

Diversificación de la **estructura** de la escuela secundaria y **segmentación educativa** en **América Latina**



Felicitas Acosta



NACIONES UNIDAS

CEPAL



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



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IIEP-UNESCO Buenos Aires
Oficina para América Latina



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 www.cepal.org/es/publications

 www.cepal.org/apps

Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina

Felicitas Acosta



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Este documento fue elaborado por Felicitas Acosta, Consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), con la colaboración de Tomás Esper, Consultor de la misma División. Forma parte de un estudio realizado en dos fases sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa en América Latina. La primera fase se financió con recursos ordinarios de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (IPE UNESCO Buenos Aires). Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco del proyecto de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y del acuerdo de colaboración para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe, suscrito por la CEPAL y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El estudio fue coordinado por Felicitas Acosta, Consultora de la CEPAL, y supervisado por Néstor López, ex-Coordinador del Área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del IPE de la UNESCO, y Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Acompañaron el proceso de investigación María Luisa Marinho, de la CEPAL; Fernanda Luna y Bianca Gentinetta-Delfino, de la Oficina para América Latina del IPE de la UNESCO; Claudio Santibáñez Servat, Mariana Coolican, Margarete Sachs-Israel y Vincenzo Placco, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF, y Tomás Esper, del Teachers College de la Universidad de Columbia, quien tuvo a su cargo el procesamiento de la información empírica y revisó el texto. Se agradecen los comentarios de Daniela Huneus, de la CEPAL.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización o las de los países que representa.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/T.S.2021/106/Rev.1
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2022
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.22-00160

Esta publicación debe citarse como: F. Acosta, “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina”, *Documentos de Proyectos* (LC/T.S.2021/106/Rev.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Resumen	9
Introducción	11
I. Extensión de la obligatoriedad, diversificación de la oferta y mecanismos de segmentación educativa en América Latina	15
A. Avances en el acceso, trayectoria y finalización y segmentación educativa	16
B. Formas de diversificación de la oferta y segmentación	22
1. Argentina	23
2. Costa Rica	23
3. Ecuador	24
4. Honduras	24
5. México	25
6. Uruguay	25
II. Diversificación y segmentación de la oferta de educación secundaria: la experiencia de los jóvenes	33
A. Diseño de la oferta y percepción de los estudiantes	34
1. La estructura de la oferta	34
2. Los arreglos institucionales y didácticos	40
B. La realidad de las políticas	47
1. La elección de las escuelas y su relación con la segmentación	47
2. Los costos económicos implícitos de la obligatoriedad escolar	50
3. Violencias en la escuela, desigualdades de género y diversidad de los estudiantes en la base de las experiencias de segmentación	51
C. Entre el diseño y las realidades: focos de sostén y oportunidad en la perspectiva de los estudiantes	54
1. Focos de sostén	54
2. Las modalidades alternativas y planes remediales	59
D. Notas acerca del registro de la experiencia escolar durante la pandemia	62

III. Aportes del estudio en relación con las políticas de extensión de la educación secundaria	69
A. La síntesis del problema	69
B. Las recomendaciones para las políticas	71
1. Revisar el sentido de la educación secundaria: estructuras más integradas y menos especializadas	71
2. Integrar las políticas para adolescentes y jóvenes: la escuela y las otras agencias del Estado	72
3. Proveer condiciones para la escolarización: igualar oportunidades	72
4. Asegurar la materialidad adecuada para la escolarización: ampliar el contexto de transmisión	73
5. Reorganizar las condiciones institucionales de la escolarización: en busca de la diversidad	74
Bibliografía	77
Anexos	79
Anexo 1	80
Anexo 2	83
Anexo 3	85
Anexo 4	86
Anexo 5	87
Anexo 6	88
Anexo 7	90
Cuadros	
Cuadro 1 Combinación de mecanismos de segmentación por país según relevamiento cualitativo	23
Cuadro A1 Pauta de entrevista a funcionarios y especialistas	81
Cuadro A2 Muestra intencional relevada	84
Cuadro A3 Países seleccionados: estructura y normativa del nivel secundario	85
Cuadro A4 Países seleccionados: tasa de escolarización educación secundaria	86
Cuadro A5 Países seleccionados: indicadores de eficiencia interna educación secundaria	86
Cuadro A6 Evolución de la relación entre las tasas netas de asistencia a secundaria inferior y superior por sexo, ámbito y quintiles de ingreso de los hogares, en torno a 2000, 2010 y 2016	87
Cuadro A7 Evolución de la relación entre las tasas de finalización de la secundaria inferior y superior por sexo, ámbito y quintiles de ingresos de los hogares, en torno a 2000, 2010 y 2016	88
Cuadro A8 Alumnos matriculados en el sector privado, secundaria inferior, 2000-2007	90
Cuadro A9 Alumnos matriculados en el sector privado, secundaria superior, 2000-2007	90
Gráficos	
Gráfico 1 América Latina (13 países): evolución de las tasas netas de escolarización en secundaria superior, en torno a 2011, 2017 y 2018	17
Gráfico 2 América Latina (10 países): evolución de las tasas de transición efectiva de primaria a secundaria, en torno a 2010 y 2016	17
Gráfico 3 América Latina (13 países): tasa neta de asistencia a la secundaria por quintil de ingresos, en torno a 2019	18
Gráfico 4 América Latina (12 países): tasas de finalización de secundaria inferior y superior, en torno a 2018	19

Gráfico 5	América Latina (12 países): evolución de las tasas de finalización de secundaria inferior, en torno a 2000, 2010 y 2018.....	20
Gráfico 6	América Latina (12 países): evolución de las tasas de finalización de secundaria superior, en torno a 2000, 2010 y 2018.....	20
Gráfico 7	América Latina (12 países): estudiantes matriculados en el sector privado, 2009 y 2018	27
Gráfico 8	América Latina (11 países): estudiantes matriculados en el sector privado por tramo de la secundaria, 2018	27
Gráfico 9	América Latina (11 países): estudiantes matriculados en la formación técnico-profesional de nivel secundario superior, 1993 y 2013	29
Gráfico 10	América Latina (7 países): composición de la matrícula de orientaciones vocacionales según cuartiles de NSE del hogar de origen, estudiantes de 15 años.....	29
Gráfico 11	Honduras: estudiantes según condición de pobreza relativa, por sistema de estudios y población de hasta 22 años que asiste al nivel medio (CINE 3), 2017.....	30
Gráfico A1	Relación entre las tasas de finalización de secundaria inferior y secundaria superior por sexo, en torno a 2016	89

Listado de siglas

BGU	Bachillerato General Unificado
CEMSaD	Centros de Educación Media Superior y a Distancia (México)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
COBACH	Colegio de Bachilleres (México)
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (México)
EGB	Educación General Básica
IIPE UNESCO	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
IHER	Instituto Hondureño de Educación por Radio
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
UIS UNESCO	Instituto de Estadísticas de la UNESCO
UNAM	Universidad Nacional de México
UNICEF LACRO	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay

Resumen

En este documento se presentan los resultados de un estudio de dos fases acerca de la diversificación de la oferta de educación secundaria y la segmentación educativa en América Latina. La primera, realizada por IIPE UNESCO Buenos Aires entre 2019 y 2020 con la colaboración de la CEPAL, indagó sobre las dinámicas de segmentación educativa en escenarios de extensión de la obligatoriedad escolar. Integró el análisis de indicadores cuantitativos en 13 países de la región con el estudio de las estructuras y modelos institucionales de la escuela secundaria en seis países: la Argentina, Costa Rica, el Ecuador, Honduras, México y el Uruguay. La segunda fase aunó el interés temático de tres instituciones, IIPE UNESCO, CEPAL y UNICEF LACRO, para indagar sobre la experiencia de escolarización de adolescentes y jóvenes en estructuras diversificadas. En los mismos seis países de la fase anterior se realizaron entrevistas y grupos focales a una muestra intencional sobre el acceso, trayectoria y eventual abandono temporal o definitivo, incluyendo el análisis de los efectos de la pandemia por COVID-19.

Los principales resultados indican una forma particular de expansión de la secundaria obligatoria en la región bajo el par extensión-diversificación. Esta forma plantea, al menos, tres tensiones. Por un lado, entre las leyes y normas destinadas a garantizar dicha extensión y los resultados efectivos en las trayectorias de adolescentes y jóvenes. Por otro lado, entre los esfuerzos gubernamentales de las últimas décadas por sostener la extensión y la persistencia y/o generación de nuevos mecanismos de segmentación educativa. Finalmente, entre la percepción acerca del valor de la certificación de educación secundaria para la vida social y la pertinencia de la experiencia escolar en su forma contemporánea, percepción que varía de manera importante entre los adolescentes y jóvenes de los distintos circuitos de escolarización.

Más allá de las tensiones arriba mencionadas, el análisis de la perspectiva de los estudiantes permite identificar fortalezas y debilidades de la oferta para sostener la extensión de la escolaridad obligatoria. Entre las primeras se destaca la creación de oferta institucional más adecuada a las condiciones de vida del estudiantado junto con algunos programas específicos, de relativa escalabilidad, para el sostén de las trayectorias. También se aprecia el valor de algunos profesores y actores institucionales como referentes para la construcción de un lazo con la escolarización. Entre las debilidades, existen algunas sobre las que el diseño de las políticas educativas tiene competencia:

las transiciones entre niveles educativos y tramos de la educación secundaria o las condiciones materiales de la escolarización. Otras, como las barreras que devienen de las marcadas diferencias socioeconómicas continúan ocupando un lugar central.

La evidencia empírica y su análisis permiten formular una serie de recomendaciones para las políticas de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria. Entre estas se destaca la necesidad de construir una plataforma de escolarización común para adolescentes y jóvenes apoyada en políticas integrales de atención a este grupo, condiciones materiales adecuadas tanto respecto de las escuelas como de los soportes de las trayectorias, estructuras de la oferta más integradas pero menos homogéneas en su diseño institucional junto con una diversificación de roles y figuras de la enseñanza.

Introducción

La extensión de la educación secundaria constituye un reto para los países de América Latina. Se trata de un proceso del que la región participa a un ritmo constante, aunque más lento en relación con el de los países de modernización educativa temprana. De acuerdo con los datos de SITEAL (2019), en el siglo XXI todos los países de la región cuentan con la obligatoriedad de la educación secundaria inferior, a excepción de Nicaragua, y 13 sobre 19 la extendieron al tramo superior.

El hecho que se trate de un proceso dilatado en el tiempo y de resolución incompleta plantea, al menos, tres desafíos, los que se verán agravados por la situación de pandemia de COVID-19. En efecto, el cierre de escuelas en todos los niveles afectó a más de 170 millones de estudiantes en toda América Latina y el Caribe y se estima que más de tres de cada cuatro adolescentes promediando su educación secundaria podrían caer por debajo del nivel mínimo de rendimiento (BM, 2021).

Por un lado, se requiere completar la expansión. En efecto, a mediados de la década de 2010, la tasa de escolarización de los y las adolescentes entre 12 y 14 años superaba el 91% en 15 de los 18 países latinoamericanos considerados. Pero, entre las edades de 15 y 17, dicha tasa oscilaba entre el 78% y el 88%. La diferencia en las tasas de escolarización entre Chile (99,5%) y Honduras (76,9%) (SITEAL, 2019) expresan la desigualdad en la expansión de los sistemas educativos de la región.

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

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

En el caso de la extensión de la educación secundaria, las dinámicas históricas refieren a la diversificación de la oferta institucional como forma de sostener la expansión. El concepto de segmentación expresa esta dinámica: recorridos educativos paralelos separados por barreras institucionales y/o curriculares, así como por diferencias en la posición social de origen de los estudiantes; el punto límite de la segmentación son los estudiantes fuera de la escolarización dentro de un mismo grupo de edad (Ringer, 1979, 1992). Se trata de una dinámica de fuerte clasificación social¹. La extensión de la educación secundaria reconoce formas diversas de segmentación: entre segmentación vertical a través de la creación de niveles educativos (principios siglo XX) o etapas (a partir de la posguerra) y segmentación horizontal a través de la diferenciación institucional (tipos de escuela, orientaciones), intrainstitucional (*streaming*) y creación de oferta "a medida", como modalidades flexibles u alternativas (Acosta, 2019a).

Durante la posguerra, la obligatoriedad de la primera parte de la educación secundaria en numerosos países occidentales supuso la imbricación de dos cambios: la integración en estructuras unificadas y la adopción de modelos institucionales de tipo comprensivo². Entre las formas emergentes destacan cuatro: combinación de una estructura unificada con elementos del modelo institucional comprensivo (la escuela comprensiva escandinava); desarrollo del modelo institucional comprensivo en paralelo a la oferta tradicional (Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda); creación de etapas o tramos comunes de educación secundaria con algunos elementos del modelo institucional comprensivo (Francia e Italia); sostenimiento de modelos institucionales con orientaciones específicas con flexibilización en el acceso a la educación superior según el trayecto (Alemania, Austria, Países Bajos y Cantones Suizos) (Green, 2006). Ahora bien, si la diversificación fue la manera de sostener la expansión, las tres primeras lo hicieron a partir de la combinación entre estructuras más integradas y comprensividad.

No obstante, según Benavot, Resnik y Corrales (2006), el giro hacia la educación secundaria de masas no solo incluyó un cambio estructural si no también uno social. Más allá de las diferencias entre las formas emergentes, las reformas para la expansión de la escuela secundaria confluyeron simultáneamente en: i) la incorporación de la obligatoriedad en la educación secundaria; ii) los intentos por diluir las jerarquías entre estudios académicos y no académicos a través de una mayor diversificación de materias escolares; iii) una tendencia al desarrollo de escuelas secundarias comprensivas; iv) el incremento de la enseñanza de las ciencias en todos los niveles educativos y programas de estudio; v) un intento por sostener y mejorar la educación técnica a través de la introducción de más asignaturas generales y vi) la reducción de las restricciones para el acceso a la educación superior.

Los países de América Latina atravesaron la extensión de la educación secundaria con ritmos y características diferentes; particularidades que también influyen sobre las formas que adopta la segmentación. En primer lugar, como se destacó al comienzo, se trata de un proceso dilatado en el tiempo puesto que desde los años sesenta se aprecia el crecimiento sostenido de la matrícula, aunque después de medio siglo aún no se logre la universalización.

En segundo lugar, se observan reformas desde esa misma época orientadas hacia estructuras más unificadas: en los años sesenta y setenta por medio de la extensión de ciclos de formación generalista y en los años noventa mediante la ampliación de la educación básica junto con políticas de renovación curricular. Estas no lograron alterar la clasificación fuerte del currículo, tradicionalmente organizado en disciplinas, y avanzar hacia otras formas de organización de la oferta escolar (Acosta, 2019a).

En tercer lugar, una tendencia a sostener la segmentación horizontal por medio de orientaciones tradicionales, secundaria común y técnica, o dirigidas hacia grupos específicos (rural, intercultural,

¹ El concepto de segmentación refiere a las características de la organización de la oferta en un sistema educativo. De manera más reciente se desarrolló el concepto de segregación escolar, vinculado con la distribución de los estudiantes y su concentración institucional según características de los sujetos: origen étnico, socioeconómico, capacidades y lugar de residencia (Murillo y Duk, 2016). Es claro que la segregación escolar influye de manera creciente en la segmentación educativa. Sin embargo, dado que este estudio se centra sobre la diversificación de la oferta, se opta por mantener el concepto de segmentación como organizador del análisis.

² Este modelo institucional, basado en el *high school* norteamericano de las primeras décadas del siglo XX, combinó la preparación académica orientada hacia la educación superior con una amplia oferta curricular dirigida a los intereses y aspiraciones ocupacionales de una población educativa cada vez más diversa (Weiler, 1998; Wiborg, 2009; Campbell y Sherrington, 2006).

bilingüe, hasta las modalidades alternativas de creación más reciente). No se observa la introducción del modelo institucional comprensivo a gran escala, aspecto que probablemente haya sostenido la pauta de diferenciación social selectiva propia de la región.

Finalmente, a diferencia de los países de modernización temprana, en América Latina los países atravesaron las diversas formas de segmentación en el desarrollo de la oferta para la educación secundaria sin una mejora constante de los indicadores de desigualdad social. En consecuencia, la distinción público-privado atraviesa de manera profunda las formas que adopta la segmentación.

Así, la tendencia general indica que se trata de una región que históricamente buscó la extensión de la obligatoriedad bajo la aspiración de sistemas un poco más integrados (ciclos comunes, educación básica), sin incorporación a escala del modelo institucional comprensivo y estructuralmente atravesada por la desigualdad social. La hipótesis, en este sentido, es que en nuestros países la educación secundaria se desarrolla en la tensión entre el par extensión-diversificación con efectos sobre la segmentación. Esto es: la diversificación como forma de sostener la expansión de la educación secundaria pareciera sostener y/o profundizar la segmentación educativa.

En función de ello, el foco de este estudio es la tensión entre universalización de la educación secundaria y segmentación educativa, entre la búsqueda de la extensión y los límites de las dinámicas educativas y sociales históricas y particulares de la región. El trabajo se centra sobre aquellos países que han establecido la obligatoriedad de la secundaria inferior y superior e indaga sobre un potencial conflicto entre los nuevos marcos normativos vigentes, que establecen la universalidad y la obligatoriedad de la educación secundaria, y el mantenimiento de estructuras tradicionales con rutas y modalidades diversificadas en los sistemas de educación secundaria existentes en la región.

Los nuevos marcos normativos redefinen el sentido de la educación secundaria; al incorporarla al ciclo de educación obligatoria extienden su adscripción al derecho a la educación con una función de inclusión social y educativa. En ese sentido, ¿son las estructuras tradicionales de la secundaria coherentes con el objetivo de universalizar la educación y ofrecer oportunidades de aprendizaje para todas las personas? O, en su defecto, ¿estas estructuras promueven la segmentación?

El informe es producto de un estudio de dos fases. En la primera se seleccionaron los países que establecieron la obligatoriedad de la escuela secundaria inferior y superior (13 en total). Esta fase fue coordinada por Felicitas Acosta con la supervisión general de Néstor López de IPE UNESCO Buenos Aires. Se desarrolló un estudio cuantitativo, a cargo de Luisa Iñigo y Rosario Austral, sobre los sistemas con dicha característica para analizar la relación entre la estructura de la oferta educativa de secundaria y los principales indicadores educativos. Los datos y parte del análisis que se presenta en la primera sección se toman de dicho estudio. Junto con ello, se hizo un estudio cualitativo sobre seis casos que contaron con un consultor local: Argentina (Daniela Cura), Costa Rica (Mauricio González y Ana María Gonzalez), Ecuador (Isabel Patiño), Honduras (Germán Moncada y Daniela Moncada), México (Mariana Castro) y Uruguay (Javier Alliaume Molino). La investigadora principal de este estudio fue Aldana Morrone y la asistente de investigación Victoria Rio bajo la coordinación y supervisión respectiva arriba mencionada.

Este estudio de casos se centró en la sistematización y análisis de las normas vigentes, el gobierno y estructura de la educación secundaria con foco en mecanismos de ingreso y exámenes de egreso, orientaciones, diversificación del currículo, oferta no regular o alternativa y programas de apoyo a la escolarización. Se buscó abordar los mecanismos de segmentación en relación con las normas, la oferta educativa y sus efectos en las trayectorias escolares de los estudiantes desde la narrativa "oficial" de la oferta. Para ello, se llevaron adelante entrevistas a funcionarios e investigadores en los seis casos bajo estudio (véase el anexo 1).

La segunda fase del estudio corrió el eje de indagación hacia la experiencia de escolarización de adolescentes y jóvenes según las diferentes rutas y modalidades vigentes en la educación secundaria, con foco en las formas de acceso y el recorrido. Se consideraron los mismos seis países de la primera fase para indagar en mayor profundidad en los mecanismos de segmentación educativa, tanto los que emergen de

las nuevas formas de organizar la oferta como los más tradicionales, particularmente en aquellos ámbitos donde se identifica que la educación secundaria no está alcanzando objetivos de continuidad y finalización de la trayectoria escolar. Los investigadores a cargo del estudio fueron los mismos del estudio cualitativo de la primera fase salvo para el caso de la Argentina (Pedro Núñez, Victoria Seca y Valentina Arce) y el Uruguay (Laura Rivero y Daiana Viera); en el estudio de México se sumaron Humberto González Reyes y Dafne Vergara Lozada. La coordinadora de esta segunda fase fue Felicitas Acosta, el asistente principal de investigación fue Tomás Esper y participaron en la supervisión general Daniela Trucco y María Luisa Marinho de la CEPAL junto con miembros del área de Investigación de IPE UNESCO Buenos Aires y de UNICEF LACRO.

A través de entrevistas y grupos focales a una muestra intencional de 450 adolescentes y jóvenes, se ahondó en los efectos de las estructuras diversificadas en las experiencias escolares en relación con los límites pero también con las posibilidades que habilitan para lograr la extensión de la escolarización. Se incorporaron en esta fase las vivencias de la crisis de la pandemia de COVID-19 en relación con los procesos de exclusión o segmentación que se hayan visto exacerbados. En este sentido, la exploración en cuanto a la diversificación de la oferta y los mecanismos de segmentación se centró en la perspectiva de los estudiantes: una narrativa "vivencial" de la oferta educativa (véase el anexo 2 con la caracterización del estudio y la muestra intencional relevada).

El presente documento aborda entonces el recorrido desde las normas hasta las experiencias con énfasis en la materialización de la diversificación de la oferta en la percepción sobre las trayectorias escolares. El aporte desde la experiencia de los estudiantes permite precisar las formas explícitas de dicha diversificación a la vez que visibiliza sus formas implícitas. En este sentido, se busca dar cuenta de la puesta en práctica de las políticas educativas, que implica tanto la elaboración de leyes y planes oficiales como las formas, en el sentido de traducciones, que adoptan en la experiencia cotidiana (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Para ello, el informe se estructura en tres capítulos. En el primero se presentan los alcances y los límites de la extensión de la obligatoriedad a través de indicadores cuantitativos sobre la educación secundaria en la región e información cualitativa sobre las características de la oferta; en el segundo capítulo se analiza la materialización de la diversificación de la oferta desde la perspectiva de adolescentes y jóvenes distinguiendo entre barreras y puntos de apoyo para el sostenimiento de la trayectoria escolar en general y durante la pandemia en particular; en el tercero, a modo de conclusiones, se recuperan elementos con potencial para la formulación de políticas orientadas hacia la extensión de la obligatoriedad y universalización de la educación secundaria.

I. Extensión de la obligatoriedad, diversificación de la oferta y mecanismos de segmentación educativa en América Latina

En el marco del análisis de la tensión entre universalización y segmentación educativa, este capítulo se propone mostrar los avances sustantivos en la extensión de la educación secundaria al tiempo que las desigualdades persistentes en el acceso y trayectoria escolar de los diferentes grupos sociales y los diversos mecanismos de segmentación.

Para ello, cabe recordar que los países de la región presentan diferencias en la estructura de la educación secundaria, las que se montan sobre las dinámicas históricas y sociales descritas en la introducción. A partir de los datos de SITEAL (2019) es posible distinguir cuatro tipos de estructuras entre las propuestas más y menos integradas³. Aquellos sistemas donde la secundaria se estructura, al menos desde la denominación legal y organizativa, como un ciclo de conjunto: Estado Plurinacional de Bolivia, Nicaragua, el Perú y República Bolivariana de Venezuela. Por otro lado, aquellos sistemas que incluyen la secundaria inferior como parte de la educación básica: el Brasil, Costa Rica, el Ecuador, El Salvador, Honduras, el Paraguay y la República Dominicana. Un tercer grupo sería el de los sistemas que consideran a la secundaria en una estructura común diferenciada por ciclos internos u orientaciones: la Argentina y Chile. Por último, se encuentran los sistemas donde la educación secundaria se organiza en dos estructuras diferenciadas, generalmente secundaria básica y educación media o ciclo superior: Colombia, Cuba, Guatemala, México, Panamá y el Uruguay.

Tal como se anticipó en la introducción, para la primera fase del estudio se seleccionaron los países que establecieron la obligatoriedad de la educación secundaria inferior y superior: la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Chile, Costa Rica, el Ecuador, Honduras, México, el Paraguay, el Perú, la República Dominicana, el Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela (13 en total). Se desarrolló un estudio cuantitativo sobre los sistemas con dicha característica para analizar la relación entre la estructura de la oferta educativa de secundaria y los principales indicadores educativos.

³ Se sigue la Clasificación Internacional Nominalizada de Educación (CINE) de la UNESCO que separa en CINE 2 (secundaria baja o inferior, corresponde al último ciclo de la primaria o primero de la secundaria) y CINE 3 (secundaria alta o superior, previa a la educación superior).

Luego, se realizó un estudio cualitativo sobre seis casos que permitiesen mostrar diferentes estructuras de la oferta según la caracterización previa, es decir de mayor a menor integración:

- Secundaria inferior como parte de la educación básica: Ecuador.
- Secundaria inferior como parte de la educación básica bajo la forma de tercer ciclo de la educación básica: Costa Rica y Honduras.
- Secundaria organizada en una estructura común diferenciada por ciclos internos u orientaciones: Argentina.
- Secundaria inferior y superior organizada en dos estructuras diferenciadas, secundaria básica y educación media o ciclo superior: México y el Uruguay.

En el anexo 3 se detalla mediante un cuadro comparativo la norma vigente para la educación secundaria, la estructura y las modalidades principales de la oferta en cada uno de los países arriba mencionados. En el anexo 4 se presenta información sobre la cobertura e indicadores de eficiencia interna también en un cuadro comparativo. Algunos de esos datos se analizan en profundidad en el apartado siguiente para poner en relación los avances y los desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad.

En efecto, el relevamiento de las normas en los seis casos evidenció los esfuerzos significativos por extender y transformar la oferta hacia una escuela secundaria más inclusiva: sanción de leyes, creación de nuevas normas, desarrollo de programas específicos, adecuación de diseños curriculares y creación de ofertas más flexibles dan cuenta de ello. Sin embargo, el análisis de la distribución de la oferta, así como las entrevistas a funcionarios y actores clave reflejaron la persistencia de mecanismos de segmentación educativa y diferenciación institucional: se observan dificultades en el acceso, pero, sobre todo, en la trayectoria y finalización en relación con el nivel socioeconómico, el ámbito (rural o urbano), el sector (público o privado) y, en menor medida, el género.

A. Avances en el acceso, trayectoria y finalización y segmentación educativa

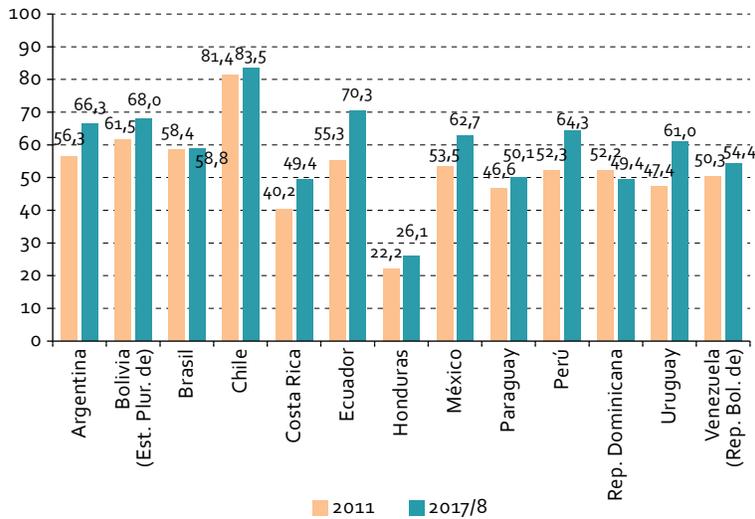
Este apartado presenta datos sobre el acceso a la secundaria inferior y superior vistas desde la estructura de la educación secundaria e indicadores sociales en los 13 países con obligatoriedad completa⁴. Se ofrece información sobre la evolución del acceso a través de la tasa neta de escolarización y el pasaje de primaria a secundaria, y sobre la finalización entre 2011 y 2017-2018. El análisis de las brechas en la asistencia a cada uno de los tramos de la secundaria por quintiles de ingreso permite apreciar el sostenimiento de la matrícula en escenarios de extensión de la obligatoriedad junto con potenciales desigualdades. Se intercalan registros de las entrevistas a funcionarios del estudio cualitativo en los seis países seleccionados.

La información disponible en el sistema de consulta de UIS UNESCO indica que en el grupo de 13 países con obligatoriedad completa de la educación secundaria, la tasa neta de escolarización alcanza en promedio al 77,7%. Esto significa que, globalmente, asisten a dicho nivel cerca de 8 de cada 10 adolescentes que se hallan dentro del rango etario teórico correspondiente. En casi todos los países considerados son más elevadas las tasas netas de escolarización en secundaria inferior que en la superior. Pero, en un sentido diacrónico, casi todos los países incrementan sus tasas en el tramo de la secundaria superior en la última década, desafío de este nuevo ciclo de expansión (véase el gráfico 1).

También los datos son positivos en la transición de la educación primaria a la secundaria. Considerando los trece países, en promedio 9 de cada 10 alumnos pasan de un nivel a otro. En el gráfico 2 se muestra que, en general, las tasas de transición se mantuvieron en niveles elevados en los países al comparar los años 2010 y 2016 con excepción de Honduras, con problemas de cobertura en primaria, y Costa Rica, con cierta retracción.

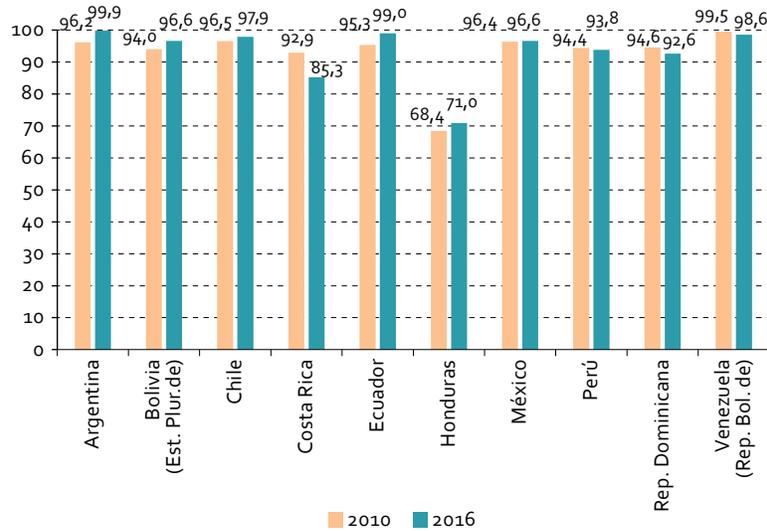
⁴ Los datos se seleccionan del exhaustivo informe cuantitativo a cargo de Luisa Iñigo y Rosario Austral (2020) mencionado en la introducción, algunos de cuyos gráficos se incorporan al cuerpo del texto y otros se ofrecen en los anexos. La mayor parte de los gráficos en el cuerpo del texto fueron reelaborados y los datos actualizados.

Gráfico 1
América Latina (13 países): evolución de las tasas netas de escolarización en secundaria superior, en torno a 2011, 2017 y 2018
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Gráfico 2
América Latina (10 países): evolución de las tasas de transición efectiva de primaria a secundaria, en torno a 2010 y 2016
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

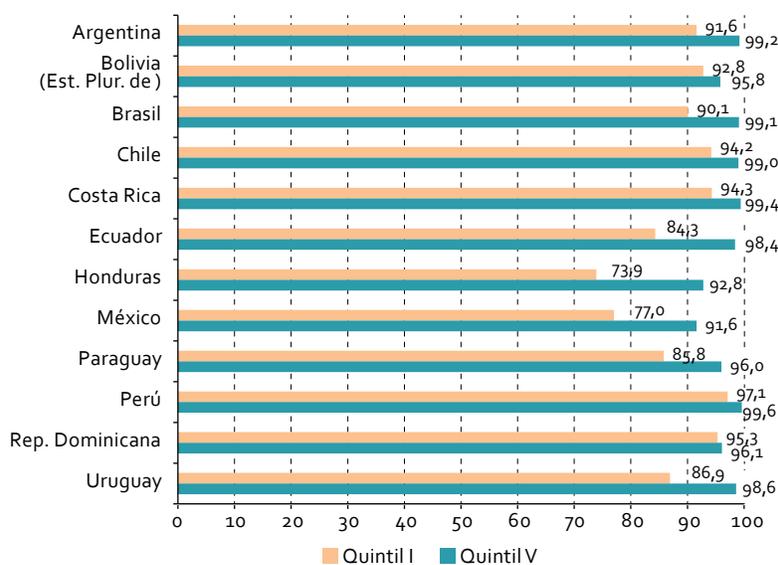
Nota: No se incluyen Brasil, Paraguay y Uruguay, pues no se cuenta con datos para ambos años.

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

En este sentido, los datos indican diferencias en los avances para distintos grupos poblacionales. Las brechas de asistencia entre la secundaria inferior y la superior son mayores para varones que para mujeres en seis países. En países como la República Bolivariana de Venezuela, la República Dominicana y el Ecuador, las brechas resultan semejantes mientras que en Paraguay y Chile se insinúa una situación algo más desfavorable para las mujeres. A la vez, en todos los países las brechas son mayores entre la población rural con respecto a la urbana. En el Brasil y Honduras se presentan desigualdades muy marcadas: en las zonas rurales la asistencia cae a aproximadamente la mitad en la secundaria superior (véase la síntesis en el anexo 5).

En particular, la variable socioeconómica pareciera ser la de mayor peso en las diferencias encontradas. En todos los países las brechas son mayores en el quintil más pobre con respecto al más rico. La menor asistencia escolar a secundaria en países como Honduras y México tendría su origen principalmente en desigualdades económicas, aunque también se combinan con otras de género y, en el caso de Honduras y México, originadas en la zona de residencia, con una mayor postergación en los ámbitos rurales. En otros países también se presentan desigualdades en la asistencia escolar a secundaria entre las poblaciones de los quintiles extremos de ingresos (véase el gráfico 3).

Gráfico 3
América Latina (13 países): tasa neta de asistencia a la secundaria por quintil de ingresos, en torno a 2019
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).
Nota: Los datos para Chile son de 2017; los del Estado Plurinacional de Bolivia corresponden a 2018.

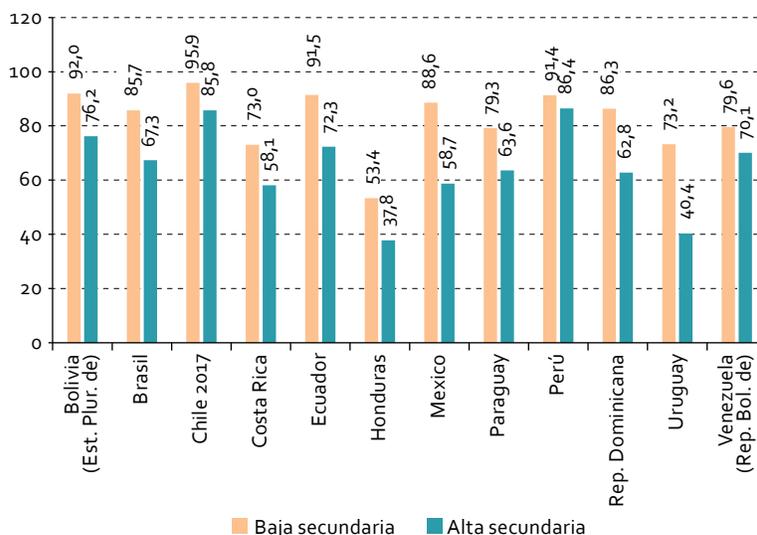
Es cierto que se evidencian mejoras a través de la disminución en las brechas en los últimos 15 años, incluso los países con grupos más postergados las disminuyeron en todos los grupos atravesados por las desigualdades ya señaladas. Es el caso del Brasil, por ejemplo, donde a pesar de las desigualdades entre ámbitos urbanos y rurales y de tipo socioeconómico, se aprecian mejoras para todos los grupos poblacionales. También ocurre esto en Honduras, país atravesado por desigualdades de género, por ámbito y socioeconómicas que, no obstante, evidencia mejores resultados a lo largo del tiempo. Costa Rica, con marcadas desigualdades económicas en relación con el acceso a la secundaria superior, presenta mejorías también, aunque estas parecieran no alcanzar al quintil más bajo, como se indicó más arriba.

Si bien todavía no se alcanza el objetivo de universalización, los datos indican mayor acceso y continuidad expresada en la asistencia a la secundaria inferior y superior. También reflejan una reducción de las brechas, salvo marcadas excepciones. La dispersión de los datos entre los países no permite suponer

una relación entre la estructura de la oferta, según ciclos diferenciados o con una tendencia mayor hacia la integración, y la mejora o persistencia de brechas en los indicadores a lo largo del tiempo. El peso de la distancia entre quintiles pareciera ser todavía más determinante.

En cuanto a las tasas de finalización, la situación nuevamente difiere entre un tramo y otro de la secundaria y entre países. El valor promedio para la secundaria inferior (82,5%) indica que 8 de cada 10 finaliza sin demoras excesivas en casi todos los países considerados⁵; cinco países se encuentran por debajo de ese valor. La finalización promedio en la secundaria superior alcanza al 65%, es decir 6 de cada 10 estudiantes, aunque dos países presentan las situaciones más desfavorables: Honduras (37,8%) y el Uruguay (36,3%), con tasas mucho más bajas. También Costa Rica (58,1%) y México (58,7%) presentan dificultades en lo que respecta a este indicador.

Gráfico 4
América Latina (12 países): tasas de finalización de secundaria inferior y superior, en torno a 2018
(En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

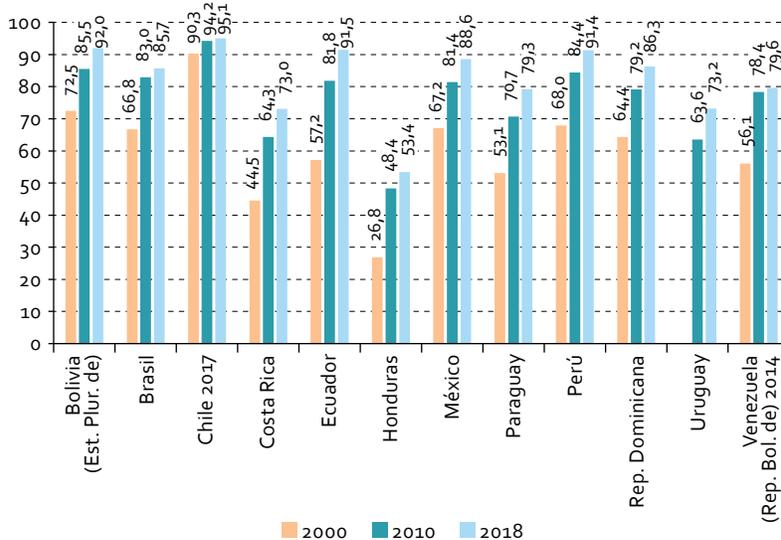
Nota: Se omite Argentina, pues no hay datos publicados para 2018.

La evolución de las tasas de finalización evidencia mejoras a lo largo del tiempo, particularmente en la primera década del siglo XXI en secundaria inferior y superior. Entre 2010 y 2018 se aprecia un acompasamiento de los incrementos, situación más esperable en la secundaria inferior. Aunque la región se encuentra más próxima a la universalización, todavía el rango entre países es importante, sobre todo si se considera que todos estos países extendieron la obligatoriedad de ambos tramos, inferior y superior: mientras Chile tiene tasas superiores al 90% en los tres años considerados para el análisis, países como Honduras llegan al 53,4% (véase el gráfico 5).

Respecto de la secundaria superior, si bien el patrón de aumento resulta semejante, emergen mayores diferencias entre los países, abarcando un rango más amplio de tasas de finalización. Nuevamente, es Chile el país con mayores tasas a lo largo de todo el período considerado, contrastando con Honduras y el Uruguay con las tasas más bajas para 2010 y 2018 (véase el gráfico 6).

⁵ De acuerdo con el diccionario del sistema de consulta del Instituto de Estadística de la UNESCO, las tasas de finalización indican cuántas personas en un determinado grupo de edad han completado un determinado nivel de enseñanza, habiendo ingresado a la escuela a tiempo y progresado a través del sistema educativo sin demoras excesivas. Una tasa de finalización cercana al 100% indica que prácticamente todos/as los/as adolescentes han completado un determinado nivel de educación a una edad de 3 a 5 años mayor a la teórica prevista para el último año de estudio de ese nivel de educación (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2019 [en línea] <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3697>).

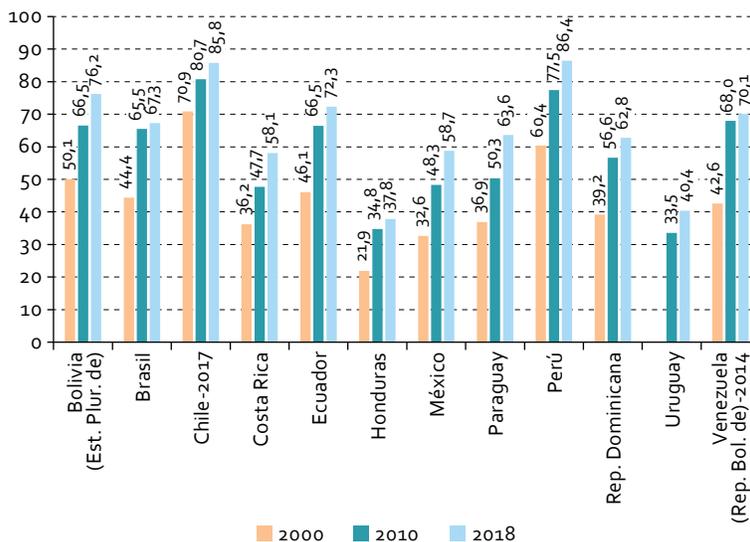
Gráfico 5
América Latina (12 países): evolución de las tasas de finalización de secundaria inferior,
en torno a 2000, 2010 y 2018
(En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nota: Se omite la Argentina, pues no hay datos publicados. Para el Uruguay no existen datos para el año 2000.

Gráfico 6
América Latina (12 países): evolución de las tasas de finalización de secundaria superior,
en torno a 2000, 2010 y 2018
(En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nota: Se omite la Argentina, pues no hay datos publicados. Para el Uruguay no existen datos para el año 2000.

La expansión continua pero incompleta, destacada al comienzo de este estudio, instala desafíos y complejidades que se trasladan de un tramo del sistema educativo a otro conforme avanza la extensión de la obligatoriedad. En este sentido, se coincide con el análisis de Frankema (2009) sobre la extensión de la educación primaria en la región latinoamericana: se trata de un modelo caracterizado por la matriculación

sobre la finalización. El hecho que los países que primero alcanzaron tasas de acceso completas lograron la promoción y finalización universal cuatro décadas más tarde da cuenta de ello. Un recorrido similar pareciera seguir la educación secundaria.

"...ventajas, bueno, es que hemos ampliado la oportunidad de ingreso de entrada de los chicos que, especialmente en la escuela rural no iban al séptimo grado porque había una sola oferta. Entonces el ampliar el tercer ciclo en la escuela rural, ha sido una gran ventaja. Los chicos están yendo al centro a la educación, están gozando del derecho" (Funcionaria Honduras).

"Lo que más se destaca de la zona rural, que ahora se ha ido enfriando con lo que ya estamos descentralizados y como todo hacía en departamental es comprometido es que muchos docentes en zona rural a partir de que se exigió con la ley fundamental de que tuviésemos una licenciatura entonces muchos están estudiando o han estado estudiando, entonces imagine, tierra adentro, ellos se vienen el viernes, empiezan el viernes, y se vienen casi desde el jueves porque hay gente que tiene que tomar caballo, que tienen que caminar, tienen que pasar a saber cuántos ríos, entonces están aquí el fin de semana estudiando y se regresan el martes, el lunes, perdón, entonces a la comunidad llegan el martes, entonces prácticamente ¿cuántos días de clases le dan a los niños?" (Ex funcionaria Honduras).

"Ese es uno de los principales problemas. Pese a que estamos en una sola Subsecretaría (todos los niveles), no hemos generado espacios integrales de planificación para decir 'aquí es nuestro punto de encuentro y sobre él vamos a trabajar en conjunto para que el niño tenga una buena transición entre décimo (EGB) y primero (BGU)'. No tenemos todavía ese nivel de integralidad, de planificación conjunta y eso lleva a que no tengamos procesos de orientación —profesional vocacional— conjuntos; atendemos una demanda en décimo pero no sabemos qué pasa cuando la receta el otro nivel —bachillerato—. 'Ya salió de mi ámbito, de mi competencia, entonces ya es problema del otro' (Funcionaria Ecuador).

Como se anticipó en la introducción, la pandemia afectará esta tendencia positiva. Según estimaciones recientes, la probabilidad de completar la educación secundaria en América Latina caerá del 56% al 42% (Neidhöfer, Lustig y Tommasi, 2021, pág. 13) y afectará de manera particular a los adolescentes de familias con bajo nivel educativo cuya probabilidad se reduciría en casi 20 puntos porcentuales (Neidhöfer, Lustig y Tommasi, 2020, pág. 18).

En cuanto a las brechas de finalización entre la secundaria inferior y la superior para distintos grupos poblacionales, se constata que en prácticamente todos los países, a excepción de Honduras y México, la distancia en la finalización entre secundaria inferior y superior resulta un poco más pronunciada entre los varones que entre las mujeres: en promedio la relación es 1,57 para varones y 1,47 para mujeres (a mayor distancia de 1, mayor desigualdad). Por otra parte, se registran brechas mayores en las zonas rurales, principalmente en el Brasil: según los datos, un adolescente de zona rural tiene casi 8 veces más probabilidades de terminar la secundaria inferior que la superior (véase el anexo 6).

Nuevamente, en las diferencias por quintiles de ingresos de los hogares, las brechas de finalización entre la secundaria inferior y superior resultan siempre más pronunciadas entre la población adolescente de hogares ubicados en el primer quintil de ingresos, en comparación con la población del quintil más alto. Las desigualdades resultan mayores en el Brasil y el Uruguay, seguidos por Paraguay y México.

Como se destacó más arriba, las diferencias entre los datos sobre acceso y finalización parecieran estar más relacionadas con la distancia entre quintiles que con la estructura de la oferta. No obstante, la situación del Uruguay, el país con mejor evolución del índice de Gini en la región hacia 2016 (Lavalleya y Rosselot, 2018), da cuenta del peso que variables más ligadas con las características de la oferta educativa tienen sobre las posibilidades de finalización de la educación secundaria: la brecha es de las más altas en los dos tramos y en ambos quintiles. Aquí se ponen de manifiesto dinámicas históricas estructurales que obstaculizan la democratización de la escolarización, a pesar de las leyes y programas que avanzan en la extensión de la obligatoriedad.

“O sea, a tu pregunta, en primer ciclo de media, más del 90% de los adolescentes van a donde quieren, eligen. En segundo ciclo, media superior, es diferente. Porque en segundo ciclo depende mucho de qué orientación quiera y donde viva, tanto en Secundaria como en UTU. Es un tema de oferta... No hay oferta en igual cantidad y presencia en todos los territorios. Lo cual condiciona mucho. Este es un problema, el de superior, porque cuando tú hiciste determinado ciclo básico y quieres determinada orientación, opción de superior, y no puedes, eres candidato a no continuar, a desertar... y todo el esfuerzo realizado por el estudiante, y por el sistema se pone en riesgo” (Funcionario, Uruguay).

B. Formas de diversificación de la oferta y segmentación

En el apartado anterior se ofrecieron datos sobre el acceso y la trayectoria en relación con la secundaria inferior y superior. Este apartado ofrece información cualitativa y cuantitativa sobre las formas de diversificación de la oferta en vistas a la extensión de la obligatoriedad y los mecanismos de segmentación. Sabido es que los recorridos escolares difieren según el sector socioeconómico de los estudiantes. Se intenta mostrar la persistencia de estas diferencias que, en la estructura de la oferta, se expresan a través de la diversificación.

Se presentan resultados del estudio cualitativo en seis países (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Uruguay) respecto de las formas de diversificación de la oferta que podrían dar cuenta de viejos y nuevos mecanismos de segmentación. Junto con ello se ofrecen datos sobre la distribución de la matrícula según el sector de gestión (público o privado) y la orientación de la secundaria superior o del ciclo superior. Estos datos cuantitativos según sector y orientación ofrecen luz sobre las dinámicas históricas de la segmentación destacadas en la introducción de este documento.

Frente a la extensión de la obligatoriedad, el estudio de casos en seis países reveló distintas estrategias con tendencias comunes y particularidades. En todos los países, las leyes y normas aspiran a reducir la segmentación a través de la inclusión progresiva en cuanto al acceso a la secundaria y al sostenimiento de las trayectorias, lo cual podría considerarse un efecto directo de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. En este sentido, los casos reflejan estrategias diversas para abordar la extensión de la obligatoriedad en una tensión entre integración y diversificación: generalización del tipo de oferta (Argentina, Uruguay, en menor medida Honduras); generalización del currículo (casi todos los casos en la secundaria inferior); creación de oferta específica generalizada para ámbito rural en inferior y superior (Honduras, Costa Rica, Ecuador y México); creación de oferta remedial según trayectorias escolares y/o grupos poblacionales específicos (todos los casos). Mientras las dos primeras tienden hacia la integración, las segundas lo hacen hacia la diversificación.

Ahora bien, tal como se desprende de la información cuantitativa del apartado anterior, la inclusión en la educación secundaria no pareciera guardar una relación fuerte con la localización de la secundaria en la estructura de la oferta: más o menos integrada. Es posible advertir combinaciones entre las formas de diversificación de la oferta y mecanismos tradicionales y nuevos en las formas de la segmentación. Tampoco se desprende del relevamiento el desarrollo de modelos institucionales de escuela única o integrada de tipo comprensivo: más bien se aprecia una tendencia a aumentar la diversificación.

El estudio revela diferencias que se producen a partir de distintos mecanismos, algunos de los cuales son los tradicionales, asociados a la territorialidad, la modalidad de la secundaria, la dependencia de la escuela o los exámenes de admisión o finalización de ciclos, observándose también que existen nuevos mecanismos de segmentación que, paradójicamente, son producto de los mismos esfuerzos de inclusión de la población más excluida. La combinación resultante se presenta en el cuadro siguiente. Luego se sintetizan los principales mecanismos por país producto del relevamiento cualitativo junto con la perspectiva de los entrevistados al respecto.

Cuadro 1
Combinación de mecanismos de segmentación por país según relevamiento cualitativo

Mecanismos de la segmentación	Clásicos				Recientes		
	Sector (público/privado)	Modalidad (bachiller/técnico)	Ámbito (rural/urbano)	Selección (acceso/finalización)	Modalidades alternativas	Adecuación curricular según modelo institucional	Modelos transnacionales
Argentina	X	x		x	x		
Costa Rica		X	X	x	X		
Ecuador	X	X	x				X
Honduras	X	X	X		X		x
México	x	X	X	X		x	
Uruguay		X			x	X	

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de los estudios de caso. Se usa X o x para indicar el peso del mecanismo respecto de la oferta.

1. Argentina

Cuatro mecanismos se destacan en relación con la segmentación: oferta pública/privada, oferta para bachillerato y orientaciones diferenciada de la oferta para modalidad técnica, formas ad hoc de selección de estudiantes a las escuelas secundaria (exámenes para escuelas universitarias, mecanismos variados en las provincias del país), circuitos alternativos (planes de reinserción y/o terminalidad de la educación secundaria). El caso de la oferta de Educación para Jóvenes y Adultos podría considerarse como un circuito residual frente a la dificultad que presenta el régimen académico para completar los estudios en el tiempo estimado.

“La diferenciación se da bueno, entre escuelas estatales y privadas. Digo, el sistema está fragmentado hay como ciertos valores o una cultura que también lo reproduce, digo, está la normativa pero también los actores mismos en su comportamiento, en sus esquemas mentales tienen esa diferenciación y esto creo que viene aparejado con la forma en la que la secundaria fue evolucionando estos años. O sea, nace como una institución selectiva, por lo tanto, romper con eso puede llevar mucho tiempo, digo que, hoy en realidad no es que la secundaria nació para todos y de repente se transformó en algo selectivo o que tenga circuitos diferenciados, sino que nace como una institución selectiva. Y creo que esa estructura y organización en definitiva también generó ciertas prácticas culturales en los docentes, en los equipos directivos, supervisores mismos, en los equipos técnicos que a veces es difícil romper, por más que la gente te diga que la secundaria es para todos. Digo, hay ciertas prácticas muy arraigadas, hasta inconscientes diría que hacen que eso se sostenga” (Funcionaria, Argentina).

2. Costa Rica

La segmentación pareciera estar vinculada con el acceso de la población a los diferentes tipos de oferta: pese a la diversificación de la oferta de secundaria a través de ramas, hay una concentración en los colegios tradicionales, de orientación académica; los liceos rurales, creados con el objetivo de brindar educación secundaria a la población rural, guardan fuerte diferencia con la oferta tradicional; existe una debilidad de la oferta técnica; se reconocen circuitos de calidad devaluada en las modalidades y, sobre todo, en los colegios nocturnos. Además, los exámenes de egreso (vigentes hasta 2017) y el cambio hacia las Pruebas FARO que representan un 40% de la promoción final del estudiante podría indicar circuitos de calidad entre instituciones educativas profundizando procesos de diferenciación institucional.

“Porque tenemos estos problemas estructurales que te decía [busca información, vuelve a mostrar mapa] ve por ejemplo estos son los hogares de climas educativos bajos en secundaria, en el país lo que nos decía el Censo, cuando vos le tirás ahí el sistema educativo la red nuestra ves que es importantísima. Claro está concentrada aquí en la zona central pero tenemos una

gran posibilidad de impactar. Cuando le tirás la red privada ves que está súper concentrada en el Valle Central. Yo este mapa siempre lo muestro para decirles a todos esos que quieren repartir brochures a las familias para que manden a la familia a los colegios privados, o sea, es que no es esa receta chilena la que nosotros aquí necesitamos porque la red privada no alcanza. Tenés que apostarle a la educación pública. Lo que te iba a mostrar...aquí hay una desigualdad estructural porque vos tenés una promesa de universalización de acceso pero no de universalización del currículum, no en todo lado se da el currículum completo. No les estás dando a todos las mismas condiciones” (Investigadora, Costa Rica).

3. Ecuador

A pesar de un intento de unificación a través de una estructura más integrada (educación secundaria inferior como parte del ciclo de educación básica y secundaria superior a través de un Bachillerato General unificado), la estructura de la educación secundaria se presenta de forma segmentada: existen ofertas paralelas según población indígena, según ámbito rural y por especialización; el mecanismo de asignación de vacantes por domicilio puede promover tanto la segmentación como la segregación potenciando procesos de diferenciación institucional según sector social; la oferta de Bachillerato Internacional puede generar circuitos de calidad dentro del sector público; entre el Bachillerato en Ciencias y el Bachillerato Técnico hay un sentido único de pasaje (del Técnico al de Ciencias); existe un examen de finalización requerido para la titulación que, a partir de 2019, se unificó al examen de ingreso a la universidad, situación que podría acentuar o promover circuitos de calidad por diferenciación institucional.

“A nivel privado la mayoría tiene toda su oferta en ciencias, toda (no en bachillerato técnico). ¿Y qué nos dice eso? Que ciencias es lo que vale, es el top, es lo élite, por eso a nivel privado lo generas. Es parte de los mensajes ocultos de la oferta. Además, así se sigue comunicando que (el bachillerato en) ciencias es universidad segura. No tenemos unidades educativas con oferta técnica privada, solo los salesianos que son fiscomisionales, que son subsidiados y sabemos que atienden a población vulnerable, y “Fe y alegría” también. De ahí la población vulnerable está en el sistema público y ahí sí tienes técnico. Entonces, ahí hay un mensaje fortísimo (la idea de que la educación técnica es solo para población vulnerable y no una elección valiosa para quien puede pagar educación privada)” (Funcionaria, Ecuador).

“No se tiene una estrategia especial, no hay una mirada de esta problemática para decir “al área rural le ofrezco el bachillerato pero con esta mirada”, para tener una oferta ajustada a su realidad. Y así pasa con las demás diferencias. En el tema de pueblos y nacionalidades se está haciendo un esfuerzo, ahora mucho más visible con la entrada de la Secretaría de intercultural bilingüe, pero no tenemos una oferta que piense de manera integral lo rural frente a lo urbano o periurbano. La oferta es idéntica, la des donde la des. Es un solo currículum” (Funcionaria, Ecuador).

4. Honduras

El sistema educativo se encuentra inserto en una realidad social con profundas dificultades económicas y desigualdades sociales. Se suma la situación de violencia por las maras. Estas dificultades y desigualdades estructurales explican parte de las características de la distribución de la oferta de educación media (Tercer Ciclo y Bachillerato) y las formas de la segmentación, más directamente ligadas con el nivel socioeconómico, al ámbito -rural- y a factores étnicos. En cuanto a la segmentación: las características de los programas o de la oferta para población rural y/o vulnerable (componentes de educación a distancia, por radio, por televisión) las transforman en una alternativa devaluada; a esto se suma una oferta con dos orientaciones clásicas en la fase final de la secundaria: Bachillerato Humanista y Técnico profesional, el Bachillerato Científico Humanista cuenta con menos orientaciones y está más unificado, probablemente por su conexión con el acceso a la universidad creando posibles circuitos diferenciados.

“O sea las modalidades alternativas están más para las poblaciones vulnerables verdad, con menos capacidad de ingreso económico y las escuelas regulares los centros educativos regulares están con, para las mayorías para las masas que tienen un poco de acceso más grande a lo económico. Entonces sí hay diferencias, hay diferencia no como le decía en la forma de entrega, ni en los conocimientos, es el también por donde la ubicación, donde están las modalidades de entrega alternativa están en las zonas más rurales de verdad en contextos más vulnerables que, el centro educativo regula, si hay diferencia” (Funcionaria, Honduras).

5. México

La extensión del sistema y, particularmente, la heterogeneidad de la oferta tanto en orientaciones y modalidades como dependencias de las instituciones encierra en sí misma la base de la segmentación educativa. La estructura de gobierno de la educación secundaria y media podría colaborar con la dispersión de la oferta y, en consecuencia, la segmentación. El nivel secundario tiene una fuerte centralización curricular, no así de gobierno, mientras que la Media Superior está intentando unificar criterios pero sigue siendo muy amplia la variedad y dispersión de ofertas.

Respecto de la segmentación: la oferta para el ámbito rural constituye un circuito claramente diferenciado; los exámenes de ingreso al nivel secundario y bachillerato que definen la escuela a la que puede ingresar el estudiante constituyen un mecanismo de segmentación tradicional; la falta de articulación entre el nivel secundario y el bachillerato podría promover segmentación horizontal (hasta dónde llegan dentro del sistema educativo determinados grupos) así como circuitos de escolarización y mecanismos de segmentación por diferenciación institucional entre aquellos que logran transitar de un nivel a otro; circuito de escolarización de élite entre colegios preuniversitarios y universidades.

“Si tú ves los distintos rendimientos de los alumnos de cada segmento te das cuenta que no favorece la equidad, al contrario. Sabes perfecto y hay estudios de trayectoria de los chavos y estás viendo cómo a la hora de llegar al mercado, al mercado de las universidades porque todos quieren ir y te estoy hablando de las zonas metropolitanas, no? Están en desventaja, el porcentaje de chavos bachilleres que entran a la universidad es menor que el de las prepas de la UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México] y no por el pase regulado sino porque están en desventaja. De CONALEP [Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica] también. Entonces ese es el argumento fuerte, la segmentación ayuda a reproducir la inequidad porque como entran con estos puntajes” (Funcionaria, México).

6. Uruguay

La estructura general diversificada de gobierno del sistema educativo y la diferenciación entre la oferta de secundaria y la del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU, educación técnica) podría estar en la base de mecanismos de provisión de una oferta diferenciada con posibles efectos sobre la segmentación. Se destacan esfuerzos por superar la fuerte distinción entre la educación técnica y la educación común: tránsito entre orientaciones en los primeros años; asignación de vacantes por procedimiento informático que, en el caso de educación técnica, está diseñado específicamente para asignar la primera opción a aquellos estudiantes con mayores dificultades; amplia diversificación de la educación técnica habría facilitado el crecimiento constante de la matrícula durante los últimos años evitando la concentración en bachillerato. Pareciera haber una dinámica de creación de planes en función de la situación de la trayectoria escolar (planes modulares, puente y de finalización, entre otros). Por un lado, podría acompañar un mejor desarrollo de las trayectorias; por el otro, podría tener consecuencias sobre mecanismos de segmentación.

“En muchos casos es tan difícil lograr que un muchacho llegue a media, que hay que lograr sostenerlo, para lo que hay que generar muchos cambios en el sistema, de manera de que sea un lugar amigable, y promotor de vínculos y aprendizajes. Ahora, estos son temas de la educación, pero también del país todo, en una perspectiva integral. En esto, insisto, el sistema creado permite saber muchos aspectos de la vida de los estudiantes más allá de lo educativo” (Funcionario, Uruguay).

“En media básica, habría que repensar el asignaturismo. La malla curricular tan fragmentada. De hecho hay muchos proyectos o programas educativos que proponen otras cosas y a la vez también hay colectivos docentes que están alterando esa propuesta, más allá de las prescripciones. Se está dando por abajo y por arriba una proliferación de propuestas que buscan repensar esa excesiva cantidad de asignaturas. Porque hay una tendencia, que no es solo acá, pero cualquier tema se curriculariza, eso implica la fragmentación. Educación sexual, bueno, hagamos una materia; educación de informática... No se han podido configurar un nuevo diseño de la propuesta más general. Eso a nivel de educación media básica. A nivel de educación media superior habría que ofrecer aquellos bachilleratos propedéuticos para los adolescentes que ya tengan definido que van a hacer claro, ingeniero, médico, lo que fuere. Pero a la vez ofrecer la posibilidad de movilidad, bachilleratos más integrales que habiliten el ingreso a diversas facultades. Sobre esto se viene avanzando en este diálogo con la UdelAR” (Investigadora, Uruguay).

Los datos cuantitativos permiten precisar la relevancia de dos de los mecanismos tradicionales: sector público/privado y orientación de la secundaria superior. Respecto del primero, interesa en este punto destacar que el peso del sector privado se encuentra en relación con la capacidad de integración de un sistema en una oferta común, más allá de la incidencia de las regulaciones de cada Estado sobre la oferta de dicho sector. Así lo perciben algunos de los entrevistados:

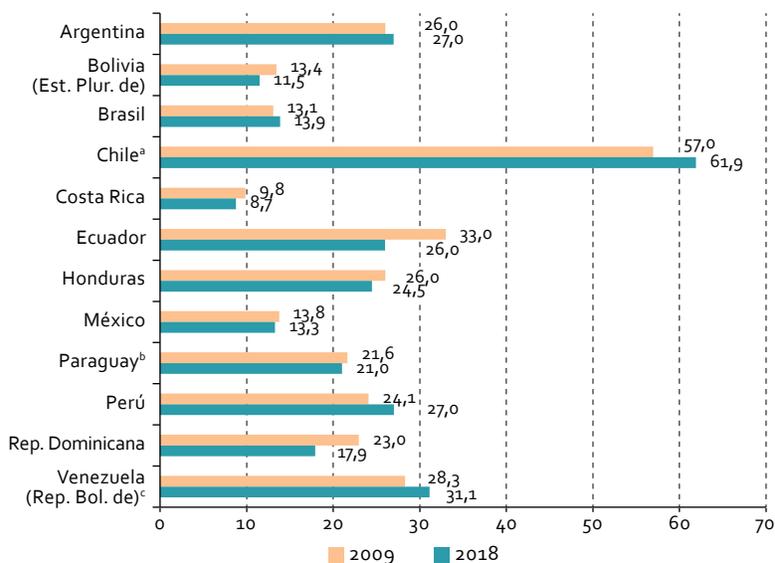
“Entonces, las personas que tienen más recursos económicos tienen una trayectoria casi exclusivamente vinculada a la educación particular. Claro, tienen cómo elegir. La gente pobre no tiene esa posibilidad. ¿Hay lugares donde aún se elige un colegio público de renombre aún en una familia con más posibilidades económicas? Sí vi esto en Quito, donde los colegios municipales son más apreciados por las clases medias. En ninguna otra ciudad lo vi. En Quito la clase media sí pide cupos en el Colegio Benalcazar (colegio municipal de mucho prestigio); esto no se da en la clase media de Guayaquil” (Funcionario, Ecuador).

“...la educación privada... ellos tienen sus organizaciones a través de las cuales se regula y van haciendo determinadas implementaciones que son caras, que son distintas y es una educación privada que solo es en español o en bilingüe verdad, esa mirada bilingüe es bien interesante en el país porque ellos también se regulan por currículas que ellos adoptan de Estados Unidos o ya sea de donde venga la currícula, de Inglaterra, de Francia entonces ellos tienen como, como esa doble vía... en la oferta privada donde yo he visto que donde se dan diferencias muy marcadas es, pero en estas escuelas de élite que ya manejan otro tipo de procesos ahí es donde yo he visto, un tipo de trabajo muy diferente que obviamente cuando vos ves las pruebas de la Autónoma de ingreso, son estos centros educativos que mejor puntúan y que tienen mejores puntuaciones en la prueba de ingreso a la universidad. Entonces sí he visto sobre todo en estas escuelas bilingües de élite que generan un tipo de prácticas que son, que son diferentes a las prácticas del sector, del sector público, por ejemplo” (Investigador, Honduras).

En ambos casos, el sector privado pareciera configurar un circuito de escolarización específico al que se le suman elementos producto de la transnacionalización de modelos institucionales que funcionan como aspiracionales. Estos pueden tener un efecto sobre la oferta pública en la medida que se diversifique dicha oferta a imagen de elementos que ofrece ese modelo. El caso de la incorporación de los Bachilleratos Internacionales en el sector público del Ecuador y Costa Rica podría ir en esa dirección, tal como se indicó en el cuadro 1.

Sin embargo, la participación del sector privado en la matrícula de la educación secundaria no es homogénea ni estable a lo largo del tiempo en los 13 países del estudio cuantitativo. Para el año 2018 el porcentaje era de entre el 61,9% en Chile y el 9,8% en Costa Rica. Al comparar 2009 y 2018, se ven países donde crece la participación del sector privado (como Chile, Perú y República Bolivariana de Venezuela) y otros donde cae (Estado Plurinacional de Bolivia, Costa Rica y República Dominicana) (véase el gráfico 7).

Gráfico 7
América Latina (12 países): estudiantes matriculados en el sector privado, 2009 y 2018
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

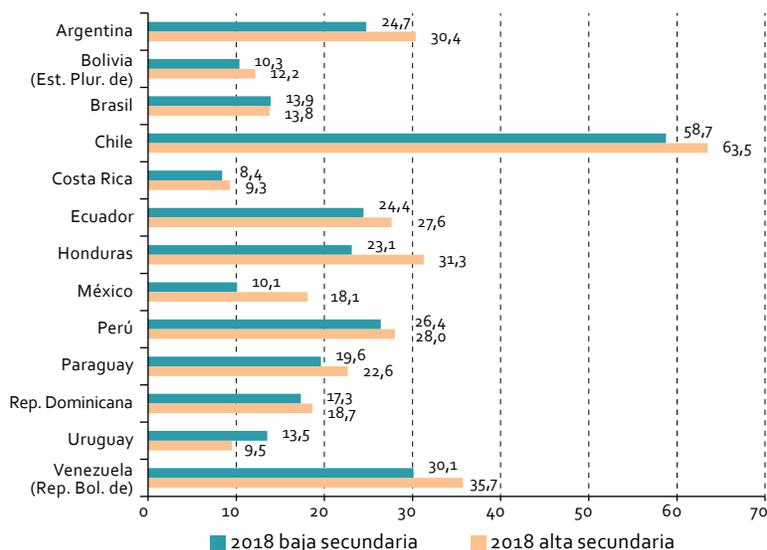
^a Se destaca que en el caso de Chile la mayor parte del sector privado es financiado públicamente.

^b El dato para el Paraguay en torno a 2018 corresponde a 2016.

^c El dato para Venezuela (República Bolivariana de) en torno a 2018 corresponde a 2017.

En casi todos los países, a excepción del Uruguay, la participación del sector privado es mayor en superior que en inferior (véase el gráfico 8). Las mayores diferencias en la incidencia del sector privado entre un tramo y otro se dan en México y Honduras. En estos países pareciera que el acceso a la secundaria superior está, en mayor medida, mediado específicamente por la asistencia al sector privado.

Gráfico 8
América Latina (11 países): estudiantes matriculados en el sector privado por tramo de la secundaria, 2018
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nota: El dato de Paraguay corresponde a 2016.

Sin embargo, una mirada longitudinal muestra que la participación privada en la provisión de educación crece en la secundaria inferior en más países que en los que cae, dándose la situación inversa en secundaria superior (véase el anexo 7). Así, en el tramo inferior, la participación del sector privado crece en la Argentina, el Brasil, Chile, el Perú y la República Bolivariana de Venezuela, mientras que decrece en el Estado Plurinacional de Bolivia, Costa Rica, México y la República Dominicana. En los países restantes se mantiene en niveles similares a lo largo de las casi dos décadas. En el tramo superior, por su parte, la participación del sector privado crece solo en Chile y el Perú, mientras que decrece en el Estado Plurinacional de Bolivia, Costa Rica, México, el Paraguay y la República Dominicana, manteniéndose relativamente inalterada en el resto.

La extensión de la obligatoriedad podría estar detrás de los movimientos divergentes de la participación privada entre tramos. Esto es, cumplido su papel en la expansión del secundario inferior, la provisión pública en este tramo tiende a reducirse o, al menos, a mantenerse estable, como es el caso en siete de los trece países considerados. En cambio, en la medida en que la expansión del tramo superior se encuentra aún en curso, el peso relativo de la provisión pública tiende a crecer, como sucede en los cinco países mencionados al final del párrafo anterior, reduciéndose solo en dos países.

De hecho, el crecimiento de la participación del sector privado en la secundaria inferior tiene lugar en cuatro de los siete países en que la asistencia a ese tramo es masiva y que se encuentran en transición hacia la masividad del superior (Argentina, Perú, Brasil y Chile) y en solo un país en que la masificación del inferior no se halla completada (República Bolivariana de Venezuela). México es el único país con secundaria inferior masiva en que crece la incidencia del sector público. En los dos países restantes en transición hacia la masividad del tramo superior, el Uruguay y el Ecuador, la distribución de la matrícula según sector en la secundaria inferior se mantiene estable.

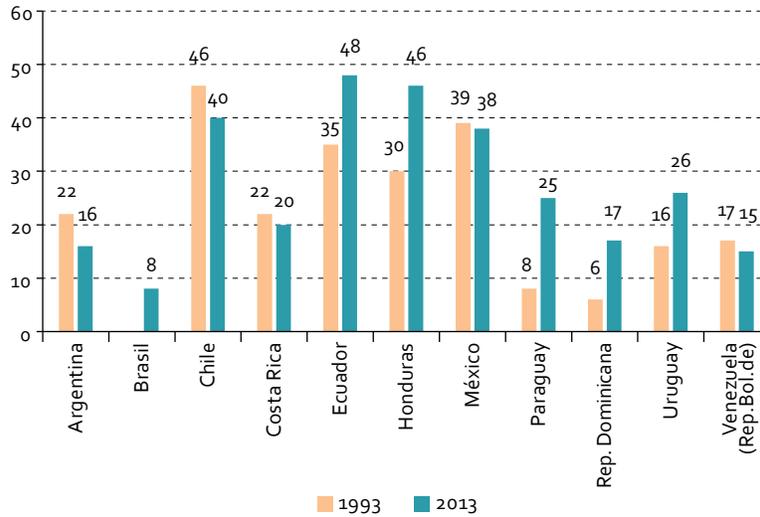
Por su parte, la participación del sector público en la secundaria inferior crece (sin contar el caso de México, ya mencionado) en dos países donde la masificación del tramo aún está en proceso (República Dominicana y Estado Plurinacional de Bolivia) y en Costa Rica, donde la secundaria inferior es masiva y terminal para el grueso de la población en edad de cursar estudios secundarios. En cuanto a la secundaria superior, cuatro de los cinco países en que la provisión pública ha crecido se caracterizan por una transición hacia la masificación del tramo incipiente (Estado Plurinacional de Bolivia, Costa Rica, Paraguay y República Dominicana).

“De diez niños que se matriculan en noveno grado terminan tres o cuatro, eso lo estamos viendo porque no tienen la capacidad económica para continuar, para comprar sus implementos escolares y para el transporte. Entonces sí hay una gran diferencia en el tema de las clases sociales definitivas entre la escuela pública y la privada” (Funcionaria, Costa Rica).

El segundo aporte del estudio cuantitativo respecto de los mecanismos de segmentación se vincula con las orientaciones de los planes de estudio. Como se señalara en la introducción, la diversificación entre educación clásica y vocacional o técnica fue una de las primeras formas de segmentación vertical. En este estudio, los datos indican que para el año 2013 la orientación técnica concentraba a casi la mitad de la matrícula en el Ecuador y Honduras con crecimiento sensible en el período 1993-2013, y a una parte importante en Chile y México. En casi todos los países restantes la formación técnico-profesional representaba entre un 15% y un 26% de la matrícula de la secundaria superior. Nótese también el crecimiento en el Paraguay, la República Dominicana y el Uruguay (véase el gráfico 9). Puede pensarse que se trató aquí de una forma de expandir la educación secundaria, tal como se hizo en otros países desde la última parte del siglo XIX.

A pesar de ello, Sevilla (2017, citado en Iñigo y Austral, 2020) indica que solo en el Estado Plurinacional de Bolivia y el Perú se estableció normativamente un modelo de escuela única o integrada evitando la tradicional diferenciación entre trayecto académico y técnico profesional. En el Brasil hay experiencias de escuela única o integrada solo en algunos estados con peso menor en la distribución de la matrícula total. En los países restantes, la orientación es ofrecida como trayecto paralelo a la formación académica, especialmente en el ciclo superior, aunque en la Argentina y la República Bolivariana de Venezuela se constituye como circuito diferenciado desde el comienzo del nivel secundario.

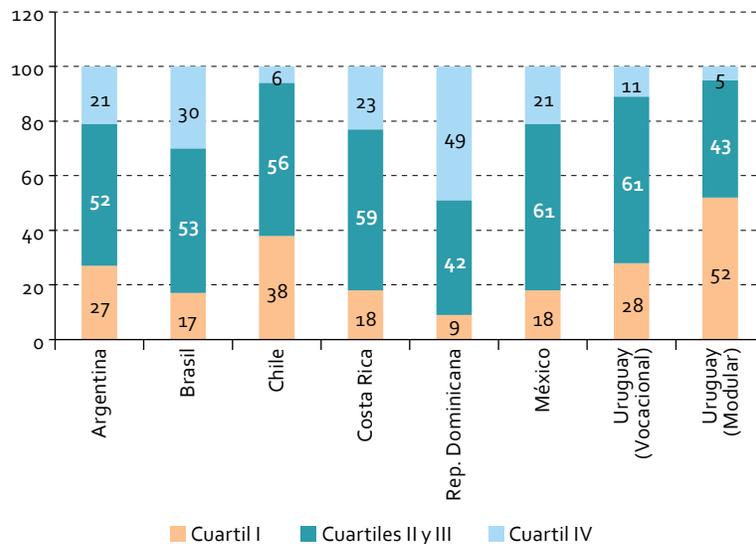
Gráfico 9
América Latina (11 países): estudiantes matriculados en la formación técnico-profesional de nivel secundario superior, 1993 y 2013
(En porcentajes)



Fuente: Sevilla (2017) citado en Iñigo y Austral (2020).

La oferta técnico-profesional está masivamente en manos del Estado en el grueso de los países con información suficiente. Son excepciones, sin embargo, Chile y el Brasil, donde la provisión de la orientación es realizada por el sector privado y el público en partes prácticamente iguales. Aunque, como se destacara, la oferta privada en Chile es, en su mayor parte, subvencionada. Según los datos de la evaluación PISA 2015, en la Argentina, Chile y el Uruguay la orientación vocacional da la impresión de ser un circuito diferenciado que recluta una proporción relativamente mayor de estudiantes de origen social desaventajado. En el Uruguay esto es más así todavía para los programas modulares (véase el gráfico 10). En principio, la combinación de esta información con la participación relativamente alta del sector estatal en la enseñanza técnico-profesional en Chile podría ser indicativa de la conformación de un circuito vocacional diferenciado que implique una segmentación social de la oferta educativa.

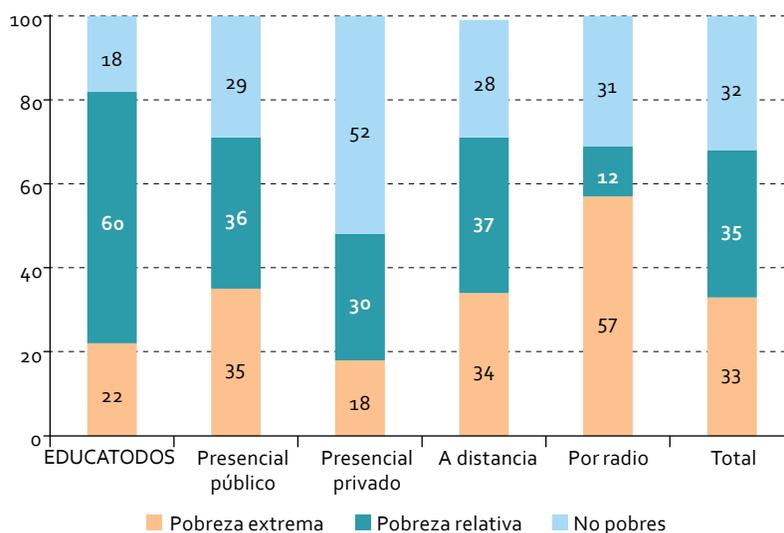
Gráfico 10
América Latina (7 países): composición de la matrícula de orientaciones vocacionales según cuartiles de NSE del hogar de origen, estudiantes de 15 años
(En porcentajes)



Fuente: PISA 2015, citado en Iñigo y Austral (2020).

La información complementaria extraída de las encuestas de hogares disponibles para la elaboración del estudio cuantitativo permite introducir algunos matices en términos de segmentación educativa respecto de algunos países: i) en Chile es mayor la participación de estudiantes de hogares pobres en la orientación técnica profesional; ii) en el Uruguay la pobreza resulta levemente más elevada entre los estudiantes del bachiller tecnológico que entre los del bachiller común (una diferencia de un punto porcentual); iii) en el Paraguay la relación entre el nivel socioeconómico y la orientación parece invertirse, ya que los estudiantes procedentes de hogares pobres o de los quintiles de ingresos más bajos representan una porción menor de la matrícula de la orientación técnica que de la orientación científica; iv) en Honduras resulta menor la incidencia de los quintiles más bajos en el Ciclo Diversificado en tanto la educación por radio tiene una participación relativa de estudiantes de hogares en situación de pobreza extrema particularmente alta y la modalidad presencial en establecimientos privados concentra la mayor proporción de estudiantes no pobres (véase el gráfico 11).

Gráfico 11
Honduras: estudiantes según condición de pobreza relativa, por sistema de estudios y población de hasta 22 años que asiste al nivel medio (CINE 3), 2017
 (En porcentajes)



Fuente: Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples - EPHPM, 2017, mediante Redatam. Tomado de Iñigo y Austral (2020).

En síntesis, la segmentación educativa se relaciona principalmente con dimensiones clásicas de la desigualdad educativa como el nivel socioeconómico, el ámbito rural/urbano y, en menor medida, el género; además se observan mecanismos de segmentación tradicionales y nuevos. Entre los primeros se encuentra el sector (público/privado), las orientaciones (el peso del sector social según bachillerato, incluso dentro de la modalidad Ciencias o Tecnológico u educación técnica), el ámbito (la oferta para la educación rural en México, el Ecuador, Costa Rica y Honduras,) la selección en el acceso (exámenes de ingreso en México, de finalización en el Ecuador y Costa Rica; mecanismos de selección ad hoc en la Argentina). Entre los segundos destaca la creación de modalidades alternativas destinadas a grupos específicos de población orientadas a la ampliación de la cobertura y a la inclusión de los sectores más postergados históricamente excluidos de la secundaria (en mayor o menor medida presente en todos los casos), la adecuación curricular a través de planes de estudio en función de población que queda fuera de la oferta regular (Uruguay Planes Media Básica) y la transferencia de modelos institucionales (como fue el caso del Bachillerato Internacional en el Ecuador hasta su interrupción en 2020).

La sostenida extensión de la obligatoriedad y, por tanto, la expansión de la educación secundaria en la región latinoamericana pareciera sostenerse más sobre la diversificación de la oferta que sobre el carácter más o menos integrado de la estructura y/o la adopción de modelos institucionales comprensivos, particularmente ausente entre las opciones. El par extensión-diversificación cobra forma en este marco. Es probable que este par tenga efectos en la acentuación de la segmentación, ya que algunos de los mecanismos relevados podrían consolidar circuitos diferenciados de escolarización, por ejemplo, aquellos que alinean instituciones específicas dentro de un mismo recorrido hasta el nivel superior.

También se observan otros mecanismos que no se desprenden de la diversificación de la oferta, como los anteriores, pero que pueden promover la segmentación puesto que funcionan a modo de obstáculo o barrera para el acceso o continuidad de la trayectoria en relación con el grupo social de origen: costos obligatorios u implícitos (uniformes o libros de texto), prestigio de las instituciones asociado a la valoración social, rigidices del diseño institucional (estructura graduada y cantidad de asignaturas). Estos son los que principalmente emergen de las percepciones de los estudiantes entrevistados que se presentan en el capítulo siguiente.

II. Diversificación y segmentación de la oferta de educación secundaria: la experiencia de los jóvenes

En este capítulo se recupera la mirada sobre la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes entrevistados en la Argentina, Costa Rica, el Ecuador, Honduras, México y el Uruguay. El objetivo fue analizar con mayor profundidad los mecanismos de segmentación educativa, tanto los que emergen de las nuevas formas de organizar la oferta como los más tradicionales, particularmente en aquellos ámbitos en que se identifica que la educación secundaria no está alcanzando objetivos de continuidad y finalización de la trayectoria escolar. Junto con ello, se buscaba evidenciar aquellos emergentes de las políticas de extensión que, a pesar de la diversificación, funcionan como sostén.

Así como en el capítulo anterior se dio cuenta de la tensión entre los marcos normativos vigentes tendientes a la inclusión plena por medio de la extensión de la obligatoriedad y el interjuego entre mecanismos tradicionales y nuevos de segmentación de la oferta, en este se pone el foco en la materialización de la diversificación de la oferta a través de la percepción de los estudiantes acerca de sus trayectorias escolares. En este sentido, se recuerda que el estudio sobre la oferta y los indicadores educativos indica que la inclusión en la educación secundaria no pareciera guardar relación fuerte con la localización de la secundaria en la estructura de la oferta, más o menos integrada, sino con una tendencia hacia la diversificación como forma de asegurar la obligatoriedad expresada bajo la tensión entre el par extensión-diversificación.

Un desafío importante en el tratamiento de la información de este capítulo alude a las diferencias entre los distintos países y entre los modelos institucionales de los que forman parte los estudiantes relevados. Por ello, el texto no intenta ofrecer una comparación sistemática entre países o estudiantes, sino presentar ciertas tendencias comunes a partir de los testimonios junto con la identificación de particularidades de relevancia para el objeto de la investigación. El desarrollo se ofrece a la manera de *diálogo* entre los registros seleccionados y las categorías de análisis. Tanto las tendencias comunes como las particularidades se vinculan con el diseño de la oferta educativa y la forma que adopta en la experiencia escolar desde la perspectiva del par extensión-diversificación y los mecanismos de segmentación resultantes.

En definitiva, a través de las percepciones de los entrevistados en torno a su experiencia escolar, se intenta dar cuenta de las formas en que se expresa la diversificación de la oferta. Tal como se desarrolla a continuación, esta materialización se manifiesta en dos tipos de elementos vinculados con la segmentación:

aquellos que devienen de manera más directa del diseño de la oferta (las diferencias entre sectores y ámbitos de la oferta, valoraciones sobre modalidades u orientaciones de la oferta, dispositivos de selección, distribución de la oferta y costos o barreras económicas), y aquellos que surgen de las formas que cobra la realidad de las políticas y se traducen en emergentes de la oferta en términos de segmentación (los factores en juego en la elección institucional, los costos implícitos, las valoraciones sobre el perfil de los estudiantes y las formas de las violencias en las escuelas). Entre unos y otros se encuentran mecanismos bisagra: segmentan pero sostienen. Una sección particular se destina al análisis de estos elementos en la situación de pandemia.

A. Diseño de la oferta y percepción de los estudiantes

Es posible diferenciar al menos dos niveles de despliegue de los elementos que devienen del diseño de la oferta: la estructura y los arreglos institucionales y didácticos.

1. La estructura de la oferta

Los testimonios relevados permiten destacar tres elementos vinculados con la organización de la oferta de educación secundaria y los mecanismos de segmentación: la percepción sobre el diferencial de la oferta privada, la disponibilidad y accesibilidad según el ámbito (urbano o rural) y la valoración diferente que tienen las orientaciones clásicas de la educación secundaria así como las modalidades alternativas producto del par extensión-diversificación de la oferta.

a) *Diferencial de la oferta privada*

Uno de los mecanismos clásicos de segmentación deviene de las diferencias entre la oferta del sector público y privado. Como se desarrolló en el primer capítulo de este documento, la oferta privada ocupa un lugar de distinta relevancia en los países de la región latinoamericana, incluso entre la provisión de la secundaria inferior y superior. Más allá de eso, su peso pareciera guardar cierta relación con la extensión de la obligatoriedad: cubierto un tramo por parte del sector público, la oferta se diversifica más entre uno y otro sector.

Interesa aquí la percepción de estudiantes sobre algunos aspectos en los que pareciera haber un diferencial en la oferta privada respecto de la pública. Uno de ellos refiere a la atención o cuidado.

“Yo fui al liceo privado primero. Veo una grieta muy grande entre ambos. En el liceo privado te llaman hasta porque te olvidaste de llevar el pantalón deportivo. Y en el público, podés estar afuera en la puerta, tomando chelas (cerveza) y fumando porro (marihuana) y nadie hace nada. No hay control ninguno” (Estudiante varón, plan de finalización de la secundaria superior en el liceo público, Uruguay).

Esta atención se extiende, para algunos, hacia una mayor profundización de los contenidos junto con el respeto por el estudiante.

“La enseñanza del liceo (privado) me parece muy bien, porque he comparado con otras personas sobre todo públicos, y les pregunto “¿dieron esto?”, y me dicen “no”. Y en ese sentido, siento que es un privilegio ir a un liceo privado. O sea, los profesores, la manera que enseñan, por alguna razón, aunque sean los mismos profesores, el trato es diferente. Los profesores en el privado te tratan bien, con buen respeto” (Estudiante mujer liceo privado secundaria inferior, Uruguay).

“En el liceo privado hay más cuidado a los alumnos y otra comodidad. La atención que te dan los docentes y también hay más seguimiento de los adscriptos, te conocen mejor” (Ex estudiante varón de liceo privado, actualmente en UTU bachillerato-secundaria superior, Uruguay).

Otro aspecto se asocia con los saberes diferenciales, como por ejemplo el idioma inglés, y la ampliación de oportunidades.

“Pues la verdad, los primeros dos años educativos los hice en una escuela pública. Ya después mis papás me han dicho que pensaron en las mejores oportunidades que tendría al poder aprender el idioma inglés, en la escuela donde estoy y pues fue mi papá más que todo que habló con mi mamá y decidieron matricularme aquí” (Estudiante Duodécimo, privado, Honduras).

A lo anterior se suma una percepción diferencial sobre la calidad de la enseñanza.

“Creo que la pensión era muy alta y me cambiaron por la cercanía y todo, pero sí me gustaría cambiarme a ese colegio porque enseñaban mejor. Cuando llegué a este colegio fiscal estaba más adelantada que mis compañeros, en inglés y matemáticas. Sí, me gustaría cambiarme” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, público, Ecuador).

Esta percepción se acentúa cuando la oferta provee la secundaria inferior y superior en instituciones separadas, sin garantizar la cobertura.

“Me cambié de la escuela [x] colegio municipal y me pasaron al [y] privado porque pensaron que la educación iba a ser mejor... un mejor nivel de educación, porque en el [x] colegio municipal no era tan bueno la básica superior y no tenía bachillerato” (Estudiante de Secundaria Básica, privada, Ecuador).

Un tercer aspecto refiere a las características de la infraestructura y equipamiento y el diferencial que suponen en términos de oportunidades de aprendizaje.

“Tenemos acceso a *wifi*. Cada uno lleva sus propios dispositivos. Tiene un laboratorio para clases de computación y programas pagos. Hay proyectores en todas las aulas que funcionan en general. Hay libros, pero es difícil de conseguir, porque son libros muy caros o no son de acá así que nos dan pdf y ahora encontraron un sistema virtual para asignar libros del Bachillerato Internacional” (Estudiante mujer, Provincia de Buenos Aires, programas de élite o dependientes de universidades nacionales de secundaria orientada, secundaria superior, Argentina).

“Los salones están bien equipados, hay proyectores en todos. Hay esto que se llama Apple TV que te permite transmitir cosas de otro dispositivo Apple. La cancha que hay es profesional para fútbol. Hay salones de dibujo, laboratorios y un *smart board*” (Estudiante varón de bachillerato particular en la Ciudad de México, México).

“Lo rescato mucho porque en el colegio los pupitres, la pantalla de cada aula, las aulas de computación se ven que sí invierten en eso y siempre en varias materias si utilizamos libros” (Estudiante varón, diversificada, circuito académico tradicional, privada, Costa Rica).

Cuidados, equipamientos, otros saberes: aspectos, en principio, atendibles desde el diseño de la oferta. De hecho, para este estudio se relevó el desarrollo de políticas de extensión de la escolarización a través de oferta oficial como la de las Unidades Educativas del milenio y las Escuelas Réplica en el Ecuador, de fisonomía similar a los dos registros anteriores. En ese caso se produce una situación paradójica: sectores empobrecidos cuentan con esta nueva oferta rica en recursos por primera vez, pero no se encuentran distribuidas en todo el territorio. Asimismo, estas instituciones ocupan un lugar preferente por su infraestructura y recursos de calidad superior, pero solo accede un grupo minoritario de estudiantes. Mientras la no discriminación está asegurada al no existir exámenes de ingreso, y la accesibilidad económica es similar a lo que ocurre con el resto de las instituciones públicas, la accesibilidad material y disponibilidad de cupos plantea un reto adicional a esta oferta.

b) Disponibilidad y accesibilidad según el ámbito: la oferta rural y los circuitos de escolarización

Frente a los notables avances en la escolarización secundaria rural indicados antes en este documento, se perciben aún ciertos obstáculos. Desde las percepciones de los estudiantes, la proximidad de la oferta y la disponibilidad del transporte determina la continuidad de la escolarización.

“Entré a la secundaria que estoy cursando actualmente porque quedaba más cerca de donde vivo y pues, esa fue la razón por la que entré [...]. Las otras secundarias están más lejos y para ir tenemos que gastar en transporte y no hay mucho dinero aquí en mi familia” (Mujer estudiante de telesecundaria en zona rural de Puebla, México).

“Nosotros vamos en transporte público que dan para las escuelas primarias y nos hacen lugar. La escuela queda a 8 kilómetros” (Estudiante mujer, Tucumán, rural, Argentina).

“Elegí la escuela porque está dentro del pueblo, es la única y es la más cercana que tenemos” (Estudiante varón de telesecundaria en zona rural de Oaxaca, México).

“Yo soy alumna de 9º año y me metí a ese colegio porque era en el único que había a principios de año, pero me hubiera gustado meterme en el Monse. Yo soy de Turrialba [zona rural] pero hubo unos problemas entonces tuve que venirme aquí [San José] y fue de imprevisto buscar un colegio a principio de año” (Estudiante mujer, Educación General Básica, circuito académico tradicional, sub-circuito público, Costa Rica).

“Honestamente, no [había otras opciones]. Yo no quería estudiar ahí porque no me sentía cómoda, quería estudiar en otro lugar [...], solo estoy porque me queda cerca” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas, México).

“Mi escuela me queda a 8 kilómetros de donde yo vivo. En el pueblito somos 100 habitantes. Me lleva mi papá hasta una curva y ahí espero tomar la tráfico [camioneta] para llegar a la escuela. Es todo campo” (Estudiante mujer, Saladillo -Provincia de Buenos Aires, rural, Argentina).

Para continuar con el ejemplo del Ecuador, se destaca que hay comunidades que acceden a la nueva oferta, las Unidades educativas del milenio, a pie o mediante transporte garantizado por el Estado, pero existen también casos donde esto no sucede, con el agravante que en algunas áreas rurales se eliminaron instituciones muy pequeñas próximas a comunidades para concentrar la oferta en las nuevas unidades más grandes.

La limitación en la perspectiva de la trayectoria educativa no refiere solo al presente sino al futuro.

“Seguiría terciaria si logro ir a la escuela agraria, salir de acá me gustaría, me gustaría estudiar veterinaria, por ejemplo, pero es difícil” (Estudiante en Centro Rural Integrado, Uruguay).

“Yo sí tengo aspiraciones muy grandes. Quiero una carrera bien, prepararme bien para enfrentarme al mundo y prepararme para el futuro. [...] Sin embargo no podría yo asegurar si podré entrar a la universidad, porque la que más cerca tengo está en la ciudad y pues sí es un gasto fuerte: el transporte, las colegiaturas, los materiales y otros gastos. Estoy viendo que tendría que trabajar” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca, México).

Allí donde hay posibilidad de continuar en instituciones cercanas o ad hoc, emergen obstáculos referidos tanto a la propuesta de la oferta como a características culturales.

“Ir al liceo del pueblo no es para mí, no me voy a adaptar, acá es otra cosa, me siento cómoda acá, con mis compañeros, mi gente, en la ciudad no estoy cómoda” (Estudiante en Centro Rural Integrado, Uruguay).

“En secundaria me costaba trabajo matemáticas porque no muy bien entiendo (sic) la materia [...] por el español y las fórmulas [...]. En el COBACH siempre hablamos en español. [Hablar

una lengua indígena] sí me ha dado problemas, como las cosas vienen en español, se me dificultan. Entonces, mis compañeros se burlan y dicen que por gusto no quiero hablar en español" (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas, México).

"Mi forma de hablar como que cae muy bruta y muy poco elaborada para los docentes. Yo soy así medio como que me sale la canaria de adentro y eso a los docentes no les gusta... explico así medio bruta las cosas, con mis propias palabras, o tengo dichos de acá que no les gusta" (Estudiante en Centro Rural Integrado, Uruguay).

Sabido es que el desafío de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria para el conjunto de la población adquiere en el ámbito rural más complejidad, dadas las distancias, aislamientos y diferencias socioculturales con la forma escolar urbana. La expectativa, tanto en el espíritu de las normas como en el diseño de las políticas, se conecta con la de los estudiantes: seguir estudiando. No obstante, la puesta en acto encuentra problemas, como los arriba destacados, o nuevos efectos.

"Cuando estudiaba la telesecundaria, los del telebachillerato nos iban a visitar para invitarnos a entrar, aunque la escuela aún no tenía plantel [...]. Además, varios de mis compañeros [de la telesecundaria] iban a entrar ahí" (Estudiante mujer de telebachillerato en zona rural de Oaxaca, México).

"Cuando culminé mi telesecundaria empezaron a llegar varias gentes para entrar aquí al telebachillerato. Lo malo aquí es que la escuela, no es un plantel que ya tenga, por ejemplo, butacas, sino que estamos en una casa. Ya pasaron como un año [sic] y entonces empezaron a hacer la escuela" (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca, México).

Estos testimonios permiten ubicar al diseño de la oferta rural en México como ejemplo de las nuevas formas que adopta el par extensión-diversificación y su relación con mecanismos de segmentación: extensión mediante el pasaje de la telesecundaria al telebachillerato al tiempo que circunscripción de la oferta a un tipo de circuito con características diferenciales.

c) Valoraciones según orientaciones y modalidades

El diseño de la oferta prevé en todos los casos bajo estudio la organización en orientaciones de tipo bachiller y técnico-profesional así como el desarrollo de modalidades alternativas. Tal como se destacó en la introducción, son formas históricas y recientes de segmentación de la oferta. También en el primer capítulo se ofreció evidencia sobre la posible relación, en algunos países, entre la orientación y el sector socioeconómico de los estudiantes. Indagados sobre la experiencia escolar, las percepciones varían con una tendencia hacia la valoración positiva sobre la elección y/o experiencia en la orientación técnica.

Por un lado, aparece la valoración clásica de la conexión entre esta orientación y el mundo del trabajo.

"Pues yo no elegí la escuela, la eligieron mis papás, ya que tiene buenas referencias de ella porque unos primos estudiaron ahí y ahorita tienen un buen trabajo. Mis papás creen que al estudiar ahí podría tener también un buen trabajo" (Estudiante mujer de secundaria técnica en zona urbana de la Ciudad de México, México).

"Me cambié de una escuela privada a una técnica, completamente solo y me dio miedo. Siempre me gustó la escuela técnica que te brinda un título con salida laboral" (Estudiante varón, Santa Fe, escuela técnica de secundaria orientada -superior, Argentina).

"Estoy en duodécimo año y llevo [la especialidad] Contabilidad y Costos y la razón por la que elegí este técnico, aparte de cercanía, es porque evidentemente un técnico es una ayuda más en la que uno se puede destacar, avanzar y aprender" (Estudiante varón, 12° año, circuito educación técnica, Costa Rica).

Por otro lado, la valoración respecto de áreas de saber no contempladas en la orientación clásica de bachillerato, situación más notoria en el caso de la oferta de Bachillerato Técnico del Ecuador y de enseñanza científica y tecnológica en el Uruguay (UTU).

“Yo elegí la técnica porque tenía taller y a mí me gustan esas cosas y la otra escuela no tenía” (Estudiante mujer, Las Heras-Provincia de Buenos Aires, escuela técnica de secundaria inferior, Argentina).

“Yo elegí, me encantó porque tiene especialidades. Me matricularon ahí... Fue muy difícil [conseguir cupo]” (Estudiante de secundaria superior, técnica, oferta pública, Ecuador).

“Me salió otro... pero el [Colegio x] como tiene especialidades [Bachillerato técnico] yo quería... Hice lo imposible para ingresar... Rogándole al director que yo quería ingresar” (Estudiante de secundaria superior, técnica, oferta pública, Ecuador).

“Para elegir el colegio primero mis papás me pusieron las opciones que había. Hice la prematrícula en un colegio técnico y en uno académico, porque en el técnico tenía que hacer un examen y no sabía si lo iba a pasar, entonces como segunda opción tenía el académico, sin embargo, yo primeramente quería estudiar en el técnico porque mis papás me dijeron que ahí tenía la oportunidad de empezar una carrera y sacar un técnico medio, entonces por eso estoy aquí” (Estudiante mujer, 4º año, circuito educación técnica, Costa Rica).

“Fue *full* papeleos, yo estudiaba en [x] Parroquia. Ahí solo había hasta el 10mo. Ya tenía que ir a colegio y el [Colegio y] Técnico me llamó la atención porque había especialidades, en cambio en el [Colegio z] había solo ciencias, esa fue la razón por la que me decidí [cambiar]. Fue un papeleo. Como ya después del mes pude. No me resignaba. [Hice] Un pedido especial en el ministerio y también como yo tenía un tío que era profesor [en ese colegio técnico], me ayudó bastante” (Estudiante de secundaria superior, técnica, oferta pública, Ecuador).

Aparece también, sobre todo en el caso del Uruguay, la percepción sobre una supuesta menor valoración de los estudios de orientación técnica, que dan cuenta de la persistencia de prejuicios sociales sobre ella. En términos de la materialización de los mecanismos de segmentación, probablemente el largo recorrido de la orientación técnica y su histórico vínculo con el par extensión-diversificación esté por detrás de este tipo de registro.

“Muchos dejan porque entran creyendo que es fácil y poco exigente y se encuentran con otra cosa muy diferente” (Estudiante de UTU [educación técnica], secundaria superior, interior del Uruguay).

“El Conalep fue mi primera opción. De hecho, tuve problemas con mi padre porque no quería que estudiara informática. Como el plantel no es muy grande, siento que a la gente le costó creer en esta escuela, mi padre fue uno de ellos [...]. Solía decirme que no era una escuela ni carrera que me conviniera, decía que iba a terminar trabajando en una tienda” (Estudiante mujer de Conalep en zona semiurbana de Veracruz, México).

“Una vuelta me dijeron que a la UTU van los pibes del cante...y no es así, los que se drogan, pero no es así. Mis padres tampoco querían que fuera a la UTU, me decían que ahí iban los que querían hacer un cursito” (Estudiante de UTU, secundaria inferior, interior del Uruguay).

“Hay muchos prejuicios sobre la UTU, sobre todo en relación con lo fácil. Eso dice la gente que nunca fue. Como que van los que no quieren complicarse la vida y hacer poco, pero, los que quieren ahorrar camino... ¡que vayan y vean si es así!” (Estudiante de UTU, secundaria superior, Montevideo, Uruguay).

El relevamiento ofrece un panorama similar en el caso de las modalidades alternativas, especialmente entre los estudiantes con trayectorias rezagadas o experiencias de abandono. Este punto se desarrolla más adelante. Interesa destacar aquí el registro de la experiencia de diversificación a partir de la extensión del modelo institucional del Bachillerato Internacional (BI) en la oferta del sector público en el Ecuador⁶.

⁶ El estudio sobre Argentina da cuenta de una segmentación intrainstitucional en las escuelas públicas que ofrecen Bachillerato Internacional. No se incluye el caso por su escasa relevancia, ya que son muy pocas las instituciones del sector oficial con este programa.

El BI se desarrolló como política de extensión de la oferta escolar entre 2012 y 2020 en el Ecuador. Aunque los 197 colegios que ofertan el BI se encuentran dispersos en todo el territorio nacional, 150 en el sector urbano y 47 en el rural, y se permite la movilidad entre colegios para el ingreso, la mayoría de los estudiantes no cuenta con un colegio cercano con esta oferta. Por ello, su accesibilidad material es limitada. El programa supone pruebas de ingreso y transición selectiva.

"A mí se me hizo fácil porque yo había estado ya en el colegio y nosotros estábamos con los aprendizajes de acuerdo a la prueba que nos iban a tomar. Había que estudiar sí, pero ya conocíamos todo lo que nos iban a tomar. Entonces sí se me hizo fácil dar la prueba, y también entré como una de las primeras" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública BI, Ecuador).

"A mí se me hizo un poco complicado porque... estábamos desigual con el [colegio previo]. A mí me tocó estar revisando temas en el YouTube, ir analizando por mí mismo. Mi padre sabe algo de matemáticas y física entonces tuvo que explicarme cosas que no había visto. Historia igual, adelantarme a mis compañeros... a la final di bien la prueba y también estuve entre los primeros" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública BI, Ecuador).

Quienes son seleccionados ingresan a lo que denominan Pre-BI, año que parece funcionar como un segundo filtro para el ingreso⁷.

"Es como un periodo en el que van eliminando a los que no son competentes, a los que creen que no pudieran dar un mejor rendimiento. Entran lo mejorcito" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, privada, Ecuador).

"El pre BI es la preparación para el primero de diploma y la eliminación de aquellos que no se han dedicado y que ven la cosa complicada... te bombardean de trabajos para ver si es que psicológicamente estás preparado para lo que sigue, o si no, te retiras" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, privada, Ecuador).

A pesar de ser parte de la oferta pública, el programa tiene costos importantes para los estudiantes.

"... si queremos tener libros de las diferentes materias nuestros padres tienen que gastar. Por ejemplo, un libro de biología le costó 94 dólares... si son más finos, el libro de lengua te cuesta como 50" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, privada, Ecuador).

"Nuestros trabajos de ley son a computadora. Yo el año pasado no contaba con computadora así que me tocaba hacer mis ensayos a mano y después ir al *cyber* y transcribirlo. Citar APA en ese ratito entonces era más difícil. Para estar en BI necesariamente ..., es como una necesidad material de clases, la computadora" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública BI, Ecuador).

"Cuando tenemos ensayos son casi como 12 hojas, verifican mucho que esté bien citado... programas para plagio, las cuotas... el Estado ha dejado de pagar estos programas... Incluso nuestros propios profesores nos apoyan para poder pasar nuestros trabajos y poder tener mayores puntajes y menor similitudes con respecto a otros sitios web" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública BI, Ecuador).

Así como antes se destacó el ejemplo del Telebachillerato en México, el caso del BI también sintetiza la tensión del par extensión-diversificación. En esta oportunidad, a través de la voluntad de extender una oferta de legitimación internacional. La forma que cobra, por los dispositivos de selección y los costos adjuntos, genera mecanismos de segmentación que, incluso en el sector público, se materializan bajo eventuales obstáculos para la escolarización.

⁷ Corresponde al primer año de la secundaria superior, previo a los años de cursada oficial del Diploma de BI, que serían segundo y tercero de la secundaria superior o bachillerato.

2. Los arreglos institucionales y didácticos

El segundo nivel de despliegue de los elementos que devienen del diseño de la oferta refiere a los arreglos institucionales y didácticos. Entre estos, por un lado se encuentran las características de las escuelas en su materialidad así como lo referido a las formas de acceso a las instituciones de educación secundaria. Por otro lado, se destacan las percepciones acerca de la desarticulación entre los diferentes niveles educativos y tramos de la secundaria y su relación con la organización de las clases.

a) *La materialidad institucional*

La organización institucional de la enseñanza se asienta sobre ciertas condiciones materiales, sobre todo cuando la escolarización se concentra en la unidad edificio escolar. En este sentido, las diferencias en la materialidad pueden traducirse en diferencias respecto de los soportes para la transmisión. Ya se identificaron registros diferentes en cuanto a estas condiciones en la oferta privada. El ámbito, rural o urbano, no pareciera ser la única variable de diferenciación.

“Es una escuela pequeña, nada más contamos con tres aulas [...]. Tenemos un huerto. En la escuela no tenemos computadoras, no contamos con muchos recursos” (Estudiante varón de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca, México).

“Es pequeña en comparación de otras prepas, pero el espacio que hay se utiliza bastante bien. Tiene gimnasio para diferentes disciplinas que se imparten como Taekwondo, Basquetbol y Voleibol. Hay dos canchas de pasto sintético y cuatro canchas de basquetbol y futbol con gradas. Tiene biblioteca, cafetería, teatro y estudiantina [...]. Hay bastantes laboratorios [...], salones de idiomas y un patio central de descanso” (Estudiante varón, bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“El cole es bastante grande, por lo que he visto estos últimos años se ha ampliado más el territorio y eso es buenísimo. Es una cantidad como de 3000 estudiantes, algo así. Sí diría que en ciertos casos pasa el típico problema de que entran muchos estudiantes o muchos se quedan [no pasan el año] y a la hora de llegar al aula no hay pupitres o cosas así porque el grupo es muy grande” (Estudiante varón, Educación General Básica (EGB), circuito académico tradicional, pública, Costa Rica).

“[Internet] solamente para clases, la clave solo las tiene las computadoras a menos de que uno descubra la clave, pero no lo podemos usar porque igual se sobrecarga la línea y se pega” (Estudiante mujer, Educación Diversificada, circuito educación técnica, Costa Rica).

“Es un colegio no tan grande, como mediano, está ubicado en un buen lugar, tiene sus espacios libres, todo preparado para alguna emergencia, ahora el gimnasio que utiliza bastante para actividades ya sea educativas o recreativas” (Estudiante varón, EGB, circuito IEGB -Instituto de Educación General Básica, público, Costa Rica).

“[La institución tiene] Solo los grados y la cancha. La dirección y hay un bar pequeño. En el momento de hacer educación física no nos alcanzan las canchas. [En las aulas entramos] cincuenta, pero más apretaditos que en otra escuela. Tenemos bancas, pero tenemos que acomodarlas en U para que podamos entrar. Si las acumulamos en cola, no entramos. De la alcaldía se coge el Internet, o sino los datos... [Para mejorar la escuela pondría] Sala de computación, biblioteca, canchas sintéticas. Cancha de básquet...” (Estudiante de Secundaria Básica, pública, urbano, Ecuador).

“Cuenta con dos canchas, una de básquet, una de fútbol, un escenario. Un parque para los más pequeños. Baños para hombres, mujeres y chiquitos. Inspección, dirección, DECE. Hay una biblioteca la cual no se usa mucho pero ahí hay. Cabañitas para el receso con asientos donde no te llegue el sol. El colegio también cuenta con laboratorio de computación. Sí hay Internet. También está el otro laboratorio gastronómico (de cocina) y el de química. Las

aulas sí están condicionadas bien. Debería haber un laboratorio de cada especialidad. En el colegio nada más hay de computación y de química, pero para las otras especialidades no hay..." (Estudiante de secundaria superior, técnica urbano, pública, Ecuador).

Una situación de particular precariedad se registra en el caso de algunas modalidades alternativas.

"En realidad las instalaciones son prestadas, de hecho, apenas están haciendo el plantel de nosotros [...], solamente hay cuatro salones. Hay una cancha pequeña [...] y tenemos un salón de cómputo en donde en sí hay suficientes equipos, aunque luego llegan a faltar. No tenemos cafetería establecida, va una señora a vender y cada quien come en distintas áreas. No hay un comedor establecido" (Estudiante mujer, Conalep en zona urbana de Veracruz, México).

"La escuela es muy pequeña. A veces algunos salones están muy viejos. Son cuatro edificios contando la dirección y una cancha. Apenas hicieron una remodelación y pusieron asientos en la cafetería" (Estudiante mujer, COBACH -Colegio de Bachilleres, Educación Media Superior- en zona urbana de la Ciudad de México, México).

"Pues el IHER [Instituto Hondureño de Educación por Radio, oferta de educación básica y media alternativa] no ha tenido un lugar fijo donde funcionar, por mencionarle le digo que el año pasado y este, funcionaba en el CEB Policarpo Bonilla, no somos muchos alumnos, y para el caso las aulas son más para niños, vamos los días sábados y domingos, nosotros no utilizamos las salas de computación que hay en la escuela, solamente podemos utilizar cinco aulas de clases, cuatro para recibir las clases de Básica y de Carrera y otra aula que funciona como la Dirección de IHER, hay una cafetería, únicamente eso, las clases las recibimos en las aulas con los libros que utilizamos y cuando tenemos algún laboratorio de informática, nos prestan un laboratorio de Informática del ISEMED de la Fraternidad" (Estudiante de duodécimo, Olancho, alternativo, Honduras).

También, nuevamente, aparecen diferencias según se trate de instituciones objeto de políticas de extensión específicas como las escuelas del milenio o de BI en el Ecuador.

"En el otro colegio que yo estaba no había teatro, biblioteca, laboratorios y solo eran aulas. En cambio, cuando llegué aquí me enamoré de la biblioteca. Hay full espacios verdes. Los laboratorios están medianamente equipados... Porque los materiales que hay en ocasiones o se caducan o se dañan... De biología también hay bastantes materiales, pero microscopio y cosas electrónicas no reciben su mantenimiento... Hay una sala de computación, pero la usan más para inglés... En cambio, nosotros nos dan clases más con proyectores, que están en el bloque BI. También en el teatro y en el auditorio de la planta baja del bloque BI. Nos dan clases con diapositivas, videos, nos proyectan lecturas, entonces las clases son más interactivas y más interesantes" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública, Ecuador).

"Mi escuela es amplia, tiene 3 canchas, tiene laboratorio, área de computación y tienen muchas aulas grandes. Entramos todos, en regular somos de 25 a 30. La escuela sí ha tenido mejoras. Hicieron más aulas, hicieron un laboratorio... mejor con más equipos. Laboratorio de computación y de ciencias naturales. Es institución del milenio del gobierno. Si la fueron mejorando porque primero... en la historia de esa institución solo había dos aulas y poquitos profesores" (Estudiante de secundaria básica, pública SEIB -Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador).

Las notorias diferencias en las condiciones materiales que emergen de los testimonios atraviesan sectores y ámbitos; incluso se ven potenciadas por políticas educativas específicas, orientadas a la extensión y renovación de la oferta. En sistemas educativos centrados en la unidad edificio escolar como anclaje del contexto de transmisión, estas condiciones diferenciadas tienen efectos sobre la segmentación a nivel de la oferta institucional.

b) *Las formas de acceso y distribución*

Es claro que la existencia de exámenes de ingreso generalizados, como el caso de México, cumple una función de selección. En el caso de los arreglos institucionales, se potencia cuando se articula con la distribución de los estudiantes según turnos.

“Hice examen de admisión, era de 60 preguntas [...]. Se supone que si sacabas de 30 puntos para arriba te quedabas en la mañana, pero si sacaba de 30 puntos para abajo me quedaba en el turno vespertino. Y me quedé en la mañana” (Estudiante mujer, secundaria técnica en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“Esta vez según íbamos a hacer examen presencial, pero por las condiciones de la pandemia ya no lo presentamos, fue por promedio que determinaron ciertos turnos. Los que sacaron ficha para cada plantel, al parecer, todos quedaron, pero te pedían el promedio y eso determinó si te quedabas en la mañana o la tarde, a algunas personas eso no les benefició mucho, ya que por su promedio de secundaria se quedaron en la tarde” (Estudiante mujer, COBACH en zona urbana de Chiapas, México).

“En la tarde sientes que se reduce el tiempo. Tuve la oportunidad de ir en los dos [turnos]. Aparte sales noche y te tienes que desvelar haciendo las tareas [...] creo que el turno de la tarde es un poco peor” (Estudiante de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México, México).

Allí donde los exámenes forman parte de arreglos institucionales específicos, el caso de las escuelas de BI en el Ecuador o algunas de las escuelas pre universitarias en la Argentina, las percepciones van desde el peso del factor económico, la intensificación de la cursada respecto de la primaria y la posibilidad de sostener el ritmo hasta experiencias personales de marcada frustración al momento de comenzar la educación secundaria.

“Hay un factor económico, si no tenés la plata para pagar un maestro particular” (Estudiante varón, Rosario -Santa Fe-, Programas diferenciados en la educación regular -programas de élite, universidades nacionales- de secundaria orientada -superior, Argentina).

“Tenía una amiga que se preparó un montón de tiempo para entrar. El día que fue a rendir nos encontramos y salió llorando porque le dijeron que no tenía el nivel necesario y que pruebe otro año” (Estudiante mujer, San Miguel de Tucumán -Tucumán-, Programas diferenciados en la educación regular -programas de élite, universidades nacionales- de secundaria orientada -superior, Argentina).

“Tomé clases particulares durante el último año de la primaria y me costaba mantener el ritmo. Iba todos los días. Algunos iban dejando porque veían que no estaban en nivel o por cosas personales” (Estudiante varón, San Juan, Programas diferenciados en la educación regular -programas de élite, universidades nacionales- de secundaria inferior, Argentina).

“Son cuadras de filas para rendir y muchos chicos se descomponen (...) Es todo un año de estudio que se reduce a un día, y si vomitaste y te sentiste mal, tiraste todo un año a la basura por más capacidades que tengas” (Estudiante mujer, Córdoba, Programas diferenciados en la educación regular -programas de élite, universidades nacionales- de secundaria orientada -superior, Argentina).

Mientras la materialidad imprime diferencias de oportunidades, las formas de acceso arriba descritas direccionan la matrícula: por instituciones o por turnos. Desde el punto de vista de la experiencia escolar, ambas plantean interrogantes acerca de las políticas de extensión de la obligatoriedad: ¿a qué se asocia el ingreso a la secundaria cuando este se materializa en condiciones precarias? ¿qué valor adquiere cuando está mediado por exámenes de selección? ¿cuáles son los sentidos según el lugar y la forma de acceso? La extensión de la obligatoriedad sobre estas bases seguramente produzca sentidos diferentes.

c) *Los obstáculos en la articulación entre niveles y tramos*

En la continuidad de la trayectoria escolar es notable el lugar que ocupa la forma de organización de los estudios en la educación secundaria. Se transforma en un momento clave, punto neurálgico, sobre todo por las diferencias que se perciben entre primaria y secundaria inferior y entre esta y la secundaria superior, dependiendo del caso. Esto incluso en sistemas que ubican a la secundaria dentro de la educación básica. Se despliegan aquí herencias de un modelo institucional centrado en el valor de la formación generalista a través de la exposición a diferentes disciplinas o áreas del conocimiento (Acosta, 2019b).

Desde la perspectiva de los estudiantes, existen distintos momentos que preocupan o producen tensión. Uno de ellos es el del “choque” por el cambio en la cantidad de asignaturas.

“Como que doce o trece materias te hacen tener un desorden mental terrible... o sea estaría bueno que las materias se conectaran entre sí” (Grupo focal trayectoria esperada secundaria inferior, Uruguay).

“Sentí nervios porque fue una nueva etapa, porque no sabía a qué venía. Fue un cambio porque fueron nuevas formas de trabajo y orientación. En la primaria no había tantas materias, en la primaria las daba un solo maestro, por eso podía extenderse con una misma materia. En la secundaria, los tiempos están acortados y no se pueden pasar del tiempo establecido para la clase” (Estudiante varón, secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“En la secundaria tenía poquitas materias, aquí en el telebachillerato ya son varias materias y más libros. Pues también mucho la forma de trabajar. Me costó un poco adaptarme” (Estudiante mujer, telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca, México).

“Me costó más o menos acoplarme a las materias y el tipo de organización, y dividirme los tiempos. Eso fue lo que más costó y por los profesores, no son como los de la primaria. Son más serios y más estrictos” (Estudiante varón, Paraná -Entre Ríos-, escuela pública bachiller común de secundaria inferior, Argentina).

“Lo que más me chocó fueron las materias. Muchas materias y tuve la suerte de estar acompañado por los profes” (Estudiante varón, Salta, escuela pública bachiller común de secundaria inferior, Argentina).

Otro refiere a un cambio de “ambiente”, que se traduce en términos de más seriedad o exigencia.

“En la secundaria eran muy estrictos con el tema de la disciplina y es algo que harta mucho [...]. Los profesores ya en prepa son de “tú decides si pones atención o no” (Estudiante mujer, bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“La energía es diferente, es todo más serio, está mejor para mí. Los profes son más serios” (Estudiante varón, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pública bachiller común de secundaria inferior, Argentina).

“La forma de enseñar y que uno tiene que tener más responsabilidad de ir al colegio porque ya los papás no están tan pendientes de una como en la escuela” (Estudiante mujer, Educación General Básica, circuito académico tradicional, pública, Costa Rica).

“Bueno, existe un cambio bastante notorio, es un grado mayor, hay mayor madurez, entonces, cambia las evaluaciones y la actitud de los maestros, ya que cuando se está en la escuela los maestros están más pendientes de sus asignaciones, en el colegio cambia porque se debe de ser más independiente y responsable” (Estudiante de Duodécimo, Ocotepeque, circuito bachiller tradicional, Honduras).

“En la primaria nos escuchaban más y ahora son más indiferentes” (Estudiante varón, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Programas diferenciados en la educación regular -programas de élite, universidades nacionales- de secundaria inferior, Argentina).

“Porque en nivel básico quizás los docentes son más dulces, se nota más la afectividad, ya que requerimos más ayuda al aprender las cosas, mientras que a medida que vamos subiendo de nivel educativo, nos tenemos que ir haciendo más responsables, haciendo las cosas de forma independientes” (Estudiante de Duodécimo, Francisco Morazán, privado, Honduras).

La percepción sobre el cambio de ambiente se combina con una referida al cambio de “ritmo”, no solo por el incremento de materias, sino por su distribución y el régimen de evaluación. Se destaca particularmente en los circuitos de bachillerato tradicional.

“Sí, he sentido muchas diferencias, ya que es totalmente distinto a estar ahora en décimo grado que en básica, la cantidad de materia es mayor, son mucho más, ya que en el primer semestre son unas clases en el segundo semestre otras, y en educación básica no es por semestres” (Estudiante de décimo, Francisco Morazán, privado, Honduras).

“Noto mucha diferencia en la exigencia, es mucho más exigente y sobre todo la cantidad de materias” (Estudiante mujer, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Programas diferenciados en la educación regular -programas de élite, universidades nacionales- de secundaria inferior, Argentina).

“Quizás sea la cantidad de trabajo, porque a veces no son conscientes de que tenemos más de seis clases y las seis maestras de las ocho clases, están dejando gran cantidad de trabajo y quizás todos son para la misma fecha, o sea ahí es donde uno no sabe por dónde empezar, cómo organizarse, qué hacer, porque es una cantidad exagerada de trabajo” (Estudiante de Duodécimo, Francisco Morazán, bachiller tradicional, Honduras).

“Cuando ya entré al técnico, tenía que entregar muchas tareas, hacer exámenes entonces eran más materias y eran como más cosas, más de todo y me costó bastante el primer trimestre, pero después me súper acostumbré. En lo social no me costó, fue más en lo académico” (Estudiante mujer, Educación Diversificada, circuito Educación técnica, Costa Rica).

“Ya ahorita que estábamos en el segundo semestre, solo que a la forma de evaluar es lo que todavía no me acostumbro, los exámenes son bastante difíciles. Cuando estaba en noveno grado en los acumulativos no le daba tanta importancia perder puntos en una tarea, ahora sí, son 50 puntos de tareas, pero hay que hacer muchas para lograr tener esa calificación y cada puntito es valioso” (Estudiante de Décimo, Francisco Morazán, privado, Honduras).

“A mí me ha costado mantener mis notas porque más ahorita digamos con esta situación es bastante difícil por que como dice Dani antes eran dos tareas por materia ahora son como diez por mes entonces, si es un poco más difícil y yo tengo cuatro hermanos y los cuatro hermanos estudian y siempre como que la tutora soy yo entonces, es un esfuerzo más y sí es un poco costoso” (Estudiante mujer, Educación Diversificada, circuito educación técnica, Costa Rica).

La intensificación del ritmo de la cursada así junto con cierta desafectación por el sujeto puede llevar al abandono, punto extremo de la segmentación.

“Ya no regresé al Colegio de Bachilleres porque no me iban a revalidar las materias que ya llevaba. Era empezar otra vez, otros tres años [...]. Me iba a llevar más tiempo terminar la escuela, porque después de un año [de dejar la escuela] ya empiezas de nuevo” (Mujer que abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“Yo siento que fue parte del apoyo porque había cosas que del todo uno no entendía y profes que definitivamente no estaban para enseñar, querían que uno aprendiera solo. En ese momento mis papás no estaban tan bien económicamente para pagarme clases por aparte y no me fue bien” (Mujer, circuito educación para jóvenes y adultos, Costa Rica).

"A principios del año pasado empezamos a llevar todas las clases de la carrera, y era un poco acoplarse por la dificultad de las mismas y *hubieron* compañeros que no lograron pasar algunas clases y ni siquiera algunos fueron a la nivelación, sino que se salieron y no volvió nunca más" (Estudiante de Duodécimo, Francisco Morazán, bachiller tradicional, Honduras).

Un registro particular se detecta en el caso del Uruguay respecto tanto de la estructura de la oferta como de los arreglos institucionales y didácticos. Por un lado, la preocupación al momento de tener que elegir una orientación, situación para la que los estudiantes no se sienten preparados.

"A mí me preocupa un poco el año que viene que tengo que elegir orientación. No sé, creo que soy un poco chica para andar calibrando todo lo que implica, elegir qué trabajo voy a querer hacer el resto de mi vida, que supone también pensar en lo económico. Creo que no tenemos información suficiente ni tampoco la edad para tomar estas decisiones" (Estudiante de liceo privado secundaria inferior, Montevideo, Uruguay).

"Desde que te dicen elegí una orientación, está la presión de que "esto va a ser para el resto de tu vida"... O sea, para mí eso fue complicadísimo en 5to y 6to" (Grupo focal trayectoria con rezago secundaria alta, Montevideo, Uruguay).

"Yo creo que no es fácil, porque la orientación que tomes va a ser determinante... y si después te querés cambiar, perdiste pila de [mucho] tiempo. Es como una decisión que tenés que tomar a una muy corta edad. Es una decisión que afecta todo tu después" (Grupo focal trayectoria esperada secundaria superior, Montevideo, Uruguay).

Por otro lado, frustración respecto de la oferta de liceo.

"Voy al liceo por obligación... o sea, yo no me quiero dedicar a nada que tenga que ver con el liceo. No me gusta ninguna carrera, solamente programación me interesó, pero me da mucha pereza" (Grupo focal trayectoria esperada secundaria inferior, Uruguay).

"Yo estoy terminando el liceo por terminarlo, porque no me gusta, no me llama la atención nada de lo que estoy estudiando" (Grupo focal trayectoria esperada secundaria superior, Uruguay).

"Yo no me bancaba el liceo, levantarme re temprano para ir a estudiar algo que no entendés y que no tiene sentido, porque no es aplicable a nada de la realidad" (Grupo focal trayectoria con rezago, secundaria superior de UTU, Uruguay).

"No es seductora la educación en el liceo. Son muchos años en la que materializas muy poco. Muchos años que te sentís que no sos útil para nada. No le encontrás utilidad en el momento a esos conocimientos. De más grande podés entenderlo, pero en el momento que los estás viviendo, a los 15 años, no entendés para que resolvés ecuaciones de segundo grado. Resulta muy complejo darle sentido a todo eso como está dado en la actualidad, en la cabeza de los adolescentes. A mí me pasó eso y terminé dejando" (Estudiante que finalizó la secundaria superior por Plan de Finalización a los 23 años).

Por supuesto se trata aquí de un recorte parcial, que podría reflejar o no la opinión del estudiantado en ese país. No obstante, en el primer capítulo de este documento se hizo referencia a la baja tasa de finalización de la educación secundaria en el Uruguay a pesar de contar con indicadores de mejor distribución socioeconómica. Como bien destacan numerosos estudios locales, es probable que algo del orden de la falta de relevancia y pertinencia de la oferta y sus arreglos institucionales y didácticos esté en juego.

"El sistema educativo está atrasado, está anticuado. Tipo, entrar a una hora específica, tenés que entrar corte soldadito, tipo sistema de fábrica, saltar de una materia que no te dice nada y sentís que no te aporta a la otra, por eso creo que no hay ganas" (Grupo focal trayectoria esperada secundaria inferior, Uruguay).

d) Las clases y profesores

En continuidad con ello, se destaca como último aspecto el registro sobre la organización de las clases.

“El sistema de secundaria es un sistema muy arcaico donde los profesores te dicen lo que tenés que hacer y cómo, los exámenes tienes que hacerlos como ellos dicen reproducir los que te dieron ellos en su clase, etc. No te enseñan a pensar, configurar un pensamiento crítico, discutir, debatir” (Estudiante de Plan de Finalización de secundaria superior, Uruguay).

“Lo que menos me banco es que muchos profesores no tienen ganas de enseñar, indican las páginas que hay que copiar y literalmente hay que copiar eso y ni siquiera explican. Entonces hace que sea más difícil la hora” (Estudiante mujer, Resistencia -Chaco, escuela pública bachiller común de secundaria inferior, Argentina).

“Yo creo que la materia tiene mucho que ver con el docente, con la dinámica que plantea, lo que transmite sobre su profesión, la mayoría de los docentes en ese momento escupían los contenidos ni el mínimo interés de que los alumnos aprendiéramos” (Estudiante de liceo nocturno, extra-edad, interior, Uruguay).

“De mi parte yo creo que el sistema educativo tiene una estructura en la cual se refuerza mucho la memoria pero no la parte lógica, la lógica matemática entonces en los exámenes nos preparan para memorizar un texto, para poder decirlo de una forma aproximada y concisa. El problema es que cuando uno se empieza a preparar para el examen de la UCR [universidad] a uno le piden la autocrítica, el análisis personal. El sistema educativo dentro de su estructura no tiene eso de razonar, de explicar el español y la matemática en la vida diaria” (Estudiante varón, Educación Diversificada, circuito académico tradicional, pública, Costa Rica).

“Lo que sí veo es que memorizas y salvas, o sea, no aprendes. Algunos profesores le ponen otra onda para que aprendas realmente” (Grupo focal trayectoria esperada secundaria superior, Uruguay).

Aparecen cuestiones históricas, como la crítica al aprendizaje memorístico o la falta de relevancia de los contenidos respecto de la contemporaneidad. Destaca el registro de la falta de desarrollo del pensamiento crítico, analítico y el obstáculo que esto puede suponer para continuar estudios en instituciones que tienen otra demanda cognitiva como la universidad. También que estas cuestiones están asociadas al estilo de enseñanza de cada profesor en particular. El problema desde el punto de vista del diseño de las políticas no es nuevo: cómo regular estilos de manera de poder asegurar una oferta común. En tal caso, la combinación entre choques o rupturas entre niveles y tramos y estilos diversos, no siempre orientados hacia arreglos didácticos que promuevan un aprendizaje significativo, pueden tener efectos negativos en el acceso y continuidad de la trayectoria. El desgano y frustración de los estudiantes da cuenta de ello.

Este apartado puso el foco sobre aquellos elementos vinculados con mecanismos de segmentación que devienen del diseño de la oferta respecto de la estructura y los arreglos institucionales y didácticos. La voz de los estudiantes da cuenta de la percepción de condiciones que pueden transformarse en desigualdades: por un lado, diferenciales de la oferta privada, disponibilidad y accesibilidad en ámbitos rurales e intensificación de la segmentación de la oferta según modelos institucionales; por otro lado, condiciones materiales distintas, regímenes de estudio discordantes entre tramos, dispositivos de selección y falta de relevancia, en algunos casos, de las propuestas pedagógicas y organizacionales.

Se sostuvo que los elementos señalados pueden transformarse en obstáculos o barreras para asegurar una educación secundaria obligatoria común, o lo más común posible en escenarios de extensión de la obligatoriedad. Ahora bien, si estos elementos efectivamente devienen del diseño de la oferta, es posible pensar en reorientarlos, revertirlos o atenuarlos desde ese mismo lugar.

“... o sea, daría la oportunidad a los estudiantes de elegir las clases, algunas materias, o sea, dar la posibilidad a los estudiantes de tener más influencia en esto” (Grupo focal trayectoria esperada secundaria inferior, Uruguay).

B. La realidad de las políticas

Junto con los elementos que devienen del diseño de la oferta, es posible identificar aquellos que surgen de las formas que cobra la *realidad* de las políticas y se traducen en emergentes de la oferta que pueden conducir a una oferta segmentada. Se destacan en este apartado tres: las formas de elección de las escuelas, los costos implícitos de la obligatoriedad escolar y la persistencia de experiencias de violencia en las escuelas asociadas a expresiones de la desigualdad como el género.

1. La elección de las escuelas y su relación con la segmentación

Respecto de la elección, cuando la educación secundaria se transforma en obligatoria, adolescentes y jóvenes deben contar con oferta disponible y accesible. Incluso si la oferta garantiza estas condiciones, inciden factores de muy diversa índole en el acceso efectivo, tal como se desprende de los registros seleccionados.

El factor que aparece con más peso es el de la *recomendación según el historial escolar*. Funcionan como referencia experiencias directas como las de los padres y hermanos.

“Yo entré a esa escuela por mis hermanos y entré porque mis hermanos me heredaron un banco” (Estudiante varón, Paraná -Escuela pública bachiller común de secundaria inferior, Argentina).

“Mi hermana [influyó en mi decisión para elegir escuela]. Apenas ella salió de tercero, fue parte de la primera generación [...] tengo el apoyo de ella [...]. La escuela está a unos 50 metros, está muy cerca. La otra está más lejos [...]. La escuela cuenta con una buena opinión del pueblo y de los que apenas salieron de ahí” (Estudiante varón, Telebachillerato en zona rural de Oaxaca, México).

“En mi caso yo estoy desde séptimo y yo decidí ir a ese colegio por decisión mía y también porque mi mamá quería, ya que mi hermano es egresado de ahí” (Estudiante varón, Educación Diversificada, circuito académico tradicional, pública, Costa Rica).

“Fui a la primaria que está a la vueltita que venía a ser de la secundaria, así que estoy desde hace bastante (...) En la secundaria iban mis dos hermanos y terminaron ahí, por eso voy a esa” (Estudiante mujer, Secundaria Básica Mar del Plata -Provincia de Buenos Aires, Escuela pública bachiller común de secundaria inferior, Argentina).

“Es el único instituto en La Encarnación, aparte tenía la opción de irme al María Auxiliadora de Santa Rosa de Copán, pero consideré mejor estar en el único donde vivo y un instituto reconocido, además que mis padres me recomendaron” (Estudiante de séptimo, Ocotepeque, Bachiller tradicional, Honduras).

También tíos y tías u otros conocidos aparecen en el registro.

“Mi hermana tenía un novio que hacía la UTU. Ahí me pareció que podía ser una buena opción” (Estudiante de UTU segundo ciclo, secundaria superior, Uruguay).

“Uno de mis tíos había estudiado ahí, yo había tenido la oportunidad de, mucho más niño, haber entrado a ese plantel. Siempre me ha gustado, es una escuela muy grande...También mi papá había estudiado ahí y yo quise entrar pues, como un legado, ¿no?” (Estudiante varón, bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“... Es que yo siempre he tenido mucha admiración por mi tía, la hermana menor de mi papá y ella había estudiado ahí y yo quería ir al mismo colegio que ella, era más por eso que por la especialidad. Porque hasta era una especialidad completamente diferente [a la que estudio ahora, electromecánica]. Si no me equivoco era *call center*” (Estudiante mujer, Educación Diversificada, circuito educación técnica, Costa Rica).

“Mis tíos habían hecho química en la UTU y me alentaron para que fuera” (Grupo focal bachillerato trayectoria con rezago, secundaria superior, Uruguay).

“Teníamos buenas referencias y mi tío había ido a esta escuela y mis padres decidieron mandarme” (Estudiante varón, Mar del Plata -Provincia de Buenos Aires, Escuela técnica de secundaria orientada-superior, Argentina).

El factor *cercanía* ocupa un lugar importante, sobre todo entre los estudiantes de secundaria inferior.

“Entré a la secundaria que estoy cursando actualmente porque quedaba más cerca de donde vivo y pues, esa fue la razón por la que entré [...]. Las otras secundarias están más lejos y para ir tenemos que gastar en transporte y no hay mucho dinero aquí en mi familia” (Estudiante mujer, telesecundaria en zona rural de Puebla, México).

“Lo decidí yo. Quería venir porque está cerca de mi casa, está en mi pueblo” (Estudiante mujer, Santa Fe, Escuela pública bachiller común de secundaria inferior, Argentina).

“El colegio actual está cerca de donde vivo y ahí es pública, no toca pagar” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública, Ecuador).

“Yo elegí esa escuela por más que nada comodidad porque queda muy cerca de mi casa y es más fácil ir y volver. Ya que a veces voy caminando, más que nada comodidad” (Estudiante mujer, Córdoba, Escuela pública bachiller común de secundaria inferior, Argentina).

“Me cambié aquí (al barrio). Y el cole lo elegí porque quedaba más cerca de mi casa” (Estudiante de secundaria básica, pública, Ecuador).

“La elegí porque iban mis amigos y por cercanía” (Estudiante mujer, Paraná -Entre Ríos, escuela pública bachiller común de secundaria orientada -superior, Argentina).

En algunos casos se combina el historial con la cercanía.

“Yo estudié en la Unidad Educativa desde el inicial y sigo ahí porque está cerca de mi casa. Mis tíos estudiaron ahí, queda a tres cuadras de casa” (Estudiante de secundaria básica, oferta pública SEIB, Ecuador).

“Yo estoy desde jardín porque mi mami se le hacía más cerca y porque había bachillerato ahí” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, oferta pública, Ecuador).

Un tercer factor de relevancia es el de *la continuidad en un mismo circuito educativo*. Esto puede relacionarse con que se trate de la única oferta existente, como se destacó en el caso del Telebachillerato en México, o con la garantía de cupo para el tramo siguiente.

“Yo llevo toda mi vida en esta escuela, desde primero de kinder [preescolar]. Ya para pasar a la prepa decidí quedarme aquí, ya que no tenía que presentar ningún requisito adicional para entrar a la prepa” (Estudiante mujer de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

“Iba en la Arboledas, que es como la escuela antecesora de esta prepa [...] decidí quedarme aquí por el nivel académico que ofrecía al salir y también por mis amigos que se iban a quedar aquí [...], entré con pase directo” (Estudiante varón de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

“Estoy ahí desde el kínder y fue porque la hija de la madrina de mi hermana trabajaba ahí, entonces nos recomendó el colegio y me quedé toda la vida ahí” (Estudiante varón, Educación Diversificada, circuito académico tradicional, privada, Costa Rica).

“Voy a la escuela desde el jardín, hay un examen de ingreso, pero la mayoría sigue de la primaria, entonces no tienen que rendir” (Estudiante varón, CABA, programas de élite o dependientes de universidades nacionales de secundaria orientada -superior, Argentina).

Frente a la continuidad también se encuentra el opuesto, el cambio a causa de la *falta de oferta*, situación que aparece en el Ecuador.

"Este año me cambiaron porque no hubo noveno en el colegio que estaba. Acá me hicieron directamente el cambio" (Estudiante de secundaria básica, oferta pública SEIB, Ecuador).

"De allá para acá nos mandaron. A todos... nos pasaron acá... Allá se quedaron los de la básica solamente, primero, segundo y tercero. Solamente fue el pase de 3ero a 4to. Fue el mismo sistema (que hizo el cambio)" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, oferta pública intensiva, Ecuador).

"Estudiaba en una escuela, bueno en un colegio que luego se cerró y quedó solo escuela. Entonces el distrito nos ubicó en otra institución y me mandaron a ese colegio. Por eso estoy en ese colegio" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, oferta pública, Ecuador).

Asimismo, la continuidad en un circuito educativo también puede vincularse a la elección por el *prestigio institucional*. Esto se evidencia entre estudiantes de escuelas de élite o dependientes de universidades como en la Argentina y en México.

"Es libre y muy abierta y creo que es por el centro de estudiantes. Y la elegí por eso y además que depende de la UBA [Universidad de Buenos Aires] y te deja una formación muy buena para el futuro" (Estudiante mujer, Ciudad de Buenos Aires, Programas de élite o dependientes de universidades nacionales, secundaria inferior, Argentina).

"En 5to grado conocí a la hermana de un compañero que se preparaba para esta escuela. Tiene mucho prestigio. Es diferente a las otras. Le dije a mi mamá. En 7mo empecé con maestra particular" (Estudiante mujer, Santa Fe Programas de élite o dependientes de universidades nacionales, secundaria inferior, Argentina).

"Escogí esta escuela porque la UNAM es muy popular y pues la mayoría quiere ingresar a esa institución. Me quedé en el CCH, pero mi primera opción era la Preparatoria 7 [ambos de la UNAM]. Esa fue mi primera opción porque en jerarquías las prepas son mejores" (Estudiante mujer, bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México, México).

"Yo ingresé a la secundaria a mi colegio y al momento de ingresar mis viejos estaban entusiasmados con el tema porque es bastante bueno el colegio. Rinden 2000 y entran 200. Era interesante ver que podías hacer el ingreso y ver si entrabas. Estar entre los 200" (Estudiante varón, Rosario -Santa Fe- Programas de élite o dependientes de universidades nacionales, secundaria superior, Argentina).

Aparece aquí también la selección como dispositivo de diferenciación y jerarquía, destacada anteriormente. Los testimonios dan cuenta, a su vez, de aspectos vinculados con la *condición económica*. Este factor también se registra entre los estudiantes en Honduras.

"Yo lo elegí por la economía, por el dinero, porque en veces teníamos dinero y a veces no, si se nos dificultaba. Para mis padres les salía más mejor porque no gastaban para transporte. Ya solo para cosas que nos pedían ahí en el colegio, dijeron que estaba un poco mejor" (Estudiante de Duodécimo, Yoro, bachiller tradicional, Honduras).

"ISEMED lo escogí por las razones que los demás dicen, es decir porque se adapta para que uno pueda trabajar y yo es lo que necesitaba hacer, ponerme a trabajar y salir adelante" (Estudiante de Duodécimo, Olancho, alternativo, Honduras).

Un último factor que interesa destacar es el de la búsqueda de *escuelas seguras* o de acceso seguro.

"Yo iba a la UTU de Malvín Norte, y era cualquiera. Pero este año empecé en el liceo, porque me resultó muy turbia esa UTU. Había elegido la UTU como primera opción porque estaba a una cuadra de casa. No había seguridad, afuera siempre se agarraban a las piñas, por ese

motivo me cambié, porque fueron con un arma, porque nos apuntaron a todos dentro de la UTU, y los estudiantes tenían armas y a la salida nos empezaron a apuntar a todos" (Grupo focal trayectorias con rezago secundaria inferior, Uruguay).

"De pronto los maestros no son conscientes de esto, de que deberíamos salir unos minutos antes, nos dejan salir bien tarde y hay veces que te tienes que regresar a tu casa caminando en la noche. Yo por donde me iba, tenía dos opciones: irme por callecitas donde está muy oscuro, o dar mil vueltas para llegar a mi casa, pero ahí sí había luz. Entonces ahí me decía, ¿por cuál camino me voy? ¿por el corto o por el largo? Pero pues por el corto sí peligraba. Era de llegar a mi casa un poco tarde" (Estudiante varón, Conalep en zona urbana de la Ciudad de México, México).

"Encaré primero en el Liceo 31, pero el ambiente era muy hostil, la gente de afuera entraban y fumaban porro arriba del techo, me robaron el celular en ese mismo liceo... en fin, me cambié al 27, después fui al Liceo 4 y de ahí también me fui" (Grupo focal trayectoria con rezago secundaria superior, Uruguay).

"Por el horario, que era muy temprano, estaba muy oscuro y era peligroso salir a tomar el transporte. Me tenía que acompañar mi papá porque dicen que ya han asaltado ahí a otros compañeros" (Estudiante mujer, COBACH en zona urbana de Chiapas, México).

"Creo que no, porque igual de mi parte quería estar ahí también por eso de que me quedaba cerca y los demás colegios me daba miedo salir y que me podía pasar en el camino" (Estudiante de Duodécimo, Francisco Morazán, bachiller tradicional, Honduras).

El recorrido anterior indica que por detrás de la *elección* institucional hay una combinación de factores asociados al lugar de residencia, la disponibilidad de la oferta y, sobre todo, el historial escolar allegado. Estos factores pueden operar como mecanismos implícitos de segmentación puesto que direccionan la opción hacia lo conocido o lo accesible, con un potencial efecto de reproducción.

2. Los costos económicos implícitos de la obligatoriedad escolar

Un segundo elemento que surge de las formas que cobra la *realidad* de las políticas y se traduce en emergente de la oferta en términos de segmentación, es el de los costos implícitos de la obligatoriedad escolar. En todos los casos la oferta pública se define como gratuita. Sin embargo, el paso por la educación secundaria implica costos que los estudiantes deben asumir. Los uniformes, tradicional elemento de distinción, aparecen en varios casos.

"En un momento dado sí ha habido gastos fuertes. Por ejemplo, los uniformes de alguna forma tuvieron que conseguir dinero mis papás en un principio, también para la inscripción. Tuvieron que descontar de una cosa para pagar otra. Sí fue un poco fuerte en la economía de mis papás" (Estudiante mujer, Conalep en zona semiurbana de Veracruz, México).

"Uniforme que se compra en una empresa que se dedica a eso. Para quienes no podían pagar se incluyeron camisetas blancas, azules o grises. Y si no se les daba el logo de la escuela para que lo puedan coser en un pullover. En sexto usamos la chomba de la promo" (Estudiante varón, Santa Fe, Escuela técnica de secundaria orientada-superior, Argentina).

"El uniforme de parada que se usa los días lunes sí toca comprarlo. Es una falda y blusa y zapatos negros sin taco (...) Uso una camiseta blanca y una falda color azul y también hacen comprar el uniforme de cultura física, con calentador" (Estudiante de secundaria inferior, oferta pública SEIB, Ecuador).

"El de los lunes, el del resto de la semana y el de educación física. Mi mamá cada año me manda a hacer uniforme. Mujeres usan falda" (Estudiante de secundaria superior, técnica pública, Ecuador).

“Siempre se da una cuota del curso para los gastos del año. Aparte las camisetas deportivas en el mes del deporte” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública, Ecuador).

Así, asistir con un uniforme, muchas veces percibido como signo de distinción, se transforma en un costo de la obligatoriedad escolar. Los libros también son mencionados.

“Este año hemos tenido varios gastos, pagamos matrícula inicio del año, pagamos los libros por cada semestre, también en la carrera que estamos de Administración de Empresas, se crea una microempresa que, aunque se gastó menos por la situación de la Pandemia, siempre se hizo” (Estudiante de duodécimo, Olancho, alternativo, Honduras).

“Los textos del gobierno y uno que otro libro que se compra, como libro de refuerzo” (Estudiante de secundaria inferior, pública, Ecuador).

“Sinceramente no alcanza, hay ciertas cosas de materiales que nos piden, los libros, comprar uniforme, no alcanza tanto... sirve como para comprar cositas para venir, como un bolso o unos zapatos” (Estudiante varón, Educación Diversificada, circuito territorio Indígena, Costa Rica).

“Lo que es la básica, los libros adicionales que se pedían eran los de educación artística y desarrollo humano integral. El resto de libros los daba el gobierno” (Estudiante de secundaria superior, técnica, pública, Ecuador).

De todas maneras, se destaca el registro sobre la provisión estatal de este recurso, particularmente en el Ecuador.

“Más utilizamos los cuadernos y los libros que son entregados por el gobierno. No tenemos libros adicionales. (...) No mandan a comprar ningún otro texto ni cuaderno” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública, Ecuador).

“Utilizamos los libros del gobierno y a veces nos mandan a imprimir guías de trabajo que ellos mismos hacen” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública, Ecuador).

“Hay libros que nos dan y textos que nos tocan comprar y hay otros textos que nos da el gobierno. Compran los que mandan las licenciadas de lengua (como cuentos) o los libros para escribir...” (Estudiante de secundaria inferior, pública SEIB, Ecuador).

Finalmente, aparecen costos entendidos como tradicionales que se utilizan para asegurar el funcionamiento cotidiano y seguro de las instituciones: cuotas de curso que administran, en general, cooperadoras de padres, situación que se menciona en el informe de la Argentina y aparece en los testimonios del Ecuador.

“Limpieza del colegio, ahí se organizan los padres de familia y pagan cuotas” (Estudiante de secundaria superior, técnica, oferta pública, Ecuador).

“... Se dice que tiene que colaborar cada papito con 5 dólares para poder arreglar con cemento porque es un pedazo grande que se ha caído. Eso ya tenía tiempo caído, nos hacían hacer minga de estudiantes y arreglamos ese pedazo con pura cañas y pedazos de estaca, pero ahorita quieren arreglarlo con cemento porque ya se empiezan a entrar toda la gente por ahí, botan desperdicios...” (Estudiante de secundaria superior, técnica, Oferta pública, Ecuador).

3. Violencias en la escuela, desigualdades de género y diversidad de los estudiantes en la base de las experiencias de segmentación

En el primer capítulo de este documento se destacó la evolución positiva del acceso y finalización de las mujeres entre tramos de la educación secundaria. En la mayoría de los países analizados, las brechas por género son equivalentes o las favorecen. A pesar de ello, se encuentran testimonios que dan cuenta de la persistencia de esta forma de expresión de desigualdad.

“El departamento del DECE [Departamento de Consejería Estudiantil], un apoyo para estas personas que tienen dificultades. Usted sabe cuándo las mujercitas se ponen en este proyecto de avanzar entonces el marido no se quiere estancar en el proyecto. El DECE interviene en esa pareja (conversando), que si la mujer retomó el proyecto de estudio, apoyarle. Cuando hay matrícula que esté presente el DECE y si ya tiene un hogar, como la mayoría de alumnos que hacen el acelerado, que vayan en pareja. Al menos aquí en Ecuador hay machismo... Cuando encuentras una persona que sí te apoya en tus proyectos tú vas a estudiar con ganas, con seguridad y sin ese miedo que vas a llegar a casa y te van a armar el bochinche por tal vez cosas que no hiciste. Ahí sí debería existir el DECE cuando te vas a inscribir por primera vez” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, privada intensiva, Grupo focal, Ecuador).

“Quiero salir adelante, aunque en mi comunidad no es bien visto que las mujeres estudien, les dicen que mejor se queden en la casa o se pongan a hacer artesanías [bordados]” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas, México).

A veces las escuelas también se transforman en sí mismas en espacios de inseguridad para las mujeres. Se registran situaciones de acoso de docentes, que parecieran estar normalizadas, en distintos tipos de oferta y sector y con estudiantes de secundaria inferior y superior.

“Los profes a veces son muy ceñidos con las mujeres, pero de ahí en fuera entre compañeros casi que no. O sea, me acuerdo que cuando estaba en el Don Bosco tenía una compañera que era vecina del profe de especialidad y era como que esa muchacha salía al baño y él se iba a seguirla si realmente iba a al baño y era solo con ella. Y los he visto raros a varios profes en manifestaciones incómodas con alumnas. Realmente no sé por qué pasa, si será cuestión de ellos o de qué, pero si lo he notado en ambos coles, público y privado” (Estudiante, circuito Educación para jóvenes y adultos, Costa Rica).

“Mi caso fue en la escuela. Un profesor quería manosear a las niñas, les decía que se quedarán. A una amiga la quiso manosear y la mamá fue a reclamar. Pero no hicieron nada. El profesor sigue ahí” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública, Grupo focal, Ecuador).

Asimismo, la violencia de género es perpetrada no solo contra las mujeres sino también con aquellos en posición de vulnerabilidad por condición sexogenérica. Se vincula con la segmentación en tanto muchas veces deviene en el abandono escolar.

“Dice que es gente enferma, eso dice... [sobre estudiantes bisexuales] Nadie habla con los profesores, así como me gustan las mujeres. No, porque se sabe que te van a juzgar y te van a decir que estás enfermo, que es una etapa de tu vida y que vas a superar eso” (Estudiante de secundaria básica, privada, Grupo focal, Ecuador).

“Repetí y me quería ir de la escuela anterior porque no me gustaba, era muy exigente con el tema de la ropa. Además, soy un pibe trans y había profesores que no me trataban como soy” (Estudiante trans, Ciudad de Buenos Aires, Programas remediales, Argentina).

“Las personas con distinta orientación sexual, sobre todo los hombres, son discriminados porque dicen que son menos hombres” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, privada, Grupo focal, Ecuador).

La violencia en la escuela también ocurre entre estudiantes; puede combinarse o no con las diferencias de género. En ambos casos, pareciera que las instituciones no siempre ofrecen respuesta.

“Siento que en la básica superior los hombres trataron mal a las mujeres. O sea, digamos si una persona no se maquillaba o tenía o no era flaquita decían un comentario como que esa man está gordota, denigraban a las mujeres. Lo que también me causaba como qué asco es que hacían grupos entre ellos para hablar de los cuerpos de las mujeres, entonces me provocaba mucha rabia y lo peor es que lo decían así descaradamente y cínicamente enfrente de una mujer. Hablaban “una man estaba con ese man y después la otra semana

con otro y que era una regalada” y me daba una impotencia no decir nada porque después me decían que ya estaba exagerando todo, y cuando se enteraron que yo trabajaba en un movimiento de feministas me cayeron una bola de burlas feas donde decían que era una feminazi, que me quejo por todo, me pasaban que soy una exagerada, que voy a rayar las paredes y cosas así... Ya no me dicen tantas cosas, ahora respetan un poco más como yo soy” (Estudiante de secundaria básica, privada, Grupo focal, Ecuador).

“Los docentes no hacen nada. Una vez nos pasó en el liceo, había un gurí que no me dejaba ni caminar directamente. Y los docentes ni el director nunca hacían nada” (Grupo focal trayectoria esperada secundaria superior, Uruguay).

“Los hombres reciben mucho *bullying* por parte de otros hombres. A mí me pasó mucho cuando entré a 7° me acuerdo que los grandes, los de 5° lo agarraban a uno y luego cuando yo estaba en 9° era yo el que molestaba a todos esos maes, ya me daba cólera que me lo estuvieran haciendo. Y las mujeres no, bueno no sé cómo lo ve una mujer del punto de ella, pero en realidad si se ve más que todo que entre hombres hay muchos pleitos. Yo me acuerdo que yo en el Liceo de Escazú mucho vi dos, tres pleitos entre mujeres los 3 años que estuve y se daban los hombres como si fuera otra realidad. Entre mujeres si hay pero las mujeres no se agarran se enganchan [mal encaran] o se tiran en los pasillos o en las aulas pero a un mae usted lo ve feo y el mae se levanta y le dan” (Joven fuera del sistema, Costa Rica).

“Yo sufrí *bullying* por gorda. No quiero hablar de eso, pero los docentes no hicieron nada. Como que todo lo toman como un chiste o una broma de esta edad. No están preparados para tratar esos temas” (Estudiante mujer, Plan de finalización, Uruguay).

“En mi liceo otro de los problemas era que, en el patio, aunque sea medio exagerado, realmente había alumnos repetidores que eran más grandes que todos... y hay como una parte escondida, y había alumnos que fumaban marihuana. Cuando yo entré, había muchos repetidores y yo me sentía súper chico, y como que te miraban raro, o sea, te botijeban” (Grupo focal trayectoria esperada, secundaria básica, Uruguay).

Las características del relevamiento realizado y, sobre todo, las condiciones de pandemia no permiten avanzar en el registro de violencias asociadas a otras desigualdades como, por ejemplo, la étnica. En el caso del Ecuador los grupos focales realizados con estudiantes de comunidades amazónicas rurales con población de mayoría indígena y uno en una comunidad urbana histórica actualmente poblada por comunidades indígenas evidencian, por ejemplo, que el español se ha impuesto como lengua de comunicación a pesar del modelo educativo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Según algunos testimonios de los estudiantes de este sistema, hay casos donde no se realizan o no se notan cambios con respecto a la experiencia educativa del sistema no bilingüe: por ejemplo, no se utiliza la lengua indígena ni se realizan cambios en el cronograma y modelo de evaluación.

“No sé mucho del bilingüe. En séptimo me estaban enseñando quichua e inglés. En octavo y noveno solo me enseñaron inglés, pero quichua ya no. [No domina el quichua] porque solo en el último parcial me estaban enseñando quichua. [Lo inscribieron en esa escuela] porque antes esa institución era de las primeras en existir en (nombre ciudad)” (Estudiante de Secundaria Básica, pública SEIB, Grupo focal, Ecuador).

“Pero tuvimos clases de quichua solamente hasta tercero porque entró el otro alcalde y ya nos quitaron las clases de quichua y ya están volviendo a retomar” (Estudiante de secundaria básica, privada, Grupo focal, Ecuador).

“En secundaria me costaba trabajo matemáticas porque no muy bien entiendo (sic) la materia [...] por el español y las fórmulas [...]. En el Cobach siempre hablamos en español. [Hablar una lengua indígena] sí me ha dado problemas, como las cosas vienen en español, se me dificultan. Entonces, mis compañeros se burlan y dicen que por gusto no quiero hablar en español” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas, México).

La realidad de las políticas vista desde las percepciones de los estudiantes evidencia la persistencia de experiencias de violencias en las escuelas. Estas todavía anclan en dimensiones clásicas de la desigualdad, como el género y, pareciera, la etnia, pero también en otras más recientes como las de la identidad sexual. Refieren a una tensión entre la función escolar histórica de homogeneización y la extensión de la obligatoriedad que implica la apertura hacia la diversidad. Si bien el diseño de las políticas de extensión de la educación secundaria incorpora dispositivos para dar cabida a esta diversidad, las violencias descritas hablan de su insuficiencia.

Este apartado destacó elementos que surgen de las formas que cobra la *realidad* de las políticas y se traducen en emergente de la oferta en términos de segmentación. Del registro de la voz de los estudiantes se seleccionaron aquellos que guardan relación con la *elección* de la institución de educación secundaria, los costos implícitos de la obligatoriedad escolar y las formas de la violencia en las escuelas. El primero mostró una multiplicidad de factores que podrían estar en la raíz de la reproducción en tanto se despliegan en el límite entre lo accesible y lo conocido. El segundo, evidenció la persistencia de barreras que perduran a lo largo del tiempo incluso en escenarios de extensión de derechos: el costo del uniforme es el más notable. El tercero refirió a la permanencia de experiencias de exclusión asociadas a desigualdades clásicas, como el género, u a otras formas de violencia, como el acoso, que muchas veces no encuentran atención, ni oídos, al interior de las escuelas. Los tres elementos identificados actúan como obstáculos para la escolarización en dos sentidos: irrumpen y marcan de manera violenta la trayectoria y/o conducen al abandono.

En síntesis, al comienzo del capítulo II se destacó la distinción entre elementos que indican diferencias en la percepción de los estudiantes respecto de la escolarización: los elementos que se asocian al diseño y aquellos vinculados con las realidades de las políticas. Si bien esta distinción es analítica, sirve a los fines de comprender la complejidad de las políticas educativas. Mientras que en el primer caso, elementos propios del diseño, alterar los efectos de sus elementos supone un nivel de intervención, el segundo demanda dos: el del diseño y el de los factores sobre los que se apoyan los obstáculos o barreras descriptas. Este último es quizá el gran desafío en tanto su eficacia se sostiene sobre prácticas históricas y culturales que estructuran los modos de puesta en acto de las políticas. No obstante, y como se verá en el apartado siguiente, la creación de oferta, nivel del diseño, incluso bajo el par extensión-diversificación puede suponer una oportunidad.

"Antes no tuve la posibilidad [de estudiar el bachillerato] porque mis papás por ser mujer no me quisieron dar estudios" (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas, México).

C. Entre el diseño y las realidades: focos de sostén y oportunidad en la perspectiva de los estudiantes

La información presentada en apartados previos indica que las políticas de extensión de la obligatoriedad evidencian alcances importantes junto con ciertos límites que se analizaron bajo el prisma de los mecanismos de segmentación. No obstante, estas políticas se desarrollan en un marco de ampliación de derechos y, por ello, ofrecen e instalan posibilidades. El relevamiento entre los estudiantes da cuenta de, al menos, dos: los focos de sostén propios de la oferta regular y los focos de nueva oportunidad.

1. Focos de sostén

La idea de focos de sostén se vincula con dispositivos que resultan funcionales al sostenimiento de las trayectorias desde la perspectiva de los estudiantes. Se registran varios y de distinto tipo. Algunos forman parte de políticas de inclusión más amplias, tales como las becas a estudiantes, de aplicación tanto en ámbito urbano como rural.

“La beca me ayuda a seguir estudiando, me la dan cada dos meses. [Me ayuda] en lo que le falte a mi familia en alimentación. Cualquier cosa que nos falte, de ahí nos apoyamos” (Estudiante mujer de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“Mi beca yo no la gasto, la gasta mi mamá porque ella me mantiene. La utiliza para alimentar a mis hermanas y así salir adelante porque en mi pueblo casi no tenemos dinero y trabajamos toda la tarde. Casi siempre ella ha manejado mi beca” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas, México).

“En lo personal a mí me dan una beca económica que es lo que impulsa a mis padres a seguir dándome el estudio y no defraudarlos, a ellos que hicieron un esfuerzo para que yo siguiera estudiando” (Estudiante varón, Educación General Básica, circuito Institutos de Educación General Básica, Costa Rica).

“Yo la verdad guardaba todas mis becas porque los libros o los materiales de la escuela los compran mis papás. Luego compraba cosas que quería como un videojuego o un libro para mí” (Estudiante varón, bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México, México).

Otros focos se localizan en tanto parte de los arreglos institucionales y didácticos. Uno de ellos refiere al desarrollo de actividades extraprogramáticas como, por ejemplo, las olimpiadas deportivas, o las de física y matemática en las escuelas pre universitarias en la Argentina. Se valoran como espacios que promueven otras maneras de vincularse con profesores, compañeros e incluso con jóvenes de otras ciudades y provincias que participan de los eventos y reciben a quienes viajan en sus casas. Implican una irrupción de la rutina escolar incluso dentro de la forma escolar.

También se menciona la inclusión de distintos tipos de actividades recreativas y de otras áreas de contenidos.

“Me gustaban las actividades que hacían en el colegio, cuando había un acto cívico o actividades porque algunas muchachas estaban embarazadas y les hacían té o el día del deporte o alguna actividad así, eran muy divertidas” (Estudiante mujer, Educación Diversificada, circuito educación técnica, Costa Rica).

“Aquí desde que entré a 7° hay grupo de robótica, es muy chiva. Yo estos últimos años siempre he estado muy relacionado con los profes de música, los años que llevo siempre he estado en la banda, hemos ido a ciertos festivales relacionados con el colegio como el Festival Estudiantil de las Artes” (Estudiante varón, Educación General Básica, circuito académico tradicional, pública, Costa Rica).

Clases de apoyo y tutorías constituyen un recurso clásico de la expansión de la educación secundaria bajo el modelo de las reformas comprensivas. Durante el siglo XXI, las políticas destinadas a los grupos que no logran finalizar la secundaria lo incluyeron como parte del abanico de estrategias de inclusión (ver Acosta y Terigi, 2015). En el caso de la región latinoamericana, el recurso supone una instalación a mayor escala dada la dinámica ya referenciada de matriculación con dificultades en la finalización. La demanda aparece clara en la voz de los estudiantes del Uruguay.

“Yo me acuerdo de que cuando iba al liceo, tenía algunas dificultades en historia y fui a clases de apoyo la profe se quedaba como una hora después de clase y te explicaba re bien. ¡Me pareció genial eso porque era otra forma de explicar, hasta que no entendías no te ibas!” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, Uruguay).

“Yo logré terminar el liceo gracias al programa de tutorías. Me faltaba una materia para terminar, matemáticas de 5°. Yo pensé que nunca la iba a salvar. ¡Y me sorprendí! Me pusieron en contacto con una profesora. Yo iba a la casa de la profesora. Era como una especie de profesora particular que el liceo me ponía. Iba a su casa estudiábamos los temas del examen. Tuvo mucha paciencia. Y lo que a mí me sorprendió es que era una materia que yo pensé

que nunca iba a entender y ella muy rápido, pero muy rápido me hizo entender. Si yo creo que fue un tema de atención personalizada, con esta profesora me llevó muy pocas clases. Fui unas 5 o 6 veces unas dos o tres horas y con eso fue suficiente” (Estudiante de Plan de finalización, Uruguay).

Interesa destacar, a partir del segundo testimonio, un punto clave respecto de la organización de la enseñanza en la educación secundaria, sobre todo considerando los obstáculos y barreras evidenciados en la transición entre niveles y tramos. La estudiante refiere: “tuvo mucha paciencia [...] fue un tema de atención personalizada [...] con esta profesora me llevó muy pocas clases”. Evidencia la necesidad de una “segunda explicación”, esa que no se produjo o no se llegó a captar durante el tiempo de clase. El crecimiento de las clases de apoyo particulares o, incluso, el fenómeno de la *shadow education* (Byung, Chung y Baker, 2018) dan cuenta de la necesidad de poner a disposición de los estudiantes otros tiempos de exposición a la enseñanza.

Junto con ello, los estudiantes consultados resaltan la existencia de la figura del tutor, otro recurso clásico, aunque no por ello menos necesario. Su disponibilidad varía según el sector, como reflejan los testimonios en México.

“El tutor no está presente todo el tiempo, al menos que surja un problema, pero tiene su clase que se llama tutoría [...]. El tutor actúa como autoridad, él intenta resolver los problemas que haya, pero si no, nos manda a orientación [...]. A nosotros solo nos dicen quién va a ser nuestro tutor, no tenemos oportunidad de elegirlo” (Estudiante varón de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“Normalmente, cada semestre nos daban a un tutor, un maestro, que estuviera a cargo de nosotros. Al menos en mi grupo, nos daban una hora de tutoría para ver quienes iban mal y qué podíamos hacer para mejorar nuestras calificaciones y no reprobar el semestre. También estaba el área de Psicología, que te podía dar apoyo emocional para poder mejorar esa parte también” (Estudiante varón, Conalep en zona urbana de Oaxaca, México).

“Hay asesores académicos para cada alumno. Hablas cada mes con él y te pone metas cada periodo, te pone metas personales y te dice en qué cosas tienes que mejorar. Este año nos dieron la oportunidad de escogerlo, pero sí es como un guía. Si te va mal en alguna materia, se hacen cursos extracurriculares para los que les va mal y apoyarlos” (Estudiante varón, bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México, México).

Más allá de estas diferencias, la función se divide entre el apoyo para el sostenimiento del ritmo escolar y la dimensión de convivencia y socialización:

“Las orientadoras del instituto son las que andan allí pendiente de los estudiantes y de que uno se ponga al día y cuando uno tiene problemas pues tratan de ayudar, y así si tiene alguien algún problema económico, incluso nos piden a nosotros que colaboremos y si podemos nosotros ayudamos” (Estudiante de duodécimo, Francisco Morazán, tradicional, Honduras).

“El gabinete psicopedagógico, poder hablar con alguien y que me escuche y me entienda. Me llevaba muchas materias y me ayudaron” (Estudiante varón, San Juan, Programas de élite, universidades nacionales- de secundaria inferior, Argentina).

“Supongamos que hay una materia que no nos va bien, viene un profesor y nos pregunta si queremos tener tutorías y va y nos enseña media hora y nos explica algunas cosas [...]” (Estudiante mujer, Santa Fe, Escuela técnica de secundaria inferior, Argentina).

“Las tutoras porque cada uno puede expresar lo que siente, si está incómodo, si algo pasa. Las rondas de convivencia que podemos hablar de cualquier tema que salga y hablamos entre nosotros. Lo organiza la tutora y nos da a elegir temas de qué hablar, puede ser violencia, *bullying*, adicciones y nosotros hablamos. Nos expresamos. es una tutora por curso [...]” (Estudiante mujer, Santa Fe, Escuela técnica de secundaria inferior, Argentina).

"No, no existen programas así, pero sí existen docentes que hacen función de orientador de consejero de todo, llaman, y motivan. Sí alguien no entiende algún tema explican, pero no es que existe un programa, por ejemplo, ahorita a varios los llamaron. Yo considero que el colegio como tal, hizo el esfuerzo a través de la orientadora, consejeros y los propios docentes para que nadie abandonara, pero la verdad es que alguno es por recursos económicos, otros porque no tienen suficiente interés" (Estudiante de Duodécimo, Olancho, alternativo, Honduras).

En algunos casos, los espacios de agrupación juvenil al interior de las escuelas son destacados como foco de sostén, defensa de intereses y construcción de identidad. Por ejemplo, los Centros de estudiantes o Cuerpos de delegados en las escuelas públicas en la Argentina.

"Cuando hay un conflicto se canaliza, el centro de estudiantes es bastante bueno y siempre que tomamos medidas combativas (tomas, sentadas). Tenemos mucha libertad. Y también hay un gabinete de ESI [Educación Sexual Integral]" (Estudiante mujer, Ciudad de Buenos Aires, Escuela pública bachiller común de secundaria orientada -superior, Argentina).

"El centro de estudiantes trabaja mucho con la lógica de crear comunidad, se había aprobado el año pasado y desde lo académico es que se genere una suerte de intercambio entre claustros [se ocupan de] Olimpíadas de física, matemática, genera un sentido de pertenencia" (Estudiante varón, Rosario -Santa Fe-, programas de élite, universidades nacionales de secundaria orientada -superior, Argentina).

"Si no fuera por el centro de estudiantes en mi escuela nos pasan por arriba. Es la única escuela de Paraná que tiene ESI [Educación Sexual Integral] porque nosotros protestamos cuando se quiso sacar ese taller" (Estudiante varón, Paraná -Entre Ríos, Escuela pública bachiller común de secundaria orientada -superior, Argentina).

El último testimonio articula la función de defensa del Centro de estudiantes con uno de los focos de sostén señalados más arriba: áreas de contenidos de interés. En este caso referido a la Educación Sexual Integral (ESI). Todos los grupos entrevistados en la Argentina la mencionan, sin distinciones de género, tipo de oferta institucional o lugar del país. Las cuestiones vinculadas a los derechos sexuales se comentaron con el máximo interés, así como el valor de la implementación, o, en la mayoría de los casos, la ausencia de una oferta sostenida sobre el tema. La crítica a la poca educación sexual que se ofrece podría tomarse como punto de apoyo para el diseño de normas, donde no las hubiese, y la puesta en acto efectiva de programas al respecto. No solo por la importancia de su contenido para la formación de adolescentes y jóvenes, sino por la función que podría cumplir respecto de una oferta que sostenga la obligatoriedad. Por supuesto, se trata de un tema de mucha sensibilidad en tanto atraviesa al ámbito privado doméstico.

"En actividades que se hacen puede ser como la plaza pública que es como para elegir al presidente, el festival deportivo, no recibimos educación sexual ni afectividad, solo lo que se ve en biología" (Estudiante varón, Educación Diversificada, circuito académico tradicional, privada, Costa Rica).

"Entrevistadora: ¿Dan el programa de sexualidad y afectividad en este cole?"

Estudiante: Yo no. A principio de año ellos piden una carta para ver si los papás del estudiante no quieren que reciba es lo mismo con religión, pero sí las dan" (Estudiante mujer, Educación General Básica, circuito educación técnica, Costa Rica).

No es menor el lugar que parecieran ocupar algunas figuras como apoyo de la escolarización: los lazos de sostén. Existen múltiples actores con quienes se establecen relaciones en la vida escolar, sobre todo en la educación secundaria. Ya se mencionó la importancia de tutores y orientadores, así como profesores que cumplen también esas funciones. El lugar central lo ocupan los profesores, figura clave en tanto que buena parte de la secundaria se estructura en torno de su oferta: la "clase". Esta puede tener registros positivos que probablemente generan entusiasmo.

“Para mí es como que a veces los profes no te enseñan de acuerdo con cada estudiante. Podrían tener una manera más diferenciada de enseñar, y eso me desanimaba, y no hacía nada. Hasta que este año llegó una docente que motivó pila, porque se dedicaba a enseñarnos. Yo este año di un examen de ciencia física, y gracias a esta profe lo aprobé, porque no es ir y copiar todo del pizarrón... o sea, los docentes son importantes” (Grupo focal trayectoria con rezago secundaria inferior, Uruguay).

“Siempre que llegamos a la escuela, la maestra ocupa una parte fundamental en nosotros, porque siempre que nos presentábamos ella nos motivaba con mensajes todas las mañanas antes de empezar las clases. Ella nos decía que le echáramos ganas, que si no le entendíamos ahí estaba ella. [...] ella siempre nos ha apoyado” (Estudiante mujer, telesecundaria en zona rural de Tabasco, México).

“Yo la considero muy buena [la relación con sus profesores] porque cuando tengo alguna duda o necesito algo, los profes ahí están dispuestos a contestarnos a la hora que lo necesitamos. Nos dan la información y nos atienden pues, bien” (Estudiante de CEMSaD en zona rural de Chiapas, México).

“En mi especialidad tuvimos un profe que estuvo de suplente porque el que nos daba la materia tuvo un accidente de tránsito. El que tuvo el accidente casi no explicaba la materia y le daba muchos giros. El nuevo vino y nos aclaró dudas, enseñó nueva materia y era muy buena persona; cuando alguien tenía algún problema de que no podía comprar un aditamento [material] nos lo prestaba él o nos lo regalaba. Apoyaba bastante a la hora de estudiar y hacía entender las cosas más fáciles. Tomaba las explicaciones con gracia y les buscaba algo cómico y fue un profe que fue muy práctico, es de los profes con los que más he aprendido. Tenía mucha paciencia y manera de enseñar” (Estudiante mujer, Educación Diversificada, circuito educación técnica, Costa Rica).

Pero también hay registros sumamente negativos a los que se puede asociar el desgano, la desazón y frustración respecto de la secundaria mencionada más atrás.

“[sobre el abandono] creo que es por falta de apoyo económico, sus padres no tienen los suficientes fondos y también porque quizá sienten mucho estrés, mucha presión por las materias y están desmotivados, no hay la suficiente motivación” (Estudiante de décimo, Francisco Morazán, privado, Honduras).

“A mí me pasó de que yo no entendía nada, preguntaba y se enojaba. O sea, no me ayudaban a entender” (Grupo focal trayectoria con rezago Secundaria Básica, Uruguay).

“Y la profe de matemática me decía cada vez que preguntaba: “si no te acordás no tengo pastillita de la memoria” (Grupo focal trayectoria con rezago secundaria superior, Uruguay).

En este punto, el relevamiento coincide con la literatura respecto de los atributos del buen profesor, que pendulan en torno a términos tales como saber, conocimiento, respeto, explicación, buen trato, compromiso e interés por que el estudiante aprenda.

“La comunicación con mis maestros es muy bien (sic), tenemos un maestro y dos maestras y con ellos nos llevamos muy bien. Pues más que nada sabemos que en la escuela hay reglas que cumplir, pero los maestros nos apoyan, nos aconsejan; se dan el tiempo de platicar y preguntar qué es lo que está pasando y pues me gusta la relación que tenemos con los tres. A mí me han apoyado mucho, hubo un momento en que ya no quería seguir y ellos me dijeron “tienes que seguir adelante, ya te metiste, no puedes dejarlo”, porque a veces se me hacía complicado porque mis hijas, no tenía con quién dejarlas, pues también tenía que trabajar y estudiar a la vez” (Estudiante mujer, telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas, México).

Ahora bien, así como los profesores son figura clave de sostén, los estudiantes también registran la importancia de las familias.

“Yo siempre he tenido el apoyo de mi mamá, de mis hermanos y de una maestra en especial, que me apoya mucho, es la maestra Patricia [encargada de la biblioteca], desde primer semestre y todavía me ayuda con cosas que se me dificultan mucho” (Estudiante mujer, COBACH en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“Yo soy de Barrio Cuba, del Pochote es un barrio que llaman precario [barrio marginalizado]. He topado con vecinas que desde los 14 dejaron de estudiar, tienen novios, no siguieron ni siquiera en cursos, nada. Y yo pienso ¿será el barrio? Pero creo que no, porque yo soy del mismo barrio. ¿Será porque tal vez no hay campo en los coles? Jamás, si más bien las mismas instituciones buscan meter gente y cuando no hay cupos buscan abrir nuevas áreas. Entonces por ahí no es. Probablemente fue falta de motivación, yo lo vi el año pasado con un compañero en este cole y yo decía ¿en este cole se desmotiva? Entonces ahí uno nota que la falta de motivación no es solo el colegio sino la casa, las situaciones que está viviendo cada uno. El año pasado que viví una mala situación, a pesar de todo, mi familia siempre me apoyó en el estudio, pero para la familia de él tal vez la prioridad era la plata” (Comunicación personal, circuito educación técnica, Costa Rica).

La importancia adjudicada a profesores y otras figuras de apoyo vuelve la atención sobre la necesidad de profundizar la formación de estos actores en las capacidades necesarias para atender la diversidad de condiciones de aprendizaje en la que se encuentran los estudiantes. Por otra parte, más allá del peso que los estudiantes adjudiquen a sus familiares o personas de referencia, la extensión de la obligatoriedad no puede asentarse en un factor sobre el que no tiene forma de intervenir. En este sentido, sí es posible garantizar condiciones para la escolarización, tales como las becas mencionadas más arriba, así como dispositivos institucionales de sostén, también ya referidos. Respecto de las familias, invitarlas a incorporarse a la vida escolar antes que suponer su apoyo pareciera ser más adecuado.

Por supuesto, un lazo de sostén central para los estudiantes son las amistades y grupos de pares. Sobre este punto no vale la pena ahondar. Sí llama la atención un testimonio relevado y el tamiz que adquiere la función del par en ese contexto.

“En la prepa tenemos profesores muy calificados, algunos tienen incluso doctorado. Eso incrementa el nivel académico. [...] Mi mayor motivación siempre fue esa rutina, de ver a tus amigos, en clase competir con ellos motiva, estar con tus compañeros y *competir* con ellos. Esa interacción con los amigos y luego también con los profesores creo que es muy sana” (Estudiante varón, preparatoria particular en zona urbana de la Ciudad de México, México; el destacado es nuestro)

El interrogante que emerge es acerca del sentido que el par como sostén podría adquirir bajo ciertos modelos institucionales.

Junto con los focos de sostén se encuentran los registros acerca de la valoración de las modalidades alternativas y remediales para la escolarización. Tal como se señaló, estas materializan la *tensión* entre el par extensión-diversificación al tiempo que operan como focos de oportunidad.

2. Las modalidades alternativas y planes remediales

Una cuestión que aparece en algunos testimonios es cierto desentendimiento que se produce respecto de los estudiantes en la oferta regular, frente al que se encuentra la apertura hacia las ofertas alternativas.

“Desde el liceo deberían hacer algo cuando uno quiere dejar, llamarte, perseguirte un poco. Indagar por qué querés dejar y buscar soluciones a cada caso: una beca, o un Plan diferente... pero nadie hace nada” (Estudiante fuera del sistema en la actualidad, Uruguay).

El desarrollo de modalidades alternativas y/o planes remediales lleva un recorrido importante en la región, siempre asociado a la atención de los grupos poblacionales que quedan fuera de la oferta regular. En la actualidad atraviesan de manera creciente, aunque no mayoritaria, la extensión de la educación secundaria. Ya se argumentó en otros estudios sobre el riesgo de este tipo de oferta en tanto acentúan la segmentación. La perspectiva de los estudiantes no se incorpora aquí para volver sobre ese punto. Más bien apunta a dar visibilidad al registro de la experiencia en términos de posibilidad.

Uno de los elementos clave es el de la *flexibilidad* de los arreglos institucionales y didácticos que suele tener este tipo de oferta. Esta habilita la articulación con el trabajo, central para aquellos grupos de la población que no pueden prescindir del ingreso monetario de manera completa o parcial durante la escolarización.

“Una recomendación que me dieron, ya que estaba buscando la manera de continuar con un nivel académico mayor. Entonces pregunté a varias personas que cuál era el que me daba la mejor posibilidad dado que trabajaba. Entonces fue donde encontré IHER [Instituto Hondureño de Educación por Radio], entonces de ahí al matricularme, pude ver que había varias facilidades de poder continuar y que me daba la facilidad de todo en el trabajo. Entonces así fue como fui continuando. Hasta el momento lo he sentido satisfactoriamente” (Estudiante de décimo, Francisco Morazán, alternativo, Honduras).

“A mí siempre me fue bien, en el liceo me conocen de siempre. Se me complicó el último año porque empecé a trabajar. ¡Entonces desde el liceo me dijeron que terminara con el Plan 1994, en una modalidad flexible...pero era para mayores de 21 años y yo tengo 19! ¡Pero en liceo me aceptaron igual! ” (Estudiante de Plan de finalización 1994, Uruguay).

“Dejé la escuela un año porque tenía que ir de noche y no podía por trabajo. Y después me enganché con un proyecto de aceleración que en algunas escuelas permiten a quienes repitieron dos o más veces acelerar los cursos. Siempre y cuando se den la enseñanza resumida, tendría que estar en todas las escuelas” (Estudiante varón, San Martín -Provincia de Buenos Aires, Escuela técnica de secundaria orientada-superior, Argentina).

La flexibilidad en la organización del régimen de estudios, sobre todo respecto de la presencialidad, la cursada y las evaluaciones es otro factor de fuerte valoración.

“Está bueno cursar por materia porque vas pasando de nivel y en la anterior escuela si tenías tres previas repetías” (Estudiante mujer, Ciudad de Buenos Aires, Programas Remediales, Argentina).

“Es un plan muy flexible, en horarios, docentes también. No te andan rezongando si llegas 20 minutos tarde, o si te tenés que ir antes te dejan salir. Somos pocos alumnos, éramos grandes – no había distracción por la edad. La madurez ayuda. La organización de la currícula- que fuera por semestres...en el primer semestre de marzo a julio das la mitad de las materias y luego en el segundo semestre das la otra mitad. Tenes un mes el medio para parciales y vacaciones. Por parciales además podés exonerar la mitad de los temas. Estaba bueno esa forma de organización y evaluación. Los docentes no faltaban nunca, además. Y siempre están dispuestos a ayudarte, dan las clases entusiasmados. Es muy distinto a la modalidad tradicional del liceo diurno” (Estudiante Plan de Finalización 1994, Uruguay).

Otro aspecto de la flexibilidad refiere a aspectos “formales” de la escolarización que pueden transformarse en obstáculos.

“Yo antes iba a un colegio técnico y tenía problemas familiares y dejé. También tenía mucha discriminación por parte de mis compañeros. Lo dejé por dos años. El otro colegio era mucho más cerrado, más estrictos, en el PIT [Programa de Inclusión para la Terminalidad] son más liberales y tratan de entendernos más” (Estudiante mujer, Córdoba, Programas Remediales, Argentina).

“Repetí y me quería ir de la escuela anterior porque no me gustaba, era muy exigente con el tema de la ropa. Además, soy un pibe trans y había profesores que no me trataban como soy” (Estudiante trans, Ciudad de Buenos Aires, Programas Remediales, Argentina).

Junto con la flexibilidad en sus diversas facetas, se destaca un ambiente de cuidado que se traduce en la motivación por continuar. Este punto ya se señaló más arriba en los focos de sostén.

“En la otra escuela faltabas y listo, tenés una falta. En esta los profes se preocupan más. Falté un día y me llamaron para ver cómo estaba, si estaba enferma, si necesitaba algo y me re emocioné. En nuestra escuela cursas por materia y vas pasando por nivel” (Estudiante mujer, Ciudad de Buenos Aires, Programas Remediales, Argentina).

“Yo me sentía muy desmotivada, dejé dos veces el liceo. Dejaba siempre a mitad de año, como que dejaba de ir, no le decía a nadie y dejaba. Estaba deprimida, me iba mal, tenía problemas en casa. De a poco vas pensando que no vas a poder terminarlo, que no te da... pero por suerte encontré este Plan en horario nocturno y ahora estoy motivada a terminar” (Estudiante con rezago, secundaria superior del Plan 1994, interior, Uruguay).

“El acompañamiento que recibimos de los profesores, coordinadora, preceptores y la psicóloga. A las chicas que son mamá en el colegio les dan más atención. El PIT [Programa de Inclusión y Terminalidad] es distinto a todos los colegios porque los profesores nos ayudan muchísimo, buscan la forma de poder ayudarnos, terminar las cosas. En el PIT nos brindan toda la ayuda que necesitamos” (Estudiante mujer, Córdoba, Programa Remediales, Argentina).

A mayor diversificación de la oferta, mayor posibilidad de aumentar la segmentación. Desde esta perspectiva, los estudios ubican a los planes remediales como ofertas “a medida”. Efectivamente, los estudiantes parecieran encontrarlas “a medida” de sus necesidades. Junto con ello, destacan problemas, sobre todo en el despliegue o calidad de la oferta.

“El Plan tenía como positivo que era fácil, la finalidad es que termines, no sé si tanto que aprendas algo. Te daban todo el material, lo hacían fácil para terminar” (Estudiante, Plan de Finalización por ProCES, Uruguay).

“Me matriculé en IHER, por la misma razón, es el sistema que se adaptaba al tiempo que podía destinar a estudiar, pero escuchaba a vecinos que me decían que el IHER era bueno y que era fácil” (Estudiante de duodécimo, Olancho, alternativo, Honduras).

“Tenes un montón de planes y de información, mucha. Demasiado. Te cuesta entender cuál es el mejor plan para vos. Yo estuve tiempo con eso, está toda en Internet la información, pero en diferentes páginas... además llamas por teléfono y no te atienden, o si te atienden no saben mucho o están de mal humor. O vas a tu liceo a preguntar y te tratan mal...creo que entras a hacer uno de esto planes si quieren que entrés...Yo entendí finalmente que el Plan que me tocaba a mí era el del 2012. Cuando entendí ya habían pasado las inscripciones” (Joven desvinculado de la enseñanza media, Uruguay).

A partir de los testimonios de los estudiantes relevados, este apartado buscó identificar puntos de apoyo para la escolarización, incluso desde la perspectiva del par extensión-diversificación. La selección de los registros y el análisis posterior dio cuenta de, al menos, dos focos: de sostén y de oportunidades.

En el primero se consideraron soportes extraescolares, como los programas de becas, y aquellos propios de los arreglos institucionales y didácticos, por ejemplo, el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares extraprogramáticas, la disponibilidad de funciones para el refuerzo escolar o para la convivencia (tutorías y orientaciones), los espacios asociados a la vida juvenil y los lazos de sostén que devienen de las relaciones escolares, en particular respecto del profesor. El segundo foco refirió al desarrollo de modalidades alternativas y programas remediales, condensadores de la idea de una nueva oportunidad.

Más allá de la función de soporte asociada a estos dos focos, es posible identificar dos elementos comunes que los atraviesan. Por un lado, la puesta a disposición. Esta se expresa en palabras como “paciencia” o “me vuelve a explicar” y en actitudes ligadas con el buen trato y la comprensión. Por otro lado, contar para otro, o un otro que cuenta: “Falté un día y me llamaron para ver cómo estaba, si estaba enferma, si necesitaba algo y me re emocioné”. Un énfasis mayor sobre estos elementos podría acercar más a la obligatoriedad de la educación secundaria al plano de los derechos y no solo al de las obligaciones.

D. Notas acerca del registro de la experiencia escolar durante la pandemia

Llevó casi tres siglos lograr que todos los niños y adolescentes asistiesen en forma presencial y regular a la escuela. Según datos de UNICEF (2021), en marzo de 2021 las escuelas de más de 168 millones de estudiantes del mundo llevaban casi un año entero cerradas por completo debido al COVID-19 mientras que 214 millones, uno de cada siete, perdió más de tres cuartas partes de la educación presencial.

Esa tecnología para distribuir saberes a escala de masas, criticada desde el mismo momento de su transnacionalización a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se suspendió. El salto hacia una “escolarización sin escuela” mediada por el uso de otras tecnologías (fotocopias, televisión, radio, videos, audios, plataformas digitales con clases sincrónicas y asincrónicas y redes sociales, entre otras) instaló un escenario distinto al de los últimos 150 años, uno que podría cambiar la escolarización tal como la concebimos, o no. ¿Cuáles son los registros que aparecen entre los estudiantes relevados acerca de esta situación? ¿De qué manera se relacionan con los mecanismos de segmentación de la oferta?

Por supuesto, por tratarse de una pandemia los efectos alteran las vidas del conjunto, pero a unos más que a otros. Los cambios en la situación de vida de los estudiantes sin dudas incidieron sobre su vínculo con la escolarización. En particular la falta de trabajo, que afectó a diversos sectores de la población, sobre todo en el ámbito urbano.

“Papá se quedó sin trabajo, él se pone triste y yo me pongo triste y pierdo las ganas de todo. Porque estaba en clase, pero estaba como apagada” (Grupo focal trayectoria esperada secundaria básica, Uruguay).

“A mí me pasó de estar encerrado, como que me pegó mal, como que intentaba hacer algo, pero me frustraba, estaba como perdido, me re angustié, tuve todas las materias atrasadas” (Grupo focal trayectoria esperada secundaria superior, Uruguay).

“A mí en específico me ha afectado y a toda mi familia. Antes, sábado y domingo podías hacer y salir a donde tú querías [...], ahorita ya no porque estamos en la pandemia [...]. Me ha afectado porque mi mamá ya no trabaja, perdió su trabajo y ya no tenemos el mismo nivel de economía que teníamos. Mi papá es el único que trabaja” (Estudiante mujer, secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“En la economía. A inicios de la pandemia solo comíamos dos veces para ahorrar alimentos. Porque a mi abuelita se le hizo un poquito más complicado alquilar su fibra y sus dos motores, porque la gente tenía miedo de salir a pescar” (Estudiante de secundaria superior, técnica, pública, Ecuador).

“Mi papá y mi mamá perdieron algo de trabajo porque ya no es lo mismo que lo que ganaban antes ellos. Mi papá tiene un taxi y ya no es lo mismo, antes hacía entre 15 y 10 viajes, ahora son 3 o 2 [...], como nosotros rentamos [un apartamento] yo veo que se estresa mucho por el dinero” (Estudiante mujer, Conalep en zona urbana de la Ciudad de México, México).

Tres núcleos de problemas referidos a la continuidad de la escolarización se desprenden de los testimonios. En primer lugar, la materialidad escolar. Durante 2020, la suspensión de la presencialidad implicó un cambio en el contexto de transmisión: ya no el aula y el edificio escolar con sus dispositivos ad hoc, sino los hogares, de estudiantes y profesores, con capacidades diferenciales en cuanto a la conexión digital y los dispositivos necesarios para una enseñanza mediada por tecnologías diversas (Graizer, 2020).

“Yo tuve problemas, pero por el dispositivo, o sea desde el celular y la Tablet es horrible” (Grupo focal trayectoria esperada secundaria superior, Uruguay).

“Sí vemos Aprende en Casa [...]. Me parece bien, tienen actividades que te relajan [...]. No hay señal, pero pagamos el cable” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas, México).

“Al momento de hacer tareas ahí sí tengo que compartir con mis hermanas, porque se conectan desde el celular. Una tía nos ha prestado una laptop, pero ahí toca compartir” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, privada, Ecuador).

“A mí con mi celu, intenté descargar una app para descargar la aplicación y no funcionó. Por suerte en el liceo de Sauce nos prestaron pc, y eso me salvó, pero prefiero las clases presenciales. Anímicamente me sentí rara, no entendía nada, o sea, presencialmente podés sacar apuntes” (Grupo Focal trayectoria esperada secundaria superior, Uruguay).

“Bueno, yo me conecto de una computadora que me presta la vecina porque yo en mi casa no tengo nada, no tengo Internet” (Estudiante mujer, Educación General Básica, circuito académico tradicional, pública, Costa Rica).

“No puedo verlos porque no tenemos señal de televisión, tendríamos que pagar” (Estudiante mujer, telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas, México).

“Es difícil no tener electricidad ni dinero para recargar teléfono o no tener teléfono, no tanto las actividades en sí. Para mí que esto es un poco que siento que me están dando clase, pero no siento que estoy viendo lo que tengo que ver, en matemáticas, español... ¿qué tal que yo voy a agarrar una carrera? Siento que voy a fracasar. Pero no puedo echarle la culpa a nadie. En el caso de nosotros si yo no entiendo si mi compañero me dice se hace así o así, pero ahora no” (Estudiante varón, circuito territorio Indígena, Costa Rica).

“Me conecto a mis clases por celular, pero es de mi mamá. Cuando tengo mis clases se lo pido. Como no tenemos Internet, le metemos saldo porque una de mis hermanas también tiene que hacer y enviar tareas. Ponemos dos recargas al mes, de 100 pesos o 150 pesos a veces” (Estudiante mujer, CEMSaD en comunidad rural de Chiapas, México).

“Yo solamente por mi teléfono y a veces como un familiar tiene una computadora cuando son tareas y de que necesito una computadora entonces a veces le digo a esa persona si me la puede prestar, porque yo no tengo computadora” (Estudiante de duodécimo, Yoro, alternativo, Honduras).

“... yo tengo el problema de la conectividad, entonces tengo que estar me moviendo por toda la casa para conseguir señal para estar en las clases. Aparte la señal cuando coge, coge mala porque es una señal abierta, entonces muchas personas se cuelgan de esa señal. Cuando yo deseo participar en clases normalmente me desconecto porque ocupo el audio ... se sale y entro a cada rato... o si no, tengo que estar yendo al infocentro que tiene otros inconvenientes como que no tiene cámara frontal que los profesores nos piden y también micrófono que también es necesario para participar” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública BI, Ecuador).

La diferencia es clave respecto de sectores de élite urbanos de institutos públicos y privados, dando cuenta de una posibilidad de acceso y continuidad escolar sumamente desigual entre escenarios de casi absoluta continuidad hasta aquellos de interrupción total.

“Tenemos clases en línea y una reunión cada semana. Enviamos las tareas por Classroom y los maestros nos califican dos días después” (Estudiante varón, secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“No hay clases sino trabajos prácticos” (Estudiante mujer, Mar del Plata -Provincia de Buenos Aires, Bachiller secundaria orientada -superior, Argentina) .

“Es la explicación de la clase y casi no nos hacen participar y mandan tarea. Crearon una plataforma del colegio, entonces debemos subir las tareas” (Estudiante secundaria básica, privada, Ecuador).

Incluso en contextos de continuidad, las condiciones, como se dijo, difieren.

“En mi caso hemos trabajado por varias plataformas como Classroom o Zoom. A veces tenemos que prender la cámara para exponer así con una *cartulina* atrás” (Estudiante mujer, COBACH en zona urbana de Chiapas, México).

“El Ministerio de Educación mandaba cada semana un PDF que debíamos realizar. Y debíamos reunirnos por Zoom con nuestro asesor tutor para evaluar todas las actividades que habíamos hecho, pero era complicado porque varios no tenían el medio para unirse a Zoom o las clases no se podían escuchar bien. La comunicación era entrecortada (Internet)” (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, pública BI, Ecuador).

“En abril empecé las clases por Zoom con matemáticas, y después me pasó en biología a principio de mayo, empezamos ahí. Después, idioma Español, hizo una sola en Zoom y después no más. Hubo como cinco materias que no tuve, teníamos tareas, pero tá, o sea mandaban tareas por CREA [plataforma oficial ad hoc]” (Grupo focal trayectoria esperada secundaria inferior, Uruguay).

“Tenemos clases sincrónicas, en directo. Tengo tres materias que las clases sincrónicas son diarias, las demás cada dos días, duran 50 minutos o casi dos horas. Utilizamos Google Meet, Classroom y Moodle y los trabajos los enviamos por Classroom o correo electrónico” (Estudiante varón, bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México, México).

“En general nos hemos estado manejando en un aula virtual de una compañía norteamericana. Y todos tienen acceso a dispositivo. En general el sistema está funcionando bien, pero no centralizado y cada profe tiene su propia técnica” (Estudiante varón, CABA, Programas de élite, universidades nacionales de secundaria orientada -superior, Argentina).

“También igual al principio vía WhatsApp, fueron como tres meses así. Ya después a través de una plataforma nosotros recibimos clases en un horario de 8am a 12 del mediodía, todos los días, recibo de cinco a seis clases todos los días, usamos Zoom, las tareas las subimos a Classroom. Prácticamente que toda la mañana, siempre estoy en clases. Y si un maestro tiene complicación con el Internet, pues trasladamos el horario para la tarde y así” (Estudiante de décimo, Francisco Morazán, privada, Honduras).

Un segundo núcleo de problemas se vincula con los apoyos que supone esta ampliación del contexto de transmisión. Por un lado, una reorganización del rol de profesor, frente a la cual no todos responden de la misma manera.

“Hubo profes que en la pandemia se borraron sí, solo dos o tres estuvieron” (Grupo focal trayectoria con rezago secundaria superior, Uruguay).

"Las actividades que nos dejan no se explican bien. Hay algunos materiales, pero no abarcan todas las dudas que se pueden generar [...]. Dejan el video de Aprende en Casa, pero sinceramente creo que están muy incompletos, no dan lo que yo desearía aprender y más ahorita que estoy en tercer grado [...]. Le puedes escribir a los maestros, pero luego tardan hasta dos días o luego no te responden" (Estudiante varón, secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México, México).

"Las clases por Zoom fueron pocas, solo una profe la ID. Español hicimos pila de Zoom, el resto no. El resto mandaba sobre todo tareas, y a veces mandaban algún video" (Grupo focal trayectoria con rezago secundaria inferior, Uruguay).

"Empezamos con Facebook y ahora nos manejamos con WhatsApp. Cuesta, a veces no entendés nada y en mi caso he tenido que entrar en youtube porque no entendía. Y son pocos los profesores que se toman un tiempo para llamarte y explicarte, algunos mandan un mensaje" (Estudiante mujer, Córdoba, Escuela técnica de secundaria orientada-superior, Argentina).

"No aprendo, no los entiendo mucho, los profes no nos dan clases. Entonces no los hacemos a los trabajos. No aprendo" (Estudiante mujer, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Escuela pública bachiller común de secundaria orientada -superior, Argentina).

Por otro lado, el supuesto sobre una capacidad de autoorganización y/o apoyo familiar para llevar adelante las tareas.

"Vivo sola con mi mamá y ella no terminó la secundaria y no tengo una persona que me diga: mirá, esto es así. No lo tengo. Entonces tengo que intentar entenderlo todo yo o buscar cosas en Youtube o Google. Es super complicado" (Estudiante mujer, Mendoza, Escuela pública bachiller común de secundaria orientada-superior, Argentina).

"Sí, en realidad, con videos del profe Julio. No es ningún profesor del colegio es uno que da los videos en You Tube [aprendí] un montón de cosas que ni yo había visto. Es que mi hermano se dejó un montón con las guías entonces tuve que ayudarlo" (Estudiante mujer, Educación Diversificada, circuito educación técnica, Costa Rica).

Profesores que responden según sus posibilidades, estudiantes que se organizan según su capacidad y la que obtengan del entorno familiar. El resultado seguramente es en relación con la cantidad: a mayor disponibilidad de recursos y capacidades, mejor repuesta. Se destaca siempre la necesidad de contar con el profesor: el sostén.

"Estábamos utilizando Classroom, pero solo servía para subir tareas, no tenía para hacer videollamadas [...], en principio sí fue malo porque nada más estábamos preocupados por entregar tareas, no aprendías nada. Estaba muy frustrado porque me limitó [...] porque lo que me gusta mucho es hablar y estar ahí con los maestros [...] Ahora que utilizamos Microsoft Teams ya me gustó más porque puedo hablar con el profe y aparte ya estamos teniendo clases todos los días" (Estudiante varón, Conalep en zona urbana de Veracruz, México).

"Primero ningún profe está capacitado para lo virtual, segundo nos agarró por sorpresa, tercero el error más grande fue intentar remplazar las clases presenciales igual en las virtuales [...] Este año fue más de entregar que de aprender" (Comunicación personal circuito académico tradicional, pública, Costa Rica).

"Prefiero igual, siempre las clases presenciales, los profes no faltan tanto, en el Zoom me faltaron el 50% de los profesores. No tuve geografía, no tuve dibujo, no tuve historia, o sea, solo la mitad ponéle" (Grupo focal trayectoria esperada secundaria inferior, Uruguay).

Un tercer grupo de problemas se encuentra en relación con los efectos de las formas que adquirió la transmisión: el desgano y la falta de motivación emergen como las principales, independientemente de la condición material.

"Yo tenía Zoom, y tablet, pero no tenía ganas... no quería, y tá, dije... no me gusta ese método. La primera clase que me conecté eran como 50, pero no te dejaban hablar. O sea, desde abril a junio, habré hecho dos tareas nomás" (Grupo focal trayectoria esperada secundaria inferior, Uruguay).

"Me cuesta estar conectada todo el tiempo por más que la clase me interese. Me siento drenada de energía. Me cansa un montón estar tanto tiempo frente a la pantalla" (Estudiante mujer, San Fernando -Provincia de Buenos Aires, Programas de élite, universidades nacionales de secundaria orientada -superior, Argentina).

"Yo me desanimé porque no tenía cómo conectarme, ni el dispositivo, compu no tengo, y el wifi, por distintos motivos se los llevaban porque no era de nosotros de casa. A mí me costó bastante, pero tá, algunas tareas entregué por CREA [plataforma ad hoc], pero me desanimé bastante" (Grupo focal trayectoria con rezago secundaria superior, Uruguay).

"En la recreación [me ha afectado]. Yo vivo lejos, es más montaña y mis compañeros que viven más en la ciudad. Ya no veo a mis amigos, ya no jugamos, prácticamente es estar comunicado por medios tecnológicos, pero ya sin vernos y jugar no es lo mismo, estar aquí [en el celular] a ya vernos" (Estudiante varón, Educación General Básica, circuito Institutos de Educación General Básica, Costa Rica).

"Al empezar la pandemia todos los profes mandaban muchos deberes. A muchas personas como a mí nos empezaron a dar ataques de ansiedad, yo no estaba acostumbrada a tanta presión y peor a estar encerrada en la casa todo el día... No salir de la casa fue fuerte" (Estudiante de secundaria superior, Ciencias, privada, Ecuador).

"El estar en la casa lo estresa mucho a uno y puede llegar a una depresión. Lo digo por mi caso porque no hace mucho me enfermé, me dio una gripe súper fuerte y ya uno pensaba que era el virus ese y la salud mental se iba súper mal, uno se deprimía" (Estudiante varón, Educación General Básica, circuito educación técnica, Costa Rica).

La percepción pareciera ser la de pérdida, aunque en algunos testimonios de estudiantes se registre la continuidad.

"Es un año, no perdido, pero sí, en el que no pudimos aprender y yo creo que es muy necesaria la explicación del docente y que nos digan si está bien o mal lo que estamos haciendo y tener una respuesta de ellos" (Estudiante mujer, Mar del Plata -Provincia de Buenos Aires, Escuela pública bachiller común de secundaria orientada-superior, Argentina).

"A mí al principio me afectó muchísimo, todo me dolía, yo sentía que me iba a morir pero creo que ya estoy como en la etapa que lo acepté, acepte la realidad, me acostumbre y yo creo que ya he salido un poquito más, entonces ya no me siento en ese encierro que sentía antes, pero a veces si me ahueva [pone triste] haber perdido muchas cosas de este año pero no son cosas que yo pueda solucionar, no está a mi alcance entonces lo que me corresponde es aceptarlo" (Estudiante mujer, Educación Diversificada, circuito académico tradicional, privada, Costa Rica).

"Y bueno de las clases en línea yo creo que hay más desventajas que ventajas, pienso que así no se aprende casi, yo digo que no se puede entender algunos temas y hacer tareas exámenes sin entender es como sin sentido, la forma en que dan clases ahí es que les mandan tareas así por WhatsApp en documento PDF, y ahí les dicen que es la tarea, eso me han contado" (Estudiante de duodécimo, Francisco Morazán, tradicional, Honduras).

"Si yo no he aprendido nada, digamos porque uno no pone atención a las clases nada más prende la compu y escucha al profe y hace los trabajos que le mandan eso es todo, pero no aprende como mucho" (Comunicación personal, circuito académico tradicional, privada, Costa Rica).

En relación con el punto de interés de este documento, la materialización de los mecanismos de segmentación en contextos de extensión de la obligatoriedad, la pandemia evidencia los límites de la escolarización. En particular, allí donde la materialidad es más precaria. Pero también da cuenta de la importancia de las figuras de sostén mencionadas en el apartado anterior y su necesaria readecuación frente a escenarios de cambio.

Este segundo capítulo del informe se centró en la mirada sobre la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes entrevistados en la Argentina, Costa Rica, el Ecuador, Honduras, México y el Uruguay. El análisis de los testimonios se hizo desde la perspectiva del par extensión-diversificación y los mecanismos de segmentación resultantes y consistió en la identificación de elementos que devienen de manera más directa del diseño de la oferta y aquellos que surgen de las formas que adopta la realidad de las políticas.

Se identificó una multiplicidad de elementos que hacen, esencialmente, a condiciones diferenciales tanto en el plano de la oferta como en el de los arreglos institucionales y didácticos específicos. Este carácter diferencial y el peso que algunos de estos elementos adquieren hace que se transformen en obstáculos para el acceso y la trayectoria escolar. Se detectan también numerosos elementos de sostén que, en algunos casos dependen del diseño de las políticas, pero en otros se apoyan en estilos y prácticas culturales históricas de difícil aprehensión por parte de los programas y políticas específicos.

Estas condiciones diferenciales y su potencial efecto de barrera u obstáculo probablemente se encuentren en relación con la forma que adoptan las políticas de obligatoriedad escolar en la región: extensión con diversificación. No obstante, su despliegue evidencia mecanismos que segmentan pero sostienen, particularmente porque instalan una oportunidad. Sobre estos potenciales se avanza en el último capítulo.

III. Aportes del estudio en relación con las políticas de extensión de la educación secundaria

En este capítulo se ofrece una síntesis del recorrido previo para avanzar hacia un conjunto de recomendaciones para las políticas hacia la educación secundaria.

A. La síntesis del problema

Tal como se propuso al comienzo de este documento, los Estados latinoamericanos avanzaron desde los años noventa y, sobre todo, durante la primera década del siglo XXI en la ampliación de los marcos jurídicos sobre los que se apoya la extensión de la escolarización en general y la educación secundaria en sus dos tramos, inferior y superior, en particular. Todos los países de la región cuentan con la obligatoriedad de la educación secundaria inferior, a excepción de Nicaragua, y 13 sobre 19 la extendieron al tramo superior. Junto con ello, las leyes y normas aspiran a un proceso de universalización en relación con el acceso y el sostenimiento de las trayectorias, lo cual podría considerarse un efecto directo de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria.

Como también se destacó, la ampliación del marco jurídico resulta condición necesaria pero no suficiente para garantizar la universalización. Los datos ofrecidos en el primer capítulo dan cuenta de los notables avances en los países con obligatoriedad extendida: en valores promedio 78% del grupo teórico accede a la secundaria, el 80% finaliza el tramo inferior y el 59% el tramo superior. Sin embargo, se trata de una expansión continua pero incompleta, en términos de acceso y, especialmente, de finalización. En este sentido, se recuerda que en el caso de la educación primaria llevó casi 40 años lograr la promoción completa en los países que primero alcanzaron el acceso total. La educación secundaria pareciera seguir un recorrido similar, situación que no podría sostenerse dado el ritmo en los cambios económicos, productivos, tecnológicos y sociales del mundo contemporáneo. El impacto de dichos cambios en la devaluación de las credenciales educativas se produce de manera mucho más rápida que en el siglo pasado acentuando el desfasaje entre la oferta educativa y los saberes y capacidades necesarios para desenvolverse en la realidad social.

Una oferta escolar integrada a través de ciclos comunes junto con el desarrollo de modelos institucionales comprensivos fue una de las estrategias de extensión de la educación secundaria en diversos países desde la posguerra. En la región latinoamericana, la incorporación en la educación secundaria no

pareciera guardar relación fuerte con su localización en la estructura de la oferta: más o menos integrada. Los casos presentados en el primer capítulo reflejan estrategias diversas por parte de los Estados para abordar la obligatoriedad: extensión de ciclos comunes (Costa Rica, Ecuador y Honduras); generalización del tipo de oferta (Argentina); generalización del currículo (casi todos los casos en la secundaria inferior); creación de oferta específica generalizada para ámbito rural en inferior y superior (Honduras, Costa Rica, Ecuador y México); creación de oferta remedial u alternativa según trayectorias escolares y/o grupos poblacionales específicos (todos los casos).

Junto con ello, los datos ofrecidos en este documento indican no solo los desafíos pendientes en cuanto a acceso y finalización, sino el peso de la condición socioeconómica, asociada al ámbito en algunos casos, sobre la distribución de la oferta y la experiencia escolar. A pesar de los avances en la última década, la distancia entre los quintiles inferiores y superiores respecto de la finalización de la educación secundaria refleja la desigualdad en las oportunidades que tienen los adolescentes y jóvenes en casi todos los países de la región. La tendencia general muestra que los países de la región históricamente buscaron la extensión de la obligatoriedad bajo la aspiración de sistemas un poco más integrados (ciclos comunes y educación básica), sin incorporación a escala de un modelo institucional comprensivo y siempre atravesados por la desigualdad social. En suma, la sostenida extensión de la obligatoriedad y, por tanto, la expansión de la educación secundaria en la región pareciera apoyarse en dos constantes. Por un lado, la extensión de la oferta sobre la base de una persistente matriz de desigualdad social y, por otro, en una extensión que pareciera sostenerse más sobre la diversificación de la oferta que sobre el carácter más o menos integrado de la estructura y/o la adopción de modelos institucionales comprensivos.

Sostener la extensión sobre la diversificación, o en tensión con la diversificación, tiene efectos sobre la segmentación educativa. En el primer capítulo del documento, el estudio de casos sobre seis países, evidenció de qué manera se producen combinaciones que pueden sostener y/o profundizar dicha segmentación. Atravesados por dimensiones clásicas como el nivel socioeconómico o el ámbito (rural/urbano) se identificó la persistencia de mecanismos de segmentación tradicionales y nuevos. Entre los primeros se encuentra el sector (público/privado), las orientaciones (el peso del sector social según bachillerato, incluso dentro de la modalidad Ciencias o Tecnológico u educación técnica), el ámbito (la oferta para la educación rural en México, el Ecuador, Costa Rica y Honduras,) la selección en el acceso (exámenes de ingreso en México, de finalización en el Ecuador y Costa Rica; mecanismos de selección ad hoc en la Argentina). Entre los segundos se destacaron la creación de modalidades alternativas destinadas a grupos específicos de población (en mayor o menor medida presente en todos los casos), la adecuación curricular a través de planes de estudio en función de población que queda fuera de la oferta regular (Uruguay Planes Media Básica) y la transferencia de modelos institucionales (como fue el caso del Bachillerato Internacional en el Ecuador hasta su interrupción en 2020). Funcionarios y especialistas dieron cuenta de estos mecanismos.

La mirada de adolescentes y jóvenes sobre la experiencia escolar en los seis casos bajo estudio permitió adentrarse en la perspectiva de la oferta vivida. Desde la tensión entre el par extensión-diversificación y los mecanismos de segmentación resultantes se identificaron elementos de diferenciación que derivan de las políticas y de las formas que adopta su realidad. La voz de los estudiantes da cuenta de la percepción de condiciones que pueden transformarse en desigualdades: por un lado, diferenciales de la oferta privada, disponibilidad y accesibilidad en ámbitos rurales e intensificación de la segmentación de la oferta según modelos institucionales; por otro lado, condiciones materiales distintas, regímenes de estudio discordantes entre tramos, dispositivos de selección y falta de relevancia, en algunos casos, de las propuestas pedagógicas y organizacionales. También se destacaron elementos que surgen de las formas que cobra la realidad de las políticas y se traducen en emergentes de la oferta en términos de segmentación. Del registro de la voz de los estudiantes se presentaron aquellos que guardan relación con la elección de la institución de educación secundaria, mediada por múltiples variables, los costos implícitos de la obligatoriedad escolar y las formas que adoptan las violencias en las escuelas.

Estas condiciones diferenciales y su potencial efecto de barrera u obstáculo probablemente se encuentren en relación con la forma que adoptan las políticas de obligatoriedad escolar en la región: extensión con diversificación. No obstante, su despliegue evidencia mecanismos que segmentan pero sostienen, particularmente porque instalan una oportunidad. Así, entre las normas y las percepciones de los estudiantes también se identificaron puntos de apoyo para la escolarización. La selección de los registros y el análisis posterior dio cuenta de, al menos, dos focos: de sostén y de oportunidades. En el primero se consideraron soportes extraescolares, como los programas de becas, y aquellos propios de los arreglos institucionales y didácticos, por ejemplo, el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares extraprogramáticas, la disponibilidad de funciones para el refuerzo escolar o para la convivencia (tutorías y orientaciones), los espacios asociados a la vida juvenil y los lazos de sostén que devienen de las relaciones escolares, en particular respecto del profesor. El segundo foco refirió al desarrollo de modalidades alternativas y programas remediales, condensadores de la idea de una nueva oportunidad.

B. Las recomendaciones para las políticas

En función de este recorrido, en las páginas que siguen se proponen recomendaciones a partir del análisis sobre las formas que adoptan las políticas hacia la educación secundaria. Como se señaló en la introducción de este documento, sostener la expansión de la educación secundaria al tiempo que asegurar la graduación del conjunto se apoya sobre un desafío de carácter estructural: la provisión de una oferta equitativa que garantice la inclusión social y educativa. Este desafío guarda particular complejidad porque se inscribe en dinámicas históricas de la configuración de los sistemas educativos modernos, a las que se suman las propias de los países de la región.

En este sentido, cabe advertir que la extensión completa y exitosa de la educación secundaria se apoya sobre i) la resolución de las desigualdades estructurales que atraviesan las vidas de jóvenes y adolescentes y ii) formas de organización de la oferta que garanticen plataformas de escolarización común. Cuánto es posible avanzar sin resolver desigualdades básicas y desde una oferta escolar en la tensión entre extensión y diversificación constituye un interrogante. Precisamente, la evidencia empírica presentada indica los límites de esta situación.

Más allá de esto, el relevamiento realizado permite proponer una serie de recomendaciones desde las que pensar la forma que están adoptando las políticas hacia la educación secundaria. Dichas recomendaciones no son nuevas, pues se apoyan sobre trabajos previos, pero se construyen sobre la base de los aportes de los estudios presentados en este documento.

1. Revisar el sentido de la educación secundaria: estructuras más integradas y menos especializadas

La extensión de la obligatoriedad altera el sentido histórico de la educación secundaria y, en consecuencia, sus funciones. Los marcos normativos atienden esta cuestión, pero esto no se traduce siempre en la orientación de las políticas. La obligatoriedad supone que la educación secundaria se transforma en el último piso de la educación básica (PNUD/UNESCO, 2009) y, en consecuencia, de la educación común. En este marco, la histórica función propedéutica y selectiva, de preparación y orientación hacia los estudios superiores y/o ingreso al mundo laboral, como motor del sentido de la secundaria, pierde pertinencia. Si la obligatoriedad amplía el derecho a la escolarización, entonces la educación secundaria debiera guardar un sentido en sí misma: qué saberes comunes se ponen a disposición de adolescentes y jóvenes para que transiten esa etapa de sus vidas y puedan desenvolverse en las que siguen. Se trata de la oferta de una plataforma común.

Esto supone volver sobre viejas y nuevas tensiones: entre oferta homogénea y diversidad, entre extensión y diversificación. A fines del siglo XX, el problema era, a veces, conceptualizado en términos de focalización a través de propuestas de educación para los grupos “desfavorecidos” con programas

compensatorios y diversificación de la pedagogía (Caillods y Hutchinson, 2001). El desarrollo de modalidades alternativas o planes remediales, registrado en este estudio pareciera ubicarnos nuevamente en este plano: circuitos segmentados podrían generar trayectorias segmentadas.

La recomendación refiere a proyectar experiencias de escolarización comunes que puedan albergar particularidades según las características individuales y no aquellas que devienen de un sector, ámbito o grupo de pertenencia. En términos de la organización de la oferta, y de acuerdo con la experiencia internacional (Green, 2006), esto se traduce en apuntar a estructuras más integradas, restringiendo las instancias de selección de los estudiantes (escuelas no selectivas) y proyectando hacia el final de la etapa obligatoria la especialización por disciplinas u orientaciones. En términos de la organización institucional, se podría aprender de la experiencia de las modalidades alternativas. Tal como indica esta investigación, se registró que estas formas de la oferta condensan una nueva oportunidad que se expresa en dimensiones organizacionales, como la flexibilidad en las cursadas, y otras vinculadas con el trato y la puesta a disposición: "Falté un día y me llamaron para ver cómo estaba, si estaba enferma, si necesitaba algo y me re emocioné" (estudiante modalidad remedial). Podría pensarse que estas debieran ser condiciones de base para el conjunto de la educación secundaria, y no solo en sus modalidades alternativas. Como se verá más adelante, esto supone la revisión de las formas y los actores de la escolarización.

2. Integrar las políticas para adolescentes y jóvenes: la escuela y las otras agencias del Estado

La extensión de la obligatoriedad sobre la continuidad de desigualdades estructurales muestra sus límites y la persistencia de la segmentación es ejemplo de ello. En muchos de los países de la región, la escolarización pareciera ser la única, o una de las pocas, políticas de atención a adolescentes y jóvenes sostenida a lo largo del tiempo. Esta suerte de educacionalización de los problemas sociales (Tröhler, 2019) no es exclusiva de América Latina, pero adquiere en la región una situación extrema. El grado y alcance de la discusión sobre la presencialidad durante el contexto de pandemia así lo expresa. Se requiere del desarrollo de políticas integrales de atención a la vida de adolescentes y jóvenes entre las que la escolarización constituye una entre otras; políticas que hacen al goce de derechos y promueven un ejercicio más pleno de la ciudadanía: escolarización, salud, deportes, cultura, comunicación, desarrollo sexual, trabajo y construcción de la identidad.

De esto se desprenden dos orientaciones posibles y complementarias en términos de recomendaciones. La primera refiere a la articulación entre las distintas agencias estatales con políticas destinadas hacia el bienestar de este grupo. La segunda, considerar la posibilidad de sumar a la escuela otras unidades de distribución de programas y/o recursos según el contenido: clubes, centros deportivos, museos, centros culturales y centros tecnológicos. Incluso, la pandemia puso en evidencia que el medio digital constituye una unidad de distribución junto con y/o allí donde no hay posibilidad de oferta física. Existen otros espacios y otras formas de expresión que permiten promover esas otras miradas que devienen de los temas que atraviesan a adolescentes y jóvenes en esa etapa de la vida. El interés por las actividades extracurriculares, por otros temas fuera del currículo oficial como la robótica, por la sexualidad, la participación en entornos productivos comunitarios o el desarrollo de la sociabilidad política manifestado en los testimonios de este estudio en directa asociación con la escuela podrían constituir la base para sumar otras unidades de distribución.

3. Proveer condiciones para la escolarización: igualar oportunidades

Existe acuerdo acerca de la necesidad de sostener la obligatoriedad escolar sobre un conjunto de condiciones que la hacen factible: las políticas que se requieren no son solo educativas (Terigi, 2009). En esta investigación el registro de los estudiantes es claro acerca de aquellas políticas que se vinculan con la escolarización y que forman parte de la articulación entre políticas sociales y educativas, o, tal como mencionamos arriba, de una concepción integral de la políticas hacia adolescentes y jóvenes.

Respecto de la extensión de la educación secundaria cabe destacar al menos tres recomendaciones. La primera refiere a las becas para estudiantes, sostén clave según algunos de los registros. En este sentido, convendría pensar en dos alternativas, sobre todo en los países con mayor rezago. Sostener la beca de asistencia familiar en el caso del estudiante de secundaria inferior y pasar a un modelo del tipo del ingreso ciudadano para los estudiantes de secundaria superior. Esto permitiría ampliar el alcance de los derechos hacia estudiantes que ya están cerca de la mayoría de edad y podría articularse con becas como las que ya existen para continuar estudios en el nivel superior o extenderlas a sistemas de cualificación para el mundo laboral. En definitiva, se trata de acompañar con transferencia de recursos monetarios el acceso a distintos tipos de saberes con una mirada de más largo plazo.

Una segunda recomendación se vincula con la movilidad de los estudiantes para acceder a las escuelas que podría articularse con políticas específicas de transporte. Algunos de los testimonios destacan su valor en el ámbito rural; sería importante considerarlo en el ámbito urbano. Particularmente en el caso de las estudiantes quienes manifiestan inseguridad en el trayecto hacia la escuela. No se trata de ninguna novedad, en algunos países la circulación de buses escolares formó parte del proceso de extensión de la escolarización desde mediados del siglo XX. Los testimonios de los estudiantes reflejan tanto las dificultades en zonas urbanas en el uso del transporte público en determinados horarios como la restricción en el radio de elección de escuelas por la conveniencia de la cercanía, con sus consecuencias sobre la restricción al espacio de lo ya conocido. Ampliar el horizonte de circulación a través de un sistema de transporte exclusivo para estudiantes puede traer beneficios en este sentido.

La tercera refiere a la ampliación de dotaciones específicas para elementos que, desde la perspectiva de los estudiantes, recaen sobre las familias al momento de sostener la escolarización: los libros de texto, las computadoras y, en algunos contextos, los uniformes escolares. Es llamativo el peso que estos todavía parecieran tener, probablemente en la tensión entre homogeneización hacia el interior de la institución y símbolo de distinción hacia el exterior. Más allá de eso, y desde la perspectiva de las políticas, avanzar en la provisión universal de dispositivos digitales sería una orientación costosa pero razonable, sobre todo en el contexto de pandemia. La distribución de libros de texto, en el caso de secundaria, bien puede incorporarse a la vía digital, tal como demuestran experiencias sobre la digitalización de algunos aspectos de la oferta escolar, incluso en la región.

4. Asegurar la materialidad adecuada para la escolarización: ampliar el contexto de transmisión

Extender la obligatoriedad supone la inversión de recursos materiales. Algunos países de la región avanzaron más que otros. También los estudios muestran que poner recursos materiales en las escuelas es condición necesaria pero no suficiente para garantizar una oferta de calidad (Terigi, 2009). A pesar de ello, y a partir de los resultados de este estudio, una recomendación importante refiere al planeamiento de la oferta escolar con énfasis en las condiciones materiales de la escolarización. Dos elementos destacan en el estudio realizado: uno es el de las diferencias entre la materialidad de la oferta privada y la pública; el otro es el de la disponibilidad y accesibilidad de la oferta.

Respecto del primero, experiencias como las de las Escuelas réplica o las Unidades Educativas del Milenio en el Ecuador demuestran el impacto que la mejora en la infraestructura tiene sobre los estudiantes y en la revalorización de la oferta pública. La experiencia también indica que, si no se realiza de manera sostenida en el tiempo y extendida en el espacio, tiene efectos sobre la diferenciación institucional. Algunos testimonios dan cuenta de situaciones intermedias respecto de la infraestructura de las escuelas públicas, más sostenible desde el punto de vista presupuestario: sin llegar al extremo de contar con predios extendidos y profesionales para la actividad física o escenarios teatrales para el desarrollo artístico resultan adecuados para la enseñanza de contenidos escolares. La recomendación es pensar una fórmula óptima respecto de la materialidad que se pueda sostener en el tiempo. Los estudiantes expresan satisfacción cuando se encuentran con una materialidad acogedora, con condiciones básicas respecto de la higiene, la circulación, la amplitud de las aulas y la disponibilidad de sillas y escritorios. La

distancia entre los registros de aulas con pizarras conectadas a plataformas virtuales, más propias de la oferta privada, y aulas superpobladas y sin ventilación lleva a reflexionar sobre cómo se decide sostener la extensión de la obligatoriedad.

Junto con ello, cabe considerar que, si a esta altura de la expansión de la educación secundaria no se termina de resolver la situación de infraestructura y las experiencias respecto de las condiciones materiales son tan diferentes, debieran pensarse otras combinaciones. Por ejemplo, concentrar la inversión y los recursos materiales en las escuelas que atienden a estudiantes de menor edad y desarrollar modalidades combinadas, por medio de recursos digitales, en la secundaria superior. Para este mismo grupo, considerar el uso de otros espacios disponibles en las localidades y que, a través de sistemas de transporte como el mencionado más arriba, puedan incorporarse a las unidades de distribución de saberes destinados a adolescentes y jóvenes. Por supuesto, los registros y la evidencia sobre la escolarización durante la pandemia indican la importancia de contar con un espacio de encuentro y de la exposición a la enseñanza en forma presencial. La recomendación no es la de sustituir sino la de complementar, sobre todo con los estudiantes mayores, en transición hacia otra etapa de su vida y hacia otras formas de relación con el mundo extra y pos escolar.

El ítem anterior se relaciona con el segundo elemento: la disponibilidad y accesibilidad de la oferta. Además de las cuestiones ya referidas sobre el transporte, las condiciones materiales y el recurso de la virtualidad se trata de un principio de justicia distributiva. Tal como se indicó, los Estados sancionaron la obligatoriedad y buscan sostenerla a través de normas, políticas y programas. Ello requiere que todos los adolescentes y jóvenes cuenten con una oferta disponible y accesible. Algunos de los casos estudiados reflejan avances interesantes a través del levantamiento de cupos y requisitos de ingresos y la asignación de vacantes según el domicilio. Se recomienda considerar estos mecanismos en todos los países. Sin embargo, la evidencia muestra el peso de la segregación geográfica y sus efectos sobre la segregación educativa cuando se accede a la escuela cercana. También los límites de la guetificación, a través del desarrollo de barrios o urbanizaciones como en el Ecuador y Costa Rica, o la creación de oferta específica, las escuelas técnicas, en barrios periféricos de Montevideo, Uruguay.

Como bien indican los testimonios de los estudiantes, los motivos para la elección de las escuelas son múltiples y variados. La cercanía se asocia a la disponibilidad mientras que la biografía familiar o de conocidos tiene un peso sumamente importante. Se recomienda asegurar una oferta de relativa cercanía con condiciones materiales satisfactorias, sobre todo para los estudiantes de secundaria inferior. Sumarle otros recursos, quizá a través de la oferta virtual, que la ubiquen más próxima a modelos institucionales totales, que incluyan los dos tramos de la secundaria y amplíen el espectro de la oferta, puede resultar beneficioso. En particular, allí donde las posibilidades de movilidad estén reducidas. Lo dicho supone dotación de recursos materiales y digitales en un contexto de transmisión ampliado: las escuelas, los hogares y los estudiantes.

5. Reorganizar las condiciones institucionales de la escolarización: en busca de la diversidad

En el informe se detallaron varios de los elementos que parecieran funcionar como barrera u obstáculo y que pueden devenir en trayectorias educativas segmentadas: los dispositivos de selección como los exámenes de acceso o finalización, la discordancia entre la primaria y la secundaria y entre tramos de esta última, la falta de relevancia de las propuestas pedagógicas y organizacionales. También se destacaron factores de sostén como las figuras de apoyo (tutores, preceptores) y de lazo: los modelos institucionales más flexibles y los profesores que escuchan y explican.

En este sentido, caben tres recomendaciones. La primera refiere a reducir la distancia organizacional en las transiciones entre niveles así como las elecciones tempranas de orientaciones. Sobre las transiciones, la percepción de los estudiantes continúa siendo la de una diferencia importante entre cantidad de demandas y ritmos respecto de asignaturas, evaluaciones y estilos de enseñanza entre primaria y

secundaria. Para ello se sugiere: i) promover una mayor articulación entre el último año de cada ciclo y el primero del siguiente a través del pasaje progresivo hacia las formas del ciclo siguiente; ii) desarrollar figuras de apoyo específicamente destinadas a esa articulación; iii) orientar la formación de los docentes de secundaria inferior hacia un modelo intermedio entre el maestro y el profesor, entre un aprendizaje guiado y uno autónomo. En cuanto a la elección temprana de orientaciones, el estudio ya citado de Green (2006) es concluyente al respecto: *less branching, less inequality*. Los testimonios de los estudiantes de secundaria inferior dan cuenta de la complejidad de decidir acerca de una orientación, situación que a veces supone un cambio de escuela y que implica una adaptación más, que se suma a la de la transición entre primaria y secundaria. Aquellos con menor disponibilidad de recursos familiares para sostener el cambio, tienen más dificultad para sostener su trayectoria escolar.

La segunda recomendación se vincula con la “desescolarización” de la oferta de enseñanza conforme se avance hacia la secundaria superior y, sobre todo, en el último año de la educación obligatoria. Se propone considerar: i) una mayor flexibilización de disposiciones académicas tales como los horarios de cursada con alternativas de modalidades presenciales y virtuales; ii) una oferta más amplia de asignaturas a elección según intereses de los estudiantes (esto supone más recursos pero la modalidad virtual permite pensar esta ampliación); iii) la diversificación de las formas de organización y cursada de las asignaturas incluyendo un abanico más amplio respecto de las formas de evaluación: no hace falta redundar sobre este punto, pero los testimonios de los estudiantes entrevistados destacan la relevancia que adquiere la propuesta escolar puestos a producir e intercambiar; iv) una revisión de la pertinencia de los contenidos del currículo, la que se refleja tanto en el valor adjudicado a la conexión con el mundo laboral, por ejemplo en la modalidad técnica o tecnológica, como en la demanda por la disminución del contenido informativo y mejores conexiones con la contemporaneidad (Terigi, 2012).

La tercera recomendación es condición para las dos anteriores: diversificar la formación de los profesores y otros actores involucrados en la educación secundaria. Es claro que la extensión de la obligatoriedad supone más recursos humanos, entre los que el docente ocupa el lugar central. Se debe garantizar este recurso en los países donde todavía no se aseguran las plantas docentes adecuadas, situación que aparecía en México y Honduras por ejemplo. Pero junto con ello, es necesario avanzar en dos direcciones. Por un lado, una revisión de la formación que implique: i) la construcción de una identidad como profesor de educación secundaria antes que profesor de una disciplina específica; ii) la incorporación de contenidos dentro de la formación para desarrollar capacidades vinculadas con lo que en este documento se precisó como la puesta a disposición (“paciencia”, “me vuelve a explicar”, en actitudes ligadas con el buen trato y la comprensión); iii) la exposición a contenidos sobre los derechos de adolescentes y jóvenes y la construcción de las identidades durante esa etapa; punto no menor este último si se consideran los testimonios acerca de las formas de las violencias escolares presentadas en este estudio: de acoso sexual hacia las estudiantes, de abuso por posición de poder, de maltrato por particularidades propias del ámbito de residencia, la clase social o la etnia.

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

Finalmente, tal como se hizo cuando se extendió la educación secundaria durante la posguerra, se recomienda no solo diversificar sino también profesionalizar los roles que funcionan como apoyo o sostén para la enseñanza y que resultan fundamentales para el sostenimiento de las trayectorias. En

este sentido, figuras como las del tutor, consejero u orientador, además de la del profesor, que aportan al lazo y al sostén debieran institucionalizarse como parte central a través del desarrollo de los cargos y formación específica. Se recomienda considerar al menos tres de estas figuras según funciones o momentos clave de la escolarización: acompañamiento durante la transición entre niveles, guía en la selección de orientaciones y acompañamiento de las trayectorias. Los sistemas de monitoreo y, sobre todo, las tecnologías de comunicación contemporáneas permiten asegurar estas otras maneras de "contar para otro" según se propuso en el informe, de cuidar a ese otro y de evitar que se vuelva invisible para el sistema. Permiten asegurar que la emoción de una estudiante de plan remedial cuando la llamaron preocupados porque había faltado un día a la escuela se transforme en cotidianeidad.

En síntesis, políticas integrales hacia los adolescentes y los jóvenes junto con condiciones materiales de base más parejas y menos expulsivas podrían coadyuvar hacia una plataforma más equitativa y menos diferenciada según el origen de los estudiantes. Una oferta sistémica más integrada y una propuesta institucional menos homogénea, que aproveche los recursos disponibles a través de un uso controlado de las nuevas tecnologías, serviría a los fines de un recorrido escolar más consistente, de mayor densidad y ampliación en la circulación de saberes y de menor invisibilidad frente a la diversidad de los estudiantes. Una puesta en valor y rediscusión del rol del profesor y otras formas y figuras de la enseñanza según los distintos tramos de la educación secundaria podrían hacer que no sean los actores los que terminen funcionando como sostén sino la propia oferta escolar. Todo esto podría, en definitiva, significar que lo que es excepción devenga algo del orden de una experiencia obligatoria y común.

Bibliografía

- Acosta, F. (2019a), "Políticas de educación secundaria. Desafíos y perspectivas: ¿cambio o inmutabilidad?" en N. López (comp.) *Desafíos de la educación secundaria en América Latina: ponencias del foro regional de políticas educativas 2018*, pp. 153-180. España: UNESCO.
- (2019b), *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. Análisis comparativos de políticas de educación*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) /IIEP UNESCO Buenos Aires.
- Acosta, F. (2017), "Políticas para la enseñanza secundaria" en L. Fumagalli (coord.) *Revisión de políticas públicas del sector educación en Guatemala*. Unesco: Paris.
- Acosta, F. y F. Terigi (2015), *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. España: Publicaciones EUROsoCIAL. Serie Estudios. Área Educación.
- Ball, S., M. Maguire y A. Brown (2012), *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Banco Mundial (2021), *Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean*. World Bank, Washington, DC. Disponible [en línea] <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>.
- Benavot, A., J. Resnik y J. Corrales (2006), *Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles*. Cambridge MA: American Academy of Arts and Sciences.
- Byung, S.Y, H.J. Chung y D. Baker (2018), "Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences", *Research in the Sociology of Education*, 20, pp. 71-105.
- Cailloids, F. y F. Hutchinson (2001), "Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad", en C. Braslavsky (Org.), *La educación secundaria: cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, pp. 21-64. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Campbell, C. y G. Sherrington (2006), *The Comprehensive Public High School. Historical perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Castro, M., H. González Reyes y D. Vergara Lozada (2021), "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. La experiencia de adolescentes y jóvenes: informe México", Documento de proyecto (LC/TS.2021/50). Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Frankema, E. (2009), "The Expansion of Mass Education in Twentieth Century Latin America: A Global Comparative Perspective", *Journal of Iberian and Latin American*, XXVII(3), pp. 359-395.

- González, A.M. y M. González (2021), "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en Costa Rica", *Documento de proyecto* (LC/TS.2021/78). Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Graizer, O. (2020), "Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo", en I. Dussel, D. Pulfer y P. Ferrante (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp.251-266. Buenos Aires: UNICEP.
- Green, A. (2006), "Comprehensive Schooling and Educational Inequality", en A. Green, J. Preston y J. Janmaat (Eds.), *Education, Equality and Social Cohesion*, pp.118-14. UK: Palgrave MacMillan.
- Iñigo, L. y R. Austral (2020), *Estudio sobre el estado de la educación secundaria en América Latina: ¿Contribuye la estructura diversificada a la segmentación social y la exclusión educativa? Informe cuantitativo*. IIEP UNESCO Buenos Aires.
- Lavalleja, M. y S. Rosselot (2018), "Crecimiento, pobreza y distribución del ingreso en el Uruguay (2006-2016)", *Serie Estudios y Perspectivas* (LC/TS.2018/86), Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Moncada, G. (2021), "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en Honduras" (en prensa).
- Murillo, J. y C. Duk (2016), "Segregación escolar e inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp. 11-13.
- Neidhöfer, G., N. Lustig y M. Tommasi (2021), "Intergenerational transmission of lockdown consequences: Prognosis of the longer-run persistence of COVID-19 in Latin America", *Documento de Trabajo* N° 148. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- (2020), "Intergenerational transmission of lockdown consequences: Prognosis of the longer-run persistence of COVID-19 in Latin America", *Working Paper 99*. CEQ Institute. Tulane University.
- Núñez, P., V. Seca y V. Arce Castelo (2021), "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina", Documento de proyecto (LC/TS.2021/45). Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Patiño, I. (2021), "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Ecuador" (en prensa).
- PNUD/UNESCO (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2009), *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Argentina: PNUD/UNESCO.
- Ringer, F. (1992), "La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920", en D. Mueller, F. Ringer y B. Simon (Comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp.87-130. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- (1979), *Education and society in Modern Europe*. USA: Indiana University Press.
- Rivero, L. y D. Vieira (2021), "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Uruguay", Documento de proyecto (LC/TS.2021/46). Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2019), Documento Sub eje Nivel Secundario. Disponible [en línea] http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_secundaria_20190521.pdf.
- Terigi, F. (2012), *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América Latina. Aportes para el análisis de la situación y la deliberación de políticas*. EUROsociAL/OEI.
- (2009), *Las trayectorias escolares*. Argentina: Ministerio de Educación de la nación.
- Tröhler, D. (2019), "The dignity of the Protestant souls: Protestant trajectories in the Educationalization of the World", en R. Bruno Jofré, R. (Ed.), *Educationalization and Its Complexities: Religion, Politics, and Technology* (27-49). USA: University of Toronto Press.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2021), "Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19". Comunicado de prensa. 02 de marzo de 2021. Disponible [en línea] <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>.
- Weiler, H. (1998), "¿Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y República Federal de Alemania?", *Revista Estudios del Currículum*, 1(2), pp. 54-76.
- Wiborg, S. (2009), *Education and social integration. Comprehensive Schooling in Europe*. USA: Palgrave MacMillan.

Anexos

Anexo 1

Descripción estudio sobre el estado de la educación secundaria en América Latina: ¿Contribuye la estructura diversificada a la segmentación social y la exclusión educativa?

Partiendo del supuesto que cada país seleccionado hizo un esfuerzo por regular la educación secundaria como obligatoria, y en consecuencia universal, nos interesa indagar en qué medida las estructuras del nivel secundario existentes en el país garantizan ese objetivo o constituyen un obstáculo y sostienen la segmentación educativa y social. Las fuentes son:

- Información producida por el Ministerio de Educación (normativa, documentos y estadística educativa).
- Cuatro entrevistas en profundidad a dos autoridades de gobierno que sean referencia en el país en educación del nivel secundario y dos especialistas en educación secundaria.

Productos

Informe sobre el nivel secundario en el país:

1. *Organización y regulación de la educación secundaria*

- Normativa vigente que regula la educación secundaria: señalar la normativa vigente y reseñar aspectos principales que determinan el funcionamiento del nivel secundario, criterios de ingreso, asignación de vacantes, duración de la jornada escolar y títulos que otorga.
- Estructura del nivel secundario: descripción de la estructura del sistema educativo haciendo hincapié en la situación específica de CINE 2 y CINE 3.
- Modalidades y/o orientaciones de la educación secundaria: señalar todas las modalidades y orientaciones, si presentan alguna característica específica y si es posible el tránsito entre modalidades/orientaciones.
- Educación técnica: describir la educación técnica de nivel secundario refiriendo la normativa que la define y especificar si tiene algún espacio sectorial particular que se centre en las definiciones curriculares de esta modalidad.
- Educación secundaria rural y para jóvenes y adultos: armar un apartado específico que dé cuenta de estas modalidades en el nivel secundario, que incluya normativa que las define y titulaciones.
- Titulación de los docentes, señalar si tienen titulación específicamente docente o hay casos en que se accede a los cargos sin esta titulación. Especificar si hay alguna distinción por modalidad.
- Principales aspectos vinculados con el ingreso a la escuela secundaria, la promoción, evaluación y acreditación del nivel.
- Existencia o no de exámenes nacionales de finalización de la educación secundaria o exámenes por asignaturas.
- Existencia de exámenes que determinen el ingreso al nivel superior.
- Programas remediales orientados al reingreso de estudiantes o formas alternativas de cursar: presentar un listado de estos programas y una breve reseña de los aspectos más significativos (nombre, período de implementación, objetivos principales, herramientas orientadas al reingreso o flexibilización de la organización académica para el cursado de los estudiantes).
- Cambios curriculares significativos asociados a la extensión de la obligatoriedad del nivel secundaria. Breve descripción.
- Diferencias curriculares por modalidad. Indicar las más significativas.

- Existencia o no de conectividad a Internet de las escuelas secundaria, alcance por sector (público/privado), región y ámbito (rural/urbano).
- Otros aspectos que, por el conocimiento de la realidad del nivel en el país, considere relevantes el consultor.

2. **Datos cuantitativos del nivel secundario:**

- Cantidad de escuelas o unidades educativas.
- Matrícula por año de estudio y tasas de acceso.
- Eficiencia interna: repetición, abandono, promoción y egreso.

En lo posible, discriminado por sector, ámbito rural/urbano, modalidad y orientación, así como el dato de matrícula para la oferta de jóvenes y adultos. Pueden ser datos incluidos en algún documento oficial o publicación.

En caso de ser posible de rastrear o contar con:

- Datos cuantitativos de docentes titulados o en ejercicio sin titulación, años de experiencia promedio de los docentes.
- Promedios de alumnos por sección.
- Datos sobre conectividad de las escuelas y alcance de la conectividad.
- Datos sobre infraestructura escolar por ciclo de la secundaria y por modalidad u orientación.

3. **Entrevistas en profundidad:**

La realización de entrevistas tiene por objetivo conocer desde la perspectiva de los entrevistados los aspectos principales de la educación secundaria. Por lo cual se retomarán aspectos de los ya recolectados en el informe sobre el nivel.

Cuadro A1
Pauta de entrevista a funcionarios y especialistas

Dimensiones	Preguntas
Gobierno de la educación	<p>¿Cómo describiría los diferentes niveles de toma de decisiones y de gestión de política educativa en su país?</p> <p>¿Cuáles son los niveles de gestión de política educativa?</p> <p>¿Considera que el sistema educativo es mayormente centralizado o descentralizado y por qué?</p> <p>¿Cuáles son los principales aspectos que se definen en cada nivel de gobierno desde el gobierno nacional a la escuela?</p> <p>- Por favor podría brindar un ejemplo de implementación de política educativa en cada nivel de toma de decisiones</p>
Estructura del nivel secundario	<p>¿Qué opinión tiene respecto de la forma en la que está estructurada la educación secundaria en este país?</p> <p>¿Qué considera que es determinante para mantener esta estructura?</p> <p>¿Qué rol ocupa en el país la distinción entre educación privada y educación pública/estatal?</p> <p>¿Qué aspectos destacaría de la educación secundaria rural?</p>
Obligatoriedad del nivel secundario e Inclusión	<p>¿Qué opina respecto de la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario?</p> <p>¿Cómo fue el proceso de sanción de la obligatoriedad en este país?</p> <p>¿Qué relación considera que existe entre la obligatoriedad del nivel y la inclusión educativa de sectores sociales relegados?</p> <p>¿Cuál cree que es el principal sentido de la inclusión educativa?</p> <p>¿Qué opinión le merece este proceso en este país?</p> <p>¿Qué relación cree que hay entre inclusión educativa y segmentación social?</p>

Cuadro A1 (conclusión)

Dimensiones	Preguntas
Trayectorias escolares del nivel secundario	<p>¿Cómo suelen ser las trayectorias escolares de los jóvenes en mayor condición de vulnerabilidad?</p> <p>¿Hay diferencias entre estas trayectorias y las de jóvenes de mayores recursos económicos?</p> <p>¿Qué aspectos de la estructura del nivel secundario considera que impactan en las trayectorias de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se articula el nivel secundario para adultos y jóvenes?</p> <p>¿Considera que hay aspectos de las formas específicas de acreditación y promoción que condicionan las trayectorias de los estudiantes?</p> <p>¿Considera que existen circuitos escolares diferenciados en este país? ¿Cómo se constituyen esos circuitos?</p> <p>¿Los circuitos se estructuran en relación con la oferta pública y privada? ¿Qué otros elementos los estructuran (por ejemplo, instituciones preuniversitarias, instituciones reconocidas por su tradición)?</p> <p>¿Son diferentes las trayectorias escolares de mujeres y varones? Y si es así, ¿a qué se debe?</p> <p>¿Existen diferencias en las trayectorias en el ámbito urbano y el rural?</p> <p>¿Qué ocurre con los adolescentes y jóvenes de pueblos originarios?</p>
Modalidades/ orientaciones	<p>Respecto a las modalidades u orientaciones que presenta la educación secundaria ¿Qué opinión le merecen?</p> <p>¿La calidad de las ofertas educativas considera que son semejantes o no y por qué?</p> <p>¿Todas las ofertas educativas del nivel secundario habilitan el ingreso a estudios superiores en términos formales y reales?</p> <p>¿Cómo es la educación rural de nivel secundario en su país?</p> <p>¿Cómo es la educación técnica secundaria en este país?</p> <p>¿Pueden los estudiantes moverse entre modalidades u orientaciones? En caso de que lo hagan ¿Cuál cree que es el sentido de este movimiento?</p> <p>¿Qué ventajas o desventajas considera que hay en las diferentes ofertas del nivel secundario?</p> <p>¿Cuáles son los márgenes para la elección de una escuela determinada que tiene una familia?</p> <p>¿Son algunas ofertas/orientaciones más atractivas que otras para distintos públicos?</p> <p>Dentro de las posibles formas de transitar la educación secundaria ¿cuáles considera que aportan a disminuir la segmentación y cuáles a reproducirla?</p>
Sentido de la escolarización obligatoria	<p>¿Cuál cree que es la motivación que tienen los niños y jóvenes para realizar estudios secundarios?</p> <p>¿Cuál cree que es la proyección a futuro de los jóvenes que acceden a la escuela secundaria?</p> <p>¿Qué relación existe hoy entre el nivel secundario y el mercado de trabajo?</p> <p>¿Qué relación existe hoy entre la educación secundaria y el acceso a los estudios superiores?</p> <p>¿En qué medida considera que las escuelas están pudiendo compensar las desigualdades en el capital cultural con el que los jóvenes llegan a la escuela?</p>

Anexo 2

Descripción estudio “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes”

El objeto de indagación de la segunda parte del estudio es la experiencia educativa de adolescentes y jóvenes según las diferentes rutas y modalidades vigentes en la educación secundaria, con foco en las formas de acceso y el recorrido.

La pregunta general que orienta la investigación refiere a ¿de qué manera se materializa la conexión entre la oferta escolar y los estudiantes y sus decisiones sobre la continuidad de la trayectoria escolar? O, de manera más puntual: ¿de qué manera una oferta se transforma en un circuito de diferenciación?; si la oferta es segmentada ¿qué lleva al estudiante a esa oferta (factores)?, ¿qué tipo de experiencia educativa se recibe? ¿qué mecanismos institucionales llevan a la continuidad o al abandono?, ¿qué oportunidades habilita una oferta diferenciada para la continuidad de la trayectoria escolar?; si la oferta es común ¿cuáles son los mecanismos de diferenciación que acompañan la escolarización?, ¿dónde y cuándo se produce la diferenciación?, ¿qué mecanismos institucionales conducen a la continuidad o al abandono?

En particular interesa indagar sobre:

- Factores vinculados con la transición entre niveles (incluyendo secundaria baja y alta) y la finalización del último tramo de la secundaria. Distinguir entre:
 - Factores socioeconómicos que inciden en la toma de decisión.
 - Factores del entorno socioeducativo: expectativas, experiencia escolar del entorno, trayectorias educativas familiares.
 - Factores de género, etnia, situación de población en movilidad.
 - Factores de la oferta escolar: disponibilidad, accesibilidad, exámenes de acceso y finalización.
 - Factores de la experiencia escolar: indicadores de la trayectoria escolar previa, etiquetamientos anteriores, persistencia de representaciones sobre tipos de escuelas secundarias, clima escolar vivido (ambiente de aprendizaje, violencia escolar, *bullying*).
 - Factores de la oferta institucional: uso de las evaluaciones, formas de los agrupamientos, gestión de recursos de infraestructura y equipamiento, actividades extracurriculares, programas de apoyo a los estudiantes, logros en los aprendizajes.
- Mecanismos que facilitan/obstaculizan la regularidad y conclusión de la enseñanza secundaria. Identificar mecanismos reales de segmentación, cómo funcionan, dónde y cuándo se produce desde la perspectiva del estudiante:
 - Mecanismos institucionales regulares: organización del currículo, disposiciones del régimen académico, uso de las evaluaciones, formas de acreditar aprendizajes.
 - Mecanismos institucionales ad hoc: programas específicos de apoyo a estudiantes, rol de consejeros, rol de tutores, agrupamientos según criterios institucionales (rendimiento, trayectoria, otros).
 - Mecanismos individuales: rol de profesores con influencia.
- Factores y mecanismos asociados a la pandemia
 - Factores socioeconómicos.
 - Factores de la oferta escolar: disponibilidad, accesibilidad en situación de pandemia.
 - Factores de la experiencia escolar durante la pandemia: continuidad pedagógica, formas de la continuidad.

Para la indagación sobre los mecanismos se pondrá énfasis en las principales características de la segmentación en cada caso conforme los resultados de la parte I del estudio: la distinción entre oferta pública/privada, el peso de las modalidades remediales como parte de la oferta escolar, la existencia de exámenes de acceso y finalización y la jerarquía de la vía académica en relación con otras vías, entre otros.

Población objeto

La población objeto de la investigación debiera reunir las características siguientes:

- Estudiantes de 1er año de secundaria baja, 1er año de secundaria alta, último año secundaria alta (peso de factores y mecanismos en el acceso, transición, continuidad y finalización).
- Estudiantes que hayan abandonado sus estudios (peso de factores y mecanismos).
- Diferentes estratos sociales.
- Diferentes ámbitos (urbano/rural).
- Control por género y etnia.
- Localizaciones por tipo de oferta
 - Oferta rural (en los casos con oferta específica de peso).
 - Oferta remedial o alternativa.
 - Oferta según modalidad bachiller (tradicional) y técnica.
 - Oferta según dependencia privada o pública.
 - Oferta según circuito diferenciado en la educación regular (escuelas pre universitarias, programas de élite).

Para la selección de la población se pondrá énfasis sobre uno o más rasgos específicos del caso en función de los resultados de la parte I del estudio, también destacados más arriba.

Relevamiento e instrumentos

El estudio se desarrolla a través de entrevistas y grupos focales a la población objeto en los seis países previamente analizados. Según las posibilidades en territorio en función de la pandemia se realizarán en forma presencial, virtual o telefónica. Se espera un relevamiento que incluya entre 50 y 100 personas.

Cuadro A2
Muestra intencional relevada

	Argentina	Costa Rica	Ecuador	Honduras	México	Uruguay	Totales
CINE 2 Sector Estatal ^a	21	3	12	12	3	7	58
Educación Técnica	8	6	<i>No especificado</i>	8	1	7	30
Sector Privado	<i>No especificado</i>	0	7	7	0	2	16
CINE 3 Sector Estatal ^a	35	8	20	14	14	9	100
Educación Técnica	12	13	17	8	15	11	76
Sector Privado	<i>No especificado</i>	8	<i>No especificado</i>	10	11	1	30
Educación Rural	15	6	11	7	10	<i>No especificado</i>	49
Circuitos Alternativos ^b	10	4	6	8	24	16	68
Fuera del sistema ^c	4	2	0	4	10	5	25
Total	105	50	73	78	88	58	452

Fuente: Elaboración propia.

^a Incluye circuitos de élite.

^b Educación para jóvenes y adultos, telesecundaria, telebachillerato, programas de reingreso y continuidad pedagógica.

^c Incluye CINE 2 y 3.

Anexo 3

Cuadro A3
Países seleccionados: estructura y normativa del nivel secundario

País	Educación obligatoria	Marco normativo	Estructura de educación secundaria	
			CINE 2	CINE 3
Argentina	Duración: 14 años (de los 4 a los 17 años)	Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006)	Ciclo Básico Duración: 3 años Modalidades: dentro de la Educación Común, Argentina ofrece ocho modalidades que varían en su organización curricular: 1. Técnico Profesional 2. Artística 3. Especial 4. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 5. Rural 6. Intercultural Bilingüe 7. Educación en contextos de privación de libertad 8. Educación Domiciliaria y Hospitalaria	Ciclo Orientado ^a Duración: 2 o 3 años ^b
Costa Rica	Duración: 12 años (de los 5 a los 16 años)	Artículo n° 78 de la Constitución Política modificado por Ley N° 8954 (2011)	Educación General Básica (3° Ciclo) Duración: 3 años Modalidades: 1. Tradicional 2. Especial 3. Aula edad (estudiantes con sobriedad) 4. Jóvenes y Adultos	Educación Diversificada ^a Duración: 2 años Modalidades: 1. Académica 2. Artística 3. Técnica
Ecuador	Duración: 13 años (de los 5 a los 17 años)	Ley Orgánica de Educación Intercultural N° 417 (2011)	Educación General Básica Superior (3° Ciclo) Duración: 3 años Modalidades: 1. Presencial 2. Semipresencial 3. A distancia	Bachillerato General Unificado Duración: 3 años Modalidades: 1. Bachillerato en Ciencias 2. Bachillerato Técnico
Honduras	Duración: 12 años (de los 6 a los 17 años)	Ley Fundamental de Educación N° 2.160 (2011)	Educación Básica (3° Ciclo) Duración: 3 años Modalidades: 1. Regular 2. Alternativa (Indígena & Afro-Hondureña; Jóvenes y Adultos; Otras) 3. Especial	Educación Media Duración: 3 años Modalidades: 1. Bachillerato en Ciencias y Humanidades 2. Bachillerato Técnico Profesional
México	Duración: 15 años (de los 3 a los 17 años)	Ley General de Educación (2019)	Educación Secundaria Duración: 3 años Modalidades: 1. General 2. Técnica 3. Telesecundaria 4. Comunitaria 5. Educación para jóvenes y adultos 6. Para los trabajadores	Educación Media Superior Duración: 3 años Modalidades: 1. Bachillerato general 2. Bachillerato tecnológico 3. Profesional técnico bachiller 4. Profesional técnico
Uruguay	Duración: 14 años (de los 4 a los 17 años)	Ley General de Educación N° 18.437 (2008)	Educación Media Básica Duración: 3 años Modalidades: 1. Educación General (y Rural) 2. Educación Técnica	Educación Media Superior Duración: 3 años Modalidades: 1. General: Bachillerato en Artes y Artesanías 2. Educación Media Tecnológica

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de UIS (2021). Disponible [en línea] <http://data.uis.unesco.org/#>.

^a En la rama de educación técnica, la duración se extiende por otro año.

^b En la Argentina, la estructura del sistema educativo está compuesto por dos opciones: siete años de educación primaria y cinco años de educación secundaria o seis años de educación primaria y seis años de educación secundaria. En el primer caso, el ciclo superior de la educación secundaria está compuesto por solo dos años.

Anexo 4

Cobertura e indicadores de eficiencia interna educación secundaria por país

Cuadro A4
Países seleccionados: tasa de escolarización educación secundaria

	Argentina	Costa Rica	Ecuador	Honduras	México	Uruguay
Tasa neta de escolarización (SB)	100%	91,4%	96,2%	61,1%	94,1%	99,7%
Tasa neta de escolarización (SA)	89,6%	84,7%	81,0%	47,4%	73,8%	88,2%
Población en edad escolar (SB)	2 133 803	214 319	928 712	627 153	6 774 507	146 362
Población en edad escolar (SA)	2 108 366	148 292	933 763	628 316	6 670 479	150 543

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de UIS (2021). Disponible [en línea] <http://data.uis.unesco.org/#>

Nota: Los datos corresponden al año 2017.

Cuadro A5
Países seleccionados: indicadores de eficiencia interna educación secundaria
(En porcentajes)

	Argentina	Costa Rica	Ecuador	Honduras	México	Uruguay
Población que asiste con edad teórica a los 13 años de edad	93,7	81,4	93,3	96,7	96,7	90,7
Población que asiste con edad teórica a los 15 años de edad	75,2	67,5	89,6	--	95,3	80,8
Población que no asiste en edad de estar en la secundaria	6,8	6,9	8,0	--	15,5	10,2
Tasa de finalización de la educación secundaria ^a	64,2	52,0	68,8 ^b	28,7	55,1	36,4
Población adulta que finalizó la educación secundaria (SA)	57,0	38,4	45,8	--	36,2	30,9

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de SITEAL (2021). Disponible [en línea] [https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores?countries=1%2C5%2C9%2C14%2C19&years=2016&filters=.](https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores?countries=1%2C5%2C9%2C14%2C19&years=2016&filters=)

Los datos corresponden al año 2016.

^a Datos del año 2016. Fuente: SITEAL (2021).

^b Para el caso del Ecuador, el dato corresponde al año 2010.

Anexo 5

Cuadro A6
Evolución de la relación entre las tasas netas de asistencia a secundaria inferior y superior por sexo,
ámbito y quintiles de ingreso de los hogares, en torno a 2000, 2010 y 2016

	Total	Mujeres	Hombres	Urbano	Rural	Quintil 1	Quintil 5	Relación asistencia Inf/Sup. inicial	Relación asistencia Inf/Sup. final	Descripción
Argentina						>1	>1	Leve disminución de brechas. Estabilidad en varones
Bolivia (Estado Plurinacional de)								<1	<1	Asistencia más baja en Inferior que en Superior. Mejoría en mujeres, varones, quintil 1
Brasil								>2	>1	Disminución de brechas en todos los grupos
Chile								<1	<1	Asistencia más baja en Inferior. Ampliación de brechas en todos los grupos
Cost Rica								=2	<1	Disminución de brechas en todos los grupos excepto quintil 1
República Dominicana								<1	<1	Asistencia más baja en Inferior que en Superior. Mejoría en todos los grupos menos en rural
Ecuador								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos
Honduras								>2	>1	Disminución de brechas en todos los grupos
México								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos excepto quintil 5 y urbano
Paraguay								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos (2010-2016)
Perú								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos
Uruguay								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos excepto quintil 5 (2010-2016)
Venezuela (República Bolivariana de)						=2	>1	Disminución de brechas en en todos los grupos excepto quintil 5

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

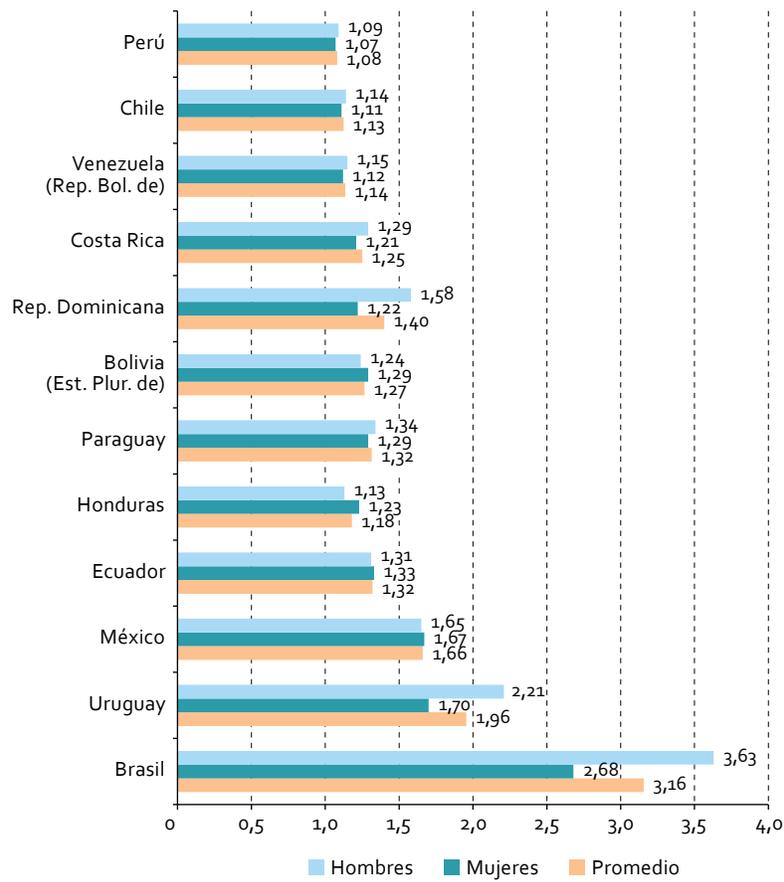
Anexo 6

Cuadro A7
Evolución de la relación entre las tasas de finalización de la secundaria inferior y superior por sexo,
ámbito y quintiles de ingresos de los hogares, en torno a 2000, 2010 y 2016

	Total	Mujeres	Hombres	Urbano	Rural	Quintil 1	Quintil 5	Relación asistencia Inf/Sup. inicial	Relación asistencia Inf/Sup. final	Descripción
Argentina	
Bolivia (Estado Plurinacional de)								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos. Estabilidad en quintil 5
Brasil								>4	>3	Disminución de brechas en todos los grupos
Chile								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos
Cost Rica								>1	>1	Estabilidad de brechas en todos los grupos. Aumentos en varones, ámbito rural y quintil 5
República Dominicana								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos
Ecuador								>1	>1	Aumento de brechas en todos los grupos. Excepción: quintil 1
Honduras								>1	>1	Estabilidad de brechas. Aumento en mujeres. Disminución en varones, ámbito urbano y quintil 1
México								>2	>1	Disminución de brechas en todos los grupos
Paraguay								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos
Perú								>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos. Leve aumento en varones y ámbito urbano hacia 2016
Uruguay								...	>1	Aumento de brechas en varones y quintil 1 (2010-2016)
Venezuela (República Bolivariana de)						>1	>1	Disminución de brechas en todos los grupos

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Gráfico A1
Relación entre las tasas de finalización de secundaria inferior y secundaria superior por sexo, en torno a 2016



Fuente: Elaborado sobre la base de datos disponibles en Instituto de Estadística de la UNESCO [en línea] <http://data.uis.unesco.org/#>.

Anexo 7

Cuadro A8
Alumnos matriculados en el sector privado, secundaria inferior, 2000-2007
(En porcentajes)

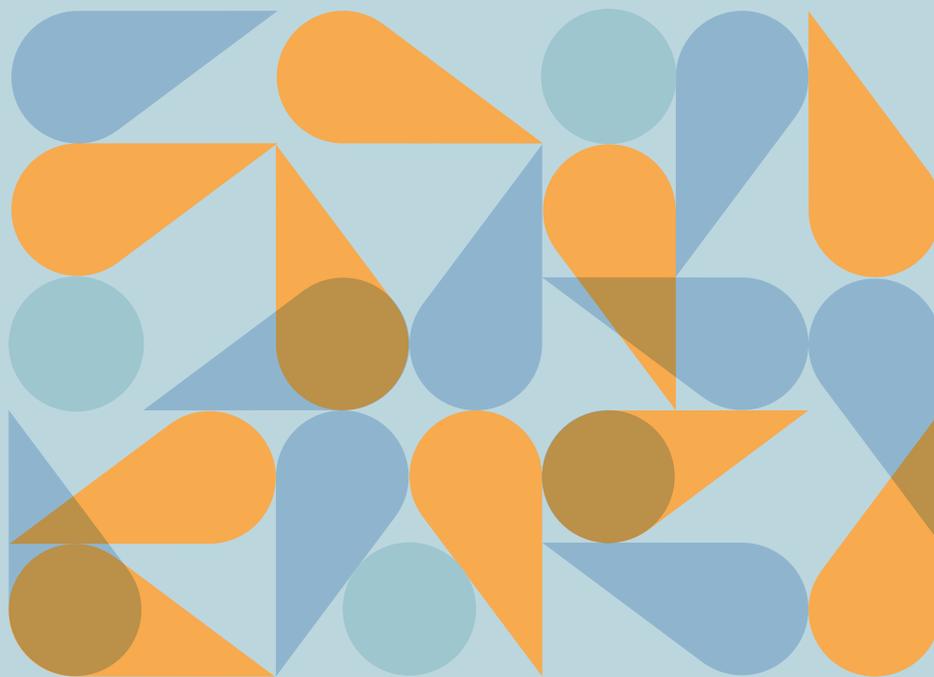
País	Ca. 2000	Ca. 2005	Ca. 2010	Ca. 2015	Ca. 2017	Sentido de la evolución
Argentina	22	23	23	24	25	Crece
Bolivia (Estado Plurinacional de)	13	10	10	10	10	Cae
Brasil	10	10	12	13	14	Crece
Chile	42	47	53	58	59	Crece
Costa Rica	12	9	9	9	8	Cae
Ecuador	23	33	31	24	24	Se mantiene
Honduras	..	18	22	24	23	Se mantiene
México	13	12	11	10	10	Cae
Paraguay	24	20	20	20	..	Se mantiene
Perú	16	27	25	29	29	Crece
República Dominicana	20	22	20	18	17	Cae
Uruguay	13	12	15	15	13	Se mantiene
Venezuela (República Bolivariana de)	25	23	28	32	30	Crece

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Cuadro A9
Alumnos matriculados en el sector privado, secundaria superior, 2000-2007
(En porcentajes)

País	Ca. 2000	Ca. 2005	Ca. 2010	Ca. 2015	Ca. 2017	Sentido de la evolución
Argentina	30	31	30	30	30	Se mantiene
Bolivia (Estado Plurinacional de)	20	16	15	14	12	Cae
Brasil	14	16	16	14	14	Se mantiene
Chile	48	55	60	63	63	Crece
Costa Rica	18	13	11	10	9	Cae
Ecuador	26	34	37	30	28	Se mantiene
Honduras	30	32	31	Se mantiene
México	21	21	18	19	18	Cae
Paraguay	33	23	24	23	..	Cae
Perú	19	20	26	31	30	Crece
República Dominicana	26	26	23	19	19	Cae
Uruguay	10	11	..	11	10	Se mantiene
Venezuela (República Bolivariana de)	33	28	30	36	33	Se mantiene

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.



Contribuir al desarrollo de políticas públicas más inclusivas es uno de los objetivos principales de esta serie de estudios sobre la diversificación de la educación secundaria y la segmentación educativa en América Latina. En este documento se presentan los resultados de un estudio cuantitativo y cualitativo acerca de las dinámicas de segmentación educativa en seis países de la región, así como un análisis de la experiencia de adolescentes y jóvenes en escenarios de extensión de la obligatoriedad escolar. El estudio refleja los avances significativos en la ampliación de la escolarización, pero también los desafíos que aún persisten a la hora de garantizar experiencias escolares comunes, igualitarias y de calidad con atención a la diversidad.