



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



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España

Felicitas Acosta (*)

(*) Licenciada en Ciencias de la Educación, y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Investigadora docente de la UNGS y profesora en la UNLP y la UNSAM. Vicepresidente de la SAECE. Consultora del IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Este documento ha sido elaborado en el marco de un Convenio de Cooperación con la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo (DPDEE) dependiente de la Dirección de Planeamiento de la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Este acuerdo tuvo como objetivo contribuir a la discusión sobre la mejora de la calidad de la educación secundaria en ese país. Para su presentación en formato digital se ha realizado una selección y una edición del documento original.

La educación secundaria en foco:
análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá,
Chile y España

Acosta, Felicitas. - 1a ed. - Buenos Aires:
Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación IPE-Unesco, 2011.
13 p.; 28x21 cm.
ISBN 978-987-98034-2-4
1. Políticas Públicas Educativas. 2. Educación
Secundaria

Copyright © UNESCO 2011
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París, Francia

IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina
Tel. (5411) 4806-9366
info@iipe-buenosaires.org.ar
www.iipe-buenosaires.org.ar

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

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

Permitida su reproducción total o parcial, así como su traducción a cualquier idioma, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

Agradecimientos

El estudio contó con la asistencia de los licenciados Sebastián Schurman (búsqueda de información y contextualización de casos) y Guadalupe Padín (contextualización de casos y edición del texto).

Se agradece la colaboración de Flavia Terigi, quien proporcionó información relevante sobre el caso de las Escuelas de re ingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), y Paula Scaliter, quien realizó comentarios y aportes al texto.

Índice

Resumen	5
Presentación	6
I. La educación secundaria en perspectiva: deudas y desafíos en la dinámica internacional, regional y local	8
I.1. La escuela secundaria en los países centrales: matrices de configuración y “ruptura” de modelos	8
Apostillas al punto I.1: La escuela secundaria en países de modernización temprana en América Latina: comparación con las matrices de los países centrales y desafíos locales	11
II. La educación secundaria en foco: análisis de casos de políticas educativas en relación con las deudas y desafíos	13
II.1. Casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centradas sobre el apoyo para el aprendizaje	15
Ontario (Canadá): Programa Student success/Learning to 18 strategy (Éxito de los estudiantes/Plan Aprendiendo hasta los 18)	16
II.2. Casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centradas sobre las condiciones sociales de los estudiantes	28
Chile: Programa Liceo para Todos	28
II.3. Casos de políticas destinadas a la finalización de la escuela secundaria	48
España: Programa PROA (Programa de refuerzo, orientación y apoyo)	48
II.4. Casos de políticas destinadas a los cambios en la organización y la enseñanza en la escuela secundaria	66
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Programa Deserción Cero/Escuelas de re ingreso	66
III. La educación secundaria entre los casos y las políticas	84
III.1. Aportes de los casos en relación con los problemas de la escuela secundaria	84
III.2. Aportes y límites de los casos en relación con el diseño e implementación de políticas de cambio para la escuela secundaria	89
Apostillas al punto III.2: Pensar las políticas educativas para la escuela secundaria	92
Bibliografía	94

Resumen

Se trata de un estudio sobre casos de políticas de inclusión en la escuela secundaria en cuatro países. El principal supuesto del trabajo es que pensar políticas inclusivas en la escuela secundaria requiere partir desde una perspectiva histórica que analice cuáles son, desde el punto de vista pedagógico, las dificultades que se encuentran a lo largo del proceso de expansión de dicha escuela. Esta mirada permite poner el foco sobre un aspecto central al momento de estudiar este problema: la configuración y sostenimiento de un determinado modelo institucional. Desde allí se analizan los casos mencionados y se presenta una comparación sobre sus alcances y limitaciones en relación con la escolarización de adolescentes y jóvenes. Sobre el final, se presentan un conjunto reflexiones para el diseño de políticas en función de las experiencias relevadas.

Presentación

El principal supuesto del estudio que aquí se presenta es pensar que las políticas inclusivas en la escuela secundaria requieren ser observadas a partir desde una perspectiva histórica que analice cuáles son, desde el punto de vista pedagógico, las dificultades que se encuentran a lo largo del proceso de expansión de dicho nivel. Esta mirada permite poner el foco sobre un aspecto central al momento de estudiar este problema: la configuración y sostenimiento de un determinado modelo institucional. Hay una forma histórica de organización de la escuela secundaria que luego se combina con distintos regímenes académicos, propios de cada contexto. Es esa forma la que se encuentra en la base de las dificultades y en el origen de las reformas que tienden a la incorporación de más jóvenes en la secundaria desde los años '60 del siglo XX hasta la actualidad tanto en los países centrales como en algunos países del cono sur (Argentina y Uruguay por ejemplo).

Presentado el punto de partida, cabe destacar que el material que se ofrece tiene diversas perspectivas. Desde el punto de vista del contenido, se pueden señalar al menos tres. La primera se refiere a un marco de análisis respecto de los problemas que se encuentran en los procesos de expansión de la escuela secundaria en relación con la dinámica que éstos presentan en el plano internacional, regional y local. La segunda refiere a la presentación de algunos casos; ésta se encuentra concebida como una suerte de archivo que permite una comprensión integral y acabada de cada uno de ellos. La tercera consiste en el análisis y las reflexiones sistemáticas que se realizan en torno a los aportes de los casos para las políticas de cambio en la escuela secundaria.

Desde el punto de vista del lugar de partida del lector, el material permite distintos recorridos. Uno es el que va desde la perspectiva global a la local: contar con un marco que surge del análisis del problema en el ámbito mundial para pensar el problema en el contexto particular. Otro se sitúa en la posibilidad de elegir un caso en relación con los intereses específicos de cada contexto; de allí el énfasis que se puso en la descripción completa del caso.

Para ello, el trabajo se estructura en tres partes. En la primera, se adopta una perspectiva histórico comparada para dar cuenta de los cambios que se produjeron en la organización del nivel secundario desde el momento de configuración de los sistemas educativos hasta la actualidad. Se analiza con mayor detenimiento el problema que surge en el encuentro entre un modelo institucional de origen de carácter selectivo y el desafío de expandir dicho nivel al conjunto de la población.

La segunda parte presenta una selección de casos de políticas educativas relevantes para el problema arriba mencionado. Se establecen criterios desde los que se eligen esos casos con el fin de obtener un panorama acerca de las acciones que se implementan en distintos contextos para atender el problema de la expansión de la escuela secundaria. Se ofrece una descripción densa de cada uno de los casos, con un alto grado de sistematización de fuentes primarias y secundarias con el fin de presentar cada política en su complejidad. Junto con la descripción se desarrolla un análisis de los aportes que es posible tomar de cada uno de ellos al momento de pensar en políticas destinadas al nivel secundario.

La tercera y última parte avanza en la sistematización comparada de los casos y sus posibles contribuciones en relación con la agenda de la escuela secundaria. Se pone particular énfasis en el análisis de los aportes vinculados con los cambios en el modelo institucional. Finalmente, se presentan una serie de posibles líneas de indagación para el desarrollo de políticas de este tipo en contextos particulares.

I. La educación secundaria en perspectiva: deudas y desafíos en la dinámica internacional, regional y local

Los países del cono sur afrontan en la actualidad el desafío de continuar la expansión de la escuela secundaria y lograr sostener trayectorias exitosas para el conjunto de los adolescentes y jóvenes que ingresan a ella. Se enmarcan así en un proceso global de extensión de la escolaridad que comenzó hace varias décadas en los países centrales y abarca en la actualidad a los estados de la región.

Las políticas de extensión de la escolarización secundaria históricamente han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel; problemas propios de la masificación que suelen traducirse en el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento y en el descenso de las tasas de graduación. Frente a este problema, los países centrales adoptaron diferentes estrategias para resolverlo en tanto la mayoría de los países de la región latinoamericana todavía enfrentan los problemas más básicos de la extensión de la secundaria (infraestructura, finalización de niveles educativos previos, formación de docentes entre otros).

En las páginas siguientes se proponen una serie de hipótesis acerca de la dinámica de la expansión de la escuela secundaria en los países centrales. Como punto de partida se sostiene que, a partir de un modelo de configuración de origen, los países centrales atravesaron dos momentos de la expansión de la escuela secundaria con estrategias diferenciadas. El primero, luego de la Segunda Guerra Mundial, fue afrontado mediante las reformas comprehensivas. El segundo, luego de los años '80, a través de políticas focalizadas que buscaron atender problemas específicos tales como el de la inmigración.

Por su parte, países del cono sur de modernización temprana, también atravesaron una primera gran expansión a mediados del siglo XX pero, a diferencia de los países centrales, ésta se produjo sobre la base de una limitada capacidad de cambio de la estructura del nivel medio y del modelo institucional de origen de la escuela secundaria. La segunda gran expansión, también a fines de los años '80, encontró a algunos países de América Latina en un proceso de desintegración de sus bases económicas y sociales con la necesidad de políticas de cambio en todas las áreas y ámbitos de la escolarización de nivel medio.

En los siguientes apartados se presentan las características de los procesos arriba mencionados.

I.1. La escuela secundaria en los países centrales: matrices de configuración y “ruptura” de modelos

En los países de modernización temprana los sistemas educativos se configuran sobre ciertas matrices de origen. Una de ellas es la que resultó del triunfo del método simultáneo y de la

escuela elemental graduada que dejó como marca la tensión entre enseñanza colectiva y enseñanza individual. La escuela secundaria, por su parte, estuvo por mucho tiempo influenciada por el modelo institucional de bachillerato “humanista clásico” dado que su finalidad era la formación en las Humanidades y la selección social para el acceso a la Universidad. Este tipo de institución actuó como referencia para otras instituciones dada su fuerte valoración social. El proceso de expansión de la escuela secundaria iba a alterar, en alguna medida, este modelo institucional selectivo con la creación de escuelas únicas o comprensivas para la escolarización de los jóvenes.

Las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la expansión: la tendencia a la continuidad del modelo institucional de bachillerato humanista selectivo frente a la tendencia de ruptura que “supusieron” las escuelas únicas (o comprensivas) en el momento de expansión de la escuela secundaria. En efecto, las escuelas secundarias son fruto del encuentro entre un modelo institucional instaurado alrededor del siglo XVI, pensado para la escolarización de los jóvenes de la elite de la sociedad, y un modelo institucional diseñado en los comienzos de los Estado de Bienestar, pensado para la escolarización de todos los jóvenes (al menos durante la primera parte de la llamada adolescencia) de la sociedad (Acosta y Pinkasz, 2007). En las páginas siguientes se ofrece un análisis del origen de la escuela secundaria y los principales cambios en los países centrales en relación con la democratización.

Origen, evolución y continuidad del modelo institucional humanista clásico

A fines del siglo XIX, momento en el que se sanciona la obligatoriedad de la escuela elemental, en Europa asistían a los bachilleratos (Escuelas de gramática, liceos o gimnasios) no más del 2% de los jóvenes entre 10 y 19 años (Acosta, en prensa). Algunos de esos jóvenes seguían el camino hacia la universidad, pero la mayoría de los niños escolarizados hacia fines del siglo XIX concluían su “carrera escolar” una vez que terminaban la escuela elemental obligatoria.

Tal como se ha documentado en la Historia de la Educación, el modelo institucional de la escuela secundaria tradicional era el de los antiguos colegios humanistas. Estas instituciones se originan con los colegios Humanistas creados entre los siglos XV y XVI. En la Europa católica y en América la Compañía de Jesús expande de manera notable este tipo de institución escolar –aunque hubo colegios jesuitas en Inglaterra-. Durante el siglo XIX se acentuaron algunos de los rasgos del modelo institucional del colegio humanista o del colegio Jesuita –el concepto de colegio como institución total y el curriculum humanista- mientras que otros se fueron dejando de lado –en especial el contacto cercano con el joven.

Estas instituciones eran selectivas: se accedía a través de un examen y mantenían el currículum humanista clásico ya que su finalidad era el ingreso a la universidad. Eran socialmente excluyentes, por lo que en la primera parte del siglo XX se crean ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores. Como se dijo, era una experiencia educativa que afectaba a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 2%).

Esta situación se altera progresivamente en la medida que avanza la expansión de la escuela primaria. Los sectores sociales pertenecientes a las clases medias y medias bajas aspirarán a continuar su formación más allá de la frontera de la escuela primaria e incluso

más allá de los límites que suponían los seminarios o cursos de oficios posteriores a esa escuela elemental. Se presenta entonces un nuevo problema para la burguesía triunfante en las emergentes sociedades industriales. Si a comienzos del siglo XIX el debate educativo se centró en imponer la idea de educar a todos, incluyendo a los sectores populares, entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX el debate será otro: ¿hasta qué nivel de escolarización deben llegar?

Con un letargo impuesto por la Segunda Guerra Mundial, este debate se retoma luego de finalizada la contienda y es precisamente con el espíritu de la posguerra cuando se sancionan las leyes que declaran obligatoria y, en algunos casos gratuita, la escuela secundaria. Emerge entonces el problema de la escolarización de la hasta entonces “segunda enseñanza”¹ en escala de masas.

La ruptura del modelo institucional humanista clásico: avances hacia la democratización

Frente al aumento de la presión social por más escolarización de nivel secundario y en el marco del renacimiento de las democracias liberales, se plantea un segundo problema para los sectores dominantes: ¿qué tipo de escuela secundaria debe ser la que va a ser para todos?

Durante los años ´60 los países de Europa central y los Estados Unidos producen una serie de reformas que acompañaron la extensión de escuela secundaria obligatoria para la mayoría de la población. Estos cambios se expresaron básicamente en tres movimientos: el aumento progresivo de la edad de la escolaridad obligatoria; la estructuración de una oferta escolar más homogénea mediante la reformulación de los históricos formatos escolares segmentados que obligaban a los estudiantes, muy tempranamente, a optar por modalidades secundarias diferentes que preparaban para diversos destinos sociales; y la postergación de la edad en la que las y los estudiantes deberían realizar la opción de las modalidades -por lo general, hasta el inicio del ciclo secundario superior-.

Estas reformas, conocidas como reformas comprensivas y concebidas como un movimiento democratizador, fueron acompañadas por una serie de modificaciones en el interior de las escuelas medias: 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, dieron lugar 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 y crearon sistemas de “apoyo” a la función de enseñanza (profesores tutores, consejos de orientación entre otros). Estos cambios fueron las escuelas comprensivas en Gran Bretaña y los países nórdicos, el Collège en Francia y ya sobre los años ´80, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España².

Esta primera expansión se produce durante los llamados “Treinta años de oro” en Europa, un período de bonanza económica extraordinaria, que planteaba como desafío la incorporación de nuevas generaciones a un mercado de trabajo en expansión y de creciente complejidad tecnológica, al consumo suntuario y cultural y al ejercicio de una ciudadanía plena. En este

¹ La extensión abarca a un primer ciclo de la enseñanza secundaria o, lo que luego se conocerá como secundaria inferior.

² Los cambios afectan a la secundaria inferior.

marco, países como Inglaterra y Francia logran incluir a más del 50% de los jóvenes en la escuela secundaria (véase cuadro 1).

Cuando esta bonanza cesó, a mediados de los años setenta, los principales desafíos para la sociedad en su conjunto y para el sistema educativo en particular, consistieron en absorber el impacto social y cultural de la reconversión productiva y de la reformulación del Estado de Bienestar e incorporar a los inmigrantes de las ex colonias, que promovieron los estudios y las preocupaciones sobre el tratamiento de la diferencia.

El estancamiento del crecimiento, el incremento de la desocupación y los problemas de integración de los flujos migratorios, temas propios de la agenda de un mundo globalizado, tuvieron lugar cuando las reformas comprensivas y el proceso de universalización de la educación posprimaria ya era una realidad en prácticamente la mayoría de los países que conformaban la comunidad Europea.

En la actualidad en estos países la escolarización del ciclo superior de la escuela secundaria presenta 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 que la mitad de la generación que probablemente ingresó a la secundaria unificada en los años '50 –comienzos de la expansión– pudo completar ese ciclo, mientras tres cuartos de los jóvenes que probablemente cursaron hacia fines de los años '80 lo completó.

Cuadro 1. Población con título de Educación Secundaria Superior por grupo de edad (personas de 25 a 64). En porcentaje. Año 2002.

Grupo de edad Medida	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Media países OCDE	65	75	69	61	50

Fuente: Elaboración propia en base a OCDE (2004) *Education at a glance 2004*.

En un lapso de 30 años estos países lograron masificar, tanto en términos de acceso como de finalización, la escuela secundaria. Del 6% que accedía entre los años '30 y '40 se pasa a un 50% que finaliza en los '60 hasta un 75% en los '90. Esta situación difiere, como se ve más adelante, del caso de los países del cono sur de la región latinoamericana, tales como Argentina, Uruguay y Chile por ejemplo.

Apostillas al punto 1.1.: La escuela secundaria en países de modernización temprana en América Latina: comparación con las matrices de los países centrales y desafíos locales

En efecto, países del cono sur de modernización temprana tuvieron una relativamente rápida organización y expansión del nivel primario así como un desarrollo muy temprano del nivel secundario, caracterizado por una alta expansión en volumen y un notorio sesgo preuniversitario. En consecuencia, también atravesaron una primera gran expansión a mediados del siglo XX pero, a diferencia de los países centrales, ésta se produjo sobre la base de una limitada capacidad de cambio de la estructura del nivel medio y del modelo institucional de origen de la escuela secundaria. La segunda gran expansión, también a fines de los años '80, encontró a algunos países de América Latina en un proceso de

desintegración de sus bases económicas y sociales con la necesidad de políticas de cambio en todas las áreas y ámbitos de la escolarización de nivel medio.

Así, es posible enmarcar el comportamiento de la escuela secundaria en países de la región en el marco de las tendencias mundiales reseñadas más arriba. Se observa que la escuela secundaria se sistematiza de modo temprano, se masifica a partir de los años '50, y adopta la lógica de segmentación y de actuación de un modelo institucional como institución determinante. Pero, a diferencia de lo que ocurre en algunos países centrales, se aprecia un importante desgranamiento (ingresa más del 80% del grupo edad pero sólo la mitad completa el nivel en tiempo) así como una dificultad persistente de modificar el modelo institucional imperante.

En este sentido, la escuela secundaria en la región reúne hoy un triple desafío: por un lado debe resolver problemas históricos en lo referido a la cobertura, infraestructura y la profesionalización docente, producto de la primera gran expansión; por otro lado debe atender la incorporación efectiva del conjunto así como el logro de trayectorias educativas para todos, situación que se arrastra desde la segunda gran expansión y que podría asociarse al modelo institucional; finalmente debe proveer conocimientos de calidad para avanzar en el desarrollo de recursos humanos con calificación pertinente para el mundo contemporáneo, déficit que se evidencia en la actualidad. Para ello, la experiencia indica que una política de cambio tiene el desafío de revisar la forma escolar de la escuela secundaria, incluyendo los modelos institucionales. Los casos que se describen en el apartado siguiente apuntan hacia esa dirección.

II. La educación secundaria en foco: descripción y análisis de casos de políticas educativas

Tal como se propuso en el apartado anterior, la educación secundaria presenta una dificultad histórica: su origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión. Algunos países avanzaron más que otros en atender este problema. Sin embargo, todos los países, más allá de su grado de avance, presentan casos de políticas educativas orientados a atender esta problemática.

A continuación se propone la selección y análisis de casos de políticas educativas con el fin de obtener un panorama acerca de la forma en que se aborda este problema en la actualidad y sistematizar información que permita comprender mejor los problemas locales a la luz de las estrategias con que se busca resolver problemas similares en otros contextos.

De acuerdo con ello, una primera selección de casos permitió obtener un paneo de los principales programas de los últimos 10 años respecto de los problemas más persistentes en la escolarización de adolescentes y jóvenes. Estos se presentan a continuación organizados en cinco dimensiones:

1. Casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centradas sobre el apoyo para el aprendizaje:

- Canadá (Ontario). Programa *Student success/Learning to 18 strategy* (Éxito de los estudiantes/Plan Aprendiendo hasta los 18)
- Gales. Programa *Learning Pathways 14-19* (Senderos de aprendizaje 14-19)
- Irlanda. Programa *Home, School, Community liaison (HSCL) Scheme* (Plan de coordinación Hogar-Escuela-Comunidad)

2. Casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centradas sobre las condiciones sociales de los estudiantes:

- Chile. Programa Liceo para Todos
- México. Programa Progreso/Oportunidad
- Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa de Becas Estudiantiles

3. Casos de políticas destinadas a la finalización de la escuela secundaria:

- El Salvador. Programa “Educame”
- Finlandia. Programa JOPO Flexible Basic Education
- Francia. Programa Espoir Banlieues
- España. Programa PROA (Programa de refuerzo, orientación y apoyo)
- Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa Deserción Cero

4. Casos de políticas destinadas a los cambios en la organización y la enseñanza en la escuela secundaria:

- Brasil. Programa *Ensino Médio Inovador*
- Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa de Fortalecimiento de la Escuela Media
- Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa Deserción Cero/Escuela de re ingreso

5. Casos de políticas destinadas a la articulación con el mundo del trabajo:

- Brasil. Programa *Rede Federal de Educação Profissional*

A partir de este relevamiento inicial se seleccionaron cuatro casos relevantes para el análisis propuesto a partir de cuatro criterios:

- La escala del programa implementado: En este punto cabe aclarar que si se toman casos de países centrales es claro que la inversión educativa siempre supera a la los países de la región,
- La atención a aspectos problemáticos pero diferentes de la escolarización de adolescentes y jóvenes: se incluye un caso de cuatro de las dimensiones arriba mencionadas con el fin de ofrecer un panorama en las formas de atención a los problemas propios de la expansión de la escuela secundaria;
- La focalización sobre el problema del modelo institucional de la escuela secundaria: se incluyen aquellos casos que con mayor o menor grado de alcance consideran aspectos del modelo institucional (organizacionales y/o académicos) como parte de la política de cambio;
- La evaluación del programa seleccionado: se trabaja con casos que cuentan con procesos de evaluación interna y/o externa con el fin de ofrecer ejemplos cuyos avances y dificultades se sustenten sobre información empírica.

A continuación se presenta una tabla comparativa con las principales características de los casos seleccionados. Luego se ofrece la descripción de los casos acompañada de un análisis sobre sus posibles aportes.

Tabla 1. Sistematización principales características casos seleccionados

Caso	<i>Student Success/Learning to 18</i> (Ontario, Canadá)	<i>Liceo para Todos</i> (Chile)	<i>Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo</i> (PROA- España)	<i>Deserción Cero/Escuela de Re ingreso</i> (Buenos Aires, Argentina)
Dimensión				
Período de implementación	2003-cont.	2000-2006 Algunas líneas continúan	2005-cont.	2004-2007 Escuelas de re ingreso continúan
Población objeto del programa	Escuelas secundarias (850 escuelas; no se aplica en todas)	Escuelas con alumnos definidos con riesgo de abandono escolar (424 liceos)	Escuelas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO; entre 500 y 600 centros participan)	Jóvenes entre 16 y 20 años fuera del SE con algún paso previo por la escuela secundaria (6 escuelas)
Ejes de intervención	<ul style="list-style-type: none"> *Mejorar tasas de retención y graduación *Ofrecer contenidos nuevos y relevantes *Cambio cultura escolar 	<ul style="list-style-type: none"> *Mejorar tasas de retención y abandono *Promover innovación pedagógica *Promover desarrollo capacidad institucional 	<ul style="list-style-type: none"> *Mejorar resultados educativos *Promover cambios en la atención pedagógica *Vincular a la familia y al entorno en el sostenimiento de la trayectoria escolar 	<ul style="list-style-type: none"> *Plena inclusión educativa *Creación de nueva oferta institucional *Flexibilización del modelo institucional
Principales líneas de acción	<ul style="list-style-type: none"> *Equipos escolares “<i>Student success team</i>” *Programas de apoyo a la trayectoria escolar *Programas de apoyo a la transición entre niveles 	<ul style="list-style-type: none"> *Becas *Nivelación académica *Plan institucional *Relación escuela-comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> *Programa de acompañamiento escolar en centros de educación secundaria *Programa de apoyo y refuerzo en centros de educación secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de escuelas geo localizadas con: *cambio plan de estudios *cambio régimen académico *cambios organizacionales

Fuente: Elaboración propia en base a documentación.

En las páginas siguientes se presenta la descripción y análisis de los casos seleccionados. Cada caso es precedido de una contextualización educativa que permite comprender las necesidades y fundamentos de las políticas adoptadas. La descripción es densa con base en fuentes primarias y secundarias e incorpora un alto grado de procesamiento de la información de manera de ofrecer un panorama exhaustivo del caso. El análisis se realiza a partir de la evaluación (interna y/o externa) de la política; se incorporan allí reflexiones en torno a los alcances y limitaciones respecto del problema de la expansión de la escuela secundaria.

II.1. Casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centradas sobre el apoyo para el aprendizaje: *Student success/Learning to 18* (Ontario, Canadá)

A continuación se describe y analiza el caso del programa *Student success/Learning to 18* que se desarrolla desde el año 2003 en la provincia de Ontario, Canadá. La presentación se organiza en tres partes: contextualización del sistema educativo de Ontario y la escuela secundaria en esa provincia, descripción y evaluación del programa y aportes/consideraciones para una política de expansión e inclusión en el nivel medio.

II.1.1. Características del sistema educativo y la escuela secundaria en Ontario, Canadá

La educación canadiense tuvo en sus orígenes una marcada impronta colonial, asociada a un currículum clásico (humanidades, latín, griego, literatura, historia) y una fuerte huella religiosa. Luego de la iniciativa francesa (1601-1763), el período colonial inglés (1763-1850) impuso un gran control sobre lo escolar, que fue sucedido por una etapa denominada de la 'escuela común' desde mediados a fines del siglo XIX (Fleming, 2002). En este último período se conforma la matriz fundacional del sistema educativo a medida que avanza la construcción del Estado nacional, impulsado por un fuerte movimiento a favor de la escuela pública, donde convergen los intereses y expectativas de diferentes sectores sociales: las Iglesias, los trabajadores, los empresarios.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, de 1945 en adelante, se abre una etapa de creciente expansión con un propósito inclusivo. En la primera década esta inclusión alcanza a los sectores medios y a las poblaciones rurales, y se desarrollan nuevas modalidades de educación no formal. Ya en los años '60 se avanza sobre los grupos 'minoritarios' como los inmigrantes y aborígenes, al tiempo que hay una importante preocupación respecto de la problemática de género. A partir de 1970 es posible identificar una más nítida incidencia de las políticas nacionales sobre la situación educativa de las diferentes provincias, si bien esta es resultado de otras políticas no educativas, tales como las inmigratorias, la construcción de una ciudadanía fundada en la 'multiculturalidad' y el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de ambas lenguas (inglés y francés) en todo el territorio. En los '80, en cambio, la preocupación puede sintetizarse en términos de 'transparencia', *accountability* y responsabilidad social y, actualmente, la tendencia más destacada es una fuerte diversificación de las demandas sobre la escuela.

Cuadro 3. Sistematización datos generales sobre la población y el sistema educativo Ontario, Canadá.

Población total (en miles) Año 2006	32.976
PBI per cápita Año	U\$S 45,440
Expectativa de vida Año 2006	80,6
Edades de escolaridad obligatoria	6-16
Tasa bruta de escolarización nivel inicial Año 2006	70,5%
Tasa bruta de escolarización primaria Año 2006	99%
Tasa bruta de escolarización secundaria Año 2006	102%

Fuente: Indicadores Desarrollo Banco Mundial.

Este sistema educativo, que tiene la característica de ser federal, otorga a todas las provincias y territorios el control exclusivo de la educación en su jurisdicción, ya que no existe un órgano que gobierne la educación a nivel nacional. Por esta razón coexisten en el país 13 sistemas educativos autónomos que comparten algunos rasgos comunes consensuados en el Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), si bien este ámbito no es de participación obligatoria ni sus acuerdos son vinculantes.

A nivel municipal, el gobierno de la educación está a cargo de los consejos o distritos escolares, cuyos miembros son elegidos públicamente. En el caso de Ontario, sus escuelas

son administradas por 72 consejos escolares de distrito que se dividen según ofrezcan educación en lengua inglesa o francesa, y 32 autoridades escolares ocupadas de gestionar las escuelas hospitalarias o que están en lugares aislados geográficamente. Las escuelas públicas, históricamente de origen protestante, en la actualidad ofrecen educación laica.

La educación pública es gratuita para toda la población desde el primario hasta la finalización del nivel medio, y comprende los niveles de educación pre-elemental, de un año de educación no obligatoria para los niños de 5 años -en el caso de Ontario el nivel incluye un año más para los niños de 4 años-; educación primaria, obligatoria a partir de los 6 años de edad hasta los 12 o 14 años –este último es el caso de Ontario-; educación secundaria, obligatoria hasta los 15 ó 16 años en la mayoría de las jurisdicciones, donde el sistema más frecuentemente utilizado consiste en la acumulación de créditos y la promoción por asignaturas mediante cursos obligatorios y optativos; y educación post-secundaria, a cargo de instituciones públicas y privadas que pueden ser reconocidas, registradas o autorizadas por el gobierno, o ser libres y no estar reguladas (Vezub, 2009).

La escuela secundaria en Ontario

En la provincia de Ontario, Canadá, la educación es obligatoria entre los 6 y los 16 años. El gobierno provincial financia la educación pero su administración está a cargo de los consejos escolares distritales. La asignación de escuelas se realiza en relación con el domicilio del alumno, con posibles traslados si no hay vacantes en la escuela correspondiente.

La enseñanza primaria abarca los grados 1 a 8 (6 a 12 años) y la secundaria los grados 9 a 12 (13 a 16 años). De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación de Ontario, aproximadamente 700.000 estudiantes cursan la escuela secundaria en 850 escuelas con financiamiento público (hay escuelas inglesas, católicas inglesas, francesas y católicas francesas) con una dotación de casi 44.000 profesores y 2.000 directores.

Cuadro 4. Datos educación secundaria Ontario, Canadá.

Años de obligatoriedad educación secundaria	13-16
Tasa bruta de escolarización secundaria Año 2006	102%
Tasa de graduación (2002-2003)	74%
Relación docente alumno	16

Fuente: Ministerio de Educación.

La escuela secundaria en Ontario constituye una unidad compuesta de 4 años en los que los alumnos deben cumplir créditos obligatorios y optativos para acceder a distintos diplomas o certificados que se encuentran en relación con la inserción en los estudios superiores y/o en el mundo del trabajo. En el grado 9 se produce una primera orientación hacia el Diploma de Educación Secundaria (habilita para estudios superiores) o el Certificado de Educación Secundaria (más orientado hacia el mundo del trabajo). Las escuelas secundarias cuentan en sus últimos dos años con programas de vínculo con el trabajo o los estudios superiores (*School-College-Work*) que permiten a los alumnos completar sus créditos a través de pasantías en el mundo del trabajo y/o cursos dictados por instituciones de Educación Superior (*college*).

Quienes aspiren al Diploma deben cumplir 30 créditos (18 obligatorios y 12 optativos) además de 40 horas de servicio comunitario. A los requisitos de cursada se suma la aprobación de un examen provincial de competencia lingüística (*literacy*) que generalmente se rinde en el grado 10. Para llegar al grado 11 hay que cumplir con ciertos requisitos de créditos.

Durante los dos primeros años de la escuela secundaria se cursan los créditos obligatorios comunes a todos los alumnos (sin distinción en la orientación): inglés (1 en los 4 grados), matemática (3 en total, al menos uno en grado 11 o 12), historia (1), geografía (1), ciencia (2), arte (1), educación física o salud (1), francés como segunda lengua (1), educación cívica (0,5) y estudios profesionales (*career studies*, 0,5). Luego se suman otros créditos obligatorios en inglés o tercera lengua o ciencias sociales y humanidades o estudios mundiales y canadienses (1), educación física o salud o artes o estudios de negocios (1) y ciencia o tecnología (1).

En los dos últimos años, además de continuar con los créditos obligatorios se suman los créditos optativos que incluyen opciones vinculadas con los intereses vocacionales de los alumnos a través de programas específicos. Los alumnos que desean ingresar a la universidad deben completar 6 créditos más que pueden realizarse en el programa de la escuela secundaria o en un año posterior al grado 12.

Los créditos se ofrecen en distintas versiones: versión académica, orientada al desarrollo disciplinar de tipo enciclopédico, y versión aplicada orientada al desarrollo más instrumental de la disciplina. También se ofrecen en versión *transfer*, para alumnos que quieren cambiar de orientación y no tienen los créditos correspondientes, y en versión “alternativa de desarrollo localizado”, aunque esta opción no siempre habilita luego para el *college* o las pasantías laborales.

Los alumnos que no aspiran o acceden al Diploma de estudios secundarios tienen otras alternativas para acreditar los cursos que sí tomaron. Una es el Certificado de Educación Secundaria, mencionado más arriba, para aquellos que no llegan al diploma y siguen una orientación hacia el mundo del trabajo. Para este certificado se requieren 14 créditos obligatorios en las materias comunes y 7 optativos. Otra opción es el Certificado de logros, que acredita la cantidad de créditos aprobados y el recorrido realizado en la escuela.

II.1.2. El programa *Student success/Learning to 18*

El gobierno de Ontario detecta hacia el año 2002 problemas en la graduación y en las trayectorias de los alumnos de escuelas secundarias. Diversas investigaciones (King, 2002, 2003; King et al., 2004; Ferguson et al., 2005 citadas en Ungerleider, 2008) indicaban una baja tasa de graduación en la provincia (68%) así como procesos de acumulación de créditos en los primeros años (grados 9 y 10) y pérdida de contacto paulatino con la escuela (antesala del abandono). En función de ello, a partir del año 2003, se comienza a desarrollar una estrategia de alcance provincial de tres fases con el fin de asegurar que todos los estudiantes tuviesen las herramientas necesarias para completar la escuela secundaria y alcanzar objetivos posteriores, ya fuese en los estudios superiores, formación profesional o inserción en el mundo del trabajo.

La meta propuesta fue una tasa del 85% de graduación para el año 2010-2011; aproximadamente 25.000 estudiantes más por año considerando 2003-2004 como línea de base. Para ello, la estrategia se propuso cinco objetivos:

- Mejorar la tasa de retención y disminuir la de abandono en la escuela secundaria;
- Apoyar un buen resultado para todos los estudiantes;
- Proveer a los estudiantes de oportunidades de aprendizaje nuevas y relevantes;
- Construir sobre las fortalezas e intereses del alumno;
- Proveer a los alumnos de una transición efectiva de la escuela primaria (elemental) a la secundaria.

La estrategia se implementó a través de 3 fases iniciales que continúan en la actualidad por medio de diversos programas:

- Fase 1 (2003): inversión de 114 millones de dólares canadienses, revisión del contenido del curriculum de matemática (versión aplicada), desarrollo de nuevos cursos obligatorios de desarrollo localizado y nombramiento de Líderes del programa (*Student Success Leaders*) en cada consejo;
- Fase 2 (Mayo 2005): asignación adicional de 158 millones para recursos humanos, incluyendo Profesores del programa (*Student Success Teachers*) en cada escuela secundaria y desarrollo de la iniciativa de “Proyectos faro” comenzada en 2004;
- Fase 3 (Diciembre 2005): sanción de la ley *Learning to 18*, fondos adicionales para sostener el programa y desarrollo de los programas de “Materias de altas habilidades especializadas”, “Transición de 8º a 9º”, “Educación cooperativa” y programas con foco en áreas rurales.

En la actualidad la estrategia reúne programas de desarrollo previo y nuevos programas con el objetivo de aumentar las tasas de graduación. Es posible organizar el conjunto de principios y acciones de la estrategia en al menos tres grandes categorías: principios y acciones relativos a la organización, principios y acciones relativos al sostenimiento de la trayectoria escolar, principios y acciones relativos al desarrollo de la trayectoria educativa (articulación primaria, secundaria, pos secundaria, mundo del trabajo).

Tabla 2. Sistematización caso *Student Success/Learning to 18*. Ontario, Canadá

Principios y acciones relativos a la organización	Principios y acciones relativos al sostenimiento de la trayectoria escolar	Principios y acciones relativos al desarrollo de la trayectoria educativa
<ul style="list-style-type: none"> • Nombramiento de agentes específicos • Conformación del <i>Student Success Team</i> • Formación para <i>Student Success Culture</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Piensa Alfabetizar y Éxito hacia las Matemáticas • Rescate y recuperación de créditos • Proyectos Faro • <i>E learning</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de transición de la primaria a la secundaria • <i>Apprenticeship</i> • Programa de formación en materias de alta habilidades especializadas • <i>Cooperative Programs</i> • <i>Dual credits</i>

Fuente: Elaboración propia en base a documentación.

Principios y acciones relativos a la organización del Programa

- **Nombramiento de agentes específicos**

Articulación entre el consejo distrital, cada escuela secundaria y la comunidad (mundo del trabajo/enseñanza superior –college-) a través de la instalación de agentes destinados al programa tanto en el consejo distrital -*Student Success Leader*- como en la escuela -*Student Success Teacher*-.

- **Conformación del *Student Success Team***

En cada escuela secundaria se conforma un equipo (team) compuesto por el director, profesores del programa (*Student Success Teacher*) y un consejero guía con el fin de proveer apoyo y seguimiento a los alumnos que tienen dificultades para graduarse o que buscan nuevos desafíos en la escuela. El equipo participa del monitoreo de todos los programas enmarcados en la estrategia *Student Success* y ofrece apoyo constante a los alumnos.

- **Formación para *Student Success Culture***

Los profesores y directores reciben formación que incluye nuevas ideas y enfoques innovadores para que los alumnos se gradúen de la escuela secundaria. Focaliza en una cultura de altas expectativas, atención personalizada y cuidado/preocupación (*caring*) hacia los alumnos.

Principios y acciones relativos al sostenimiento de la trayectoria escolar

- ***Piensa Alfabetizar y Conduciendo hacia el éxito en Matemáticas***

Destinado a los profesores de los últimos años de escuelas primarias y de secundaria, ofrece recursos para la enseñanza (planes de clase, video, *posters*, mapas conceptuales, recursos virtuales) en las áreas de Inglés y Matemática. También ofrece materiales de desarrollo curricular elaborados por los consejos distritales y por el Ministerio de Educación y propuestas de planificación de clases desarrollados por maestros y profesores de las distintas escuelas³.

- ***Rescate de créditos y Recuperación de créditos (Credit rescue y Credit recovery)***

El programa de rescate de créditos se dirige a alumnos en riesgo de desaprobado el curso que se encuentran realizando. Al alumno en esa situación se le asigna una persona de apoyo con el fin de crear una agenda de trabajo alternativa durante la jornada escolar que le permita al estudiante recuperar y completar todas las unidades y secciones del curso.

El programa de recuperación de créditos permite a los estudiantes recuperar aquellos cursos que hayan desaprobado en los últimos dos años volviendo a realizar solamente aquellos objetivos o secciones del curso desaprobados. La escuela asigna un Profesor de recuperación y el director, junto con el comité de *Student Success*, ofrece a los alumnos la posibilidad de recuperar los créditos. A partir de allí, el equipo elabora un perfil para el alumno donde constan las unidades u objetivos a recuperar.

- ***Proyecto Faro***

³ Algunas publicaciones se encuentran disponibles en la *web* del Ministerio de Educación y en formato impreso.

Se trata de programas de innovación local para ayudar a los alumnos que necesitan apoyo extra en la escuela (alumnos en riesgo o alumnos que ya han abandonado). Permiten acumular créditos o volver a la escuela a través de trayectorias personalizadas.

- *E-learning*

Ofrece a los alumnos 50 cursos en línea desarrollados por profesores de las escuelas con el fin de diversificar la oferta de cada una de las escuelas y permitir a los alumnos organizar su cronograma de cursos sin superposiciones ni conflictos. La oferta se realiza dentro de un sistema mediado por los profesores, quienes interactúan con el alumno a través de distintas herramientas: *chat*, *blogs*, cuestionarios, discusiones orientadas, muros para intercambio de mensajes y ficha de seguimiento. Los cursos se ofrecen en versión académica, aplicada u abierta y también pueden utilizarse para obtener créditos pendientes para la graduación, acceder a materiales en caso de ausencia, obtener recursos interactivos para la comprensión de conceptos, y para el desarrollo de las tareas asignadas a los alumnos que cursan regularmente. Los cursos se pueden tomar en el hogar o en la escuela a través de las computadoras y pueden ser acreditados como parte de la trayectoria de cursos de la escuela secundaria. Son ofrecidos en diferentes áreas: historia, tecnología, ciencias, turismo y marketing, entre otros.

El programa funciona en conjunto con otro programa de renovación de la educación tecnológica (*Renewal of Technological Education*), a través del cual se destinan fondos para el desarrollo de proyectos que convoquen a los estudiantes y provean aprendizaje para el mundo del trabajo.

Principios y programas relativos al sostenimiento de la trayectoria educativa (aprendizaje a lo largo de la vida)

- *Programa de Transición de la escuela Elemental a la escuela Secundaria*

El objetivo del programa es ayudar a los alumnos a lograr una transición exitosa entre la escuela Elemental y la Secundaria. En el nivel del consejo distrital, se desarrolla, implementa y monitorea un plan de transición de 8º a 9º que incluye actividades de orientación para los estudiantes y otras estrategias de intervención.

En las escuelas, se asigna a los alumnos ingresantes un profesor o educador con tareas de apoyo durante la transición; estas alianzas entre estudiantes y adultos son monitoreadas por el equipo *Student Success*. Algunas escuelas utilizan alumnos de grados superiores como mentores. A su vez, las escuelas, al comenzar el semestre, desarrollan perfiles individuales en los que se destacan las fortalezas, debilidades e intereses de los alumnos (una ficha) y cronogramas individualizados basados en esa información, especialmente para los estudiantes en riesgo.

- *Programa de Aprendizaje en el trabajo (Apprenticeship)*

Destinado a alumnos mayores de 16 años y a aquellos con riesgo de abandono, ofrece la posibilidad de cumplir los requisitos para obtener el Diploma de Estudios Secundarios a la vez que se participa de una ocupación que requiere instancia de formación preparando para el mundo del trabajo en las aulas. Este programa articula con el Programa de Formación Profesional para jóvenes de Ontario (*Ontario youth apprenticeship program*) y se apoya sobre alianzas entre las escuelas y la comunidad para conseguir asignaciones para los alumnos en

el mercado de trabajo y entre el Ministerio de Educación, el de Formación y el de Industria para certificar los créditos que se obtienen en la formación para el trabajo. .

- *Programa de formación en Materias de altas habilidades especializadas:*

Focaliza sobre una carrera y se compone de 8-10 cursos en el área seleccionada. Los cursos incluyen la inserción y certificación del mundo laboral, y el Diploma de Educación Secundaria incorpora una mención sobre el área certificada. Todos los consejos cuentan con al menos una oferta de este programa en alguna de las siguientes áreas: Salud y bienestar, Negocios, Construcción, Medio Ambiente, Turismo y hospitalidad, Agricultura, Arte y Cultura, Horticultura y Paisajismo, Servicios forestales, Transporte, Manufacturas y Minería. A modo de ejemplo, si un alumno elige Construcción su trayecto se compondrá de: 4 cursos de Construcción, uno de Inglés y otro de Matemática vinculado con el sector de la construcción, una asignación en el programa de *Cooperative Education*, certificación de entrenamiento en salud y seguridad, primeros auxilios y manipulación de materiales peligrosos.

- *Extensión de los programas cooperativos (Cooperative programs)*

Los programas cooperativos se desarrollan desde el año 2000, es decir que son anteriores a la estrategia *Student Success* y se enmarcan dentro de los programas de transición entre la escuela y el mundo del trabajo. Los programas cooperativos les permiten a los estudiantes obtener créditos para completar su Diploma de Estudios Secundarios a través de un programa personalizado entre el maestro de *Cooperative Education* y el ámbito de inserción (hospital, empresa, taller, etc.). Se cursan en un semestre y un crédito equivale a 110 horas de educación cooperativa. Tienen una parte teórica que se dicta en el aula en la escuela y una parte de experiencia de aprendizaje en el lugar de trabajo. Asimismo, los créditos obtenidos en el programa sirven como acreditación para aquellos egresados secundarios que ingresan al Programa de Ontario de Aprendizaje juvenil, destinado a la formación profesional e inserción en el mundo del trabajo.

- *Créditos duales (Dual credits)*

Permite a los alumnos participar en formación profesional (*apprenticeship training*) y en cursos de *college* (educación superior). Los créditos que se obtienen acreditan para la obtención del Diploma de educación secundaria y para certificación pos secundaria o certificados de aprendizaje profesional. Los alumnos pueden tomar un curso dictado por un profesor de *college* y un profesor de la escuela secundaria en las locaciones del *college* (*campus*). Luego el alumno obtiene al mismo tiempo un crédito para la secundaria y para el *college*. El programa se desarrolla en toda la provincia y participan casi todos los consejos distritales y es financiado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Formación, *Colleges* y Universidades.

Este programa articula con uno anterior, del año 1997, llamado Escuela-College-Trabajo (*School-College-Work*) destinado a promover una articulación exitosa entre la escuela secundaria, la formación pos secundaria y el mercado de trabajo. El programa se diseña en el ámbito regional e incluye a todos los consejos distritales y *colleges*. Comprende actividades tales como Día de las carreras, visitas a los campus de los *colleges*, foros de información y planificación conjunta entre profesores de *college* y de las escuelas secundarias para el programa *Dual Credits*.

Los resultados de la estrategia Student Success/Learning to 18

En el año 2008 se publica una evaluación externa de la estrategia a solicitud del Ministerio de Educación. Dicha evaluación se organizó en dos fases y combinó métodos cuantitativos y cualitativos para el relevamiento de la información. El Ministerio propuso al equipo de investigación una serie de preguntas específicas sobre los aspectos a evaluar.

Entre los métodos cuantitativos se cuentan encuestas online a más de 14.000 alumnos y miembros de las escuelas, así como información provista por el Ministerio sobre las trayectorias de los alumnos. Las encuestas *on line* se dirigieron a estudiantes y personal de las escuelas secundarias y podían ser completadas, mediante asignación de código personal, desde la computadora. Participaron estudiantes de 58 de los 72 consejos distritales y se recibieron encuestas de aproximadamente el 6% del personal de las escuelas y menos del 2% de los alumnos.

Respecto de los métodos cualitativos, los evaluadores realizaron entrevistas semi estructuradas, en profundidad y *focus groups* con informantes claves de los Ministerios de Educación y de Formación Profesional, *Colleges* y Universidades, más de 40 consejos distritales, más de 50 escuelas y 10 *colleges* en toda la provincia. Los informantes clave fueron: administradores *senior* de los ministerios, oficiales de educación, consultores del Ministerio de Educación, directores del Ministerio de Educación, *Student Success Leaders*, supervisores de programas, apoderados escolares, presidentes y vice presidentes de *College*, directores de escuelas, miembros del *Student Success Team* (incluyendo *Student Success Teachers*), profesores que no estuviesen en el *Student Success Team* de su escuela, padres y alumnos.

Para asegurar una muestra representativa de escuelas, se utilizaron métodos de muestreo representativos de escuelas rurales y urbanas de diverso tamaño: pequeñas (400 alumnos y menos), medianas (entre 401 y 1.600 alumnos) y grandes (más de 1.600 alumnos). Se utilizó un doble proceso de codificación de la información de las entrevistas, que luego se compactó en cuatro categorías con cinco dimensiones:

- Beneficios de la Estrategia (Académico, Humano, Medición y Rendición de cuentas, Recursos, Sistémico);
- Barreras o Desafíos para la Estrategia (Académico, Humano, Medición y Rendición de cuentas, Recursos, Sistémico);
- Evidencia de cambios producidos por la Estrategia (Grado de avance y éxito, Recursos, Resultados de pruebas, Otros);
- Recomendaciones de mejora para la Estrategia (Académico, Humano, Medición y Rendición de cuentas, Recursos, Sistémico).

En cuanto a los resultados hallados a partir de la evaluación, en primer lugar cabe destacar dos elementos, uno cuantitativo y otro cualitativo. El primero refiere al incremento en las tasas de graduación desde la implementación de la estrategia: el Ministerio reporta un incremento sistemático del 68% en 2003-04 al 75% en 2006-07. Si bien los evaluadores aclaran que no pueden establecerse relaciones causales entre la estrategia y dicho incremento, sí se han podido establecer algunas asociaciones significativas a partir del análisis de los programas implementados y las trayectorias de los alumnos a lo largo del cursado y aprobación de

créditos en la escuela secundaria. Al respecto, también agregan que el monitoreo cercano por parte de los consejos escolares, especialmente en los programas de recuperación de créditos, permitió asegurar el mantenimiento de los estándares de rendimiento.

El segundo elemento, de tipo cualitativo, refiere a evidencias encontradas acerca de un cambio en la cultura de la escuela secundaria. En particular se destaca un viraje sobre el foco de la escuela secundaria: se habría pasado de un foco implícito y supuesto a uno explícito e intencional que asume a los alumnos como el centro del trabajo en las escuelas. Este punto resulta sumamente relevante ya que la historia de la escuela secundaria es la historia de un tipo de institución que siempre “supuso” que recibía alumnos con el capital social y cultural correspondiente a su oferta y tuvo serias dificultades para dejar de lado ese supuesto frente a los procesos de masificación. Al respecto, algunos de los entrevistados señalan un crecimiento en una cultura escolar del “cuidado” en el sentido de “un otro que importa”.

La mejora en los resultados de los alumnos se asocia a una serie de medidas que los evaluadores analizan a través de su implementación en las escuelas. Entre estas destacan:

- el financiamiento específico para ofrecer cursos (créditos) y programas de interés para los alumnos;
- la designación de recursos humanos en las escuelas y en los consejos dedicados a la estrategia;
- la flexibilidad en los cronogramas de horarios de materias;
- la flexibilidad en el uso de fondos para el desarrollo de programas extra destinados a la retención de alumnos en riesgo como, por ejemplo, clubes de tareas, centros de recursos en las escuelas, actividades extracurriculares de socialización, programas para alumnas embarazadas y padres adolescentes y programas de comedor escolar;
- una mejora en la circulación de la información sobre los alumnos;
- el foco en momentos clave de la trayectoria educativa, especialmente la transición ente la primaria y la secundaria y entre ésta y estudios o trabajos posteriores por medio de métodos de monitoreo de los alumnos en riesgo;
- las iniciativas específicas de alto impacto en el sostenimiento pedagógico de la trayectoria de los alumnos, especialmente la recuperación y rescate de créditos;
- la estabilidad de programas anteriores como Educación cooperativa y Pasantías;
- el desarrollo de iniciativas innovadoras como el Programa de formación en Materias de altas habilidades especializadas.

Podría decirse que las medidas señaladas actuaron como mecanismo de soporte de los logros alcanzados. Más allá de ello, la evaluación brinda información suficiente para analizar los alcances y las limitaciones que tuvo la estrategia a lo largo de cuatro años de implementación –desde su lanzamiento hasta la evaluación–.

En la primera fase de la evaluación, se revisaron los documentos de la estrategia con el fin de proporcionar a las autoridades información relativa al cumplimiento de los programas propuestos y una serie de primeras recomendaciones. Esta primera evaluación indicó la presencia de una estrategia integral con diversos programas en las escuelas así como la existencia de adecuados sistemas de recursos y apoyo para su desarrollo. Advertía, a su vez, sobre los riesgos de la estrategia adoptada: incremento en la carga de trabajo y en los requisitos de desarrollo profesional para los actores involucrados, apoyo financiero constante

y considerable, sostenimiento de los programas a lo largo del tiempo para lograr incidencia en el cambio de cultura de la escuela secundaria, mantenimiento de los estándares de rendimiento (especialmente en los programas de recuperación de créditos).

En consecuencia, las recomendaciones apuntaron a acciones que minimizasen los posibles riesgos y resguardasen el carácter dinámico e integral de la estrategia. La primera estuvo vinculada a instalar en la comunidad el concepto de estrategia, por oposición a un programa de coyuntura; de manera que la comunicación con los actores educativos y con la comunidad en general era la herramienta adecuada. La segunda refería a la relación entre el ministerio y los consejos escolares, asegurando la asignación de recursos referidos a planes aprobados que pudiesen demostrar resultados. Se intentaba aquí también fortalecer el lugar del consejo en la implementación de la política. Finalmente, el equipo evaluador propuso al ministerio la necesidad de mantener informados a los profesores acerca de las expectativas de logros de los estudiantes, entendiendo a la evaluación como un proceso formativo en el que los indicadores de logro de los alumnos sean continuamente revisados.

La segunda fase de la evaluación consistió en la aplicación de los instrumentos mencionados en párrafos anteriores. Se presentan los resultados de acuerdo con las dimensiones de codificación de los evaluadores a los que se agregan algunas reflexiones. Se recuerda que se trabajó sobre cuatro dimensiones: Beneficios, Barreras o Desafíos, Cambios y Recomendaciones.

De acuerdo con la información relevada en las entrevistas y los *focus groups*, los tipos de **beneficios** más mencionados fueron: en la dimensión humana (33%), en medición y rendición de cuentas (24%), en los recursos (21%); en el área académica (10%) y beneficios sistémicos (11%). Respecto de la dimensión humana, se señalan beneficios vinculados con la mejora en la comunicación interna de las escuelas, el aumento del compromiso de los alumnos y la mejora en las prácticas de enseñanza. En cuanto a la medición y rendición de cuentas, se destacan principalmente las mejoras en el monitoreo y seguimiento de los alumnos y en el uso de información en la escuela. En las observaciones en las escuelas se aprecia que generalmente el profesor designado por el proyecto (*Student Success teacher*) es quien facilita información para realizar el seguimiento de los alumnos.

El incremento en la cantidad de programas alternativos, la flexibilidad de los cronogramas y los recursos humanos (principalmente profesores) para sostener la trayectoria de los estudiantes resultaron los aspectos más mencionados en lo referido a beneficios en los recursos. Al respecto cabe destacar que entre 2005 y 2006 se dispusieron fondos específicos para 1.600 profesores involucrados en la estrategia. Los aspectos más significativos sobre lo académico refieren a una mejora en la transición entre la secundaria y los estudios superiores o el trabajo, así como entre la primaria y la secundaria, en los resultados de las pruebas (a lo que se suma el aumento de la tasa de aprobación de los alumnos que rinden por primera vez el examen provincial en lengua –OSSLT-: pasa del 72% en 2002 al 84% en 2007), en las tasas de graduación y en descenso del abandono escolar. Finalmente, la información relevada indica, desde la perspectiva de los entrevistados, la emergencia de una cultura del cambio (beneficio sistémico) junto con una percepción del éxito de todos los alumnos como responsabilidad de cada uno de los actores involucrados.

Las **barreras o desafíos** encontrados para el desarrollo de la estrategia se asocian, en términos generales, a la falta de personal para implementar muchos de los programas y

problemas en la circulación de la información que no permitieron que todos los estudiantes estuviesen al tanto de la estrategia; es decir problemas en las áreas de recursos para la difusión.

Las barreras o desafíos en la dimensión humana se centran en las dificultades que encuentran los profesores, sobre todo los que no participan de la estrategia, para sostener el “nivel” de rendimiento del conjunto mientras se atiende a los estudiantes con problemas, así como a la incapacidad para poder ayudar a todos los alumnos. Esta percepción de algunos profesores estaría indicando una falta de conocimiento acerca de cómo adaptar las prácticas de enseñanza a los objetivos de la estrategia. Podría agregarse que este constituye un desafío central; si bien no obstaculiza el avance de la estrategia, refiere a uno de los problemas históricos de la escuela secundaria en algunos países como Argentina y Uruguay: la enseñanza desde una lógica disciplinar rígida en el marco de la simultaneidad que dificulta el trabajo con alumnos que no se encuadran en el ritmo propuesto, con la dificultad de que ello se percibe como un problema del estudiante y no de quien enseña.

Desde el aspecto académico, las barreras parecieran estar en la extensión del curriculum y el tiempo destinado a su desarrollo, aunque también se destaca como problema el hecho que los profesores a veces sienten la presión de las pruebas estandarizadas como el examen provincial de Lengua (OSSLT) y tienden a “enseñar para la prueba”, desvirtuando los objetivos formativos de la estrategia. Si bien, como se señaló más arriba, se percibe un mayor uso de la información sobre los alumnos, todavía se resaltan importantes vacancias en esta área. En cuanto a los recursos, ya se mencionó la falta de recursos humanos para cubrir la cantidad de programas de la estrategia: un profesor o líder del programa con dedicación full time por escuela es insuficiente; también se destacan dificultades logísticas, en particular en el traslado de los alumnos para los programas de alianzas con instituciones de educación superior o del mundo del trabajo.

Respecto de los **cambios**, el principal refiere al ya señalado incremento de la tasa de graduación –del 68% al 75% entre 2003-04 y 2006-07, lo que supone unos 22.500 graduados adicionales-. Un dato interesante al respecto resulta de las opiniones entre los profesores que forman parte de la estrategia y los que no. Ambos coinciden que las escuelas se encuentran bajo demasiada presión como para mejorar las tasas de graduación y aprobación, pero los primeros añaden que el impacto de la estrategia debería medirse a través de los cambios en el compromiso de los alumnos y la cultura de la escuela.

También se señalan modificaciones respecto a la apertura que significa para los alumnos contar con programas en la escuela secundaria que les ofrecen trayectos valiosos diferentes a la tradicional vía universitaria. Esto también se apoya sobre la opinión que manifiestan los encuestados acerca de la disponibilidad de cursos que son de su interés, así como la posibilidad que se abre a las escuelas de desarrollar cronogramas de recorrido individual de acuerdo con las fortalezas de cada estudiante.

Por último, se evalúan los cambios a través de la disponibilidad de los diversos programas de la estrategia en las escuelas, situación que varía ampliamente entre establecimientos educativos y consejos escolares, y que se encuentra en relación con la escala de unas y otros. Entre las dificultades para la implementación del conjunto de los programas se señalan: la focalización de los programas de recuperación de créditos en los grados 9 y 10, la sustentabilidad de las alianzas realizadas con las instituciones de educación superior y del mundo del trabajo, las dificultades de trabajar con la lógica de

los *colleges* (instituciones de educación superior) en los programas de crédito dual, la focalización en el examen provincial de Lengua en el programa de alfabetización, y la logística de los programas de pasantía.

II.1.3. ¿Qué aportes ofrece la Estrategia *Student success/Learning to 18*?

La estrategia *Student success/Learning to 18* presenta elementos interesantes para pensar políticas de cambio para la escuela secundaria. Entre ellos se destacan:

- La formulación de la estrategia con un diagnóstico preciso y compartido: la necesidad de mejorar las tasas de graduación;
- La adopción de una política integral con eje en el “éxito” del conjunto de los alumnos del nivel;
- El diseño de la política considerando algunos núcleos duros de la escuela secundaria, en especial una cultura escolar centrada en la enseñanza y con poca preocupación por el aprendizaje;
- El diseño de los distintos programas considerando las limitaciones históricas del modelo institucional de la escuela secundaria: la diferencia entre la lógica de la escuela primaria y la de la secundaria, la rigidez curricular, la descontextualización y falta de relevancia del curriculum para los jóvenes, el sostenimiento de una trayectoria posible para el conjunto: la de los estudios superiores;
- La disposición de recursos financieros y humanos sostenidos a lo largo del tiempo para la implementación de la política, en especial los profesores y líderes de la estrategia en cada una de las escuelas y de los consejos escolares;
- La articulación con políticas, programas y otras instituciones gubernamentales vinculadas con la escuela secundaria (programas de inserción laboral por ejemplo);
- La realización de una evaluación del programa tanto en lo referido a sus objetivos como a las formas en las que la misma se lleva a cabo.

La evaluación permite además analizar los beneficios y los riesgos de la estrategia adoptada:

- Una estrategia integral ofrece la posibilidad de abarcar el problema en su conjunto, sobre todo considerando que se trata de un problema de fuerte raigambre histórica. Sin embargo, supone también el desarrollo de una estructura de apoyo que soporte el peso del trabajo sobre varias dimensiones a la vez: la recarga sobre los profesores y la superposición pueden convertirse en un riesgo para el conjunto de la estrategia;
- El desarrollo de programas destinados a la flexibilización del modelo institucional de la escuela secundaria constituye un avance importante, además de necesario si se quiere mejorar la tasa de graduación. Sin embargo, supone una mirada atenta para que esa flexibilización no se transforme, nuevamente, en procesos de segmentación educativa con trayectos diferenciados de acuerdo al origen social. Este constituye uno de los principales desafíos;
- La implementación de programas y estrategias orientadas a diversificar la trayectoria pos escolar de los alumnos a través de alianzas con distintos espacios del mundo del trabajo e incluso de las instituciones de educación superior, funciona como un elemento que dota de sentido a una escuela que muchas veces pareciera carecer de tal para los alumnos. Sin embargo, se requiere de mecanismos que eviten la tracción a determinadas locaciones en función del origen social. A su vez, cabría preguntarse acerca del valor de la escuela secundaria como ámbito educativo en sí mismo, no por

su relación directa con una pasantía y una práctica profesional (¿en qué mundo me inserto?, sería la pregunta, más allá de un oficio en particular);

- El diseño y desarrollo de políticas de fuerte demanda de insumos financieros (todas lo son, claro está) puede constituir una señal importante para la comunidad educativa, especialmente para los docentes. Sin embargo, la no disponibilidad de esos recursos durante períodos largos y sostenidos en el tiempo puede conducir también a grandes desencantos.

II.2. Casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centradas sobre las condiciones sociales de los estudiantes: Programa Liceo para Todos (Chile)

A continuación se describe y analiza el caso del programa *Liceo para Todos* que se desarrolla entre los años 2000-2006 en Chile⁴. La presentación se organiza en tres partes: contextualización del sistema educativo chileno y la escuela secundaria en ese país, descripción y evaluación del programa y aportes/consideraciones para una política de expansión e inclusión de alumnos en el nivel medio.

II.2.1. Características del sistema educativo y la escuela secundaria en Chile

El sistema educativo de Chile está conformado por cuatro niveles: el pre escolar o parvulario que atiende a niños de hasta 5 años de edad; la educación básica, de ocho años de duración, para niños de 6 a 13 años; la educación media, de cuatro años de duración, para alumnos de 14 a 17 años de edad, la cual se estableció como obligatoria a partir de 2003 y la educación superior.

Cuadro 5. Sistematización datos generales sobre la población y el sistema educativo. Chile.

Población total (en miles) Año 2008	16.803.952
PBI per cápita Año 2009	U\$S 14,700*
Expectativa de vida Año 2007	78
Edades de escolaridad obligatoria	6-17
Tasa neta de escolarización primaria Año 2006	94,5%
Tasa neta de escolarización secundaria Año 2006	85.5%

Fuente: Indicadores Desarrollo Banco Mundial años varios.

* CIA World Factbook

A nivel de su administración se encuentra descentralizado, habiendo sido transferida la administración de las escuelas públicas a los municipios en 1980; posteriormente se abrió la opción a la incorporación de otros tres tipos de actores en la administración y financiamiento de las instituciones educativas: los tenedores particulares subvencionados (en igualdad de condiciones que los municipios para recibir subvenciones por asistencia de los alumnos aunque con las libertades propias del sector privado); los tenedores particulares pagos (exentos de la mayoría de las regulaciones y sin apoyo financiero del Estado); y las

⁴ Según se constata en el sitio *web* del Ministerio de Educación de Chile, algunas líneas del programa continúan en el marco de nuevas estrategias de intervención.

corporaciones empresarias (que administran un pequeño grupo de escuelas medias técnico-profesionales). El Estado Nacional asume un rol regulador, estableciendo pautas de organización, currículum y evaluación (laies, 2006).

Cabe mencionar que hasta 1990 Chile se encontraba bajo el gobierno de facto de Augusto Pinochet. A partir de dicho año se sucedieron 4 gobiernos consecutivos pertenecientes a las alianzas políticas de la Concertación, integrada por los representantes del Partido Demócrata Cristiano (PDC), el Partido por la Democracia (PPD), el Partido Radical Social Demócrata (PRSD) y el Partido Socialista (PS).

El sistema descentralizado, que se pretendía más *eficiente*, se caracterizó por profundas desigualdades que el gobierno democrático iniciado en 1990, decidió atender (Terigi, 2010). Si bien en este período se profundizaron algunos de los ejes educativos heredados por el gobierno de facto, como la apuesta por los criterios de mercado con la sanción de la Ley que estableció el financiamiento compartido que permitía el cobro de una matrícula para las escuelas particulares y para las públicas de nivel medio, también se generaron políticas “correctivas” y sucesivos programas compensatorios para mitigar las amplias desigualdades socio-educativas heredadas del período dictatorial (la jornada completa, el estatuto docente, los liceos Monte Grande, el programa P-900 dirigido a las 900 escuelas más pobres del país, programas de educación rural y Liceo para todos, entre otros), respondiendo a un modelo de “estado gestor” que lidera iniciativas en dirección a los objetivos que se propone.

En lo referente al esfuerzo financiero por la educación, se observa que en relación al PBI este ha aumentado en los últimos años, recuperándose la cifra de décadas atrás: de representar el 4,9% en 1982, descendió a 2,5% en 1990 para situarse en un 4,4% en 2001. En la actualidad, el 54% de los recursos educativos provienen de las arcas estatales, mientras el 46% restante proviene de los privados, lo cual da cuenta del carácter mixto del financiamiento educativo chileno, plenamente consolidado a partir de 1994 con el modelo de financiamiento compartido.

La educación secundaria

Tal como se señala en el informe de CEPP (laes, op. cit.), si bien la Educación Básica ya contaba con una cobertura superior al 95% en 1982, en Educación Media la expansión de la cobertura ha sido especialmente significativa: pasó del 65% en 1982 al 77% en 1990 y al 91% en 2003. El salto de cobertura en el nivel medio se explica, principalmente, por el mayor acceso de los dos primeros quintiles a este nivel de educación, al producirse una contracción del mercado laboral juvenil durante la última década.

Cuadro 6. Datos educación secundaria Chile

Años de obligatoriedad	14-17
Población en edad escolar secundaria	1.176.000
Alumnos matriculados en escuela secundaria	1.021.212
Tasa neta de escolarización secundaria	85.5%
Tasa de repitencia	8.1%
Tasa de abandono	6.8%
Tasa de graduación	34.8%
Relación docente alumno	28-35

Fuente: Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Desarrollo. Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008.

En el período 1991-1994 se produce la primera fase de la reforma a la enseñanza media, mediante la investigación, reflexión social, consulta y deliberación, que concluye con la definición del modelo de educación media del país para el cambio de siglo (Ruiz y Vergara, 2005). En 1997 se actualiza la estructura y organización curricular de la Educación Básica y Media, contemplando para esta última una estructura de dos años iniciales de formación general común y dos años finales de formación diferenciada al interior de dos modalidades definidas, la Científico-Humanista (CH) y la Técnico-Profesional.

La propuesta apuntaba a que la formación general contemplara una adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el estudiante, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción y no se vea limitado a unas pocas opciones de educación superior u ocupacionales. Los dos últimos años contemplan un porcentaje del currículum con objetivos y contenidos comunes para las dos modalidades. El nuevo marco curricular para la Escuela Media (EM) fue aplicado por primera vez en 1°EM en 1999, de modo que en el 2002 se implementó en 4° media. La primera promoción de alumnos que han cursado toda su escolaridad con el nuevo currículum egresó a fines del 2008.

Ya en 2003 la duración de la escolaridad obligatoria se extiende de 8 a 12 años y en 2004 se sanciona la Ley 19.979 que establece mecanismos correctivos de los efectos inequitativos del sistema, restringiendo la posibilidad de las escuelas de seleccionar a los alumnos, e instaurando una cuota mínima de un 15% de alumnos en condición de vulnerabilidad que cada escuela debe integrar. En el año 2005, producto de las críticas al financiamiento educativo, el Gobierno Central presenta el proyecto de Ley de Subvención Diferencial para establecer una subvención atada al nivel socioeconómico de los alumnos y a los logros de calidad de las escuelas. De esta manera, también se espera que indirectamente se corrija la situación de endeudamiento de los municipios, dado que allí asisten la mayoría de los alumnos más pobres.

El programa Liceo para Todos comienza en el año 2000. De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación de Chile, cursaban la escuela secundaria alrededor de 850.000 estudiantes en 2.500 unidades educativas de educación media. En 2008 estas cifras ascendieron a cerca de 1.000.000 de estudiantes y algo más de 3.600 unidades educativas. En 2001, las unidades educativas de educación media dependientes administrativamente de los municipios representaban el 39% de la oferta y concentraban casi el 49% de la matrícula, mientras que las particulares subvencionadas representaban un porcentaje casi equivalente pero con el 35% de la matrícula. Para 2008 estos valores se modificaron, pasando las unidades dependientes de los municipios a representar el 34% de la oferta con el 42% de la matrícula, y las particulares subvencionadas pasaron a representar el 52% de la oferta con el 46% de la matrícula.

Cuadro 7. Datos educación secundaria Chile 2001-2008

Año	2001	2008
Cantidad de alumnos matriculados	850.000	1.021.212
Unidades educativas	2.500	3.600
% matrícula en dependencia municipal	49%	42%
% matrícula en particular subvencionada	35%	46%

Fuente: Ministerio de Educación.

Por último resta señalar que en 2009 se aprueba una nueva Ley General de Educación que reemplaza a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, sancionada en 1990. La Ley General establece una nueva estructura para el sistema educativo asignando seis años de duración a la educación básica y otros seis a la educación media. Sin embargo, dicha estructura entraría en vigencia recién a partir de 2017.

II.2.2. El programa Liceo para Todos

Desde el año 1990 el Ministerio de Educación chileno implementó diversos programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Tal como señalan Ruiz y Bergara (op.cit.), se trató de dos programas integrales de cobertura universal (MECE básica y MECE media), tres programas enfocados a los docentes (Fortalecimiento de la formación inicial, Perfeccionamiento de docentes para la implementación de la reforma curricular, Programa de pasantías docentes al extranjero), un programa para la implementación de informática educativa en todo el sistema escolar (Enlaces) y cuatro programas con cobertura focalizada (900 escuelas, Educación rural, Programa Montegrando y Programa Liceo para Todos).

El programa Liceo para Todos (LPT) se enmarca dentro de las políticas de prevención de la deserción escolar en Chile. Se trata de un programa focalizado cuya orientación general es la de contribuir a que los jóvenes permanezcan en la enseñanza media alcanzando los doce años de escolaridad.

Los orígenes del LPT

A inicios de los años '90 la constatación más importante respecto de la educación media era que se había masificado, pasando de una cobertura del 5% en 1935, 20% en 1965, 50% hacia 1970 a un 77% en 1990 (Bellei citado en Marshall Infante, 2004). En ese marco se adoptaron diferentes políticas tales como el programa MECE Media, destinado a 1350 liceos y al 100% de los liceos subvencionados, la extensión de la jornada completa al 58% de la matrícula para el año 2003, el programa Montegrando de trabajo en liceos "anticipatorios" y la reforma curricular durante los años 1998-2002.

A fines de dicha década, se apreciaban mejoras en las tasas de eficiencia: repetían la mitad de los jóvenes que lo hacían 10 años antes sobre una base de cobertura más amplia y la deserción había bajado del 10 al 8% (Marshall Infante, op.cit. pp.23-31). A pesar de ello, persistían diferencias en la cobertura según nivel socioeconómico (un quinto de los jóvenes de las familias más pobres estaban fuera del sistema escolar) y ubicación (uno de cada tres entre los jóvenes no escolarizados pertenecía al sector rural en un escenario eminentemente urbano; *Ibíd.*). Asimismo, el problema de la deserción era preocupante: para el año 1998, 138.121 jóvenes se encontraban fuera de la escuela media (5,6% del grupo entre 14 y 16 años)⁵. La preocupación aumentaba frente al progresivo avance de la globalización y las dificultades para el acceso al mercado de trabajo sin el mínimo de 12 años de escolarización.

⁵ Marshall Infante (2004) destaca que en el año 2000 la cifra mejora: 106.296 jóvenes que representan el 4,5% del grupo entre 14 y 17 años. A pesar de ello, el porcentaje no deja de ser preocupante.

Luego de un momento de política expansiva, en los años 60 y '80, una fase de política orientada hacia la gestión y reordenamiento del sistema, en los años '80 y '90, se pasó a una etapa de inversión centrada en infraestructura y equipamiento, años '90 hasta la actualidad, preocupada por lograr una escuela inclusiva. En este marco, en el año 2000 se crea el programa LPT, una política focalizada en la población escolar de los liceos más vulnerables del país⁶. Se apuntaba a la creación de mejores oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos por medio de distintas formas de organización de la enseñanza y la atención a las características de los alumnos.

La meta concreta del Ministerio mediante la aplicación del programa LPT era reducir la deserción en los liceos participantes: pasar de un 11% a un 4% en el año 2004. La hipótesis de trabajo del programa sostenía que si bien existía, y existe, una condición que “dispone” socio económicamente el desempeño escolar de las personas, existen también una serie de características de su vivencia escolar que refuerzan, concurren o están asociadas a la situación de abandono del sistema educativo (Contrera Rivera, 2005). Éstas se sitúan en el ámbito de acción escolar y, en consecuencia, es allí donde hay que intervenir. Por ello, la estrategia de intervención abordaba dos dimensiones complementarias: el desarrollo pedagógico y el desarrollo psicosocial. Para ello se invierte en el año 2001 el 0,2% del presupuesto total del Ministerio de Educación, cifra que representaba \$2.600 millones de pesos (Mertz y Uauy, 2002).

La implementación del LPT

Se distinguen dos fases en la implementación. La primera comienza en el año 2000, a inicios de la administración del Presidente Ricardo Lagos, de manera que el programa se pone en marcha en simultáneo al proceso de diseño. En esta primera fase el programa se inicia en 306 establecimientos subvencionados de las regiones de mayor densidad⁷. La cobertura se amplía un 38% en el año 2001 a **424 liceos** a los que asistían 241.576 jóvenes que representaban al 28,4% de la matrícula total en liceos con financiamiento público y al 31,7% de los estudiantes de enseñanza media en el país.

Los liceos participantes presentaron diversas características. Por un lado, se concentraron en las zonas urbanas (87%) aunque una proporción se localizaba en pequeñas ciudades a las que accedía población rural (uno de cada tres liceos del programa contaba con internado). Por otro lado, más de tres cuartas partes de los liceos pertenecía al sector municipal (77,6%). En cuanto al nivel socioeconómico, los familiares de los estudiantes contaban con bajo nivel de escolaridad y ocupaciones de categoría baja (73,9%). Respecto de las modalidades de enseñanza, un tercio ofrecía enseñanza científico-humanista; un tercio técnico profesional y el resto era polivalente (ambas modalidades). Finalmente, el tamaño de los liceos varía: un 50% tenía menos de 400 alumnos, uno de cada seis menos de 200 alumnos mientras que otros contaban con más de 1000 alumnos.

⁶ En el año 2003 se sanciona el plan de escolaridad completa de 12 años que se apoya, entre otras medidas, en la ley de Subvención Pro-retención (aporte extra del Estado a niños y jóvenes de familias indigentes o de extrema pobreza que curse desde 7º básico a 4º medio). Véase Marshall Infante, op. cit, p.25.

⁷ Para la selección de las escuelas se realiza un estudio que consistió en elaborar dos puntajes que sintetizan diferente información sobre indicadores de eficiencia interna de los liceos y nivel socio económico de las familias de los estudiantes. Se focaliza sobre los liceos que concentran mayores dificultades educativas y sociales.

La segunda fase de implementación se da luego de un largo primer año de instalación de lo nuevo (Marshall Infante, op.cit., p.69). En esta fase se pasa al plano pedagógico desde la convicción que el problema de la deserción escolar no se resolvía con estratificaciones y clases remediales si no afectando a la comunidad escolar completa, con oferta educativa institucional que focalizase en los alumnos reales, no en los “históricamente esperados”, con su capital cultural, su trayectoria educativa y sus dificultades para sostener la escolarización.

Un componente central de la estrategia de implementación ha sido la provisión de asesorías y apoyo sistemático a los establecimientos. Se adoptaron tres modalidades de asesoramiento: apoyo cotidiano de los supervisores técnico pedagógicos del ministerio y asesorías directas del equipo de coordinación nacional; asesoría en la temática psico social (provista por las universidades); capacitaciones expresamente ancladas en dominios de práctica compartidos (Contrera Rivera, op.cit., p.65).

Interesa destacar aquí que la lógica del acompañamiento a las instituciones fue la del “empoderamiento” del liceo, es decir una asistencia y capacitación en y para un contexto específico, contemplando las demandas y características del mismo. Se añade que la persistencia temática y temporal fue fundamental para sostener este tipo de acompañamiento.

Líneas de acción del LPT

A continuación se realiza la descripción del programa a través de varias dimensiones. Se destaca que esta es una diferenciación analítica ya que el programa siempre puso énfasis en acciones de orden educativo que resguardasen los aspectos psico sociales, socio económicos, de gestión institucional y de relación con la comunidad.

Tabla 3. Sistematización Programa Liceo Para Todos. Chile.

Principios	Fases y características de la implementación	Líneas de acción			
		Socioeconómica	Psicosocial	Institucional	Pedagógica
<p>*Concepción de fracaso escolar: problema multicausal de intervención multi estratégica (socioeconómica, psico social y pedagógica)</p> <p>*Concepción de intervención: centrada en el desarrollo de capacidades institucionales (pedagógicas) en el liceo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fase de instalación Fase de desarrollo pedagógico <p>Estrategia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Asesoría con persistencia temática y temporal centrada en el “empoderamiento” del liceo 	<ul style="list-style-type: none"> Becas de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> Relación liceo-comunidad Salud escolar Aprendizaje servicio 	<ul style="list-style-type: none"> Plan de acción de liceo Internados 	<ul style="list-style-type: none"> Nivelación restitutiva Laboratorio de innovaciones pedagógicas

Fuente: Elaboración propia en base a documentación.

Tal como se señalara en el apartado anterior, el LPT realiza un recorte sobre el problema de la deserción en la escuela media para luego focalizar sobre los establecimientos y los estudiantes de esos establecimientos con mayor riesgo de deserción. Si bien se trata de un programa focalizado el LPT reúne distintas líneas de acción en las que cada liceo participa por un período de cinco años (véase Mertz y Uauy, op.cit.):

Socioeconómica

- Becas de estudio

Las becas de estudio tienen como objetivo ayudar a los alumnos a solventar gastos en los que incurren para asistir a clase (útiles, uniformes, transporte). Es un beneficio otorgado por el Ministerio pero asignado a los establecimientos adscritos al programa quienes identifican y seleccionan a los becados. Este beneficio no se acoge a la definición de beca-premio sino que se trata de una beca-subsidio, destinada a apoyar a estudiantes en riesgo de deserción escolar.

Para la selección de los liceos se elabora un índice de riesgo de abandono de retiro a través de la tasa de repitencia, asistencia y nivel educativo alcanzado por la madre. En cuanto a los alumnos, se elabora una tarjeta de evaluación que establece el riesgo de abandono a través de la sobre edad, la asistencia promedio, las notas promedio en el trimestre anterior, la actividad laboral y el grado de integración al sistema escolar. La beca se adjudica al alumno a través de una libreta bancaria en forma anual.

Durante el año 2000, el programa distribuyó 3.125 becas (con un costo aproximado de \$47 millones de pesos), en el 2001 se llegó a 6.125 alumnos, un 2,5% del total de alumnos beneficiados por el programa y en el 2003 a 13.000 jóvenes que recibieron U\$S 200 promedio, con una inversión nacional de 2,7 millones de pesos. Se suma la beca indígena, que cumple los mismo propósitos y beneficia a 8000 estudiantes secundarios (véase Ruiz y Vergara, op. cit., p.15).

En el año 2002 se realiza un estudio para focalizar mejor la asignación de becas ya que se constata que éstas tienen mayor efectividad cuando se entregan a estudiantes con mayor riesgo, que el impacto aumenta según el puntaje del estudiante en la tarjeta de evaluación pero que en los casos de riesgo extremo tienen menor contribución y que los casos límite son extremadamente difíciles de retener en el sistema educativo.

Psicosocial

- Fortalecimiento de la relación liceo-comunidad

El LPT se une a otros programas como Servicio País (plan de la Fundación Nacional para la superación de la pobreza) con el objetivo de establecer coordinaciones al interior del organismo municipal para la atención de problemas que afectan la integración socio cultural de los jóvenes así como su permanencia en el liceo, constituir redes de coordinación entre los liceos y los servicios sociales de la comunidad y aportar experiencias del liceo al desarrollo de las comunidades locales.

El componente referido al Fortalecimiento de la Comunidad Educativa (Desarrollo Psico social) se configura a partir de la necesidad de coordinar la estrategia de trabajo con los

factores extra pedagógicos que influyen en la decisión del sujeto en desertar. Estas se orientan, principalmente, al tipo de relaciones sociales que se presentan al interior del liceo, las que son parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de convivencia. Se incluyen como parte sustantiva del quehacer del liceo, es decir, de las prácticas y relaciones cotidianas entre sus actores.

Un factor es la asesoría psico social a liceos adscritos al PLT, que consiste en proveer las herramientas para hacerse cargo de las situaciones y conflictos que ocurren al interior del establecimiento. Relaciones profesor/ alumnos y directivos, el reglamento, las participaciones de los agentes, el contexto y la diversidad donde se desenvuelven, problemas del entorno social, la situación de riesgo social, la maternidad, entre otros son parte de esta iniciativa. La asesoría la desarrollan especialistas de instituciones de Educación Superior con la supervisión y seguimiento del equipo del programa LPT. La valoración de esta estrategia por los liceos es alta (91%), lo que implica un trabajo de aceptación y coordinación entre el establecimiento y la institución asesora.

Para el año 2002 el programa proporcionó asesoría directa de instituciones universitarias a 112 liceos. Esto significó un acompañamiento en los procesos cotidianos del liceo para abordar las dimensiones psicosociales y socioculturales propias de la vida escolar. En el año 2003 se trabajó con 107 establecimientos y 13 instituciones asesoras.

- Salud Escolar

LPT contempla el desarrollo de un Proyecto de Desarrollo Psico Educativo con el fin de mejorar la retención escolar a través de la prevención de comportamientos de riesgo y la promoción de habilidades para una vida sana en estudiantes de alta vulnerabilidad social y educativa. La vía de acción es el fortalecimiento de capacidades de gestión en 100 establecimientos educacionales para abordar problemas asociados a conductas de riesgo y la instalación de un sistema de atención psico social. Se realiza a través de convenios con centros universitarios.

En el año 2001 participaron 100 liceos con el 9% de la matrícula de los liceos gratuitos.

- Aprendizaje Servicio

A través de la línea de *Aprendizaje Servicio*, cada liceo planifica un proyecto de investigación e intervención en función de una necesidad o demanda de la comunidad local. El proyecto debe incorporar a la comunidad como contexto funcional de aprendizaje ya que éste debe articularse con el currículo prescrito y la necesidad local. La mayor parte de los liceos adscritos a LPT desarrolla alguna experiencia de Aprendizaje Servicio.

Institucional

- Creación y desarrollo de un plan de acción

El plan de acción es concebido como una estrategia que evita el fracaso escolar en la medida que permite al liceo contar con recursos de libre disposición para desarrollar innovaciones pedagógicas o psicosociales. Así, cada liceo participante debe formular y desarrollar un plan de acción con eje en el problema de la deserción escolar. Se trataba de fondos *no* concursables que se otorgan a través de la presentación y evaluación del plan de acción.

Los principales elementos que permiten caracterizar al plan de acción son tres:

- El plan se sustenta en un diagnóstico acerca de las situaciones que impiden que los estudiantes terminen la educación y que comprenda el análisis de las condiciones institucionales internas, el entorno del liceo, la gestión pedagógica y las características de los alumnos;
- A partir del diagnóstico, el plan incluye acciones en cuatro dimensiones: desarrollo pedagógico, desarrollo psicosocial, gestión institucional y relación del liceo con su entorno;
- Los planes se suscriben entre el sostenedor del liceo, el director y representantes del centro de padres y del centro de alumnos. El Ministerio entrega un monto (entre tres mil y ocho mil dólares) por dos años para el desarrollo del plan en forma proporcional a la matrícula del establecimiento.

Respecto de la estrategia para la elaboración e implementación del plan se destacan los siguientes aspectos:

- La estrategia del Ministerio focaliza sobre la gestión institucional, como espacio de articulación entre las ofertas que provienen de ese organismo, las posibilidades de cada liceo, sus necesidades y demandas y las características de los alumnos;
- Por este motivo, desde un comienzo la acción se centra sobre la gestión institucional y avanza a través de tres fases: Plan de acción I de incorporación al programa, Plan de acción II Transformación de la enseñanza y Plan de acción III de gestión escolar como soporte asegurador del programa;
- El Ministerio elaboró una herramienta para orientar el diseño del plan de acción llamada Cuaderno de Apoyo. Éste transmite a los integrantes del liceo la metodología de proyecto, desde el diagnóstico hasta la evaluación, identificando objetivos, resultados esperados, actividades, alternativas, cronograma y recursos. Asimismo, los supervisores de los departamentos provinciales de educación, capacitados en los aspectos centrales del LPT, apoyan al equipo del liceo (Raczynski, 2002).

Durante el año 2000 se presentaron más de 300 planes de acción cuyas principales líneas de acción fueron mejorar las prácticas pedagógicas (60% de los planes) y la instauración de formas especiales de atención a los alumnos con mayores dificultades (40% de los planes).

- Mejoramiento de los internados

Para los liceos que funcionan como internados en la zona rural, el LPT desarrolla tres proyectos específicos: Desarrollo de un plan socio educativo, plan de equipamiento básico y programa de capacitación para encargados de internados. Se pone especial énfasis en el equipamiento y en el desarrollo de espacios vinculados con el uso del tiempo libre de los alumnos (talleres de estudio y tutoría, grupos de investigación y acción cultural, servicio comunitario).

Pedagógica

Un eje atraviesa al conjunto del programa: el desarrollo pedagógico. Como se señalara más arriba, dicho eje se hace presente de manera particular en el plan de acción de cada liceo. De todas maneras, el programa promueve dos líneas de intervención específicamente pedagógicas: el plan de nivelación reconstitutiva y el plan de innovación pedagógica.

- Plan de nivelación reconstitutiva

Se trata de una acción pedagógica diferenciada destinada a la prevención del fracaso y abandono entre los alumnos de 1º medio. Originalmente el objetivo de la línea de acción es dotar a los estudiantes en ese año de escolaridad de herramientas y competencias básicas en lenguaje y matemática; desde el año 2005 se amplía a ciencias e historia.

“Nivelación reconstitutiva” refiere a la restitución de desempeños no logrados en la escuela básica que se consideran necesarios para el 1º de media pero también para la trayectoria en la escuela secundaria. Es decir que el plan se centra en aquellas competencias definidas por el currículo de enseñanza básica que se requieren para abordar el aprendizaje del currículo de primer año de media.

La nivelación se inicia con la realización de un diagnóstico que permite explicitar los conocimientos y las disposiciones que tienen los estudiantes en estas áreas al ingresar a la escuela media. A partir del diagnóstico, la enseñanza se organiza al interior del curso diferenciando grupos de estudiantes con disposiciones similares que constituyen el “grupo nivel”. El docente conduce a cada grupo a través de materiales específicos con trayectorias y experiencias de aprendizaje pertinentes para cada punto de partida con la meta común de alcanzar los aprendizajes descritos en el currículo. Por este motivo, el plan demanda coordinación técnica-pedagógica, preparación de los docentes y dominio del currículo y materiales para el desarrollo de las acciones de enseñanza (Terigi y Jacinto, 2007).

La estrategia de implementación se apoya sobre dos vectores:

- Materiales de trabajo

Para el trabajo de enseñanza diferenciada en el aula se utilizan como herramienta básica textos de estudios especializados para cada nivel, tanto de matemática como de lenguaje; además de contar con textos de apoyo para el profesor. Un elemento importante en este proceso es la oportunidad de entrega de los materiales de trabajo. Es decir, que los establecimientos cuenten con los elementos necesarios y en los tiempos adecuados para el desarrollo y la puesta en práctica de esta iniciativa pedagógica.

Durante el año 2002 existieron algunas dificultades externas al Programa que retrasaron la entrega oportuna del material. No obstante, para el año 2003 se logra una cobertura del 100%, aspecto no menor, si se considera que se trata de alrededor de 630.000 ejemplares.

- Formación de los profesores

También se provee formación continua a los docentes en el área de aprendizajes diferenciados al interior del aula. Esta estrategia mezcla una capacitación teórica con trabajo en terreno al interior del liceo, además de asesoramiento mediante una

plataforma *Web* durante el período de capacitación. La articulación de esta práctica consta de un instituto capacitador central, el cual crea contenidos y el soporte para desarrollarlos; una contraparte técnica (profesionales del Programa) que interactúa con el instituto capacitador en la creación de contenidos y en guiar la capacitación; y una estructura de seguimiento de la estrategia, con el fin de retroalimentar el proceso dado por la Universidad (González y Donoso Díaz, 2008).

Durante el 2002, 246 liceos desarrollaron la nivelación restitutiva en lenguaje y matemáticas en primero medio, lo que permitió que algo más de 25.000 estudiantes accedieran a un programa intensivo de formación de las competencias matemáticas y comunicativas imprescindibles para transitar satisfactoriamente la enseñanza media. Durante el año 2003, esta línea de acción se desarrolló en 404 establecimientos, lo que prácticamente corresponde a la totalidad de liceos del Programa. Para el año 2004, participaban de esta línea **405 liceos**, es decir el 96,89% de los liceos del programa abarcando a 56.000 alumnos (Marshall Infante, op.cit., p.56).

- Plan piloto de innovación y transformación pedagógica

Esta línea comienza en 30 liceos a través de un plan piloto de tres años de duración con el fin de avanzar en la innovación pedagógica. A través de su transformación en “laboratorios de experiencias de transformación pedagógica” se apunta a hacer relevantes las actividades de aprendizaje y desarrollar prácticas de enseñanza que contemplen la diversidad de ritmos de aprendizaje y la variedad en la organización de la enseñanza a través de contenidos curriculares que consideren quiénes son los alumnos del liceo, el uso de la tecnología y la metodología de “aprender haciendo”.

Incluye acciones de:

- Talleres de diseño participativos: los profesores trabajan con diseñadores con el propósito de producir modelos o prototipos de enseñanza;
- Coordinación pedagógica: creación de una entidad de apoyo que organice y coordine las instancias y los espacios en que se desarrollan los diseños y formas de implementación de la enseñanza;
- Talleres para la gestión: capacitación a directores y equipos de gestión para organizar y gestionar un modelo educativo con asesoría para el desarrollo de la innovación;
- Talleres de asesoría: destinados a proporcionar modelos de asesoría y diseño de seguimiento y acompañamiento a la implementación del plan piloto;
- Red de soporte a la innovación: red que permita conectar las experiencias que se están produciendo en los distintos establecimientos que forman parte del piloto y también con instituciones externas.

De acuerdo con el informe Liceo para todos para la OEA (2005), la principal herramienta desplegada al interior de los liceos piloto fue la de Diseños de Enseñanza; esto es un instrumento de planificación docente que incluye las dimensiones básicas de la Didáctica (qué, cómo, con qué, en qué tiempos) que luego se expresan en materiales, instrumentos y tareas escolares secuenciadas y diferenciadas de acuerdo a las características de los estudiantes. Se suma a esta estrategia la realización de convenios con diversos centros académicos y de investigación que permitieron avanzar y consolidar una propuesta de intervención más pertinente para el contexto de vulnerabilidad y para cada liceo en particular.

La evaluación del LPT

Desde sus inicios, el plan es acompañado por la realización de una serie de evaluaciones desde el propio Ministerio de Educación. Las primeras evaluaciones se destinaron a precisar la focalización en los estudiantes más vulnerables y con mayor riesgo de abandono. Los estudios de Marshall y Correa del año 2001 ratificaron el sistema de selección de liceos para el programa de becas y crearon una tabla de puntuación para mejorar la asignación de becas. Dos años más tarde, los mismos autores realizan un estudio en el que clasifican los liceos subvencionados del país mediante el cruce de indicadores de rendimiento, fracaso escolar y vulnerabilidad social, de forma tal que se verifique y se reoriente la focalización del Programa (Marshall y Correa, 2003 citado en González y Donoso Díaz, op.cit., p.69)

Por su parte Raczynski (op.cit.) analiza los factores de deserción escolar para luego identificar ciertos procesos al interior de los establecimientos que promueven la retención (protectores) y otros procesos que favorecen la deserción escolar (expulsores) y evalúa los planes de acción implementados en un grupo de liceos. En esta misma línea se ubican dos estudios cualitativos más acotados del año 2005 en el marco de programas de la OEA y la OEI.

Otros estudios citados por González y Donoso (Ibíd.), además del propio sobre seguimiento de una cohorte de egresados de LPT en una región de Chile, refieren a trabajos de la Universidad de La Frontera. El primero, aborda la realidad rural y precisa las deficiencias y desafíos de los liceos rurales en la sociedad actual. Las recomendaciones se dirigen a la redefinición del liceo rural y a la integración de sus alumnos mediante el fortalecimiento de las competencias sociales, comunicacionales, laborales, económicas y culturales de los jóvenes. El segundo, sobre los procesos de apoyo pedagógico, analiza la implementación de la innovación, a saber: Conocimiento de la Innovación, Diseños de Implementación, Adopción del conocimiento de la innovación y Manejo del conocimiento. Se evalúa también el rol de la supervisión y la necesidad de una asesoría pertinente.

Del conjunto de estudios mencionados se presentan los resultados obtenidos en algunos de ellos distinguiendo entre resultados cuantitativos y cualitativos del LPT.

Resultados cuantitativos

Tal como se señala más arriba, el programa desarrolla desde el comienzo sus propios sistemas de evaluación. Los resultados cuantitativos pueden considerarse en tres direcciones: alcance del programa, en particular en lo referido a las becas; resultados vinculados con la eficiencia interna; resultados de aprendizaje.

En cuanto al primer punto, alcance de las *becas*, se destaca lo siguiente. Para Gonzalez y Donoso Díaz (Ibíd.):

- Desde el 2000 al 2003 se ha experimentado un aumento de la matrícula de alumnos cubierta por el Programa en casi 50% y las becas LPT destinadas a los estudiantes con mayor riesgo de desertar han crecido en un 316% desde el 2000 al 2003, es decir, de 3.125 en el 2000 a 16.000 en el 2004;
- El porcentaje de jóvenes que recibe becas y concluye el año escolar alcanza el 93%; por otra parte, el porcentaje de estos mismos jóvenes que continúa en el sistema educativo para el período 2002-2003 fue de 80%; y para el período 2003-2004 de 84%, lo que implica una mejora en los niveles de retención de los estudiantes con mayor vulnerabilidad educativa.

Para Marshall Infante (op.cit., p.52):

- Durante el año 2003 se observa que el 73,4% de los estudiantes becados permanece en el sistema y el 26,5% se retira. Entre los retirados, casi el 60% no aprueba el curso;
- Entre estudiantes con igual riesgo de retiro, aquellos que reciben becas se retiran menos que los alumnos que no la reciben. La beca, a su vez, tiene una mayor efectividad cuando se entrega a estudiantes de mayor riesgo. Si se entrega a alumnos con un bajo riesgo, la beca prácticamente no hace diferencia pero si se entrega a alumnos con alto riesgo sí produce importantes diferencias: a un nivel de 60 puntos de riesgo, alumnos con beca se retiran un 28% menos que estudiantes que no la reciben;
- Los casos límite son extremadamente difíciles de retener en el sistema escolar.

En cuanto a las tasas de eficiencia, cabe recordar que los liceos con LPT presentan las tasas de *abandono* y *repetencia* más altas a nivel país. La información de las fuentes secundarias sobre la evaluación del LPT indica:

- Tasa de abandono: los liceos participantes evidencian un descenso en la tasa de abandono desde el año 1998 (sin programa) hasta el año 2002 (con programa). Ésta era del 7,8% en 1998, 6,9% en 1999, 6,3% en 2000 y 6,1% en 2002 (Ibíd.);
- Tasa de repetencia: los liceos participantes evidencian un descenso en la tasa de repetencia desde el año 1998 (sin programa) hasta el año 2001 (con programa). Ésta era del 10,4% en 1998, 8,1% en 1999, 8,7% en 2000 y 8,2% en 2001⁸.

Los datos muestran una sensible mejora en la retención de los alumnos; pareciera que el LPT fortalece una tendencia a la baja que comienza en años anteriores a la implementación del programa.

⁸ Los datos de las fuentes secundarias muestran en este punto algunas diferencias. Los estudios de Marshall Infante (Ibíd.) y de Contreras Rivera (2005) señalan para el año 2001 una tasa de repetencia del 8,2% tomando como fuente al Ministerio de Educación mientras que el trabajo de González y Donoso Díaz (2008) refiere a un 7,7% para el mismo año. Este mismo trabajo indica un 8,6% para el año 2002.

Finalmente, respecto de los *resultados de aprendizaje* los resultados del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) reflejan una situación entre el estancamiento y la mejora relativa:

- Las mediciones de los años 1994, 1998, 2001 y 2003 indican un descenso en los resultados de los alumnos de escuelas con LPT en Matemática: de 216 en el año '94 a 212 en el 2003; incluso si se considera el año 2001, el resultado (218) supera al de 2003⁹;
- Las mediciones de los años 1994, 1998, 2001 y 2003 indican una mejora en los resultados de los alumnos de escuelas con LPT en lenguaje: de 221 en el año '94 a 227 en el 2003; los resultados varían bastante entre 1998 (215) y 2001 (226);
- Las diferencias entre los liceos dentro y fuera del LPT son de 30 puntos aproximadamente tanto en lenguaje como en Matemática y se mantienen a lo largo de las mediciones consideradas.

Los resultados del SIMCE ponen en evidencia el núcleo más duro de la escolarización secundaria en Chile: la dificultad para lograr aprendizajes satisfactorios en áreas básicas para todos los jóvenes.

Resultados cualitativos

Diversos estudios abordan en forma cualitativa la evaluación del LPT. El trabajo realizado para la OEA toma 18 establecimientos con experiencias de implementación exitosa. La evaluación ofrece una síntesis de los resultados alcanzados así como la formulación de aspectos positivos del programa y dificultades en su desarrollo. Los resultados alcanzados en estos establecimientos pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Capacidad de superar las resistencias iniciales por parte de docentes y directivos;
- Mayor motivación de los alumnos ante el trabajo escolar (entre aquellos que participan directamente de las actividades desarrolladas);
- Mejora del clima escolar y de la convivencia;
- Mayor visibilidad de los estudiantes que solían desertar y/o que se encuentran en riesgo de hacerlo (el liceo “debe” hacer lo posible para retenerlos);
- Mejora de la retención en algunos establecimientos (aunque con riesgos de estancamiento; pareciera haber un “techo” o punto donde no se producen cambios sustantivos);
- Desigual avance en el desarrollo institucional;
- Avances en el desarrollo profesional docente.

⁹ Para los tres primeros años se toman los datos de Marshall Infante (Ibíd., p. 42). Para el año 2003 se toma González y Donoso Díaz (op.cit.).

Como se mencionara más arriba, este estudio diferencia entre aspectos positivos en la implementación del programa y dificultades del mismo. Entre los primeros se señala:

- **Gestión escolar:** en buena parte de los proyectos analizados las condiciones institucionales hicieron posible el buen término de la experiencia; en algunos casos éstas son previas al LPT pero en otros se genera un proceso de consolidación de la gestión educativa conforme se avanza con el programa. En pocos casos se observa la prescindencia de esta variable para la implementación exitosa de las líneas de acción del LPT;
- **Espacios de intercambio de experiencias:** las jornadas de intercambio entre los liceos fueron sumamente valoradas ya que permitieron conocer y aprender de otros actores frente a los mismos problemas y pusieron en evidencia la labor realizada por cada uno de los liceos participantes;
- **Asistencia técnica desde el Programa LPT:** el rol de asesoría técnica a través de las jornadas de capacitación y las visitas a los liceos constituyeron puntos de apoyo importantes para la implementación; para los liceos más destacados en este proceso constituyeron espacios de aprendizaje mutuo, en los que los actores escolares y los equipos técnicos avanzaban en la construcción de las políticas en las escuelas;
- **Integración de actores externos a la escuela:** la capacidad de construir redes de apoyo en torno al proyecto sostuvo su viabilidad e implementación. El trabajo con instituciones públicas y privadas, de la sociedad civil y organizaciones comunitarias funcionó a modo de sostén y motivó el compromiso de la comunidad escolar hacia las propuestas del programa;
- **Compromiso de los docentes:** en los proyectos que muestran mayores logros siempre aparece como factor central el compromiso y la buena disposición de los docentes; en algunos casos éste fue producto de un trabajo de convencimiento para que los profesores tuvieran confianza en las posibilidades de cambio que podían lograrse a través del programa;
- **Compromiso de los estudiantes:** en los liceos analizados se menciona que los estudiantes manifestaron una buena disposición hacia las actividades de las distintas líneas de acción; ésta fue más palpable en lo referido a Aprendizaje Servicio que interesó a la mayoría de los jóvenes; no así, al menos no siempre, en las líneas de Nivelación retributiva;
- **Provisión de recursos por parte del LPT:** las contribuciones materiales del programa así como la entrega de recursos educativos y la posibilidad de contratar monitores o docentes colaboradores generaron amplia satisfacción entre los actores de los liceos; se consideran un piso mínimo pero imprescindible para llevar adelante las líneas de acción.

Entre las dificultades, el estudio destaca las siguientes:

- **La resistencia docente:** en los relatos de los actores institucionales se mencionan elementos tales como la desconfianza ante el cambio, iniciativas por fuera del

ámbito “natural” del docente (Aprendizaje Servicio), cambios metodológicos radicales, recarga del trabajo docente (Nivelación reconstitutiva), temor por la nueva forma de organización del trabajo, poca colaboración de los docentes no involucrados en el LPT y malestar por la percepción de que el Ministerio de Educación responsabilice a los docentes por los malos resultados;

- Dificultades administrativas de responsabilidad por el LPT: no se trata de una disconformidad generalizada; se señalan demoras en la entrega de materiales educativos (que se fueron subsanando con el tiempo) y lo limitado de los recursos económicos (aunque se consideran un piso importante –pero mínimo);
- Cambios en la naturaleza del trabajo pedagógico: relatada por participantes de la línea de Nivelación reconstitutiva, refiere a las mayores exigencias que aparecen frente al nuevo material educativo, las nuevas formas de evaluar, sobrecarga de trabajo por la revisión constante de los ejercicios de los estudiantes y atención personalizada, falta de experiencia en el trabajo con grupos de niveles diferenciados;
- Limitaciones institucionales: se indican múltiples aspectos o situaciones que dificultan el trabajo vinculadas con la falta de recursos y las condiciones para organizar el trabajo pedagógico. Las dificultades mencionadas van desde la falta de salas hasta la asignación de tiempo suficiente para corregir evaluaciones e intercambiar avances y resultados con otros docentes;
- Rol de los sostenedores: en algunos casos se menciona que la falta de compromiso de los apoderados con la labor docente limita la efectividad de la iniciativa.

Otros estudios evaluativos de corte cualitativo refieren a las principales líneas de acción del LPT: Becas, Nivelación reconstitutiva y Plan de acción de liceo.

Becas

La cantidad de becas otorgadas asciende a 15.000 en el año 2003. La evaluación de Marshall Infante (op.cit, pp. 52-55) ofrece una serie de consideraciones frente a políticas de focalización centrada en becas-subsidio:

- Entre la autonomía institucional y la acertada focalización: dado que la selección de los alumnos se realiza a nivel institucional, las representaciones de directores y docentes atraviesan los procesos selectivos. Así, en el caso de la beca LPT la concepción de la beca como premio al mérito interfiere en una asignación que se referencia en indicadores objetivos sobre la situación escolar del alumno. Se pone en riesgo la acertada focalización del beneficio;
- Entre la beca como política de focalización y la universalización de la escuela media: la primera supone medidas compensatorias para aquellos alumnos que no cuentan con las condiciones para “adecuarse” al modelo institucional mientras que la segunda supone una nueva relación entre el sujeto y la institución escolar (¿una nueva institución para nuevos sujetos?);

- Entre los efectos de mejora y el impacto fuerte sobre el abandono: las becas han permitido sostener la trayectoria de una mayor cantidad de jóvenes con riesgo de abandonar pero se requerirían 25.000 becas para disminuir en un punto porcentual y 50.000 para reducir en dos puntos la tasa de abandono (Ibíd., p.53);
- Entre la beca “al” sujeto y la generación de condiciones institucionales “para” el sujeto: se constata que la beca no opera por sí misma sino que adquiere mayor impacto cuando en el liceo se generan estrategias de apoyo a los estudiantes con riesgo de abandono. La combinación de acciones asistenciales, psico sociales y pedagógicas resulta la más exitosa.

Nivelación repositiva

Tal como se señalara al comienzo de este apartado, las cifras respecto del alcance de la Nivelación repositiva son contundentes: alcanzó en el año 2003 a 405 liceos, afectando en total a 1.318 1ºM y a 57.559 estudiantes; lo que corresponde al 65,6% de los 1ºM de los liceos del LPT y a 67,5% de los estudiantes de 1ºM (Ibíd., p.61). Desde la perspectiva de los actores escolares, se destaca un reconocimiento de la nivelación repositiva como una estrategia pertinente a la realidad socioeducativa que enfrentan. Este no es un dato menor si se considera que dicha innovación se instala en la sala de clases, interpela las concepciones y las prácticas docentes y altera la organización simultánea de la enseñanza.

En efecto, concebir el trabajo en el aula a partir de la organización de grupos de nivel supone romper la dinámica “a todos lo mismo al mismo tiempo”, eje de la matriz de enseñanza de la escuela moderna. Dicho cambio se apoya sobre la existencia de ciertas condiciones institucionales que lo habilitan: flexibilidad en el uso de espacios y horarios, disposición de materiales, apoyo de monitores entre otros. Es decir, supone una coordinación técnico-pedagógica que, de acuerdo con la experiencia relevada, no siempre se encuentra presente.

Se destacan dos efectos principales:

En el aprendizaje:

- Los resultados indican que respecto a los promedios de notas obtenidos en Lenguaje, la nivelación incide en que alumnos con bajo rendimiento eleven sus notas pero no produce diferencias notorias en alumnos que obtienen mejores notas;
- En Matemática la nivelación tuvo un impacto favorable en las notas de todos los estudiantes puesto que en todos los puntos comparados los cursos con nivelación obtuvieron mejores notas que los cursos sin nivelación.
- En el aula: el clima de aula o ambiente de clases mejora al implementar la nivelación

Las recomendaciones se refieren a hacer más explícito el sentido de la innovación, generar instancias de capacitación continua para los docentes, fomentar redes locales de intercambio y asegurar la provisión de materiales para el desarrollo en el aula.

Plan de acción de liceo

La coordinación nacional del LPT solicitó apoyo externo para sistematizar los contenidos de los planes de acción elaborados por los liceos. Sobre la caracterización de 97 de ellos, se seleccionó una muestra de 10 para el estudio de caso. La evidencia indica que los factores que más inciden no se refieren al Plan de Acción del liceo o una elaboración más o menos participativa del mismo, sino los aspectos relativos a la trayectoria que ha tenido el liceo y la modalidad que asume la gestión institucional. En este sentido, Raczynski (citada en Jacinto y Terigi, op.cit. p. 74) constata que los planes que no calificaban de destacados adquirirían coherencia y sentido al conocer el liceo y casos de liceos cuyo plan escrito destaca, pero al visualizarlo de modo concreto en el establecimiento se diluye o no tiene mayor respaldo.

Por su parte, el estudio de Ruiz y Bergara (op.cit., p.48) destaca dos lógicas en la apropiación del programa y el lugar del plan de acción. Por un lado la lógica “pasiva”: docentes y directivos que, superados por las circunstancias, no creen que puedan intervenir de manera eficaz sobre las variables asociadas a la deserción. En este caso, haber participado del LPT no marca una diferencia. Por otro lado, se describe una lógica “proactiva”: una institución que distingue los límites de su actuar pero asume que cuenta con medios pedagógicos, asistenciales o psicosociales para neutralizar los efectos de los factores asociados a los bajos resultados académicos y el abandono escolar. Es en este segundo grupo donde los planes de acción resultan sumamente positivos.

Tal como advierten los autores, estas instituciones cuentan con ciertos elementos organizacionales que realizan sinergia con las posibilidades que se abren a través del plan de acción. Entre otras: altas expectativas respecto de los alumnos, innovaciones pedagógicas participativas, redes de apoyo externas al liceo, diversidad de estrategias, condiciones institucionales adecuadas. En este sentido, la recomendación gira en torno a potenciar la construcción de un escenario institucional que les permita a los liceos encaminarse hacia la lógica proactiva para planificar e implementar el plan de acción.

Finalmente, el ya citado estudio de Marshall Infante (op.cit., pp.65-67) delinea una serie de tensiones al momento de evaluar esta herramienta de planificación:

- Entre la interpretación del problema y el desarrollo de una estrategia apropiada: en forma mayoritaria en los liceos la deserción se explica por factores externos a la escuela; esto lleva muchas veces a la formulación de objetivos y acciones estandarizados que no responden al problema. Es decir, dado que no se “cuestiona” a la escuela en relación con el problema del abandono, las estrategias no siempre redundan en lograr que todos aprendan “en” la escuela. Así, se observan opciones tales como:
 - “Nivelar hacia abajo: bajar niveles de exigencia para aprobar a los alumnos con bajos rendimientos y así evitar el abandono;
 - Crear cursos según niveles de rendimiento;
 - Desarrollar políticas de *screaming* o expulsión de alumnos con mayor conflictividad escolar.
- Entre las demandas materiales y la estrategia a largo plazo: en las escuelas dependientes de un sostenedor se observa la recurrencia a estrategias que resuelven lo inmediato (materiales, equipamiento, estímulo o premios para la

retención –viajes, paseos-) pero que no siempre apelan a procesos de transformación de la enseñanza. Es decir, se resuelve el aquí y ahora sin ayudar a la institución a ampliar el horizonte de su campo de acción. Así se distinguen:

- Efectos favorables cuando el plan genera transformaciones importantes en las relaciones entre profesores y alumnos;
- Efectos intermedios cuando el plan contribuye a la planificación de actividades y permite implementar una iniciativa concreta;
- Efectos neutros cuando el plan se limita a mejorar el equipamiento o realizar más actividades.

II.2.3. ¿Qué aportes ofrece el programa Liceo para Todos?

El conjunto de las evaluaciones citadas permite sistematizar recomendaciones para analizar los efectos del LPT. Estas pueden agruparse en distintas dimensiones:

Tabla 4. Sistematización aportes LPT

Respecto del desarrollo de la capacidad institucional	Respecto de los actores escolares	Respecto de la gestión del programa	Respecto de la relación entre la escuela y los alumnos considerados “en riesgo”
<p>*Poseer objetivos claros definidos como parte de un aprendizaje colectivo y no como una etapa técnica-administrativa del plan</p> <p>*Prestar atención a las condiciones institucionales y al desarrollo de la gestión escolar</p> <p>*Lograr la apropiación subjetiva de los cambios y propuestas de la reforma</p>	<p>*Prestar atención a la sobrecarga de tiempo de los docentes, el desgaste emocional y la necesidad de un mayor apoyo y acompañamiento</p> <p>*Rescatar como valioso el aporte del intercambio entre pares</p> <p>*Lograr la apropiación subjetiva de los cambios y propuestas de la reforma</p>	<p>*Rescatar la flexibilidad y apertura de los equipos técnicos</p> <p>*Prestar asesoramiento continuo y constante</p>	<p>*Rescatar avance significativo: la retención de todos los estudiantes es parte constitutiva de la misión del liceo</p> <p>*Dificultad para sostener la retención con aprendizajes satisfactorios para todos; carencia en el reconocimiento de aquellos factores intra escolares que promueven el abandono</p>

Fuente: Elaboración propia en base a documentación.

Desde la perspectiva de Contreras Rivera (op.cit., pp.80-82), uno de los responsables del programa, el LPT deja algunas enseñanzas:

- El efecto institucionalizador y profesionalizante de dispositivos cuyo horizonte explícito sea estructurar la práctica pedagógica;
- El efecto de legitimación institucional al responsabilizar al liceo por procesos de cambio críticos pero acotados;

- El efecto potenciador de la estructura de asesoramiento constante y persistente;
- El efecto compensador del soporte socio económico para sostener la trayectoria educativa.

La experiencia del LPT presenta elementos interesantes para pensar políticas de cambio para la escuela secundaria. Entre ellos se destacan:

- La formulación de una política nueva pero montada sobre una serie de políticas anteriores y contemporáneas destinadas a atender los problemas que surgen con la expansión de la escuela secundaria. En los países de la región, donde muchas veces se tiende a comenzar de “cero”, los efectos de la continuidad se aprecian en tendencias hacia la mejora de los indicadores del sistema educativo. En este caso, se suma la construcción de un diagnóstico en base a esas políticas previas que permite formular estrategias más precisas;
- La adopción de una concepción integral respecto del problema del abandono que supone estrategias de intervención desde múltiples dimensiones. Si bien dicha concepción no llega a encarnarse en todos los actores escolares, sí permite correrse, al menos en parte, de perspectivas asistencialistas en el diseño de políticas de focalización educativa. Refiere, en definitiva, a la necesidad de pensar el lugar de la pedagogía como motor de la transformación;
- El diseño flexible de la política y, al mismo tiempo, sujeto a rigurosos mecanismos de evaluación para perfeccionar algunas de sus líneas de acción. La posibilidad de contar con un menú de ofertas para atender el problema del abandono así como ir sumando creciente complejidad a los dispositivos permite dar mejor dirección y contextualizar las demandas; situación que se aprecia en el programa de becas y en las diversas etapas de formulación de los planes de acción de liceo;
- La disposición de recursos adecuados para llevar adelante la política. Se destacan tanto los recursos materiales como aquellos destinados al acompañamiento y sostén de los cambios a implementar en las escuelas y en las aulas;
- La implementación de la política centrada en el nivel institucional. El “empoderamiento” de los liceos en el diseño de sus planes de acción, disposición de recursos y dirección de tareas no sólo supone un mayor grado de desarrollo de la capacidad institucional; también alienta la toma de conciencia por parte de los actores escolares respecto de su relación con el problema del abandono: “...parte importante de los actores de estos establecimientos ya no considera como un proceso natural y necesario su expulsión o marginación del sistema escolar formal” (OEA, op.cit: 24).

Dicha evaluación permite además analizar los beneficios y los riesgos de la estrategia adoptada:

- El desarrollo de programas que parten de la focalización tiene la ventaja de atender al grupo que realmente se encuentra en una situación de desventaja. En esta caso, los liceos con mayor cantidad de alumnos con posibilidad de abandonar la escuela secundaria. El LPT da visibilidad al problema del abandono y su encarnación en

jóvenes, no en series estadísticas. Sin embargo, sabido es que las políticas de este tipo tienden a estigmatizar a aquellos que reciben beneficios particulares. Se trata del desafío de afrontar un problema particular, los liceos que reciben a estos estudiantes, sin transformar a estas instituciones y, sobre todo, a sus alumnos en depósito de conceptualizaciones, por ejemplo las escuelas de “riesgo” o los alumnos en “riesgo” que, con el tiempo, se traducen en miradas particulares y en estrategias de atención que los desvinculan del conjunto;

- La focalización en las áreas de Lenguaje y Matemática como estrategia de nivelación constituye un aporte importante al momento de pensar en sostener la trayectoria de alumnos en “riesgo” de abandono. Puede pensarse incluso que el avance de estos alumnos en dichas áreas funcione como aliciente para continuar una vez que se ve que lo que parecía una barrera (el dominio de la expresión lingüística y los códigos matemáticos en formato escolar) puede ser franqueado. Sin embargo, cabría preguntarse acerca del valor de la escuela secundaria como experiencia educativa que va más allá de dos áreas en particular (¿qué ocurre con el acceso a la cultura en sus diversas expresiones, aún en la de otras disciplinas escolares?); la ampliación de los horizontes es también un derecho de todos los jóvenes y la escuela es la única forma que tienen de acceder a esta posibilidad;
- La entrada por el ámbito de la enseñanza y la pedagogía es auspiciosa. Poner a la escuela y al aula en el centro del problema del abandono escolar constituye “el” desafío de la expansión de la escuela secundaria. Más aún, situar el foco de la atención en la organización simultánea de la enseñanza por medio de la Nivelación reformativa apunta, sin dudas, al núcleo más duro de la cuestión. Sin embargo, muchas de las estrategias adoptadas en el ámbito institucional (el *screaming* o la diferenciación por niveles) retrotraen a las dinámicas de segmentación interna propias de las escuelas secundarias modernas y alertan sobre los riesgos de acentuar tendencias históricas de larga data en dichas escuelas.

II.3. Casos de políticas destinadas a la finalización de la escuela secundaria: Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) en España

A continuación se describe y analiza el caso del programa *Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA)* que se desarrolla desde el año 2005 en España. La presentación se organiza en tres partes: contextualización del sistema educativo y la escuela secundaria en España, descripción y evaluación del programa y aportes/consideraciones para una política de expansión e inclusión en el nivel medio.

II.3.1. Características del sistema educativo y la escuela secundaria en España

A lo largo del siglo XX el sistema educativo español sufrió diversos cambios. Sin dudas, el más trascendente es el que se dio con la sanción de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 que elimina la anterior estructura de “doble vía” (una para las elites, otra para las clases desfavorecidas) y configura un sistema unitario y flexible. A partir de la sanción de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 se

estableció una profunda reforma de la estructura, el curriculum, la organización del profesorado y las escuelas (o centros educativos, como se los comenzó a denominar). Dicha ley promovió también la política de descentralización (comenzada a fines de los años '70) y de autonomía de las escuelas. Esta ley introdujo el sistema de profesores tutores en la Escuela Secundaria y los consejos de orientación.

Desde entonces, la administración de las escuelas se encuentra descentralizada, dependiendo éstas de las Comunidades Autonómicas. El Estado Central posee atribuciones principalmente de índole normativa, sobre los aspectos básicos del sistema, si bien cuenta también con algunas competencias ejecutivas, tales como la alta inspección y resolución última de las solicitudes de becas y ayudas al estudio, entre otras. El financiamiento del sistema es compartido, aunque recae principalmente en las Comunidades Autonómicas. La participación municipal se realiza a través de los Consejos Escolares Autonómicos y en los Consejos Escolares de los centros.

En la actualidad el sistema se rige por la Ley Orgánica de Educación (LOE) sancionada en el año 2006. La LOE pone especial énfasis en el carácter inclusivo de la educación, en igualdad de trato y no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia y establece, por otra parte, evaluaciones de diagnóstico sobre las competencias de los alumnos (al acabar el segundo ciclo de educación primaria y el segundo ciclo de la educación secundaria).

En función de esta última ley, el sistema se encuentra estructurado en cuatro grandes niveles o etapas: la *Educación Infantil*, no obligatoria y para niños de hasta 6 años de edad; la *Educación Primaria*, obligatoria y de 6 años de duración, para niños entre 6 y 12 años de edad; la *Educación Secundaria*, que se divide en i) *Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*, de cuatro años de duración para jóvenes entre 12 y 16 años de edad, y ii) *Educación Secundaria Postobligatoria*, optativa para alumnos que hayan completado la ESO, constituida por el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio; y la *Educación Superior*.

Cuadro 8. Sistematización datos generales sobre la población y el sistema educativo España.

Población total (en miles) Año 2008	45.555716
PBI per cápita Año 2008	U\$S 31,960
Expectativa de vida Año 2006	81
Edades de escolaridad obligatoria	6-16
Tasa bruta de escolarización nivel inicial Año 2006	100
Tasa neta de escolarización primaria Año 2008	100
Tasa bruta de escolarización secundaria Año 2008	93

Fuente: Indicadores UNICEF.

A nivel de la gestión de las escuelas existen escuelas o centros *públicos*, financiados enteramente por el Estado; escuelas o centros *privados*, financiados enteramente por las

familias; y escuelas o centros privados *concertados*, que pueden estar financiados por el Estado de forma total o parcial.

El gasto total en educación con relación al PBI para los 27 países de la Unión Europea en el año 2006 es de 5,04%, y España se sitúa por debajo de dicha media (4,28%). Respecto al porcentaje del gasto público que España destina a educación, en ese año es de 11,12%, superando ligeramente la media de los países de la Unión Europea (10,98%).

Por su parte, las tasas netas de escolarización para la población de entre 3 y 15 años de edad son cercanas al 100%. Otro de los indicadores que evidencia el desarrollo educativo de España es la baja relación que existe entre docentes y alumnos -11 estudiantes por cada profesor, que asciende a 15 estudiantes en las dos etapas de escolaridad obligatoria, bachillerato y/o formación profesional- (Ministerio de Educación. 2010b).

La escuela secundaria en España

De acuerdo a los datos del Ministerio de Educación, habría alrededor de 7.400 centros de ESO, con una matrícula de algo más de 1.800.000 alumnos. Los centros públicos representarían algo menos del 60% de la oferta, y concentrarían aproximadamente un 65% de la matrícula.

Cuadro 9. Datos educación secundaria España. Año 2008.

Años de obligatoriedad	13-16
Alumnos matriculados escuela secundaria	1.813.5
Tasa neta de escolarización secundaria	95,3%
Tasa de repitencia	7,7%
Tasa de deserción	31,9%
Tasa de graduación (2002-2003)	71,5%
Relación docente alumno	15

Fuente: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados del curso 2008-2009.

La Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) se compone de cuatro cursos académicos anuales, donde el cuarto tiene una estructura curricular diferenciada. En los tres primeros años las materias a cursar son ciencias de la naturaleza, educación física, ciencias sociales/ geografía e historia, lengua castellana y literatura (y, si la hubiere, lengua co oficial y literatura), lengua extranjera, matemática, educación plástica y visual, música; y tecnologías. En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos deben cursar la materia de educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, y en el 3er curso la materia de ciencias de la naturaleza puede desdoblarse en biología y geología, por un lado, y física y química por otro. Asimismo, en el conjunto de los tres cursos los alumnos pueden cursar alguna materia optativa. La oferta de materias optativas debe incluir una segunda lengua extranjera y cultura clásica.

En el 4º curso, todos los alumnos deben cursar las materias de educación física, educación ético-cívica, ciencias sociales/ geografía e historia, lengua castellana y literatura (y, si la hubiere, lengua co oficial y literatura), matemáticas; y primera lengua extranjera. Además de éstas, los alumnos deben cursar tres materias de entre: biología y geología, educación

plástica y visual, física y química, informática, latín, música, segunda lengua extranjera y tecnologías. Asimismo, los alumnos pueden cursar una o más materias optativas de acuerdo con lo establecido por las administraciones educativas. Cabe destacar además que el 4º curso tiene carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. A fin de orientar la elección de los alumnos, se pueden establecer agrupaciones de las materias en diferentes opciones.

De acuerdo a la normativa vigente, todos los centros deben ofrecer la totalidad de las materias y opciones citadas. Sólo se puede limitar la elección de materias y opciones cuando el número de alumnos sea insuficiente para alguna de ellas, y esta limitación se ha de realizar siguiendo criterios objetivos previamente establecidos por las administraciones educativas.

Una vez finalizada la ESO, los alumnos pueden optar entre continuar sus estudios en alguna de las ofertas de Educación Secundaria Postobligatoria (ya sea en el Bachillerato, para tener acceso a la universidad, en Formación Profesional de grado medio, o en enseñanzas de régimen especial, tales como las enseñanzas artísticas, deportivas o de idiomas). El *bachillerato* (no obligatorio, acceden quienes se han graduado de la ESO o de técnico) comprende dos cursos académicos y se puede permanecer, como máximo, durante 4 años. Las modalidades del bachillerato son Artes, Ciencias y Tecnologías, Humanidades y Ciencias Sociales. Se organiza en materias comunes, materias de modalidad y materias optativas. La formación profesional (no obligatoria) comprende ciclos formativos de grado medio y de grado superior con una organización modular de duración variable. Para acceder a los ciclos formativos de grado medio es necesario ser graduado de la ESO y, para acceder a los ciclos formativos de grado superior, es necesario contar con el título de Bachiller.

II.3.2. Los orígenes y características del programa Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA)

Hacia mediados de la década del 2000, el Ministerio de Educación (MEC) del país percibe las dificultades que mantienen un número importante de escuelas secundarias para lograr que todos sus alumnos tengan trayectorias educativas completas y satisfactorias. En particular, preocupa la situación de escuelas que, por su ubicación y por la estructura de la distribución escolar de la zona, reciben entre sus alumnos a una proporción significativa de niños y jóvenes pertenecientes a entornos culturales y sociales con una clara desventaja socioeducativa: el bajo nivel de formación de sus familias, el desconocimiento del sistema educativo, la falta de expectativas económicas y laborales, el desconocimiento de la lengua de aprendizaje, la escasa integración social y la escolarización previa corta o de baja calidad, entre otras.

Se evalúa que la consecuencia más visible de este entramado es una “espiral de deterioro” educativo en la que tanto la comunidad, como la escuela y los propios alumnos tienen muy bajas expectativas respecto de los logros educativos. Profesores, equipos directivos y padres no creen que dichas expectativas puedan ser revertidas con los medios con los que cuentan en las escuelas. De esta manera, los alumnos se van “desenganchando” paulatinamente de la rutina escolar hasta abandonarla por completo.

De acuerdo con los documentos del MEC, esta situación se vincula, en algunos casos, con la situación de grupos claramente identificados, con carencias más o menos homogéneas

(inmigrantes provenientes de determinados países, alumnos de etnia gitana, por ejemplo) pero la heterogeneidad del alumnado en general hace que los problemas difieran entre grupos de alumnos al interior del mismo centro.

Frente a esta situación de bajas expectativas respecto de la trayectoria educativa, se desarrolla desde el año 2005 el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo). Concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. Se parte del supuesto que para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la educación. La educación es conceptualizada como una responsabilidad colectiva con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive.

El objetivo común es mejorar los resultados educativos y se incluyen tres objetivos estratégicos:

- Lograr el acceso a una educación de calidad para todos;
- Enriquecer el entorno educativo;
- Implicar a la comunidad local.

Para atender dichos objetivos el plan PROA se estructura en dos tipos de programas: el Programa de Acompañamiento Escolar, destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en el último ciclo de la educación primaria y primeros cursos de la educación secundaria, y el Programa de Apoyo y Refuerzo en secundaria, dirigido a los centros docentes para dotarlos de recursos que les permitan abordar una mejora integral de su acción educativa. Éste contiene diversas líneas de acción destinadas al sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

Tabla 5. Sistematización enfoque y características Plan PROA

Enfoque	Objetivos	Punto de entrada	Programas	Líneas de acción
*Responsabilidad compartida entre ámbito central y local *Intervención simultánea: -Centro -Familias- Entorno	*Mejorar resultados educativos	*Alumnos: apoyo directo e individualizado *Centro: dotación de recursos	*Programa de acompañamiento escolar	Modalidad con monitor acompañante o con profesor de refuerzo
			Programa de apoyo y refuerzo a centros de educación secundaria	*Actuaciones de atención directa a los alumnos *Actuaciones de intervención con las familias *Actuaciones de intervención en el entorno

Fuente: Elaboración propia en base a documentación.

La implementación del Programa de Acompañamiento en Educación Primaria se inició de forma experimental en el último trimestre del curso 2004-2005 en 7 comunidades autónomas con la participación de 143 escuelas. Comienza en la educación secundaria durante el curso 2005-2006 en 609 centros educativos, extendiéndose a todas las comunidades autónomas en el año 2007. Para el curso 2007-2008 la cantidad escuelas secundarias que se encontraban dentro del PROA eran 587 en el Programa de Acompañamiento escolar (AE) y 609 en el Programa de Apoyo y Refuerzo (AyR). El presupuesto ascendía en dicho período a 97.154.712 euros de los cuales el MEC aporta el 50% y el otro 50% cada comunidad autónoma. Se calcula extender el plan a 984 escuelas en el AE y 730 en el AyR para el curso 2010-2011.

Líneas de acción del PROA

El plan PROA se estructura en dos tipos de programas: el Programa de Acompañamiento Escolar (AE) destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en el último ciclo de educación primaria y primeros cursos de educación secundaria y el Programa de Apoyo y Refuerzo en secundaria (AyR) dirigido a los centros educativos para dotarlos de recursos suplementarios.

El Programa de Acompañamiento Escolar (AE)

Este programa de cooperación entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas está destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria. Se dirige principalmente a alumnos de 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades y problemas de aprendizaje que se manifiestan en:

- deficiencias en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas;
- la ausencia de hábitos de trabajo;
- la escasez de motivación por el estudio;
- el retraso en el proceso de maduración personal;
- una pobre integración en el grupo y en el centro.

El programa responde a la necesidad de mejorar los índices de éxito escolar en determinados centros de educación secundaria que reciben alumnos en situación de desventaja socioeducativa. Se propone actuar sobre una parte de los alumnos de estos centros para sostener y mejorar su trayectoria escolar. Para ello, se parte de una serie de *supuestos* que se pueden agrupar en tres dimensiones:

- Respecto de los alumnos

- El retraso escolar requiere de un aumento de tiempo dedicado a las actividades escolares;
- Los alumnos que acumulan retraso generalmente no tienen la iniciativa ni la autonomía para dedicar ese tiempo por sí mismos;
- Muchas veces en el pasaje entre primaria y secundaria se produce “rechazo escolar” que conviene ir previendo desde el fin de la primaria;
- La obtención de resultados positivos motiva a los alumnos y mejora sus perspectivas escolares.
- Respecto de la familia
 - El compromiso de las familias en la formación de los hijos es parte necesaria del proceso educativo y es el centro educativo el que debe convocarlos a implicarse en dicho proceso.
- Respecto del centro educativo
 - El centro educativo en su conjunto debe implicarse en esta perspectiva, a través de la organización y desarrollo de las actividades.

Se diseña un programa destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en los tres primeros años de la ESO, a través del apoyo y refuerzo organizado en horario extraescolar. Tiene *objetivos generales y específicos*. Los generales refieren a:

- Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante:
 - la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo;
 - el aliento al estudio, proponiendo formas de trabajo eficaces;
 - la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura;
 - asentar conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales;
- Mejorar su integración social, en el grupo y en el centro
 - Facilitar la integración en el Instituto

Los objetivos específicos son:

- La adquisición de destrezas básicas;
- La mejora en el hábito lector;
- La incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario. Sus objetivos son:

Para la *participación* de los centros se consideran diferentes elementos relacionados con las posibles causas de las desventajas educativas: bajo nivel cultural o socio económico de las

familias, entornos con escasez de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua materna igual o diferente de la utilizada en la escuela,

En cuanto a las *modalidades de organización* del programa, se presenta bajo dos formas diferentes:

- Modalidad A

La principal característica de esta modalidad es que el acompañamiento lo realizan *monitores acompañantes*:

- Los monitores son preferentemente estudiantes (ex-alumnos, estudiantes universitarios) seleccionados por su madurez y sentido de la responsabilidad, pero sobre todo por su capacidad para conectar bien con los chicos de entre 12 y 16 años, de forma que éstos los vean como compañeros mayores que se preocupan por sus necesidades y no como profesores o personal del colegio. En los casos en los que no es posible contar con este perfil de monitores se selecciona a otras personas cuya formación y madurez hace posible cumplir con las finalidades del programa;
- La función de los monitores es completar el trabajo de los profesores y tutores ayudando individualmente al alumno a resolver las dificultades de distinto tipo que pueda tener en la escuela. Se espera que ayude a: animar y estimular el hábito lector, planificar y ordenar el trabajo escolar, adquirir hábitos y técnicas de estudio eficaz, ponerse al día en la marcha de las clases, mejorar los aprendizajes básicos, enfrentar y resolver conflictos con profesores y compañeros;
- El trabajo se organiza en grupos de entre 5 y 10 alumnos en la escuela y se realiza durante dos o cuatro sesiones de acompañamiento por semana (a criterio del centro)
- Alumnos y monitores fijan compromisos de corto plazo para realizar, junto con el tutor y coordinador del programa, el seguimiento;
- El material de trabajo de los monitores consiste en material didáctico, especialmente aquel orientado a la adquisición de hábitos de estudio.

- Modalidad B

El acompañamiento y apoyo lo llevan a cabo varios profesores del propio centro que contribuyen a reforzar a los alumnos los aprendizajes no alcanzados en clase y a revisar contenidos no suficientemente aprendidos.

La *responsabilidad* sobre el programa recae en diferentes actores:

- La administración educativa debe: aportar los recursos económicos para la aplicación del programa, proporcionar la información necesaria a monitores, profesores acompañantes y coordinadores, proporcionar los materiales adecuados, mantener una estructura de apoyo a las escuelas para resolver problemas

relacionados con el programa y facilitar instrumentos para la valoración de los resultados;

- El equipo directivo es responsable del funcionamiento del programa. Contribuye a la organización e integración de las actividades a la escuela, lleva a cabo la selección de los alumnos participantes y negocia con las familias la participación, selecciona a los monitores o propone a los profesores responsables y colabora en la evaluación de los resultados;
- El coordinador del programa es un profesor nombrado para actuar de enlace entre tutores y monitores y asegurar el funcionamiento e integración del programa al centro educativo;
- Las familias deben prestar su acuerdo “activo” a través del apoyo a la asistencia de los alumnos a las actividades del programa, la muestra de interés ante el alumno por su evolución escolar y la participación en reuniones y citas en la escuela.

La *evaluación* del programa se realiza a partir de los resultados y de encuestas a los tutores y equipos de profesores. Los indicadores a evaluar son: número de materias aprobadas, número de alumnos que promueven el año, mejora en la actitud, índice de asistencia a clase y a sesiones de acompañamiento, porcentaje de clases con tarea cumplida. También se evalúa el grado de satisfacción de los alumnos con el monitor, la relación entre éstos, el tutor y los profesores y la integración del programa en las actividades escolares.

El programa de apoyo y refuerzo a centros de educación secundaria (AyR)

La finalidad de este programa es la mejora de los resultados de los centros que reciben alumnos en situación de desventaja socioeducativa (particularmente los estudiantes de los tres primeros años). Dado que las causas de esta situación son múltiples y heterogéneas, se propone un programa que permita una variedad de soluciones con el fin de adecuar las medidas a las necesidades de cada escuela.

El programa parte de la base de que muchos de los problemas en la ESO se originan en la escuela primaria; en función de ello propone que las escuelas secundarias participantes compartan líneas de actuación del programa con escuelas primarias de las que reciben alumnos.

El programa se realiza mediante un acuerdo voluntario entre la Administración Escolar y el centro durante 3 o 4 años. Busca intervenir en tres ámbitos:

- El propio centro, a través de cambios en su organización y funcionamiento así como en los procedimientos y recursos con los que cuenta. Incluye actuación directa sobre alumnos en situación de desventaja socioeducativa;
- Las familias, por medio del apoyo que prestan a los alumnos y su participación en el centro;
- El entorno del centro, a través de una mayor oferta educativa no escolar.

El centro participante recibe *recursos* suplementarios (entre 100.000 y 120.000 euros) financiados entre el Ministerio de Educación y Ciencia (50%) y la Comunidad Autónoma a la que pertenezca el centro (50%). Los recursos pueden destinarse a: al menos un horario completo de profesor para el refuerzo educativo y mejora de la atención de los tutores, incremento de gastos de funcionamiento, pago de monitores, mejora de las condiciones y aspectos del centro u otra necesidad derivada de la puesta en marcha.

La Administración Educativa debe proporcionar la formación de monitores, profesores y coordinadores, los materiales curriculares, una estructura de apoyo a las escuelas y los instrumentos de *evaluación*. Respecto de estos, se indicará: la proporción de alumnos que obtienen resultados satisfactorios, los resultados en las áreas instrumentales, las tasas de abandono de la ESO. También se evaluará el grado de satisfacción de la comunidad escolar, el nivel de conflictividad del centro y el grado de implicancia de las familias.

El centro debe actuar en dos direcciones: mediante cambios en la organización y funcionamiento y mediante líneas de actuación específica.

Cambios en la organización y funcionamiento

Incluye cambios en:

- Las estrategias de atención a la diversidad;
- Nuevos procedimientos de coordinación horizontal;
- Utilización de nuevos protocolos de relación con las familias.
- La Administración Educativa propone modelos para realizar los cambios pero son las escuelas las que deciden la forma
- Se otorgan horas de profesor para reforzar la atención en las materias instrumentales, con el fin de desdoblarse cursos y aumentar las actividades de refuerzo
- La responsabilidad del programa es del equipo directivo
- Cada centro cuenta con un profesor responsable del programa para su implementación y seguimiento

Líneas de actuación específicas

Se desarrollan diversas líneas en función de los tres ámbitos de intervención antes mencionados:

Tabla 6. Sistematización Programa de Apoyo y Refuerzo a centros de educación secundaria (PROA)

Intervención sobre alumnos en el centro	Intervención en las familias	Intervención en el contexto
*Transición primaria-secundaria *Desarrollo de capacidades *Refuerzo educativo complementario *Biblioteca escolar *Convivencia escolar	*Colaboración con las familias *Mediadores socioeducativos	*Acompañamiento escolar *Talleres de actividades extraescolares *Absentismo escolar

Fuente: Elaboración propia en base a documentación.

Intervención sobre los alumnos

Se trata de actuaciones de atención directa a los alumnos:

- Transición primaria-secundaria

Dirigido a alumnos de 1º y 2º ESO y 5º y 6º de escuelas primarias adscritas busca facilitar la continuidad de la trayectoria escolar. Desarrolla cuatro tipos de tareas:

- Articulación con los centros de primaria respecto de la información sobre los alumnos, coordinación de planificaciones, diseño de pruebas iniciales de 1º ESO, asesoramiento a las familias;
- Organización en la ESO para recibir a los nuevos alumnos a través de información sobre los grupos que ingresan a ESO, respuestas para el alumnado y orientación a las familias. Menor número de profesores en 1º ESO (si fuese posible);
- Actividades de acogida para los alumnos de 1º ESO: reuniones informativas sobre la escuela, adelanto de las evaluaciones iniciales, actividad complementaria extraescolar para “atraer” a los nuevos alumnos;
- Apoyo, asesoramiento y seguimiento durante el curso a través del trabajo del tutor con su grupo de alumnos, informando a las familias sobre la integración del nuevo estudiante a la escuela secundaria.

- Desarrollo de capacidades

Destinado a los alumnos que destacan en una o varias materias del curriculum con el objetivo de conocer sus capacidades, potenciar sus aprendizajes y rendimiento escolar, mejorar su integración social y el clima escolar (efecto “arrastre” sobre los demás alumnos). Incluye cuatro tipos de acciones:

- Adaptaciones curriculares considerando las características de estos alumnos;
 - Mayor flexibilidad en la organización de los grupos;
 - Realización de actividades específicas, concursos dentro y fuera del centro, talleres;
 - Difusión de información sobre actividades externas a la escuela.
- Refuerzo educativo complementario

Se dirige a alumnos con retraso escolar que requieren un apoyo específico. Busca mejorar sus resultados académicos a través del desarrollo de hábitos de organización del trabajo, técnicas de estudio, integración al centro educativo y aumento de las expectativas académicas. Se organiza en grupos de entre 5 y 10 alumnos con un profesor y se realiza a través de dos o más encuentros semanales por la tarde de lunes a jueves. Si los profesores a cargo del refuerzo son parte del centro, estas horas cuentan como horario lectivo de manera que el centro debe incrementar su personal para atender al resto del alumnado. El profesor que además actúa como coordinador de esta línea de acción debe tener una reducción horaria o remuneración extra.

- Bibliotecas escolares

Los destinatarios son los alumnos, los profesores y las familias y se aspira a fomentar la lectura, transformar a la biblioteca en un lugar de trabajo, ofrecer a los usuarios información en diferentes soportes así como facilitar el acceso a fuentes y servicios de información. Incluye cuatro áreas de trabajo:

- Plan de lectura: la Biblioteca escolar debe promover un Plan de fomento a la lectura con actividades como clubes de libros, muestras, encuentros con autores, presentaciones de libros. También puede realizar acciones para formar usuarios, a los padres y acompañar a otros programas educativos;
 - Proyectos didácticos: las materias realizan actividades o trabajos por proyectos que deben incluir búsqueda de información, análisis y comprensión de textos y exposiciones temáticas;
 - Lugar de trabajo escolar: apertura de la biblioteca en horario escolar y extra escolar;
 - Mejora de las instalaciones y fondos bibliográficos.
- Convivencia escolar

Apunta a una mejora de la convivencia escolar sobre la base de valores democráticos, la comunicación y la resolución de conflictos. Se organiza en torno de tres líneas de trabajo:

- Acción tutorial: cada tutor elabora un diagnóstico del grupo y con el alumnado establece las normas internas de convivencia. Incluye comunicación a las familias sobre las normas y orientación para el trabajo en familia;
- Comunicación: mejora de los canales internos (carteleros, buzón de sugerencias, uso de las TIC's) y realización de reuniones de delegados de curso con tutores y jefes de estudio para analizar inquietudes y demandas de los alumnos;
- Prevención de conductas problemáticas y resolución de conflictos graves: campañas de ambientación (cuidado del espacio físico), identificación de situaciones de violencia (observaciones, encuestas), campañas de sensibilización respecto de situaciones de violencia escolar, recursos de mediación y resolución de conflictos.

Intervención con las familias

El objetivo es fomentar la relación de las familias con la escuela en los aspectos referidos al proceso de aprendizaje y el rendimiento de sus hijos. Se privilegia sobre todo el desarrollo de la comunicación y la búsqueda de pautas comunes entre la escuela y la familia. Cada escuela debe desarrollar un plan con la participación del equipo de orientación, los profesores tutores y el equipo directivo en el que se establezcan procedimientos de información, mejoras en la cantidad y calidad de la información sobre los hijos (incluyendo elaboración en más de una lengua si fuese necesario), compromisos conjuntos formalizados sobre las pautas educativas, sistemas de redireccionamiento y trabajo conjunto con centros comunitarios con programas de intervención en familias.

Dentro de este ámbito también se desarrolla la línea *Mediadores socioeducativos*, especialmente destinada a equipos educativos y familias de alumnos de procedencia cultural o lingüística distinta a la de la mayoría. Para cada necesidad de mediación se realiza un plan de trabajo a cargo del equipo directivo y el mediado. Respecto de los equipos educativos, el mediador trabaja con ellos en la preparación de entrevistas y reuniones colectivas y transmite a los tutores la información que recoge de las familias y los alumnos. En cuanto a las familias, el mediador crea espacios de diálogo y confianza de manera de informarles acerca del sistema educativo y la escuela (su funcionamiento) y de abrir vías de entendimiento en caso de conflictos.

Intervención sobre el entorno del centro educativo

Comprende tres líneas de actuación. La primera es la línea de Acompañamiento Escolar, con las mismas características de la modalidad A del *Programa de Acompañamiento Escolar* (AE; ver página 70). Se suma en este caso actividades de ocio y deportivas, en lo posible con los monitores, para atraer a los alumnos al programa.

La segunda línea es la de *Actividades Extraescolares* que tiene el objetivo de contribuir a la formación integral del alumno a través de actividades que le permitan organizar su tiempo

libre y su vinculación con la escuela. En este marco, el centro debe ofrecer la práctica de dos actividades deportivas y otras de áreas tales como: artística (taller de teatro, poesía, escritura, pintura, *comics*, cerámica, murales, fotografía); musical (coro, banda); audiovisual (radio, video, cine, televisión); científica (aeromodelismo, astronomía); revista escolar. Los talleres están a cargo de monitores y los alumnos participantes deben presentar un plan de organización de su tiempo libre.

La tercera línea es la de *Absentismo escolar* y apunta a crear “entornos de prevención” destinados a alumnos con absentismo ocasional o reiterado. Se propone intervenir sobre:

- La asistencia regular a clase a través del seguimiento del profesor tutor;
- La adaptación del proceso educativo a las necesidades de los alumnos con absentismo para que puedan reincorporarse a la escuela: ajuste de horarios, refuerzo con asignación horaria de profesores, recursos didácticos, técnicas de comunicación para trabajar sobre la autoestima del alumno;
- La comunicación escuela-familia a través de vías compatibles con sus horarios de trabajo para informarles y estimular su interés por la escolarización de sus hijos.

La evaluación del PROA

El plan PROA cuenta con un modelo de evaluación que se implementa con cada curso; se encuentra disponible la evaluación de los cursos 2005-06, 2006-7 y 2007-08. El modelo de evaluación se organiza en cinco áreas: grado de ajuste a las necesidades de los centros y de los alumnos a los que va dirigido el programa, diseño del programa (adaptación en cada centro), implantación y seguimiento, resultados y efectos y dificultades/buenas prácticas encontradas.

Para la evaluación del curso 2007-08 se utilizó un muestreo censal y un cuestionario en línea vía *web*, activo desde Mayo a Octubre de 2008, con 16 preguntas cerradas y 2 abiertas. Aportaron registros válidos para esta evaluación:

- 409 centros del programa AE (sobre un total de 587);
- 359 centros del programa AyR (sobre un total de 609);
- 14.397 sujetos del programa AE (493 coordinadores, 1018 monitores/profesores, 1534 tutores, 6571 alumnos y 4881 familias);
- 3.153 sujetos del programa Ay R (401 coordinadores, 367 equipos directivos, 1252 jefes de departamento, 231 orientador, 395 alumnos, 507 familias).

Los resultados de la evaluación se presentan organizados a partir de las dimensiones arriba mencionadas:

- Grado de ajuste a las necesidades de los centros y los alumnos

Los actores que completaron la encuesta señalan que cuentan con la información necesaria para poner en marcha el plan; hecho que se apoya sobre la importancia que adjudican a la continuidad de los coordinadores del programa. Junto a la información sobre el programa son importantes las acciones formativas organizadas por la administración educativa para los monitores acompañantes y profesores de los centros. Un efecto positivo del plan se observa en el impacto que tiene sobre la utilización de información en la escuela puesto que la selección de los alumnos para participar del programa demanda la revisión de sus propios datos: evaluaciones, asistencia, rendimiento, promoción, entre otros. Esto también tiene efectos sobre la dinámica institucional, ya que los datos circulan en las reuniones entre el equipo directivo, tutores, profesores participantes y coordinadores, promoviendo así un mayor uso y circulación de la información respecto de los alumnos.

En cuanto a la selección de los alumnos, desde la perspectiva de los encuestados ésta se ajusta a las finalidades del programa. Las dificultades en las áreas instrumentales básicas es el criterio más utilizado para seleccionar a los participantes; los centros que participan desde hace más tiempo incluyen otras variables tales como la integración en la escuela y las dificultades del entorno socio familiar. Mientras los profesores tienden a privilegiar la primer variable –deficiencias en las áreas básicas- los monitores se inclinan por los alumnos con entorno socio familiar que no ayuda al trabajo escolar. Los alumnos seleccionados son sumamente heterogéneos; luego de tres evaluaciones no se observan cambios sustantivos en las modalidades curriculares u organizacionales salvo el desdoblamiento de grupos para el apoyo en lengua y matemática. Desde la perspectiva de los alumnos, la mejora de sus resultados escolares refuerza su asistencia a las sesiones de acompañamiento y apoyo. Existe una percepción generalizada que el PROA funciona mejor cuando los acompañantes son profesores del centro pero, tal como se verá más adelante, esto no necesariamente guarda relación con los resultados académicos.

- Diseño del programa por parte de las escuelas

Para los participantes de la evaluación, la planificación institucional respecto del programa mejora conforme avanza el tiempo de participación dentro de él. La línea de acción mayoritariamente desarrollada es el refuerzo educativo complementario (70,3% de los centros), seguido de la colaboración entre las familias de los alumnos y la escuela y las actividades extraescolares (57,5% de los centros). Sólo un tercio señala haber avanzado en las líneas de mediación socioeducativa y desarrollo de las capacidades. Desde la perspectiva de los directivos, donde más se ha avanzado es en las estrategias de atención a la diversidad, seguido de las formas de relación con las familias, los procedimientos de coordinación horizontal (ya mencionado en el apartado anterior) y las formas de relación con el entorno (debido a las actividades extraescolares). Pareciera haber una tendencia, percibida a lo largo de las tres evaluaciones, en la incorporación de componentes lúdicos en las sesiones de acompañamiento y apoyo.

- Desarrollo y seguimiento del PROA

Los datos muestran que existe una percepción general positiva sobre el desarrollo del PROA. La implementación tiende a mejorar conforme avanza el tiempo de participación en el programa (el primer curso suele resultar más difícil). Respecto del programa AE, los coordinadores consideran que el desarrollo es más organizado cuando los acompañantes son profesores del centro; la coordinación de los monitores lleva más tiempo y trabajo. En el programa de AyR, casi el 40% de los jefes de departamento percibe una muy buena

coordinación entre los profesores de apoyo y refuerzo y los profesores del centro. En este sentido, para los encuestados, la integración del PROA en el funcionamiento ordinario de las escuelas se promueve en mayor medida cuando el acompañamiento se realiza con profesores del centro.

La última evaluación permite apreciar que aumenta la tendencia en los centros a elaborar sus propios sistemas de seguimiento del programa aunque todavía no es posible hablar de auto evaluación. En función de ello, los evaluadores del programa recomiendan generar indicadores y documentos de difusión de los resultados en el centro para poder medir los avances del programa. En este punto cabe agregar que se sospecha que el apoyo desde la administración educativa local funciona a demanda de la escuela y para resolver problemas puntuales. De esta manera, se recomienda incrementar el apoyo técnico desde la administración con el fin de asentar los resultados obtenidos y revisar los cursos de acción desarrollados.

- Resultados del programa

El conjunto de las evaluaciones realizadas refiere a la percepción positiva sobre la utilidad del programa, su impacto en la mejora global de los centros y su incidencia sobre áreas de mejora de importancia para el éxito escolar (adquisición de hábitos de estudio, mejora de las expectativas escolares, refuerzo de áreas instrumentales, habilidades para la resolución de conflictos, asistencia regular a clase).

En cuanto a los resultados académicos, los datos de la evaluación 2007-08 en el programa AE indican que promociona el 70% de los alumnos participantes, el 30% no promociona y el 23% abandona el programa. El 27,5% de los alumnos que promocionan, lo hace con todas las asignaturas aprobadas y el 16% lo hace con dos materias desaprobadas. Lengua y Matemática queda pendiente para el 30% de los casos. Se observa que la promoción es significativamente mayor en los centros con 3 años de experiencia en el programa. También es mayor el porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias aprobadas en los centros que trabajan con monitores como acompañantes. En los centros que escogen profesores para esta tarea, las cifras son más elevadas en la no promoción y en la no aprobación de Lengua y Matemática.

En el programa AyE, promociona el 74,3% de los participantes; el 41,8% de lo hace con todas las materias aprobadas frente al 10,7% con una desaprobada y el 9,8% con dos. Un poco más del 20% tiene Lengua y Matemática desaprobada. A diferencia del programa anterior, en el caso del AyE los resultados son mejores en el primer curso de implementación (si bien la composición de la muestra lleva a tomar este dato con cautela).

La evaluación del curso 2005-06 ofrece información sobre otros aspectos de la vida académica de los alumnos. En esta evaluación, casi tres cuartas partes de los coordinadores del programa AyR consideran que éste tiene impacto en la mejora de los hábitos y técnicas de estudio y un poco más de la mitad también cree que mejora la lectura. En el programa AyE, más del 81% del personal (tutores, directivos, orientadores) señala que el plan ha reducido el absentismo a la vez que mejora la asistencia a clase en el programa AyR. También desde la perspectiva de los alumnos se destacan mejoras: el 80,79% señala mejoras en su comportamiento en clase, un 86% en la organización de tareas y un 82,56% en el cumplimiento de las tareas asignadas para cada clase (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

- Grado de satisfacción

El grado de satisfacción es alto y los encuestados manifiestan de manera clara la conveniencia de que los centros continúen en el programa. Las principales dificultades se observan en el sostenimiento del compromiso de las familias y el abandono de los estudiantes (23% de los participantes deja el programa); también los coordinadores señalan problemas para fomentar la “obligatoriedad” de la asistencia a las sesiones de acompañamiento. Se considera que los recursos son suficientes; mayoritariamente se utilizan para el aumento del personal dedicado al programa, el pago a profesionales participantes y la adquisición de material didáctico.

II.3.3. ¿Qué aportes ofrece el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo?

El caso del PROA constituye un ejemplo de política acotada, destinada a un objetivo específico y con dos estrategias de intervención concretas. No se propone grandes modificaciones sino más bien **perfeccionar el dispositivo escolar** de manera de asegurar resultados satisfactorios para todos los alumnos. La estrategia privilegiada es, precisamente, lograr que todos los estudiantes **se transformen en “alumnos”**: se integren a su escuela, participen de sus actividades, adquieran los “ritmos” escolares y el “ritmo” académico, desarrollen hábitos de organización y estudio para llevar adelante la tarea escolar y obtengan buenos resultados en las áreas básicas o instrumentales. Visto de esta manera, el objetivo puede parecer propio del momento de la primera gran expansión de la escuela secundaria (véase capítulo 1 de este trabajo). Sin embargo, dicho objetivo se relaciona con dos elementos propios del contexto español: por un lado la expansión tardía, en comparación con otros países desarrollados, de la escuela secundaria; por otro lado, la fuerte incorporación de población inmigrante que se produce en los últimos 25 años, causa de grandes transformaciones sociales y culturales y generadora de importantes desafíos al sistema educativo.

En este sentido, el caso del PROA ofrece algunos elementos interesantes para pensar políticas de expansión de la escuela secundaria en sistemas educativos que, aún en expansión, enfrentan el desafío de incorporar grupos poblacionales cada vez más diversos. Como se menciona más arriba, aquí se dobla la apuesta sobre la escuela moderna aunque se busca la forma de acomodar algunos de los rasgos del modelo institucional de la escuela secundaria (en particular el refuerzo para los alumnos que no logran incorporarse solos al modelo) al perfil de las nuevas familias ingresantes. Entre los aportes cabe mencionar:

- La adopción de una política acotada con eje en la mejora de la oferta educativa para todos los alumnos de la escuela secundaria obligatoria;
- El diseño de la política considerando un problema central del modelo institucional: el “desenganche” de los alumnos cuyo capital social y cultural no les permite adoptar el “ritmo” escolar;
- El diseño de dos programas que buscan atender algunas limitaciones históricas del modelo institucional de la escuela secundaria: la diferencia entre la lógica de la escuela primaria y la de la secundaria, la necesidad de considerar diferentes tiempos en los alumnos a través de los programas de refuerzo, la incorporación de las familias

al sostenimiento de la trayectoria escolar de sus alumnos, la apertura del centro educativo a los propios alumnos (actividades extraescolares, bibliotecas abiertas, etc.);

- La disposición de recursos financieros y humanos sostenidos a lo largo del tiempo para la implementación de la política, en especial los profesores y/o monitores acompañantes, los coordinadores de programa y los profesionales para otras actividades;
- La implementación de la política centrada en el nivel institucional. El PROA se monta sobre la práctica de la autonomía institucional, instaurada durante la reforma de la LOGSE, y tiene efectos positivos sobre la gestión escolar. El uso de la información de seguimiento de los alumnos, el diseño de planes de apoyo para algunos de ellos y la circulación de dicha información y toma de decisión entre distintos actores escolares refuerza la planificación institucional y genera implicación de la escuela para con los alumnos;
- La incorporación de actores extra escolares para fomentar el interés por lo escolar. En este sentido, el trabajo con monitores externos como acompañantes resulta una experiencia interesante, que desafía la estructura tradicional (sólo enseñan el profesor) y pareciera permitir un acercamiento entre el mundo del joven y el mundo de la escuela. Si bien la estrategia muestra resultados positivos y negativos, resulta auspiciosa la apertura a la experimentación frente a los límites de las estrategias tradicionales;
- La realización de una evaluación anual del programa tanto en lo referido a sus objetivos como a las formas en las que la misma se lleva a cabo.

La evaluación permite además analizar los beneficios y los riesgos de la estrategia adoptada:

- La política centrada sobre un objetivo específico permite obtener logros concretos que si bien no alteran al dispositivo en su conjunto, sí pueden ir promoviendo procesos de cambio destinados a mejorar las trayectorias escolares de todos los alumnos. De hecho, se observan mejoras en la asistencia y cumplimiento con las tareas y en la promoción de materias. Sin embargo, supone también que otras áreas quedan intactas y, una vez saturados los efectos del refuerzo o apoyo extra, la política puede resultar insuficiente para sostener la trayectoria escolar (tal como se menciona en la evaluación, no se aprecian todavía cambios en la organización curricular, núcleo duro del modelo institucional de la escuela secundaria y asociado a la falta de interés por los estudios);
- La focalización en las áreas de lenguaje y matemática constituye un aporte importante al momento de pensar en sostener la trayectoria de alumnos ya que se observa el aumento en la motivación al obtener resultados satisfactorios. Puede pensarse incluso que el avance de estos alumnos en dichas áreas funcione como aliciente para continuar una vez que se ve que lo que parecía una barrera (el dominio de la expresión lingüística y los códigos matemáticos en formato escolar) puede ser franqueado. Sin embargo, cabría preguntarse acerca del valor de la escuela secundaria como experiencia educativa que va más allá de dos áreas en particular

(¿qué ocurre con el acceso a la cultura en sus diversas expresiones, aún en la de otras disciplinas escolares?); la ampliación de los horizontes es también un derecho de todos los jóvenes y la escuela es la única forma que tienen de acceder a esta posibilidad;

- El diseño y desarrollo de políticas de fuerte demanda de insumos financieros puede constituir una señal importante para la comunidad educativa, especialmente para los docentes. Sin embargo, la no disponibilidad de esos recursos durante períodos largos y sostenidos en el tiempo puede conducir también a grandes desencantos.

II.4. Casos de políticas destinadas a los cambios en la organización y la enseñanza en la escuela secundaria: Deserción Cero/Escuelas de re ingreso (Buenos Aires, Argentina)

A continuación se describe y analiza el caso del programa *Deserción Cero* que se desarrolló desde el año 2004 en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. La presentación se organiza en tres partes: contextualización del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires y la escuela secundaria en ese distrito, descripción y evaluación del programa y aportes y consideraciones para una política de expansión e incorporación. En la descripción y análisis se pone énfasis en el programa ***Escuelas de re ingreso***.

II. 4.1. Características del sistema educativo argentino y la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El sistema educativo argentino se desarrolla de manera temprana en comparación con otros países de América Latina. De raíz estado céntrica, se configura en torno a la sanción de la ley 1420 en 1884, que estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y laica. Si bien el nivel secundario no tuvo una ley propia hasta el año 1993, también se configura a fines de siglo XIX con la organización de los colegios nacionales (Bachilleratos) en todo el país, a los que se suman las Escuelas Normales y, ya hacia los años '40 del siglo XX, las escuelas técnicas y comerciales en mayor medida.

De esta manera, el sistema educativo estuvo conformado hasta 1993 por un nivel de *educación inicial*, para niños de hasta 5 años de edad, un nivel de *educación primaria*, de 7 años de duración para niños de 6 a 12 años de edad, un nivel de *educación secundaria*, de 5 años de duración para jóvenes de 13 a 17 años de edad (con un año más de duración para escuelas técnicas o industriales) y el nivel de educación superior. Hasta dicho año el único nivel obligatorio era la educación primaria.

A comienzos de los años '90 se realizaron reformas en el sistema educativo. En primer lugar, en 1992 se terminó de transferir la administración de las escuelas del Estado nacional a las provincias (ya había comenzado a operarse en 1978 con la transferencia de las escuelas primarias). En segundo lugar, la reforma educativa en el país continuó con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993, que introdujo una nueva estructura: un nivel de Educación General Básica obligatorio constituido por tres ciclos de 3 años de duración cada uno (9 años en total) para niños de 6 a 14 años de edad, y un nivel de Educación Polimodal

de 3 años de duración para jóvenes de 15 a 17 años. Sin embargo, la Ciudad de Buenos Aires no adhirió al esquema planteado por la LFE, manteniendo el esquema de Educación Primaria / Educación Secundaria de 7 y 5 años de duración respectivamente.

Dicha reforma también modificó los planes de estudios, a través de la elaboración de contenidos básico para todos los niveles educativos, reorganizó la formación docente y creó un sistema de evaluación de la calidad en el ámbito nacional. La reforma afectó de manera directa a la escuela secundaria puesto que implementó un cambio en su estructura institucional y en las modalidades que tradicionalmente ofrecía. Una implementación desordenada sumada a la restricción presupuestaria por la crisis económica dejaron una situación de considerable cuidado.

En la actualidad, el sistema se encuentra reorganizado bajo la Ley de Educación Nacional, la Ley de financiamiento educativo y la Ley de Educación técnico profesional. Respecto de su organización, la legislación actual establece la organización del sistema en cuatro niveles: inicial, primario, medio y superior. Asimismo indica que la escolaridad es obligatoria desde los 5 años hasta finalizar la escuela secundaria, es decir 13 años de escolarización obligatoria. La ley autoriza a las provincias a elegir entre dos variantes para la organización de la estructura del nivel primario y secundario: una estructura 6-6 (6 años de primaria y 6 de secundaria) o una estructura 7-5 (7 años de primaria y 5 de secundaria). La Ciudad de Buenos Aires mantiene esta última.

La escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)

Debido a la matriz estado céntrica del sistema educativo argentino y al hecho que la Ciudad es también la capital del país, las características arriba reseñadas sirven para caracterizar el sistema educativo de dicha jurisdicción.

Cuadro 10. Sistematización datos generales sobre la población y el sistema educativo CABA

Población total (en miles) Año 2001*	2.776.138
PBI per cápita Año 2006**	U\$S 8733,4
Expectativa de vida Año 2001*	75,9
Edades de escolaridad obligatoria	5-17
Tasa bruta de escolarización nivel inicial Año 2006	96,5%
Tasa bruta de escolarización primaria Año 2006	98,6%
Tasa bruta de escolarización secundaria Año 2006	87%

Fuente: *Censo 2001 **Cepal. Encuesta Anual de Hogares 2006. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda, G.C.B.A.

Un cambio de suma relevancia se da con la transferencia de escuelas. En efecto, para la Ciudad de Buenos Aires la descentralización de los años '90 implicó un aumento sustantivo de la cantidad de escuelas secundarias a su cargo. Dicha jurisdicción tenía en su territorio 66 establecimientos públicos dependientes del Estado nacional –Escuelas de Educación Media Común y Escuelas Técnicas-, la mayoría de ellos creados durante la primera mitad del siglo

XX. Entre 1990 y 1996 la Ciudad creó 15 instituciones de enseñanza secundaria propias, las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM), con el fin de incorporar a sectores de la población que tradicionalmente habían estado excluidos del nivel secundario. Entre estas instituciones y las transferidas por el Estado nacional, para el año 1996 la Ciudad ya tenía 122 establecimientos bajo su órbita.

La transferencia introdujo dos circuitos de escuelas en la Ciudad: las “transferidas” y las “históricas” o EMEM. Mientras el primer grupo de escuelas era sumamente heterogéneo en las modalidades (bachilleratos, bachilleratos orientados, escuelas comerciales, escuelas artísticas y escuelas técnicas) y en los planes de estudio, el segundo presentaba mayor homogeneidad respecto de la organización y la gestión escolar aunque se mantuvo la diferencia de modalidades (Perito Mercantil y Bachiller con especialización).

Cabe destacar además que en 1994, con la elaboración de la nueva Constitución Nacional, se declaró a la Ciudad de Buenos Aires como autónoma, otorgando a sus ciudadanos la capacidad de elegir por votación a un gobernante y conformándose además una legislatura porteña, ya que hasta ese momento el intendente era designado directamente por el gobierno nacional. Las primeras elecciones se realizaron en 1996.

En el contexto del segundo gobierno elegido por los ciudadanos de la Ciudad de Buenos Aires, en 2002, se sancionó la Ley 898 de la Ciudad, que estableció como obligatoria la Educación Secundaria junto con la educación pre-escolar para niños de 5 años, conformando así un esquema de educación obligatoria de 13 años de duración. Este mismo esquema fue adoptado en 2006 a nivel nacional con la sanción de la Ley de Educación Nacional. Precisamente, en el marco de esta nueva legislación de la Ciudad, es que se avanzó con la ampliación de la oferta institucional a través de la creación de 10 nuevas Escuelas de Nivel Medio entre los años 2004 y 2006 y 13 Centros de Enseñanza Secundaria para adultos y adolescentes que se sumaron a los 69 ex dependientes del ámbito nacional.

La expansión de la red de escuelas secundarias en la Ciudad ha sido, por lo tanto, constante en los últimos 30 años. No obstante, a pesar de la expansión de la oferta institucional ciertas características del plan de estudio y del régimen de evaluación y certificación se mantienen a lo largo del tiempo. Entre estas se destaca: un plan de estudio de formación general con escasas posibilidades de especialización –se divide en un ciclo básico común de 3 años y un ciclo superior de 2 o 3 años de acuerdo con la modalidad-, una organización curricular por disciplinas (hasta 11 por año de escolaridad) con profesores distintos para cada una de ellas y, en su mayoría, bajo modalidad laboral de hora cátedra –hora frente a curso, sin posibilidad de desarrollo de pertenencia institucional-, la promoción a año siguiente con hasta dos disciplinas o materias del año anterior no aprobadas (previas) y la repetición de la totalidad del año en caso de tener más de dos materias previas.

Según los datos oficiales del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en 2004 había 192.000 alumnos matriculados en el Nivel Medio Común en alrededor de 490 unidades educativas, de las cuales el 70% correspondía al sector de gestión privada, pero que sólo atendía al 46% de la matrícula. Los datos también indican que entre los censos del año 1980 y del año 2001 no se observan incrementos poblacionales en el grupo de 13 a 17 años –franja correspondiente a la edad de asistencia teórica a la escuela secundaria- pero sí se aprecia un incremento del 16% en la tasa de asistencia a establecimientos educativos. Para el año 2001 la tasa neta de escolarización en el nivel medio era del 84,3%, superior a la media nacional.

Sin embargo, estos datos esconden al menos dos grandes problemas. El primero refiere a las diferencias entre los sectores más ricos de la Ciudad, localizados en la zona norte, y los más pobres, localizados en la zona sur. Para el año 2005 la tasa de escolarización de la población de 15 años y más se ubicaba en 12,2 años –supone acceso a nivel medio completo- pero mientras que en la zona norte el valor supera los 13,6, en la sur promedia los 9,4 años –nivel medio incompleto (FLACSO, 2008). Asimismo, las escuelas secundarias de la zona sur tienden a tener tasas superiores de repitencia, sobreedad y alumnos salidos sin pase (abandono) en comparación con las tasas del total de la Ciudad.

El segundo se vincula con la dificultad de la escuela secundaria, aún en la ciudad más rica del país, para lograr trayectorias educativas exitosas para todos los alumnos. En efecto, se calcula que la tasa de deserción en el sector estatal se eleva de un 9,9% registrado en el período 2001/2002, a un 14% en 2004/2005 – período en el que entre un 10 y 11% de los alumnos matriculados abandona cada año (Krichesky y otros, 2008).

II.4.2. La campaña Deserción Cero (con énfasis en las escuelas de reingreso)

A continuación se describe y analiza el caso del programa *Deserción Cero* que se desarrolló desde el año 2004 en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En la descripción y análisis se pone énfasis en el programa ***Escuelas de re ingreso***.

Orígenes y principios de la campaña Deserción Cero (con énfasis en las escuelas de reingreso)

La gestión educativa que asume en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002 elabora un plan de gobierno 2003/2007 con eje en la noción de **plena inclusión educativa**. Busca responder así a la demanda de la nueva Ley de Educación de la Ciudad que, como fue mencionado anteriormente, establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. Para dicha gestión, la noción de plena inclusión educativa requeriría del desarrollo de políticas que asegurasen el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población en edad escolar; en particular, de los sectores más vulnerables (Terigi, 2005). Para ello se diseñan nuevos programas y se da continuidad a acciones ya existentes, entre las que cabe mencionar:

- ***Programa de becas estudiantiles***: ayuda económica anual (aproximadamente US\$ 100) que alcanza en 2005 a 45.114 alumnos que representan al 34% de la matrícula estatal del nivel medio
- ***Programa Tu esfuerzo vale***: período de apoyo escolar de dos semanas para las evaluaciones de Diciembre y Marzo;
- ***Programa de Fortalecimiento institucional***: promueve el trabajo por proyectos en las escuelas, con asistencia técnica a través de la asignación de módulos institucionales. Apuntan a retener a los estudiantes y disminuir la repitencia, abarcando a 227 escuelas de diferentes áreas;

- **Programa de Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas:** estrategias educativas para sostener la continuidad de los adolescentes en esta situación dentro del sistema educativo;
- **De vuelta a la escuela:** reinserción de jóvenes con altos niveles de exclusión social de los barrios de la zona sur y de Retiro y San Cristóbal;
- **Boleto estudiantil:** reducción del 50% del boleto mínimo para alumnos de 1º a 5º año de nivel medio.

Más allá de estos programas y acciones, la gestión profundiza el trabajo con los jóvenes que abandonan la escuela. En el año 2001 se detecta que el 5% de los jóvenes en edad de asistir al nivel medio se encuentra fuera del sistema educativo (unos 16.000 adolescentes y jóvenes). A su vez, quienes viven en hogares con algún tipo de privación son los que poseen mayores probabilidades de no asistencia, si bien la mitad de los jóvenes que no asiste habita hogares sin ningún tipo de privación material. Esto implica que no se trata solamente de un problema de condiciones sociales que permiten la escolarización, sino de condiciones escolares y pedagógicas que también la dificultan.

Puede decirse entonces que la campaña Deserción Cero tiene una triple inscripción. Desde el punto de vista de los *lineamientos políticos*, se encuadra dentro del eje de gobierno de la plena inclusión educativa. Desde el punto de vista de las *estrategias generales*, se enmarca en un conjunto de programas y acciones que apuntan a atender tanto la situación socio económica como la específicamente educativa. Desde el punto de vista de la *estrategia focal*, la campaña Deserción Cero se ofrece como una iniciativa política para resolver el problema de los adolescentes y jóvenes que abandonan y dejan de asistir a la escuela en la Ciudad de Buenos Aires.

Tabla7. Sistematización marco de la Campaña Deserción Cero. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Lineamientos políticos	Estrategias generales	Estrategia focal (Campaña Deserción Cero)
Concepto de plena inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Programa becas estudiantiles • Programa Tu esfuerzo vale • Programa de Fortalecimiento institucional • Programa de retención de alumnas/os padres y embarazadas • De vuelta a la escuela • Boleto estudiantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Campaña comunicacional • Red de servicios educativos • Ampliación de oportunidades educativas fuera de la escuela • Expansión de la oferta institucional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevas divisiones ▪ Nuevos Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) ▪ Escuelas de re ingreso

Fuente: Elaboración propia en base a documentación oficial.

Las principales características de la campaña se basan en cuatro componentes:

- *Campaña comunicacional*

Se trata de una campaña a través de diversos medios masivos de comunicación con el objetivo de instalar en la agenda pública la preocupación del Gobierno de la Ciudad por incluir a los adolescentes y jóvenes en la escuela. A través de diversas vías de desarrollo se intentó “crear un estado de conciencia” en la población acerca de esta cuestión: carteles en la vía pública, prensa gráfica, spots televisivos y propaganda de la campaña en la trama de una tira televisiva de alto rating. La información que se difundía a través de los mensajes tenía dos fines: sensibilizar sobre la importancia de la escolarización de todos los jóvenes e informar de la existencia de una red de servicios educativos de la Ciudad acerca de los que se podía obtener información en todos los Centros de Gestión y Participación (CGP) dependientes de la jurisdicción a través de los promotores de Educación.

La campaña obtuvo logros significativos por el alto reconocimiento que Deserción Cero alcanzó en la población, si se considera la demanda de educación y los servicios ofrecidos a través de la misma. Sin embargo, se evalúa que el grupo de 13 a 17 años, población objeto de la campaña, resultó difícil de alcanzar ya que fue la población entre 18 y 24/25 años la que más respondió a la convocatoria de la campaña.

- *Red de servicios educativos*

En cada uno de los CGP se instala una cara visible de la gestión educativa a través del rol de Promotor de Educación, que es quien brinda información, facilita trámites y asiste a los jóvenes en aspectos educativos y de índole social (Atención a la Mujer, Defensoría de Niñas, niños y adolescentes, Capacitación Laboral, Promoción Cultural, Asistencia social, Alumnas Madres, Becas, etc.). El Promotor cuenta con pleno conocimiento de las escuelas de la zona y los programas y planes, para poder asesorar a los interesados así como acompañarlos en los diferentes pasos necesarios para incluirse en ellos.

La evaluación realizada en el 2004 respecto de las demandas recibidas por los Promotores indicó que un 40% de las consultas refería a ofertas de secundaria para adultos, un 18% a vacantes en escuelas secundarias, un 10% a becas de nivel medio, otro 10% a información sobre las nuevas escuelas de re ingreso y un 6% a trámites educativos en general.

- *Ampliación de oportunidades educativas fuera de la escuela*

Se incorporan ofertas formativas extra escolares para ampliar las oportunidades de formación de los adolescentes y jóvenes. El centro de la estrategia son los Clubes de Jóvenes que ofrecen actividades culturales, deportivas y recreativas gratuitas los fines de semana en sedes de escuelas secundarias de todos los barrios de la Ciudad. La oferta comienza en 2004 con 25 Clubes de Jóvenes con un total de 6.854 inscriptos a octubre de ese año.

- *Expansión institucional de la oferta*

Este componente incluye tres líneas de acción. La primera es la expansión de la oferta institucional existente debido, fundamentalmente, a la demanda que surge a raíz de la campaña de difusión: se abrieron 32 divisiones de nivel secundario en las más diversas zonas de la Ciudad para un total de 775 estudiantes que buscaron continuar en la escuela

a pesar de haber repetido el año y presionaron por vacantes en los establecimientos públicos de la Ciudad.

La segunda línea consiste en la apertura de 6 nuevos Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) destinados a la población joven (18 años) que presionó por volver a la escuela secundaria. En realidad, se trata de una línea de acción emergente, no prevista en la planificación original de la campaña, que posibilitó la inclusión de 676 nuevos alumnos en el nivel secundario de adultos. Los nuevos CENS tienen características especiales, tales como un régimen de promoción por asignatura y un nuevo plan de estudios para la modalidad Perito auxiliar en sistemas administrativos. Además, el ciclo lectivo se abre a comienzo y a mediados de año. Destinado también a la población adulta, se incorpora en el 2004 una nueva figura al ya existente programa Adultos 2000, de educación semi presencial para alcanzar la terminalidad de los estudios secundarios. Se trata del *facilitador*, que orienta al estudiante del programa a lo largo de su formación, y monitorea su trayectoria y desempeño.

Finalmente, la tercer línea refiere a las escuelas de re ingreso. A partir de Abril de 2004 se abren 6 escuelas secundarias para los jóvenes de entre 16 y 20 años que alguna vez asistieron al nivel pero han abandonado su trayectoria escolar hace por lo menos dos años. En el apartado siguiente se describe en detalle este último programa.

Las Escuelas de re ingreso: volver a pensar la escuela secundaria

Tal como se señala más arriba, los datos del Censo 2001 indicaban la existencia de al menos 16.000 adolescentes y jóvenes entre 13 y 17 años que no estaban escolarizados en la Ciudad de Buenos Aires. Si se consideran las altas tasas de cobertura de la educación primaria porteña y la alta tasa de pasaje de primaria a secundaria que exhibe la Ciudad, se concluye que se trata en su mayoría de adolescentes y jóvenes que comienzan y abandonan la escuela secundaria (Terigi, op.cit.).

Es a partir de este dato que se construye el programa de *Escuelas de re ingreso*. Es decir, si se trata de adolescentes y jóvenes que comienzan pero abandonan, resulta claro que ofrecer el mismo formato institucional no resuelve el problema ya que es “esa” institución la que de hecho los “expulsa”.

En los documentos de la gestión educativa de ese entonces se analiza que las escuelas secundarias no cuentan con la flexibilidad necesaria para volver a albergar a esta población estudiantil. En efecto, se señala que el currículum mosaico, de cursada en simultáneo, con una única secuencia que obliga a repetir todo el año si se tienen más de dos materias previas y no reconoce la mayoría de lo aprobado, sin opciones de trayectoria para los estudiantes y desvinculado de posibles actividades de formación complementaria, forman parte del problema.

Tabla 8. Sistematización Características Escuelas de re ingreso. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Principios generales	Diseño de las escuelas
<ul style="list-style-type: none"> • Población objetivo: jóvenes entre 16 y 20 años fuera del sistema pero con algún paso previo en él • Geográficamente localizadas: regiones con demanda de la población objetivo • Bachillerato de modalidad flexible: atenta a trayectorias previas y particularidades de la población objetivo para el cursado • Potencial para modificar la oferta institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios: currículo básico común y áreas optativas no graduado en años • Régimen Académico: promoción y asistencia por asignatura • Rasgos organizacionales: designación por cargo, tutores, horas institucionales

Fuente: Elaboración propia en base a documentación oficial.

Los principios generales

A partir de este diagnóstico, se sanciona un decreto mediante el cual se establece la creación de 6 *Escuelas de reingreso* (EdR) en 2004 y otras 2 en 2005, con ciclo lectivo Agosto-Agosto debido a la tasa de abandono que se registra luego del período vacacional de mitad de año, en el mes de Julio. Se trata de un novedoso proyecto educativo con las siguientes características generales:

- Las escuelas se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes que, por diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Su oferta se dirige a la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el nivel secundario pero que no asistía a la escuela hacía por lo menos dos años. La formulación de la normativa posibilita el ingreso de alumnos que nunca hubiesen asistido, a condición de respetar la edad mínima de inscripción (16 años) y la edad máxima para anotarse en las asignaturas del primer nivel del plan de estudios (18 años);
- Son escuelas concebidas en su potencial para modificar la oferta institucional destinada a adolescentes y jóvenes que, por diversos motivos, encuentran dificultades para sostener su escolaridad, en particular por razones de trabajo;
- Se trata de escuelas geográficamente localizadas en función de la demanda real y potencial de cada Distrito Escolar y en cada Región de Supervisión del Nivel Medio de la Ciudad. Debido a que se destaca la existencia de matrícula potencial para estas escuelas en todas las regiones, se crean 4 en la zona sur, dos hacia el centro de la Ciudad, una en la zona norte y una en el oeste, en edificios de escuelas secundarias existentes durante el turno noche (salvo una que funciona mañana y tarde en las instalaciones de una fábrica recuperada);

- El plan de estudios es de modalidad bachiller y tiene cuatro años de duración bajo un criterio de flexibilidad en diversos aspectos: organización de trayectorias escolares adecuadas a las circunstancias particulares por las que transitan los alumnos y que favorezca distintas alternativas de cursado, régimen de aprobación que evita la repitencia por deuda de asignaturas y promueve el avance en el sistema escolar, planta docente con diversidad de roles institucionales, dispositivos específicos de sostén de la trayectoria escolar (tutorías, apoyo escolar, talleres, etc.);

El diseño de las escuelas

El diseño de las EdR se concentra en tres aspectos:

Plan de estudios:

- El plan de estudios está centrado en la enseñanza de las materias básicas del currículo, anuales y cuatrimestrales, de carácter obligatorio;
- El plan se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria (anuales y cuatrimestrales), que pueden cursarse en diferentes momentos;
- Se ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo en comparación a los planes tradicionales de escuela media, que generalmente prevén el cursado de 11 o más materias por año. Algunas se presentan en cuatro niveles (matemática, lengua y literatura), otras en tres (historia, geografía), en dos (biología), y también hay materias de un único nivel (ciencias de la vida y de la tierra, formación ética y ciudadana, química, física, desarrollo y salud, economía, proyecto). Asimismo, se ofrece la posibilidad de cursar los diferentes niveles de materias extra-curriculares, puntualmente informática e inglés, los días viernes. Las EdR ofrecen cuatro niveles de inglés y dos de informática;
- Se crea un sistema de diagnóstico y acreditación de conocimientos en cada escuela, que sirve para determinar en qué punto del plan de estudios se reincorpora un alumno y qué apoyos necesita para progresar en el plan;
- Los estudios realizados en otros establecimientos de nivel medio son reconocidos mediante un régimen especial de equivalencias;
- Aunque el desarrollo completo del plan de estudios abarca cuatro años, dado el carácter flexible de la propuesta, la indicación de años de estudio funciona como una orientación, y la duración real varía en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos;
- Se prevé el dictado de actividades de carácter opcional para los alumnos, destinadas a la práctica de Artes, Actividad Física y Formación profesional.

Régimen Académico

- Este plan de estudios se acompaña con un particular régimen académico, más adecuado a los requerimientos de la población joven que ya ha tenido alguna experiencia en la escolaridad secundaria y cuyas condiciones vitales requieren mayor flexibilidad por parte de la escuela;
- El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares. Por tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio. La aprobación por asignaturas permite a los alumnos un tránsito adecuado a sus posibilidades cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar. El plan incluye tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes para una mejor organización de su trayectoria escolar y sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas;
- El régimen de asistencia es también por materias o unidades curriculares, para facilitar la incorporación de alumnos en condición de actividad laboral o que buscan empleo y que necesitan, por ello, un tipo de cursada que no se vea imposibilitada por el desarrollo simultáneo de la actividad laboral;
- Se organiza un sistema de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación para el cursado de las asignaturas.

Rasgos organizacionales

- Están dotadas de una Planta Orgánico – Funcional con cargos docentes y horas cátedra institucionales;
- Se establece el sistema de designación por cargo de los profesores que se desempeñen en ellas. Este sistema genera pertenencia en los profesores y coadyuva a su especialización en la atención a los requerimientos de la población destinataria;
- Los docentes de las asignaturas de cursado regular ocupan el dictado de clases de apoyo o trabajo con grupos reducidos, y las horas extraclase que perciben por su contratación por cargo. Por su parte, los docentes de las unidades de acreditación obligatoria dictan clases a grupos reducidos (con un máximo de quince alumnos);
- Se prevé la figura del tutor por curso;
- Las horas institucionales permiten la conformación de equipos de trabajo docente y facilitan la gestión de proyectos específicos;
- Se contempla la creación del cargo de asesor pedagógico. Esta figura se encarga de confeccionar las trayectorias personalizadas de los alumnos, atendiendo a las materias que les corresponde cursar (que pueden ser de distintos niveles o años) y los horarios de ingreso y egreso de la escuela (generalmente, articulados con la inserción laboral que tengan los jóvenes);

- Los directores y profesores que se desempeñen en estas escuelas deben reunir las condiciones establecida en los estatutos. En el caso de los directores, se realizan entrevistas de selección en la Dirección de Planeamiento de la ex Secretaría de Educación. Los profesores deben anotarse conforme los mecanismos de las Juntas de Clasificación que operan en el área educativo.

Los resultados de la iniciativa

En el apartado de descripción de la Campaña Deserción Cero se reseñaron algunos de sus principales resultados. Se destacan al menos dos logros significativos y novedosos. El primero se relaciona con la difusión de las políticas educativas orientadas hacia la inclusión y su apropiación por parte de la comunidad; el aumento en la cantidad de consultas respecto de la finalización de la escuela secundaria en los CGP da cuenta de ella. El segundo se vincula, precisamente, con el papel activo de los CGP en el relevamiento de demandas y en la orientación a la comunidad educativa más vulnerable hacia distintas alternativas de escolarización. La información relevada impulsó procesos de planificación emergente en la gestión educativa, quien creó espacios no contemplados originalmente, destinados a jóvenes mayores de 18 años y adultos que no habían completado la escuela secundaria y manifestaron interés por hacerlo.

Respecto de la evaluación de las EdR, las diferentes direcciones que componían la ex Secretaría de Educación (hoy Ministerio de Educación) realizaron entre los años 2004 y 2006 asistencia técnica y elaboración de documentación relativa a estas escuelas en los que se detectaba una diversidad importante en las formas de implementación en cada una de las instituciones. Es por ello que la Dirección de investigación desarrolla desde el segundo semestre de 2006 una investigación para ampliar la información disponible así como recuperar la perspectiva de los directores y docentes de las propias escuelas.

A esto se suma otra investigación realizada por un organismo externo, el área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), producto de una convocatoria del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI) para apoyar proyectos que abordasen temáticas vinculadas a la inequidad educativa en países de América Latina. Finalmente, se encuentran los resultados de una investigación realizada por un equipo de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, en la que se trabaja sobre nuevos formatos escolares y se toma a las EdR como objeto de análisis. A continuación se presenta una sistematización de estas tres fuentes, distinguiendo entre resultados cuantitativos y cualitativos. Estos últimos refieren, más que nada, al proceso de implementación de las EdR y a las distintas estrategias que fueron surgiendo durante los años 2004-2006.

Resultados cuantitativos

Las investigaciones citadas realizan un seguimiento de las EdR durante dos años. Pueden señalarse resultados referidos a la incorporación de matrícula, la trayectoria y la aprobación y certificación de asignaturas.

Respecto de la matrícula, los datos provistos por las investigaciones indican que:

- El número de matriculados en las EdR crece con fuerza entre los años 2004 y 2006: de 478 alumnos al comienzo del ciclo lectivo de 2004, se pasa a 755 en 2005 –un incremento del 57%- a 1012 alumnos en 2006, con la incorporación de las dos últimas escuelas creadas. Se trata de un crecimiento de matrícula de 111%;
- La brecha entre el número de hombres y mujeres matriculados se reduce año a año: 64% de varones en 2004, 61% en 2005 y 56% en 2006;
- Es bastante más significativa la presencia de alumnos con una historia de deserción de 2 o más años: el 41% de los alumnos tiene una historia de deserción de 2 años, el 22% ingresa luego de haber permanecido más de dos años fuera del sistema y sólo el 37% lo hace con una situación de deserción de menor duración (1 año);
- El tiempo transcurrido fuera del sistema de los alumnos ingresantes a las EdR es una característica que varía entre las escuelas y se modifica con la matrícula de cada año. Se aprecian algunos cambios en relación con el perfil de la matrícula: al comienzo se inscribieron más alumnos de 15 años, mientras que luego lo fueron haciendo en mayor medida alumnos de 17 años; además alrededor del 20% tiene 20 años o más. En 2004 también se registran alumnos de sectores sumamente excluidos, mientras que hacia 2005-06 se percibe un crecimiento de la presencia de alumnos de clase media y media baja. Se destaca que el retiro de los CGP en el proceso de inscripción (que se traslada a las propias escuelas) y el gradual abandono de los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad –como se reseña más adelante- podrían explicar el cambio de perfil.

Respecto de las trayectorias se observa que:

- El porcentaje de abandono en estas escuelas presenta un leve incremento en los años estudiados: del 20% de matriculados en el 2005 al 27% en 2006. Es decir que en las EdR abandona entre el 20/25% de los alumnos, siendo el promedio de las escuelas de la Ciudad 10%;
- La situación de abandono varía de manera considerable entre las EdR: si se consideran los extremos de mayor y menor porcentaje se encuentra un rango que va del 41% al 8%;
- La situación de abandono varía de manera considerable de año a año en las EdR: la mayoría registra subas importantes, de más de 10 puntos, si bien también se presentan, aunque en menor medida, casos de bajas;
- Existe una relación –aunque leve- entre historia de deserción y abandono en las EdR: a medida que aumenta el peso de los nuevos ingresantes con una historia de deserción de larga duración, aumenta, en algunos casos, el porcentaje de abandono escolar a lo largo del año.

En relación con la certificación los datos señalan que:

- Para el año 2005, más de la mitad aprueba 3 o más materias (57%): mientras el 34% de los alumnos aprueba la totalidad de las materias, un 23% aprueba entre 3 y 4, el 12% aprueba entre 1 y 2, y un 31% que queda libre;
- A Diciembre de 2006 egresan un 22% de los alumnos ingresantes en 2004.

Resultados cualitativos

Los resultados de la experiencia de las EdR durante los años 2004-06 pueden analizarse en dos dimensiones: institucional y curricular.

- *La dimensión institucional y la gestión del director*

Respecto de la dimensión institucional, el trabajo de Krichesky para la Dirección de investigación de la ex Secretaría de Educación destaca principalmente un proceso de reacomodamiento a esta nueva forma de diseñar y gestionar la escolaridad. Este proceso comienza con la gestión del director, quien asume como tarea principal la construcción de lazos de confianza entre estos jóvenes y la escuela, de manera que ésta se transforme en un ámbito de “oportunidad”. Esto se tradujo en un primer desafío: “...hacer algo para que los chicos aprendieran a ser alumnos”.

Para esta tarea se cuenta con algunos dispositivos que se enmarcan en proyectos institucionales vinculados a la atención de problemáticas psico-sociales o al desarrollo de propuestas curriculares transversales que muchas veces se traducen en un trabajo de articulación con organizaciones sociales de la comunidad (Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Defensoría del Pueblo, El Centro Nacional de Rehabilitación Social - CENARESO-, la Universidad de Buenos Aires, museos, teatros, centros culturales y clubes barriales, radios comunitarias) y con otras áreas del sistema educativo (articulación con el equipo de Asistencia Socioeducativa –de particular incidencia en el tratamiento de conflictos-, Programa para alumnas embarazadas, alumnas madres y alumnos padres y Programa “Aprender Trabajando” a través del desarrollo de pasantías).

Además, el director debe gestionar la relación con las escuelas con las que se comparte el edificio donde se señalan, a veces, procesos tensos en tanto la “nueva” escuela es vista como “extraña”, “invasora” y “externa”. El trabajo con otras escuelas medias o CENS no es frecuente, aunque esto depende de la acción integradora que lleve adelante el supervisor de la región. También debe gestionar el trabajo con el equipo docente, situación que se ve favorecida por el hecho de que la mitad del colectivo docente tiene asignación a hora clase y a trabajo institucional. Un rol central lo ocupa aquí también el asesor pedagógico, quien organiza las trayectorias escolares, tutorías, apoyo escolar y tareas de planificación; en cada escuela la inserción de este rol tuvo una modalidad distinta, muchas veces condicionada por las características del personal de la institución y el perfil profesional del asesor.

Finalmente, también se destaca como un elemento de suma importancia para la gestión institucional el acompañamiento técnico de la Dirección Curricular y los espacios de Capacitación ofrecidos. Estas instancias brindaron cuadernillos para la actividad docente en las clases de apoyo, CD ROM con los programas ajustados y materiales de apoyo para las

asignaturas –guías de trabajo, actividades e ítems de evaluación, criterios para la selección de libros, bibliografía para la reflexión-.

En síntesis, la evaluación de la experiencia en términos de la dimensión institucional revela que:

- La gestión requiere de un tiempo de “acomodamiento”;
- El director asume la tarea de convocar y sostener la trayectoria de los jóvenes a quienes se dirige la EdR;
- El trabajo en red con instituciones de la comunidad permite acompañar el desarrollo de las actividades escolares, fundamentalmente debido a la atención a las problemáticas psico sociales que encuentran un canal específico y apropiado (que muchas veces no es la escuela);
- El trabajo en articulación con áreas y programas del sistema educativo sostiene la gestión institucional por medio de capacitación, materiales, acompañamiento técnico y, particularmente, colaboración en la resolución de conflictos.

- *La dimensión curricular y la tarea de directores, profesores y alumnos*

Como se explicó en la descripción del diseño de las EdR, éstas cuentan con un régimen curricular específico cuyo desarrollo se apoya sobre una serie de dispositivos: trayectos, clases de apoyo, tutorías y actividades opcionales. Frente a esto, es la institución la que debe asumir el diseño de su propio proyecto curricular. Para los profesores el primer desafío se define de la siguiente manera: “aprender a ser profesores de estas escuelas”.

El sistema de apoyo escolar apunta a una enseñanza más individualizada, en grupos pequeños, para facilitar a los alumnos el abordaje de las materias y compensar diferencias; pueden ser obligatorias si así lo determina el docente y el tutor. Debido a que la capacidad de estudio de los alumnos de las EdR no es un “dato dado”, se desarrollaron distintas estrategias:

- Diseño de dos modalidades de apoyo: una centrada en las disciplinas y otra de trabajo metodológico;
- Organización de aulas coordinadas por un grupo de profesores de distintas asignaturas, con el aula subdividida para que los alumnos se queden toda la clase;
- Organización de clases de apoyo en distintos espacios físicos para menguar la resistencia de los alumnos a permanecer en clase;
- Acompañamiento del profesor de apoyo en la clase ordinaria de la materia en cuestión para evitar “sacarlo del grupo”;
- Uso de estrategias y metodologías diferenciadas para los alumnos del 1º nivel que luego les permitan continuar con el desarrollo de la actividad regular en la escuela;

- Revisión del diseño de la clase de apoyo desde el punto de vista didáctico para evitar que se transforme en una “clase convencional”.

Las tutorías son espacios de acompañamiento y orientación del alumno, a cargo de un docente designado como profesor tutor. La tarea consiste en llevar a cabo un seguimiento minucioso de la historia de los jóvenes en su perspectiva académica y personal. Para la primera, el tutor controla las carpetas de los tutorandos así como sus calificaciones, organiza la trayectoria de cursado de asignaturas, convoca reuniones con los profesores y con los padres de los alumnos. En general se han detectado dificultades para encontrar profesores dispuestos a asumir la tarea por la dedicación que insume; en los casos de cursos de más de 20 alumnos, la designación por cargo no es suficiente y los directores reclaman más horas cátedra para cubrir las tutorías.

La organización de los trayectos, en la que participa el director, el asesor y el tutor, resulta compleja ya que su armado requiere de un trabajo minucioso y personalizado. En su implementación se reflejan estrategias diversas para un espacio que presenta tensiones:

- Organización de cursos con una distribución horaria en “espejo”. Es decir, apertura de cursos de niveles consecutivos para que los alumnos los puedan cursar en horarios huecos. La tensión: depende de la cantidad de profesores asignados por cargo y no por hora cátedra;
- Cursado de trayecto personalizado. La tensión: suele presentarse como un obstáculo para que los alumnos construyan un sentido de pertenencia a la institución a partir de su integración a un grupo de pares estable, ya que los alumnos rotan por distintos cursos;
- Logro de compromiso con el estudio. La tensión: el armado de los trayectos se enfrenta a jóvenes que ya han sido expulsados del sistema, pero debe atender que las cursadas se completen para no llegar a una nueva situación de atraso que termine en abandono;
- Transformación de los jóvenes en alumnos de escuelas secundarias. La tensión: arribar a un marco normativo y disciplinario que sostenga la tarea de enseñanza y no se traduzca en transformación de la escuela en un espacio de contención social. Las entrevistas realizadas indican que, conforme los alumnos avanzan por los niveles de cursado, la enseñanza va desplazando paulatinamente a la contención.

Respecto de la gestión curricular, además de las materias, las EdR deben ofrecer asignaturas opcionales en Artes, Actividad Física y Taller Práctico los días viernes. Entre las actividades realizadas se encuentran: Talleres sobre medios de comunicación, Historia Oral, Serigrafía, Fotografía, Plástica, Juegos Teatrales, Cine Debate, Ejecución de instrumentos musicales, Reparación de PC, Producción de velas, Educación Física. En atención a una demanda específica de los directores, se introdujeron *talleres de orientación profesional* tales como micro emprendimientos, aunque en la mayoría de los casos estas propuestas no han resultado de interés para los alumnos por su baja carga horaria. Los relatos indican que la asistencia los días viernes resultó difícil de instalar, salvo cuando se propone como un día de trabajo “normal” y el taller se encuadra dentro del dictado de alguna material troncal. Se

percibe, además, que las materias de Inglés e Informática, que también se cursan los viernes, se dejan para el final de la trayectoria contribuyendo a generar situaciones de atraso.

En cuanto a los alumnos y su desempeño dentro de las EdR, se presentaron más arriba los datos sobre la trayectoria. Desde la perspectiva de los docentes entrevistados en la investigación, la flexibilidad del dispositivo curricular resulta positiva para los alumnos, aunque no todos llegan a adaptarse a esa forma de organización. El promedio de asistencia a clases es para ellos de entre 60-80%. El problema de más difícil resolución, señalado por los docentes, pareciera ser la *concentración de los alumnos en clase*, aunque esto no quita que la gran mayoría coincida en que los alumnos aprenden los contenidos previstos en la asignatura. Los logros de las EdR se concentran en torno a la motivación para el estudio, el acceso y permanencia en el nivel medio y la mejora de las capacidades para la convivencia social y escolar, mientras que los obstáculos se localizan en el alto nivel de ausentismo y deserción de los alumnos, los problemas de aprendizaje y disciplina y aquellos relacionados con la gestión institucional. Por debajo de estos aparecen los problemas sociales de los alumnos, percepción que podría estar reflejando un **cambio en la mirada de los docentes** de escuela secundaria en general, quienes suelen poner a las condiciones sociales de los alumnos como obstáculo principal de la escolarización (un posible corrimiento del “con estos chicos no se puede”).

Una síntesis de la experiencia en términos de la dimensión curricular indica:

- Alto grado de valoración de la flexibilidad de la propuesta, en particular los trayectos personalizados, aunque su implementación requiere diversas estrategias de política micro institucional;
- Necesidad de contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje; los profesores deben aprender a enseñar en función de los dispositivos de estas escuelas y alumnos;
- Alto grado de satisfacción con las clases de apoyo y las tutorías, aunque se detectan tensiones en la implementación institucional, particularmente entre la contención y la enseñanza;
- Atenuación de estereotipos en las percepciones de los docentes respecto de los alumnos de sectores más vulnerables, aunque se detectan problemas en relación con el ausentismo y las dificultades para la concentración en clase.

II.4.3. ¿Qué aportes ofrece la experiencia de las Escuelas de reingreso de la Campaña Deserción Cero?

La experiencia de las EdR en el marco de la Campaña Deserción Cero presenta elementos interesantes para pensar políticas de cambio para la escuela secundaria. Entre ellos se destacan:

- La formulación de una política educativa centrada en la inclusión con estrategias de difusión (campaña comunicacional), articulación geo localizada (acción de los CGP) e innovación institucional (las EdR);

- La adopción de una estrategia de política educativa orientada hacia un grupo específico, los jóvenes con problemas de permanencia en el sistema educativo, con foco en la enseñanza y no en la contención social, superando así propuestas de políticas focalizadas que apuntan a resolver el problema de la escolarización sin cuestionar, muchas veces, el propio dispositivo escolar;
- El diseño de la política sobre la base de la reformulación del dispositivo escolar, entendiendo que son algunos de sus componentes los que se encuentran en la base de las experiencias de fracaso escolar entre los adolescentes y los jóvenes. La pregunta para diseñar las EdR pareciera haber sido ¿qué es lo que expulsa a nuestros alumnos de las escuelas secundarias?;
- El diseño de los dispositivos de las EdR sobre la base del criterio de flexibilidad sosteniendo un objetivo firme: el de la trayectoria continua. La escuela pareciera intentar construir al alumno sobre la base de un concepto diferente: si en las escuelas secundarias ser alumno consiste en aprobar en forma simultánea una gran cantidad de materias diferentes, en las EdR se trata de construir una trayectoria entre lo que ya se hizo y lo que queda por hacer;
- La provisión de recursos humanos apropiados para la propuesta: selección de directores, provisión de cargos docentes acordes con el tipo de trabajo (no sólo la hora clase) y asistencia técnica y capacitación docente frente a los nuevos desafíos;
- La articulación con políticas existentes y, en especial, con organizaciones de la comunidad y otras áreas del sistema educativo, contribuyendo a la localización geográfica del programa;
- La implementación de una experiencia de innovación con potencial para volver a pensar al conjunto de las escuelas secundarias en relación con la forma escolar y la posibilidad de sostener trayectorias exitosas para todos los alumnos.

La evaluación permite además analizar los beneficios y los riesgos de la estrategia adoptada:

- Las EdR constituyen una experiencia de innovación y experimentación institucional sumamente interesante si se considera la tracción histórica del modelo institucional tradicional en la organización de la enseñanza secundaria. Permiten pensar potencialidades de cambio para el conjunto del sistema. Sin embargo, presentan algunos problemas detectados por Terigi (op.cit.). El primero refiere a la complejidad de la gestión curricular, ya que se trata de pensar trayectos cuasi personalizados, además de las necesidades de adaptación del dictado del curriculum a asignaturas por niveles y la organización de distintos espacios de enseñanza (clases, apoyo, tutorías, talleres). El segundo se vincula con el desarrollo de la pertenencia institucional en alumnos que casi no comparten un grupo clase, problema significativo para poder sostener trayectorias y no “rotaciones” entre asignaturas. El tercero se relaciona con el lugar que ocupan las EdR dentro del sistema. Se detecta que para otras escuelas medias se transforman en instituciones de “derivación” de alumnos que fracasan; también son vistas como una “competencia desleal”, en particular en las EMEM que trabajan

con sectores vulnerables y no cuentan con la flexibilidad del dispositivo para atender a sus alumnos;

- Las EdR ofrecen la posibilidad de pensar cambios concretos en la forma de organizar las escuelas secundarias; cambios que permiten sostener trayectorias escolares continuas para los alumnos que abandonan. Sin embargo, aún en sus particulares condiciones, no logran retener a todos los alumnos en esas condiciones. Además, requieren de ciertas características esenciales para sostener la flexibilidad del dispositivo, principalmente el tamaño reducido. Esto lleva al problema organizacional relativo a la asignación de recursos: se trata de escuelas de pocos alumnos pero que demandan una mayor cantidad de planta docente (para los diversos roles y espacios por niveles de asignaturas) y un mayor costo en la unidad docente (por la asignación por cargo y no por hora cátedra);
- Las EdR son escuelas secundarias diferentes, pensadas para una población que no logra acomodarse al modelo institucional tradicional y fue expulsada por ese modelo. Pero existe el riesgo de que esa diferencia pueda tener efectos de mayor segmentación dentro del nivel medio y dentro del sistema educativo. Por un lado porque trabajar en estas escuelas supone cierto grado de identificación con el objetivo y la propuesta (no todos los profesores acuerdan con ella ni se pueden pensar a sí mismos como parte de ella; supone, como mencionáramos más arriba, un aprendizaje en la tarea de ser profesor). Por otro lado porque, como señalan las investigaciones reseñadas, podrían constituir un nuevo circuito diferenciado. Si bien la historia de la escuela demuestra que la oferta homogénea no asegura igualdad de acceso ni de oportunidades educativas, una estrategia de diferenciación de la oferta en sociedades sumamente fragmentadas, como las del cono sur, puede agravar procesos históricos de segmentación educativa.

III. La educación secundaria entre los casos y las políticas: hacia dónde es posible dirigir la mirada en América Latina

El ingreso de nuevos sectores sociales a la escuela media, tanto como los cambios en la cultura juvenil, produjeron una crisis en el modelo selectivo de escuela secundaria que, en general, tuvo muchas dificultades para modificar o ajustar sus tradiciones frente a las nuevas demandas. Las críticas más comunes a dicha escuela incluyen la falta de sentido que tiene para los jóvenes el conocimiento que reciben (la denominada descontextualización y ahistoricidad del conocimiento escolar) así como la escasa relación entre los intereses y necesidades futuras de estos jóvenes y el currículum de la escuela media.

Dichas críticas se agudizan en las escuelas que trabajan con alumnos que tienen escaso capital social y cultural. Las dificultades para la escritura, para la comprensión de textos y para el cálculo son notorias. A su vez, las escuelas no pueden apoyarse en el capital cultural de la familia ya que muchos de los chicos que ingresan representan la primera generación de la familia que alcanza el nivel secundario.

Como se mencionó en la primera parte de este estudio, todos los países afrontan este desafío. El problema para los países latinoamericanos es que estos desafíos se suman a viejas deudas: la incorporación efectiva del conjunto de la población, el desarrollo de condiciones de infraestructura y equipamiento adecuado, la profesionalización docente, el sostenimiento de trayectorias escolares completas y relevantes para todos los jóvenes. Los casos analizados realizan diversos aportes para pensar tanto las deudas como así también los desafíos.

III.1. Aportes de los casos en relación con los problemas de la escuela secundaria: entre la agenda clásica y el problema del modelo institucional

En relación con los problemas de la educación secundaria, los aportes de los casos pueden analizarse desde una mirada general (los temas a los que apuntan) y desde una mirada particular (el problema del modelo institucional). Desde la primer perspectiva, si se miran los problemas que se buscan atender no son todos necesariamente nuevos: la transición entre la primaria y la secundaria, la rigidez curricular, la descontextualización de los contenidos y la vida escolar, la preparación para los estudios superiores, la formación para el ingreso al mundo del trabajo. Los elementos más “nuevos” se observan en la introducción de nuevas áreas (las TIC o la relación con la comunidad, por ejemplo) o en la focalización de grupos poblacionales (sectores vulnerables, alumnos fuera del sistema, alumnos pertenecientes a comunidades inmigrantes).

De esta manera, una comparación entre los problemas históricos (producto de la primera expansión hacia 1960) y aquellos más novedosos (producto de los cambios que se suceden desde fines de 1980 y principios de 1990) que buscan solucionar las políticas implementadas permite observar la presencia de una doble agenda en los casos analizados:

Tabla 9. Sistematización de aportes de los casos en relación con las agendas de la escuela secundaria

Casos	<i>Student Success</i>	LPT	PROA	EdR
Saberes básicos	*Piensa Alfabetizar *Éxito hacia las Matemáticas	*Nivelación restitutiva en lenguaje y matemática	*Acompañamiento tutorial en áreas básicas y hábitos de estudio	*Currículo básico común
Transición primaria/secundaria	*Programa de transición de la primaria a la secundaria	*Nivelación restitutiva en 1º EM	*Acompañamiento en primaria y secundaria	-
Relación con el mundo del Trabajo (demanda para el mundo del trabajo)	* <i>Apprenticeship</i> * <i>Cooperative Programs</i> * <i>Dual Credits</i>	-	-	*Talleres de formación profesional
Cambios organizacionales (funciones de apoyo a la enseñanza)	*Equipos para <i>Student Success</i> y líder escolar (profesor) para <i>Student Success</i>	*Profesores coordinadores del plan de acción en el liceo	*Profesores tutores/Monitores de acompañamiento *Coordinador del programa en el centro educativo	*Profesores tutores *Asesor pedagógico a cargo del armado de la trayectoria del alumno
Cambios curriculares (flexibilización curricular/flexibilización régimen académico)	*Rescate y recuperación de créditos *Proyectos Faro *Programa de formación en materias de alta habilidades especializadas	-	-	*Currículo básico común y áreas optativas no graduado en años *Régimen Académico: promoción y asistencia por asignatura
Agenda Segunda expansión gran (fines años '80 en adelante)¹⁰				
Incorporación TIC	* <i>E-learning</i>	-	-	*Talleres
Relación con la comunidad	*Proyectos Faro	*Aprendizaje Servicio	*Actividades extraescolares	*Talleres
Focalización	*Atención al multiculturalismo	*Alumnos en riesgo de abandono (Becas)	*Alumnos con baja integración al centro educativo	*Jóvenes fuera del sistema escolar

Fuente: Elaboración propia en base a información capítulo II de este estudio.

¹⁰ Cabe aclarar que la agenda de la segunda expansión también incluye temas de la primera agenda bajo otras construcciones discursivas (a modo de ejemplo: saberes básicos o relación con el mundo del trabajo, de la primera agenda se transforman en "competencias" en la segunda).

Los temas y la agenda que atraviesan los casos permiten apreciar la existencia de un tema principal y común: los aprendizajes en áreas básicas (lengua y matemática). Pareciera que al momento de pensar en mejorar la eficiencia interna de la escuela secundaria ésta es la estrategia privilegiada. Pueden señalarse varios motivos por los que se apunta a dichas áreas. En primer lugar, se trata de una función clásica de la escuela pero no por ello menos relevante ya que esas áreas son clave para el proceso de construcción y acumulación del conocimiento pertinente para futuros desempeños dentro y fuera del sistema educativo. En segundo lugar, la trayectoria dentro del sistema educativo se estructura sobre dichas áreas: todos deben lograr la comprensión lingüística y el pensamiento formal; si todos llegan al pensamiento filosófico, esa es otra discusión. En tercer lugar, debido a la expansión de la obligatoriedad y la demanda de cualificación, el límite superior en la trayectoria educativa se ha corrido y la escuela secundaria es ahora un “escalón” en una carrera, sobre el que se condensan los conocimientos de la primaria y se articulan los recorridos siguientes (estudios superiores, capacitación para el mundo del trabajo).

Pensar una política destinada a la incorporación exitosa de los jóvenes en la escuela secundaria debiera incluir una línea de acción dirigida al aprendizaje de áreas básicas. Los casos analizados muestran que esto puede realizarse a través de dos vías: focalizando en la enseñanza o en el aprendizaje. En el primer caso, se trabaja desde la política con los docentes, por medio de capacitación y recursos *ad hoc* para mejorar la enseñanza en dichas áreas (*Student Success*). En el segundo caso, la política apunta directamente al aprendizaje de los alumnos, generalmente por medio de estrategias remediales de apoyo (PROA). Es interesante notar el caso del LPT, a mitad de camino entre una y otra: se diversifican las estrategias por grupos de alumnos al tiempo que se provee de recursos a los profesores.

No obstante, como ya se mencionó en las consideraciones finales de cada uno de los casos, si bien el foco en áreas básicas es importante, no sería deseable reducir la enseñanza en la escuela secundaria a ello. Desde la perspectiva de las políticas educativas, la obligatoriedad no debiera transformar a este nivel educativo en un estadio para la acumulación de saberes básicos: también se trata de lograr una experiencia educativa de relevancia para el sujeto, la que, además, tiene lugar durante una etapa clave de su desarrollo como tal.

El auge de las evaluaciones internacionales en la región, puede conducir la mirada hacia el objetivo del logro de competencias básicas; pero el sentido de la escuela secundaria no puede ser sólo ese: ser “competente” debiera ir unido a la construcción de la identidad (las preguntas acerca de la historia, las relaciones con el otro, los lugares que se ocupan en una sociedad y en el mundo, entre otros; Braslavsky, 1999, p.78).

Desde una perspectiva particular, los casos también pueden analizarse en función de sus aportes a los cambios en el modelo institucional. Tal como se analizó en cada uno de los casos, el trabajo sobre el modelo institucional es complejo porque se enlaza con tradiciones, imaginarios y representaciones de los actores (lo que algunos autores llaman cultura escolar). Se concretiza en la organización de la enseñanza y el aprendizaje: cantidad de materias, horarios de clase, evaluaciones, requisitos de asistencia y acreditación. Se sostiene desde la organización del trabajo de los actores escolares. De esta manera, en su modificación intervienen aspectos tanto pedagógicos (currículum, evaluaciones, horarios, etc.) como financieros (pago por hora clase o por tiempo institucional por ejemplo).

Sin embargo, el núcleo duro de este problema radica en la tensión existente entre la necesidad de distribuir en forma masiva conocimientos básicos (aspecto resuelto por la

simultaneidad) y saberes para funciones sociales específicas (aspecto resuelto a través de la segmentación en la escuela secundaria). Sostener al mismo tiempo ambos elementos generó modelos institucionales que incluyen a unos y excluyen a otros. Lo cierto es que la utopía comeniana de “enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo” siempre encontró un límite en la escuela secundaria. En la actualidad, en parte producto de la obligatoriedad escolar, ya no se pueden sostener circuitos de exclusión formal. En consecuencia, una política de inclusión educativa se enfrenta a esta tensión histórica: debe poder enseñar a todos al mismo tiempo sin generar circuitos de segmentación (al menos en la primera etapa de la secundaria).

Los casos analizados ofrecen algunas pistas para abordar este problema. Es claro que el grado de alcance en relación con éste depende del tipo de caso (si de hecho se lo propuso como objetivo). En este sentido, los casos ofrecen distintas variantes acerca de cómo acercarse al problema del modelo institucional y permiten construir cuatro tipos de políticas desde las que sería posible abordar dicho problema. La experiencia relevada también permite señalar posibles componentes y requerimientos de cada una de ellas:

Tabla 10. Tipo de política en relación con el cambio de modelo institucional a partir de los aportes de casos

Tipo de política Características	“De perfeccionamiento” (ej. PROA)	De acomodamiento a deudas con foco en la cultura institucional (ej. LPT)	De acomodamiento a desafíos con foco en la cultura escolar (ej. <i>Student Success</i>)	De alteración del dispositivo (ej. EdR)
Objetivo	“Perfeccionar” la eficacia del dispositivo escolar moderno para asegurar trayectorias completas en todos	“Perfeccionar” el dispositivo escolar moderno para asegurar trayectorias completas de alumnos en vulnerabilidad social	“Modificar” aspectos de la cultura escolar del formato moderno para lograr mayor eficacia en la trayectoria de todos	“Cambiar” dispositivos del núcleo duro de la escuela secundaria moderna para lograr eficacia en la incorporación y retención de jóvenes fuera del sistema educativo
Estrategias considerar	<ul style="list-style-type: none"> *Programas de articulación primaria/secundaria (trayectoria) *Programas de refuerzo a la enseñanza (clases extraescolares) *Programas de apoyo a la enseñanza (tutorías personalizadas/monitores) *Programas de “enganche” con la cultura escolar (actividades extra en la escuela) *Programas de mediación escolar 	<ul style="list-style-type: none"> *Programas de becas compensatorias *Programas remediales de nivelación de alumnos *Programas de renovación e innovación pedagógica *Desarrollo institucional (lograr una cultura institucional propia a través de un plan de acción) 	<ul style="list-style-type: none"> *Desarrollo de una nueva visión: una cultura escolar centrada en el éxito en el aprendizaje *Programas de flexibilización curricular *Programas de articulación primaria/secundaria *Programas para trayectoria educativa (articulación mundo del trabajo, articulación estudios pos obligatorios) *Programas de relevancia para los intereses de los jóvenes (opcionalidades, e-learning, entre otros) 	<ul style="list-style-type: none"> *Modificación régimen académico (armado de trayectorias por asignatura y niveles) *Nuevas funciones de enseñanza (grupos variables y variados, no graduados por edad) *No gradualidad: recorridos para cada trayectoria *Funciones de sostén y apoyo a la enseñanza (tutorías, apoyo extraescolar)

Implementación y recursos	Generalizada Recursos financieros para profesores tutores / coordinador/ monitores, insumos materiales	Focalizada	Generalizada	Focalizada
		*Recursos financieros para becas, insumos materiales, planes institucionales *Recursos de capacitación y material para la innovación pedagógica *Asesoría externa continua	*Recursos financieros para líderes del programa y profesores de recuperación de créditos *Recursos para la asesoría en el desarrollo de programas y entrega de materiales de innovación	*Recursos para creación de oferta institucional *Recursos para nuevas funciones docentes *Recursos de capacitación y material de innovación *Asistencia técnica

Fuente: Elaboración propia en base a información capítulo II de este estudio.

Las experiencias analizadas revelan distintas formas de acercamiento al problema, desde el perfeccionamiento del dispositivo escolar en su formato moderno hasta la alteración total (o, al menos, buena parte de ella). Si se comparan los elementos comunes entre ellos, podría realizarse un listado de aspectos a considerar al momento de pensar en políticas destinadas a “modificar” el modelo institucional:

Modificaciones generales:

- designación de profesores por fuera de la hora clase (profesores con asignación de horas institucionales, profesores o monitores para el apoyo extraescolar o recuperación de aprendizajes, profesores tutores (función ya existente));
- designación de recursos humanos en las escuelas dedicados a la instalación del cambio en la cultura escolar e institucional (una suerte de “agentes del cambio”);
- armado de equipos técnicos de gobierno central y/o local de asesoramiento, acompañamiento y trabajo conjunto con los actores en las escuelas;
- revisión general del curriculum para diseñar trayectos alternativos, cursadas paralelas y, a la vez, ofrecer conocimientos comunes a todos.

Modificaciones específicas:

- flexibilización de disposiciones académicas: horarios de materias, formas de cursada, oferta curricular, recuperación de materias en paralelo al cursado de año o nivel;
- oferta de cursos y programas de interés para los alumnos;
- libre disposición de fondos para el desarrollo de programas extra destinados a la retención de alumnos en riesgo;
- focalización en:
 - sostenimiento del “ritmo” educativo (evitar que el alumno se “desenganche”);

- apuntalamiento de momentos clave de la trayectoria educativa, especialmente la transición ente la primaria y la secundaria y entre ésta y estudios o trabajos posteriores (evitar que la escuela pierda “relevancia” en un proyecto de continuidad).

En cualquier caso, no es posible avanzar en una política respecto del cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores y en articulación con dichas representaciones. La experiencia relevada indica que aquí se encuentra el principal escollo pero también la herramienta más potente para el cambio: desde los profesores y con los profesores. Esto último se vincula con los aportes de los casos para el diseño de políticas de cambio educativo.

III.2. Aportes y límites de los casos en relación con el diseño e implementación de políticas de cambio para la escuela secundaria

Desde la perspectiva de la política educativa pueden señalarse una serie de aportes y limitaciones (o riesgos) en función de la experiencia de los casos presentados en el segundo capítulo de este trabajo. Los aportes pueden conceptualizarse como circuitos desde los que pensar la acción política:

- Precisión en el diagnóstico

Los casos analizados parten todos de un diagnóstico preciso y focalizado: desde mejorar las tasas de graduación (*Student Success*) hasta lograr la escolarización de jóvenes fuera del sistema educativo (EdR). Este grado de precisión no obtura la variedad de estrategias en el interior de cada una de las políticas pero sí les permite mantener un foco. En consecuencia, se observan resultados concretos en un tiempo menor al que suelen llevar las políticas de cambio educativo (menos de 4 años en promedio). Este dato es destacable si se considera la experiencia regional de ambiciosas políticas de reforma cuyos resultados todavía siguen en debate. Pareciera que la tendencia se dirige hacia lograr un *circuito productivo*: partir de un diagnóstico preciso, formular objetivos acotados, diseñar intervenciones precisas y lograr mejoras perceptibles en poco.

- Previsión y provisión de recursos humanos y financieros

Los casos analizados realizan una previsión y provisión de recursos humanos y financieros importante y sostenida en el tiempo (al menos en el tiempo que dura la implementación de la política). Ambos tipos de recursos han resultado centrales para llevar adelante los cambios propuestos. Los recursos financieros han posibilitado la construcción de condiciones para la viabilidad de las políticas (infraestructura, asignación de horas, asignación de cargos, compra de equipamiento) mientras que los humanos han sido fundamentales para acompañar y sostener los cambios (los equipos de asesoría o de “agentes de cambio”, las funciones de apoyo a la enseñanza). Se podría pensar aquí en un *circuito habilitador*: condiciones de partida y condiciones para el sostenimiento de la implementación.

- Continuidad de políticas previas y contemporáneas

Tres de los cuatro casos se enmarcan en el desarrollo de programas más amplios (EdR), continuidad de políticas anteriores (LPT) y/o continuidad con políticas contemporáneas (*Student Success*). Podría pensarse en una suerte de acumulación de efectos sobre el objetivo a lograr cuando se parte desde esta perspectiva; no se comienza de cero, la política implementada no es una isla dentro del sistema educativo: continúa o da continuidad a líneas que confluyen en la misma dirección. Un *círculo de acumulación de efectos* se edifica en torno a políticas que se construyen en esta perspectiva.

- Articulación con políticas sociales y laborales

La acumulación también se produce por efecto de la articulación con políticas que acompañan y sostienen el desarrollo de las trayectorias educativas. Los casos se inscriben en una tendencia de política educativa que lleva varios años pero que muchas veces resulta difícil llevar a la práctica. Articulación con programas sociales, de salud, de atención psicológica, culturales, de vínculo con la comunidad y de inserción en el mundo del trabajo aparecen entre las formas que asume este *círculo de articulación*. Su efecto no es menor: permite apuntalar desde recursos extra pedagógicos el valor de la escolarización.

- Mirada sobre la cultura escolar/Modelo institucional

Como ya se mencionara en el apartado anterior, en mayor o menor medida, los casos refieren a la revisión de aspectos clave del modelo institucional de la escuela secundaria: desde perfeccionar el dispositivo existente hasta su alteración existe un grado de conciencia importante acerca de la necesidad de revisarlo. También se proveen pistas para esa revisión y de allí la idea de *círculo de experimentación y potencia*: a la vez que se avanza sobre el objetivo de mejorar la eficiencia de la escuela secundaria se desarrollan innovaciones para asegurar el logro de sus objetivos. Tal como recuerda la Historia de la Educación, todo el siglo XIX fue en realidad un gran laboratorio educativo (particularmente en los países centrales), en el que se experimentó en función del nuevo ideal de “educar a todos”. Los casos sirven de base de experimentación, con logros palpables, y focalizan sobre aspectos del problema central, de allí su potencia.

- Búsqueda de legitimación institucional

En los casos se observa un nuevo vuelco hacia la institución pero, en algunos de ellos, pareciera haber un corrimiento del discurso de la autonomía y la rendición de cuentas. Se percibe la necesidad de fortalecer a las instituciones desde sus actores, darles una legitimidad cuestionada, que provenga de su capacidad para realizar ofertas de enseñanza relevante a sus alumnos. Este efecto de legitimación, que ya fuera mencionado en el análisis de los casos, podría llevar a pensar en la necesidad de políticas que se apoyen sobre una nueva alianza: un *círculo de confianza* entre las instancias de definición de políticas y las escuelas, de reconocimiento mutuo y de acompañamiento constante y pertinente para avanzar en un objetivo común.

- Focalización sobre trayectorias continuas

Los casos también reflejan la preocupación por inscribir a los alumnos en algo más que el año que cursan o las materias que adeudan. Pareciera haber una intención de pensar al sujeto en relación con su trayectoria educativa en tres dimensiones: en el sistema educativo asegurando el pasaje de un nivel a otro (primaria, secundaria, superior), en la escuela

secundaria asegurando el avance progresivo en las materias y en su relación con el mundo extraescolar por medio de la relación escuela-comunidad y escuela-mundo del trabajo. Podría pensarse si una política de este tipo requiere una mirada que parta de la confianza en la escuela, en los profesores y en sus alumnos y en lo que todos ellos juntos pueden lograr.

Las políticas que se analizaron también presentan ciertos posibles efectos que pueden limitar el alcance de las innovaciones. Pueden pensarse al menos 4 áreas de problemas a considerar:

- Efectos sobre la segmentación social y pedagógica

Los sistemas educativos se configuran en torno a dos dinámicas: sistematización y segmentación (Viñao, op.cit. p.40). A medida que las instituciones se articulaban entre sí formando los niveles educativos, aquellas dirigidas a la enseñanza secundaria se diversificaban. En efecto, la escuela secundaria históricamente ha asumido dinámica de segmentación a través de la creación de vías paralelas de escolarización en función del lugar a ocupar en el mundo del trabajo y del origen social del alumnado. Si bien la obligatoriedad del nivel medio ha contribuido a generar tramos comunes en dicho nivel, la producción de circuitos de escolarización continua por otros medios aumentando a veces la fragmentación del sistema educativo. Los casos analizados no escapan a este riesgo que corre toda política destinada al nivel medio. Por un lado, se advierte el riesgo de una segmentación socioeconómica en las políticas que parten de la identificación de alumnos en situación de vulnerabilidad social y educativa y proponen ofertas para esos grupos (LPT y EdR). Crear “escuelas para pobres” puede transformarse en un efecto no deseado de la intervención. Por otro lado, se observa también un riesgo de segmentación pedagógica en la medida en que se proponen ofertas curriculares (apoyo extraescolar, recuperación de créditos, nivelaciones) destinadas a alumnos con dificultades académicas. Tal como se vio en el análisis de los casos, desde las representaciones de los docentes, éstas se encuentran relacionadas con el ambiente del que proviene el alumno, de manera que son los más pobres los que generalmente forman parte de este tipo de ofertas. No se está diciendo aquí que tenga que suceder de esta manera pero es un posible efecto a prever.

- Efectos de la focalización: nueva estigmatización

En consonancia con el riesgo anterior, las políticas que parten de la focalización corren el riesgo de producir nuevas etiquetas que pueden transformarse en estigmas. Aquí el efecto ya no sería sobre la escuela o el sistema como en el caso anterior, si no que afectaría en forma directa al alumno que recibe la etiqueta. En general, los programas de becas corren este riesgo ya que se identifica a los alumnos como personas carentes, necesitadas, y muchas veces se olvida que detrás de la beca hay un sujeto, tratando de subsistir en condiciones adversas. En particular, toda oferta que diferencia grupos (por escuela o dentro de la escuela) también produce estigmas y las escuelas secundarias, en particular, tienen una larga historia en este tipo de dinámica (seleccionar y relocalizar alumnos por “mérito”) de manera que el riesgo en los casos analizados es la articulación con esta dinámica propia de la escuela moderna. La política identifica a un tipo de sujeto, la escuela lo encapsula en una etiqueta (“el que no le da”) y para el alumno ya es muy difícil salir de ese círculo. Nuevamente, se trata de un posible efecto a considerar si se parte de la focalización (¿qué nueva práctica y qué nuevo estigma se puede llegar a producir?).

- Efectos sobre el trabajo docente: recarga y nuevas demandas

Los casos analizados reflejan un diagnóstico y objetivo preciso pero, también, una gran cantidad de estrategias para atender el o los problemas detectados. La mayoría de ellas se localizan en el trabajo de los profesores; suponen entonces una posible recarga de tareas puesto que las nuevas estrategias se suman a las tareas cotidianas que realiza el docente. Pero además, algunas de estas políticas (LPT, EdR y *Student Success*) toman como eje la innovación pedagógica para obtener mejores resultados con alumnos que suelen fracasar. Esto implica, tal como se analizó en la descripción de los casos, volver a aprender nuevas formas de encarar la tarea de profesor. Vale decir que la recarga se produce por mayor diversidad y por nuevo tipo de tarea. Esto último afecta a uno de los núcleos más duros de capacitación docente: el trabajo sobre los esquemas prácticos desde los que cada profesor toma decisiones al momento de enseñar. Por lo tanto, este tipo de política debe ir acompañada de circuitos de apoyo o asistencia técnica acorde a la demanda que se está realizando. En general los casos analizados presentan líneas de acción en este sentido; se trata de tomar conciencia de la demanda: nuevamente no se está solicitando que se dediquen un poco más; se está apuntando a que se enseñe de otra manera y para ello hay que prever estrategias adecuadas.

- Efectos sobre el trabajo pedagógico: limitación educativa de la estrategia remedial

Tal como se señaló en el punto sobre los temas comunes de los casos, éstos se centran en el refuerzo de las áreas básicas (lenguaje y matemática). Desde la perspectiva de las políticas educativas, centrarse en estas áreas puede reforzar la idea de una educación básica obligatoria que descuide aspectos ligados a la formación integral del sujeto. Por ello se corre el riesgo de reducir la política a una estrategia remedial que limite los efectos potenciados de la tarea educativa. Es cierto que la escuela secundaria ocupa el lugar que a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX ocupaba la escuela primaria en términos de saberes básicos; pero no es menos cierto que para la mayoría de los jóvenes que acceden a ella en América Latina se trata del único contacto con la cultura letrada y con la posibilidad de acceder a mundos culturales que de otra forma quedarían totalmente ajenos a la experiencia de nuestros jóvenes. De esta manera, al momento de pensar políticas que apunten al fortalecimiento de saberes básicos, absolutamente necesarios, también habría que prever que dicho foco no opaque otros alcances que son deseables en esta experiencia educativa.

En suma, la información analizada indica que al momento de pensar políticas para la educación secundaria las opciones que se abren son múltiples. Sin embargo, también cabe considerar una serie de preguntas previas: ¿cuál será el alcance de la política: generalizado o focalizado?; en el caso de la focalización ¿cómo prever posibles efectos de segmentación de la escuela secundaria y del sistema educativo?, ¿cómo evitar que la política se transforme en una estrategia remedial que reduzca la relevancia de la experiencia escolar para la formación del sujeto?; en el caso de la generalización ¿se cuenta con los recursos financieros y humanos necesarios para sostener la política en el tiempo?.

Apostillas al punto III.2: Pensar las políticas educativas para la educación secundaria

Más allá de estos interrogantes es posible también proponer algunas ideas como punto de partida para pensar líneas de acción:

- Contemplar los alcances y las limitaciones de la acción escolar: es necesario articular políticas educativas con políticas sociales, culturales y de salud; en América Latina las becas ayudan a sostener la trayectoria escolar.
- Precisar el diseño y planificar la evaluación: el circuito productivo pareciera provenir de diagnósticos precisos, objetivos acotados, intervenciones planificadas y flexibles a la vez; la evaluación es el elemento central para poder mirar los resultados.
- Apuntar a los actores: el fortalecimiento de actores escolares se expresa en la confianza en la escuela y en sus profesores para que éstos, a su vez, ofrezcan confianza a sus alumnos; podría pensarse en un círculo de potencia en la confianza (dar confianza es formar, capacitar, proveer recursos, acompañar, gestionar tiempos para evitar la “rendición de cuentas”).
- Diferenciar la función de la escuela: la escuela es parte del problema (aunque no pueda solucionarlo sola); por ello el foco debe estar en la pedagogía y los problemas de la enseñanza; es la escuela la que “expulsa” a los alumnos.
- Pensar al sujeto a educar: se trata de un joven y su oportunidad; no es solamente un posible desertor; se trata de lograr formar sujetos con conocimientos desde y con identidad.

Finalmente, cabe recordar que el lugar de la escuela es el lugar de la transmisión entendida como pasaje de un legado social, de un conjunto de saberes que forman parte de una cultura común. En la escuela media tradicional, este lugar de transmisión, con el tiempo, se transformó en un lugar de pasividad en la medida en que muchos profesores cumplieron sus roles sin buscar la renovación de los métodos de enseñanza. El espacio de encuentro entre profesores, alumnos y conocimiento se transformó en un espacio de oficios rutinarios, cada vez más alejados de los intereses, la cultura y el mundo fuera de la escuela.

Si hay algo que la escuela media debe poner en acto es la vitalidad, de manera de dejar de ser el lugar del aburrimiento y de la falta de sentido. Esto significa poner a los jóvenes en contacto con un mundo de conocimientos que no implique la anulación de su mundo de conocimientos. Existe un riesgo importante en la medida que la escuela deje de transmitir el conocimiento socialmente significativo para transmitir el conocimiento significativo para los jóvenes –aun cuando fuese posible hablar en la actualidad, de “una” cultura juvenil-. La escuela no puede desarrollar su tarea de enseñanza a partir de la continuidad, ya que en ese caso no existe novedad, no se produce una disrupción que implique algo nuevo a aprender pero esto no significa que la escuela tenga que trabajar siempre a partir de la ruptura es decir, a partir del corte taxativo entre el mundo escolar y el mundo extraescolar.

Se trata de pensar desde la interdependencia: esto es, la medida en que la escuela y sus actores reconocen la necesidad de no presuponer que los alumnos cuentan con las disposiciones, las formas de interpretación y de vincularse con el conocimiento que se “supone” que los alumnos tienen cuando entran a los diferentes niveles del sistema educativo. Se trata, además, de pensar este problema desde la oferta: qué modelo/s institucional/es habilitan una experiencia educativa de relevancia para todos.

Bibliografía

General

- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela (moderna)*. La Crujía: Buenos Aires.
- Acosta, F. (en prensa). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, vol. 11.
- Acosta, F. y D. Pinkasz (2007). *La escuela media y las necesidades de la masificación*. Ministerio de Educación. Argentina. Mimeo.
- Braslavsky, C. (1999). *Re haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana/Convenio Andrés Bello: Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, año 17, num. 29. Pp. 63-72.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata: Madrid.

Por Caso

Ontario, Canadá (*Student Success/Learning to 18*)

- Fleming, T. (2002). "La Educación Superior en Canadá" Síntesis de la conferencia del Dr. Thomas Fleming sobre "Evolución del Sistema Educativo en Canadá y su situación actual" Centro Cultural Borges, Buenos Aires. 5 de julio. Disponible en: <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Fleming.pdf> (Primera fecha de acceso 17/06/2010; última 19/11/2010).
- Levin, B., Glaze, A. y M. Fullan (2008). Results Without Rancor or Ranking: Ontario's Success Story. *Phi Delta Kappan*, Vol. 90, No. 04. Pp. 273-280. Disponible en: www.k0812lev.pdf (Primera fecha de acceso 14/06/2010; última 19/11/2010).
- Ungerleider, Ch. (2007). *Evaluation of the Ontario Ministry of Education's. Student Success / Learning to 18 Strategy. Stage 1 Report*. Canadian Council on Learning. Disponible en: <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/StudentSuccessStage1ReportJuly-27-2007.pdf>
- Ungerleider, Ch. (2008). *Evaluation of the Ontario Ministry of Education's. Student Success / Learning to 18 Strategy. Final Report*. Canadian Council on Learning. Disponible en: http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/StudentSuccessStage2Report_Oct_15_2008.pdf (Primera fecha de acceso 17/06/2010; última 19/11/2010).
- Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO Buenos Aires. Noviembre.

Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina (Deserción Cero/Escuelas de re ingreso)

Baquero, R., Terigi, F., Toscazo, A., Brisciol, B. y S. Sburlatti (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2009, 7(4). Pp. 292-319. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf> (Primera fecha de acceso 16/06/2010; última 19/11/2010).

Krichesky, M. (coord.) (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf (Primera fecha de acceso 16/09/2010; última 19/11/2010).

Krichesky, M. (coord.) (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social*. Buenos Aires. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc_medias_vulnerabilidad_social_08.pdf (Primera fecha de acceso 02/08/2010; última 19/11/2010).

Terigi, F. (2004). *La campaña “deserción cero” y las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires*. Subsecretaria de Educación del GCBA

Tiramonti, G. (coord.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final*. Buenos Aires. Disponible en: http://www.flacso.org.ar/educacion/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf (Primera fecha de acceso 02/08/2010; última 19/11/2010).

Chile (Liceo para Todos)

CEPP (2006). *Evaluación de sistemas educativos – Chile*. Buenos Aires. Disponible en: http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/202_EVALUACION%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20CHILE.pdf (Primera fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

Contrera Riveras, D. (2005). *Programa Liceo para Todos: construcción e implementación de una política de educación de calidad y de carácter inclusivo para los estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeducativa en la Enseñanza Media chilena*. Serie Encuentros y Seminarios. Pp. 61-80. Ministerio de Educación Argentina. Disponible en: www.me.gov.ar. (Primera fecha de acceso 14/06/2010; última 19/11/2010).

González, R. y Donoso Díaz, S. (2008). Políticas educacionales de afirmación positiva para los mas pobres: resultados del seguimiento de egresados del programa liceo para todos (chile). *Estudios Pedagógicos*, Vol. 34, núm. 1. Pp. 63-92. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/revistas/estped/eaboutj.htm> (Primera fecha de acceso 14/06/2010; última 19/11/2010).

laes, G. (Coord.) (2006). *Evaluación de Sistemas Educativos. Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP)*, / Fundación Konrad –Adenauer-Stiftung. Disponible en: http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/202_EVALUACION%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20CHILE.pdf. (Primera fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer antes las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Argentina: Santillana/IPE UNESCO

Marshall Infante, M. T. (2004). *Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile*. IPE-UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139051s.pdf> (Primera fecha de acceso 15/07/2010; última 19/11/2010).

MIDEPLAN (2005). *“Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias”*. Ministerio de Planificación y Cooperación. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/chile/index.html>. (Primera fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

MINEDUC (2004). *Estadísticas de la Educación 2004*. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/chile/index.html#sis2>. (Primera fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

MINEDUC (2009). *Ley General de Educación N° 20.370*.

MINEDUC Chile (2009) *Diagnóstico de la educación media*. Santiago de Chile. Disponible en http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Lineamientos_Educacion_Media_-_Diagnostico.pdf (Primera fecha de acceso 13/09/2010; última 19/11/2010).

Ruiz, C. y M. Vergara (2005). *Proyecto Hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción*. Santiago de Chile. Disponible en: www.oei.es/quipu/chile/liceo_para_todos.pdf (Primera fecha de acceso 13/07/2010; última 19/11/2010).

Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco Buenos Aires.

España (Programa de refuerzo, orientación y apoyo –PROA-)

Ministerio de Educación. Gobierno de España (2010a). *Educación Secundaria Obligatoria*. Disponible en: <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-secundaria-obligatoria.html>. (Primera fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

Ministerio de Educación. Gobierno de España (2010b). *Gasto total en educación*. Instituto de Evaluación. Sistema estatal de indicadores de la educación. Disponible en: <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2010/f1.1.pdf?documentId=0901e72b80490acc>. (Primera fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Informe de evaluación del plan PROA. Curso 2005/2006. Dossier de prensa*. Disponible en: www.educacion.es/educacion (Primer fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

OEI (1997a). *Historia del sistema educativo español*. En: Sistemas Educativos Nacionales – España. Organización de estados iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>. (Primera fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

OEI (1997b). *Estructura general del sistema educativo*. En: Sistemas Educativos Nacionales – España. Organización de estados iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>. (Primera fecha de acceso 8/9/2010; última 19/11/2010).

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional / Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2009a). *Evaluación del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2007/2008. Síntesis de conclusiones*. Madrid. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/dctm/ministerio/educacion/cooperacion-territorial/sintesis-de-conclusiones-2.pdf?documentId=0901e72b800c83a9> (Primera fecha de acceso 09/08/2010; última 19/11/2010).

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional / Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2009b). *Evaluación del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2007/2008. Informe Ejecutivo*. Madrid. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/dctm/ministerio/educacion/cooperacion-territorial/informe-ejecutivo-3.pdf?documentId=0901e72b800cb185> (Primera fecha de acceso 09/08/2010; última 19/11/2010).