

1



*Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina*

---

*Segmentation and education systems: an analysis through the comparison of changes towards secondary education in Europe and Latin America*

**Felicitas Acosta\***

DOI: 10.5944/reec.29.2017.17788

Recibido: **22 de diciembre de 2016**

Aceptado: **8 de marzo de 2017**

---

\* FELICITAS ACOSTA: Investigador docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina y Profesora de la Universidad Nacional de La Plata y San Martín. Tiene a su cargo los cursos de Educación Comparada, Historia General de la Educación y Problemática Educativa. Se especializa en estudios sobre internacionalización de la escolarización desde una perspectiva histórica y contemporánea, en los últimos años en temas de educación secundaria y formación docente. Dirige el proyecto “Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza en relación con los procesos históricos de configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina” con subsidio de la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica. **Datos de contacto:** E-mail: acostafelicitas@gmail.com

## Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los cambios recientes en la organización de la escuela secundaria en distintos países de Europa y América Latina y su relación con procesos históricos de segmentación de la oferta educativa. Interesa analizar el proceso de segmentación por su filiación histórica con la expansión de la escolarización, por un lado, y la distribución desigual de la oferta educativa por el otro. También por su potencial contribución como categoría de comparación.

La perspectiva teórica se enmarca dentro de los estudios de internacionalización de la escolarización y abarca tres dimensiones de análisis: la dimensión histórica para comprender los procesos de herencias de discursos y prácticas que dan forma a las instituciones escolares; la dimensión sistémica para comprender la dinámica desde la que se estructuran las prácticas escolares; la dimensión ligada a los procesos de internacionalización de la educación, es decir la relación entre tendencias de internacionalización y prácticas de localización en la expansión de la escolarización.

Esta tres dimensiones se utilizan para comparar cambios recientes en la organización de la escuela secundaria en países de América Latina y Europa. La comparación comprende la identificación de una matriz internacional, histórica y particular de cada caso y las formas en que esta matriz tiende a reconfigurarse en la implementación de políticas contemporáneas. En función de este punto de partida se comparan los casos en relación con la categoría de segmentación para identificar aspectos comunes y divergentes en las formas de operar de los sistemas educativos en la actualidad. La identificación de las diferencias contribuirá, a su vez, a una mejor comprensión de cada caso.

El trabajo se realiza a partir de fuentes secundarias. Interesa ofrecer un análisis que permita comprender mejor los mecanismos a través de los cuales los sistemas educativos generan ofertas diferenciadoras con efectos sobre la equidad.

*Palabras clave:* enseñanza secundaria; sistema educativo; reforma educativa; Europa; América Latina

## Abstract

The aim of this paper is to analyze recent changes in the organization of secondary school in some countries from Latin America and Europe and its relationship in each case with historical processes of segmentation of the educational supply. An analysis of the process of segmentation is relevant due to its historical association with the expansion of schooling, on the one hand, and with the unequal distribution of educational supply, on the other. Such analysis is also pertinent due to its contribution as a potential category of comparison.

The theoretical framework of this paper is studies of the internationalization of schooling. It encompasses three dimensions of analysis: a historical dimension to understand processes of passing on discourses and practices as a legacy that gives shape to school institutions; a systemic dimension to understand the dynamic on the basis of which school practices are structured; a dimension tied to the internationalization of education, more specifically, the relationship between international tendencies and local practices in the context of the expansion of schooling.

These three dimensions are used as the basis for comparison of recent changes in the organization of secondary school in some countries in Latin America and Europe. The comparison encompasses the identification of an international and historical matrix specific to each case and the ways in which that matrix tends to be reshaped with the implementation of contemporary policies. On this basis, the issue of segmentation is compared between different cases in order to identify commonalities and differences in how education systems operate today. The identification of these differences will contribute, in turn, to better understanding of each case.

This paper makes use of secondary sources including historical studies and studies on policies pertinent to each case. The aim is to provide an analysis that sheds light on the mechanisms by which education systems produce differentiating educational supplies that have a detrimental effect on equity.

*Key Words:* secondary school; educational systems; educational reform; Europe; Latin America

## 1. Introducción

La comparación de políticas y programas entre algunos países de América Latina y Europa supone, al menos, dos precisiones. La primera refiere a la delimitación del tipo de políticas a estudiar así como algún foco de interés en particular. En este sentido, un punto de partida de este trabajo es el estudio de políticas educativas recientes caracterizadas por la diversificación de la oferta educativa. Su interés radica en que el estudio de dichas políticas estaría cada vez más fundado en el análisis de características y demandas particulares (políticas focalizadas) y menos en sus efectos en términos de clases y relaciones sociales.

La segunda pregunta refiere al grado de comparabilidad entre políticas y programas de diversificación de la oferta educativa en algunos países de América Latina y Europa, a sabiendas de las diferencias entre ambas regiones, tanto en lo referido a sus indicadores económicos y sociales como a las características particulares de sus sistemas educativos.

Dos posibles respuestas surgen para intentar responder ambas preguntas en forma simultánea. La primera podría ser la de enmarcar el surgimiento de este tipo de políticas en procesos crecientes de globalización educativa, y utilizar dichos procesos como unidad de comparación. La otra, que se adoptará en este trabajo, consiste en la circunscripción de dichas políticas a un nivel educativo, la escuela secundaria, junto con la definición histórica e internacional del problema de la expansión de dicha escuela. Nuestro argumento es que esta perspectiva ofrece una mirada más compleja a la hora de construir explicaciones sobre las políticas de cambio educativo.

Para ello, este trabajo se estructura en tres partes. La primera ofrece un marco conceptual para analizar el problema del cambio en la escuela secundaria desde la dimensión histórica, sistémica y de internacionalización de los procesos de escolarización. La segunda presenta dicho problema en América Latina y Europa con énfasis en los procesos históricos de segmentación educativa. En la tercera parte se presenta la comparación de políticas y programas de diversificación de la oferta de nivel secundario en la actualidad y sus efectos sobre los sistemas analizados. Finalmente, se desarrollan un conjunto de conclusiones acerca de la perspectiva adoptada para una mejor comprensión de las políticas y programas destinadas al logro de trayectorias escolares exitosas para todos los estudiantes.

## 2. El problema del cambio en la escuela secundaria: el par expansión-modelo institucional y una propuesta teórica para su análisis

Para abordar el problema del cambio en la escuela secundaria se propone como argumento principal la corroboración de la existencia de dificultades comunes en los sistemas educativos de Occidente en relación con el par expansión-modelo institucional de la escuela secundaria.

En términos generales, es posible identificar tres causas asociadas a la expansión de la escuela secundaria. Una referida a los cambios en la estructura económica y en el mercado de trabajo y sus efectos sobre la expansión de la escolarización secundaria (formación de recursos humanos y/o contención del desempleo juvenil). Otra ligada a las transformaciones demográficas, particularmente el desarrollo de la población joven

y la necesidad de extender instituciones destinadas a la regulación social de los jóvenes. Una tercera, de índole sistémico-institucional, vinculada con las formas de expansión de los sistemas educativos y sus efectos sobre las trayectorias educativas en contextos de expansión. Este trabajo se centra en esta última hipótesis.

De acuerdo con esta hipótesis, a medida que el completamiento de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, ciertas características de la organización tradicional de ésta generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. Históricamente, las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel. Fueron las políticas (las reformas) las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y la forma de organización (Autor, 2011a; Autor, 2013; Acosta y Terigi, 2015). En función de ello, en este trabajo, el problema se reformula en términos del par expansión-modelo institucional.

El concepto de modelo institucional supone la condensación de tres elementos: por un lado una cultura de la escolarización (que supone las variables de la gramática de la escuela sumada a aquellas propias de la sistematización); por otro lado la localización de esa cultura (la que depende de cada escenario y confluye en distintos tipos de regímenes académicos); finalmente la institucionalización de la escuela secundaria en tanto forma histórica (instituciones determinantes en el marco de procesos de sistematización educativa; véase al respecto Autor, 2014).

La reformulación del problema del cambio en la escuela secundaria en términos del par expansión-modelo institucional parte de un marco histórico comparado con énfasis en tres dimensiones:

- La dimensión histórica: herencias institucionales que se arrastran entre modelos y prácticas y que dan forma a las instituciones educativas (Autor, 2014; Tröhler, 2015).
- La dimensión sistémica: dinámica sobre la que se estructuran las prácticas de escolarización (específicamente los procesos de sistematización y segmentación; Mueller, 1992; Ringer, 1979 and 1992; Schriewer and Horney, 1992; Viñao, 2002; Acosta 2011b y 2014).
- La dimensión ligada a los procesos de internacionalización de la educación: esto es la relación entre tendencias globales y prácticas nacionales en la expansión de la escolarización (Schriewer 2002 y 2010) o la confluencia de prácticas y objetos que entran en contacto en procesos de constante mutación (véase Sobe y Kowalczyk, 2012).

La construcción de un marco de este tipo se apoya en algunos supuestos. Se parte de la tesis del proceso de *internacionalización* de ideas y modelos en la configuración de los sistemas educativos en general y de la escuela secundaria en particular. El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2002; 2010), refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2010).

Respecto de la configuración de los sistemas educativos y la escuela secundaria, se toman como puntos de partida los siguientes procesos de internacionalización:

- El triunfo de una forma escolar a fines de siglo XIX bajo las variables de la estatalización, la simultaneidad, la gradualidad, la constitución de nuevos oficios (docentes y alumnos).
- La articulación de instituciones educativas bajo procesos de sistematización y segmentación como matriz de configuración de los sistemas educativos (Mueller, 1992; Ringer, 1992).
- La configuración de la escuela secundaria como institución con rol diferencial en el proceso de segmentación educativa a partir dos elementos: su propio modelo institucional y su expansión a partir de modelos institucionales con funciones de instituciones determinantes (Steedman, 1992).

Interesa en este punto agregar un complemento a la hipótesis planteada sobre la internacionalización de la escolarización: históricamente las propuestas sobre planes de estudio y formas institucionales para la escuela secundaria se dieron sobre la base de un «lenguaje» (en el sentido de Thröler, 2013, pág. 27), un «almacén pasivo» que albergó los términos posibles para la discusión. Dichos términos resultaron de la combinación entre las funciones históricas asignadas a las instituciones que luego fueron escuelas secundarias (por ejemplo los colegios humanistas) y los pares sobre los que se reactualizaron dichas funciones durante el siglo XIX:

**Tabla 1.** Pares de la discusión sobre enseñanza secundaria hacia fines del siglo XIX.

**Fuente.** Tabla original.

Funciones históricas de la educación humanista	Formas de la discusión sobre las funciones de la enseñanza secundaria (siglo XIX)
<b>Función de selección</b>	Formación común/Formación diversificada
<b>Función preparatoria</b>	Formación general/Formación orientada
<b>Función generalista</b>	Formación clásica/Formación científica

El encuentro entre este lenguaje posible para la educación secundaria y los procesos de sistematización educativa durante la expansión de la escolarización en la segunda parte del siglo XIX condujo al desarrollo de estructuras segmentadas. Fritz Ringer (1979) formuló el concepto de sistema educativo segmentado en los términos siguientes (se mantiene la cita en idioma original dada su relevancia para el argumento):

“A segmented or tracked system of education, finally, is one in which parallel courses of study are separated by institutional or curricular barriers, as well as by differences in the social origins of their students (...) several distinctive streams can be housed within a single institution, as in the American high school, or the segments can physically separated, as in the case of the classical Gymnasium and the Realschule in the nineteenth century Germany (...) But curricular specialization alone do not constitute segmentation, nor do status difference among people who

have spent unequal amounts of time in school. Segmentation requires simultaneous differences between curricular paths and the social origins of students who travel them. In most instances of tracking one of the streams stands out as the social preserve of the higher strata. This common form of socially vertically segmentation should be distinguished from a horizontal variant, in which some part of the social difference between tracks cannot be described in terms of social altitude (...) It is important to recognize that the divide between those members of an age group who attend educational institutions and those who do not is an instance of segmentation. Indeed, that particular divide is the limiting case of segmentation, and it can be socially horizontal as well as vertical (...) it is best to regard any decisive extension of an educational system as a movement away from segmentation. Obviously, it is educational segmentation that tends to legitimize and to perpetuate social distance” (Ringer, 1979: 29-30).

La segmentación podría concebirse como el resultado sistémico de un lenguaje particular, el referido a las funciones de la educación secundaria. Por qué un problema educativo se resolvió a través de un mecanismo de diferenciación institucional pedagógica con efectos determinantes sobre la distribución social? Podría pensarse aquí en una inversión de la hipótesis propuesta por Tröhler (2013) acerca de la educacionalización de los problemas sociales como reflejo educativo: en este caso no se trató de la resolución educativa de unos problemas sociales (la tensión entre republicanismo y capitalismo por ejemplo) si no de la canalización de la distribución de bienes educativos a través de formas institucionales que expresan una diferenciación social.

Este problema es el que se encuentra en la base de las políticas educativas hacia la escuela secundaria desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. En las páginas siguientes propondremos que la expansión de la escuela secundaria debió acompañarse de políticas que, en un primer momento, intentaron modificar el modelo institucional para atenuar los efectos de la segmentación educativa (apartado 2) y, en un segundo momento, dirigidas hacia los que iban quedando fuera, tendieron a acentuar los procesos de diferenciación institucional (apartado 3).

### **3. Expansión, modelo institucional y segmentación durante la configuración y expansión de la escuela secundaria en Europa y América Latina**

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

### 3.1. La educación secundaria en Europa

A fines del siglo XIX, momento en el que se sancionó la obligatoriedad de la escuela elemental, en Europa asistían a los bachilleratos (Escuelas de gramática, liceos o gimnasios) entre el 2 % y el 6 % de los jóvenes entre 10 y 19 años (Acosta, 2012; Kaelbe, 2011). Durante los años '60 los países de Europa central y los Estados Unidos produjeron una serie de reformas que acompañaron la extensión de escuela secundaria obligatoria para la mayoría de la población. Estos cambios se expresaron básicamente en tres movimientos: el aumento progresivo de la edad de la escolaridad obligatoria; la estructuración de una oferta escolar más homogénea mediante la reformulación de los históricos formatos escolares segmentados que obligaban a los estudiantes, muy tempranamente, a optar por modalidades secundarias diferentes que preparaban para diversos destinos sociales; y la postergación de la edad en la que las y los estudiantes deberían realizar la opción de las modalidades —por lo general, hasta el inicio del ciclo secundario superior—.

Estas reformas, conocidas como reformas comprensivas y concebidas como un movimiento democratizador, fueron acompañadas por una serie de modificaciones en el interior de las escuelas secundarias: se aseguró un ciclo común de formación general para todos los ingresantes, se evitó la segregación temprana de los niños en escuelas de modalidades diferentes, se dio lugar a la flexibilización curricular a través del sistema de opcionalidades en el que los alumnos podían elegir parte de los contenidos a cursar a lo largo de su escolaridad, y se crearon sistemas de «apoyo» a la función de enseñanza (profesores tutores, consejos de orientación, entre otros; véase Weiler, 1998; Campbell y Sherington, 2006; Wiborg, 2009).

En un lapso de 30 años estos países lograron masificar, tanto en términos de acceso como de finalización, la escuela secundaria. Del 6 % que accedía entre los años '30 y '40 se pasó a un 50 % que finalizaba en los '60 hasta un 75 % en los '90. Según datos de la OECD (2002), Para el año 2000 un 50 % de quienes tenían entre 55 y 64 años contaba con el título de Educación Secundaria Superior, mientras el 75 % de la población entre 25 y 34 años estaba en esta situación. Es decir que la mitad de la generación que probablemente ingresó a la secundaria unificada en los años '50 —comienzos de la expansión— pudo completar ese ciclo, mientras tres cuartos de los jóvenes que probablemente cursaron hacia fines de los años '80 lo completó.

En relación con los procesos de segmentación, las teorías de la reproducción desarrolladas desde fines de los años '70 dieron cuenta de la continuidad de dichos procesos (la «ilusión» de la escuela única; Fernandez Enguita, 1985). El análisis de Weiler (1998) sobre el éxito parcial de las reformas comprensivas en Suecia y Reino Unido y su fracaso en Francia y Alemania concluye de manera contundente: «...El Estado moderno es básicamente incapaz de poner en práctica grandes reformas, por razones que tienen que ver con su compromiso estructural con el orden existente en la distribución de poder y status» (pág. 72).

En la actualidad, la comisión *Tackling early school leaving in Europe* de la Unión Europea calcula que en Europa uno de cada 7 estudiantes abandona la escuela tempranamente y propone el objetivo de reducir a un 10 % la cantidad de jóvenes que abandonen la escuela sin completar sus estudios (Estrategia 2020; para 2011 se calculaba en 13.5 %) y aumentar a un 40 % el logro de estudios superiores (European Commission, 2012 y 2014; Lyche, 2010). Los gobiernos de los Estados miembros se comprometieron a establecer sus propias metas nacionales en la reducción del abandono escolar prematuro (teniendo en cuenta el punto de partida de cada país) y la elaboración de estrategias globales para abordar el abandono escolar a finales de 2012.

### **3.2. La educación secundaria en América Latina: entre tendencias globales y escenarios locales**

Sabido es que los sistemas educativos latinoamericanos tuvieron y tienen otro «ritmo» en relación con estructuras similares de los países centrales. Muchas de esas diferencias se originan, evidentemente, en la forma en que la región se incorporó al proyecto de emancipación de la Ilustración y a la consolidación del Estado moderno.

Como señala Ossenbach (1997), luego de la emancipación de la metrópoli, la educación pública (por oposición al ámbito privado doméstico) se mantuvo en el nivel municipal. Finalizadas las guerras pos independencia, la construcción de los estados centrales fue un proceso largo y laborioso que comenzó a cobrar forma en el último tercio del siglo XIX. En consonancia con lo que ocurrió en Europa, durante ese período los estados centrales comenzaron a hacerse cargo de la educación primaria a través de la noción de Educación Común donde el Estado se definió como Estado docente.

Frente a la homogeneización que dio lugar a la integración nacional como matriz distintiva de los sistemas educativos modernos, es posible resaltar dos rasgos que diferencian a América Latina de la región europea en lo que respecta a la configuración de los sistemas educativos: el escaso vínculo con el desarrollo económico, por lo menos hasta los años '50, y una notable disparidad en la consolidación y expansión de los sistemas educativos al interior de la región dando lugar a desarrollo combinados (Puigróss, 1994).

Los países del Cono sur, de modernización educativa temprana, tuvieron una relativamente rápida organización y expansión del nivel primario, así como un desarrollo muy temprano del nivel secundario, caracterizado por una alta expansión en volumen y un notorio sesgo preuniversitario. En consecuencia, atravesaron una primera gran expansión a mediados del siglo XX, pero a diferencia de los países europeos, ésta se produjo sobre la base de una limitada capacidad de cambio de la estructura del nivel medio y del modelo institucional de origen de la escuela secundaria (no hubo reformas comprensivas).

Luego de una década «perdida», las reformas educativas de los años '90 volvieron a instalar el problema del cambio de los sistemas en la agenda política. Con resultados dispares y efectos de segmentación educativa por su orientación neoliberal, hacia el año 2000 la región se tornó más homogénea respecto de la universalización de la educación elemental. Así, los problemas de la masificación de la secundaria se ubicaron en el centro de la discusión educativa.

En la actualidad, entre la educación primaria y la educación secundaria existe una fluida transición. La inmensa mayoría de los países de la región poseen tasas relativamente altas de transición de alumnos entre la enseñanza primaria y la secundaria, siendo el promedio de la región 93,5 %. Sin embargo, la asistencia a la educación secundaria fluctúa enormemente al interior de los países según el nivel socioeconómico. Ésta va desde un 93,6 % entre los más ricos hasta un 78,9 % entre los más pobres, en promedio para la región.

Finalmente, y en coherencia con lo señalado respecto a la limitada capacidad de cambio de la estructura que dio origen al nivel medio, la cobertura relativamente alta no parece haber alterado los procesos de selección interna que se encuentran en su matriz fundacional: a partir de los 13 años comienza a observarse un proceso de deserción y alteración de la trayectoria educativa hasta un punto tal que, entre los 17 y 18 años (edad de finalización teórica del nivel secundario en la mayoría de los países de América Latina), cerca de la mitad de los jóvenes ya no acuden a la escuela. *Circa* 2006, solo el 48,5 % de los jóvenes de 20 años había culminado el nivel medio (SITEAL, 2010), con

situaciones críticas donde los porcentajes descienden hasta el 19,8 % (Honduras) o al 26,4 % (Nicaragua). La segmentación educativa adquiere aquí su forma más extrema.

El recorrido hasta aquí realizado tuvo como objetivo presentar una síntesis de la forma que adoptó el cambio en la escuela secundaria en los países de Europa y de América Latina a partir de un problema de definición común: la expansión de la escuela secundaria frente al modelo institucional de origen. La segmentación de los sistemas educativos atravesó las reformas comprehensivas en Europa y adquiere sus formas más extremas en algunos países de la región latino americana. En el apartado siguiente se analiza la forma que asumen estas mismas dinámicas en relación con políticas recientes destinadas a la escuela secundaria en ambas regiones, cuya principal característica es la de diversificación de la oferta institucional para asegurar la retención.

#### **4. Expansión, modelo institucional y nuevas formas de segmentación en las políticas y programas para la expansión de la escuela secundaria**

Tal como se propuso en el apartado anterior, la educación secundaria presenta una dificultad histórica: un modelo institucional que refleja el origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión escolar. Algunos países avanzaron más que otros en atender este problema. Sin embargo, todos los países, más allá de su grado de avance, presentan casos de políticas educativas orientados a atender esta problemática. Interesa analizar el cambio desde las políticas orientadas hacia la transformación del modelo institucional a aquellas ligadas a la acentuación de procesos de diferenciación institucional.

En este sentido, la expansión de la escuela secundaria ha llevado al desarrollo de políticas cada vez más centradas en grupos de individuos cuyos efectos tienden a evaluarse en términos de logros de los individuos (los estudiantes y sus profesores). En palabras de Popkewitz (2009): «Las reformas y los estándares se conciben como una forma de reparar la falta de éxito académico entre grupos o poblaciones particulares de la sociedad» (pág. 167). En el caso de la escuela secundaria, los *early school leavers* se transformaron en la nueva Cuestión Social, el nuevo desorden moral a corregir, en palabras del mismo autor (pág. 68). Al par expansión-modelo institucional se le suma un tercero: retención.

Por este motivo, el análisis de las políticas y programas dirigidas hacia la educación secundaria ya no suele realizarse en términos de sus relaciones con las funciones sociales de los sistemas educativos, entre las que se destaca la segmentación, y se focalizan en los logros institucionales frente al objetivo de «mantener a los estudiantes dentro del sistema hasta que obtengan una calificación».

Las políticas, en tanto casos, se clasifican en dos categorías de programas para la escuela secundaria ya utilizadas en otros estudios (Autor, 2011a; Autor, 2013; Acosta y Terigi, 2015): de «sostenimiento de la trayectoria escolar» y de «reingreso». Ambas dan cuenta del problema de origen en su nueva versión: diversificar la oferta a fin de lograr la «retención».

**Tabla 2.** Sistematización políticas orientadas hacia la educación secundaria. Selección de programas para Europa y América Latina por tipo de política. **Fuente.** Elaboración propia en base a documentación de los programas.

Tipo Caso	Sostenimiento de la trayectoria escolar				Reingreso a la escuela secundaria			
	Período de implementación	Población objeto	Ejes de la intervención	Líneas de acción	Período de implementación	Población objeto	Ejes de la intervención	Líneas de acción
<b>Apoyo a Liceos (Chile)</b>	2006 y cont.	Escuelas alumnos vulnerabilizados y bajos resultados	*Mejorar resultados en 3 años  *Mejorar gestión y capacidad institucional	*Programa de asistencia a demanda de liceo en el área institucional, pedagógica y convivencia				
<b>CESAJ (Pcia. Bs.As. Argentina)</b>					2008 y cont.	Jóvenes 15 a 18 fuera del SE (50 CESAJ, 1000 estudiantes a 2011)	*Re ingreso en ciclo superior  *Aceleración de trayectorias  *Vínculo con trabajo	*Espacio puente  *Cambios régimen académico  *Diseño curricular de ciclo básico específico
<b>Combatiendo el abandono escolar (Holanda)</b>	2007 y continúa.	Estudiantes en la educación obligatoria con especial atención a la transición y continuidad pos primaria.	*Reducir las tasas de abandono escolar.	*Sistema de seguimiento de los estudiantes (número personal).  *Portal digital de absentismo.  *Coordinadores de cuidado: asistencia socioeducativa.  *Programas de continuidad educativa, orientación laboral.				

**Tabla 2. (Cont.)**

Tipo Caso	Sostenimiento de la trayectoria escolar				Reingreso a la escuela secundaria			
	Período de implementación	Población objeto	Ejes de la intervención	Líneas de acción	Período de implementación	Población objeto	Ejes de la intervención	Líneas de acción
<b>Micro Lycées (Francia)</b>					2000 y continúa	Jóvenes entre 16 y 25 que abandonaron la escuela con 6 meses en segundo grado o a un año de finalizar el BAC	*Localización geográfica *Trabaja sobre los modos de socialización para poder devenir estudiantes	*Diseño conjunto de espacios y tiempos para alumnos y profesores (sala común de referencia) *Grupos reducidos: 10 estudiantes por profesor *Horarios flexibles
<b>PAC (Uruguay)</b>					2006 y cont.	Jóvenes 12 a 15 fuera del SE o en riesgo de abandono	*Reinsertar en liceo *Desarrollar innovación pedagógica	*Cert.ciclo básico *Apoyo vida liceal *Acompañamiento egreso espacio puente
<b>PIU (Uruguay)</b>	2008 y cont.	Escuelas alumnos vulnerabilizados y repitencia (82 liceos)	*Mejorar aprendizajes *Mejorar promoción	*Tutorías *Recursos materiales a estudiantes *Atención psicosocial				
<b>PMI (Argentina)</b>	2006 y cont.	Escuela secundarias (5254 en 2011)	*Fortalecer trayectorias escolares *Generar cambios en la propuesta escolar y organización institucional	*Espacios extra clase *Tutorías *Articulación niveles *Variaciones en la enseñanza disciplinar				

**Tabla 2. (Cont.)**

Tipo Caso	Sostenimiento de la trayectoria escolar				Reingreso a la escuela secundaria			
	Período de implementación	Población objeto	Ejes de la intervención	Líneas de acción	Período de implementación	Población objeto	Ejes de la intervención	Líneas de acción
<b>PROA (España)</b>					2005 y cont.	Escuelas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO; participan entre 500 y 600 centros); estudiantes de 1° a 3°	*Mejorar resultados educativos *Promover cambios en la atención pedagógica *Vincular a la familia y al entorno en el sostenimiento de la trayectoria escolar	*Programa de acompañamiento escolar en centros de educación secundaria: monitores, profesores de apoyo *Programa de apoyo y refuerzo en centros de educación secundaria
<b>Programa EXIT (Barcelona, España)</b>	2001 y continúa.	Escuelas primarias y secundarias (Institutos), estudiantes de 5to y 6to de primaria y 1ero y 2do de secundaria	*Mejorar el pasaje entre primaria y secundaria. *Promover proyectos de atención tutorial individual. *Vincular a la familia y al entorno en el sostenimiento de la trayectoria escolar.	*Programa de refuerzo escolar dos veces por semana con tutores y ex estudiantes *Actividades complementarias para el desarrollo de las competencias básicas (lectura, radio, teatro, etc.)				

**Tabla 2. (Cont.)**

Tipo Caso	Sostenimiento de la trayectoria escolar				Reingreso a la escuela secundaria			
	Período de implementación	Población objeto	Ejes de la intervención	Líneas de acción	Período de implementación	Población objeto	Ejes de la intervención	Líneas de acción
SCP (Irlanda)	2002 y continúa.	Todos los estudiantes calificados en “riesgo educativo”.	*Retener a los estudiantes hasta los 16 años ( <i>Senior cycle</i> o equivalente).	*Apoyo dentro del Centro: apoyo extra en horario escolar.  *Apoyo extra clase: apoyo adicional fuera del horario escolar.  *Apoyo en vacaciones: apoyo a través de servicios juveniles.  *Apoyo fuera de la escuela: para estudiantes desertores.				

Los programas analizados indican cierta confluencia en lo referido a: desarrollo y experimentación de formas de atención educativa alternativas o complementarias (articulables) con la enseñanza secundaria escolarizada; contextualización de la oferta en el ámbito local; desarrollo de programas con base en las escuelas y organizaciones locales (generación de capacidad institucional).

Asimismo, la agenda múltiple que enfrenta la expansión de la enseñanza secundaria hace que sea posible encontrar combinaciones de políticas extensivas e intensivas (Terigi, 2012). Los programas como el PMI (Argentina) constituyen un ejemplo de política extensiva con baja capacidad de innovación del modelo institucional y con dificultades para su perfeccionamiento. La creación y expansión de los programas como PAC, CESAJ y *Micro Lycée* constituyen un ejemplo de política intensiva: de menor escala propone la alteración de algunos rasgos del modelo institucional. Entre unas y otras se encuentran programas fuertemente centrados en el sostenimiento de los estudiantes sin provocar grandes transformaciones en el modelo institucional aunque orientados a estudiantes «en riesgo», tal es el caso del SPC en Irlanda, *Éxit* en Barcelona o PROA en España.

En los programas analizados se encuentran arreglos pedagógicos y didácticos flexibles; aunque las iniciativas pueden ordenarse entre dos extremos, desde perfeccionar el dispositivo existente hasta su alteración, existe un grado de conciencia importante acerca de la necesidad de revisarlo (Autor, 2013). Las articulaciones de este tipo tendrían la potencialidad de presentar muchas opciones de flexibilidad en cuanto a instituciones y condiciones para aprender (tiempos, espacios, recursos, figuras docentes, etc.).

Al respecto, la experiencia internacional en la expansión de la escuela secundaria revela modificaciones importantes en cuatro direcciones:

- Modalidades de acompañamiento (actores destinados al seguimiento de los jóvenes en situación de vulnerabilidad respecto a la trayectoria escolar);
- Efectos de alteración en el modelo institucional en función del desarrollo de modalidades de acompañamiento;
- Cambios sobre el régimen académico a partir de la incorporación de modalidades que trabajan sobre las trayectorias;
- Aprovechamiento de medios disponibles en la actualidad –redes sociales– por parte del programa bajo implementación para trabajar sobre las trayectorias de los jóvenes.

Sin embargo, se advierte que las modalidades flexibles podrían estar contribuyendo a aumentar la fragmentación y segmentación del sistema educativo, riesgo que corre toda política intensiva destinada al nivel medio. Por un lado, se advierte el riesgo de una segmentación socioeconómica en las políticas que parten de la identificación de alumnos en situación de vulnerabilidad social y educativa y proponen ofertas para esos grupo. Crear «escuelas para pobres» puede transformarse en un efecto no deseado de la intervención. Por otro lado, se observa también un riesgo de segmentación pedagógica en la medida en que se proponen ofertas curriculares destinadas a alumnos con dificultades sociales y académicas.

En consonancia con el riesgo anterior, las políticas y programas que parten de la focalización corren el riesgo de producir nuevas etiquetas que pueden transformarse en estigmas. Aquí el efecto ya no sería sobre la escuela o el sistema como en la segmentación original,

si no que afectaría en forma directa al alumno que recibe la etiqueta. Toda oferta que diferencia grupos (por escuela o dentro de la escuela) también produce estigmas y las escuelas secundarias, en particular, tienen una larga historia en este tipo de dinámica de manera que el riesgo en los casos analizados es la articulación con esta dinámica propia de la escuela secundaria moderna. De esta manera, políticas de innovación que apuntan a evitar los problemas del sistema escolar tradicional pueden en realidad contribuir a profundizarlos.

## 5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue proponer un marco de análisis para políticas recientes dirigidas hacia la escuela secundaria. A partir de la definición de un problema propio de la configuración de los sistemas educativos modernos, se avanzó con la caracterización de procesos de expansión de dicha escuela en dos regiones diferentes. Una mirada a las iniciativas recientes permitió considerar cambios y continuidades en relación con el problema de la expansión, el modelo institucional de origen y la segmentación.

Así como las políticas vinculadas con la primera gran expansión de la escuela secundaria se orientaron hacia la modificación del modelo institucional determinante, las políticas de esta nueva etapa parecieran orientarse hacia el diseño de nuevos modelos institucionales que aseguren aquello que los anteriores no pudieron: trayectorias exitosas para todos los estudiantes.

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, es decir el problema común de la expansión versus el modelo institucional y la segmentación como un proceso de educacionalización inversa, cabe destacar los efectos de este tipo de iniciativa en el conjunto del sistema y en cada configuración particular.

Más jóvenes en la escuela secundaria siempre es un dato positivo. Pero también implica un desafío: significa revisar las prácticas existentes porque muchas veces son las condiciones de la escolarización (tanto en su régimen académico como en las formas de enseñanza) las que expulsan a los nuevos estudiantes. Esto no sólo en lo que refiere a los dispositivos de los modelos institucionales, tal como proponen programas recientes, si no a los procesos históricos de diferenciación institucional y sus efectos sobre la segmentación educativa.

En este sentido, se advierte que los esfuerzos dirigidos hacia la consolidación de trayectorias educativas completas para todos los jóvenes, corren el riesgo de acentuar elementos históricos de segmentación en los sistemas educativos, por medio de una nueva forma institucional: la escuela secundaria «a medida». Visto desde una perspectiva de procesos históricos de segmentación educativa, no pareciera muy novedosa.

## 6. Referencias bibliográficas

- ACOSTA, F. y PINKASZ, D. (2007): *La escuela media y las necesidades de la masificación* (Argentina: Ministerio de Educación. Mimeo).
- ACOSTA, F. (2011a): *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España* (Buenos Aires: IPE UNESCO)
- ACOSTA, F. (2011b): *Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina*, *HISTEDBR*, 42, pp. 3-13.
- ACOSTA, F. (2012): *La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX*, *Cadernos de História da Educação*, 11, 1, pp. 131-114.

- ACOSTA, F. (2013): *Trabajo analítico (multi país) sobre experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina (Cono Sur). Informe de consultoría para OEI/EUROsocial.*
- ACOSTA, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Tiempo, Espacios, Educación*, 1, 2. pp. 23-37.
- ACOSTA, F. & TERIGI, F. (2015): *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa* (Madrid, OEI/EUROsocial).
- EUROPEAN COMMISSION/ DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE (2012): *Conference report: reducing early school leaving: efficient and effective policies in Europe. Brussels, 1 and 2 March.*
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report* (Luxembourg, Publications Office of the European Union).
- CAMPBELL, C. y SHERRINGTON, G. (2006): *The Comprehensive Public High School. Historical perspectives* (New York, Palgrave Macmillan).
- CARUSO, M. & TENORTH, H. (2011): Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo, en CARUSO, M. & TENORTH, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 13-35 (Buenos Aires, Granica).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados* (Barcelona, Laia).
- KAELBE, H. (2011): Hacia una historia social europea de la educación, en CARUSO, M. & TENORTH, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 13-35 (Buenos Aires, Granica).
- LYCHE, C. (2010): *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers, No. 53.* (OECD Publishing).
- MUELLER, F. (1992): El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania, en MUELLER, D., RINGER, F. y SIMON, B. (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 37-86 (Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad).
- OECD (2002): Education at a glance. (<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm>), consultado el 10 de noviembre de 2011.
- OSSENBACH, G. (1997): Las transformaciones del Estado y la Educación Pública en América Latina en los siglos XIX y XX, en MARTÍNEZ BOOM, A. & NARODOWSKI, M. (comps.) *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, pp. 121-148 (Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas).
- POPKEWITZ, Th. (2009): *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar* (Madrid, Morata).

- PUIGGRÓS, A. (1994): *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (Aique, Buenos Aires).
- RINGER, F. (1979): *Education and society in modern Europe* (USA, Blomington and London).
- RINGER, F. (1992): La segmentación en los sistemas educativos modernos, en MUELLER, D., RINGER, F. y SIMON, B. (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 37-86 (Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad).
- SCHRIEWER, J. (2002): Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos, en SCHRIEWER, J. (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*, pp. 13-40 (Barcelona, Pomares-Corredor).
- SCHRIEWER, J. (2010): Comparación y explicación entre causalidad y complejidad, en SCHRIEWER, J. & H. KAELEBE (Comp.) *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, pp. 17-62 (Barcelona: Octaedro/ICE-UB).
- SITEAL (2010): Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades (<http://www.siteal.iipe-oei.org/informe/227/informe-2008>), consultado el 16 de Septiembre de 2013.
- SOBE, N.W. & KOWALCZYK, J. (2012): The problem of context in comparative educational research, *ECPS journal*, 6, pp. 51-74.
- STEEDMAN, H. (1992): Instituciones determinantes: las “endowed grammar schools” y la sistematización de la educación secundaria inglesa, en MUELLER, D., RINGER, F. y SIMON, B. (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 37-86 (Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad).
- TRÖHLER, D. (2013): *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales* (Barcelona, Octaedro).
- TRÖHLER, D. & LENZ, Th. (2015): Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: Introducción, en TRÖHLER, D. & LENZ, Th. (comps) *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*, pp.11-19 (Barcelona, Octaedro).
- 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* (Madrid, Eurosocial/OEI) .
- VÍÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Morata, Madrid).
- WEILER, H. (1998): ¿Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y República Federal de Alemania?, *Revista Estudios del Currículo*, 1, pp. 54-76.
- WIBORG, S. (2009): *Education and social integration. Comprehensive Schooling in Europe* (USA, Palgrave MacMillan).