

NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-03155

El futuro de la educación secundaria en Argentina

Una lectura a nivel nacional, regional e internacional

Felicitas Acosta
Tamara Vinacur

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Julio 2025



El futuro de la educación secundaria en Argentina

Una lectura a nivel nacional, regional e internacional

Felicitas Acosta
Tamara Vinacur

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Julio 2025



**Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo**

Acosta, Felicitas.

El futuro de la educación secundaria en Argentina: una lectura a nivel nacional, regional e internacional / Felicitas Acosta, Tamara Vinacur. p. cm. — (Nota técnica del BID ; 3155)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Education, Secondary-Argentina. 2. Education and state-Argentina. 3. Educational equalization-Argentina. I. Vinacur, Tamara. II. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. III. Título. IV. Serie. IDB-TN-3155

Códigos JEL: I21, I24, I28, I29

Palabras Clave: educación secundaria, transformación educativa, equidad y calidad educativa, políticas educativas

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





El futuro de la educación secundaria en Argentina

Una lectura a nivel nacional, regional e internacional

Serie **Saber local** #7

Felicitas Acosta
Tamara Vinacur

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional. Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.

Cualquier consulta sobre derechos y licencias, incluidos los derechos subsidiarios, debe ser dirigida a la Biblioteca Felipe Herrera, Banco Interamericano de Desarrollo, 1300 New York Ave. NW, Washington D.C. 20577; correo electrónico BIID-Library@iadb.org.





Sobre las autoras

Felicitas Acosta

Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y Profesora Regular de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO) y consultora para CEPAL, IICE UNESCO, NORRAG, UNESCO, UNICEF y OEI/EUROsoCIAL, se especializa en educación secundaria en el ámbito nacional y regional. En 2019 obtuvo el premio Margaret Sutherland en Educación Comparada de la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE). Es miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), del Consejo de la *Comparative and International Education Society* (CIES) y coordinadora regional de la red NORRAG para América Latina y el Caribe.

Tamara Vinacur

Especialista Senior de la División de Educación del BID en Argentina, Master en Medición, Evaluación y Estadística Educativa de Teachers College, Columbia University (Nueva York). Anteriormente, se desempeñó como consultora para la OEI, IICE Unesco Buenos Aires y CEPE/ UTDT. Fue Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015-2019) y trabajó en distintas posiciones en el Ministerio de Educación Nacional y en el de la Ciudad de Buenos Aires.

Agradecimientos

El presente documento es el resultado de la sistematización de los intercambios que tuvieron lugar durante el encuentro *El desafío de transformar la educación secundaria en Argentina*, un esfuerzo colectivo impulsado por la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Secretaría de Educación Nacional. El evento, realizado en septiembre de 2024, convocó a expertos nacionales e internacionales para reflexionar y debatir sobre los principales desafíos y oportunidades para fortalecer este nivel educativo en Argentina.

El equipo de la División Educación del BID desea expresar un especial agradecimiento a quienes aportaron sus conocimientos y experiencias durante las diversas sesiones:

Autoridades de la Secretaría de Educación Nacional (SEDUC)

- Carlos Torrendell, Secretario de Educación Nacional
- María Cortelezzi, Subsecretaria de Información y Evaluación Educativa
- Alfredo Vota, Subsecretario de Políticas e Innovación Educativa
- Ariel Rotondo, Director de Educación Secundaria
- Paula Campos, Unidad de Alfabetización
- Martin Müller, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación Docente
- Ludovico Grillo, Director del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)

Representantes de Ministerios de Educación jurisdiccionales

- Horacio Ferreyra, Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
- Ramiro Aranda, Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones
- Silvia Arza, Directora de Nivel Secundario de la Provincia de Río Negro
- Gabriela Carnevale, Directora de Gestión Curricular de Secundaria de la Provincia de Buenos Aires
- Alicia Fregonese, Presidenta del CGE de la Provincia de Entre Ríos
- Tadeo García Zalazar, Ministro de Educación, Cultura e Infancias y Director General de Escuelas de la Provincia de Mendoza
- Susana Montaldo, Ministra de Educación de la Provincia de Tucumán

Especialistas y representantes de la academia y organismos internacionales

- Martín Scasso, UNESCO Santiago/Fundación Quántitas
- Lilia Toranzos, Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)
- Sebastián Fuentes, IPE UNESCO
- Nancy Montes, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Cora Steinberg, UNICEF Argentina
- Sandra Ziegler, FLACSO

- Emma Naslund-Hadley, Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- Desiree Pointer Maze, Alverno College
- Oscar Ghillione, Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Agustina Blanco, Somos Red
- Agustín Porres, Fundación Varkey
- Ornella Lotito, UNICEF
- Claudia Romero, Universidad Torcuato Di Tella (UTDT)

El evento subrayó la importancia de contar con espacios plurales de discusión y reflexión, donde converjan diferentes perspectivas y experiencias para analizar los desafíos y oportunidades de la educación secundaria. Estos encuentros posibilitan la articulación del conocimiento académico con las necesidades y prioridades de la gestión educativa, fortaleciendo la toma de decisiones basadas en evidencia. El intercambio entre académicos, responsables de políticas y actores del sistema educativo resulta fundamental para diseñar políticas públicas que sean inclusivas, pertinentes y sostenibles.

En línea con su misión, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) destaca la importancia de promover estos espacios de producción de conocimiento, entendiendo que no solo contribuyen al diseño e implementación de políticas públicas a nivel local, sino que también permiten recuperar y sistematizar discusiones y aprendizajes del contexto argentino para enriquecer los debates regionales en América Latina y el Caribe. La experiencia argentina, con su diversidad territorial y sus complejidades específicas, ofrece lecciones valiosas que pueden inspirar a otros países en la búsqueda de soluciones innovadoras para sus propios desafíos educativos. Estas reflexiones locales, contextualizadas en un marco regional, facilitan la identificación de problemas comunes, el intercambio de buenas prácticas y el diseño de políticas colaborativas basadas en evidencia que respondan a las realidades y necesidades de la región.

Es importante destacar el liderazgo y el compromiso de Mercedes Mateo, jefa de la División de Educación del BID, con esta iniciativa, así como el valioso aporte de Lourdes Gil Deza y Silvina Alegre, cuyo trabajo de revisión y edición del presente documento fue fundamental para garantizar su calidad y claridad.

Esperamos que este documento se vuelva un insumo valioso para guiar las acciones futuras y fortalecer la educación secundaria, contribuyendo al desarrollo sostenible y equitativo de Argentina y de toda la región.

Colaboradores externos:

Revisión editorial: Carmen Güiraldes

Diagramación: Patricia Peralta

Contenido

Resumen ejecutivo	8
Introducción	10
1. Las tendencias y los puntos críticos de la extensión de la educación secundaria en América Latina y en la Argentina.....	13
1.1. Los desafíos de la extensión de la educación secundaria en América Latina.....	13
1.2. Los puntos críticos de la educación secundaria en Argentina.....	22
2. Políticas recientes de fortalecimiento de la expansión de la educación secundaria.....	31
2.1. Políticas en el ámbito internacional y regional.....	35
2.2. Las experiencias de transformación de la educación secundaria en la Argentina.....	54
3. Hacia la transformación de la educación secundaria en Argentina: aportes de la experiencia internacional, regional y nacional	79
3.1. Cuatro claves transversales para el diseño y gobierno de la transformación de la educación secundaria	80
3.2. Cinco pilares de las políticas de transformación	84
3.3. Seis focos para un modelo de intervención	88
3.4. Siete líneas posibles de acción para la articulación desde el gobierno nacional	97
Referencias bibliográficas.....	101
Anexos	104
Ejemplos de políticas centradas en las condiciones sociales de los estudiantes.....	104

Ejemplos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes, centradas en el apoyo para el aprendizaje	107
Ejemplos de políticas orientadas a la revinculación de estudiantes no escolarizados	112
Ejemplos de políticas destinadas a la extensión del tiempo de aprendizaje	114
Ejemplos de políticas en regiones rurales alejadas	118
Ejemplos de políticas de articulación con la formación profesional.....	120
Ejemplos de políticas centradas en el fortalecimiento institucional.....	122
Ejemplos de políticas integradas en el nivel local (inter e intrasectorial)	125
Las experiencias de transformación de la educación secundaria en la Argentina	127

Gráficos

Gráfico 1. Evolución de las tasas netas de escolarización en secundaria inferior y superior	14
Gráfico 2. Tasas de finalización de secundaria inferior y superior. Ca. 2016.....	15
Gráfico 3. América Latina (14 países) (a): tasa de conclusión de la educación primaria, la educación secundaria baja y la educación secundaria alta (b), según quintiles de ingreso extremos, 2000, 2010, 2015, 2019 y 2022. En porcentajes	16
Gráfico 4. Resultados en Matemáticas PISA 2022 para los países de América Latina y el Caribe y promedio OCDE	18
Gráfico 5. Tasa de finalización educación secundaria, Argentina, Chile y Perú. 2000-2022	24
Gráfico 6. Estudiantes con dos o más años de sobreedad en la educación secundaria según nivel de ingresos. Argentina 2000-2022	26
Gráfico 7. Políticas del ámbito internacional y regional.....	36
Gráfico 8. Orientaciones para la mejora y transformación de la educación secundaria	80



Resumen ejecutivo

Uno de los principales desafíos en la agenda educativa de América Latina es lograr una educación secundaria inclusiva, equitativa y de calidad. En las últimas décadas, la región ha redefinido este nivel educativo al incorporarlo como parte del ciclo escolar obligatorio en la mayoría de los países. Este avance permitió una expansión significativa de la matrícula y una mayor inclusión de sectores tradicionalmente marginados, como las comunidades rurales, indígenas y los jóvenes en situación de pobreza. Sin embargo, este progreso ha puesto de manifiesto también las limitaciones de un modelo institucional que, históricamente, ha cumplido funciones de selección social, generando efectos de segmentación educativa que resultan incompatibles con las demandas actuales de ampliación de derechos.

La adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente la meta 4.1, que establece para 2030 que todas las personas completen la educación primaria y secundaria de manera gratuita, equitativa y de calidad, reafirmó el compromiso de América Latina con esta transformación. Sin embargo, para la mayoría de los países de la región, este desafío ya formaba parte de sus agendas educativas, con políticas en marcha que buscan transformar la escuela secundaria en un espacio que garantice una ampliación adecuada de la escolarización.

El presente documento analiza estos desafíos en un país que realizó avances significativos en la extensión de la educación secundaria, especialmente en lo que respecta a la matrícula y la cobertura y, en menor medida, en las tasas de graduación. Sin embargo, Argentina enfrenta desafíos importantes en cuanto al sostenimiento y la calidad de las trayectorias escolares, lo cual se refleja en la persistencia de las tasas de repitencia y abandono, así como en los bajos niveles de aprendizaje observados en evaluaciones tanto nacionales como internacionales.

A esto se suman las constantes desigualdades entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos, y la falta de una asignación de recursos suficiente y equitativa que garantice la sostenibilidad de las políticas educativas en todo el país.

En este contexto, el documento sistematiza las políticas implementadas para enfrentar estos retos, incluyendo la reorganización curricular, el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, la profesionalización docente y el fortalecimiento institucional. Asimismo, se presentan ejemplos internacionales y regionales de políticas que podrían nutrir programas y estrategias específicas para el caso argentino. Entre las medidas clave se encuentran la atención a las condiciones integrales de los estudiantes para sostener la escolarización, fortalecer el financiamiento, la mejora de las condiciones materiales de la oferta, la revisión de los modelos institucionales en relación con el crecimiento de la digitalización y la reorganización de los roles del personal docente y no docente, de acuerdo con los procesos de enseñanza y de apoyo a las trayectorias de los estudiantes.

El presente documento subraya que las políticas educativas deben centrarse en mantener y mejorar la oferta educativa existente, tanto en términos materiales como simbólicos. Esto requiere un enfoque integral y sistémico, apoyado por un compromiso público sólido para implementar políticas que garanticen el acceso a una educación de calidad para todos los jóvenes, independientemente de su contexto social.

Este documento integra la serie SABER LOCAL, un conjunto de publicaciones impulsadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para sistematizar y visibilizar experiencias subnacionales y nacionales que enriquezcan el diálogo regional. Creemos que identificar problemáticas comunes en distintos países de la región es una oportunidad para hacer circular el conocimiento y diseñar políticas educativas efectivas en base a evidencia empírica y lecciones aprendidas.

Palabras clave: educación secundaria, transformación educativa, equidad y calidad educativa, políticas educativas

Códigos JEL: I21, I24, I28, I29

● Introducción

La expansión de la educación secundaria en la Argentina refleja avances importantes en las últimas décadas; pese a ello, también se identifican dificultades para garantizar trayectorias escolares continuas y relevantes para todos los adolescentes y jóvenes del país. El problema no es nuevo y tampoco exclusivo de Argentina, pero requiere la máxima atención. La sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria transforma al Estado en el principal responsable del desarrollo de las condiciones necesarias para proveer una oferta escolar que asegure la transmisión de saberes necesarios para la vida social.

En este contexto, es necesario centrar los esfuerzos en aquellos aspectos que, según la investigación y el desarrollo de políticas de educación secundaria, presentan un mayor potencial de mejora. Estos incluyen la reorganización curricular y revisión de los regímenes académicos, el acompañamiento y protección de las trayectorias escolares, el desarrollo profesional docente, la mejora de las condiciones de enseñanza y el fortalecimiento del gobierno de los sistemas educativos, prestando especial atención a la eliminación de las barreras que afectan a los sectores más vulnerables (Acosta, 2023a). El documento que se presenta busca avanzar en esa dirección.

Una perspectiva de más largo plazo da cuenta del recorrido en la expansión de la educación secundaria. En 1960 asistía a la escuela secundaria el 53% de la población de entre 12 y 17 años; en 1991 lo hacía el 76% y, en 2010, el 89% (Bottinelli y Sleiman, 2014). En la actualidad la tasa neta de escolarización de ese grupo de edad es del 95% (Ministerio de Educación de la Nación, 2023). Las leyes de obligatoriedad de la educación secundaria, sancionadas en 1993 para los dos primeros años de estudio

o secundaria inferior y en 2006, para los tres siguientes o secundaria superior, terminaron de impulsar el crecimiento¹.

La finalización de este nivel educativo también evidencia mejoras sustantivas desde el último tercio del siglo pasado. Según los datos de los censos nacionales, en 1970 solo el 16% de los jóvenes entre 18 y 29 años contaba con secundaria completa, cifra que ascendió al 45% en 2001 y al 52% en 2010 (Bottinelli y Sleiman, 2014). La mejora progresiva llega hasta nuestros días: en 2019, el 69% de los jóvenes en el grupo de 20 a 24 años había concluido la educación secundaria (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Sin embargo, esta cara positiva de la extensión continua de la educación secundaria, impulsada por la obligatoriedad, también revela algunos de sus problemas, particularmente en lo que respecta a la culminación de los estudios. En los últimos 20 años, Argentina ha producido una profusa cantidad de estudios sobre la educación secundaria que buscan explicar estos problemas y proponer líneas de acción para revertirlos. Diagnósticos, conceptualizaciones y estrategias orientadas hacia el cambio y la mejora surgieron tanto de los ámbitos académicos como de aquellos más ligados al diseño e implementación de políticas, e incluso de estos dos en interacción. Muchos de ellos sirvieron de insumo y antecedente para las resoluciones adoptadas en el Consejo Federal de Educación (CFE), y las regulaciones desarrolladas en las jurisdicciones a partir de los acuerdos alcanzados.

Las investigaciones evidencian una tensión persistente entre la expansión y el modelo institucional vigente, lo cual ha representado históricamente un obstáculo para garantizar trayectorias escolares continuas y completas (Acosta, 2023a). Así, estudios sobre el papel de las normas y leyes, las consecuencias de la extensión de la obligatoriedad, el interjuego entre inclusión y exclusión, el análisis de los modelos organizacionales y la focalización en las trayectorias de los estudiantes se encuentran en el centro de la reflexión teórica, y constituyen focos de intervención en el

...

¹ El sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), elaborada por la UNESCO, divide al nivel secundario en dos tramos: secundaria inferior (CINE 2) y secundaria superior (CINE 3). Este documento refiere a secundaria inferior y superior, o secundaria baja y alta.

plano nacional y jurisdiccional (Acosta, Fernandez y Álvarez, 2020; Cardini y D'Alessandre, 2019; Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019; Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019 y Ruiz, 2016, entre otros).

Para dar cuenta de la experiencia transcurrida en el país y proponer un camino hacia una mejora sostenida en el tiempo, este documento se organiza en tres secciones. En la primera, se sintetizan los principales puntos críticos de la educación secundaria en la Argentina, enmarcados en las tendencias de desarrollo de este nivel educativo en la región latinoamericana. La segunda parte sistematiza experiencias en el ámbito internacional, regional y nacional dirigidas a la transformación de la educación secundaria. Como se dijo anteriormente, el problema tiene raíces históricas y transnacionales y su conocimiento contribuye a una mejor evaluación de las experiencias disponibles para lograr una educación secundaria más satisfactoria. A partir de estas experiencias, la última parte del documento propone un conjunto de ideas en función del caso de Argentina.

El presente documento se basa principalmente en las exposiciones del encuentro *Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina*, organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en septiembre de 2024, así como en estudios previos sobre el tema.

1 Las tendencias y los puntos críticos de la extensión de la educación secundaria en América Latina y en la Argentina

La expansión de la educación secundaria representa un desafío considerable para los países de América Latina. Aunque la región avanza de manera constante en este proceso, lo hace a un ritmo más lento que el de aquellos países que implementaron reformas educativas más tempranas. Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2019), a principios del siglo XXI todos los países de la región, excepto Nicaragua, establecieron la obligatoriedad de la educación secundaria inferior, y 13 de 19 países extendieron esta obligatoriedad a la secundaria superior.

En esta sección se presentan los desafíos en el ámbito latinoamericano y, en relación con ellos, los puntos críticos de la extensión de la educación secundaria en la Argentina.

1.1. Los desafíos de la extensión de la educación secundaria en América Latina

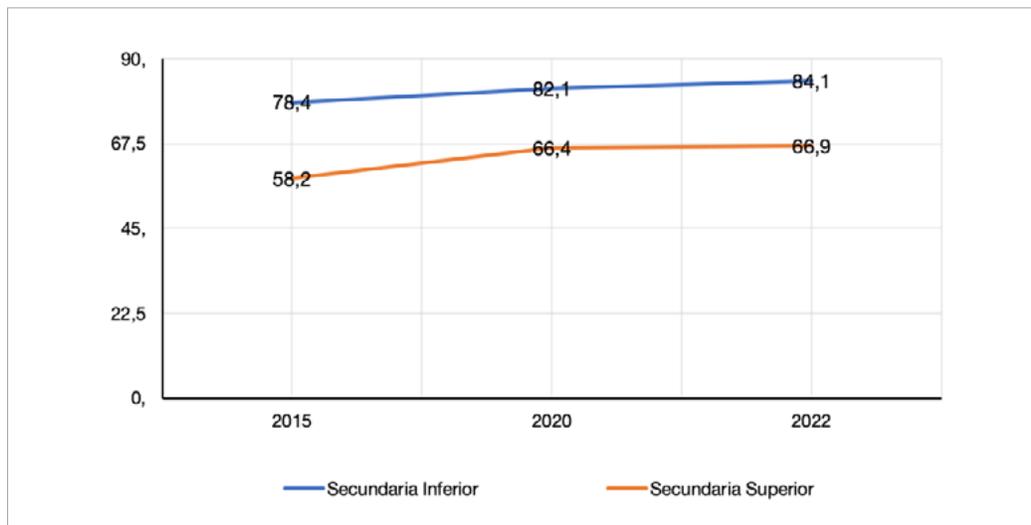
En la región latinoamericana, es posible destacar tres desafíos principales respecto de la educación secundaria.

El **primer desafío** es universalizar el acceso. De acuerdo con los datos del sistema de consulta del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UIS UNESCO),

entre los 13 países con obligatoriedad completa de educación secundaria, la tasa neta de escolarización² alcanza al 77,7% en promedio (Acosta, 2021). Esto significa que, en promedio, asisten a dicho nivel cerca de ocho de cada diez adolescentes que se hallan dentro del rango etario teórico correspondiente. 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 llevan adelante a través de la ampliación de la oferta institucional.

Sin embargo, según datos del SITEAL (2024), en casi todos los países considerados son más elevadas las tasas netas de escolarización en la secundaria inferior que en la superior (Gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución de las tasas netas de escolarización en secundaria inferior y superior.



Fuente: SITEAL 2024

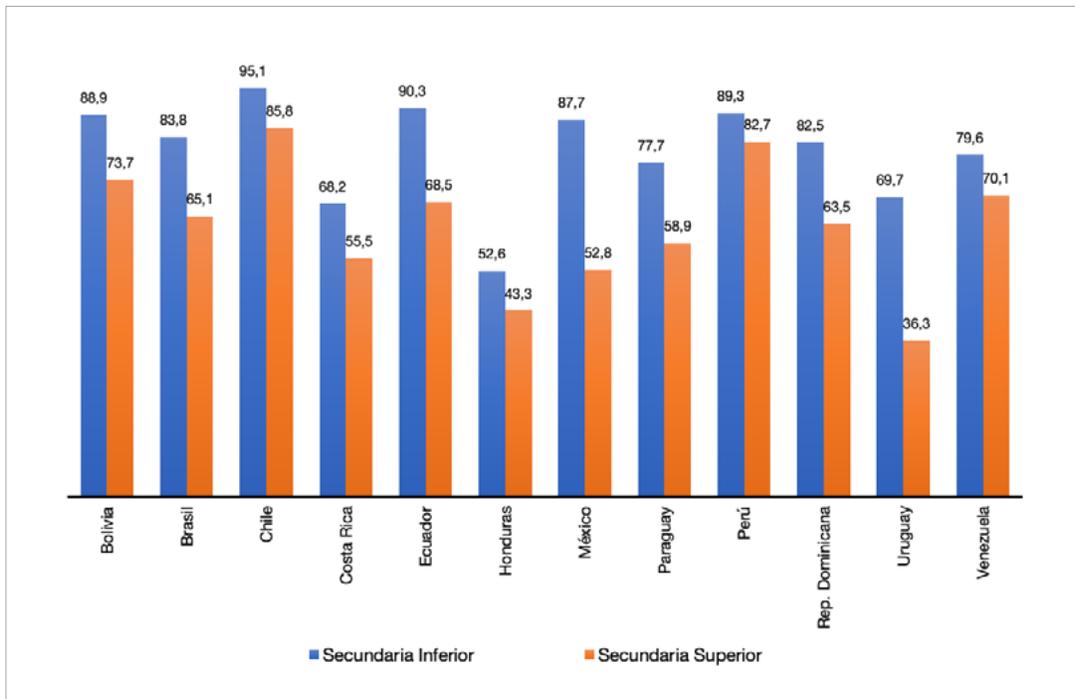
Esto indica que persisten dificultades para garantizar el acceso universal a la educación secundaria obligatoria. El estudio de Scasso (2024) coincide con este desafío: al analizar la población de 18 a 22 años que no asiste y no culminó la educación secundaria, se observa que el 5,2% nunca ingresó a la educación secundaria, mientras que un 16,8% abandonó durante ese nivel. De este porcentaje, el 5% lo hizo durante la secundaria inferior; el 6,4%, al finalizarla y el 5,4%, durante la secundaria superior.

...

² La tasa neta de escolarización expresa en qué medida la población, que por su edad debiera estar asistiendo a determinado nivel educativo, está efectivamente escolarizada en ese nivel.

El **segundo desafío** consiste en asegurar trayectorias educativas continuas y completas para todos los estudiantes. En cuanto a las tasas de finalización, la situación nuevamente difiere entre un tramo y otro de la secundaria, y entre países. Hacia 2016, el valor promedio para la secundaria inferior (80,4%) indica que ocho de cada diez estudiantes finalizan sin demoras excesivas en casi todos los países considerados; solo seis países se encuentran por debajo de ese valor. La finalización promedio en la secundaria superior alcanza el 62,2%, lo que equivale a seis de cada diez estudiantes. Sin embargo, dos países presentan las situaciones más desfavorables: Honduras (43,3%) y Uruguay (36,6%), con tasas considerablemente más bajas. También enfrentan dificultades Costa Rica (55,5%) y México (52,8%). Por otro lado, Perú y Chile presentan las tasas más parejas entre la finalización de la secundaria inferior y superior.

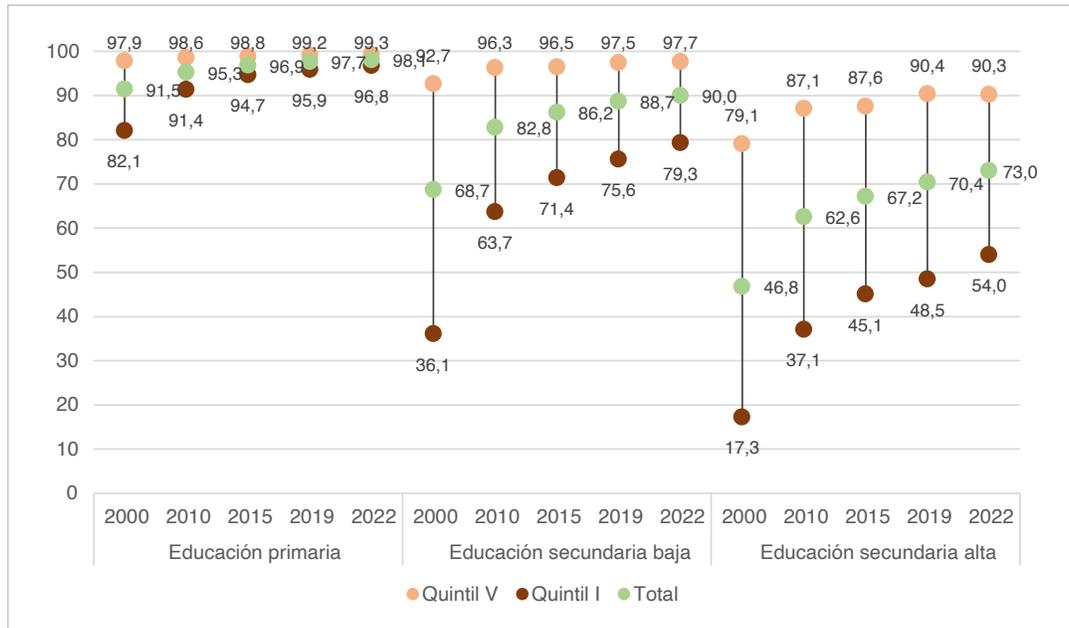
Gráfico 2. Tasas de finalización de secundaria inferior y superior. Ca. 2016



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO
Se omite Argentina, sin dato publicado para ca. 2016.

Tal como evidencian los datos recientes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), las dificultades en la graduación afectan particularmente a los sectores más vulnerables (Gráfico 3).

Gráfico 3. América Latina (14 países) (a): tasa de conclusión de la educación primaria, la educación secundaria baja y la educación secundaria alta (b), según quintiles de ingreso extremos, 2000, 2010, 2015, 2019 y 2022. En porcentajes.



Fuente: CEPAL, sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG) citado en Trucco y Acosta, 2024.

(a) Promedio ponderado de los siguientes países: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. (b) Se examinó la conclusión de la primaria entre jóvenes de 15 a 19 años, y la secundaria baja y alta entre jóvenes de 20 a 24 años.

El estudio de Scasso (2024) advierte sobre el peso de la repitencia en la discontinuidad de las trayectorias y sus efectos sobre el abandono. A través de un análisis de la asistencia escolar en 18 países entre los 6 y los 24 años, el autor observa que, a los seis años, casi toda la población está escolarizada en el nivel primario y en la edad correspondiente. Sin embargo, a medida que avanzan en la escolaridad, la condición de “edad teórica” se va reduciendo, lo cual se relaciona con la acumulación de experiencias de repitencia. Entre los 6 y los 16 años, la disminución es del 30%, lo que significa que aproximadamente uno de cada tres estudiantes entre los 6 y los 15 años repitió al menos dos veces. Este fenómeno se intensifica en la primaria, donde los estudiantes repiten con mayor frecuencia y, a partir de los 12 años, comienza a evidenciarse el abandono escolar.

Así, la asistencia escolar disminuye progresivamente a lo largo del ciclo educativo, y esta caída se vuelve especialmente pronunciada en el nivel

secundario. A pesar de que la gran mayoría de la población ingresa al nivel secundario, muchos lo hacen habiendo acumulado experiencias de repitencia y abandono. Este abandono comienza a combinarse con la repitencia a partir de los 12 años. Como se destacó más arriba, entre los 18 y los 22 años, 6,1 millones de adolescentes —es decir, el 22% de la población— están fuera del sistema educativo. De ellos, el 5% nunca ingresó a la educación secundaria, mientras que el 16,8% abandonó durante el nivel. Esto subraya la importancia del abandono de la secundaria como un factor clave en la exclusión educativa (Scasso, 2024).

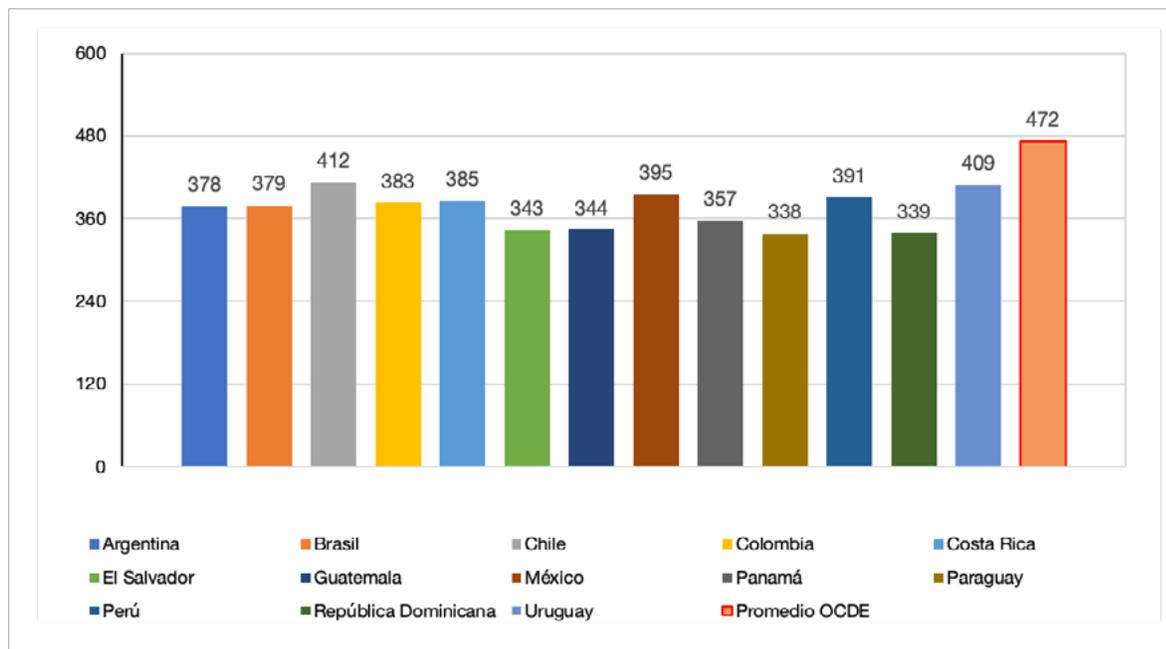
El autor señala que, en el año 2000, estos valores alcanzaban al 40% de la población, pero en las últimas dos décadas, este porcentaje disminuyó en forma progresiva. Aunque el escenario actual aún no es el ideal, esta reducción refleja un proceso de mejora que se consolida a ritmos dispares y con desigualdades internas, tanto entre países como dentro de cada uno de ellos. Así, cuando se observa la situación a los 24 años, casi el 70% de la población completó la educación secundaria, aunque muchos lo hacen con rezago, es decir, habiendo repetido de grado o accediendo a ofertas educativas alternativas.

Finalmente, los datos también permiten avanzar con un **tercer desafío**: las características de la oferta educativa del nivel respecto a los resultados de aprendizajes. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), evalúa a estudiantes de 15 años en muchos países del mundo. Más allá de la discusión sobre el valor de este tipo de mediciones, se trata de un indicador que los estados participantes legitimaron como tal.

De acuerdo con el análisis del BID, los resultados de las pruebas PISA para 2022 ubican a los 14 países participantes de América Latina y el Caribe en la mitad inferior del ranking global de calidad educativa en Matemáticas, Lectura y Ciencia (Ortiz et al., 2023). Se destaca que el estudiante promedio de la región presenta un rezago en puntaje de Matemáticas equivalente a cinco años de escolaridad respecto al puntaje promedio de la OCDE, mientras que la mitad de los estudiantes evaluados no tiene habilidades básicas de Lectura. Entre los resultados de las pruebas PISA 2018 y 2022, este porcentaje aumentó en casi todos los países de la región. El mismo

estudio advierte también que los países de la OCDE invierten tres veces más por estudiante que el promedio de la región. A modo de ejemplo, se presentan los resultados en Matemáticas de los países latinoamericanos participantes en 2022 (OCDE, 2023).

Gráfico 4. Resultados en Matemáticas PISA 2022 para los países de América Latina y el Caribe y promedio OCDE



Fuente: OCDE (2023).

Los desafíos planteados presentan una notable complejidad, en parte debido a las dinámicas históricas que influyeron en la configuración de los sistemas educativos modernos, las cuales se entrelazan con las características particulares de los países latinoamericanos.

En cuanto a la expansión de la educación secundaria, las dinámicas históricas se refieren a la diversificación de la oferta institucional de la oferta como estrategia para sostener la expansión. En efecto, tras la Segunda Guerra Mundial, y en el contexto del desarrollo de los Estados de Bienestar, varios países occidentales hicieron obligatoria la educación secundaria inferior, lo que implicó dos cambios fundamentales: la integración en estructuras unificadas y la adopción de modelos institucionales comprensivos. La integración de la estructura educativa consistió en reducir o eliminar los itinerarios diferenciados, especialmente

en las etapas más tempranas. El modelo comprensivo, inspirado en la escuela secundaria norteamericana de principios del siglo XX, incorporó una educación académica no selectiva orientada a la educación superior, con un currículo amplio diseñado para atender los intereses y aspiraciones laborales de una población estudiantil cada vez más diversa.

En la implementación de estos cambios, surgieron en Europa cuatro variaciones principales (Green, 2006): la combinación de una estructura unificada, donde la educación secundaria se integraba como parte de la educación básica en un ciclo continuo, con elementos del modelo comprensivo (como en las escuelas comprensivas escandinavas); el desarrollo del modelo comprensivo junto a la escuela secundaria selectiva tradicional (en Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda); la creación de ciclos educativos no selectivos en la educación secundaria inferior, con elementos del modelo comprensivo (como el *collège unique* en Francia o la *scuola media* en Italia), y el mantenimiento de sistemas diferenciados con trayectorias específicas hacia la educación superior, como la educación técnica o vocacional (en Alemania, Austria, los Países Bajos y algunos cantones suizos). Aunque la diversificación se utilizó para sostener la expansión, los tres primeros modelos combinaron estructuras más integradas con una mayor amplitud, es decir, diversificación dentro de estructuras comprensivas (Acosta, Canales y Correia, 2024).

En América Latina, la expansión de la educación secundaria siguió ritmos y características distintas, lo que también influyó en las formas de diversificación de la oferta y la segmentación educativa. En primer lugar, se trata de un proceso largo: desde los años 60 se observa un crecimiento sostenido en la matrícula, pero aún no se alcanza la universalización. En segundo lugar, a partir de ese mismo período, se implementaron reformas orientadas a estructuras más integradas, como la expansión de ciclos de formación generalista en los años 60 y 70, y la ampliación de la educación básica junto con renovaciones curriculares en los años 90. Sin embargo, estas reformas no lograron modificar la fuerte parcelación del currículo —que tendencialmente sigue organizado por disciplinas, sobre todo en la secundaria superior— ni avanzar hacia nuevas formas de organización de la oferta educativa (Acosta, 2019a).

Además, persiste una segmentación horizontal en los sistemas educativos, como la división entre secundaria común y técnica, o modalidades dirigidas a grupos específicos: rurales, interculturales bilingües y modalidades alternativas más recientes. Finalmente, a diferencia de los países con modernización educativa temprana, los países de América Latina atravesaron diversas formas de diversificación en su oferta educativa sin lograr una mejora constante en los indicadores de desigualdad social.

En general, la región buscó extender la obligatoriedad de la secundaria aspirando a sistemas más integrados, como los ciclos comunes y la educación básica, pero sin adoptar a gran escala el modelo comprensivo, y manteniendo una estructura educativa marcada por la desigualdad social: hacia 2019, aproximadamente el 30% del grupo entre 15 y 19 años vivía en la pobreza (SITEAL, 2019). Esta combinación se expresa en la interrupción de la escolarización referida en los desafíos antes planteados.

Al respecto, el análisis de Scasso (2024) identifica algunos puntos clave a considerar. En primer lugar, la **repitencia**, que se perfila como un factor que aumenta el riesgo de bajos niveles de aprendizaje y abandono. Según el informe PISA 2022, los estudiantes de América Latina que repitieron de grado obtienen, en promedio, 70 puntos menos en las evaluaciones que aquellos que no lo hicieron, una diferencia equivalente a más de un año de aprendizaje. Además, la repitencia en primaria o la acumulación de experiencias de repitencia profundizan las desigualdades en los aprendizajes, incluso entre estudiantes de diferentes quintiles socioeconómicos. En el caso de los estudiantes de familias del quintil más alto, la diferencia entre quienes repitieron y quienes no repitieron de grado es de casi 100 puntos.

En segundo lugar, persisten **profundas desigualdades educativas** vinculadas a factores socioeconómicos y geográficos. Aunque en los últimos 20 años se redujo la brecha entre zonas rurales y urbanas en términos de finalización de la secundaria, las diferencias en función del nivel socioeconómico siguen siendo pronunciadas. Los estudiantes de los quintiles más bajos de ingresos siguen siendo los más excluidos del sistema educativo, aunque también se observa una reducción de esta desigualdad, que todavía sigue siendo preocupante.

En tercer lugar, el **clima educativo del hogar** sigue jugando un papel fundamental en la reproducción de desigualdades educativas. Las brechas en las oportunidades de finalizar la secundaria son amplias, especialmente para aquellos que provienen de hogares con menor clima educativo.

Por último, cuando se analiza la población más expuesta al abandono escolar, se observa que un 14% de los jóvenes de 18 a 20 años abandonó antes de terminar la primaria; un 15%, al finalizar la primaria; un 21%, durante la secundaria inferior (el ciclo básico); un 27%, al terminar la secundaria inferior, y un 22%, durante la secundaria superior. Las transiciones entre los niveles educativos —ya sea entre primaria y secundaria, o entre los ciclos de la secundaria— son especialmente vulnerables, y el abandono en estos momentos clave refleja tanto factores contextuales como características estructurales de los sistemas educativos.

Al examinar a las poblaciones más excluidas, se identifican grupos —como los migrantes recientes, la población indígena y las personas con discapacidad. Por ejemplo, el 12% de los niños con discapacidad nunca asistieron a la escuela, lo que pone de manifiesto situaciones de exclusión severa que, aunque representen a una porción pequeña de la población en términos absolutos, reflejan problemas significativos de inclusión educativa en la región.

Como bien concluye Scasso (2024), a pesar de los avances en la cobertura y la finalización de la educación secundaria en América Latina, los desafíos siguen siendo significativos. La repitencia, las desigualdades sociales y económicas, las transiciones entre niveles educativos y la situación social de ciertos sectores continúan siendo factores que influyen en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Estos puntos críticos requieren un enfoque integral y equitativo para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de completar su educación secundaria de manera satisfactoria en América Latina.

1.2. Los puntos críticos de la educación secundaria en Argentina

La expansión de la educación secundaria en Argentina está influenciada por cuatro factores clave que la posicionan como un área central en las políticas educativas.

El **primero** está relacionado con la ampliación del concepto de ciudadanía, que adquiere una dimensión global y exige el desarrollo de nuevos saberes, al tiempo que mantiene su pertinencia y relevancia para la vida social. El **segundo** se refiere a los cambios en la organización del trabajo, lo que modifica los objetivos de la educación secundaria, orientándola a formar individuos con las herramientas necesarias para integrarse en un mercado laboral más dinámico. Un **tercer factor**, vinculado con las transformaciones sociales, se enfoca en el crecimiento e importancia de la población joven, y la necesidad de extender las instituciones para su bienestar integral. El **cuarto factor** es de tipo sistémico e institucional, y está asociado con las formas de expansión de los sistemas educativos y sus efectos sobre las trayectorias educativas en el contexto de la obligatoriedad escolar.

Estos factores transformaron el sentido histórico de la educación secundaria y, en consecuencia, sus funciones. Si bien los marcos normativos atienden estos cambios, no siempre se reflejan en las políticas implementadas. La obligatoriedad de la educación secundaria la transformó en el último peldaño de la educación básica, lo que redujo la pertinencia de su función tradicional de selección y preparación para la educación superior y el mundo laboral. En este sentido, si la obligatoriedad amplía el acceso a la educación, la secundaria debe adquirir un sentido autónomo: ofrecer saberes comunes a adolescentes y jóvenes para que puedan transitar esta etapa y desenvolverse en su presente y futuro.

En Argentina, la educación secundaria vive un proceso de transformación hace varias décadas, con el objetivo de garantizar estas nuevas funciones. A partir de leyes nacionales y provinciales, como la Ley de Educación Nacional (Ley N°26.206, LEN) sancionada en 2006, se estableció la obligatoriedad de la escolarización hasta la finalización de la secundaria.

Según los artículos 29 y 30 de esta ley, la educación secundaria es obligatoria y debe estructurarse como una unidad pedagógica (dividida en un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado) y organizativa, destinada a adolescentes y jóvenes que hayan completado la educación primaria. Además, se busca formar a este grupo etario para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de estudios.

En la introducción a este documento se destacó el crecimiento sostenido de la educación secundaria en el país y el impulso que supuso la extensión de la obligatoriedad. Cortelezzi (2024) señala que uno de los logros más destacados es el crecimiento continuo de la matrícula escolar y el aumento de la cobertura educativa. Según la funcionaria, en los últimos diez años la matrícula creció un 17%, y más del 90% de la población en edad de cursar la educación secundaria se encuentra escolarizada. Este aumento vino acompañado de mejoras importantes en varios indicadores vinculados con las trayectorias escolares desde 2011 —aunque se debe aclarar que, en 2020, no hubo repitencia en la mayoría de las jurisdicciones debido a la interrupción de clases por la pandemia—.

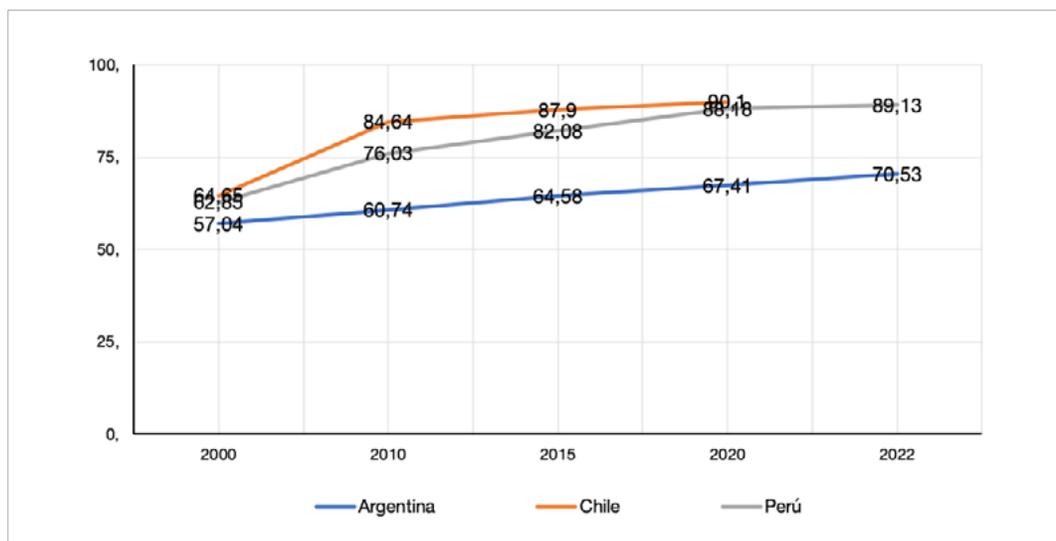
Conforme su análisis, entre 2005 y 2022 la promoción efectiva mejoró en diez puntos porcentuales, la repitencia cayó casi cuatro puntos, el abandono interanual cayó seis puntos y la sobreedad, 13 puntos. Antes de 2005, la promoción efectiva estaba por debajo del 75%, la tasa de repitencia afectaba a uno de cada diez estudiantes y el abandono escolar alcanzaba un preocupante 13%. Las tasas de egreso también muestran una tendencia positiva, con una mejora en las trayectorias lineales, que pasaron del 22% en 2011, al 32% en 2019. Estos avances contribuyeron a una disminución de la demanda de educación para jóvenes y adultos (Cortelezzi, 2024).

En efecto, el acceso y la finalización de la educación secundaria se convirtieron en una realidad para los adolescentes y jóvenes de familias que históricamente no tenían esta posibilidad. Sin embargo, persisten algunos puntos críticos que deben ser atendidos.

Punto crítico 1: Trayectorias interrumpidas y discontinuas

Tal como se expuso más arriba, la educación secundaria en la Argentina evidencia problemas históricos respecto de la finalización (Acosta, 2023b). Los datos de SITEAL (2024) permiten apreciar la situación en comparación con otros países de la región (Gráfico 4).

Gráfico 5. Tasa de finalización educación secundaria, Argentina, Chile y Perú. 2000-2022



Fuente: SITEAL, 2024. Cociente entre el número de personas que finalizaron la educación secundaria y tienen entre tres y cinco años más que la edad teórica de ingreso al último año de ese nivel, y la población total de ese grupo etario, multiplicado por cien.

En 2021, la tasa de promoción efectiva total fue del 87%. Aunque la tasa de egreso mejoró en un punto porcentual por año desde la implementación de la LEN, en 2018 la tasa de egreso del nivel secundario fue del 54,1%. Sin embargo, la tasa de egreso al término de ese mismo año muestra que solo el 29% de los estudiantes que ingresaron al secundario logró egresar en un plazo de cinco o seis años sin experimentar ningún episodio de repitencia (Ministerio de Educación, 2023). Este desplazamiento en el tiempo de la graduación indica la interrupción de las trayectorias.

A esto se suma la persistencia del problema de la sobreedad: en 2022, la tasa de sobreedad alcanzó el 23%, afectando a más de una cuarta parte de la matrícula en los años 10 y 11 de escolarización obligatoria (Ministerio

de Educación, 2023). La sobreedad también se manifiesta en otro aspecto crítico: la transición entre los ciclos de la educación secundaria. Los datos de 2019-2020 revelan que el 89% de los adolescentes en edad de cursar el Ciclo Básico se encontraba en situación de sobreedad, frente al 67% del grupo correspondiente para el Ciclo Orientado (Steinberg et al., 2023). Estos datos resaltan la discontinuidad de las trayectorias en la educación secundaria, evidenciando sus efectos negativos sobre la acumulación de aprendizajes conforme se avanza en el sistema educativo.

Punto crítico 2: Problemas en la calidad de los aprendizajes

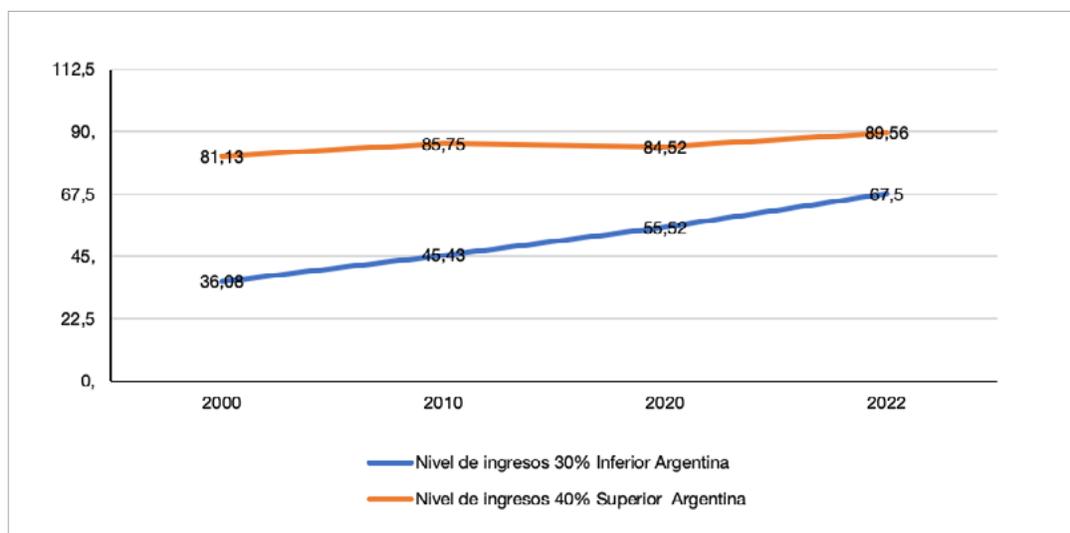
En cuanto a la calidad de los aprendizajes, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales no son alentadores. En la prueba censal Aprender 2022, ocho de cada diez estudiantes del último año de la secundaria no alcanzaron un desempeño Satisfactorio en Matemáticas, y ninguno alcanzó el Avanzado. Por su parte, más del 40% de los estudiantes no alcanzó un desempeño Satisfactorio en Lengua y solo el 15% logró un desempeño Avanzado (Cortelezzi, 2024). Estos resultados, que podrían reflejar en parte los efectos de la no presencialidad durante la pandemia de COVID-19, subrayan la urgencia de abordar el problema de la calidad educativa en la secundaria, no solo por su impacto en el desarrollo personal y académico, sino también por la importancia en la preparación para los estudios superiores y/o la inserción laboral.

Los resultados de Argentina en las pruebas PISA tampoco son muy favorables. En su edición 2018, los estudiantes argentinos se ubicaron a más de 80 puntos del promedio de los países de la OCDE en Lengua, y a más de 100 puntos en Matemáticas. Además, en la comparación regional, Argentina quedó por debajo de Chile, Uruguay, Costa Rica, México y Colombia en todas las áreas evaluadas (Steinberg et al., 2023). En PISA 2022, el porcentaje de estudiantes argentinos ubicados en el Nivel 1 o inferior fue del 72,9% en Matemáticas y del 54,5% en Lectura (OECD, 2023). Si bien en las escuelas secundarias se desarrollan múltiples aprendizajes que las pruebas estandarizadas no miden, estos resultados reflejan la apropiación de capacidades básicas tras diez años de escolarización obligatoria.

Punto crítico 3: La persistencia de desigualdades

Las políticas de expansión de la escolarización secundaria, que lograron un crecimiento notable en cobertura, coexisten con los problemas antes mencionados, que afectan mayoritariamente a los sectores sociales más vulnerables. Por ejemplo, en 2019, la brecha entre el porcentaje de matrícula en el último año de la secundaria y en el primero alcanzaba los 40 puntos porcentuales entre el quintil 1 (43%) y el quintil 5 (82%), según el Nivel Socioeconómico (NSE) de la escuela (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022). Estos datos se complementan con los de SITEAL, que muestran la sobreedad según el nivel de ingresos (2024, Gráfico 5).

Gráfico 6. Estudiantes con dos o más años de sobreedad en la educación secundaria según nivel de ingresos. Argentina 2000-2022



Fuente: SITEAL 2024.

Además, siguen vigentes las dinámicas de segmentación educativa. Según un estudio reciente, en Argentina se identifican cuatro mecanismos de diversificación de la oferta con efectos sobre la segmentación: el subsidio estatal a la oferta privada confesional, la diferenciación entre el bachillerato y la modalidad técnica, formas ad hoc de selección de estudiantes para las escuelas secundarias (como exámenes de ingreso a las escuelas universitarias o la existencia

de mecanismos de selección variados en las provincias) y circuitos alternativos (como los planes de reinserción y/o finalización de la educación secundaria). Un ejemplo de ello es la oferta de Educación para Jóvenes y Adultos, que a veces funciona como un circuito residual frente a las dificultades del régimen académico para completar los estudios dentro del tiempo estipulado (Acosta, 2021; Núñez, Seca y Arce Castelo, 2021).

Los logros obtenidos, pero, sobre todo, los límites de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, subrayan la importancia de seguir posicionando a este nivel educativo como uno de los ejes centrales de las políticas educativas. Es crucial continuar avanzando en el diseño de una oferta institucional que, a partir de los progresos realizados, apunte a una promoción efectiva de una escolarización continua y pertinente para quienes acceden a ella.

Este esfuerzo también debe reconocer el trabajo del Estado argentino, en colaboración con las jurisdicciones, al promover e implementar un amplio abanico de políticas para apoyar las trayectorias escolares y asegurar la finalización de la educación secundaria de todos los estudiantes. Este reconocimiento debe extenderse, asimismo, a los actores de las comunidades educativas, así como a los docentes y estudiantes que día a día sostienen la práctica de la obligatoriedad en las escuelas. Por supuesto, la disponibilidad de recursos financieros, materiales, técnicos y humanos constituye una de las formas más importantes de respaldar estos logros. En este sentido, puede decirse que un cuarto punto crítico es el financiamiento de la educación secundaria.

Punto crítico 4: El financiamiento de la educación secundaria conforme la estructura federal

Uno de los problemas que atraviesa la extensión efectiva de la obligatoriedad escolar se vincula con la estructura de financiamiento de la educación en la Argentina. El carácter federal del país, combinado con las políticas de descentralización de los servicios —implementadas fundamentalmente entre las décadas de 1970 y 1990—, dio lugar a un modelo en el que el gobierno nacional, las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) comparten las responsabilidades

vinculadas con la gestión y el financiamiento de la educación. La Ley de Financiamiento Educativo (Ley N°26.075, LFE), de 2005, respaldada después por la LEN y otras normativas, dispuso que el gasto en Educación, Ciencia y Tecnología consolidado —tanto a nivel nacional como provincial— debía representar al menos el 6% del Producto Interno Bruto (PIB) a partir de 2010, meta que solo pudo cumplirse en 2015.

El análisis de los datos, entre 2005 y 2021, revela que una proporción significativa de los gastos educativos corresponde al nivel de gobierno subnacional. De hecho, considerando las 24 jurisdicciones, este nivel de gobierno representa cerca de las tres cuartas partes del financiamiento educativo total del país (Curcio citado en Acosta, 2023a). Si se considera el destino de las erogaciones desde una perspectiva económica, el gasto en personal docente y no docente representa el 79% del gasto educativo provincial (promedio del período analizado para las 24 jurisdicciones). Si a este porcentaje se suma la incidencia de las transferencias destinadas a la educación de gestión privada (también orientadas al pago de salarios), el porcentaje asciende al 92% del total de los recursos en promedio. Aunque esta composición varía entre provincias, la preeminencia del gasto salarial en las instituciones educativas de gestión pública se mantiene en todas las jurisdicciones.

La situación es delicada: ninguna provincia dedica menos del 65% de sus presupuestos educativos al pago de retribuciones al personal, y en algunas jurisdicciones este porcentaje alcanza niveles cercanos al 90% (91% en Chubut y 86% en Neuquén). En el otro extremo, las jurisdicciones que destinan la menor proporción del presupuesto educativo al pago de erogaciones en personal son San Luis (66%), Formosa y CABA (69%). Es importante señalar que el alto peso que tienen los salarios en el presupuesto educativo no implica que las remuneraciones sean muy elevadas; por el contrario, el nivel salarial docente en el país es sensiblemente menor al del promedio de la economía (Curcio citado en Acosta, 2023a) y al del sector privado (Claus y Vinacur, 2024).

Junto con ello, se advierte una relación positiva entre la inversión por alumno y los resultados de aprendizaje en la educación secundaria. En efecto, conforme un estudio del BID: “[...] se identifica una relación positiva

entre ambos indicadores con un coeficiente de correlación de 0,63 (R2), aunque la misma no resulta lineal sino cóncava expresando ciertos límites ante el aumento del nivel de inversión y la generación de resultados” (Claus y Vinacur, 2024, p. 71). Esta situación acentúa las desigualdades jurisdiccionales y demanda su atención desde el gobierno nacional.

Desde la perspectiva del financiamiento educativo inteligente promovido por el BID, se destacan tres ejes de análisis para la planificación y asignación de los recursos en la educación.

Es fundamental determinar con precisión los niveles de inversión educativa en relación con el desarrollo económico y la capacidad fiscal de las jurisdicciones, dado que estos factores influyen en el esfuerzo educativo provincial y la inversión promedio por alumno que asiste a instituciones de educación de gestión estatal (Claus y Vinacur, 2024).

Resulta clave comprender los espacios de las políticas de redistribución por nivel de gobierno. Por un lado, se debe explorar la incidencia de los fondos nacionales como expresión de las políticas de redistribución de los recursos en la inversión educativa por alumno en cada jurisdicción provincial. Por otro lado, es necesario considerar los márgenes de oportunidad para implementar políticas de redistribución y eficiencia en la asignación de recursos presupuestarios a nivel local entre las instituciones educativas.

Es preciso abordar políticas de optimización y uso eficiente de los recursos, a los fines de equilibrar los resultados obtenidos en el desempeño de los aprendizajes en las jurisdicciones provinciales. Este enfoque debe contemplar, además, la exploración de las disparidades en los salarios docentes, ya que representan el insumo de mayor participación en los presupuestos provinciales.

En este contexto, las políticas de transformación de la educación secundaria se ven limitadas por la distribución de recursos y la estructura de financiamiento en ambos niveles de gobierno. A su vez, la variabilidad entre jurisdicciones añade una complejidad adicional a la posible articulación nacional y provincial en su diseño e implementación, al tiempo que profundiza la desigualdad territorial. Al conjunto de puntos



críticos, que requieren de una planificación y asignación de recursos a nivel escolar, se suma la necesidad de superar las oscilaciones y restricciones presupuestarias para hacer viable la transformación.

En conclusión, aunque se lograron avances significativos en la extensión de la educación secundaria en la Argentina, persisten desafíos estructurales, de calidad educativa y de financiamiento, que requieren atención continua y urgente. Las políticas de transformación deben ser acompañadas por un análisis profundo de los recursos disponibles y su distribución, para garantizar que todos los adolescentes y jóvenes tengan acceso a una educación secundaria de relevancia para sus vidas actuales y futuras.

2 Políticas recientes de fortalecimiento de la expansión de la educación secundaria

La expansión de la educación estuvo respaldada por políticas que, desde finales del siglo XX, buscaron consolidar la extensión de la educación secundaria y continuar con la adecuación de los modelos institucionales de ese nivel educativo.

Estas políticas se pueden clasificar en extensivas e intensivas (Acosta y Terigi, 2015). Las políticas extensivas, que predominaron en las últimas dos décadas del siglo XX, incluyeron la aprobación de nuevas leyes educativas que extendieron la escolaridad obligatoria hasta los 16 o 18 años, cambios curriculares y reformas orientadas a la gestión de los sistemas educativos y escolares, bajo el marco de la descentralización y la autonomía escolar. La organización educativa también se vio influenciada por reformas de reestructuración escolar y la incorporación del concepto de calidad educativa, que introdujo sistemas de evaluación y medición (Ruiz, 2016). Por otro lado, las políticas intensivas, más representativas de comienzos del siglo XXI, se enfocaron en los problemas específicos derivados de la expansión de la educación secundaria, principalmente el abandono escolar temprano.

En función de los problemas críticos identificados, se sistematizó un repertorio de políticas³, en su mayoría intensivas, implementadas en las

...

³ Dentro del genérico *políticas* se incluyen también programas. Se seleccionaron políticas sistematizadas en Acosta, 2019 a y b, Acosta y Pinkasz, 2022, Acosta y Terigi, 2015 y las presentaciones de expositores durante el encuentro *Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina*, organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en septiembre de 2024.

últimas décadas en países con distintos niveles de desarrollo y tradiciones de escolarización. Se consideraron políticas a partir del año 2000. (Dada su complejidad y extensión, los problemas críticos reseñados anteriormente pueden ser abordados desde múltiples perspectivas.)

Una de estas perspectivas es organizar las políticas según los factores que buscan abordar. En este sentido, resultan relevantes las reflexiones de Fuentes (2024), basadas en un extenso relevamiento de investigaciones sobre políticas destinadas a mejorar la retención y la finalización de la educación secundaria en América Latina. El autor considera que estas inciden sobre una variedad de factores, variables en tipo, escala y nivel de desarrollo y, en algunos casos, en su articulación mutua. Estos factores se pueden agrupar en tres grandes áreas:

- i. Factores extraescolares: se abordan principalmente a través de programas de apoyo económico y social, como becas y ayudas económicas, transferencias condicionadas de ingresos y estrategias relacionadas con la movilidad estudiantil. Incluyen el acceso a alimentación y la creación de residencias escolares que faciliten la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, especialmente en contextos de vulnerabilidad económica.
- ii. Factores escolares organizacionales: se incluyen iniciativas como la conformación de equipos profesionales interdisciplinarios dentro de las escuelas, el mejoramiento del equipamiento y la infraestructura escolar, y la implementación de sistemas de registro y seguimiento de las trayectorias educativas. Estas acciones buscan fortalecer la gestión escolar, ampliar la jornada escolar y reformar las regulaciones sobre la promoción y la repitencia. Asimismo, se incluyen modificaciones al régimen académico con el fin de flexibilizar el sistema y adaptarlo mejor a las necesidades de los estudiantes.
- iii. Factores pedagógicos: en esta área se destacan las reformas curriculares y pedagógicas, diseñadas para apoyar los aprendizajes de los estudiantes. También se incluyen políticas de formación docente y estrategias de convivencia escolar y resolución de conflictos, que buscan mejorar la calidad de la educación y las condiciones en las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Destaca Fuentes (2024) que las políticas implementadas en la última década centraron sus esfuerzos en dos grandes objetivos: la retención de estudiantes y la reincorporación de aquellos que abandonaron. En términos de retención, se puso mayor énfasis en los factores extraescolares, como el apoyo económico y la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes. En cuanto a la reincorporación de estudiantes, se modificaron diversos aspectos organizacionales dentro de las escuelas, con especial énfasis en facilitar su reintegración al sistema educativo. Estas políticas no solo abordan los aspectos estructurales de la educación, sino que también incorporan cada vez más los factores emocionales y psicosociales de los estudiantes, reconociendo la importancia de los vínculos afectivos y la salud emocional a lo largo de toda la experiencia escolar.

En conjunto, estas políticas entienden al abandono escolar no como un fenómeno aislado, sino como un proceso complejo que debe tratarse desde una perspectiva integral. Este enfoque busca combinar estrategias que enfrenten de manera simultánea las dimensiones sistémicas, institucionales y subjetivas vinculadas a la interrupción de la trayectoria escolar. Es decir, se reconoce la necesidad de intervenir sobre factores extraescolares, pedagógicos y organizacionales, de forma articulada, para mejorar las condiciones educativas, sociales y emocionales de los estudiantes.

Otra perspectiva es la que se centra en un problema específico. En este sentido, Handley (2024) presentó una experiencia sobre la promoción de modelos de aprendizaje innovadores. La preocupación se origina en una constatación: los estudiantes de América Latina y el Caribe se encuentran significativamente por detrás de los niveles de aprendizaje esperados conforme datos de la OCDE. En el caso de Argentina, los estudiantes están aproximadamente cinco años detrás del promedio de los estudiantes de la OCDE y diez años detrás de los estudiantes de Singapur, un país de alto rendimiento educativo. Las razones de este rezago en la región son múltiples y, desde su perspectiva, van desde la baja inversión por estudiante, pasando por deficiencias en equipamiento e infraestructura, hasta los incentivos a los docentes. Sin embargo, en su análisis, la principal explicación se encuentra en lo que ocurre dentro de las aulas.

El trabajo del BID analizó las expectativas de aprendizaje en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, comparándolos con las de países con sistemas educativos de alto rendimiento. Desde su perspectiva, en la región, las mallas curriculares son generalmente largas y se enfocan en el conocimiento de temas aislados que se memorizan sin conexión entre ellos. Los procesos educativos se fragmentan y se presentan de manera independiente. En cambio, los países de alto rendimiento organizan sus currículos alrededor de un número limitado de conceptos que se profundizan de manera significativa. La enseñanza se centra en la capacidad de comunicar efectivamente el trabajo, el entendimiento de los vínculos conceptuales y el fomento de habilidades para la investigación.

Una de las diferencias más notorias es el tiempo dedicado a las Matemáticas en América Latina, que es significativamente menor que en los países de alto rendimiento. Además, en la región hay poco espacio para actividades prácticas lideradas por estudiantes. La conexión entre conceptos y contenidos es muy débil y una de las causas principales es que, en América Latina, los docentes son la fuente principal de los contenidos, mientras que en otros países, los maestros se desempeñan más como facilitadores del aprendizaje.

Desde la perspectiva del estudio, este enfoque pedagógico, que se repite año tras año, tiene efectos negativos en el aprendizaje de los estudiantes. Entre el 10% y el 35% de los estudiantes de América Latina y el Caribe tienen una edad superior a la correspondiente a su nivel educativo, lo que refleja una alta tasa de repitencia. Cuando un estudiante repite un grado, se enfrenta al mismo modelo pedagógico que no funcionó anteriormente, perpetuando el problema.

Frente a esta situación, el BID, en colaboración con los ministerios de educación de la región, desarrolla modelos de aprendizaje innovadores que van desde la educación preescolar hasta la secundaria, incluyendo la educación superior y vocacional. Estos modelos se prueban utilizando estándares de evaluación experimental para medir qué estrategias funcionan mejor y cómo pueden implementarse de manera efectiva. Estos modelos se fundamentan en la literatura educativa, que destaca la importancia del rol activo de los estudiantes en su aprendizaje.

Entre los modelos probados, se detallan dos: la aceleración del aprendizaje y la pedagogía basada en la indagación de problemas (IPP). El modelo de aceleración del aprendizaje parte de la premisa de que todos los niños pueden aprender si los docentes creen en su capacidad. Este enfoque se centra en los conceptos clave que permiten a los estudiantes avanzar al siguiente nivel educativo, y promueve un aprendizaje tanto académico como emocional. Se organiza en cuatro fases: preparación, adquisición, integración y aplicación. Por otro lado, la pedagogía basada en la indagación de problemas (IPP) se implementó principalmente en clases de Matemáticas y Ciencias. Este enfoque organiza la instrucción a través de conceptos y oportunidades para la indagación y resolución de problemas. También se enfoca en el uso de andamiaje y evaluación formativa para guiar a los estudiantes en su aprendizaje. Los resultados de este modelo mostraron una mejora significativa en las calificaciones de los estudiantes, especialmente entre los varones, quienes experimentaron mayores avances en estas dos unidades curriculares evaluadas.

Los dos aportes reseñados reflejan algunos elementos comunes al momento de diseñar programas y políticas para la transformación de la educación secundaria. En particular se destaca el enfoque integral, la incorporación de la dimensión vincular y, especialmente, los cambios en los arreglos didácticos mediante nuevas estrategias de enseñanza.

A partir de estas consideraciones generales, a continuación se presenta una caracterización más detallada de políticas de transformación de la educación secundaria en dos ámbitos: internacional/regional y nacional.

2.1. Políticas en el ámbito internacional y regional

Relevar experiencias de otras latitudes proporciona información específica sobre cómo se abordan problemas similares en contextos distintos. La exposición de políticas recientes tiene un propósito heurístico, ya que el análisis de estas experiencias puede iluminar diversas respuestas frente a problemas comunes, enriqueciendo así la experiencia local. Para la presentación se siguen los criterios tomados en estudios previos (Acosta y Pinkasz, 2022; Acosta y Terigi, 2015), que permiten ordenar la sistematización:

- i. Políticas orientadas a la atención de las condiciones sociales de los estudiantes
- ii. Políticas para la reorganización de los arreglos institucionales y didácticos escolares
- iii. Políticas que promueven el desarrollo de capacidades institucionales y profesionales
- iv. Políticas de escolarización secundaria extendidas al ámbito comunitario

Gráfico 7. Políticas del ámbito internacional y regional.



Fuente: Elaboración propia.

El texto que sigue se ilustra con listados que refieren a las políticas presentadas en orden alfabético. La descripción ampliada y referencias se encuentran en [Anexos](#).

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

La extensión de la obligatoriedad escolar se enfrenta a los límites impuestos por las desigualdades estructurales, siendo las brechas entre diferentes grupos sociales un claro reflejo de esta situación. En muchos de los países de la región, la escolarización pareciera ser la única —o una de las pocas— políticas sostenidas en el tiempo para la atención de adolescentes y jóvenes. Esta suerte de “educacionalización” de los problemas sociales (Tröhler, 2019) no es exclusiva de América Latina, pero adquiere en la región una magnitud extrema.

Es necesario desarrollar políticas integrales que atiendan todos los aspectos de la vida de adolescentes y jóvenes. La escolarización es una en un conjunto de políticas que promueven el ejercicio pleno de los derechos y la ciudadanía: escolarización, salud física y emocional, deportes, cultura, comunicación, desarrollo sexual, trabajo y construcción de la identidad.

Una caracterización general de las políticas reunidas en este grupo revela que se trata de políticas que suelen ser complementarias a otras. Son políticas de transferencias de recursos monetarios, o de otro tipo, que ayudan a sostener la escolarización. Algunas disponen recursos para estudiantes y familias en situación de pobreza; otras implican las asignaciones o transferencias condicionadas a los jóvenes o sus familias. Las conclusiones sobre el impacto de la protección social no contributiva en la asistencia escolar, la continuidad de las trayectorias o la prevención del abandono escolar no siempre coinciden, pero hay una tendencia positiva en los resultados (Trucco, 2024).

Algunas políticas implican la colaboración con organizaciones comunitarias, procurando vincular a los jóvenes con recursos locales que faciliten el apoyo social y los servicios sociales de salud. Otras, y no de manera excluyente, proporcionan transporte, útiles, vestimenta, servicios de alimentación y hasta alojamiento en las zonas rurales. Existen también becas monetarias según condición de escolarización o para jóvenes en situaciones especiales, como maternidad o embarazo temprano.

Diversos países han implementado programas educativos y de protección social orientados a mejorar la trayectoria educativa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Argentina – PROGRESAR:** programa de becas orientado a jóvenes de 16 a 24 años que promueve la finalización de la educación obligatoria, la formación profesional y el acceso a la educación superior.
- **Australia – Youth Connections:** iniciativa que busca fortalecer el vínculo de los jóvenes con la educación mediante apoyo personalizado, derivación a servicios de mentoría y asistencia para superar obstáculos, como salud mental y alfabetización.
- **Brasil – Bolsa Família:** programa de transferencias monetarias condicionadas que incentiva la asistencia escolar y el control de salud en hogares en situación de pobreza.
- **Chile – Liceo para Todos:** estrategia de apoyo a estudiantes en riesgo de deserción escolar, que combina becas, mejoras en la enseñanza y acompañamiento a los liceos para fortalecer la retención escolar.
- **Honduras – Bono Vida Mejor:** transferencia bimestral condicionada a la asistencia y rendimiento académico, dirigida a familias con niños hasta 18 años en situación de vulnerabilidad.
- **México – Albergues Escolares Indígenas:** programa que proporciona alimentación, hospedaje y actividades recreativas a niños indígenas para facilitar su permanencia en el sistema educativo.
- **México – PROMAJOVEN:** becas para madres jóvenes y adolescentes embarazadas, con el objetivo de evitar la deserción escolar en educación básica.

Además, el **BID ha financiado programas** en Honduras, México y República Dominicana que combinan transferencias monetarias con estrategias de fortalecimiento educativo y acceso a servicios sociales para reducir la deserción y mejorar la equidad educativa.

Para mayor información sobre políticas centradas en las condiciones sociales de los estudiantes, ver [Anexos](#).

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

En la primera sección de este documento se señaló que uno de los principales desafíos para las políticas de educación secundaria es la tensión entre la extensión de la escolarización y el modelo institucional. La incorporación de poblaciones que tradicionalmente no habían accedido a la educación secundaria obligó a repensar su modelo organizacional. En ese sentido, esta categoría agrupa, en primer lugar, las políticas que **adaptan** la organización escolar con foco en la situación de escolarización de los jóvenes. Esto incluye a aquellos que cursan una educación de baja intensidad (Kessler, 2010) y están en riesgo de abandonar, así como a los que ya abandonaron. Estas políticas son de **sostenimiento de la escolarización** y no alteran el modelo institucional (Acosta, 2017).

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

Mientras que las **adaptaciones** introducen modificaciones parciales, tomando a cada escuela como unidad de cambio —aunque pueden alcanzar a un grupo de ellas—, las **transformaciones** apuntan a modificar un modelo. Estas exigen modificaciones normativas, nuevas políticas de recursos humanos y formación docente. En esta última categoría se incluyen las políticas de ampliación del tiempo de aprendizaje y las específicamente diseñadas para la cobertura educativa en zonas rurales.

2.1.2.1. Políticas para el sostenimiento de la escolarización

Estas políticas se orientan a la situación del estudiante o su condición de escolarización. Se pueden identificar dos grupos: en el primero se ubican aquellos que atraviesan una trayectoria escolar difícil, con retraso y riesgo de abandono, pero continúan en contacto con la escuela, aunque de manera débil; el segundo grupo reúne a aquellos que abandonaron su escolaridad básica, para quienes se requiere un esfuerzo adicional de identificación y revinculación con la escuela.

a. Políticas de apoyo para el aprendizaje

Reúne aquellas políticas que atienden a estudiantes que están en contacto con la escuela y no han perdido su condición de estudiantes, pero cuyos resultados de aprendizaje son muy bajos y están en riesgo de abandono.

Estas políticas consisten en intensificar el **apoyo individual** dentro de grupos pequeños o mediante estrategias de acompañamiento personalizadas. En la mayoría de los casos, se trata de focalizar la atención pedagógica en los estudiantes en esta situación, reconociendo que enfrentan condiciones de aprendizaje distintas, experimentan ritmos e intereses diversos y, por lo tanto, requieren una retroalimentación más ajustada a sus trayectorias individuales.

En este contexto, existen programas que focalizan la atención pedagógica proporcionando a los estudiantes programas especiales adaptados a sus intereses y necesidades. Otra modalidad, no excluyente, es la asignación de **tutorías**, es decir, la incorporación de un docente que brinde acompañamiento personalizado con apoyo escolar. También se identificaron programas que consisten en ofrecer clases de apoyo en asignaturas donde los estudiantes presentan bajo desempeño académico durante el horario extraescolar (una alternativa de esta modalidad es ofrecer apoyo de estudiantes avanzados de universidades en horarios extracurriculares.) Una variante de la tutoría es la **mentoría**, término usado en sistemas de tradición anglosajona que, por lo general, refiere al apoyo que brindan estudiantes mayores a sus compañeros en tramos iniciales del nivel. En estos casos, el apoyo tiende a estar más orientado a aspectos

conductuales y actitudinales hacia el estudio y la escuela, antes que a aspectos académicos.

Las estrategias de apoyo pueden consistir en acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes, familiarizarlos con técnicas de estudio y proporcionarles herramientas para la comprensión o adaptación a la vida escolar. Estas estrategias son más comunes durante el primer ciclo del nivel secundario, especialmente en la transición entre el nivel primario y el primer año de la secundaria inferior. La presencia de la escuela en un **tiempo extraescolar**, fuera del horario regular, se observa en algunas experiencias en las que el establecimiento ofrece estos servicios de apoyo durante las semanas de receso por vacaciones.

También se incluye dentro de este grupo de políticas a los programas que intervienen sobre el ambiente de aprendizaje, el **clima escolar**, con el objetivo de involucrar al entorno familiar y comunitario en la vida escolar de los estudiantes. Sin embargo, como se verá más adelante, las políticas orientadas a fortalecer a la comunidad para ampliar el contexto de transmisión podrían considerarse una categoría en sí misma.

Un aspecto central de estas políticas es su foco en el desarrollo de **sistemas de alerta temprana** (SAT) u otras estrategias que implementen dispositivos de información y coordinación intrainstitucional, para detectar a los estudiantes en situación de riesgo escolar. Como resultado, muchos de estos programas están acompañados de políticas orientadas al desarrollo institucional y profesional (Perusia y Cardini, 2021).

Otro elemento clave en estas experiencias es la **organización del trabajo docente**, fundamental para acompañar las actividades de sostenimiento de la escolarización. Esto es especialmente relevante cuando estas actividades se alejan del modelo clásico del profesor al frente de curso y adoptan otras funciones docentes, que incluyen responsabilidad específica sobre los aprendizajes de los estudiantes mediante el seguimiento de las actividades, así como la preparación de materiales y programas especiales (este punto se retomará en el apartado sobre políticas de desarrollo de capacidades institucionales y profesionales).

Varios países han desarrollado políticas específicas para apoyar el aprendizaje y evitar el abandono escolar temprano. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Bulgaria – Estrategias frente al abandono escolar temprano:** programa integral que combina prevención, intervención y compensación, con tutorías, apoyo económico y un sistema de alerta temprana. Incluye transporte y libros gratuitos.
- **España – PROA+:** estrategia de acompañamiento para estudiantes en situación de vulnerabilidad, con tutorías personalizadas, apoyo socioemocional y formación docente para mejorar la enseñanza de competencias clave.
- **Irlanda – *School Completion Programme*:** enfoque intersectorial para la retención escolar, con apoyo educativo, psicológico y social, incluyendo asistencia fuera del horario escolar y en vacaciones.
- **Kosovo – Equipos de prevención del abandono escolar:** creación de equipos escolares y municipales que identifican y apoyan a estudiantes en riesgo, integrando estas acciones en los planes de desarrollo escolar.
- **Ontario, Canadá – *Creating Pathways to Success*:** programa de orientación individualizada para estudiantes de 7° a 12° grado, con enfoques diferenciados para fortalecer su compromiso y éxito educativo.
- **Países Bajos – Estrategia para el abandono escolar temprano:** convenios entre el Ministerio de Educación, municipios y escuelas para establecer metas de reducción del abandono, apoyado en un sistema digital de seguimiento en tiempo real.
- **Uruguay – Sistema de Protección de Trayectorias Educativas:** plataforma de monitoreo que permite identificar tempranamente estudiantes en riesgo y promover intervenciones oportunas para asegurar su continuidad educativa.

Además, el **BID ha financiado programas** en Argentina para la expansión de la educación inicial, la extensión de la jornada escolar y la mejora en la retención y promoción en secundaria.

Para mayor información sobre políticas de apoyo al aprendizaje, ver [Anexos](#).

La **dimensión curricular** es un componente clave en muchas de las políticas mencionadas anteriormente. Intensificar el apoyo individual, adecuar la enseñanza a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, priorizar contenidos para promover trayectorias en periodos más cortos que el ciclo lectivo estándar, promover modalidades mixtas de enseñanza (que combinan clases presenciales y en línea), ofrecer opciones o módulos que vinculen al mundo del trabajo, ajustar los sistemas de acreditación e incluso complementar los contenidos curriculares con actividades extracurriculares, son todas estrategias que requieren adecuaciones y la implementación de márgenes de flexibilidad curricular.

b. Políticas para la revinculación de estudiantes no escolarizados

Las políticas relevadas en relación con la atención de este problema suelen ser políticas de reintegración al sistema educativo. En algunos países se las conoce como *espacios puente*, ya que su objetivo es volver a vincular a adolescentes y jóvenes que abandonaron el sistema educativo. Las poblaciones a las que se dirigen incluyen tanto a jóvenes dentro del grupo etario comprendido en la edad obligatoria como a adultos jóvenes. Sin embargo, desde una perspectiva sociodemográfica, es probable que no se diferencien significativamente de los grupos abordados por las políticas anteriormente descritas, dirigidas a quienes aún permanecen escolarizados.

Una característica común de varios de los programas es su enfoque en la **secundaria inferior**, con el objetivo de preparar a los adolescentes y jóvenes para reincorporarse al sistema educativo en la secundaria superior. Otro aspecto clave es la necesidad de producir información para identificar a dichas poblaciones. Para ello, es frecuente que los programas se apoyen en **organizaciones, redes o figuras comunitarias**, que juegan un papel fundamental en establecer el *puente* entre los jóvenes y la escuela. Estas redes incluyen espacios públicos no escolares de uso flexible, organizaciones no gubernamentales con conocimiento del territorio y la participación activa de líderes comunitarios.

Como en las políticas descritas y resaltadas en el listado anterior, algunas estrategias incluyen la incorporación de **consejeros**, que tienen la responsabilidad de apoyar el desarrollo de la autonomía de los

adolescentes y jóvenes, facilitando su desempeño una vez reintegrados a la escolaridad formal. Este acompañamiento puede extenderse por un periodo variable una vez que los estudiantes se hayan incorporado a la escuela. Otra característica de estas políticas es la vinculación con las **familias** y los entornos de los jóvenes, lo que contribuye a la construcción de un ambiente que apoye y estimule la escolarización. Hay registros de políticas que se implementan en modalidad virtual o mixta. Desde el punto de vista pedagógico, una de las características más destacadas de los programas es su enfoque en periodos de tiempo acotados y breves, que van de seis meses a dos años.

Varios de los rasgos comunes entre estas políticas incluyen alteraciones parciales de los componentes básicos del modelo institucional. Entre ellas, se destacan las **adecuaciones curriculares**, que se centran en la selección de conocimientos fundamentales y/o la reorganización de programas que revisan la organización del currículo por disciplinas; la **producción de recursos de enseñanza** alineados a la reorganización del currículo, y la **adaptación de las reglas de acreditación** o certificación de los conocimientos, lo que permite certificar conocimientos adquiridos en experiencias no escolares, como las laborales o no formales.

Varios países han implementado estrategias específicas para identificar y reintegrar a estudiantes que no están en el sistema educativo. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Armenia – Protocolos intersectoriales:** estrategia de colaboración entre autoridades educativas, sanitarias, policiales y sociales para identificar y reintegrar a niños fuera del sistema escolar. Incluye gestión de casos y apoyo familiar.
- **Colombia – Ni Uno Menos - Te Quiero Estudiando:** campaña nacional de sensibilización y movilización social para garantizar la permanencia escolar y fomentar la reinserción de estudiantes a través de actividades pedagógicas, acuerdos comunitarios y brigadas informativas.
- **El Salvador – Edúcame:** programa de educación alternativa que ofrece modalidades flexibles (acelerada, semipresencial y en línea) para jóvenes con sobreedad o fuera del sistema escolar, facilitado por docentes voluntarios.

- **Finlandia – Programa de Garantía para Jóvenes:** enfoque integral para jóvenes que no estudian ni trabajan, combinando oportunidades de educación, formación profesional, subsidios a empleadores y orientación laboral, con especial énfasis en la certificación de habilidades.

Para mayor información sobre políticas para la revinculación de estudiantes no escolarizados, ver [Anexos](#).

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

Las políticas relevadas se agrupan en torno a diversos focos, como la extensión del tiempo de aprendizaje, las políticas específicas para el ámbito rural y la articulación con la formación profesional.

a. Extensión del tiempo de aprendizaje

Una tendencia destacada de las dos últimas décadas en la región fue la ampliación del tiempo escolar destinado a adolescentes y jóvenes, mediante políticas de extensión de la jornada. Estas políticas varían desde la **extensión de la jornada escolar** hasta el desarrollo de actividades académicas y extra académicas específicas. Entre las **actividades académicas**, se incluyen las tutorías, clubes de lectura y proyectos de investigación, que refuerzan los aprendizajes en áreas como Lengua, Matemáticas y Ciencias. A su vez, se incorporan **actividades recreativas o lúdicas** que, si bien no se centran en los contenidos escolares, facilitan la interacción entre los estudiantes y las escuelas, al tiempo que favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales. Además, pueden incluir **actividades artísticas**, como clases de música, teatro, danza y artes plásticas, que estimulan la creatividad y la expresión personal.

Las **actividades deportivas**, que abarcan tanto deportes colectivos como individuales, promueven la salud física y fomentan el trabajo en equipo. Finalmente, entre las actividades orientadas al **desarrollo personal**, se incluyen talleres de habilidades para la vida, programas de liderazgo y servicios comunitarios (Cappelletti et al., 2024).

La extensión del tiempo de aprendizaje en muchos casos tiene como objetivo **expandir el currículo**, abriendo el espectro de experiencias de

aprendizaje que los estudiantes pueden experimentar dentro o fuera del aula. En algunas políticas, el tiempo adicional no necesariamente se lleva a cabo en la escuela, sino que puede desarrollarse en **clubes u organizaciones comunitarias**, cuando la iniciativa se articula en el espacio comunitario con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Varios países han desarrollado estrategias para ampliar la jornada escolar con el objetivo de mejorar los aprendizajes y promover la equidad educativa. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Colombia – 40x40:** programa para extender progresivamente la jornada escolar en colegios distritales de Bogotá, combinando formación académica y desarrollo integral a través de áreas como arte, ciudadanía, deportes y ciencias.
- **Chile – Jornada Escolar Completa (JEC):** extensión de la jornada escolar en enseñanza básica y media, con una organización flexible del tiempo escolar que incluye espacios para el trabajo pedagógico y el desarrollo docente.
- **Irlanda del Norte – *Extended School Programme*:** iniciativa para mejorar las oportunidades de estudiantes en situación de vulnerabilidad, mediante financiamiento adicional a 500 escuelas para actividades extraescolares de apoyo académico, recreación y formación personal.
- **México – Escuelas de Tiempo Completo:** modelo que amplía la jornada escolar con énfasis en la mejora de competencias en lectura, matemáticas, arte y convivencia escolar, además de proporcionar materiales educativos y equipamiento.
- **Brasil (Pernambuco) – Reforma Integral:** transformación del sistema educativo mediante la expansión de escuelas de tiempo completo, la reorganización pedagógica y la mejora en la infraestructura, logrando una reducción significativa del abandono escolar.
- **Perú – Jornada Escolar Completa (JEC):** extensión de la jornada escolar a 45 horas semanales en secundaria, con un enfoque en Matemática, Comunicación, Ciencia y Educación para el trabajo, acompañado de tutorías y capacitación docente.

Para mayor información sobre políticas destinadas a la extensión del tiempo de aprendizaje, ver [Anexos](#).

b. Modelos para sostener la escolarización en zonas rurales alejadas

Las regiones rurales aisladas enfrentan diversas limitaciones que van más allá de la oferta escolar, como la persistente pobreza, la dificultad de acceso a servicios y la falta de comunicación o aislamiento respecto a los centros que concentran los recursos sociales. Las políticas educativas orientadas a la escolarización secundaria reconocen estas restricciones y han adoptado un modelo de trabajo basado en **docentes multitarea**, que asumen el rol de maestros o tutores y se encargan de las actividades diarias. Estas actividades suelen estructurarse mediante **recursos multimediales de apoyo**, como módulos, guías y materiales de lectura, tanto digitales como impresos, elaborados por profesores ampliamente capacitados y con amplia experiencia académica.

Algunas políticas abordaron la falta de formación especializada de los docentes mediante programas de capacitación continua e incluso implementaron instancias de formación inicial especializadas. Además, existen experiencias destacadas en las que la **tutoría** es llevada a cabo por egresados de secundaria superior, quienes son convocados específicamente para crear redes de apoyo y contribuir al aprendizaje de los estudiantes a través de proyectos que enriquecen el proceso educativo.

La **organización curricular alternativa**, basada en proyectos o planes de investigación, es una característica común en la mayoría de estas experiencias, adaptándose a **calendarios flexibles** y promoviendo actividades de servicio comunitario, así como vínculos con el ámbito productivo. En los últimos años, estas políticas se enriquecieron por el auge de las **opciones digitales**, que facilitan plataformas para la comunicación tanto sincrónica como asincrónica, así como para el alojamiento de contenidos educativos. Además, se destaca la participación de la **comunidad** en la formulación de estas políticas, muchas de las cuales nacen de las demandas de los movimientos sociales campesinos.

Distintos países han implementado modelos educativos adaptados a las particularidades de zonas rurales para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema escolar. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Guatemala – Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT):** modelo flexible que permite a los estudiantes ajustar el ritmo de sus estudios a su realidad productiva. Se basa en proyectos comunitarios, aprendizaje autónomo y un currículo orientado al bienestar rural. Ha beneficiado a más de **300.000 estudiantes** en América Latina.
- **Brasil – Pronacampo:** política educativa específica para el campo, que reconoce la diversidad rural e integra la educación con las dinámicas locales. Incluye formación docente, educación profesional y flexibilidad en el calendario escolar para adaptarse a los ciclos agrícolas.
- **México – Redes de Tutoría:** modelo de aprendizaje personalizado en escuelas rurales que fomenta la autonomía y la investigación guiada por tutores. Aplicado en más de **9.000 telesecundarias**, logró mejoras significativas en el desempeño escolar, superando a otros tipos de escuelas secundarias.

Para mayor información sobre políticas en regiones rurales alejadas, ver [Anexos](#).

c. Articulación con la formación profesional

La preparación para la vida productiva exige una reformulación del modelo organizacional tradicional de la escuela secundaria, que históricamente ha estado orientado por una función propedéutica. En América Latina, el modelo más común de educación secundaria y formación para el mundo del trabajo se basa en un esquema de provisión que se presenta en tres formas predominantes:

Una formación general basada en una educación secundaria propedéutica, con formación técnico profesional (ETP) en la secundaria superior. Además, existen ofertas adyacentes de ETP en la secundaria inferior, así como otras ofertas profesionales en ambos tramos de la secundaria o programas optativos en la secundaria superior (Sevilla, 2017).

La segunda consiste en el desarrollo de dos vías paralelas: por un lado, instituciones de educación secundaria, con la secundaria inferior y superior separada o unificada, y por otro, instituciones de educación técnica.

La tercera, menos común en la región, integra ambas ofertas: secundaria general y técnica.

Las tendencias internacionales de la ETP se orientan a la **articulación de la educación secundaria con la educación superior**, a la **formación en los lugares de trabajo**, a la profesionalización y especialización de los formadores, y a la mejora de la gestión de las instituciones (Sevilla, 2017). En algunas experiencias, se ofrecen **módulos alternativos y opcionales de formación profesional** desde el ciclo inferior de la escuela secundaria, que luego pueden articularse en el ciclo superior con trayectorias de formación en ambientes de trabajo. Otras opciones incluyen la oferta de programas de **formación de trayectos de formación profesional** en la secundaria superior. A menudo, estas opciones están disponibles para estudiantes con baja motivación para continuar sus estudios y en riesgo de abandono.

Las opciones de trayectos comparten el hecho de estar organizadas en **esquemas modulares y acreditaciones parciales** mediante el reconocimiento de créditos. Algunas de las políticas identificadas podrían requerir sistemas de **homologación de competencias**, modalidades de articulación intersectorial e interinstitucional, así como subsidios o apoyos a empleadores para contratar temporalmente a los estudiantes como trabajadores en formación.

Diversos países han implementado modelos de educación y formación profesional para mejorar la empleabilidad de los jóvenes y reducir el abandono escolar. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Alemania – Sistema Dual:** modelo de referencia internacional que combina educación secundaria con formación práctica en empresas, facilitando la inserción laboral y el desarrollo de competencias profesionales.
- **Chipre – Modernización de la educación y formación técnico-profesional:** reformulación de la educación vocacional con un enfoque en competencias y aprendizaje basado en el trabajo, incluyendo programas de formación para jóvenes en riesgo de abandono.
- **México – Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD):** adaptación del modelo dual alemán, donde los estudiantes de educación técnica

combinan formación en el aula con prácticas en empresas, aplicando el principio de “aprender haciendo”.

- **Noruega – Certificado de práctica:** programa dirigido a jóvenes en riesgo de abandono escolar, que les permite obtener un certificado de capacitación en diversas industrias mientras completan su educación secundaria.
- **Portugal – Diversificación de la educación y formación vocacional:** estrategia nacional para integrar la educación vocacional en la secundaria, con mayor formación en el trabajo y centros de orientación profesional.
- **Ecuador – Apoyo Sectorial para una Educación de Calidad:** programa financiado por el BID para fortalecer la formación docente y garantizar condiciones adecuadas para el aprendizaje.

Para mayor información sobre políticas de articulación con la formación profesional, ver [Anexos](#). Se informa también que este tema será profundizado en una próxima publicación sobre educación y trabajo en Argentina.

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

La mayoría de estas políticas destinan recursos materiales y humanos adicionales, reformulan las funciones pedagógicas e incorporan nuevas capacidades en las áreas de gestión. Esta categoría agrupa las acciones destinadas a fortalecer tanto las condiciones en los establecimientos como las capacidades de los docentes y directivos. Las primeras incluyen **apoyo técnico**, asistencia para **uso de información**, equipamiento, **recursos** para la enseñanza y mejoras edilicias. Las segundas comprenden acciones de **formación continua** y actualización profesional de los docentes.

En términos generales, estas estrategias pueden entenderse como medidas que crean condiciones para la implementación de muchas otras políticas, aunque también pueden ser vistas como políticas en sí mismas. Abarcan acciones de fortalecimiento orientadas a unidades de gestión intermedias y a las instituciones escolares, aunque en ocasiones la distinción entre fortalecimiento institucional y profesional no es definida.

Tanto mediante las condiciones materiales como a través del desarrollo de habilidades de gestión, coordinación y trabajo en equipo, se trata de fortalecer las capacidades de gestionar en contextos organizacionales cambiantes. Estos contextos pueden ser generados por políticas que modifican los modelos de organización escolar y de enseñanza, o por la implementación de nuevos roles de liderazgo y conducción en las escuelas.

Las políticas orientadas a apoyar la escolarización y las actividades de aprendizaje, o a la reincorporación de estudiantes no escolarizados, intensifican el trabajo docente o exigen incorporar nuevos perfiles: es necesario fortalecer los planteles de personal o aumentar los recursos para extender la jornada laboral.

Existen políticas que generan un cambio organizacional y promueven una reorganización pedagógica. Estas políticas incluyen la **gestión por resultados**, la implementación de evaluaciones y el uso de **sistemas de seguimiento y monitoreo**. Además, se incorporan plataformas para controlar el ausentismo y desarrollar **sistemas de detección de riesgo** de abandono.

También existen modalidades de fortalecimiento institucional y profesional entre pares, como las comunidades de aprendizaje profesional, y figuras de asesoramiento y capacitación horizontales, como la participación de directivos experimentados que asesoran a sus pares más noveles.

Diferentes países han desarrollado estrategias para fortalecer la gestión educativa a nivel local, promoviendo la autonomía escolar, la mejora en la toma de decisiones y la articulación entre niveles de gobierno. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Brasil (Ceará) – Articulación con municipios:** modelo de incentivos basado en resultados educativos, que asigna financiamiento estatal a municipios según sus avances en trayectorias escolares y aprendizajes, acompañado de formación docente y criterios técnicos para la selección de directivos.
- **México (Guanajuato) – Descentralización educativa:** reforma que fortaleció la gestión escolar mediante la regionalización del sistema educativo y la implementación del Sistema Integral de Información

Educativa (SIIE), permitiendo monitorear trayectorias estudiantiles y mejorar la toma de decisiones.

- **México (Puebla) – Modelo APA (Asistencia, Permanencia y Aprendizaje):** estrategia de mejora focalizada en escuelas con peores resultados, que incluye el **apadrinamiento entre escuelas**, la transformación del rol del supervisor en un agente pedagógico y un sistema de información para intervenciones personalizadas.
- **Reino Unido – Armonización de prácticas docentes:** iniciativa para mejorar la enseñanza y la evaluación mediante el trabajo colaborativo entre profesores, promoviendo el autoaprendizaje de los estudiantes y fortaleciendo su desarrollo socioemocional.
- **Serbia – Tutoría y mentoría escolar:** programa de desarrollo de capacidades basado en la asignación de mentores experimentados a las escuelas, apoyando la planificación institucional, la prevención del abandono y el fortalecimiento del rol docente como agentes de cambio.

Para mayor información sobre políticas centradas en el fortalecimiento institucional, ver [Anexos](#).

2.1.4. Políticas de escolarización secundaria extendidas al ámbito comunitario

Son políticas que implican a la comunidad, incluyendo a las familias, organizaciones comunitarias y otros actores estatales sectoriales, con el objetivo de sostener la escolarización y el aprendizaje de los estudiantes, fortalecer los lazos comunitarios y crear redes de apoyo y contención.

Los lazos y las redes comunitarias favorecen la apertura de la escuela a la comunidad y la vinculación del currículo al entorno; al tiempo que proporcionan oportunidades de compromiso y participación cívica. Además, las políticas que refuerzan la articulación con las comunidades permiten ampliar el contexto de transmisión (Graizer, 2020): ya no es el aula y el edificio escolar con sus dispositivos *ad hoc*, sino también otros espacios y actores.

En cuanto a la atención a jóvenes no escolarizados y su reintegración al sistema educativo, a menudo estas políticas recurren a **espacios no escolares** dentro de la comunidad para ofrecer sus servicios. También

se implementan programas de **extensión de tiempo de aprendizaje** a través de actividades curriculares realizadas en clubes e instituciones comunitarias. El apoyo comunitario juega un papel clave en estas iniciativas, ya que son los actores locales quienes contribuyen a identificar a los jóvenes fuera del sistema escolar y a acercarlos al programa.

Las propuestas sobre ruralidad integran un fuerte componente comunitario, tanto desde la perspectiva curricular, al incluir en los proyectos curriculares la investigación sobre los problemas locales, como desde el punto de vista organizacional, al involucrar a las organizaciones y los líderes comunitarios.

Finalmente, algunas políticas conciben a la comunidad como un espacio educativo en sí mismo, promoviendo entornos de aprendizaje en contextos como comunidades migrantes o poblaciones desplazadas, donde el conocimiento se construye y transmite a través de la interacción con el entorno y sus actores en espacios que suelen no ser los escolares.

Diversos países han desarrollado estrategias que combinan educación, cultura y participación comunitaria para fortalecer el aprendizaje y la inclusión social a nivel local. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- **Colombia – Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín:** transformación de las bibliotecas en centros de desarrollo comunitario, con actividades educativas, culturales y recreativas que fortalecen el tejido social.
- **España – Comunidades de Aprendizaje:** espacios de formación que involucran a estudiantes, familias y voluntarios en actividades como alfabetización digital, apoyo escolar y enseñanza de idiomas, promoviendo la educación intergeneracional.
- **Brasil (São Bernardo do Campo) – Tiempo de Escuela:** programa que amplía el tiempo de aprendizaje utilizando espacios públicos y privados para actividades educativas, culturales y deportivas, con un enfoque intersectorial.
- **Uruguay – Jóvenes en Red (JER):** estrategia de revinculación para jóvenes en situación de pobreza que no han completado la educación media, implementada mediante equipos socioeducativos en espacios comunitarios.

Para mayor información sobre políticas integradas en el nivel local, ver [Anexos](#).

2.2. Las experiencias de transformación de la educación secundaria en la Argentina

Al inicio de este documento, señalamos que Argentina avanzó considerablemente tanto en la identificación de los problemas de la educación secundaria como en el análisis de las iniciativas implementadas para atenderlos. En un estudio previo (Acosta, 2023a), mediante un análisis de las principales publicaciones sobre el tema de la última década, se identificaron los puntos clave de las políticas y programas destinados a mejorar la escuela secundaria, que además pueden integrarse a la política educativa regular. Se trata de políticas impulsadas por el Ministerio nacional en coordinación con las 24 jurisdicciones provinciales, o bien promovidas de manera autónoma por cada una de ellas. Los principales aspectos identificados se agruparon en cuatro áreas: organización curricular, régimen académico y contenidos; acompañamiento de las trayectorias estudiantiles; reorganización y profesionalización del trabajo docente, y el gobierno de la transformación, esta última con carácter transversal.

Este documento usa esta misma clasificación para sistematizar las experiencias presentadas en el encuentro *Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina*, organizado por el BID en septiembre de 2024. Se priorizó el foco de acción predominante durante las exposiciones del encuentro, ya que la mayoría de ellas presentan una perspectiva de abordaje integral o abarcan varias dimensiones de la transformación.

La sistematización no incluye juicios de valor sobre las experiencias presentadas y se presenta en recuadros cuya información puede ampliarse con los [Anexos](#).

2.2.1. Organización curricular, régimen académico y contenidos

La literatura destaca la necesidad de revisar el diseño pedagógico-institucional de la escuela secundaria a través de propuestas de cambio enfocadas en su estructura curricular, el régimen académico y la oferta y tratamiento de los contenidos. El modelo institucional basado en una

clasificación fuerte del currículo por disciplinas, junto con la organización anual y homogénea de la cursada, demostró transformarse en una dificultad para el sostenimiento de las trayectorias escolares. En respuesta a esto, las provincias avanzaron en atender esta problemática.

Córdoba

Nombre: [La Escuela Posible](#).

El gobierno de la provincia de Córdoba definió una estrategia integral que abarca los niveles del sistema educativo (Ferrerya, 2024). El [Plan de Trabajo 2024-2028](#), con metas para los próximos diez años, delinea las acciones a seguir para fortalecer el sistema educativo provincial. Como parte de la estrategia, el proyecto *Escuela Posible* identifica cinco ejes de la política educativa para orientar la transformación de la educación secundaria —trayectoria, condiciones para el aprendizaje, aprendizaje docente, participación y consenso, y comunidad—, que se implementarán en tres niveles —jurisdiccional, de supervisión e institucional— para garantizar que todo el sistema educativo esté comprometido en el proceso. También se integrará el modelo [Escuela PROA](#), que promueve la innovación educativa y mejora las trayectorias estudiantiles con estrategias pedagógicas y tecnológicas.

Para mayor información, ver [Anexos](#).

Misiones

Nombre: [Escuela Secundaria de Innovación](#).

En respuesta a los altos índices de desgranamiento, repitencia y abandono escolar (Aranda, 2024), la provincia de Misiones tomó la decisión política de realizar un cambio radical en el sistema educativo, comenzando desde las bases en plena pandemia. Esta iniciativa tiene como objetivo no solo cambiar la estructura tradicional de la secundaria, sino también responder a las necesidades y desafíos actuales de los estudiantes. Gracias a la promulgación de las leyes de Educación Disruptiva, de Educación Emocional y la Ley Provincial de Cultura Hacedora, se modificaron sustancialmente los diseños curriculares y se creó un nuevo régimen académico, desarrollado desde el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), y que actualmente cuenta con [apoyo del BID](#).

Para mayor información, ver [Anexos](#).

2.2.2. Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles

La sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) estableció la obligatoriedad del nivel secundario. Sin embargo, como se ha observado, las trayectorias de baja intensidad y la desvinculación de estudiantes de la escuela secundaria siguen siendo desafíos centrales del sistema educativo. En respuesta, tanto desde el ámbito nacional como jurisdiccional se impulsan políticas, a las que se suman proyectos institucionales y acciones concretas en las escuelas, orientadas a acompañar las trayectorias, revincular a los estudiantes y asegurar la finalización del nivel. Estas iniciativas incluyen diversos ejes de intervención y componentes, y varias experiencias han puesto énfasis en este aspecto.

Río Negro

Nombre: [Escuela Secundaria Río Negro \(ESRN\)](#)

En esta provincia, la educación secundaria se organiza en tres modalidades: tradicional, técnica y de formación profesional, y para jóvenes y adultos. En 2016, el gobierno de Río Negro se propuso fortalecer la educación secundaria para mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes y garantizar que los estudiantes transiten el proceso educativo de manera continua y completa (Sosa, 2024). En este marco, el nuevo modelo de unidad educativa ESRN —que desde 2018 abarca a todas las escuelas estatales, incluidas las rurales— apunta a asegurar que todas las trayectorias, independientemente de las particularidades de cada estudiante, sean atendidas de manera personalizada y conforme sus necesidades. En la ESRN, las horas de tutorías para acompañar las trayectorias se ofrecen en turnos y contraturnos, y son remuneradas.

Para mayor información, ver [Anexos](#).

Provincia de Buenos Aires

Nombre: [Seguimiento de las trayectorias educativas](#)

La provincia de Buenos Aires gestiona 4.741 escuelas secundarias, de las que 4.316 son urbanas y 2.993 pertenecen al sector estatal. En 2023, más de 1.600.000 estudiantes cursaron sus estudios en estas instituciones. Desde 2022, la provincia puso foco en la escuela secundaria, implementando políticas integrales y específicas que abordan diversas áreas de la educación. Dentro de este marco, se delinearon siete líneas de gestión, de las cuales tres son clave para el acompañamiento de los estudiantes

(Carnevale, 2024). La primera línea se centra en la educación para el trabajo y la construcción de vocaciones; la segunda promueve la participación, democracia y producción de lenguajes, con el objetivo de fomentar la voz de los estudiantes; la tercera se centra en el fortalecimiento de las trayectorias educativas.

Para mayor información, ver [Anexos](#).

Entre Ríos

Nombre: [Sistema de Alerta Temprana](#)

Para enfrentar las principales problemáticas que afectan al sistema educativo de esta provincia, como la sobreedad con la que los alumnos entran a secundaria y los altos índices de desvinculación, se implementó —junto con CIPPEC— un sistema de alerta temprana en 80 escuelas orientadas, que identifica a los estudiantes en riesgo y trabaja preventivamente con ellos. Este sistema fue desarrollado junto a un [diagnóstico y mesas de diálogo SIGED](#), para garantizar su interoperabilidad con otros sistemas de información (Vinacur et al., 2024). Gracias a él, se sabe que más del 30% de los estudiantes de 1º año de secundaria presentan altos índices de repitencia y sobreedad, lo que se traduce en elevado abandono escolar. La evolución de los datos muestra una pérdida progresiva de matrícula.

Para mayor información, ver [Anexos](#).

Mendoza

Nombre: [Sistema de Alerta Temprana](#)

Es una herramienta de apoyo que opera sobre una base de datos del sistema de gestión educativa, conocido como GEM. Desarrollado a partir del [apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo](#), este sistema lleva más de siete años en constante evolución y se actualiza anualmente con nuevas funcionalidades, lo que ofrece una visión más precisa y detallada de las trayectorias educativas de los estudiantes. Simultáneamente, la provincia realizó un [diagnóstico SIGED](#) y participó en las [mesas de diálogo SIGED](#), impulsadas por el BID, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Sociedad Argentina de Investigadores/as en Educación (SAIE).

Para mayor información, ver [Anexos](#).

2.2.3. Reorganización y profesionalización del trabajo docente

Los cambios en el modelo tradicional de la escuela secundaria gravitan en torno a la revisión de la organización curricular, el régimen académico y el acompañamiento a las trayectorias. Estos cambios suponen la revisión de la forma en la que se prepara a los docentes para asumir los nuevos desafíos vinculados con la planificación de los proyectos interdisciplinarios o el seguimiento más atento de los estudiantes, entre otras cuestiones. Se incluyen a continuación diversas experiencias.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: el desarrollo profesional docente para una escuela “pensante, estratégica y colaborativa”

Desde diciembre de 2023, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires organiza su trabajo en tres ejes estratégicos: los aprendizajes fundacionales, la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, y la digitalización de los aprendizajes (Dallazorza, 2024). En este marco, los aprendizajes son el centro de la estrategia y, mediante 12 políticas prioritarias, se busca alinear la gestión educativa.

Una de estas políticas clave es la educación secundaria, área fundamental para asegurar trayectorias educativas completas y significativas para los estudiantes. Sin embargo, más allá de las estrategias específicas para este nivel, uno de los pilares fundamentales de este proceso es el desarrollo profesional docente. No se trata solo de capacitación, sino de un proceso continuo de reflexión y crecimiento profesional que impulse a los docentes a evaluarse a sí mismos, a cuestionar y mejorar su práctica pedagógica. Este enfoque de auto-revisión y práctica colaborativa es crucial para poder acompañar a los estudiantes de manera efectiva, y para ello se sostiene que el desarrollo profesional docente debe incorporar los aspectos emocionales de todo proceso de aprendizaje.

Se parte de la idea de fortalecer las capacidades de planificación como una práctica colaborativa, en la que los docentes pueden compartir ideas, estrategias y experiencias para construir una trayectoria pedagógica más sólida y efectiva. Aunque la planificación en conjunto no siempre es fácil de llevar a cabo, es esencial para diseñar trayectos de enseñanza que lleguen a todos los estudiantes, adaptándose a sus necesidades y ritmos

de aprendizaje. Se plantea también el desafío de la enseñanza en relación con el diseño de estrategias diversas.

A la par, se propone replantear la evaluación. Es importante que los docentes no solo definan claramente los criterios de evaluación, sino que también los comuniquen de manera efectiva a los estudiantes y sus familias. La transparencia fortalece la relación con la comunidad educativa, permite que todos los actores comprendan mejor los objetivos y, sobre todo, convierte al proceso de evaluación en una herramienta de mejora continua.

La estrategia para el desarrollo profesional docente también involucra a los directivos. En este enfoque, deben ser capaces de utilizar datos de manera continua para generar planes de mejora que se ajusten tanto a las necesidades de los estudiantes como al contexto particular de cada escuela. Este proceso debe llevarse a cabo de manera colaborativa, involucrando a los docentes y a toda la comunidad escolar en la toma de decisiones.

Según Dallazorza (2024), este enfoque se basa en principios clave como la eficiencia, la innovación, la colaboración, la comunicación, el bienestar y la energía. Estos principios actúan en conjunto para crear un ambiente educativo en el que todos los actores involucrados trabajen de manera conjunta, con una visión común. El objetivo es promover una trayectoria educativa integral que acompañe a los estudiantes desde el inicio hasta el final de su proceso educativo, con planificación estratégica y un acompañamiento continuo que facilite su avance exitoso.

Tucumán: formación docente y modelos educativos innovadores

La provincia de Tucumán busca garantizar que los trayectos de formación profesional docente sean de calidad, abarcadores y variados (Montaldo, 2024). En 2024, durante los primeros diez meses de gestión del nuevo gobierno, se [implementaron nuevos lineamientos para la organización y evaluación de la formación docente](#). Estos lineamientos establecen que cualquier itinerario formativo debe incluir, al menos, 40 horas de formación y combinar entre tres y cinco dispositivos formativos, tales como talleres, cursos, seminarios, congresos o ciclos de conferencias, entre otros.

Esta estructura busca asegurar una formación integral, que no se limite a un formato, sino que permita a los docentes acceder a diversas experiencias de aprendizaje que enriquezcan su desarrollo profesional. Para fortalecer la oferta formativa, se avanzó en la colaboración con universidades y otras organizaciones científicas.

Se subraya que el éxito educativo no solo depende de la calidad de la formación docente, sino también de las condiciones laborales que los educadores enfrentan a diario. En Tucumán, los docentes, especialmente aquellos que trabajan en múltiples instituciones, enfrentan condiciones que dificultan un seguimiento adecuado de los estudiantes y el trabajo en proyectos educativos. Por lo tanto, resulta esencial revisar las condiciones laborales para que puedan desempeñar su labor en condiciones que favorezcan la reflexión pedagógica, la planificación estratégica y el acompañamiento de los estudiantes (Montaldo, 2024).

En relación con las políticas educativas en secundaria, se establecieron tres ejes prioritarios: la gestión de la enseñanza, la gestión institucional y la convivencia escolar. Una gestión de la enseñanza efectiva es aquella que permite a los docentes planificar, evaluar y enseñar de manera innovadora, mientras que la gestión institucional hace referencia al liderazgo escolar y a la coordinación entre los diversos actores del sistema educativo. Para que estas áreas sean efectivas, es crucial que los establecimientos educativos cuenten con un clima institucional saludable, donde se promueva la colaboración, la comunicación y el bienestar tanto de los docentes como de los estudiantes.

Para 2024, se observa que el 60% de las escuelas en la provincia cuentan con diversas propuestas educativas, lo que incluye 368 escuelas de gestión estatal de un total de 543, abarcando también a las escuelas técnicas y de gestión privada en el nivel secundario. Desde 2018, se trabaja en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el proyecto *Planea*, que abarca 101 escuelas secundarias. Además, el convenio con UNICEF ha permitido desarrollar un modelo de escuelas mediadas por tecnología (TIC). Se trata de dos proyectos fundamentales que, en particular, apuntan a mejorar la concentración docente, considerando que las designaciones se hacen por paquetes horarios para los docentes, con los desafíos que ello implica.

En [Planea](#) se trabaja de manera intensa con la red de directores y la red de docentes, fortaleciendo también los equipos de supervisión en modelos basados en el aprendizaje por proyectos. El proyecto de escuelas mediadas por TIC ha respondido de manera efectiva a las necesidades de poblaciones aisladas y estudiantes que no podían continuar la secundaria. Como resultaba insostenible movilizar a 12 docentes para atender a solo cuatro alumnos a 150 km de distancia, UNICEF donó antenas satelitales para brindar atención a estas poblaciones, lo que permitió completar la oferta de educación secundaria con el ciclo orientado en el ámbito rural.

En Tucumán, el 60% de las escuelas son rurales y, de estas, 41 adoptan el modelo pluri-curso, en el que los años se agrupan en secciones con estudiantes de distintos niveles. Por otro lado, existe una propuesta de enseñanza secundaria multinivel en cuatro escuelas ubicadas en zonas rurales remotas, particularmente en áreas de alta montaña. En estos casos, los docentes realizan un recorrido de seis horas a caballo para llegar a las escuelas, donde permanecen durante 15 días consecutivos. Posteriormente, regresan a sus hogares durante siete días para capacitarse y planificar. Los estudiantes, por su parte, vuelven a sus hogares durante esos días, aunque algunos optan por quedarse en la escuela tres días más antes de regresar. Este modelo, aunque limitado a cuatro escuelas, responde a la urgente necesidad de atender a las comunidades extremadamente alejadas.

Desde 2013, Tucumán cuenta también con un modelo de cursado por espacio curricular (Res. 340), dirigido a jóvenes de 14 a 17 años con trayectorias educativas interrumpidas, a menudo por sobreedad. Este modelo es flexible en tiempos y espacios, permitiendo que los estudiantes validen los espacios curriculares que hayan cursado. En lugar de organizar a los docentes por año, se organizan por espacio curricular, con un máximo de 15 estudiantes por comisión.

A pesar de los avances, si se analizan los datos para la cohorte 2018-2023, se advierte que aproximadamente el 50% de los estudiantes abandona la educación secundaria. En respuesta a esto, se implementó el proyecto Juntos de Nuevo, con el apoyo de intendentes y comisionados comunales, para vincular a estos estudiantes y diseñar trayectorias más adaptadas a

sus necesidades. Se reconoce que el trayecto no puede ser el mismo para todos y que, en muchos casos, los estudiantes no desean regresar a las mismas escuelas donde estuvieron antes. Además, se está explorando la posibilidad de incluir formación profesional en estas escuelas.

Para la gestión institucional, se promueven concursos en 103 escuelas, con 300 docentes concursando, con un trayecto de formación específica y el apoyo de UNICEF y Conciencia. Este modelo se complementa con líneas de acción enfocadas en la evaluación institucional docente, fundamental para el desarrollo profesional y el acompañamiento de todos los actores involucrados, incluidos los asesores pedagógicos en el nivel secundario, presentes en la mayoría de las escuelas de la provincia.

La gestión de la convivencia escolar es otro aspecto clave. Es sabido que resulta muy difícil para un docente desempeñar su labor en una institución sin un clima y una cultura institucional favorables, y esta dificultad se refleja aún más los estudiantes. Con el fin de fortalecer estos aspectos, se está impulsando un proyecto de actividades recreativas, ARE, que se lleva a cabo los sábados en escuelas de alta vulnerabilidad.

Asimismo, se desarrollan los Juegos Estudiantiles Tucumán (JEP), organizados a través de la dirección específica de Educación Física y Deporte, y los Foros Estudiantiles Tucumán. Estos foros tienen como objetivo generar espacios de escucha continua para los estudiantes, donde puedan consultar temas relacionados con los cambios en el régimen académico, la Educación Sexual Integral (ESI) y la reapertura de espacios de participación, con la meta de recuperar los centros de estudiantes.

Córdoba y Tucumán: la gestión integral de la transformación en el proyecto *Planea* de UNICEF

El [proyecto Planea](#) es una de las iniciativas más destacadas implementadas desde UNICEF en colaboración con las provincias de Tucumán y Córdoba (Lotito, 2024). Desde su inicio en 2018, Planea ha beneficiado a más de 35.000 estudiantes y más de 7.000 docentes y directivos, enfocándose principalmente en las escuelas secundarias de ambas provincias.

Planea trabaja sobre tres niveles de transformación:

- i. Cambio en el aula: para lograr que los estudiantes aprendan de manera más efectiva, es necesario modificar las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes. *Planea* incluye una vasta producción de materiales pedagógicos (más de 80 recursos para el ciclo básico y orientado), que se desarrollan en colaboración con los docentes locales y se adaptan a las necesidades específicas de cada provincia. Estos materiales no solo abarcan áreas disciplinares claves como Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, sino que también integran enfoques sobre habilidades transferibles y digitales, fundamentales para el mundo actual.
- ii. Cambio a nivel escolar: los directores y equipos de conducción escolar juegan un papel fundamental en la implementación de estos cambios. A través de comunidades de aprendizaje y redes de escuelas, se busca fomentar el intercambio de buenas prácticas, fortalecer la formación continua de los docentes y garantizar que la gestión escolar sea una herramienta de apoyo constante en la implementación del modelo.
- iii. Cambio a nivel del sistema: a nivel macro, los cambios en las normativas y regulaciones son necesarios para facilitar que estos modelos innovadores se integren de manera efectiva en el sistema educativo nacional. Desde UNICEF, se trabajó con los gobiernos provinciales para asegurar que las políticas y reglamentaciones permitan la implementación de cambios en los diseños curriculares, el régimen académico y otros componentes clave del sistema.

Planea también incluye ejes claves para la transformación. Se destacan:

- i. El bienestar integral de los estudiantes: desde *Planea*, se promueven espacios de bienestar que no solo abordan el desarrollo académico de los estudiantes, sino también su bienestar emocional y social. Esto incluye asesorías de salud integral, donde los estudiantes pueden acceder a espacios de escucha para tratar temas como su salud, sexualidad y otros aspectos fundamentales de su vida. Un aspecto central de este enfoque es el acompañamiento personalizado de las trayectorias educativas, garantizando que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario durante su escolaridad.

- ii. Generación de evidencia y evaluación de impacto: una parte esencial de cualquier proceso de transformación es la evaluación de su impacto. Desde *Planea* se trabajó junto a universidades e institutos de investigación para generar evidencia sobre la efectividad del modelo. En el caso de Tucumán, por ejemplo, se realizó una evaluación junto con la Universidad de Chile, lo que permitió identificar hallazgos positivos, como la alta pertinencia del modelo, la valoración del trabajo en red y los primeros avances en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, también se identificaron desafíos, como la alta rotación de los equipos técnicos y las barreras que enfrentan los estudiantes con bajos niveles de aprendizaje al ingresar a la secundaria. Estos desafíos deben atenderse para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para continuar sus trayectorias escolares.

En síntesis, la experiencia de *Planea* indica que la transformación de la educación secundaria en Argentina requiere un enfoque sistémico, integral y colaborativo. Desde la perspectiva de Lotito (2024), los modelos innovadores desarrollados desde UNICEF buscan no solo mejorar los aprendizajes, sino también reducir las brechas sociales y territoriales, fortalecer el bienestar integral de los estudiantes y garantizar el derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad.

La formación de equipos estratégicos en la experiencia de la organización *Somos Red*

La organización *Somos Red*, (Blanco, 2024) propone aproximarse a la [transformación de la educación secundaria](#) desde una perspectiva integral, considerando el desafío de pasar del programa piloto a las políticas de escala, y destacando la importancia de basarse en experiencias existentes, siempre bajo el rumbo definido a través de los acuerdos nacionales.

En este sentido, plantea dos fases para las políticas de transformación de la educación secundaria, diferenciando las responsabilidades a nivel provincial y a nivel nacional. A nivel nacional, sugiere un primer momento de conocimiento de las experiencias internacionales exitosas, así como de las experiencias provinciales nacionales, fomentando el diálogo con

otros referentes del ámbito académico y de organismos internacionales. A partir de este intercambio, sugiere avanzar hacia la definición de marcos y lineamientos generales desde la autoridad educativa nacional para las políticas provinciales.

A nivel provincial, siguiendo esta estructura de dos fases, *Somos Red* propone una estrategia incremental. En una primera etapa, se orienta hacia experiencias y programas específicos, cuyo impacto sea medible en términos de mejora. En una segunda fase, se plantea avanzar hacia una reforma integral.

La propuesta de trabajo supone que la provincia identifique objetivos y metas claras enfocadas en la mejora escolar, y la innovación pedagógica y tecnológica. Estos objetivos deben ser factibles a gran escala, sustentados en lo que Blanco (2024) denomina *gestión del cambio*. Para lograrlo, se propone, a partir de la experiencia acumulada en capacitación, el desarrollo de un equipo estratégico escolar que sirva de guía para grupos de escuelas. En 2024, esta experiencia se está implementando en 200 escuelas de la provincia de Entre Ríos y en 50 escuelas de la provincia de San Juan.

El núcleo de desarrollo de estos equipos estratégicos escolares consiste en fortalecer las capacidades de gestión de los directivos, medir la mejora en los índices de egreso y abandono, mejorar la enseñanza y los resultados de aprendizaje en Lengua y Matemáticas, impulsar la innovación pedagógica y tecnológica, y mejorar el clima escolar.

¿Cómo se implementa esta estrategia? En primer lugar, se proponen iniciativas de articulación o alianzas público-privadas, enmarcadas dentro de las políticas de gobierno y estructuradas con financiamiento inteligente, según la definición de la propuesta. Además, se contempla la evaluación de proceso y el impacto de las políticas implementadas. A partir de estas iniciativas, se establece un horizonte claro respecto al tipo de escuela secundaria que se busca promover y los pilares que componen este modelo. Según Blanco (2024), una secundaria para la sociedad actual debe promover un sentido de pertenencia, aprendizaje activo e interdisciplinario, desarrollo de capacidades, enseñanza para la comprensión, aprendizaje por proyectos (ABP), así como la incorporación de programación y robótica. Los pilares de este modelo incluyen al estudiante como protagonista,

comunidades profesionales de aprendizaje, equipos estratégicos institucionales con los directores como líderes del programa de mejora e innovación, una gestión estratégica basada en datos, un enfoque en resultados y estrategias innovadoras de enseñanza.

El modelo de capacitación propuesto, pensado para ser implementado a gran escala, se estructura en torno a la formación de directores y siete docentes referentes por escuela. Las escuelas participan de manera voluntaria, lo que implica una capacitación de 200 horas de trabajo presencial, incluyendo también formatos semipresenciales. Los docentes participantes son: dos de Lengua y dos de Matemáticas (uno del Ciclo Básico y otro del Ciclo Superior); un docente de Robótica y Programación; un docente vinculado con el acompañamiento de las trayectorias escolares, y un docente que se enfoque en el aprendizaje basado en proyectos.

Un punto clave de este enfoque es la mejora de los aprendizajes en Lengua y Matemáticas. Se destaca que, en 2024, el 75% de las escuelas participantes realizaron voluntariamente evaluaciones y diagnósticos, lo que permitió definir metas cuantificables dentro del programa de mejora. Estas evaluaciones son concebidas como evaluaciones para el aprendizaje, no estandarizadas sino basadas en capacidades, y sirven de base para la planificación de la enseñanza. Además, se acompañan de cuadernillos de nivelación y guías con estrategias de enseñanza innovadoras, como los “recreos literarios” o los “recreos matemáticos”.

El Modelo Trilema de innovación

La Fundación Trilema ha consolidado un modelo pedagógico y educativo de innovación que se encuentra expandido por todo el territorio español e incluso Europa, África y América a través de la Red de Escuelas que Aprenden. En Argentina, este modelo fue adoptado por algunos colegios privados localizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires y Chaco.

El *Modelo Trilema* se centra en la mejora los siguientes aspectos prioritarios de la vida escolar: gestión escolar y liderazgo; currículum y organización; metodologías y personalización; y evaluación.

- **Gestión escolar y liderazgo**

Es crucial que el equipo directivo tenga claras sus metas y dinamice cada uno de los aspectos necesarios para que el cambio educativo sea efectivo, involucrando a todos los actores educativos. Para liderar y gestionar este cambio, el equipo directivo debe contar con un diagnóstico de la institución educativa, planificar la innovación escolar dentro del proyecto educativo, manejar indicadores de logro y evidencias, y asegurarse que el aprendizaje sea el eje de la organización escolar. Además, deben elaborar programas de evaluación del desempeño y planes de desarrollo profesional, entre otras tareas clave. Para esto, cuenta con diversas propuestas de formación y la asesoría de la Fundación Trilema.

- **Currículum y organización**

La organización curricular por ámbitos (sociolingüístico y científico-tecnológico) agrupa las áreas de conocimiento según su afinidad y carácter complementario. Este enfoque favorece la colaboración entre los profesores, lo que contribuye a atender mejor a cada alumno en su proceso de aprendizaje. Al respetar sus ritmos, potenciar las inquietudes y apoyar las necesidades educativas dentro del aula, se logra un ambiente inclusivo. Además, es una de las mejores estrategias de desarrollo profesional docente, pues favorece la observación entre pares, dinamiza y aporta novedad a la planificación y mejora la gestión de aula.

El aprendizaje basado en competencias ofrece la oportunidad de superar un currículum sobrecargado y centrado en los contenidos. Entre las metodologías que más aportan al trabajo competencial se encuentran el aprendizaje cooperativo, el ABP (aprendizaje basado en proyectos) y el trabajo del pensamiento. En este modelo, el alumnado se vuelve parte activa y responsable de su propio aprendizaje. Las clases dejan de ser magistrales y unidireccionales, donde el profesorado transmite información esperando que los alumnos la absorban, comprendan e integren. En su lugar, el docente asume el rol de guía, ofreciendo explicaciones y resolviendo dudas.

En cuanto a los aspectos organizativos de la escuela, se promueve que la institución educativa tenga autonomía para articular los espacios, horarios y recursos con flexibilidad.

- **Metodologías y personalización**

Se brinda una amplia oferta de cursos de formación para el profesorado en metodologías activas, aprendizaje basado en problemas y retos, *Flipped classroom*, *Design thinking*, ABP y aprendizaje cooperativo. El objetivo es conseguir aulas vivas y estimulantes, donde la curiosidad y el disfrute se combinen con el rigor y el esfuerzo.

La personalización del aprendizaje incluye diversas líneas de intervención para asegurar la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. Esto incluye Aulas TEA (Trastornos del Espectro Autista) y la implementación del modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que tiene por objetivo lograr una inclusión efectiva. Además, se incorpora la figura del maestro de Pedagogía Terapéutica o de educación especial, y de Audición y Lenguaje, que funcionan como asesores y acompañantes del resto de profesorado; se adaptan los materiales educativos; se trabaja por estaciones de aprendizaje con alumnos de diferentes niveles, y se elaboran planes de conducta adaptados a las necesidades de cada alumno. También se ofrece formación a los docentes para intervenir en trastornos como TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad), TEA, AACC (altas capacidades).

- **Evaluación**

No se entiende como la “medición” de los resultados sino como el acompañamiento del progreso de los alumnos, en el que cobran relevancia las competencias. Para esto, se ofrece un marco digital de reflexión y desarrollo profesional dirigido a docentes y equipos directivos. A través de una plataforma de autoevaluación ePortfolio, cada docente explora sus inquietudes y motivaciones, identifica las necesidades de aprendizaje en las que focalizar su trabajo y establece sus propias metas. Los docentes cuentan con el apoyo de un equipo de mentores que los guían para centrar el proceso de perfeccionamiento en una experiencia de aprendizaje diseñada previamente. También se promueven las tutorías entre pares.

En síntesis, el modelo de innovación educativa creado por Trilema y validado por la Universidad Autónoma de Madrid, acompaña los

procesos de transformación de las instituciones educativas mediante la implantación de nuevas metodologías, el desarrollo profesional docente y la asesoría a equipos directivos en sus procesos de gestión del cambio y planificación estratégica.

2.2.4. Gobierno de la transformación

De acuerdo con Romero (2024), la [gestión de la educación secundaria](#) requiere trabajar sobre la complejidad del sistema y la gestión en múltiples niveles (macro, meso, micro). La mejora escolar debe ser sistémica y superar las reformas pilotos. Desde su perspectiva, las reformas educativas deben cambiar no solo el contenido, sino también la gramática de las reformas, es decir, la forma en que las reformas se implementan, que tradicionalmente ha sido de arriba a abajo, sin cuestionar las jerarquías. Se destaca la necesidad de un enfoque sistémico y colaborativo para enfrentar los desafíos de la educación secundaria y, en particular, se subraya la relevancia de los equipos directivos en la implementación de las reformas. Esta perspectiva coincide con el planteo de Blanco (2024), reseñado más arriba.

Dos elementos se destacan en esta línea, en función de los aportes del encuentro organizado por el BID en septiembre de 2024: a) el desarrollo de bases y sistemas de información, y b) la articulación de los avances y aprendizajes entre autoridades y equipos de las jurisdicciones.

En este marco, diversas iniciativas buscan fortalecer la educación secundaria desde un enfoque integral. El **mapa de políticas para la educación secundaria** de **UNICEF, FLACSO y OEI** ofrece un insumo clave para analizar las estrategias implementadas entre 2006 y 2022, organizando las políticas según su alcance y estrategia de transformación. A nivel nacional, el **Sistema Integral de Información Digital Educativa (SINIDE)** permite un análisis detallado de las trayectorias escolares y los factores que inciden en la repitencia y el abandono. Asimismo, la consolidación de los **Sistemas de Información para la Gestión Educativa (SIGED)**, a través de mesas de diálogo impulsadas por **BID, OEI y SAIE**, busca optimizar el uso de datos para la toma de decisiones.

Por otro lado, la dimensión política y de gobernanza ha sido fortalecida mediante **espacios de intercambio y colaboración**, como el **Foro de Ministros/as**, que promueve el aprendizaje entre provincias y la construcción de una agenda común de transformación. A nivel regional, la **Comunidad Araucaria de la Fundación Varkey** ha permitido la cooperación entre ministros de América Latina, facilitando la transferencia de experiencias exitosas.

Estas iniciativas reflejan la necesidad de un **enfoque integral y coordinado** en la gestión del cambio educativo, articulando información, gobernanza y colaboración interinstitucional para garantizar que las reformas sean **sostenibles, efectivas y contextualizadas** a las realidades de cada jurisdicción.

A continuación se describe cada una de estas iniciativas:

El mapa de políticas para la educación secundaria de UNICEF, FLACSO y OEI

Las tres organizaciones han llevado a cabo un mapeo de políticas entre 2006 y 2022. El objetivo principal es proporcionar un insumo para visualizar, analizar y, sobre todo, enriquecer el trabajo de los tomadores de decisiones. Además, busca promover la difusión de este conocimiento público entre la comunidad involucrada en el análisis y la implementación de transformaciones en la educación secundaria. La fuente de información utilizada para la creación del mapa proviene de las estadísticas oficiales disponibles en páginas web y anuarios (Ziegler, 2024).

El mapa se presenta a través de un tablero que ofrece dos formas de acceso. Mientras una presenta un relevamiento de políticas de educación secundaria, la otra se enfoca en los datos relacionados con dicho nivel educativo. Para facilitar la navegación del tablero, las políticas se organizan en tres bloques: el primero aborda la información sobre las leyes de educación, el segundo se refiere a los regímenes académicos y el tercero contiene los programas implementados.

El primer bloque presenta información sobre las leyes provinciales, con los años de promulgación y las referencias a la normativa correspondiente,

incluyendo los enlaces para acceder a los textos de las leyes. En cuanto a los regímenes académicos, se mencionan, por provincia, las resoluciones que los regulan en cada caso. En el bloque de programas, se realiza un relevamiento de las políticas implementadas en todas las provincias entre 2006 y 2022. Se seleccionaron aquellas provincias con políticas integrales destinadas a abordar diversos componentes de la transformación de la escuela secundaria. Estas políticas se clasifican según dos dimensiones: alcance, diferenciando entre las que tienen un alcance universal y las de alcance parcial, como las experiencias piloto; y estrategia de transformación, donde se distinguen las políticas que proponen un cambio integral para todo el sistema educativo frente a aquellas que implementan la transformación de manera gradual, comenzando con un ciclo o un año específico de la escolaridad.

Además, se puede navegar por provincia para conocer los años correspondientes a las leyes de educación, los regímenes académicos y los programas implementados. Las diferencias en la coloración del mapa indican los años en que se iniciaron estas políticas, así como el desarrollo de los regímenes académicos y los programas.

El tablero también ofrece un mapa interactivo adicional con datos relacionados con el nivel secundario, como la cantidad de unidades de servicio, la tasa de asistencia y la prevalencia de estudiantes con sobriedad, desglosados por jurisdicción. Asimismo, incluye una ventana emergente con una síntesis de datos para cada jurisdicción.

En el futuro, se incorporarán aperturas específicas sobre las normativas producidas entre 2020 y 2021, relacionadas con la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia, así como otro conjunto de normativas dirigidas a la educación secundaria en contextos rurales.

El Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE)

En el ámbito nacional, entre 2022 y 2023 se implementó el [Sistema Integral de Información Digital Educativa](#) (SInIDE). Su función principal es centralizar y homologar los datos de los estudiantes a nivel nacional, lo que permite realizar análisis profundos de su trayectoria educativa y el rendimiento del sistema en general.

Uno de los grandes desafíos del SInIDE es la falta de una base de datos nacional completamente homologada que agrupe la información de todos los estudiantes del país, lo que dificulta la toma de decisiones a nivel federal. Sin embargo, gracias a los esfuerzos en la recopilación y validación de datos, el SInIDE avanzó en ofrecer información útil para analizar diversas dimensiones de las trayectorias escolares y los resultados educativos (Cortelezzi, 2024).

A partir de los datos de 2022-2023, el SInIDE permite observar las trayectorias escolares de los estudiantes, analizando aspectos clave como la promoción, la retención y el abandono escolar. Un ejemplo claro se da al analizar los estudiantes que cursaron el 1º año de la escuela secundaria en 2021, donde se observa que aquellos que no presentan sobreedad tienen una mayor tasa de promoción en comparación con los estudiantes con sobreedad (uno o dos años de atraso escolar). Esta información permite identificar patrones de sobreedad (retraso en la edad escolar) y evidencia cómo la repitencia escolar puede incrementar el riesgo de abandono, lo que resalta la importancia de las políticas educativas orientadas a prevenir tanto la sobreedad como la repitencia.

El SInIDE también permite analizar la relación entre la repitencia, la permanencia en la misma escuela y el cambio de escuela. Se observó que los estudiantes que repiten el año escolar son más propensos a cambiar de escuela (hasta un 25%; Cortelezzi, 2024), lo cual puede interpretarse como una búsqueda de mejores oportunidades o un entorno más favorable, pero también puede reflejar inestabilidad en las trayectorias educativas. Esta información es clave para diseñar políticas que no solo mejoren la calidad educativa en las aulas, sino que también garanticen la estabilidad del entorno escolar de los estudiantes.

El SInIDE permite analizar el desempeño de las escuelas, identificando aquellas en las que los estudiantes presentan un bajo rendimiento y aquellas en las que los resultados son satisfactorios. Por ejemplo, al observar los resultados de 16 escuelas en las pruebas *Aprender*, se puede ver que algunas tienen todos sus estudiantes por debajo del nivel satisfactorio, mientras que en otras, la mayoría de los estudiantes están por encima de ese nivel. Este tipo de análisis permite identificar las oportunidades de

mejora en aquellas escuelas con un mayor porcentaje de estudiantes por debajo del nivel satisfactorio, lo que constituye un reto para las políticas educativas que deben ocuparse de las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación. Así, a través del análisis de los resultados educativos, el SINIEDE pone de manifiesto la heterogeneidad entre las escuelas del país. Según Cortelezzi (2024), la información más desagregada permite hacer preguntas más precisas para la formulación de las políticas.

Las mesas de diálogo para el uso de los SIGED entre BID, OEI y SAIE

El uso de información clave para la toma de decisiones va de la mano con iniciativas como las [mesas de diálogo](#), cuyo objetivo es promover el fortalecimiento y ampliar los usos de los Sistemas de Información para la Gestión Educativa (SIGED) en la Argentina. Desde 2023, la OEI, el BID y la SAIE han gestionado espacios de intercambio para proponer temas de agenda relacionados con diferentes dimensiones de la producción y el uso de información, vinculados al planeamiento, la gestión y el monitoreo de acciones, políticas, programas e intervenciones institucionales.

Las mesas incluyeron participantes de diversos sectores: funcionarios y técnicos de ocho jurisdicciones del país (65), seis organismos regionales, seis universidades y centros de investigación, y cuatro organizaciones de la sociedad civil. El foco es el fortalecimiento de los SIGED para centralizar y unificar la información clave del sistema educativo, como matrícula, rendimiento académico y recursos. Se busca también avanzar en consolidar un sistema nominal de estudiantes a nivel nacional, lo cual permitirá garantizar el acceso a la información sobre la movilidad estudiantil y la distribución de recursos, facilitando la gestión educativa de manera federal. Además, se aspira a integrar fuentes sectoriales de información, promoviendo la interoperabilidad entre los sistemas educativos y otras bases de datos, como salud y empleo, lo que facilitará una atención integral al estudiante y una respuesta coordinada a sus necesidades.

El Foro de Ministros/as

Una estrategia muy relevante es la de UNICEF y OEI (Montes y Steinberg, 2024) con la organización del [Foro de Ministros/as](#), cuyo principal objetivo es promover el intercambio técnico, el conocimiento y el análisis de

políticas y acciones orientadas a la transformación del nivel secundario en diversas jurisdicciones del país. Para cumplir con su objetivo, el foro organiza una serie de actividades y espacios de trabajo, entre los cuales destacan:

- i) Mesas de diálogo periódicas, donde los participantes pueden compartir experiencias, desafíos y avances.
- ii) Intercambio y generación de conocimiento, a través de la colaboración entre diferentes equipos provinciales.
- iii) Generación de una comunidad de aprendizaje y trabajo colaborativo, que permite fortalecer las capacidades de los equipos y mejorar las estrategias de transformación educativa.

Actualmente, el foro reúne a nueve equipos provinciales que están avanzando en el proceso de transformación del nivel secundario. Las mesas se componen de los ministros, los directores provinciales de nivel secundaria y coordinadores de las áreas de planeamiento. Estos equipos trabajan de manera conjunta en una serie de ejes claves para mejorar la educación secundaria, definidos con las autoridades provinciales. Desde 2022 hasta 2023, se realizaron diez encuentros con directores de nivel y equipos de planeamiento, en los cuales se trabajó de manera continua para avanzar en estos ejes de trabajo y fortalecer el proceso de transformación sobre los siguientes focos:

- i. Nuevos modelos institucionales.
- ii. Cambios en el régimen académico.
- iii. Concentración horaria y asignación de cargos.
- iv. Perfiles nuevos de los docentes.
- v. Finalización del nivel secundario (incorporado en 2024 a requerimiento de las provincias).
- vi. Transición al mundo del trabajo.
- vii. Sistema de información para el seguimiento de trayectorias educativas, con el fin de monitorear y apoyar el progreso de los estudiantes
- viii. Convivencia estudiantil, para promover un ambiente escolar saludable y respetuoso.

A través de las actividades realizadas, se logró el intercambio técnico, que permitió compartir los avances en la transformación educativa entre las distintas jurisdicciones. Además, se promovió la reflexión y el análisis de datos y estadísticas, lo que facilitó una comprensión más profunda de la situación educativa en el país. En este contexto, se logró definir una agenda compartida que orienta las acciones a seguir en diferentes gestiones políticas, generando un marco común para avanzar hacia los objetivos de las políticas de transformación.

Otro avance significativo fue el intercambio de estrategias y normativas, lo que permitió a las jurisdicciones considerar experiencias de otras regiones para sus contextos locales, promoviendo la flexibilidad y pertinencia en la implementación de las políticas. Además, se trabajó en la construcción de nuevos indicadores en relación con los resultados de los programas y las políticas implementadas. Finalmente, se creó un repositorio con recursos y documentos técnicos, que facilita el acceso a la información y el aprendizaje compartido entre los equipos de trabajo.

A pesar de estos avances, aún persisten desafíos importantes. Uno de los más relevantes es la necesidad de realizar un análisis más profundo sobre los resultados de la implementación de las políticas. Es crucial continuar monitoreando de manera sistemática los efectos de las reformas en el nivel secundario, con el fin de ajustar las estrategias cuando sea necesario.

La articulación entre y desde la sociedad civil a través de la Fundación Varkey

En 2022, la Fundación Varkey creó la [Comunidad Araucaria](#), una red de ministros de educación de América Latina para fomentar el intercambio y la colaboración entre países. Desde la perspectiva de la fundación, esta red fue muy fructífera, con la participación de más de 30 ministros que se reunieron y compartieron experiencias (Porres, 2024).

Como ejemplo de los logros de esta iniciativa, en 2024 se llevaron a cabo visitas a Brasil, donde se tuvo la oportunidad de conocer el modelo de escuelas de tiempo integral en Espírito Santo, un sistema que integró diversos componentes educativos. Un momento clave de este viaje ocurrió cuando, al cabo de dos días de recorrido, el Ministro de Educación de

Espíritu Santo compartió de manera muy genuina los desafíos que aún enfrentan, a pesar de los éxitos visibles en sus escuelas: desde problemas en Matemáticas hasta brechas en la formación docente. Este acto de transparencia resultó muy valioso para todos los ministros presentes.

Sin embargo, Porres señala (2024) que todavía hace falta una coordinación más clara con los ministros de educación provinciales para que las propuestas se alineen de manera más efectiva con los planes y necesidades locales. Lo mismo ocurre con las organizaciones de la sociedad de civil, que, al no coordinar sus acciones, pueden generar iniciativas fragmentadas que, en lugar de ayudar, terminan saturando a las escuelas con propuestas poco articuladas. Desde su perspectiva, si se lograra organizar las intervenciones de manera más ordenada y estratégica, se podría acompañar a las escuelas de forma más efectiva y coherente, sin generarles confusión ni carga innecesaria.

Las experiencias mencionadas fueron sintetizadas por López (2024) en su análisis sobre las transformaciones de la educación secundaria en la Argentina. En primer lugar, resalta la importancia de contar con un diagnóstico compartido que permita identificar los problemas y necesidades del sistema educativo. Asimismo, señala que la abundancia de información, facilitada por el uso de sistemas de alerta temprana, ha mejorado la visibilidad de problemas específicos, como la repetición escolar y el abandono, lo que favorece una toma de decisiones y acciones más informadas.

En cuanto a las líneas de intervención, López (2024) señala que se identificaron áreas claves para mejorar la educación secundaria, como la organización curricular, el régimen académico, el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y la formación docente. Además, resalta la importancia de la organización institucional y la gestión educativa como factores esenciales para el éxito de cualquier reforma. En este contexto, también enfatiza la necesidad de una agenda educativa federal que, siendo sensible a las particularidades de cada provincia, contemple el rol activo del Estado nacional en el acompañamiento y fortalecimiento de las políticas provinciales.

El autor destaca la creciente importancia de fomentar la participación activa de los adolescentes en el proceso educativo, a través de espacios de reflexión y toma de decisiones, como los centros de estudiantes o los consejos de adolescentes. Sin embargo, advierte que los avances en la implementación de la agenda educativa son lentos, debido a la complejidad de los desafíos estructurales, como el porcentaje de adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

López (2024) subraya la necesidad de enfrentar problemas estructurales más amplios que afectan al sistema educativo, como las condiciones económicas, las características de las instituciones gubernamentales, la forma que toman las políticas públicas y la cultura social, para garantizar la efectividad de las reformas propuestas. En relación a las condiciones económicas, señala que la pobreza y la falta de recursos siguen siendo barreras clave para el éxito de las reformas. En este sentido, destaca la urgencia de debatir la inversión en educación y el presupuesto asignado, para asegurar que las políticas puedan implementarse de manera efectiva, lo que también incluye la mejora de las condiciones laborales de los docentes.

En este contexto, López (2024) destaca la importancia de reformar el aparato estatal y su articulación con otras áreas, como la salud y el bienestar social, dado que muchos de los problemas que enfrentan los adolescentes están relacionados con factores externos al ámbito educativo. Además, enfatiza que la efectividad de las políticas educativas depende en gran medida del compromiso político a nivel ministerial, y que los ministros deben liderar personalmente la agenda educativa y garantizar la legitimación social para que las reformas cuenten con el apoyo necesario y se mantengan en el tiempo.

Por último, subraya que, a pesar de los esfuerzos realizados, persisten obstáculos culturales y sociales, como la falta de convencimiento sobre la necesidad de que todos los adolescentes finalicen la educación secundaria. En este sentido, destaca la importancia de sensibilizar a las familias y a la sociedad en general sobre la relevancia de la educación secundaria para todos los jóvenes, independientemente de su contexto socioeconómico.



Se puede afirmar que las experiencias a nivel nacional demuestran que, para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, es esencial adoptar un enfoque integral que articule los recursos, las políticas y las estrategias pedagógicas. Además, es necesario dar visibilidad a los avances y las acciones que se están implementando. Desde esta perspectiva, pensar de manera integral, articular las diferentes dimensiones del sistema educativo, revisar constantemente la intervención pedagógica y dar seguimiento a los procesos emergentes como elementos clave para el gobierno de las políticas de transformación.

3 Hacia la transformación de la educación secundaria en Argentina: aportes de la experiencia internacional, regional y nacional

El relevamiento de políticas y experiencias ofrece reflexiones generales sobre los aspectos principales a considerar frente a la necesidad de mejorar la oferta de la educación secundaria. En función de ello, en esta sección se presentan una serie de ideas que pueden servir de orientación para el desarrollo de políticas de transformación de este nivel educativo en el país. Como se señaló a lo largo del documento, es evidente que el sistema educativo cuenta con una extensa trayectoria en términos de búsqueda e implementación de procesos de cambio. Asimismo, la experiencia regional e internacional revela problemas comunes que enfrentan los estados al tratar de garantizar una mejor oferta educativa secundaria para los adolescentes y jóvenes.

La perspectiva desde la que se presentan estas ideas tiene en cuenta la particular conformación del federalismo en la Argentina, tanto en lo que respecta a las relaciones de responsabilidad entre el Estado nacional y los estados provinciales y jurisdiccionales, como a las limitaciones que esto genera, especialmente en lo que concierne a la asignación de recursos financieros y la responsabilidad política respecto a los procesos de transformación.

Estas ideas se organizan en cuatro partes. En primer lugar, se describen cuatro claves transversales a considerar para el diseño y gobierno de la

transformación, conforme la experiencia relevada. En segundo lugar, se proponen cinco pilares de cualquier proceso de transformación de la educación secundaria (estas se conciben en tanto nodos organizadores y de referencia). En tercer lugar, se presentan seis aristas de un posible modelo de transformación, entendidas como focos de intervención sobre las que los estados podrían intervenir (estos focos pueden ser pensados desde el punto de vista de la intervención del Estado nacional, de cada estado jurisdiccional, o incluso desde una sinergia entre ambos). Finalmente, se ofrecen siete líneas de articulación posible entre la gestión nacional, provincial y jurisdiccional como plataforma de co-desarrollo de políticas.

Gráfico 8. Orientaciones para la mejora y transformación de la educación secundaria



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Cuatro claves transversales para el diseño y gobierno de la transformación de la educación secundaria

El abanico de experiencias presentadas en la sección anterior da cuenta de la complejidad y variedad de alternativas al momento de avanzar en procesos de transformación. A pesar de la variabilidad, los estudios previos y las mismas experiencias permiten destacar cuatro elementos transversales en las políticas que resultan clave para el diseño y el gobierno de la transformación (Acosta, 2023a).

En primer lugar, **la multidimensional de los cambios**. Ya sea que se trate de políticas extensivas o intensivas, intervenciones integrales o flexibilización de dispositivos específicos, alterar un elemento del modelo institucional de la escuela secundaria supone considerar su relación y/o efectos respecto de otros elementos. Es probable que esto devenga de las características del modelo institucional original, caracterizado por una clasificación rígida del currículo por disciplinas, una estructura graduada y anualizada homogénea, y la organización del puesto de trabajo por horas de dictado de cada disciplina.

Tal como se vio más arriba, implementar la planificación y desarrollo curricular entre áreas, promover formas diversas de acompañamiento a la promoción y/o desarrollar espacios de sostenimiento de las trayectorias requiere revisar la forma de contratación de los profesores, ya que deben concentrar su tiempo de trabajo en una institución mientras diversifican sus funciones. Además, la experiencia indica la necesidad de adaptar y/o dar un marco normativo a los cambios que conlleva, como la modificación del régimen académico con el desarrollo de espacios alternativos de acreditación y promoción. Las investigaciones y experiencias también resaltan la relación entre los cambios necesarios sobre los enfoques y las formas de trabajo en la educación secundaria y la formación docente, tanto inicial como continua.

En esta línea coinciden los aportes del proyecto *Planea* de UNICEF, que demuestra que los cambios deben ser integrales, incrementales y progresivos, avanzando paso a paso para garantizar una transformación sostenible en el tiempo. Los cambios aislados y desarticulados no producen los resultados esperados, por lo que es esencial crear espacios de intercambio y colaboración entre las distintas escuelas y actores educativos. El monitoreo y la evaluación son elementos importantes en este proceso, ya que permiten obtener evidencia sobre qué iniciativas están funcionando bien y cuáles necesitan ajustes.

En segundo lugar, las experiencias indican la existencia de **distintos ritmos y modalidades de avance** en la implementación de cambios. Este aspecto es de particular relevancia en un país federal con un sistema educativo descentralizado y de financiamiento concurrente. Si bien existen

normas comunes, como la Constitución Nacional, las leyes nacionales y las resoluciones del CFE, las jurisdicciones tienen la potestad de sancionar sus leyes de educación y las normas correspondientes, lo que genera variaciones en las formas de organización e intervención. Se suman a ello las tradiciones de cada una que, como se vio más arriba, constituyen los sedimentos sobre los que se apoyan los cambios. Además, las diferencias entre las capacidades financieras y técnicas de cada jurisdicción acentúan la variedad en las posibilidades y modalidades de avance.

Por un lado, se observan estrategias de alcance amplio, que impactan simultáneamente en toda la oferta secundaria. Estas estrategias se enfocan en la modificación de elementos estructurantes clave, como la organización del puesto de trabajo y el desarrollo curricular, lo que a su vez conlleva la alteración del conjunto: formación, capacitación, dotación de recursos financieros y técnicos, e infraestructura. La particularidad de la estrategia integral radica en su carácter capilar, que avanza a medida que cada uno de los actores involucrados se incorpora a la implementación y la revisión de las estrategias, desde la gestión ministerial hasta las escuelas y sus comunidades (padres y estudiantes).

Por otro lado, existen estrategias de cambio simultáneo por líneas de intervención. Estas se centran en el desarrollo incremental de un nuevo régimen académico, la creación de una oferta institucional innovadora, la implementación de sistemas de información y gestión educativa. Aunque no abarcan toda la oferta educativa, la estrategia avanza de manera progresiva, basándose en la implantación y circulación de las experiencias institucionales que tienen lugar. El carácter simultáneo es lo que asegura que la transformación no quede limitada a una escala reducida, es decir que no se restrinja a un grupo de escuelas.

La existencia de estrategias diferenciadas da cuenta de la variedad de modalidades, pero también puede orientar respecto de las ventajas y desventajas de cada una. Como ya se mencionó, Argentina cuenta con varias experiencias de baja escala que no se amplían o espejan a escala mayor. Esta situación puede acentuar la segmentación de la oferta.

Un tercer elemento transversal se vincula con las estrategias arriba descriptas: **el diálogo con los actores** involucrados, en especial los

directores y profesores de las escuelas. Nuevamente, las formas de direccionar la participación varían entre construcciones con tendencias más verticales u horizontales, pero siempre con un fuerte anclaje en el trabajo territorial. Sobre la base de este principio común, se despliegan distintas maneras de diseminación y conversación sobre los cambios. Esto incluye la organización de encuentros entre ministros y equipos técnicos, a los que se suman reuniones con supervisores, directores e incluso con los profesores en el contexto de nuevas formas de evaluación y planificación. Además, se promueven instancias de capacitación en temas específicos a través de plataformas virtuales o de manera presencial, dirigidas a profesores y personal con nuevas funciones, garantizando la circulación y el intercambio de conocimientos sobre los cambios. Se crean también espacios de participación para las comunidades de padres y se fomenta el diálogo con los estudiantes. En los casos donde se avance en la modificación del puesto de trabajo y la función docente, el diálogo con el sector sindical también es clave.

El cuarto elemento se refiere a **la construcción de condiciones de viabilidad** para el desarrollo de los cambios. Sin duda, un aspecto clave es la necesaria construcción de legitimidad política para avanzar en la implementación, legitimidad que proviene del apoyo directo del más alto nivel político de la jurisdicción y que, por lo tanto, excede al capital del ministerio específico. El aumento de los recursos presupuestarios forma parte de la construcción de esta legitimidad, tema que se trata más adelante.

Otro aspecto importante es el alineamiento entre, por un lado, las orientaciones político-pedagógicas y los cambios en las normas (lo cual también sustenta la legitimidad del cambio propuesto) y, por otro, el alineamiento en la narrativa entre las esferas políticas y técnicas, donde la orientación proviene del liderazgo pedagógico de los actores ministeriales impulsores del cambio. Esto está relacionado con la necesidad de contar con los recursos técnicos adecuados, dado que se trata de procesos de cambio que requieren de un conocimiento de contenido específico además de un entendimiento del territorio y sus escuelas. Fortalecer estos equipos y crear condiciones de trabajo óptimas, particularmente en áreas de alta demanda en el mercado laboral, como la gestión tecnológica, emerge como aspecto central.

Finalmente, respecto de las condiciones de viabilidad, se destaca el peso material que supone este tipo de cambios. Se trata de incrementar los recursos presupuestarios para el desarrollo de infraestructura, la creación de nueva oferta, la reestructuración del puesto de trabajo docente, y la capacitación de docentes y otros profesionales abocados al sostenimiento de las trayectorias escolares. En este sentido, considerando el peso del gasto salarial sobre los presupuestos educativos, debe prestarse especial atención a las propuestas que involucren cambios en los recursos humanos, ya que esto supone una inversión considerable.

3.2. Cinco pilares de las políticas de transformación

Las políticas de transformación debieran contemplar estos pilares como puntos de partida y de llegada de los cambios propuestos. El primero hace referencia a lo planteado al inicio del documento: si la educación secundaria es obligatoria a nivel nacional, como lo es en Argentina, es claro que la responsabilidad principal respecto a la organización, estructuración y garantía de la oferta recae en el Estado nacional. No obstante, considerando las particularidades del federalismo en Argentina, hay una responsabilidad compartida entre el Estado nacional y los estados jurisdiccionales. A partir de la distribución de responsabilidades definida por la estructura federal, debe determinarse cuáles son las formas más adecuadas de intervención, especialmente por parte del Estado nacional, que tiene una responsabilidad más indirecta sobre la organización y gestión de las escuelas, pero que, en última instancia, es el garante de la obligatoriedad. El Estado, desde el nivel nacional hasta los niveles jurisdiccionales, debe ser responsable de construir la legitimidad de cualquier propuesta de cambio.

Esta legitimidad debe considerarse en tres dimensiones fundamentales, expresiones de la responsabilidad del **Estado como garante y organizador**.

- La legitimidad política del proceso de cambio. Esto se traduce, por supuesto, en los acuerdos normativos necesarios para llevarlo a cabo, pero también en la expresión pública de la voluntad de cambio y en el sostenimiento de la orientación de los cambios propuestos.

- La dimensión financiera, pues la asignación de los recursos presupuestarios necesarios y su uso eficiente en el proceso de reforma es un elemento insoslayable para su sostenibilidad.
- La legitimidad técnica, que implica la adecuación de las estructuras organizativas y la dotación de los recursos humanos necesarios para implementar los cambios.

El segundo pilar es el **financiamiento sostenible y continuo**, que ya se mencionó en relación con la construcción de legitimidad. La experiencia internacional demuestra que, en procesos de reforma que apuntan a estructuras más integradas y modelos comprensivos, como ocurrió entre finales de los años 60 y 80 en países de modernización educativa temprana, estos procesos estuvieron acompañados por una inyección de recursos a gran escala, y sostenida en el tiempo. Se trató, en este caso, de políticas extensivas. Por otro lado, las políticas intensivas, más propias de los procesos de adecuación de modelos institucionales ante la expansión de la educación secundaria, también requieren recursos específicos, pero lo más importante es asegurar su sostenibilidad en el tiempo. Un buen ejemplo es el caso de Chile, donde, a pesar de los cambios en las orientaciones de las políticas de transformación, se ha mantenido la línea presupuestaria a lo largo del tiempo.

La experiencia argentina, por otro lado, muestra que las significativas oscilaciones en la planificación y asignación de los recursos en los presupuestos de ambos niveles de gobierno, así como la modalidad de intervención por programas (que a menudo no alcanzan ni siquiera la escala de una política intensiva, ya que se limitan a un número muy reducido de escuelas), dejan en evidencia la necesidad de construir una estructura presupuestaria que garantice la continuidad del proceso de transformación. Sin esta estructura, las políticas tienden a ser esporádicas, disruptivas para la dinámica organizacional del sistema educativo, y acentúan la segmentación de la oferta.

En este sentido, desde la perspectiva de un financiamiento educativo inteligente que promueva la transformación de la educación secundaria en Argentina se requiere: i) planificar la asignación de los recursos en ambos niveles de gobierno; ii) aumentar la inversión por alumno; iii)

mejorar los salarios docentes; iv) incrementar los recursos no destinados al personal (infraestructura, equipamiento digital, programas de desarrollo pedagógico, actualización docente, entre otros), y v) promover el uso eficiente de los recursos educativos.

El tercer pilar refiere a concebir la transformación de la educación secundaria desde una **perspectiva integral**, dada la situación de los y las adolescentes en Argentina: el 69,4% de ellos vive en condiciones de pobreza (INDEC, 2024). No se puede sostener una política de transformación educativa sin una visión integral que contemple las diversas dimensiones necesarias para mejorar las condiciones de vida de los adolescentes.

Esto implica pensar la intervención desde múltiples áreas, entre las que se incluye la escolar. Dicho de otra manera, se requiere de la articulación con otras áreas encargadas del bienestar de este grupo poblacional, como salud, desarrollo social, trabajo, cultura y deportes, cuando se considere pertinente. Aunque presente en los discursos, este punto suele ser difícil de implementar, ya que la articulación entre las agencias del Estado suele ser compleja. Sin embargo, las experiencias a nivel regional y en Argentina muestran avances en la colaboración entre políticas de transformación de la educación secundaria, especialmente aquellas que buscan garantizar la continuidad de las trayectorias educativas y la articulación con otras agencias estatales, organizaciones de la sociedad civil y la comunidad.

Esta articulación no debiera pensarse únicamente en términos de detección de casos de abandono o derivación de adolescentes en problemas, sino también como una forma de generar sinergias que aseguren que los jóvenes transiten de manera satisfactoria su escolarización. La experiencia internacional y regional revela que intervenciones puntuales, como las transferencias de recursos, becas, equipamiento escolar (incluidos uniformes), transporte y alimentación, son medidas sencillas, pero con efectos positivos rápidos sobre las trayectorias escolares.

El cuarto pilar hace referencia a lo que puede denominarse una **dinámica sistémica** en la política de transformación. Tal como se señaló en la primera parte de este documento y como demuestra la evidencia a nivel internacional y regional, la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria la convierte en parte de la educación básica. Esto impacta en

las funciones tradicionales de este nivel educativo, que históricamente estaban más orientadas a la formación específica para estudios superiores y/o el mundo del trabajo. Como se sostuvo, es necesario repensar la función de la educación secundaria, al tiempo que debe atenderse su continuidad con los demás niveles educativos.

La idea de “ciclo” tiene una larga trayectoria en las reformas de educación secundaria tanto en el mundo como en Argentina, aunque no siempre ha tenido resultados positivos. En este contexto, no se sugiere una estructura ciclada rígida, sino pensar los distintos niveles educativos como parte de un ciclo integral que, en el caso de Argentina, va de los cuatro a los 18 años. Este ciclo integral, compuesto por distintos niveles, debe atender los puntos críticos o transiciones, los cuales, desde la perspectiva de los estudiantes, son percibidos como momentos de “choque” (Acosta, 2021; Nuñez, Seca y Arce, 2021). Estos estudios recientes destacan la necesidad de poner especial atención a las transiciones, no solo entre la educación primaria y secundaria, sino también entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado. La ventaja de Argentina radica en que mantiene una estructura unitaria en la educación secundaria, lo que, a pesar de algunos problemas, debiera permitir una promoción más fluida, dado que no hay cambio de nivel, exámenes de certificación de ciclos ni, en términos generales, cambios de institución. Se debería aprovechar esta estructura para ofrecer dispositivos que aseguren y favorezcan los procesos de transición.

El quinto y último pilar destaca la necesidad de colocar al **adolescente en el centro** de la transformación, pero no en función de su relación con el sistema escolar, que suele definirse en términos de fracaso, pérdida o abandono. El adolescente debe ser visto como el sujeto de la extensión de la obligatoriedad escolar, es decir, como un grupo poblacional que los estados han decidido priorizar. Desde el punto de vista educativo, esto implica prepararlo tanto para el presente como para el futuro, reconociendo su identidad, que está en proceso de construcción. De ahí la importancia, como se advierte en algunas experiencias nacionales, de considerar la voz del sujeto adolescente en este proceso de construcción. No obstante, el saber siempre constituye el centro de la transmisión escolar, mientras que la voz adulta estructura el proceso de transmisión y dialoga con esa voz que está buscando “saber ser.”

3.3. Seis focos para un modelo de intervención

En términos más específicos, respecto de las ideas para la transformación de la educación secundaria, se proponen a continuación seis focos que podrían formar parte de un esquema de intervención. Estos pueden pensarse desde dos perspectivas: una vertical, como modelo integral que incorpora los seis focos como dimensiones del proceso de transformación, y otra horizontal, ya que cada uno de ellos puede constituir una línea de intervención específica. Al mismo tiempo, los focos propuestos constituyen posibles puntos de intervención del gobierno nacional hacia las jurisdicciones, y/o en articulación con ellas. Es importante señalar que ninguno constituye una novedad: son el producto de una extensa bibliografía y sistematización de experiencias destinadas al cambio de la educación secundaria en el país, la región y el mundo.

El primer foco se refiere a las **condiciones materiales de la oferta escolar**. Una infraestructura escolar adecuada y suficiente es fundamental para proporcionar una experiencia escolar satisfactoria, y debería constituirse en una de las bases del extendido mandato de la obligatoriedad de la educación secundaria. Las condiciones materiales adecuadas son vistas por quienes habitan las instituciones como una invitación por parte del Estado, que actúa como garante y organizador, para desarrollar propuestas de enseñanza y fomentar una disposición hacia el aprendizaje que beneficie a toda la comunidad educativa.

En Argentina existe un déficit en términos de infraestructura, tanto en la cantidad de aulas como en los espacios de trabajo en las escuelas, incluidos aquellos destinados a las ciencias, las artes y el deporte, así como los espacios de trabajo para los docentes. Este punto es crucial, dado el énfasis contemporáneo en los proyectos curriculares que abarcan diferentes áreas. Además, los cambios propuestos en muchas de las experiencias nacionales en los regímenes académicos, especialmente en relación con las formas de evaluación, acreditación de asignaturas y promoción de los estudiantes, requieren espacios más amplios y diferenciados, adecuados a las distintas etapas del proceso de certificación de los aprendizajes.

La mejora de la infraestructura debe ir acompañada de la dotación de los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad escolar. La historia de la educación demuestra cómo la provisión de recursos puede hacer que la escuela se convierta en un espacio mucho más atractivo tanto para estudiantes como para profesores. En particular, estudios previos en Argentina indican la importancia que las jurisdicciones otorgan a la provisión de recursos pedagógicos y didácticos, como libros de texto, materiales de enseñanza y plataformas digitales (Acosta, 2023a).

En este sentido, podrían considerarse otras combinaciones, especialmente en contextos donde las posibilidades de movilidad son reducidas o los recursos son limitados. Por ejemplo, concentrar la inversión y los recursos materiales en las escuelas que atienden a estudiantes más jóvenes, y desarrollar modalidades combinadas con recursos digitales para los dos últimos años de la secundaria en una escala creciente entre el ante último y el último año. También es relevante considerar el uso de otros espacios disponibles en las localidades, como centros comunitarios y culturales, y habilitar sistemas de transporte que permitan incorporar estos espacios a las unidades de distribución de saberes para adolescentes y jóvenes.

Es sabido que la evidencia sobre la escolarización durante la pandemia por COVID-19 subraya la importancia de contar con espacios de encuentro físico. Sin embargo, esto no implica que la presencialidad deba sustituir otras alternativas, sino complementarlas, especialmente para los estudiantes mayores que están en transición hacia nuevas etapas de su vida y hacia otras formas de relación con el mundo extraescolar.

Lo mencionado implica la dotación de recursos materiales y digitales dentro de un contexto de enseñanza ampliado, en el que se suman las escuelas, los hogares, los espacios públicos y comunitarios, y los estudiantes. Esto también supone una cierta “desescolarización” de la oferta educativa a medida que se avanza hacia el último año de la educación secundaria. Por ejemplo, a través de una mayor flexibilidad en las disposiciones académicas, como los horarios de cursada, que podrían combinar modalidades presenciales y virtuales; una oferta más amplia de asignaturas a elección, de acuerdo con los intereses de los estudiantes —lo que requiere más recursos, pero que la modalidad virtual podría facilitar—;

y una revisión de la pertinencia de los contenidos curriculares, reflejando tanto la conexión con el mundo contemporáneo como el valor de los conocimientos producidos y conservados por las sociedades a lo largo del tiempo en los que los profesores se encuentran formados.

El segundo foco hace referencia a la **reorganización del trabajo docente** en la educación secundaria. La literatura advierte de manera profusa la necesidad de promover reformas orientadas a modelos institucionales más integradores y comprensivos, particularmente a partir de la concentración del trabajo de los docentes en una misma institución. Este problema no es nuevo, ya que incluso Pablo Pizzurno lo reconocía en los años 30, cuando argumentaba en favor de la creación de una figura asimilable a lo que hoy llamaríamos “profesor de educación secundaria”, cuyo eje era la modificación de la organización del puesto de trabajo centrado en la contratación por hora cátedra (Acosta, 2023b). A lo largo del siglo XX, hubo intentos de modificar esta organización del trabajo, destacándose el modelo experimental del *Proyecto 13: Profesorado de Tiempo Completo*, basado en la concentración de horas de trabajo en una misma institución. Este modelo también implicaba una reestructuración de los arreglos institucionales para promover un nuevo diseño pedagógico-institucional, que incluía la organización de las disciplinas por departamentos, proyectos entre disciplinas, incorporación de asesores pedagógicos, tutores, preceptores y orientadores vocacionales, entre otros.

A pesar de las dificultades para implementar estos cambios a gran escala, algunas provincias avanzaron en esta dirección en la última década, ya sea mediante la transformación de la designación de los docentes de hora cátedra a cargos, o concentrando las horas de trabajo en una —máximo dos— escuelas, lo que permite un aprovechamiento más diversificado y continuo de los docentes.

Desde el punto de vista político, estos cambios requieren un acompañamiento cuidadoso para reacomodar las condiciones de trabajo. Esto incluye la construcción de condiciones de legitimidad tanto normativas como discursivas. Es fundamental contar con el apoyo político de alto nivel para avanzar en la concentración de docentes por escuelas y en la transición hacia la designación por cargos, así como negociar con los

diferentes actores involucrados, como ministerios, gremios y docentes. En términos técnicos, los desafíos varían según se trate de la concentración de horas en una escuela o el paso a cargos fijos. En el primer caso, se requiere la consolidación de equipos técnicos ministeriales para organizar la concentración de docentes y apoyar a los equipos directivos en la reorganización institucional. En el caso de la designación por cargos, es necesario organizar equivalencias entre horas cátedra y cargos docentes, así como articular con la Junta de Calificación Docente para facilitar la transición. En ambos casos, la gradualidad y una perspectiva integral son esenciales.

El tercer foco se refiere a la **reestructuración de la organización de los contenidos** transmitidos a lo largo de la educación secundaria. Como se mencionó anteriormente, la educación secundaria forma parte de la educación básica, por lo que sus funciones históricas cambiaron. Es necesario concebir este nivel educativo como una plataforma común que permita a los adolescentes adquirir progresivamente las herramientas necesarias para su vida social presente y futura. La experiencia internacional y regional refleja una tendencia hacia la agrupación de contenidos en áreas en la secundaria inferior y un eventual desarrollo del conocimiento a través de disciplinas en la secundaria superior. Además, se observa la preferencia por modelos integrados con menor cantidad de orientaciones de finalización, ya que una diversificación excesiva puede acentuar la segmentación educativa.

La situación en Argentina presenta desafíos importantes, ya que los resultados en las pruebas nacionales e internacionales en saberes estructurantes, como Lengua y Matemáticas, son bajos en comparación con otros países. Este déficit, sumado a la nueva función de la educación secundaria como parte de la educación básica, sugiere la necesidad de intensificar los contenidos asociados a estas capacidades fundamentales. Una opción sería incrementar las horas destinadas a Lengua y Matemáticas a lo largo de toda la educación secundaria, con la posibilidad de ofrecer modalidades básicas y avanzadas en el último año, especialmente en Matemáticas, para aquellos estudiantes que orienten su proyecto futuro hacia áreas que requieran conocimientos más profundos.

También sería recomendable pensar en el último año de la educación secundaria en términos de una combinación de ofertas presenciales y virtuales, considerando la restricción de recursos y aprovechando la larga experiencia de la educación secundaria argentina en la enseñanza de disciplinas. Se podría pensar en un “menú” compuesto por: i) asignaturas estructurantes (Lengua y Matemáticas) con mayor carga horaria, ii) un núcleo común de asignaturas obligatorias con una carga levemente menor (entre cuatro y cinco, una o dos de cada gran área de conocimiento); iii) asignaturas optativas con menor carga para profundizar en disciplinas básicas y/o abrir hacia otros contenidos, como robótica por ejemplo.

Una educación secundaria básica organizada en áreas y una secundaria superior organizada en un abanico de disciplinas (tradicionales y nuevas, con cargas variables), con una intensificación de los saberes fundamentales, como Lengua y Matemáticas, se ajusta a las tendencias internacionales y permitiría avanzar frente a un desafío clave del sistema educativo en Argentina.

El cuarto foco tiene que ver con la **intensificación de la experiencia escolar** de los adolescentes. En varios países de la región y también a nivel internacional, esto se tradujo en la extensión de la jornada escolar, así como en la inclusión de actividades extracurriculares fuera del horario escolar. Los resultados de las pruebas de aprendizaje muestran que hay una pérdida de densidad en la acumulación de aprendizajes, lo cual está vinculado a la discontinuidad en las trayectorias, los problemas de asistencia y las situaciones extraescolares de la vida social que dificultan la continuidad de la escolarización. La cantidad de horas destinadas a la educación secundaria en las escuelas de jornada simple es menor en comparación con otros países, que en promedio cuentan con jornadas de seis horas.

Contemplar la extensión de la carga horaria implica retomar una de las ideas clave de una política de transformación de la educación secundaria: la perspectiva integral. Extender la jornada escolar no puede pensarse sin una atención previa a las condiciones de vida y a los aspectos necesarios que garantizan la sostenibilidad de la escolarización de los adolescentes.

Esto significa acompañar con políticas que aseguren la transferencia de recursos para transporte, alimentación, becas de apoyo si el estudiante debe trabajar, dotación de materiales y el desarrollo de una infraestructura adecuada, que permita a los estudiantes permanecer más tiempo dentro de la escuela y/o involucrados en actividades vinculadas a su escolarización.

Además, no se podría implementar una política de extensión horaria sin los recursos necesarios para cubrir las horas adicionales de los docentes, ya que la carga de enseñanza se vería incrementada. Se debe considerar la infraestructura, los recursos docentes, las condiciones para la escolarización de los estudiantes y los contenidos a incorporar en esa extensión.

Si el objetivo es dotar de mayor densidad a la experiencia escolar, y, dado que se detecta un déficit en los resultados de aprendizaje, se podría reservar la transmisión de contenidos en su forma tradicional —es decir, centrada en el edificio escolar— a las áreas o disciplinas. Asimismo, podría explorarse el uso de espacios alternativos para el desarrollo de áreas del conocimiento que requieren condiciones especiales para una transmisión más efectiva, como las artes, la educación física, los idiomas y las tecnologías, aprovechando tiempos complementarios o contra turno. En localidades de menor densidad poblacional o más pequeñas, estos espacios se podrían articular con otros recursos disponibles, como clubes, bibliotecas, centros culturales, teatros, centros cívicos y asociaciones civiles.

Otra forma de atender la intensificación de la jornada escolar sería dedicar más tiempo a la enseñanza presencial en los primeros años de la educación secundaria, y avanzar progresivamente hacia formas de interacción mediadas por tecnologías que no requieran del uso constante de aulas físicas, adaptándose más a los tiempos y necesidades de los estudiantes. Este modelo solo podría ser implementado de forma gradual, especialmente en los últimos dos años de la educación secundaria y con diferencias entre el anteúltimo y último año, cuando los estudiantes ya están en condiciones de tomar decisiones más autónomas sobre la organización de su vida escolar y personal.

Porque no se trata de más horas reloj en la escuela, sino de garantizar más horas de exposición a la transmisión que favorezcan más y mejores aprendizajes. Esto demanda sistemas de seguimiento individualizado, ya que supone el diseño de recorridos personalizados para cada estudiante. Por otro lado, también se necesitan recursos y estrategias de enseñanza variadas, aprovechando las tecnologías digitales que permiten deslocalizar la enseñanza del espacio físico de la escuela.

El quinto foco es el **acompañamiento a las trayectorias escolares**. La experiencia internacional, regional y nacional demostró los beneficios de contar con sistemas de información que permiten el monitoreo y seguimiento de los estudiantes. Diversas provincias implementan sistemas de gestión educativa que permiten un seguimiento actualizado de las trayectorias de los estudiantes, incluyendo su asistencia, rendimiento académico y el desarrollo de dispositivos de prevención del abandono. En particular, la implementación de sistemas de alerta temprana para detectar el riesgo de abandono ganó relevancia, especialmente en el contexto postpandemia. Un escenario ideal sería la digitalización total de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de cada jurisdicción, en interacción con el SInIDE a nivel nacional.

El objetivo debe ser avanzar hacia la digitalización de los SIGED, destacando su potencial para abordar problemáticas en tiempo y forma, facilitar el trabajo de los docentes y dinamizar el trabajo administrativo del personal no docente. También se debe desarrollar una oferta de formación para equipos docentes y no docentes en el uso del SInIDE, así como para los equipos de supervisión, a fin de resaltar el potencial del SInIDE en el seguimiento institucional y distrital, la elaboración de informes de gestión y el cálculo de índices de eficiencia del sistema. Es esencial distribuir el equipamiento escolar para la carga de información y proporcionar recursos tanto para docentes como para estudiantes.

Las intervenciones institucionales en el acompañamiento de los estudiantes tienen larga data: desde 1960, las reformas educativas incorporaron figuras y espacios destinados a sostener las trayectorias escolares. Las alternativas actuales combinan enfoques tradicionales o nuevos, que abarcan el trabajo territorial e institucional, la creación

de coordinadores de curso, tutorías grupales e individuales, y tutorías orientadas a promover el egreso en el último año. También se incluyen espacios dedicados a abordar las problemáticas de los estudiantes.

Las experiencias de intervención varían según su complejidad. Entre las acciones de menor complejidad se incluyen la creación de espacios institucionales de complementación y fortalecimiento de los aprendizajes, así como tutorías personalizadas enfocadas en el seguimiento de las trayectorias y la detección temprana del riesgo de abandono. También se destaca la formación docente en el seguimiento de trayectorias heterogéneas y en la detección temprana de riesgos de abandono. Además, se contempla el acompañamiento de equipos técnicos ministeriales para apoyar a los equipos de supervisión en la implementación de estos sistemas de acompañamiento. Las intervenciones de mayor complejidad implican la creación de espacios de acompañamiento de bienestar, articulación con familias y salud mental, lo que requiere un consenso con las áreas de salud y desarrollo social para definir los recursos necesarios de cada actor involucrado. Asimismo, se deben implementar políticas socioeducativas que fomenten la creación de espacios extracurriculares para fortalecer la vinculación de los estudiantes con la escuela.

Se destaca que estas intervenciones requieren financiamiento para horas institucionales dedicadas a tutorías y gestión de los espacios de acompañamiento, así como para la creación de espacios de complementación y fortalecimiento de aprendizajes. También se necesitan recursos para la formación docente y la creación de espacios extracurriculares orientados a la vinculación de los estudiantes con la escuela.

Cabe advertir que estos dispositivos, particularmente los destinados al monitoreo a través de los nuevos sistemas de información, pueden transformarse en instrumentos que faciliten la clasificación y estigmatización de los estudiantes, con los efectos negativos que estos procesos pueden tener sobre la autoestima y la valoración de docentes y autoridades. No se trata de detectar casos ni de construir muletas permanentes para sostener la escolarización, sino de recursos que colaboren para que cada estudiante pueda sostenerse dentro de la escuela con satisfacción.

El sexto foco se refiere a la **complejización y diversificación de los planteles y las funciones docentes**, acompañada de una concepción de desarrollo profesional que pone énfasis en la cooperación y transferencia de conocimientos.

Además de los docentes transmisores, según la organización curricular definida por el sistema educativo, existen funciones docentes responsables del seguimiento intensivo y más ajustado de los estudiantes, de la selección, producción o adaptación de recursos para la enseñanza. Se amplían las figuras de consejeros o tutores, coordinadores y supervisores de equipos docentes. Se trata tanto de una diversificación del plantel docente como de una complejización de la función docente: no solo cambió la función de enseñar, lo que hace su ejercicio más complejo, sino que también surgieron nuevas y más intensas tareas, por lo que los planteles docentes deben ser ampliados.

Lo dicho implica, entonces, diversificar la formación de los profesores y otros actores involucrados en la educación secundaria (Acosta, 2021). Es evidente que la extensión de la obligatoriedad requiere más recursos humanos, en los que el docente transmisor ocupa el lugar central. Además, la experiencia internacional indica que es necesario avanzar en dos direcciones. Por un lado, se debe revisar la formación docente, lo que implica: i) construir una identidad como profesor de educación secundaria; ii) incorporar contenidos en la formación que desarrollen capacidades vinculadas con el trabajo de acompañar al otro, incluyendo la exposición a contenidos sobre los derechos de adolescentes y jóvenes, y la construcción de identidades durante esa etapa.

Por otro lado, está la diversificación de las funciones de enseñanza y de los perfiles asociados a ella. Aunque hace tiempo se propone el trabajo colectivo entre docentes, esta idea no termina de implementarse en la práctica. La planificación conjunta entre profesores de distintas áreas, disciplinas y/o cursos se encuentra en el discurso pedagógico de la “innovación” desde hace décadas. A ello podrían sumarse otras formas de organización, como la división de tareas según perfiles o preferencias, por ejemplo, profesores más orientados a la exposición, al desarrollo de materiales o al seguimiento de los estudiantes. Habilitar otras formas

de distribución de la organización de la enseñanza permitiría un mejor aprovechamiento de los recursos existentes. Esto, incluso, podría considerarse como parte de la carrera docente, en la que, en diferentes etapas o momentos, el ejercicio de la profesión dentro del horario escolar no se limite a estar “frente” a la clase.

Finalmente, al igual que cuando se extendió la educación secundaria en las reformas comprensivas de los años 60, se recomienda no solo diversificar sino también profesionalizar los roles que apoyan y sostienen la enseñanza, y que resultan fundamentales para garantizar la continuidad de las trayectorias. En este sentido, figuras como las del tutor, consejero u orientador, además de la del profesor, que contribuyen al lazo y al sostén de los estudiantes, debieran institucionalizarse como parte central a través del desarrollo de cargos y formación específicos. Las políticas relevadas destacan momentos clave de la escolarización que se benefician de estas figuras profesionales: acompañamiento durante la transición entre niveles, guía en la selección de orientaciones y acompañamiento de las trayectorias. Sin caer en un uso estigmatizador, los sistemas de monitoreo y, sobre todo, las tecnologías de comunicación contemporáneas, permiten asegurar que algunos estudiantes se vuelvan invisibles para el sistema.

En relación con la transferencia de conocimientos, la experiencia ofrece modelos de desarrollo profesional que incluyen tendencias que promueven el trabajo colaborativo entre directivos o docentes con experiencia probada, quienes acompañan y orientan a sus pares en sus escuelas y en otras escuelas. Este modelo se implementa bajo esquemas variados, y dentro de esta amplia tendencia se ubica la modalidad de comunidades profesionales, entre otras similares.

3.4. Siete líneas posibles de acción para la articulación desde el gobierno nacional

En un país federal con un sistema educativo descentralizado, es esencial coordinar los esfuerzos nacionales y jurisdiccionales para promover cambios en la educación secundaria. Existen iniciativas de transformación a nivel nacional y jurisdiccional, pero cada jurisdicción enfrenta desafíos

específicos relacionados con su tradición, capacidad técnica y recursos. La articulación entre los niveles nacional y jurisdiccional debe reconocer estas diferencias, respetar la autonomía local y garantizar un estándar mínimo en la oferta educativa.

Para ello se presentan espacios potenciales de intervención y/o de acción conjunta que buscan objetivos variados, tales como valorizar y dar visibilidad a los logros alcanzados, fortalecer las acciones en curso y aprovechar las oportunidades para la construcción conjunta. Estas líneas de articulación posible se apoyan en lo que los actores jurisdiccionales reconocen como prioritario (Acosta, 2023a). De manera general, las principales líneas son:

- i. Sostenimiento de programas nacionales: entre los programas más mencionados se encuentran el Programa de Módulos Institucionales (PMI), destinado a financiar horas de tutoría (entre otros programas más específicos que se enmarcan en INET e INFOD), la distribución de libros de texto y *Conectar Igualdad*, que proporciona computadoras a los estudiantes y recursos para la conectividad escolar.
- ii. Capacitación de equipos técnicos provinciales: incluye la formación en áreas pedagógicas y de gestión tecnológica, fundamental para acompañar los procesos de transformación.
- iii. Provisión de recursos pedagógicos y didácticos: subraya la importancia de distribuir libros de texto, materiales de enseñanza y plataformas digitales como parte de la oferta educativa.
- iv. Desarrollo de normativa unificadora: en particular, se destaca la necesidad de crear normativas que unifiquen y sostengan las transformaciones, especialmente las vinculadas a la modificación del régimen académico.
- v. Fortalecimiento de la interacción entre las jurisdicciones: la cooperación y el intercambio entre provincias es un aspecto clave para el aprendizaje mutuo y la optimización de recursos.
- vi. Visibilización de experiencias jurisdiccionales: es fundamental dar a conocer las experiencias que las jurisdicciones llevan a cabo para la transformación de la educación secundaria, de manera de fomentar el aprendizaje colectivo.

- vii. Producción de un discurso político y pedagógico: es esencial articular un discurso que legitime los cambios propuestos, especialmente los referidos al régimen académico, para consolidar el proceso y alinearlos con las expectativas que generan las políticas de transformación en la comunidad educativa.

Este conjunto de acciones posiciona a la Secretaría de Educación Nacional como proveedor de recursos, organizador legal y administrativo, garante de la legitimidad de las orientaciones acordadas y promotor de espacios de intercambio y aprendizaje horizontal. Un concepto clave que emerge es el de “circulación”, que se refiere al intercambio de experiencias, voces expertas, saberes y recursos entre los distintos actores. Esta dinámica puede entenderse como flujos de circulación: de la Secretaría de Educación Nacional a los Ministerios de Educación jurisdiccionales, de estos a la Secretaría y entre las propias jurisdicciones.

Las circulaciones de la Secretaría de Educación Nacional hacia los Ministerios de Educación jurisdiccionales abarcan principalmente el aspecto financiero y la provisión de infraestructura, recursos materiales y técnicos. También implican una presencia regulatoria y orientadora respecto a la política educativa nacional. Es fundamental producir un discurso público que legitime los cambios, en particular aquellos relacionados con el régimen académico y las trayectorias estudiantiles, y que involucre a intelectuales pedagógicos de referencia. Este discurso debe ser un instrumento clave tanto para el alineamiento del mensaje como para su validación ante la opinión pública.

Por otro lado, la circulación desde los Ministerios de Educación jurisdiccionales a la Secretaría de Educación Nacional implica dar visibilidad a las experiencias en curso, teniendo en cuenta tanto las condiciones políticas, técnicas y materiales de cada jurisdicción, como los aspectos que desean compartir entre pares. Esto incluye los alcances y límites de los procesos de cambio en implementación, y proporciona un espacio para escuchar y deliberar sobre las necesidades que deben ser atendidas para sostener el cambio en el tiempo. Finalmente, se destaca la importancia de promover la articulación entre provincias que

hayan optado por caminos similares, a fin de fortalecer la cooperación y optimizar el intercambio de experiencias.

Alcanzar una transformación significativa y sostenible de la educación secundaria en Argentina demanda fortalecer los recursos destinados al sector, mejorar tanto las condiciones materiales como pedagógicas de las escuelas y diseñar políticas de apoyo que garanticen la continuidad de las trayectorias escolares y un rendimiento académico satisfactorio.

En este sentido, las políticas educativas deben centrarse en asegurar la estabilidad y calidad de la oferta educativa, garantizando los recursos necesarios tanto en el plano material como simbólico. Para ello, es necesario adoptar un enfoque integral que contemple todas las dimensiones del proceso de escolarización, respaldado por un compromiso público firme con la noción de obligatoriedad, de manera que todos los adolescentes y jóvenes, sin importar su origen social, tengan acceso a una educación significativa que les permita comprender la realidad y desempeñarse en la vida social. Esto requiere una voluntad política robusta y un compromiso conjunto para garantizar una escolarización más equitativa y justa en todo el país.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2017). Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 202-219. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17788>
- Acosta, F. (2019a). Políticas de educación secundaria. Desafíos y perspectivas: ¿cambio o inmutabilidad? En N. López (comp.), *Desafíos de la educación secundaria en América Latina: ponencias del Foro Regional de Políticas Educativas 2018* (pp. 153-180). UNESCO. Disponible en: <https://bit.ly/3GvESuc>
- Acosta, F. (2019b). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la educación*, 6(11), 13-27.
- Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina* [Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106)]. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Acosta, F. (2023a). *Transformar la escuela secundaria en la Argentina: experiencias entre el qué y el cómo*. CEPAL.
- Acosta, F. (2023b). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: Análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Editorial Teseo.
- Acosta, F.; Canales, A. F. y Grosso Correia, L. (2024). La reconfiguración de la educación secundaria a partir de la posguerra: de la elite a las masas. Una introducción. *Anuario de Historia de la Educación*, 25(2). Disponible en: <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2024.25.2.e032>
- Acosta, F.; Fernández, S. y Alvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En D. Pinkasz y N. Montes (Comps.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos* (pp.21-72). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Acosta, F. y Pinkasz, D. (2022). *Insumos para una reforma de la educación secundaria en Perú. Documento: Tendencias y desafíos de la educación secundaria en el contexto internacional*. Consejo Nacional de Educación/UNICEF/Gobierno de Canadá.
- Acosta, F. y Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. EUROsocial.
- Aranda, R. (2024). *Misiones. Ministerio de Educación*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Blanco, A. (2024). *Transformación de la secundaria en la Argentina*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *El Observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*. Disponible en: <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/6/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNIPE-Educacion-Secundaria.pdf>
- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2019). *Transformar la educación secundaria. Metas estratégicas para transformar Argentina*. CIPPEC.
- Cappelletti, G.; Savransky, N.; Alu, N. y Vinacur, T. (2024). *Experiencias de jornada escolar extendida y opcional*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Carnevale, G. (2024). *Es Más Secundaria. Provincia de Buenos Aires*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Claus, A. y Vinacur, T. (2024). El financiamiento educativo inteligente en la Argentina: antecedentes, diagnóstico y desafíos. Nota técnica del BID; 3030.

- Cortelezzi, M. (2024). *La educación en el nivel secundario en la Argentina. Panorama y aportes. Secretaría de Educación de la Nación*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dallazorza, V. (2024). *Buenos Aires aprende. Secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022). Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferreyra, H. (2024). *El desafío de mejorar la educación secundaria en Córdoba, Argentina*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fregonese, A. (2024). *El desafío de transformar la escuela secundaria. Acompañamiento a las trayectorias educativas. Provincia de Entre Ríos*. [Diapositivas de power point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fuentes, S. (2024). *Proteger trayectorias escolares en la educación secundaria: una mirada desde la investigación regional*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- García Salazar, T. (2024). *Mendoza. Ministerio de Educación*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Graizer, O. (2020). Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo. En I. Dussel, D. Pulfer y P. Ferrante (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.251-266). UNIPE.
- Green, A. (2006). *Comprehensive Schooling and Educational Inequality*. En A. Green, J. Preston y J. Janmaat (Eds.), *Education, Equality and Social Cohesion* (pp. 118-14). Palgrave McMillan.
- Handley, E. (2024). *Cómo modelos innovadores pueden transformar habilidades para la vida*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) 2024. *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos*. Informes técnicos. Vol. 8, n° 221.
- Kessler, G. (2010). *Sociología del Delito Amateur*. Paidós.
- Lopez, N. (2024). Disertación en Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Lotito, O. (2024). *Transformación de la escuela secundaria. Planea UNICEF*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Marshall Infante, M. (2004). *Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile*. Instituto internacional de planeamiento para la educación/UNESCO.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Indicadores educativos*. Disponible en: <https://www.argentina.gov.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>
- Montaldo, S. (2024). *Tucumán. Ministerio de Educación*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Montes, N. y Steinberg, C. (2024). *Foro de Ministros OEI-UNICEF*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Montes, N.; Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, VII(13), 103-127.

- Núñez, P.; V. Seca y V. Arce Castello (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ortiz, E.; Bos, M.S.; Giambruno, C. y Zoido, P. (2023). PISA 2022 en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://www.iadb.org/es/quienes-somos/topicos/educacion/iniciativas-de-educacion/america-latina-y-el-caribe-en-pisa>
- Perusia, J. C. y Cardini, A. (2021). *Sistemas de alerta temprana en la educación secundaria. Prevenir el abandono escolar en la era del COVID-19*. CIPPEC.
- Piscitelli, A. (2023). *Polímatas: el perfil antidisciplinario del trabajador del futuro*. Fundación Santillana.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Porres, A. (2024). Disertación en Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Romero, C. (2024). *Desafíos para la gestión institucional de la mejora de la educación secundaria*. [Diapositivas de Power Point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ruiz, G. (Comp.) (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. EUDEBA.
- Sabaté, F. y Vinacur, T. (2024) *Fortalecimiento de Trayectorias Educativas. Los Centros Socioeducativos y Comunitarios en barrios populares de la provincia de Buenos Aires*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Scasso, M. (2024). *Las trayectorias por la educación secundaria en América Latina*. [Diapositivas de power point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2019). Documento subeje. Nivel secundario. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_secundaria_20190521.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2024). Disponible en: <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- Steinberg, C.; Lotito, O.; Tófaló, A.; Montes, N. y Toranzos, L. (2023). *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), OEI.
- Steinberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO.
- Sosa, A. (2024). *Educación Secundaria. Acompañamiento a las trayectorias educativas. Provincias de Río Negro*. [Diapositivas de power point]. Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Tröhler, D. (2019). *The dignity of the Protestant souls: Protestant trajectories in the Educationalization of the World*. En R. Bruno Jofré, R. (Ed.), *Educationalization and Its Complexities: Religion, Politics, and Technology* (pp.27-49). University of Toronto Press.
- Trucco, D. (2024). Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe. CEPAL/UNESCO/UNICEF. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b80b4d28-e4df-4c5c-9659-dd78d4d1b527/content>
- Trucco, D. y Acosta, F. (2024). *La educación secundaria en América Latina: entre límites y posibilidades*. [Diapositivas de Power Point]. Seminario Regional “Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario. Un problema del que se habla poco”. UNICEF Argentina.
- Vinacur, T.; Alegre, S.; Torre, E.; Perusia, J. C.; Xanthopoulos, J. (2024) *Sistemas de protección de trayectorias educativas en Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ziegler, S. (2024). Disertación en Encuentro “Los desafíos de transformar la educación secundaria en la Argentina”, Banco Interamericano de Desarrollo.

Anexos

Ejemplos de políticas centradas en las condiciones sociales de los estudiantes

Argentina

Nombre: [Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina \(Progresar\)](#)

Descripción general: se propone fortalecer las trayectorias de quienes buscan terminar su educación obligatoria, formarse profesionalmente o estudiar una carrera de nivel superior. Está orientado a jóvenes de 16 a 24 años y cuenta con cuatro líneas de becas: *Progresar Obligatorio* promueve la finalización de la educación obligatoria; *Progresar Superior* acompaña a estudiantes de institutos superiores y universidades; *Progresar Trabajo* se orienta a cursos de formación profesional, y *Progresar Enfermería*, a quienes cursen la carrera de enfermería en universidades y terciarios.

Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/becasprogresar/institucional>

Australia

Nombre: [Youth Connections](#)

Descripción general: el eje es el fortalecimiento del vínculo del joven con la educación. Para lograrlo, los proveedores del programa cuentan con diferentes actividades en las comunidades locales y trabajan con otros servicios regionales para ofrecer un apoyo personalizado a la juventud elegible. Por ejemplo, una acción del programa puede ser ayudar a un joven en riesgo a reconectarse con sus familiares, encontrar un mentor, o derivarlo a una organización que le ayude a superar obstáculos, como problemas de salud mental, alfabetización o deficiencias con la aritmética.

Fuente: Dandolo Partners (2014). *Evaluation of the National Partnership On Youth Attainment And Transitions. A Report For The Department Of Education*. Dandolo Partners.

Brasil

Nombre: [Programa Bolsa Família](#)

Descripción general: *Bolsa Família* consiste en una transferencia de dinero que el Estado nacional entrega de forma prioritaria a las mujeres jefas de hogar con ingresos por debajo de la línea de pobreza, definida como un ingreso inferior a 218 reales

(aproximadamente 40 dólares) por persona del núcleo familiar (Gobierno del Brasil, 2023). El programa establece condiciones, como la asistencia escolar de niñas, niños y adolescentes del grupo familiar, y la realización de controles de salud prenatal. En 2023 se puso en práctica una nueva versión del programa, que incluye montos adicionales por niña, niño, adolescente o mujer embarazada del hogar. El beneficio está condicionado a que se cumpla con una asistencia mínima de 75% de la carga horaria, y se aplica hasta un máximo de dos adolescentes de 15 a 17 años por familia.

Fuentes: Banco Interamericano de Desarrollo (2016). *Brasil Bolsa Familia. Síntesis Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas*. BID.
CEPAL, UNESCO y UNICEF (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe*. CEPAL.

Chile

Nombre: [Programa Liceo para todos](#)

Descripción general: el propósito fundamental de este programa, creado en el 2000, es mejorar la calidad de los liceos que atienden a jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica y educativa. Sus principales componentes son: a) becas para alumnos con riesgo de deserción; b) estrategias para mejorar la enseñanza, y c) apoyo a las iniciativas y planes de cada liceo para reducir la deserción y mejorar las oportunidades de aprendizaje (Marshall Infante, 2004). Se implementan estrategias orientadas a retener a los jóvenes en los liceos procurando que su experiencia escolar sea significativa y habilitadora, con el fin de facilitar su integración a la sociedad con igualdad de oportunidades.

Fuente: Ruiz U., C. y Vergara C., M. (2005). *Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción*. MINEDUC.

Honduras

Nombre: [Programa Bono vida mejor](#)

Descripción general: se enfoca en el fortalecimiento de las familias con niños de hasta 18 años que enfrentan altas desventajas sociales, con el fin de garantizar que puedan sostener y acompañar las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes durante el período de escolarización obligatoria. Otorga una transferencia de dinero bimensual sujeta a la condicionalidad de asistencia y rendimiento académico óptimo de los niños, niñas y adolescentes en un establecimiento público.

Fuentes: República de Honduras (2016). *Acuerdo Ministerial Número 072-SEDIS-2015. Sección A Acuerdos y Leyes No. 34,037*.
Banco Interamericano de Desarrollo (2 de abril de 2020). *Honduras mejora las condiciones de vida de los hogares más pobres con apoyo del BID* [comunicado de prensa]. BID.

México

Nombre: [Programa Albergues escolares indígenas - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas](#)

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

Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (2013). *Programa Albergues Escolares Indígenas (PAEI). Ficha de monitoreo 2012-2013*. CONEVAL y CDI.

México

Nombre: [Programa Becas de apoyo a la educación básica de madres jóvenes y jóvenes embarazadas PROMAJOVEN](#)

Descripción general: otorga becas a jóvenes en contexto de vulnerabilidad, agravada por el embarazo y la maternidad temprana, para el acceso, permanencia y conclusión de su educación básica. La beca PROMAJOVEN se puede catalogar como una acción afirmativa en favor de las adolescentes que, debido al embarazo y la maternidad tempranas, están en riesgo de abandonar sus estudios de primaria o secundaria.

Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (s/f). *Impacto del Programa de Beca de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas: estudio exploratorio con enfoque cualitativo*. CONEVAL.

Programas financiados por el BID

Honduras

Operación de préstamo BID: [Programa de Apoyo a la Red de Protección Social II \(HO-L1087\)](#) (Aprobada en 2013, Cerrada)

Descripción general: se propuso (i) fomentar la acumulación de capital humano en las familias en situación de pobreza mediante el aumento del acceso a servicios de educación, salud y nutrición; (ii) reformular el Bono 10,000 en áreas urbanas, incorporando intervenciones de formación en competencias básicas e inserción laboral, a través de esquemas innovadores para la capacitación e intermediación laboral de los jóvenes beneficiarios del programa; y (iii) fortalecer y consolidar los procesos operativos del Bono 10,000 para mejorar la eficiencia en la gestión del programa.

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo.

México

Operación de préstamo BID: [Apoyo al Programa de Desarrollo Humano Oportunidades \(ME-L1091\)](#). (Aprobada en 2013, Cerrada)

Descripción general: buscó reducir la deserción de estudiantes de educación secundaria y media superior que reciben becas educativas, y aumentar la tasa de graduación del bachillerato, mediante el apoyo al rediseño, implementación y evaluación del Programa PROSPERA, con el fin de mejorar su efectividad en áreas clave como la nutrición, la salud y la educación de familias en situación de pobreza.

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo.

República Dominicana

Operación de préstamo BID: [Apoyo al programa “Progresando con Solidaridad” \(DR-L1059\)](#). (Aprobada en 2013, Cerrada)

Descripción general: se propuso (i) aliviar las condiciones de pobreza a través de transferencias de dinero condicionadas y focalizadas; (ii) incentivar el desarrollo del capital humano en salud y educación, especialmente en menores de 21 años y mujeres embarazadas; (iii) realizar la primera evaluación experimental de impacto del PROSOLI y estudios que promuevan la racionalización y focalización del sistema de asistencia social. En términos educativos, buscó incrementar la inscripción, promoción escolar y reducción de sobreedad escolar en la educación media.

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo.

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

Bulgaria

Nombre: [Early School Leaving Strategy](#).

Descripción general: abarca estrategias orientadas a la prevención, intervención y compensación del abandono escolar. Las medidas preventivas se centran en mejorar el ambiente y clima escolares, la calidad de la educación y el acceso equitativo para los estudiantes de grupos minoritarios y con necesidades educativas especiales. La intervención incluye la participación de los padres, la tutoría estudiantil, la orientación, el apoyo al desarrollo personal de los estudiantes, modelos de orientación vocacional, apoyo económico para

estudiantes e implementación de un sistema de alerta temprana. Además, se contemplan estrategias de reingreso para los que abandonan la escuela y el desarrollo de un sistema nacional para la validación de competencias. Como parte de las medidas clave del Plan de Acción para la reducción del abandono escolar temprano, se incluyó la provisión de libros de texto gratuitos para todos los niños hasta la finalización de la educación secundaria básica y el transporte escolar gratuito para los niños en áreas remotas.

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

España

Nombre: [PROA+](#)

Descripción general: está diseñado para estudiantes en situación de vulnerabilidad, entendiendo esta condición como la presencia de diversas necesidades que pueden afectar su rendimiento académico, tales como necesidades educativas especiales, socioemocionales o asistenciales. Su enfoque metodológico busca crear un ambiente propicio para el aprendizaje, adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes y orientado a reducir el riesgo de abandono escolar. El PROA+ se basa en el programa anterior PROA que contaba con dos modalidades: el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) y el Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR). Está estructurado en cinco acciones estratégicas: asegurar condiciones favorables para el aprendizaje, apoyar a estudiantes con dificultades, fomentar una actitud positiva hacia la escuela, mejorar la enseñanza de competencias clave y optimizar la gestión escolar, con un énfasis particular en la estabilidad y calidad del profesorado. Entre las actividades desarrolladas en las escuelas se incluyen tutorías personalizadas, iniciativas para reducir la brecha digital, estimulación temprana en educación infantil, centros comunitarios participativos y programas de formación docente, entre otras.

Fuentes: Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (2024). *PROA + 2021-2024*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Disponible en: <https://www.educacionforydeportes.gob.es/mc/sactie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23.html>

Manzanares Moya, A., Ulla Díez, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación*, 2012, 89-116.

Irlanda

Nombre: [School Completion Programme](#)

Descripción general: el objetivo es mantener a los jóvenes en el sistema educativo formal hasta completar el ciclo superior o equivalente. Este programa es gestionado a nivel local por comités intersectoriales, encargados de desarrollar planes de retención para apoyar a los niños de entre 4 y 18 años en riesgo de abandono escolar temprano. Los comités congregan a directores de escuela, docentes de enlace entre el hogar y la escuela, padres, representantes

municipales, asistentes sociales, oficiales de enlace juvenil, representantes de salud, miembros del comité de educación vocacional, funcionarios de la Junta Nacional de Bienestar Educativo y representantes de organizaciones comunitarias, voluntarias y juveniles. Los planes de retención escolar abordan las necesidades educativas, psicológicas y sociales de los estudiantes en riesgo de abandono mediante alianzas innovadoras entre escuelas, organizaciones comunitarias — como asociaciones juveniles y clubes deportivos— y servicios de salud. Proporciona apoyo con tutores dentro del centro educativo durante el horario escolar, apoyo durante las vacaciones así como apoyo fuera de la escuela para los estudiantes que abandonaron. Todo el programa refuerza tanto el acompañamiento escolar como el extraescolar. Los proyectos locales destacan desafíos en relación con el absentismo crónico (más de 20 días de ausencia de la escuela), el apoyo a los estudiantes itinerantes y de comunidades gitanas, la retención del ciclo superior y el apoyo a los jóvenes con problemas de salud mental y psicológica.

Fuentes: TÚSLA Education Support Service (2024). *School Completion Programme*. An Ghníomhaireacht um Leanáil agus an Teachlach. Child and Family Agency. Disponible en: <https://www.tusla.ie/tess/information-for-schools/school-completion-programme-tess/>.

UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

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*. UNESCO, SITEAL.

Kosovo

Nombre: [School Dropout Prevention Teams \[Equipos de prevención del abandono escolar\]](#).

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

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

Ontario, Canadá

Nombre: [Creating pathways to success](#).

Descripción general: incluye diversas estrategias de orientación e intervenciones diseñadas para ayudar a los estudiantes en su transición de la educación elemental a la escuela secundaria. Está dirigido a estudiantes de 7° a 9° grado, que reciben apoyo y atención individual, y se benefician de programas diseñados a su medida y según su situación. Además, busca dar respuesta a las diversas necesidades de los adolescentes de 7° a 12° grado, ofreciendo una instrucción diferenciada o efectiva que se ajuste a los intereses de aprendizaje, la preparación y las preferencias de cada estudiante. Este enfoque permite a los estudiantes y educadores desarrollar nuevos métodos de estudio basados en el éxito, prevenir y anticipar problemas, y fomentar la colaboración entre educadores y alumnos. La meta principal de la iniciativa es aumentar la posibilidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, logrando mayor éxito en su trayectoria educativa.

Fuente: The Ontario Public Service (2013). *Creating Pathways to Success. An Education and Career/Life Planning Program for Ontario Schools. Policy and Program Requirements, Kindergarten to Grade 12*. Ontario Public Service.

Países Bajos

Nombre: [Dutch approach to Early School Leaving](#).

Descripción general: la estrategia de los Países Bajos para reducir el abandono escolar temprano se basó en convenios entre el Ministerio de Educación, los municipios y las escuelas. Estos convenios son “acuerdos de desempeño a largo plazo” que establecen metas de reducción del abandono escolar temprano para los municipios y las escuelas. Bajo el liderazgo y apoyo del Ministerio de Educación, los actores locales desarrollan enfoques e intervenciones para reducir el ausentismo y el abandono escolar temprano. Un aspecto clave de esta estrategia es que todos los actores involucrados, de todos los sectores, comparten un lenguaje común sobre el abandono escolar temprano. Comprenden la complejidad de los factores que llevan a la deserción escolar, la importancia de reducir este fenómeno y las metas que deben alcanzar. Además, participan activamente en redes de apoyo para jóvenes en riesgo de abandonar la escuela. En los Países Bajos, la Base de Datos de Registros Básicos para la Educación (BRON) es fundamental para la reducción del abandono escolar temprano. Cada niño tiene un número de identificación único, y el sistema digital captura datos en tiempo real sobre ausentismo y abandono escolar, lo que permite a las escuelas y autoridades actuar rápidamente. BRON identifica a los jóvenes no matriculados o ausentes, cruzando datos de asistencia y almacenando información socioeconómica, lo que facilita el análisis de los perfiles de los estudiantes que abandonan la escuela. Los datos se pueden desagregar por región, ciudad y escuela, y se publican dos veces al año, garantizando la transparencia del proceso.

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

Uruguay

Nombre: [Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información](#)

Descripción general: en 2015, el Consejo Directivo Central aprobó la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (Resolución N° 80 Acta N° 95), con el objetivo de posibilitar el seguimiento de los procesos educativos de los estudiantes, identificar de manera temprana situaciones de vulnerabilidad educativa y realizar intervenciones oportunas tanto dentro de un mismo año escolar como a lo largo de toda la trayectoria educativa, especialmente en casos de riesgo de abandono escolar. Este sistema reconoce la necesidad de proteger y acompañar la educación obligatoria durante todo el ciclo escolar, incluyendo la transición entre ciclos educativos. El Plan de Protección de Trayectorias Educativas del Consejo de Formación en Educación, publicado posteriormente, establece como su objetivo principal el de acompañar a los estudiantes para fortalecer sus trayectorias y promover acciones que favorezcan la continuidad de su educación y su graduación.

Fuente: Administración Nacional de Educación Pública (2019). *Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información*. ANEP.

Programas financiados por el BID

Argentina

Línea de Crédito Condicional (CCLIP): [Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa \(PROMEDU\) \(AR-X1011\)](#) (Aprobada en 2008, Cuatro operaciones individuales cerradas)

Descripción general: los objetivos de la CCLIP fueron: (i) contribuir a la universalización de la educación inicial para niños de cinco años y expandir la cobertura para niños de cuatro años; (ii) incrementar a un 30% la proporción de alumnos de educación primaria con jornada extendida; (iii) incrementar hasta un 70% la proporción de jóvenes que completan la educación secundaria, y (iv) mejorar los indicadores de eficiencia interna de la educación secundaria.

PROMEDU I se propuso: (i) apoyar la política de retención y promoción en secundaria; (ii) aumentar el acceso en educación inicial y secundaria; (iii) expandir la jornada escolar en primaria, y (iv) mejorar los insumos y proceso de gestión del sistema educativo.

PROMEDU II se propuso: (i) apoyar la política de retención en el nivel secundario; (ii) aumentar el acceso en educación inicial y secundaria; (iii) apoyar la política de promoción y de mejora en los aprendizajes en primaria y secundaria, y (iv) mejorar los procesos de gestión del sistema educativo, a nivel nacional, provincial y de escuelas.

PROMEDU III se propuso: construir y equipar centros educativos en el contexto de un programa integral para la promoción de la equidad y calidad educativa.

PROMEDU IV se propuso: (i) incrementar la cobertura escolar en los niveles de educación inicial y secundaria; (ii) mejorar los aprendizajes en educación primaria; (iii) mejorar la eficiencia interna (retención y promoción) en secundaria, y (iv) mejorar los procesos de gestión y uso de la información educativa para el monitoreo.

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo.

Ejemplos de políticas orientadas a la revinculación de estudiantes no escolarizados

Lori Marz, Armenia

Nombre: [Cross sector protocols](#)

Descripción general: las autoridades regionales han desarrollado un protocolo intersectorial de colaboración entre los agentes locales para identificar a los niños en edad de escolarización obligatoria que no están escolarizados. El protocolo describe las responsabilidades de las escuelas, las comunidades (autoridades locales), los centros sanitarios (policlínicos), la policía, las ONG y los gestores de casos sociales (trabajadores sociales). Además, se creó un consejo de coordinación compuesto por representantes de los departamentos de educación, protección infantil, servicios sociales, salud y policía de la región, con el objetivo de dirigir y supervisar la aplicación. El protocolo aborda tres cuestiones principales relacionadas con la identificación de los niños en edad de escolarización obligatoria que no están matriculados ni asisten a la escuela: el sistema de derivación para el ausentismo escolar, la gestión de casos de niños no escolarizados y el cruce de listas de niños entre las escuelas, autoridades locales y bases de datos de niños con discapacidades o familias que reciben prestaciones. Cuando se identifica a un niño fuera de la escuela, los gestores de casos realizan una evaluación familiar y, en colaboración con los padres, buscan soluciones para apoyar su matrícula o reintegración a la escuela. Los gestores de casos trabajan con una amplia red de profesionales, que incluyen escuelas, docentes de necesidades especiales, autoridades locales, personal de salud y de protección infantil, así como con ONGs y otros servicios privados o voluntarios para niños a nivel local.

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

Colombia

Nombre: [Ni uno menos - Te quiero estudiando](#)

Descripción general: impulsada por el Ministerio de Educación entre 2010 y 2014, esta campaña buscó sensibilizar y movilizar a la sociedad para garantizar que ningún niño o joven en edad escolar quede fuera del sistema educativo. Su principal meta fue lograr la asistencia del 100% de los estudiantes hasta el grado 11, con un énfasis especial en prevenir la deserción escolar y fomentar el regreso de quienes la habían abandonado. A través de una estrategia que combinaba acción pedagógica, movilización social y comunicación, la campaña incluyó talleres informativos, actividades culturales como obras de teatro y la firma de acuerdos entre autoridades, padres y docentes para comprometerse con la permanencia escolar, a través de una cartografía del abandono en cada municipio. Además, se organizaron brigadas para distribuir materiales informativos en comunidades, fortaleciendo la sensibilización sobre la importancia de la educación.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (20 de enero de 2010). *¿Qué busca Ni Uno Menos?* Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-214234.html>

El Salvador

Nombre: [Edúcame](#)

Descripción general: el programa desarrolla modalidades alternativas de educación básica, brindándonos una oferta fuera del sistema escolar tradicional a través de instituciones implementadoras externas. Proporciona educación acelerada, semipresencial y en línea, con modalidades flexibles de evaluación, y facilitadores voluntarios como docentes. Está dirigido a la reinserción de jóvenes en el sistema o a alumnos con sobreedad, brindando una opción de acceso y continuidad educativa.

Fuente: Ministerio de Educación de El Salvador (2021). *Edúcame. Educación Media para Todos*. Ministerio de Educación.

Finlandia

Nombre: [Programa de garantía para jóvenes](#)

Descripción general: dirigido a jóvenes menores de 25 años que no estudiaban ni trabajaban (con o sin certificación) y a graduados menores de 30 años en situación de desempleo, su objetivo principal era incentivar el reingreso de estos jóvenes al sistema educativo, brindándoles la oportunidad de obtener una certificación de formación. Además, promovía la inserción laboral mediante diversas estrategias, como la garantía de empleo, el subsidio a empleadores para contratos de prácticas y la oferta de plazas en educación secundaria superior

o formación profesional. El programa también incluía orientación profesional a los estudiantes, enseñanza del idioma para inmigrantes y programas de desarrollo de habilidades profesionales con certificación, especialmente para aquellos que solo habían obtenido el certificado de escolaridad obligatoria (aunque la secundaria superior no es obligatoria en Finlandia, la mayoría de los jóvenes continúa este ciclo de la escolarización).

Fuente: Ministry of Education and Culture (2012). *The Youth Guarantee in Finland provides employment, training and a customized service*. Ministry of Education and Culture.

Programas financiados por el BID

Argentina

El **BID ha impulsado iniciativas para fortalecer las trayectorias educativas** en América Latina y el Caribe con el objetivo de mejorar la permanencia, la equidad y los aprendizajes en el sistema educativo. Uno de estos programas es **Centros Socioeducativos y Comunitarios en Provincia de Buenos Aires, Argentina**, que está destinado a una población de una franja etaria más amplia (entre 4 y 21 años), orientado a **identificar y acompañar a estudiantes en riesgo de deserción** mediante un **enfoque integral** que combina datos, seguimiento personalizado y estrategias pedagógicas innovadoras.

Principales componentes del programa: a) **sistema de monitoreo y alerta temprana**, que permite identificar estudiantes en riesgo; b) **acompañamiento personalizado**, con tutores y orientadores que apoyan la permanencia escolar; c) **estrategias de enseñanza flexibles**, incluyendo modalidades adaptadas para estudiantes con sobreedad o con riesgo de abandono, y d) **participación comunitaria y trabajo con familias**, para promover la corresponsabilidad en la trayectoria educativa. Este modelo **articula políticas de prevención, intervención y recuperación para reducir el abandono escolar y mejorar las oportunidades educativas de los jóvenes**.

Ejemplos de políticas destinadas a la extensión del tiempo de aprendizaje

Bogotá, Colombia

Nombre: 40 x 40

Descripción general: su propósito fue ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales mediante una combinación de la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales en colegios con doble jornada. Este enfoque buscó fortalecer el currículo en las áreas básicas académicas y en la formación integral de los estudiantes. Para ello, se crearon Centros de Interés a partir de alguna de las ocho áreas

integradoras: Educación física y deporte, Educación artística, Ciudadanía y convivencia, Humanidades, Lengua Castellana, Segunda lengua y Lengua extranjera, Ciencias Naturales, Matemáticas y Sociales. Abarca al 50% de la matrícula distrital y se desarrolla en el entorno escolar, con la participación de los equipos docentes y auxiliares, tanto en horario regular como en horas adicionales y, en menor medida, con formadores de entidades vinculadas a la Secretaría de Educación (SED) o la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD).

Fuentes: Ladino Cruz, A. P., Quiroga López, Y. A., Torres Ángel, J. A., Contreras, C. A. (2017). *Proyecto 40x40 y su implementación en las instituciones educativas distritales de Bogotá*. Compensar Unipanamericana Fundación Universitaria.

Cappelletti, G., Savransky, N., Alú, M., Vinacur, T. (2024). *Experiencias de jornada escolar extendida y opcional*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Chile

Nombre: [Jornada Escolar Completa \(JEC\)](#)

Descripción general: abarca de 3° a 8° de enseñanza básica y de 1° a 4° de educación media. La JEC implica un aumento de las horas de trabajo escolar, estableciendo un mínimo de 42 horas semanales en educación media. Además, se otorgan horas de libre disposición y se requiere que los docentes con 20 o más horas semanales dediquen al menos dos horas a actividades técnico-pedagógicas en equipo. Para que un establecimiento se incorpore al régimen de JEC, debe contar con un proyecto aprobado por el Ministerio de Educación, infraestructura adecuada, personal docente y administrativo calificado, y suficientes horas para el trabajo pedagógico. El proyecto pedagógico debe justificar la distribución del tiempo escolar, detallando la alternancia entre trabajo escolar, recreos y alimentación. En educación media, la jornada se organiza en 38 horas cronológicas, con un tiempo similar destinado a recreos y alimentación.

Fuente: Guerra A., P. S., Cifuentes V., P. (2022). *La jornada escolar y su extensión. Régimen en Chile y experiencias comparadas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile | Asesoría Técnica Parlamentaria.

Irlanda del Norte

Nombre: [Extended School Programme \[Programa de Escuelas Extendidas\]](#)

Descripción general: busca mejorar las oportunidades de vida de niños y jóvenes de entornos desfavorecidos mediante una financiación adicional destinada a 500 escuelas, lo que permite la oferta de actividades extraescolares fuera del horario escolar. Estas actividades incluyen clubes, apoyo académico, recreación, deportes y programas de desarrollo personal. Las escuelas que no participan en el programa también pueden ofrecer servicios similares a través de sus presupuestos o contribuciones externas. Las actividades varían según las necesidades de los estudiantes, las familias y la comunidad, y pueden incluir clases de habilidades, apoyo a la crianza, acceso a servicios especializados y oportunidades de aprendizaje para adultos.

El programa también facilita a los padres la conciliación de sus responsabilidades laborales y familiares, brindándoles acceso a recursos como TIC, Matemáticas, Escritura y Orientación sobre alimentación y finanzas. Las actividades incluyen desde clubes de desayuno, deportes y arte hasta voluntariado y emprendimiento, y ofrece refuerzo académico para estudiantes que lo necesitan y ofreciendo oportunidades para aquellos que sobresalen en sus estudios.

Fuentes: Nidirect Government Services (2024). *Extended Schools*. Nidirect. Disponible en: <https://www.nidirect.gov.uk/articles/extended-schools#toc-0>.
Education Authority (2023). *Extended Schools Programme*. Annual Report 2022-2023. Education Authority.

México

Nombre: [Programa Escuelas de tiempo completo - Secretaría de Educación Pública](#)

Descripción general: estas escuelas optimizan el uso efectivo del tiempo escolar con el objetivo de reforzar las competencias de Lectura y escritura, Matemáticas, Arte y Cultura, Recreación y Desarrollo físico, así como en Procesos de la Inclusión y Convivencia Escolar. También, extienden la jornada escolar ampliando las oportunidades de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes. El propósito es mejorar los resultados educativos, fortalecer el desarrollo del currículo y propiciar el logro de aprendizajes a través de una estrategia pedagógica para mejorar la calidad de la educación. Estas escuelas brindan un servicio educativo en los mismos 200 días lectivos que los demás planteles con una jornada extendida de entre seis y ocho horas. Además, ofrecen materiales educativos adicionales pertinentes que impulsan la renovación de los espacios físicos y el equipamiento de los planteles.

Fuentes: Secretaría de Educación Pública (2020). *Diagnóstico Ampliado. Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Secretaría de Educación Pública.
Secretaría de Educación Pública (4 de enero de 2016). *Conoce más sobre las Escuelas de Tiempo Completo*. Gobierno de México. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-mas-sobre-las-escuelas-de-tiempo-completo>

Pernambuco, Brasil

Nombre: [Reforma Integral](#)

Descripción general: el programa se centró en extender las actividades educativas diarias e incorporar contenidos relevantes para los estudiantes, como el proyecto de vida y la ciudadanía, además de poner el foco en su desarrollo emocional. A pesar de ser uno de los estados más pobres del país, entre 2007 y 2017 Pernambuco mejoró considerablemente su rendimiento educativo, pasando del puesto 22 al 3 en el IDEB. Las políticas se concentraron en cuatro ejes principales: escuelas de tiempo integral (alcanza al 70% de la red pública estatal), reorganización pedagógica, gestión orientada a resultados y mejora de la infraestructura escolar. La educación de tiempo completo se consolidó como política de estado en 2008, con la aprobación de una ley que establece la dedicación exclusiva de los docentes y un modelo de compensación económica para incentivarlos. Esta reforma permitió pasar de 25 horas

semanales a un total de 45 horas, incorporando múltiples innovaciones curriculares. Además se creó el puesto de “asistente de gestión”, un recurso que apoyó a los directores en tareas administrativas, permitiéndoles centrarse en lo pedagógico. Como resultado de estas reformas, Pernambuco redujo el abandono escolar en la enseñanza media del 22% al 1,5%, aumentó la tasa de aprobación en 22 puntos y redujo la sobreedad en 33 puntos, mejorando notablemente su ubicación en el ranking nacional de educación.

Fuente: Rivas, A., Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Instituto Natura, CIAESA, Universidad de San Andrés, Fundación Santillana.

Perú

Nombre: [Jornada Escolar Completa \(JEC\)](#)

Descripción general: se implementó en 2015 para estudiantes de 1° a 5° de secundaria en escuelas que cumplan con ciertos criterios. La JEC amplía la jornada escolar a 45 horas semanales, con un enfoque prioritario en áreas como Matemáticas, Comunicación, Ciencia, Tecnología y Ambiente, y Educación para el Trabajo, además de un espacio para Tutorías. La JEC introduce tres componentes en la gestión educativa: gestión, pedagógico y de soporte. El componente de gestión busca optimizar la organización escolar, mientras que el pedagógico se enfoca en el desarrollo de competencias en los estudiantes y en el acompañamiento a los docentes. El componente de soporte asegura los recursos y la capacitación necesarios para implementar el modelo. El Ministerio de Educación (MINEDU) gestiona la JEC a nivel nacional con la colaboración de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), que supervisan y capacitan las escuelas. Desde su implementación, la JEC ha tenido tres cohortes (2015-2017), alcanzando 2,001 escuelas para 2023. Inicialmente, el modelo tuvo un enfoque urbano, pero con el tiempo se ha ido extendiendo a zonas periurbanas y rurales, garantizando la inclusión de diferentes contextos. Para formar parte de este modelo, las escuelas deben cumplir con ciertos criterios específicos relacionados con la infraestructura, la matrícula estudiantil y las condiciones educativas adecuadas para su implementación.

Fuente: Agüero, J. M. (2016). *Evaluación de Impacto de la Jornada Escolar Completa*. Canada, FORGE, GRADE.

Ejemplos de políticas en regiones rurales alejadas

Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Guatemala

Nombre: [Sistema de Aprendizaje Tutorial \(SAT\)](#)

Descripción general: el modelo educativo es flexible y adaptativo, lo que permite a los jóvenes ajustar su ritmo de estudios a sus horarios de producción. Ofrece la posibilidad de suspender temporalmente la asistencia y reincorporarse después, según sea necesario. El calendario anual y el cronograma semanal se establecen por consenso entre estudiantes y tutores, con el objetivo de optimizar el tiempo disponible para el desarrollo de las actividades educativas esenciales. El currículo se centra en los conceptos de servicio a la comunidad y bienestar rural, fomentando desde el inicio un enfoque activo por parte del estudiante en la planificación y ejecución de proyectos productivos y de servicio. Los proyectos siguen una estructura que incluye investigación, preparación, acción y retroalimentación sobre el aprendizaje. Aunque las unidades de estudio abordan conocimientos y habilidades específicos, se integran dentro de un enfoque más amplio y articulado cuyo eje central es el proyecto. La metodología se basa en la investigación local, en la cual los estudiantes exploran y analizan los problemas y recursos de su entorno, utilizando la ciencia como herramienta para encontrar soluciones prácticas. Este modelo ha tenido un impacto directo en 300.000 estudiantes en América Latina desde su implementación. En Honduras, 155 centros educativos benefician a 7.500 estudiantes. El sistema fue desarrollado en Colombia en la década de 1970 por la ONG Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC).

Fuente: Kwauk, C., Perlman Robinson, J. (2016). *Sistema de Aprendizaje Tutorial. Redefining rural secondary education in Latin America*. Center for Universal Education at Brookings.

Brasil

Nombre: [Pronacampo](#)

Descripción general: en el país se ha forjado una intensa demanda social por educación, impulsada por las organizaciones sociales de base, especialmente por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y respaldada por entidades como UNICEF y la Conferencia Episcopal. En 2010, el poder ejecutivo emitió el decreto 7352-2010, que establece las directrices de la política educativa en y para el campo. Entre sus principios se destaca el respeto a la diversidad en las regiones rurales en sus aspectos sociales, culturales, ambientales, políticos, económicos, de género, generacional, de raza y origen étnico; la formulación de proyectos político-educativos específicos para las escuelas rurales, la valoración de la identidad de la escuela rural mediante proyectos educativos con planes de estudio y metodologías adecuadas a las necesidades reales de los estudiantes; la flexibilidad en la organización de la escuela, respetando el calendario de fases del ciclo agrícola, las condiciones climáticas y el control social

de la calidad de la educación escolar mediante la participación efectiva de la comunidad y los movimientos sociales rurales. Como complemento y desarrollo de ese decreto, en febrero de 2013 se creó el Programa Nacional de Educación del Campo (Pronacampo) en el ámbito del Ministerio de Educación. El programa se basa en cuatro ejes de acción: prácticas de gestión y pedagógicas; formación docente inicial y continua; educación de jóvenes y adultos, y educación profesional; así como infraestructura física y tecnológica.

Fuente: PRONACAMPO (2024). *Programa Nacional de Educação do Campo*. PRONACAMPO. Disponible en: <http://pronacampo.mec.gov.br/>.

México

Nombre: [Redes de tutoría](#)

Descripción general: desde 1996, esta política se ha dirigido a jóvenes de contextos rurales y es implementada por egresados del nivel secundario superior en escuelas posprimarias. Promueve un aprendizaje profundo, partiendo del interés genuino de los estudiantes, a través de una metodología dialógica que promueve una relación horizontal y auténtica entre maestros y alumnos. Al aplicarse como parte de políticas de mejora en escuelas secundarias en áreas de alta marginación, este modelo ha obtenido resultados sobresalientes, ganando reconocimiento internacional de académicos y funcionarios. El trabajo se organiza con tutores que proponen temas que los estudiantes pueden elegir para investigar de manera individual. Para apoyar a los docentes, se incorporan asistentes técnico-pedagógicos que acompañan la implementación de las redes de tutoría. Cuando el modelo se expandió a gran escala, se crearon y distribuyeron materiales escritos con guías para facilitar la correcta práctica de la relación tutora. Desde 2009, *Redes de tutoría* fue el eje central del Programa Emergente para la Mejora del Logro Escolar (PEMLE), cuya principal población objetivo fueron las telesecundarias, que presentaban los peores resultados de desempeño de todos los tipos de escuelas medias. El PEMLE y su sucesora, la EIMLE (Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo) alcanzaron a 9.000 escuelas. Como resultado, las telesecundarias mejoraron sus indicadores de desempeño, superando a las escuelas técnicas y a las escuelas comunes sostenidas por el estado.

Fuente: Rincón-Gallardo, S. (2023). *México. Redes de Tutoría. Acelerar Aprendizajes*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Ejemplos de políticas de articulación con la formación profesional

Alemania

Nombre: [Sistema Dual](#)

Descripción general: representa uno de los programas educativos flexibles más replicados en el mundo. Una vez terminada la primaria, los estudiantes pueden elegir entre tres opciones: i) un programa demandante académicamente que culmina con la entrada a una certificación universitaria; ii) un programa menos demandante académicamente que culmina con el título secundario y provee sólidas competencias académicas; y iii) un programa diseñado para estudiantes sin interés por la vía académica que obtienen al final un certificado de terminación escolar. Los graduados de los dos últimos programas suelen matricularse en educación vocacional a los 15 o 16 años. La mayoría de los estudiantes del ciclo de secundaria superior que cursan estudios vocacionales (cerca del 75%) se matriculan en el sistema dual, mientras que el resto lo hace en escuelas de capacitación y vocacionales de tiempo completo, con una duración de dos a tres años, y la posibilidad de obtener certificados de terminación de estudios. Bajo el principio de complementariedad entre la escuela y el aprendizaje basado en el trabajo, el sistema dual ofrece la posibilidad de pasar tres o cuatro días por semana en una empresa que ofrece aprendizaje práctico. A diferencia de las escuelas vocacionales de tiempo completo, que requieren el título de educación secundaria, el único requisito para entrar al sistema dual es completar la educación obligatoria.

Fuente: Lifelong Learning Programme (s/f). *An introduction to The Dual VET system. The secret behind the success of Germany and Austria*. Lifelong Learning Programme.

Chipre

Nombre: [Modernización de la educación y formación técnico-profesional](#)

Descripción general: la modernización de la educación y formación técnico-profesional ha sido una de principales estrategias para abordar el abandono escolar prematuro. Se reestructuró la educación vocacional en el nivel secundario para mejorar tanto el aprendizaje basado en el trabajo como la relevancia de los planes de estudio centrados en competencias y habilidades. Se trabajó en las calificaciones profesionales, desarrollando estándares para la certificación y alineándolos al Marco Europeo de Calificaciones. También se creó el programa *New Modern Apprenticeship*, para brindar oportunidades de aprendizaje adicionales tanto a los estudiantes en riesgo de abandono como a los que ya abandonaron la escuela.

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

México

Nombre: [Modelo Mexicano de Formación Dual \(MMFD\)](#)

Descripción general: retoma los elementos esenciales del modelo dual alemán y los adapta a la realidad nacional. El MMFD propone la formación tanto en la empresa como en la escuela para los estudiantes del bachillerato tecnológico, profesional técnico o profesional técnico bachiller de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS). A partir del tercer semestre, el estudiante se incorpora a la empresa de acuerdo con un plan de formación individualizado, alternando el aprendizaje en el aula y el lugar de trabajo durante un mínimo de uno y dos años, según el tipo de carrera. En la empresa, el estudiante desarrolla actividades o tareas relacionadas con el área. De esta manera, se aplica de manera casi inmediata el principio “aprender haciendo” en un entorno profesional real.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (21 de abril de 2014). *Modelo Mexicano de Formación Dual*. Gobierno de México. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/modelo-mexicano-de-formacion-dual>

Noruega

Nombre: [Certificado de práctica](#)

Descripción general: orientado a estudiantes desmotivados y en riesgo de abandonar la escuela, este programa de dos años basado en la práctica puede tomarse después de completar la educación secundaria baja. Su objetivo es impulsar a los estudiantes a obtener un certificado de capacitación en la secundaria alta, lo que les permite finalizar ese nivel de educación mientras adquieren competencias formales. Los estudiantes pueden elegir cursos en diversos sectores, como agricultura, procesamiento de alimentos y restaurantes, construcción y edificación, cuidado de la salud y servicio de transporte. Dado que los candidatos deben tomar cursos en áreas como Idiomas, Matemáticas y Ciencias Sociales, el programa se convierte en una base clave para su futura capacitación.

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

Portugal

Nombre: [Diversificación de la educación y formación vocacional](#)

Descripción general: Portugal implementó una estrategia nacional integrada de educación y formación vocacional (2012-2014) que incluyó: a) una reforma curricular de la educación y formación vocacional en la secundaria superior, que incrementó las horas de capacitación en un ambiente de trabajo y la integración de trayectos de educación vocacional alternativos en la secundaria inferior y superior para estudiantes en riesgo de deserción; b) una iniciativa de programas vocacionales específicos (piloto) que ofrece cursos en la secundaria inferior y

aprendizajes para apoyar a los jóvenes; y c) centros de capacitación y educación vocacional con orientación profesional que brindan información sobre carreras y continuidad educativa. Portugal redujo su tasa de abandono escolar del 36,9% en 2007 al 20,9% en 2012 y extendió la duración de la educación obligatoria hasta los 18 años. En 2007, también se aprobó un Sistema Nacional de Cualificaciones y un Marco Nacional de Cualificaciones.

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

Programas financiados por el BID

Ecuador

Operación de préstamo: [Apoyo Sectorial para una Educación de Calidad en Ecuador](#) (EC-L1155) (Aprobada en 2016, Cerrada)

Descripción general: el objetivo fue apoyar la implementación y mejora de los programas del Ministerio de Educación, centrados en elevar la calidad de la educación. En particular, los programas de formación continua de los docentes, el apoyo de la enseñanza y la garantía de que los niños tengan las condiciones necesarias para aprender.

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo

Ejemplos de políticas centradas en el fortalecimiento institucional

Ceará, Brasil

Nombre: [Articulación con municipios](#)

Descripción general: entre 2007 y 2020, esta política multidimensional se basó en una alianza entre el Estado y los municipios. En sus aspectos clave, estableció un sistema de incentivos para mejorar la gestión tanto en las escuelas como en los departamentos de educación municipales. Para acceder a más recursos económicos de parte del Estado, los municipios debían lograr avances en los indicadores educativos, que incluyen tanto la mejora de las trayectorias escolares como los resultados de aprendizajes medidos en las pruebas. Además, el Gobierno estadual creó un mecanismo de incentivo a las escuelas. Basados en el Índice de Desempeño Escolar, aquellas escuelas públicas que obtuvieron resultados satisfactorios fueron distinguidas y recibieron recursos financieros directamente del Estado. Otro eje importante es la formación docente continua a cargo de los municipios. También se implementaron diversas iniciativas por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Ceará (SEE-CE), destacándose

la definición de criterios técnicos para la selección de los directores regionales de educación, responsables máximos de los Centros Regionales de Desarrollo Educativo (CREDE). Esta medida reflejó la preocupación por la calidad del órgano de gestión encargado de conducir las políticas educativas del Estado, reconociendo que el desempeño de los coordinadores regionales es fundamental en la articulación con las redes de enseñanza municipal.

Fuente: Rivas, A., Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Instituto Natura, CIAESA, Universidad de San Andrés, Fundación Santillana.

Guanajuato, México

Nombre: [Modelo educativo de Guanajuato](#)

Descripción general: en este programa, la escuela es el centro de la política educativa. Se le otorgan mayores responsabilidades, mientras se llevan a cabo reformas en la burocracia del sistema para promover una toma de decisiones más cercana al ámbito local, encargándose de la mayor parte de la gestión administrativa que anteriormente recaía en los centros escolares. Esto permitió y justificó una regionalización del Estado, con la creación de delegaciones con jurisdicción sobre diferentes zonas del territorio. Se fortaleció la sistematización y el procesamiento de la información, lo que facilitó la consolidación del Sistema Integral de Información Educativa (SIIIE). Así, se convirtió en el primer Estado que registró las calificaciones de los estudiantes a través de sus trayectorias escolares, proporcionando información estadística e indicadores actualizados para ayudar a identificar riesgos de deserción, como posibles repetidores. Un aspecto clave del esfuerzo educativo se centró en las escuelas de zonas más marginadas, principalmente rurales, lo que resultó en un aumento de los niveles de inclusión. El Estado de Guanajuato incrementó su cobertura neta en la secundaria en 30 puntos, ocupando el quinto lugar entre los estados mexicanos, y mejoró la aprobación en primaria del 94% al 100%, y en secundaria, del 80% al 95%.

Fuente: Rivas, A., Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Instituto Natura, CIAESA, Universidad de San Andrés, Fundación Santillana.

Puebla, México

Nombre: [Modelo educativo poblano APA \(asistencia, permanencia y aprendizaje\)](#)

Descripción general: el modelo parte de la base de que una mejora sostenida de la educación se logra con pocos y claros objetivos para el conjunto de los actores del sistema, y que es necesario concentrar los recursos y las energías en los establecimientos educativos con peores resultados. Estas son sus estrategias principales: vincular a las escuelas con mayores problemas con aquellas en mejores condiciones, a fin de que estas últimas funcionen como “apadrinadoras”; fortalecer el rol de los supervisores como agentes pedagógicos, y desarrollar

un sistema de información que, entre otras funciones, genere reportes por escuela para permitirles implementar estrategias pedagógicas a medida. También se sumó el trabajo de la Unidad de Promoción al Derecho a la Educación, que asumió como uno de sus compromisos el monitoreo de los casos de estudiantes en riesgo de abandonar el sistema educativo. Se puso especial énfasis en el trabajo con supervisores y directores, redefiniendo la figura del supervisor para fortalecer su perfil pedagógico y dejar atrás el rol de “auditor” que se priorizaba en el pasado. Como parte de esta transformación, se creó la Academia Poblana de Supervisores, una instancia de formación específica para estos profesionales.

Fuente: Rivas, A., Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Instituto Natura, CIAESA, Universidad de San Andrés, Fundación Santillana.

Reino Unido

Nombre: [Harmonising teaching and marking practices \[Armonización de prácticas docentes y herramientas de autoaprendizaje para los estudiantes\]](#)

Descripción general: una estrategia para apoyar el aprendizaje de los estudiantes es armonizar las prácticas de enseñanza y corrección mediante la multiplicación de intercambios entre profesores de ambos ciclos. Las actividades incluyen observación de clase, manuales de enseñanza y estrategias de aprendizaje comunes a profesores de los dos ciclos en una asignatura determinada, así como sesiones de calificación conjunta. Las secundarias también han implementado programas para los estudiantes que incluyen una o más de las siguientes actividades: actividades de familiarización (con la escuela y las aulas, con el personal y los alumnos); fortalecimiento de competencias de “aprender a aprender” mediante la mejora de las habilidades de autoaprendizaje, el pensamiento y estrategias de resolución de problemas; fomento de la autoconciencia sobre los estilos y patrones de aprendizaje; desarrollo de habilidades sociales y mejora de la autoestima, y la aplicación de pruebas de diagnóstico para guiar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

Serbia

Nombre: [School Coaching and Mentoring \[Tutoría y mentoría escolar\]](#)

Descripción general: en el marco del proyecto de prevención del abandono escolar, la oficina de UNICEF en Serbia implementó un nuevo modelo de desarrollo de capacidades de las escuelas, basado en el asesoramiento y la tutoría. A cada escuela participante se le asignó un mentor de larga y sólida experiencia en el ámbito educativo de Serbia. Los mentores apoyaron a las escuelas en su proceso de cambio, ayudándolas a transformar su comprensión y práctica

en relación con la prevención y respuesta al abandono escolar. Ofrecieron oportunidades para que las escuelas reflexionen sobre su práctica, aumenten su conciencia sobre el abandono escolar y su prevención, y desarrollen estrategias efectivas para prevenir y responder al abandono escolar. Además les ayudaron a planificar eficazmente, y mejorar su comunicación con los alumnos y los padres. Los mentores prepararon a los profesores para tornarse agentes de cambio, promoviendo un aprendizaje organizativo respetuoso, basado en la confianza mutua y el compromiso de co-construir el conocimiento.

Fuente: UNICEF (2017). *Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF.

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

Colombia

Nombre: [Sistema de bibliotecas públicas de Medellín](#)

Descripción general: con la misión de fortalecer el tejido social, las bibliotecas públicas de Medellín funcionan como centros de desarrollo comunitario y local donde se organizan actividades diversas para distintas edades e intereses: lectura, teatro, danza, esparcimiento, entre otros. Este enfoque promueve la planificación participativa de la programación, involucrando a la comunidad en su desarrollo. En una época en la que las bibliotecas grandes y pequeñas parecen haber sido reemplazadas por las nuevas tecnologías, Medellín logró resurgir este espacio, dándole una misión tan noble como necesaria. La calidad de este innovador proyecto de desarrollo cultural y comunitario fue reconocida en reiteradas ocasiones: en 2007 fue galardonado con el Premio *Global Knowledge Partnership* como uno de los mejores proyectos del año, y desde entonces, sus establecimientos no han dejado de ser reconocidos. Recibieron el Premio ATLA por Acceso al Conocimiento, el premio Golden Nica de Oro, el premio IBBY-Asahi de Promoción de la Lectura, el premio Reina Sofía Accesibilidad, el premio EIFL-PLIP a la innovación y el premio Public Library Innovation Award, entre otros.

Fuente: Rivas, A., Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Instituto Natura, CIAESA, Universidad de San Andrés, Fundación Santillana.

España

Nombre: [Comunidades de aprendizaje](#)

Descripción general: ofrece espacios de aprendizaje para niños, sus familiares y otras personas adultas de la comunidad. Por ejemplo, en aulas de informática y bibliotecas tutorizadas,

distintos miembros voluntarios de la comunidad, incluyendo antiguos estudiantes, profesores y otras personas vinculadas a la comunidad educativa, trabajan junto a las familias desarrollando un gran número de actividades. Se incluyen talleres para aprender a manejar Internet, procesadores de textos o apoyo a las familias para encontrar en línea la información que los alumnos necesitan para sus clases. Además, las bibliotecas tuteladas ofrecen, entre otras actividades, lecturas compartidas, enseñanza de la lengua y programas de alfabetización para familias inmigrantes. Este tipo de espacios promueve simultáneamente la educación del alumnado y la de sus familias. Las actividades son relevantes no solo por el aprendizaje instrumental que facilitan, sino también porque representan una oportunidad para que los estudiantes, sobre todo aquellos de minorías o grupos desfavorecidos, compartan actividades y entornos de aprendizaje con sus familias dentro del propio centro escolar y, posteriormente, en sus hogares.

Fuente: Comunidades de Aprendizaje (2024). *¿Qué son las Comunidades de Aprendizaje?* Comunidades de Aprendizaje. Disponible en: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

Nombre: [Tiempo de escuela](#)

Descripción general: desde 2010, este programa propone estrategias para ampliar el tiempo de aprendizaje y la permanencia de los estudiantes en la escuela, diversificando los espacios y las actividades. Un total de 47 escuelas promueven experiencias de aprendizaje que abarcan diversas dimensiones, incluyendo la cognitiva, afectiva, social, lúdica, estética y física de los estudiantes, aprovechando para ello diferentes espacios públicos. Además, 56 lugares, entre públicos, privados, asociaciones y clubes, han transformado la ciudad en un espacio educativo integral. El programa también busca fortalecer la interacción entre las escuelas y la cultura local, promoviendo una mayor integración de la realidad de los alumnos al currículo. A través de la colaboración con otras secretarías, se logró una política intersectorial efectiva en la ciudad, orientada a la formación integral de los estudiantes más vulnerables.

Fuente: Rivas, A., Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Instituto Natura, CIAESA, Universidad de San Andrés, Fundación Santillana.

Uruguay

Nombre: [Programa Jóvenes en Red \(JER\)](#)

Descripción general: programa de revinculación orientado a jóvenes de 14 a 24 años en situación de pobreza que no han culminado la escuela media básica (secundaria baja). La estrategia se implementa mediante equipos territoriales socioeducativos, compuestos por dos educadores y un coordinador. JER no funciona en un centro de referencia fijo, sino que

se adapta a la disponibilidad de espacios públicos o privados, como policlínicas, ONG, centros comunales, etc.

Fuente: Programas Sociolaborales (1 de octubre de 2015). *Programa Jóvenes en Red – Impacto de las propuestas educativas y laborales*. Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/programa-jovenes-red-impacto-propuestas-educativas-laborales>

Las experiencias de transformación de la educación secundaria en la Argentina

Córdoba

Nombre: [La Escuela Posible](#).

Entre las iniciativas más destacadas se encuentra el [Compromiso Alfabetizador Córdoba](#), una propuesta que forma parte de un compromiso nacional pero que responde a las necesidades específicas de la provincia. También se implementarán Coordinaciones Locales contra el Abandono Escolar, con el objetivo de reducir la tasa de deserción, poniendo fuerte énfasis en el problema de la asistencia en la educación secundaria. Además, se continuarán actividades como la Feria de Ciencias y el Festival de la Palabra, dentro del marco de un ecosistema de aprendizaje. Finalmente, se llevará a cabo una Consulta Curricular para innovar en los contenidos y metodologías de enseñanza.

En el marco de esta estrategia, se implementarán cambios significativos en la jornada escolar única, modificando la estructura de la escuela primaria, que se reorganiza en tres ciclos en lugar de dos, aunque no se prevén cambios en la extensión de la educación primaria. Se seguirá fortaleciendo el enfoque en la educación tecnológica y las ciencias, y se trabajará en estrecha articulación con las universidades para mejorar la conexión entre educación, trabajo y empleo. Se continuará con los convenios de pasantías con los municipios, como parte de un proceso de descentralización que permita vincular al sistema educativo con las realidades locales.

Asimismo, se fomentará el reconocimiento de la programación como un lenguaje del futuro, con Escuelas con Formación Profesional que ofrezcan especializaciones en áreas como la programación web. Para 2025, se espera extender la propuesta de Bachillerato orientado con certificado profesional, modalidad de la que ya participan 110 instituciones. Se continuará también con el proceso de transformar las escuelas técnicas en Bachilleratos Tecnológicos especializados y Bachilleratos Tecnológicos con formación profesional, conforme se está realizando en las escuelas PROA. Se pondrá especial énfasis en la Política Lingüística, con un enfoque focalizado en inglés y español.

Uno de los principales desafíos para la provincia de Córdoba es revisar y adaptar el régimen académico de la educación secundaria. El objetivo es crear un Régimen Académico Unificado,

un marco normativo que comprenda todos los niveles educativos de la provincia. Este nuevo régimen tiene como propósito estructurar y fortalecer el sistema educativo, considerando la diversidad de los estudiantes y la necesidad de garantizar que cada uno de ellos acceda a una formación adecuada a sus condiciones y capacidades. En este contexto, se pone especial énfasis en las transiciones entre los niveles educativos, desde primer y segundo grado de primaria hasta los primeros años de secundaria. Una de las propuestas clave es la implementación de tutorías para apoyar a los estudiantes en estos momentos críticos de cambio, asegurando que no queden rezagados en su trayecto escolar. Las tutorías no se organizarán a partir de la distribución de horas entre docentes, sino como parte integral de la propuesta de trabajo de las escuelas. Además, se priorizará un enfoque que favorezca el desarrollo de capacidades y habilidades, en lugar de centrarse exclusivamente en la densidad de los contenidos curriculares. A medida que avance la reforma, se extenderá la revisión al cuarto y quinto año de la secundaria, con el fin de seguir ajustando y mejorando la calidad educativa en esos niveles.

Se utilizarán indicadores cuantitativos y cualitativos en el seguimiento y evaluación del proceso, desarrollando categorías que permitan construir una mirada integral sobre el estado del sistema educativo. Este enfoque espiralado, que trabaja de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, es clave para garantizar que las políticas educativas se adapten a las necesidades locales y se sostengan en el tiempo. Córdoba es una de las provincias que ha apostado por la formación situada, ofreciendo seis jornadas de trabajo intensivo al año para los docentes, lo que permite una capacitación continua y contextualizada.

Por último, la provincia propone abrir un debate sobre la autonomía curricular en las instituciones, reconociendo la importancia de la participación activa de las escuelas en la toma de decisiones sobre su propio currículo. Este proceso estará respaldado por un sistema de evaluación continua para medir los avances y ajustar las políticas según sea necesario, asegurando que la reforma sea sostenible y efectiva a largo plazo.

Misiones

Nombre: [Escuela Secundaria de Innovación](#)

El objetivo es transformar la escuela secundaria en un espacio más dinámico, innovador y conectado con las realidades del siglo XXI. El bachillerato en Misiones, de cinco años, se organiza de manera flexible, con espacios curriculares combinados y multidisciplinares. Estos espacios permiten a los estudiantes trabajar en áreas de conocimiento de manera integrada, rompiendo las barreras de las disciplinas tradicionales y promoviendo un enfoque antidisciplinar.

El modelo curricular adoptado en Misiones busca equilibrar la carga horaria de los espacios curriculares: el 40% de la carga horaria está destinado al trabajo individual del estudiante,

mientras que el 60% restante corresponde a actividades combinadas, que fomentan los enfoques anti-disciplinarios conforme la conceptualización de Alejandro Piscitelli (2023). Esto implica la creación de espacios interdisciplinarios en los que se combinan materias como Historia con Geografía, Matemáticas con Geografía o Educación Física con Ética, generando nuevas conexiones entre los saberes y permitiendo que los estudiantes encuentren aplicaciones prácticas y significativas para los contenidos. Los espacios combinados, que pueden durar de uno a tres trimestres, permiten otras combinaciones de asignaturas, como Biología y Lenguas Extranjeras, por ejemplo. Este modelo también permite a los estudiantes cambiar de profesores y se estructura de manera progresiva: en 4º y 5º, todos los espacios son combinados.

En la escuela secundaria innovadora de Misiones, los estudiantes aplican los conocimientos de manera integral. Por ejemplo, la enseñanza de Matemáticas se vincula con la resolución de problemas prácticos: no se trata solo de calcular proporciones o cálculos exactos, sino de comprender el “por qué” y el “cómo” detrás de esos procesos. Este enfoque ha demostrado ser efectivo, ya que, en lugar de generar altos índices de desgranamiento, los estudiantes se mantienen más motivados y comprometidos con sus trayectorias educativas. El objetivo es que los estudiantes encuentren la utilidad de lo que aprenden y se queden en la escuela, reconociendo su relevancia para su vida cotidiana.

Una de las claves de esta transformación es el desarrollo de un ecosistema educativo disruptivo que incluye, entre otras iniciativas, la escuela de robótica [Silicon Misiones](#), programas de innovación pedagógica y educación emocional, y la creación de espacios de aprendizaje basados en la tecnología, la sostenibilidad y la creatividad. La escuela de robótica, por ejemplo, comenzó enfocándose en áreas como el agua, el ambiente y el desarrollo bio-sustentable, adoptando el modelo pedagógico del Club PROA. Misiones, en su enfoque, comenzó tomando como referencia las experiencias educativas de Argentina para luego ampliar su visión a nivel global, buscando romper con las estructuras rígidas del bachillerato tradicional. Un ejemplo de esta innovación es la participación de los estudiantes en la Olimpiada Internacional de Robótica, donde Misiones fue una de las pocas delegaciones de escuelas públicas argentinas entre los 90 países participantes. Además, el sistema educativo provincial incorporó más horas de arte y programación, áreas clave dentro de la Ley de Cultura Hacedora, que pone énfasis en la experimentación y la creatividad.

El modelo de enseñanza propuesto también incluye un enfoque práctico para los docentes, reconociendo que la planificación curricular requiere tiempo y recursos. Por ello, se han destinado horas adicionales para que los docentes puedan planificar y coordinar sus actividades pedagógicas. En esta línea, se promueve el trabajo colaborativo y se fomenta el uso de metodologías activas, como el *Flip Learning*, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el enfoque STREAM (Ciencias, Tecnología, Robótica, Ingeniería, Arte y Matemáticas).

Para facilitar la integración y el aprendizaje multidisciplinario, se implementaron diversos formatos curriculares, como talleres, seminarios, laboratorios y los MAI (Modos de Aprendizaje

Integrado), que permiten a los estudiantes trabajar de manera colaborativa en proyectos interdisciplinarios. Además, se incorporaron clubes inter-cursos, proyectos comunitarios, seminarios, laboratorios y campus educativos, donde se entregan kits de biotecnología para fomentar la investigación y el desarrollo de habilidades prácticas. (Estos kits se distribuyen en varias escuelas, además de la escuela de innovación.)

Río Negro

Nombre: [Escuela Secundaria Río Negro \(ESRN\)](#)

Uno de los pilares fundamentales de este nuevo modelo de unidad educativa fue el cambio del régimen académico, que permite atender las trayectorias individuales de los estudiantes, considerando sus contextos psicosociales y familiares. Este enfoque asegura el acceso pleno a la educación secundaria para todos los estudiantes egresados de 7° grado, quienes reciben un periodo diagnóstico de tres semanas al inicio de la secundaria. Durante este tiempo, se revisan las trayectorias de cada estudiante y se diseñan propuestas pedagógicas conforme su proceso educativo. Además, se implementó un bloque académico común para los primeros dos años de secundaria, que incluye el ciclo básico. Durante esta etapa, los preceptores y tutores trabajan de manera estrecha con los estudiantes, identificando sus fortalezas y debilidades, y asegurando su permanencia en el sistema educativo.

Un logro significativo ha sido el alto nivel de retención en el primer año, que se mantiene a lo largo de toda la educación secundaria, con un incremento en las tasas de egreso. Sin embargo, el reto actual sigue siendo el egreso efectivo, es decir, asegurar que los estudiantes no solo lleguen a 5° año, sino que finalicen con éxito la secundaria. Para ello, la Dirección de Educación Secundaria propuso que cada escuela destine horas específicas a tutorías de egreso, a través de las cuales los encargados de estas tutorías se comunican con los estudiantes egresados, los convocan nuevamente a la escuela y les ofrecen propuestas pedagógicas personalizadas para que puedan acreditar los espacios curriculares pendientes.

En cuanto a la educación técnica y formación profesional, Río Negro implementó programas de formación en distintas especialidades, tanto en áreas urbanas como rurales, adaptándose a la diversidad de su población estudiantil. Existen 35 centros con tres orientaciones de formación. Estos programas, apoyados por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), mostraron un crecimiento significativo en cuanto a matrícula, retención y egreso, apoyados por estrategias de capacitación para directores y docentes, así como por el acompañamiento de tutores en el ciclo básico de las escuelas técnicas. Un ejemplo destacado es el programa [FINESTEC](#), que ofrece un acompañamiento integral en la formación técnica. Este esfuerzo ha sido clave para fortalecer la educación técnica en la provincia y mejorar los índices de ingreso y egreso.

Para la modalidad de jóvenes y adultos, Río Negro desarrolló una oferta educativa adaptada a las necesidades particulares de este grupo de estudiantes. La modalidad se basa en un plan de

estudios flexible y personalizado, dirigido a estudiantes de entre 15 y 20 años, con un enfoque en trayectorias reales y significativas para cada uno. En este sentido, se busca comprender la heterogeneidad de los estudiantes ingresantes, considerando factores como el abandono temporal de los estudios por razones laborales o familiares, así como los trayectos educativos previos. La propuesta educativa está diseñada para atender de manera integral las necesidades de los estudiantes, con la flexibilidad necesaria para adaptar el currículo a sus realidades y programas de apoyo, como los PAT (Programas de Acompañamiento a las Trayectorias), que surgieron en 2020 como respuesta a la pandemia. Se implementaron distintos tipos de tutoría como las de revinculación, para promover la titulación, y las tutorías integrales, para estudiantes con trayectorias flexibles. Estos esfuerzos han dado lugar a logros significativos en la graduación dentro de la modalidad.

Provincia de Buenos Aires

Nombre: [Seguimiento de las trayectorias educativas](#)

Uno de los principales enfoques de las líneas de gestión de este plan es el acompañamiento a los estudiantes en su proceso formativo, para ayudarlos a construir un proyecto de vida que no solo esté vinculado a la educación secundaria, sino también a la terciaria o universitaria. Se parte de la premisa de que las vocaciones no son innatas, sino que se construyen a lo largo del recorrido educativo. En este sentido, se trabajó especialmente en la creación y fortalecimiento del Consejo Consultivo de Estudiantes, un cuerpo representativo estudiantil que permite a la Dirección Provincial de Educación Secundaria atender de manera directa las inquietudes y problemas de los jóvenes. Además, se presta especial atención al trabajo sobre el ausentismo escolar.

Una de las iniciativas más importantes para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas es la creación de 400 [aulas de fortalecimiento](#). Son espacios destinados a estudiantes de entre 15 y 17 años que aún deben completar la secundaria básica. En estas aulas, se ofrece un acompañamiento específico que funciona como un puente para que los estudiantes ingresen a la secundaria superior con una preparación más sólida. Para acceder a las horas cátedra de estas aulas, los profesores deben presentar proyectos.

Además, se ha puesto foco fuerte en los saberes, lo que llevó a la provincia a iniciar un proceso de elaboración de nuevos diseños curriculares. El año pasado se llevó a cabo una evaluación sobre la implementación de los diseños curriculares actuales y los resultados obtenidos proporcionaron valiosas indicaciones para replantear algunas políticas y estrategias. Actualmente, se está trabajando en la fase de observación, estudiando las reformas curriculares de otras jurisdicciones argentinas y de países de América Latina, con el objetivo de aprender de sus experiencias.

En el ámbito de la gestión educativa, se lanzó un concurso para cargos directivos titulares, que se acompañó de capacitación gratuita para los aspirantes a más de 3.400 cargos de dirección y

vicedirección. Además, se inició un proceso de concentración horaria para los docentes, con el fin de fortalecer la calidad educativa en las instituciones.

Un hito importante en este proceso fue la aprobación unánime del [nuevo régimen académico](#) por todos los sectores políticos en el Consejo General de Educación de la provincia. Este régimen busca dar un marco normativo a las prácticas pedagógicas en las escuelas, sobre todo en lo que respecta al acompañamiento de las trayectorias escolares. El nuevo régimen, que surge de las experiencias de las escuelas y de una consulta territorial realizada en los últimos dos años, implica la creación del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE), compuesto por directivos, profesores y preceptores, que se reunirán tres veces al año para diseñar planes de acompañamiento. Además, se implementará una libreta digital del estudiante, que permitirá a las familias seguir de cerca el progreso educativo de sus hijos.

El nuevo régimen introduce una modalidad de acreditación de las asignaturas con cambios significativos: i) el año se acredita por asignatura; ii) cada asignatura se divide en dos cuatrimestres que se aprueban con siete puntos cada uno; iii) se establecen periodos de Intensificación y Recuperación al final de cada cuatrimestre, y en diciembre y febrero; iv) los estudiantes que no aprueban un cuatrimestre o asignatura deben asistir al periodo de Intensificación; vi) los estudiantes pueden tener hasta cuatro asignaturas pendientes, que serán intensificadas en los períodos correspondientes hasta su aprobación, mientras continúan cursando el siguiente año; vii) A partir de la quinta asignatura pendiente, el EDTE decidirá, con las familias, cuáles deben recursarse y cuáles pueden pasar a intensificación.

Además, como parte de los esfuerzos de acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias educativas, se ha puesto un énfasis en el seguimiento de las mismas y en las estrategias de revinculación a través de los [Centros Socioeducativos y Comunitarios](#). Estos centros brindan apoyo integral a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico y educativo de los barrios populares. De esta manera, contribuyen al fortalecimiento de las trayectorias educativas, para reducir la desigualdad, promover la inclusión y fomentar el desarrollo integral de sus participantes (Sabaté y Vinacur, 2024).

Finalmente, en 2024 se lanzaron dos programas claves: el [fortalecimiento de la enseñanza de la matemática y el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad](#). Estos programas están alineados con los esfuerzos de articulación con la Dirección Provincial de Educación Superior, y se desarrollan en conjunto con la Dirección de Formación Docente Permanente. La capacitación de los docentes y el trabajo colaborativo en las aulas son esenciales para garantizar que los estudiantes reciban una educación actualizada y adaptada a sus necesidades.

Entre Ríos

Nombre: [Sistema de Alerta Temprana](#)

Para 2024 la provincia de Entre Ríos cuenta con [567 unidades de educación secundaria](#), que incluyen escuelas de gestión estatal y privada, así como técnicas y agro-técnicas (Fregonese, 2024). Es importante destacar que las escuelas privadas representan el 28% de la matrícula y que, en muchas ocasiones, enfrentan los mismos desafíos que las escuelas estatales. Por ello, la gestión trabaja en conjunto para garantizar que todos los estudiantes, sin importar el tipo de institución, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. Además, se destaca la continuidad de líneas de intervención implementadas por la gestión política anterior.

Se identifican diversos problemas en el sistema educativo. Uno de ellos es que muchos estudiantes llegan al 1º año de secundaria con más de un 30% de sobreedad y antecedentes de desvinculación escolar. Esta situación, que también afecta a la primaria, requiere atención urgente. Se considera necesario replantear el trabajo en el ciclo primario, ya que los problemas de aprendizaje en esta etapa repercuten directamente en la secundaria. Además, los jóvenes abandonan la escuela por diversas razones, como dificultades socioemocionales, económicas o familiares, lo que demanda un abordaje integral que contemple todas las variables.

Preocupa también el número de estudiantes desvinculados, que según datos del Consejo General de Educación ascendía a 1.500 en 2022. A esto se suma la tasa de repetición y los bajos resultados en las pruebas Aprender, que evidencian la necesidad de redoblar esfuerzos para mejorar la calidad educativa. En el sector estatal, por ejemplo, el 57% de los estudiantes obtiene resultados por debajo del nivel básico en Matemáticas, y un 25% en Lengua. Si bien los resultados en Lengua son algo mejores, siguen siendo preocupantes y afectan también al sector privado (34% y 13% respectivamente).

Además del Sistema de Alerta Temprana, se comenzó a trabajar en el análisis del boletín digital para mejorar el seguimiento de los estudiantes. Aunque la carga de datos muestra una buena cobertura, persisten problemas en la calidad de la información, como la falta de actualización por inasistencia y desvinculación, lo que complica el trabajo preventivo y la intervención temprana. El boletín permite observar la magnitud de las inasistencias y llegadas tarde por trimestre. También se ha identificado que los estudiantes que no aprueban alguna materia durante el trimestre suelen tener dificultades para revertir esta situación, lo que aumenta las tasas de deserción.

En términos de evaluación, se implementó una política de evaluación continua, lo que significa que las escuelas no solo recopilan datos, sino que también analizan de manera reflexiva los resultados y actúan en consecuencia. Desde octubre de 2023, se comenzó a aplicar la prueba de fluidez lectora como línea de base, junto con evaluaciones en el nivel inicial, con un enfoque particular en la alfabetización desde los primeros años.

En cuanto a las iniciativas concretas, se pusieron en marcha programas como [Red de Escuelas que Transforman](#), en alianza con la Fundación Petersen y apoyo del INET, para trabajar en 200 escuelas de vulnerabilidad social en toda la provincia en forma voluntaria, alcanzando a 56.000 estudiantes. El objetivo de este programa es fortalecer las trayectorias educativas, mejorar las capacidades de gestión de los directores y promover la enseñanza innovadora en Lengua y Matemáticas mediante la incorporación de nuevas tecnologías, robótica y enfoques pedagógicos. Además, se capacitó a directivos y docentes de las áreas mencionadas. También se trabaja en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales para garantizar que los estudiantes tengan el apoyo necesario para afrontar los desafíos personales y académicos.

Otro programa relevante es [Escuelas que Acompañan](#), en colaboración con la Fundación Cimientos, que está en vigencia desde 2022. Su objetivo es prevenir el abandono escolar y fortalecer los equipos directivos de las instituciones educativas.

Por último, se implementó un programa de acompañamiento a las trayectorias educativas en riesgo, que tiene un enfoque más territorial y comunitario. Se basa en la colaboración con los municipios, clubes y otros actores sociales, y tiene como objetivo aumentar la tasa de egreso y disminuir el abandono escolar. Las estrategias de intervención se centran en el ámbito socioemocional y familiar, y se trabaja con orientadores socio comunitarios que identifican a los estudiantes en riesgo a través de la nominalidad para revincularlos con la escuela. Además, se busca fortalecer el vínculo entre educación y empleo mediante la articulación con universidades, municipios y las cadenas de valor, garantizando el acceso a distintos tipos de experiencias formativas.

Mendoza

Nombre: [Sistema de Alerta Temprana](#)

Para 2024, el nivel secundario en la provincia de Mendoza cuenta con un total de [169.000 estudiantes](#), que conforman el universo de datos sobre el que se trabaja para implementar el Sistema de Alerta Temprana (García Salazar, 2024).

El Sistema de Alerta Temprana está alineado con varios de los ejes estratégicos de la gestión educativa en Mendoza, entre los cuales destacan: la reducción de la brecha socioeducativa, el apoyo a las trayectorias de alfabetización, la innovación pedagógica, la formación docente continua y el uso eficiente de los recursos. Esta herramienta tiene como objetivo principal mejorar la calidad educativa a través de la prevención del abandono escolar, un problema que afecta a parte significativa de los estudiantes.

El sistema se alimenta de una amplia variedad de datos almacenados en el GEM, que incluyen no solo información académica, como asistencia, notas y rendimiento, sino también datos socioeconómicos y familiares. Entre estos datos, se incluyen diversos aspectos: si el estudiante

cuenta con un servicio de transporte público, si la escuela tiene jornada extendida o si existen programas de apoyo alimentario disponibles. Además, el sistema integra los resultados de las evaluaciones de fluidez y comprensión lectora que se realizan tres veces al año, tanto en primaria como en secundaria.

Para 2024, el Sistema de Alerta Temprana en la provincia cuenta con 90 indicadores y se estima el porcentaje de incidencia de abandono según el comportamiento del año anterior. A través de un algoritmo de inteligencia artificial, el sistema analiza todos estos datos y realiza un rastreo de la base de datos, cruzándola con la información de años anteriores sobre el riesgo de abandono escolar. El resultado de este proceso es un semáforo que permite identificar, de manera rápida y clara, a los estudiantes en riesgo y generar un plan de acción personalizado para cada uno de ellos. El semáforo ofrece una lista de personas con quienes trabajar.

Una vez generadas las alertas, la información es enviada a las escuelas a través de los supervisores y directores. A partir de ahí, se planifican acciones concretas para cada caso. Las trayectorias en riesgo se abordan en tres niveles: red institucional, proyectos y programas, y redes interinstitucionales. Según la naturaleza del problema (académico, social, emocional, familiar), los estudiantes pueden ser derivados a servicios de orientación pedagógica o a otros organismos interinstitucionales, como el área de salud mental o programas sociales del gobierno provincial. Es clave la colaboración con organizaciones de la sociedad civil y los municipios, que juegan un papel esencial en el abordaje de los casos más complejos.

Este sistema no solo facilita la prevención, sino que también permite un seguimiento y monitoreo continuos. La primera corrida de datos se realiza en julio o agosto, y la última en noviembre, con el objetivo de evaluar qué sucedió con cada caso. Así, se pueden ajustar las estrategias y asegurar que las intervenciones sean efectivas.

En 2023 el sistema identificó a 7.400 estudiantes en situación de alto riesgo de abandono escolar (semáforo rojo). Sin embargo, gracias a las intervenciones y al seguimiento, 4.236 de esos estudiantes lograron mejorar su situación, pasando de semáforo rojo a verde o amarillo en 2024, lo que indica una disminución del riesgo gracias a mejoras en la asistencia, el rendimiento académico o el apoyo institucional recibido. En 2024, el número de estudiantes en semáforo rojo se redujo a 5.870, lo que demuestra la efectividad de las medidas implementadas y el abordaje nominal. En términos de retención escolar, se alcanzó una cifra histórica del 98,7%

Si bien el Sistema de Alerta Temprana es una herramienta poderosa basada en inteligencia artificial, debe complementarse con inteligencia humana. Un ejemplo claro de esto ocurrió en una escuela, cuando una preceptora notó que los estudiantes faltaban en mayor número los martes, durante la clase de geografía. Utilizando herramientas manuales disponibles, la preceptora cambió la forma en que se presentaba la información sobre la asistencia, lo que permitió a los docentes y la dirección identificar rápidamente este patrón y actuar en consecuencia.

A pesar de los avances, persisten algunos desafíos. Uno de los principales es la necesidad de ampliar la cantidad de datos disponibles en el sistema, incorporando más variables que pueden influir en el abandono o la repetición escolar, como las condiciones de vivienda, el acceso a tecnología o el apoyo emocional familiar. Para ello, será necesario realizar una inversión en sistemas y software que permita perfeccionar la carga de datos y enriquecer el análisis. Otro desafío importante radica en mejorar la articulación territorial entre las diferentes instituciones, tanto del gobierno provincial como de los municipios y organizaciones sociales, con el fin de abordar de manera más eficaz los casos complejos. Muchos de los estudiantes que no logran pasar de rojo a verde o a amarillo requieren una aproximación más integral que involucra a varios actores y servicios. Por lo tanto, fortalecer esta red de colaboración resulta esencial para proporcionar un apoyo más completo y efectivo a los estudiantes en riesgo.

