transición entre niveles, guía en la selección de orientaciones y acompañamiento de las trayectorias. Los sistemas de monitoreo y, sobre todo, las tecnologías de comunicación contemporáneas permiten asegurar estas otras maneras de evitar que algunos estudiantes se vuelvan invisibles para el sistema.

Referencias

- Acosta, F. (2017). Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 202-219. <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17788>
- Acosta, F. (2019a). Políticas de educación secundaria. Desafíos y perspectivas: ¿cambio o inmutabilidad? En N. López (comp.), *Desafíos de la educación secundaria en América Latina: ponencias del Foro Regional de Políticas Educativas 2018* (pp. 153-180). UNESCO. <https://bit.ly/3GvESuc>
- Acosta, F. (2019b). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la educación*, 6(11), 13-27.
- Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina* [Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106)]. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Acosta, F. y Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. EUROsociAL.
- Amadio, M., Operti, R., y Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación. [Documentos de Trabajo ERF, N.º 9]. UNESCO.
- Alcázar, L. (2016). *Evaluación del diseño y proceso de implementación del modelo de Jornada Escolar Completa (JEC) para educación secundaria a nivel nacional* [Informe final]. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3dAf4k6>
- Aristimuño, A. (2011). *La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay*. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 59-81.
- Balarin, M., y Escudero A. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógicos intercultural del Ministerio de Educación del Perú* [Informe final]. Proyecto FORGE; GRADE.
- Balarin, M., Fontdevila, C., Marius, P., & Rodríguez, M. F. (2019). Educating on a budget: The subsistence model of low-fee private schooling in Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 27(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4328>
- Benavot, A. (2006). La diversificación de la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710102>

- Benavot, A., J., Resnik, & Corrales, J. (2006). *Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles*. American Academy of Arts and Sciences
- Bonamino, A., & Zakia, S. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388.
- Cardini, A., Sánchez, B. y Morrone, A. (2018). *Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos* [Documento de trabajo N.º 163]. CIPPEC. <https://bit.ly/3EGK9yz>
- Consejo Nacional de Educación. (2016). Balance y panorama de cuatro programas de educación básica: acompañamiento pedagógico, Colegios de Alto Rendimiento, Educación Intercultural Bilingüe, Jornada Escolar Completa. *Boletín del CNE*, N.º 40. CNE. <https://bit.ly/33e1q4d>
- Centro de Referências em Educação Integral - CREI (s.f.) Programa "Tempo de Escola" de São Bernardo do Campo aproveita variados espaços da cidade. <http://educacaointegral.org.br/experiencias/programa-tempo-de-escola-de-sao-bernardo-do-campo-aproveita-variados-espacos-da-cidade/>
- Cuenca, R., Carillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú* [Documento de Trabajo 237]. Serie Educación 16. IEP. <https://bit.ly/31NpBps>
- Decreto 7352-2010. Poder Ejecutivo de Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
- European Commission/Directorate-General for Education and Culture (2012). *Conference report: reducing early school leaving: efficient and effective policies in Europe*. Brussels, 1 and 2 March.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Publications Office of the European Union.
- Frankema, E. (2009). The Expansion of Mass Education in Twentieth Century Latin America: A Global Comparative Perspective. *Journal of Iberian and Latin American*, 23(3), 359-395. <https://doi.org/10.1017/S0212610900000811>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general*. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. <https://bit.ly/3oFsCkl>
- González Fernández, M., Flores González, Y., y Muñoz López, C. (2021). Panorama de la robótica educativa a favor del aprendizaje STEAM. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(2), 1-19. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i2.2301
- Graizer, O. (2020). Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo. En I. Dussel, D. Pulfer y P. Ferrante (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.251-266). UNIPE.

- Green, A. (2006). Comprehensive Schooling and Educational Inequality. En A. Green, J. Preston y J. Janmaat (Eds.), *Education, Equality and Social Cohesion* (pp. 118-14). Palgrave MacMillan.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (s. f.). *Educación tecnológica: del control automático a la robótica* [primer año]. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3luDB8q>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. FORGE/GRADE. <https://bit.ly/33IGqsB>
- Guerrero, G. (2018a). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas* [Informe final]. FORGE; GRADE.
- Guerrero, G. (2018b). *Evaluación del diseño e implementación de las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la Educación Básica Regular en el ámbito rural* (FAD) [Informe final]. FORGE; GRADE.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56.
- Kaelbe, H. (2011). Hacia una historia social europea de la educación. En M. Caruso, M. y H. Tenorh (Eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 157-182). Granica.
- Kessler, G. (2010) *Sociología del Delito Amateur*. Paidós.
- López, N. (2012). Adolescentes en las aulas: la irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa. *Educação & Sociedade*, 33(120), 869-889. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving* [OECD: Education Working Papers, N.º 53]. OECD. <https://bit.ly/3EIPo0l>
- Lugo, M. (coord.) (2016). *Entornos digitales y políticas educativa: dilemas y certezas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Lugo, M. y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. [Documento de Trabajo N.º 187]. CIPPEC.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y la escolarización*. Morata.
- Marshall Infante, M. (2004) *Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile*. Instituto internacional de planeamiento para la educación/UNESCO.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://bit.ly/3u0WCZn>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2017). *Competencias de educación digital*. <https://bit.ly/3rOuiud>
- Mourshed, M., Farrell, D. y Barton, D. (2012). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey Center for Government <http://mckinseyonsociety.com/education-to-employment/report/>.

- Murillo, J. y Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 7-32. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.130>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. Education and AI: preparing for the future & AI, Attitudes and Values*. Directorate For Education And Skills, Education Policy Committee 8th Informal Working Group (IWG) Meeting 29-31 October 2018 OECD Conference Centre, Paris, France. <https://bit.ly/3R3LZi>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. OECD. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- Perusia, J. C., y Cardini, A. (2021). *Sistemas de alerta temprana en la educación secundaria. Prevenir el abandono escolar en la era del COVID-19*. CIPPEC.
- Pressman, J. y Wildavsky, A. (1984). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. FCE, México.
- Rivas, A. (2018). *Un sistema educativo digital para la Argentina* [Documento de Trabajo N.º 165]. CIPPEC. <https://bit.ly/3rQYBjS>
- Rivas, A. y Coto, P. (2015). Caminos de reforma de la secundaria en el norte brasilero: Ceará y Pernambuco. *Propuesta Educativa*, 44(2), 54-59. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403044816006.pdf>
- Rivas, A., y Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana. <https://bit.ly/3ITzCZA>
- Romero, C, Nieto, J., y Ochoa, C. (2014). Revisión del estado del arte de las plataformas robóticas orientadas a la educación. *Journal of engineering and technology*, 3(2), 22-35. <https://bit.ly/3IEnlFA>
- Ruiz, G. (2016). El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas de América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 2-17. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.4>
- Schneider, R. (1982). Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975. *Zeitschrift für Soziologie*, 11(3), 207-226. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1982-0301>
- Sevilla, P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://bit.ly/3rVqBTC>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2019). Documento subeje. Nivel secundario. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_secundaria_20190521.pdf
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 112-135. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>

- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina. Una Mirada multidimensional*. CEPAL. <https://bit.ly/3lVtWy5>
- Terigi, F. (2012). *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América Latina. Aportes para el análisis de la situación y la deliberación de políticas*. EUROsociAL; OEI.
- Tröhler, D. (2019). The dignity of the Protestant souls: Protestant trajectories in the Educationalization of the World. En R. Bruno Jofré, R. (Ed.), *Educationalization and Its Complexities: Religion, Politics, and Technology* (pp.27-49). University of Toronto Press.
- UNICEF-FLACSO (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Serie: Generación Única. Buenos Aires.
- Valdivia Vargas, N. (2013). *La gestión educativa descentralizada en el Perú y el desarrollo de las funciones educativas de los gobiernos regionales: el caso de Ica* [Avances de Investigación 12]. GRADE. <https://bit.ly/3lW1o7w>
- Vargas Dávila, J. L. (2021). *Bases para una reforma de la educación secundaria en el Perú a la luz del PEN al 2036. Capítulo 1: Tendencias y problemas críticos de la educación secundaria en el Perú*. Mimeo.
- Wilson, S., Tanner, E., Lipsey, M., Steinka, K, & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 6(1), 1-35. <http://dx.doi.org/10.1002/cl2.66>

