



Centro de estudios del desarrollo

f /CentrodeEstudiosdelDesarrollo

@ced.cl

@ced\_cl

## Novidades

04/05/2023

Sociedad

**20 años de Educación Media obligatoria: Breve historia de desafíos acumulados**

12/04/2023

Política

**Propuestas para una Constitución Laboral**

04/04/2023

Política

**Desafíos para un nuevo contrato social en Chile**

28/03/2023

Política

**Desempeño democrático, desconfianza y polarización como amenazas para un contrato social en Chile**

15/03/2023

Política

**Maquiavelo como el maestro del miedo**

08/03/2023

Sociedad

**Avanzando hacia la equidad territorial de género**

## Acerca de

Este informe ha sido revisado por el Consejo Editorial de Asuntos Públicos. El contenido no representa necesariamente la opinión del Centro de Estudios del Desarrollo, CED.

©2023 asuntospublicos.cl. Todos los derechos reservados.

Se autoriza la reproducción, total o parcial, de lo publicado en este informe con sólo indicar la fuente.

# Informe N°1440

## Sociedad

04/05/2023

### 20 años de Educación Media obligatoria: Breve historia de desafíos acumulados

Carlos Concha Albornoz<sup>1</sup>

Luego de 20 años de la promulgación de la reforma constitucional que estableció la obligatoriedad de la Educación Media (7 de mayo de 2003), bien vale la pena proponer una reflexión acerca del estado de la educación secundaria nacional y de los desafíos que enfrenta.

A diferencia de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920), la reforma constitucional aprobada en 2003, se hizo cuando la tarea de universalización de la Educación Media casi estaba lograda, por lo que su expansión no fue su objetivo principal. La Educación Primaria, en cambio, mantuvo por muchos años, una baja cobertura escolar; dificultades de asistencia de los matriculados y; dudas de algunos sectores políticos acerca de si correspondía o no la obligatoriedad. Ello había ido "frustrando el sueño de muchos educadores y políticos progresistas de contar con un pueblo instruido que pudiera superar material y moralmente, el nivel de miseria en que vivía"<sup>1</sup>. Debió pasar medio siglo para que su universalización se lograra, a fines de los años 60 del siglo pasado.

En 2003, nadie discutió si correspondía o no la obligatoriedad. El país había alcanzado buenos indicadores, la tasa bruta de matrícula alcanzaba al 91%, es decir, 9 de cada 10 jóvenes asistían a la Enseñanza Media, 11 puntos más que en 1990<sup>2</sup>; el abandono escolar se había reducido considerablemente, del 15% en 1991, al 7.3% en 2004, siendo Primero Medio el año más crítico (10.9%)<sup>3</sup>. La discusión estuvo más referida a cómo se aseguraba su calidad y la equidad de los resultados educativos y a la institucionalidad del sistema educacional, abordando temáticas como la retención, la inclusión de los sectores que no accedían y las complejidades de la masificación.

En nuestro medio, la investigación educacional sobre educación secundaria está en deuda en relación a los desafíos ante las complejidades de mundo actual, también en relación a si los sentidos históricos mantienen o no vigencia y sobre cómo abordar las nuevas culturas juveniles y las nuevas formas de socialización de los adolescentes.

<sup>1</sup> Académico programas liderazgo educativo UNAB y U. San Sebastián. Colaborador en Fundación Conexium, apoyo al desarrollo del liderazgo pedagógico en liceos Técnico Profesional.

<sup>2</sup> Egaña, M. L. (1996): La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXVI, N°4, p.10. Disponible en [https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1996\\_4\\_02.pdf](https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1996_4_02.pdf)

<sup>3</sup> Mineduc., Dpto. de Estudios (2004): Indicadores de la Educación en Chile, 2003-2004, p. 31. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2414/mono-1040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>4</sup> Mineduc., Dpto. de Estudios (2004): op cit., p. 38.

Este artículo quiere hacer referencia a los desafíos que se propusieron para que la obligatoriedad no fuera solo “declarativa”, conocer qué destino tuvieron esos compromisos, y, sobre todo, identificar los desafíos presentes. La revisión se hará desde la perspectiva de las visiones que la política y las investigaciones señalaban a comienzos de la década de los 2000. Luego se realizará un juicio acerca de si las políticas abordaron aquellas situaciones y se propondrá una visión actual de los desafíos que enfrenta este nivel del sistema educativo.

### 1. Las tareas de la obligatoriedad: ¿masificación con consecuencias inesperadas?

A principios de los 2000, se observan situaciones inéditas en nuestra educación media. De manera silenciosa y constante, el país había asistido a un incremento sostenido y masivo de jóvenes a ese nivel del sistema escolar. En poco tiempo, la cobertura educacional había pasado del 79% en 1990 al 92.6% en 2003<sup>5</sup>. Era la segunda vez que el país lograba un salto de magnitudes históricas en su educación secundaria. Había que retroceder a fines de los años 60 del siglo anterior para constatar un incremento que impresiona hasta el día de hoy. En un período de gobierno, con la reforma educacional del Presidente Frei Montalva, se logró avanzar del 14% al 50% de cobertura en educación secundaria<sup>6</sup>.

En los años 90, el incremento de cobertura se produjo también en Educación Parvularia (21% al 35%) y en Educación Superior (15,6% al 37,6%). Por cierto que este crecimiento tuvo el aumento del gasto en educación como uno de sus factores relevantes. Mientras en los 80 del siglo pasado, el gasto público real se redujo en un 23%, desde 1990, éste se triplicó, pasando del 2.4% del PIB, al 3,8 en 2003. Si a ello se suma el gasto privado, este pasó de un 3,5% del PIB, a un 7,1%<sup>7</sup>.

Un análisis por nivel socioeconómico entre 1990 y 2003, muestra que la cobertura en Enseñanza Básica es universal (se omite en el cuadro), que la alcanzada en Educación Media es elevada y bastante igualitaria y que subsisten bajos niveles generales en Educación Parvularia y enormes brechas de acceso entre los quintiles de ingreso inferiores y superiores en Educación Superior.

**Cuadro N°1: Cobertura educación según nivel socioeconómico**

Quintil	Educación Parvularia		Educación Media		Educación Superior	
	1990	2003	1990	2003	1990	2003
I	16,9	30,3	73,3	87,5	4,4	14,5
II	17,5	34	76,3	91,7	7,8	21,2
III	20,4	35	80,5	94	12,4	32,8
IV	27,2	36,1	87,2	96,9	21,3	46,4
V	32,4	39,1	94,3	98,7	40,2	73,7

Fuente: Encuesta CASEN 1990 y 2003.

<sup>5</sup> Marcel, M. y Tokman, C. (2005): ¿Cómo se financia la educación en Chile”. Estudio de Finanzas Públicas, dic. 2005. Ministerio de Hacienda, p. 15, citando a Arellano (2000). Disponible en [https://www.dipres.gob.cl/598/articles-21669\\_doc\\_pdf.pdf](https://www.dipres.gob.cl/598/articles-21669_doc_pdf.pdf)

<sup>6</sup> Arellano, J.P. (2001): La Reforma Educacional Chilena. Revista CEPAL N° 73, p. 84. Disponible en [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/10719/073083094\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/10719/073083094_es.pdf)

<sup>7</sup> Marcel, M. y Tokman, C. (2005): op cit., p. 13

La masificación tiene también efectos complejos, que se dejaron sentir a poco andar de la declaración de obligatoriedad y que han acompañado al sistema educativo y a los liceos desde entonces. Al igual que en la educación primaria, el acceso universal no garantiza en sí mismo la permanencia de los jóvenes en el liceo y menos aún los compromisos de aprendizaje y de progreso prometidos. Asumir los cambios de una educación secundaria destinada a una elite a una en la que la tarea es asegurar el derecho universal a ella a todos, sigue siendo una tarea inconclusa.

A la educación del siglo XXI se le demanda la formación para un mundo más complejo y global, con procesos educativos más extensos e integrales, para asegurar las capacidades personales, sociales, culturales y laborales de los jóvenes y contribuir con ello a los desafíos de crecimiento económico y desarrollo tecnológico, y, especialmente, a configurar un propósito valioso a la educación secundaria. Todo ello está crecientemente vinculado con calidad educativa para todos. Entonces la trayectoria y permanencia educativa se asume como requisito para insertarse y desenvolverse con eficacia en la sociedad y en el trabajo. El abandono no solo frustra las oportunidades de las personas, sino también las expectativas del desarrollo social y productivo del país.

El abandono escolar afecta principalmente a los jóvenes, tanto a los que no ingresan al liceo, como a los que no logran concluir ese ciclo educativo. La revisión de las investigaciones hecha por Bellei y Contreras (2003)<sup>8</sup> lleva a concluir que el abandono es un proceso complejo, multicausal y que se va gestando con lentitud. La emancipación juvenil voluntaria o forzada, la incorporación al mercado laboral, la maternidad adolescente se vincula con condiciones de marginalidad, desmotivación y fracaso escolar. Estas condiciones y decisiones afectan principalmente a los sectores más pobres: "Cuando las desventajas se acumulan a lo largo de la carrera escolar, para los pobres los problemas comienzan a detonar con mayor fuerza, sobre todo cuando los estudiantes, ya jóvenes, gestionan más intensivamente su propia vida"<sup>9</sup>.

La revisión bibliográfica indica que los principales predictores de riesgo de retiro en secundaria, son la sobreedad (retiros y reingresos o repeticiones de curso), la inasistencia, las malas experiencias escolares y las malas calificaciones. En este sentido, se refuerza la idea que en múltiples circunstancias, la institucionalidad educativa tiene responsabilidades en el abandono escolar. Así, los jóvenes de los sectores rurales mantienen desventajas de acceso; a ello se agregan la baja calidad del segundo ciclo de Educación Básica, que genera vacíos, rezago de aprendizajes y frustración; las prácticas docentes que no alcanzan pisos básicos de satisfacción y logros de aprendizajes en sus estudiantes. Muchas veces estas situaciones tienen de fondo la persistencia del paradigma selectivo que todavía mantiene vigencia en la cultura del docente secundario y, también, una gestión educativa despreocupada de ambientes de relación y convivencia sana<sup>10</sup>.

Hay otros efectos, más de índole social y cultural que es preciso reconocer y que corresponde tanto a la política, como a la gestión institucional del liceo, asumir y promover. Acceder universalmente a la educación secundaria genera expectativas que cuando se frustran, ponen en cuestión su sentido. Una es su efecto sobre el "status juvenil". La obligatoriedad retarda el paso a la vida adulta de los jóvenes, generando distancias en relación con la dependencia familiar, el trabajo, la familia y las tareas y deberes

<sup>8</sup> Bellei, C. y Fiabane, F. (editores), (2003): capítulo Deserción escolar en Chile, de Bellei, C. y Contreras, D., en Doce años de escolaridad obligatoria. Ed. LOM. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/297211452\\_12\\_Anos\\_de\\_educacion\\_obligatoriap](https://www.researchgate.net/publication/297211452_12_Anos_de_educacion_obligatoriap) cit, p. 8 y 9

<sup>9</sup> Bellei, C. y Fiabane, F. (editores), (2003): op cit, p. 9

<sup>10</sup> Bellei, C. y Fiabane, F. (editores), (2003): op cit, p. 10

asociados<sup>11</sup>. El vínculo entre juventud y educación secundaria parece normalizado hoy día; incluso es extensible a educación superior. No ser parte de ello escapa a la “norma”. Para la política educativa y la institución escolar y su gestión, la tarea no es sólo acceso, es también, crecientemente, retención y satisfacción de expectativas.

En nuestro caso, la obligatoriedad se integra a una oferta de educación secundaria altamente segmentada, de calidades de muy distinto nivel y con dificultades para asumir las diferencias de necesidades y de intereses de los jóvenes. Como se indicó, el liceo mantiene sus modelos institucionales y de enseñanza ordenados bajo las categorías de una institución selectiva y piramidal, lo que choca con las complejidades propias de la diversidad de ethos juveniles y genera brechas entre la cultura escolar y la cultura juvenil.

Desde esta visión la preocupación por el abandono escolar, deja de ser la consecuencia de la cultura selectiva y se transforma en una falla del sistema que no es capaz de retener a todos, como debiera. Así lo entienden las familias y los jóvenes, que se han ido apropiando de la promesa que relaciona la educación con las oportunidades y el progreso personal. Desde el “sentido” y “significado” de ser alumno, J. Baeza (2006) advierte que “buena parte del ordenamiento de los establecimientos escolares de secundaria, como también de las políticas de este nivel, se construyen ignorando a los jóvenes”<sup>12</sup>, con lo que se restringe su protagonismo, se les invisibiliza y se desconoce su cultura juvenil.

## 2. Respuestas de las Políticas

La obligatoriedad demandaba tareas que parecían bastante claras en relación con los estudiantes y el liceo. Para los primeros, acceso a los sectores más pobres y rurales, retención, nivelación de capacidades, satisfacción de expectativas y espacio para la expresión de la cultura juvenil. Desde la perspectiva de la institución educativa, se demandaba un cambio institucional significativo. Transitar de la cultura de la educación secundaria como “lugar para los mejores” a otra que asume el derecho de todos a la inclusión, al aprendizaje y al desarrollo de trayectorias educativas satisfactorias.

Las políticas, inicialmente al menos, parecieron acercarse a esos desafíos, tanto para los estudiantes, como para las instituciones educativas. Pero a corto andar ellas dejaron de poner el foco en el liceo y ampliaron su horizonte a cambios sobre la totalidad del sistema. La perspectiva se amplió, pero la espera en soluciones para las tareas de la obligatoriedad de la educación secundaria, siguen presentes.

Una revisión de políticas de Educación Media, desde el 2000 a la actualidad, permite visualizar de manera más clara cómo lo propio de ese nivel del sistema se va haciendo cada vez menos específico.

---

<sup>11</sup> Baeza, J. (2006): Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una lectura sociológica más allá de las fronteras y análisis coyunturales. Revista Temas Sociológicos N° 11, p. 268. Disponible en <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/211/161>

<sup>12</sup> Baeza, J. (2006) op cit., p. 265.

**Cuadro N°2: Políticas para la Educación Media 2000- 2023**

Marco de políticas	Estrategias	Cobertura liceos y acciones
Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994)	Programa MECE Media, 1995-2000	Totalidad de los liceos con financiamiento público.
	Jornada Escolar Completa	Totalidad de los establecimientos educacionales con financiamiento público.
	Proyecto Montegrande (1997-2001)	51 liceos de anticipación, 5% de la matrícula.
	Reforma curricular Educación Media (Decreto 220, 1998 a 2002)	100% de los liceos.
	Liceo para Todos (2000-2006)	405 liceos.
	Subvención pro retención (desde 2003)	1° a 3° Medio, estudiantes con vulnerabilidad socioeducativa <sup>13</sup> .
	Liceos Prioritarios y Preferentes (2002-2010)	121 liceos Prioritarios y 615 Liceos Preferentes, con bajos resultados SIMCE.
Comisión Presidencial para Calidad de la Ed. (dic. 2006) y Acuerdo por la Calidad de la Ed. (nov. 2007)	Subvención Escolar Preferencial (2008)	Todos los establecimientos educacionales con estudiantes prioritarios y convenio con Mineduc.
	Ley General de Educación (2009)	Aplicación a todos los establecimientos educacionales.
	Sistema de estándares educativos (2004).	Aplicación a todos los establecimientos educacionales.
	Programa Liceos Bicentenarios (2010)	200 liceos: 60 en 2010, 40 en 2018 y 100 en 2019.
	Fortalecimiento y articulación de la Educación Técnico Profesional (2011)	Totalidad de los Liceos Técnico Profesionales con financiamiento público (931 en la actualidad).
	Ley de Inclusión (2015)	Aplicación a todos los establecimientos educacionales.
	Ley que crea el Sistema de Educación Pública (2017)	Aplicación a todos los establecimientos educacionales públicos.
	Plan de Reactivación Educativa (2022)	Aplicación a establecimientos educacionales de comunas focalizadas.

De las iniciativas señaladas, el **Programa MECE Media** incluía líneas de trabajo que integraban esfuerzos sistémicos en las dimensiones centrales de los desafíos para ese nivel del sistema: lo pedagógico y curricular, el desarrollo de la gestión directiva, mayores capacidades de los liceos para abordar sus

<sup>13</sup> Decreto 312 Educación, 2003, Art.2

problemas (Proyectos de mejoramiento educativo, recursos y un Catálogo de instituciones que ofrecían asistencia técnica), espacios para la participación y el desarrollo de iniciativas que eran parte de la cultura juvenil, dotación de recursos para el aprendizaje y la incorporación de las tecnologías. No abordaba directamente los temas de aprobación y retención de estudiantes, ni ampliación de cobertura a sectores rurales y vulnerables. Se constató la presencia de un grupo de liceos que no lograba asegurar experiencias educativas satisfactorias a sus estudiantes; tampoco el ingreso grupos significativos de jóvenes de sectores rurales o urbanos pobres<sup>14</sup>. Su institucionalización a comienzos de los 2000 no logró sostener varias de las innovaciones relevantes, como las líneas pedagógica y curricular y de participación e iniciativas de los jóvenes.

Los desafíos propios de la obligatoriedad de la E. Media fueron intensamente abordados por el **Programa Liceo para Todos**. Se inició poco antes de la reforma constitucional (2000) y a corto andar se transformó en la principal estrategia gubernamental para la Educación Media. Hubo un serio esfuerzo por buscar respuestas innovadoras a las complejidades de las nuevas poblaciones que accedían al liceo, mediante una preocupación por el desarrollo de las capacidades sicosociales de los jóvenes<sup>15</sup> y una comprensión de las condiciones de educabilidad de éstos, mediante estrategias para el aprendizaje para todos<sup>16</sup>. Sus componentes principales estaban destinados a apoyar a los jóvenes en riesgo de deserción, a mejorar la acción pedagógica en la sala de clases y en la organización de la enseñanza y al desarrollo de las capacidades de los liceos para reducir la deserción y mejorar las oportunidades de aprendizaje a todos<sup>17</sup>.

Las **Becas de Retención Escolar** buscaron prevenir la deserción escolar y estimular a los jóvenes a completar su educación media. Corresponde a un monto de dinero que se entrega al estudiante vulnerable y que es de libre disposición, en cuotas anuales. Desde 2007, la Beca es administrada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y se mantiene hasta la actualidad<sup>18</sup>. El valor de referencia para 2023 alcanza a \$220.710, en cuatro cuotas.

A partir del antecedente que uno de cada tres jóvenes que abandona la Educación Media, lo hacía en 1° Medio, se implementó un **Plan de Nivelación Restitutiva** en Lenguaje y Matemáticas, con el propósito de restituir desempeños no logrados. Se retoman competencias definidas por el currículo de enseñanza básica, necesarias para los aprendizajes del primer año de Media. Se implementa un trabajo diferenciado con grupos de estudiantes en función de los resultados de la evaluación inicial y se incorporó textos de diagnóstico inicial, de trabajo con grupos diferenciados de estudiantes y manuales para los docentes (5 de Lenguaje y 9 de Matemáticas)<sup>19</sup>. Esta línea de trabajo requirió un esfuerzo importante de apropiación institucional por parte de los liceos, para abordar las complejidades propias de cambios en las prácticas docentes, incorporar nuevos contenidos y enfoques curriculares y pedagógicos y cambio en los modos de gestionar y apoyar la enseñanza.

<sup>14</sup> Marshall, M. T. y Zenteno, D. (colaboración): (2004): Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos. UNESCO, p. 19. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139051/PDF/139051spa.pdf.multi>

<sup>15</sup> Contreras, D. (sin año): Programa Liceo para Todos. Presentación en Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, p. 9. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001240.pdf>

<sup>16</sup> Contreras (sin año): op cit., p.10

<sup>17</sup> Marshall, M. T. y Zenteno, D. (colaboración): (2004), op cit., p. 41.

<sup>18</sup> En 2003 se había beneficiado a 13.000 estudiantes; en 2017 a 25.342, de 35.471 que era la población objetivo. Fuente: DIPRES (2017): Informe final evaluación Programa de Beca de Apoyo a la Retención Escolar, p. 10. Disponible en [https://www.dipres.gob.cl/597/articles-177354\\_informe\\_final.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-177354_informe_final.pdf)

<sup>19</sup> Marshall, M. T. y Zenteno, D. (colaboración): (2004), op cit., p. 54.

En relación con los **Planes de acción de cada Liceo**, se propuso que ellos fueran un espacio para que las comunidades educativas diseñen y ejecuten un plan destinado a reducir la deserción escolar, a través de acciones de desarrollo pedagógico, desarrollo sicosocial de los estudiantes, mejora de la gestión institucional y de vinculación con el entorno. El Programa aporta recursos en función del tamaño del Liceo<sup>20</sup> y su diseño es apoyado por la supervisión técnico pedagógica del Ministerio de Educación.

El Programa cerró su ciclo en 2006 y la estrategia política sobre el nivel de Educación Media se traspasó a los Programas Liceos Prioritarios y Preferentes y la Beca de Retención Escolar a la JUNAEB. Nuevas visiones comenzaron a desplegarse desde las políticas educacionales, derivadas de los acuerdos de aseguramiento de la calidad y equidad de la educación, luego de los movimientos de protesta de los secundarios en 2006 y los acuerdos de la Comisión Asesora Presidencial que presidió el educador Juan Eduardo García-Huidobro y el Acuerdo por la Calidad de la Educación en noviembre de 2007, entre el Gobierno y la Alianza opositora. Éstos facilitaron el acuerdo político para la Ley General de Educación (2009) y la Ley que creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (2011).

La nueva institucionalidad de aseguramiento de la calidad de la educación definió al Mineduc, como el “Órgano rector del Sistema”, responsable de la política, la normativa, el financiamiento y el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales; creó la Agencia de la Calidad a cargo de su evaluación e información de los resultados, la Superintendencia de Educación, como responsable del control de la normativa y la fiscalización de los recursos públicos entregados a los sostenedores educacionales y el Consejo Nacional de Educación, a cargo de aprobar los estándares de aprendizaje, el currículo y el calendario de evaluaciones nacionales que le propone el Mineduc. Estos organismos son autónomos en el cumplimiento de sus atribuciones.

En términos funcionales, el sistema define una visión de la calidad educativa, provee de estándares que la operacionalizan (de aprendizaje, de desempeño de directivos, de docentes, de sostenedores y de establecimientos educacionales), evalúa desempeños (de docentes, de aprendizaje, de desarrollo personal y social de los estudiantes y de establecimientos educacionales) y categoriza a los establecimientos en función de sus resultados (Alto, Medio, Medio bajo o Insuficiente), e incluye la opción de quitarle el reconocimiento oficial a los de desempeño insuficiente reiterado. Los establecimientos educacionales son responsables de definir sus estrategias de mejoramiento, a través de los PME y los sostenedores deben destinar los recursos de la Subvención Escolar Preferencial a financiarlos. Mineduc mantiene el registro ATE, la asesoría técnico-pedagógica a través de la supervisión educacional y de recursos que asigna a instituciones especializadas en el apoyo a establecimientos educacionales.

Así quedó consagrado un sistema de alta presión externa a los establecimientos educacionales para su mejora, basado en estándares, con una institucionalidad poderosa en evaluación y control y menos significativa en apoyo técnico pedagógico, desarrollo sicosocial y emocional de los estudiantes y en equipamiento e infraestructura.

En ese marco, las políticas educativas se hicieron más débiles en la definición de estrategias y recursos específicos de mejora para la Educación Media y las iniciativas actuales, como el Programa Liceos Bicentenarios, es acotado en cobertura, o la iniciativa Futuro Técnico se refiere a la mejora de la pertinencia de las especialidades técnico-profesionales de los liceos.

<sup>20</sup> Entre \$ 2.000.000 y \$ 6.000.000 a comienzos de los años 2000. Marshall, M. T. y Zenteno, D. (colaboración): (2004), op cit., p. 59.

### 3. Desafíos: los acumulados y los nuevos

Hay lecciones vigentes del Programa Liceo para Todos, que bien vale la pena actualizar. Para reducir el abandono escolar, disminuir el fracaso y hacer de la rutina escolar una experiencia satisfactoria para los jóvenes, es necesario asignar prioridad a las tareas de cambio pedagógico, transformación de la institucionalidad y de las prácticas docentes del liceo, desde una visión de aprendizaje y desarrollo socioemocional de todos los estudiantes. Ello incluye el valor y las dificultades de reorganizar el liceo para acoger a estudiantes de muy bajos niveles de educabilidad, pero también tener en cuenta que los resultados siempre son graduales y las trayectorias de mejoramiento no siempre serán lineales. Los liceos requieren ser acompañados en estas tareas, para ensayar nuevas y más complejas capacidades, asegurar las coordinaciones pedagógicas, de gestión, a través de la asesoría especializada. Es preciso considerar formas de enseñanza no previstas en las prácticas tradicionales de los liceos y una valoración del currículo como herramienta de transformación social<sup>21</sup>.

A lo anterior se agregan otras tensiones de implementación que vivió el Programa. Por ejemplo, la tensión entre retención y calidad; el liceo las ve como opuestas y no sinérgicas: “si dedicamos los esfuerzos a retener a los estudiantes, no se puede, al mismo tiempo, lograr aprendizajes de calidad”. La perspectiva es que ello no puede abordarse simultáneamente. En esto se reconoce componentes importantes de relación entre calidad y selectividad, en ella, la calidad se aprecia como un premio al esfuerzo de cada uno. El abandono todavía se vincula con la falta de esfuerzo de los jóvenes. Entonces, la lección es que el camino para que el liceo asuma que es responsable del aprendizaje de todos sus estudiantes, es largo y complejo.

La cultura tradicional también se expresa en la manera de abordar la pobreza y la vulnerabilidad de los estudiantes. El discurso tiende a atribuir a estos temas la justificación de las dificultades (abandono, rezago, repetición y ausencia de incentivos en los jóvenes para superarse). Se trata de un conjunto de situaciones que el liceo considera negativas: desintegración familiar y promiscuidad sexual, uso de la violencia en la resolución de los conflictos y conductas adictivas en alcohol y drogas<sup>22</sup>. En un contexto de bajas expectativas como ese, se dificulta mucho abordar las tareas de educabilidad y las oportunidades educativas para estos jóvenes.

Frente a esto, las opciones de respuestas compensatorias, asistenciales y de reconocimiento al esfuerzo, son insuficientes; es preciso incorporar una visión de desarrollo educativo. El siguiente esquema busca describir esto<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Marshall, M. T. y Zenteno, D. (colaboración): (2004), op cit., p. 77.

<sup>22</sup> Marshall, M. T. y Zenteno, D. (colaboración): (2004), op cit., p. 79.

<sup>23</sup> Marshall, M. T. y Zenteno, D. (colaboración): (2004), op cit., p. 81.

	<b>Asistencial</b>	<b>Control de riesgos</b>	<b>Aceleración del desarrollo educativo</b>
<b>Acciones</b>	Compensar las necesidades materiales de los estudiantes: alimentación, becas, internados, vestuario, útiles escolares.	Transmisión de normas y valores a los estudiantes, en el marco de las exigencias sociales, a través de premios, becas, distinciones al esfuerzo y a los logros.	Fuerte componente pedagógico y de desarrollo socioemocional; perspectiva compartida de generación de oportunidades a los estudiantes, involucramiento de múltiples actores, compromisos y responsabilidades del establecimiento y liderazgo efectivo de la dirección.
<b>Efectos</b>	Los recursos invertidos son siempre insuficientes para las necesidades de las familias pobres.	Buenos efectos sobre los premiados y sin impacto en el mejoramiento de general del sistema.	Mayor apertura a los cambios e innovaciones para ampliar oportunidades y educabilidad a los estudiantes.

Abordar los desafíos del paso de una educación secundaria selectiva a una masiva, sigue siendo una tarea que el sistema educativo no resuelve suficientemente. Si se actualiza la discusión, es necesario incorporar la reflexión acerca del sentido de la educación secundaria en los complejos tiempos actuales y sobre cómo ello se aborda desde las necesidades educativas de los jóvenes. Estas preguntas, fundamentales, han estado distantes de la reflexión académica en nuestro medio en estos años.

Una primera consideración es que hay una crisis de sentido de la educación secundaria, que los supuestos de su creación ya no responden a las exigencias de estos tiempos y que es urgente un cambio de enfoque que garantice “la finalización de la escuela secundaria y que en ella se alcancen resultados de aprendizaje pertinentes, mediante planes de estudios diversificados y múltiples vías de aprendizaje”<sup>24</sup>. La educación secundaria, entonces, debiera sentar las bases para la vida y el trabajo de los jóvenes, generar las capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida, incluir a todos, con aprendizajes efectivos y relevantes y pasar de la homogeneización del aprendizaje, a la flexibilidad y la diversificación.

Una segunda consideración se refiere a la relación entre la acción educativa y los jóvenes, para reemplazar la denominada “arquitectura de la educación secundaria”, por otra que actualice sus herramientas de socialización. Las formas de distribución del tiempo y los espacios, la asignación de aulas, la fragmentación del conocimiento en asignaturas, la clasificación de estudiantes, las calificaciones como expresión de logros de aprendizaje y promoción, las formas de enseñar homogéneas, que no comprenden las culturas juveniles<sup>25</sup>, que funcionaron tan bien hasta la generación pasada, sirven poco hoy día y no sabemos muy bien cómo reemplazarlas. ¿Cómo se reemplaza la obligación y la sanción como sistemas de poder para la enseñanza, por el derecho de todos como motor del aprendizaje? En esta búsqueda surge como pista el concepto de capacidades, “la idea de usar el conocimiento para empoderar a las personas, los

<sup>24</sup> Tawil, S. (2018): Repensar la Educación Secundaria Universal para Todos. En López, N. (Compilador), Desafíos de la Educación Secundaria para América Latina, UNESCO e IPPE, p. 31. Disponible en [370509spa.pdf \(unesco.org\)](#)

<sup>25</sup> Ponce, V. M. (2018): Repensar la educación para las adolescencias. Una tarea urgente, en Torres, A. y Ponce, V. (Coordinadores): La Educación Secundaria Sigue en el Debate, E. Educarnos, México, p. 26. Disponible [https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/07/libro-la-educacin-secundaria\\_arturo\\_4-1.pdf](https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/07/libro-la-educacin-secundaria_arturo_4-1.pdf)

conocimientos poderosos generan capacidades, los alumnos con conocimientos poderosos pueden usar el conocimiento en otros contextos, pueden usarlos para cambiar su destino y no simplemente para repetirlos en exámenes”<sup>26</sup>.

¿Y cuáles son esas nuevas capacidades? Fullan (2022) habla de “aprendizajes profundos”, aquellos que son esenciales para que el estudiante pueda prosperar en el mundo actual: creatividad, comunicación, colaboración, pensamiento crítico, ciudadanía y carácter<sup>27</sup>. El motor para avanzar en esto, agrega, es la pedagogía, desde un rol de motivación y facilitador del aprendizaje, ayudando a los estudiantes en la búsqueda del conocimiento y planteando problemas reales. A. Rivas (2018), propone capacidades como la enseñanza para la comprensión, la enseñanza de la perseverancia, el pensamiento crítico, la construcción del deseo de aprender o “pasión por el aprendizaje”<sup>28</sup>. ¿Cómo avanzar en esta dirección? La innovación como respuesta demanda estar integrada institucionalmente en la escuela (y en el sistema educativo); requiere anclarse en la investigación para establecer lo que funciona, lo que no y cómo se mejora y, en relación a su sentido, al por qué cambiar las cosas, la perspectiva es la de la justicia sobre la distribución del conocimiento y del poder, tanto por los estudiantes que no quieren estar o no saben por qué están, como por cerrar la brecha de la desigualdad en la distribución de la riqueza simbólica que la escuela reproduce y que genera que los que más abandonan sigan siendo los sectores populares, los que, además, se van con menos capacidades para actuar en la vida real. “Esta pulsión de buscar otro orden nos llama a la innovación, nos llama a buscar otro camino. No soportamos lo que vemos y, por eso, necesitamos ver si hay otras formas de hacerlo”<sup>29</sup>.

Entonces, a veinte años de obligatoriedad, podemos consignar avances en las tareas, dificultades, ausencias y desafíos de mucha urgencia. Sin duda es un logro la decisión de establecer la obligatoriedad de la Educación Básica y Media hasta que las personas cumplan los 21 años. Hubo también un relevante esfuerzo inicial de las políticas y programas ministeriales, que avanzaron en abordar los desafíos de la obligatoriedad, dejando lecciones importantes, muchas de las cuales mantienen mucha actualidad. Esfuerzos desde los Programas Liceo para Todos, Liceos Prioritarios y Liceos Preferentes y la acción de la JUNAEB, avanzaron en los compromisos de la obligatoriedad.

Desde poco más de una década, las políticas sobre Educación Secundaria fueron reemplazadas por objetivos y acciones destinadas a grupos específicos de liceos (Liceos Bicentenarios y Redes de Futuro Técnico) y por acciones generales sobre el sistema (modificación de marcos regulatorios, curriculares y de funcionamiento y administración, como gratuidad, inclusión, fin del lucro, y de la administración municipal de los establecimientos educacionales). Hoy asistimos a un vacío de políticas sobre Educación Secundaria.

La pandemia del Covid-19 ha profundizado muchos de los problemas de nuestro sistema escolar, impactando en la escolarización (baja de matrícula, asistencia, conclusión y abandono) y en los resultados académicos y el desarrollo de habilidades de los estudiantes<sup>30</sup>. Nuestro país fue de los que mayor tiempo mantuvo cerrados los establecimientos educacionales. Se requiere una acción política e iniciativas

<sup>26</sup> Rivas, A. (2018): Presentación del documento básico. Foro Latinoamericano Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. E. Santillana, p. 89.

<sup>27</sup> Fullan, M. (2022): Los temas que se tratan en las escuelas no son relevantes para los estudiantes. Entrevista Vicens Vives, 22 de enero de 2022. Disponible en <https://blog.vicensvives.com/michael-fullan-los-temas-que-se-tratan-en-las-escuelas-no-son-relevantes-para-los-estudiantes/>

<sup>28</sup> Rivas, A. (2018), op cit., p. 90.

<sup>29</sup> Rivas, A. (2018), op cit., p. 91.

<sup>30</sup> Grupo Banco Mundial (2022): Dos años después: salvando a una generación. Colaboración de UNESCO y UNICEF. P. 17 y siguientes. Disponible en <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>

---

especialmente destinadas a educación secundaria para abordar la especificidad de sus necesidades. Este requisito no lo posee la iniciativa de Reactivación Educativa que el Ministerio de Educación está iniciando.

Hay una ausencia de políticas sobre la Educación secundaria, pero sobre todos hay un vacío de reflexión acerca de si ella está respondiendo a las demandas de la sociedad y de los jóvenes; carecemos de certezas acerca de cómo nos aproximamos a sus culturas y a sus necesidades; desconocemos la brecha de desigualdad del capital simbólico de capacidades imprescindibles para movilizarnos en una sociedad en crisis, como la actual y las tareas pendientes en ello; en fin, necesitamos con urgencia recuperar convicciones acerca de los sentidos de nuestra educación secundaria.