

Caminos hacia la finalización de la educación media en América Latina

Un marco para analizar las transiciones hacia la educación superior

Vanessa Anfitti ¹

Tabaré Fernández ²

Existe una convicción en investigación comparada de que las instituciones educativas dan forma a las trayectorias académicas de los jóvenes y a su adaptación a los puestos de trabajo. Nuestra principal preocupación sobre la clasificación del sistema educativo es el grado en que las instituciones dan forma a los cursos de la vida en materia de itinerarios de varianza en la finalización de la educación media. En este artículo se desarrolla un esquema de clasificación para las instituciones educativas y su relación con la transición a la educación superior. Además de las singularidades que se pueden encontrar en todos los países de América Latina, afirmamos que las diferencias significativas se pueden resumir en un sistema de clasificación que combine la oferta de educación media, el establecimiento de requisitos de graduación de la educación media Superior, y el proceso de admisión a la educación superior. Un primer ejercicio para poner a prueba nuestras hipótesis se realiza a partir de datos agregados e información legal de seis países latinoamericanos: Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay.

**Tipo de formación - Sistema educativo - Carrera escolar
Certificado de estudios - Mercado laboral**

¹ Licenciada en Sociología. Ayudante de investigación en la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. E-mail: vaneanfi@gmail.com.

² Doctor en Sociología. Docente e investigador de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. E-mail: tabaref@fcs.edu.uy.

There is a conviction in comparative research that educational institutions shape the academic careers of young people and their adaptation to the workplace. Our main concern on the classification of the education system is the degree to which institutions shape the lifetimes on itineraries of variance in the completion of Secondary Education. In this paper a classification scheme for educational institutions and their relationship with the transition to Higher Education is developed. In addition to the singularities that can be found in all countries of Latin America, we affirm that significant differences can be summarized in a classification system that combines the offer of Media Education, establishing graduation requirements of Higher Secondary Education, and the process of admission to Higher Education. A first exercise to test our hypotheses is made from aggregate data and legal information from six Latin American countries: Brazil, Chile, Costa Rica, Mexico, Peru and Uruguay.

***Type of training - Education system - School career
Certificate of education - Labour market***

1. Problema

Existe una convicción en investigación comparada de que las instituciones educativas dan forma a las trayectorias académicas de los jóvenes y a su inserción al mercado de trabajo. Más allá de los impactos de la globalización, varios estudios de investigación comparada realizados en los países desarrollados, como el Análisis Comparativo de la Transición de la Educación al mercado de Trabajo en Europa (CATEWE), puso a prueba la hipótesis anterior y concluyó destacando la persistente importancia de las instituciones de educación media y superior, tanto en el proceso de transición como en la edad adulta (Blossfeld, Klijzing, Mills, & Kurz, 2006; Müller & Gangl, 2003).

En este contexto, se torna un elemento fundamental el estudio comparado de las modalidades y senderos ofertados a los jóvenes para su gradua-

ción de la educación media superior en los países de América Latina. Más allá de las singularidades que pueden encontrarse entre ellos, suponemos que las diferencias significativas pueden resumirse en una clasificación que combine la búsqueda de la oferta de educación media, el establecimiento de requisitos e incentivos para finalizar dicho nivel y el proceso de admisión que los jóvenes requieren para el ingreso a la educación superior.

En este artículo proponemos una clasificación de las instituciones educativas. En la revisión bibliográfica utilizamos dos teorías para desarrollar nuestro trabajo. Por un lado, el clásico artículo de Jutta Allmendinger del año 1989, quien aplicó su estudio a tres países de Europa (Estados Unidos, Noruega y Alemania). Por otro lado, la más reciente

contribución de Stephen Lamb (2011), quien presenta los conceptos de diversificación curricular y segregación institucional a partir de la descripción de 13 países europeos, sumandos Japón y Estados Unidos.

En primer lugar, se presentará un marco teórico junto con las hipótesis e indicadores que proponemos para analizar la situación de seis países de América Latina: Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay. Posteriormente se muestran los perfiles de cada país que detallan información acerca del currículo. Finalmente, en el último apartado, combinamos las hipótesis sobre los incentivos institucionales que son provistos para completar la educación media superior junto con los indicadores seleccionados para describir los distintos caminos que toman los jóvenes según el país de residencia y las ofertas tanto de educación media como de educación superior que tienen a su disposición.

2. Marco teórico

En lo que refiere a los estudios comparados de los sistemas educativos, un trabajo clásico en la perspectiva de la transición fue el publicado por Jutta Allmendinger en 1989. A partir de su investigación, las nociones de estandarización, estratificación, diferenciación y diversificación han sido aplicadas para caracterizar las instituciones que regulan las distintas modalidades de educación media y los requisitos de graduación de dicho nivel. El más reciente aporte es el de Lamb (2011), quien reconsidera estas ideas en términos de diversificación de programas, diferenciación institucional y requisitos de gradua-

ción. El principal interés de estos esquemas es el análisis de la situación de la educación técnica dentro de la educación media, su vinculación con el mercado de trabajo y su ingreso a la educación superior.

Por su parte, Arum, Gamoran y Shavit (2007), discuten los requisitos de ingreso a la educación superior y el sistema de incentivos/desincentivos para finalizar la educación media. Las políticas de admisión a la educación superior son una clave importante en el entendimiento de la estratificación de los itinerarios educativos en relación a la finalización de la educación media y la desafiliación escolar, por lo tanto proponemos tres niveles de análisis que resumen diferentes modelos.

2.1 Estandarización y estratificación de los sistemas educativos

Jutta Allmendinger ha sido una de las primeras investigadoras en el área de movilidad social que desarrolló la proposición general de que los sistemas educativos definen oportunidades ocupacionales en el momento de entrada al mercado laboral y que los sistemas tienen efecto sobre el modo en que los sujetos se adaptan a las cualificaciones que exigen los puestos laborales (Allmendinger, 1989, p. 232). A partir de su planteo, genera una de las tipologías más influyentes de los sistemas educativos, la cual se basa en dos dimensiones que la autora aplica en el análisis de los países europeos: la estandarización curricular y la estratificación estudiantil.

La primera dimensión refiere al grado en el que la calidad de la educación cumple con los mismos estándares a

nivel nacional. Según Allmendinger, aquellos sistemas educativos que se encuentran altamente centralizados tienen un alto grado de estandarización sobre la organización escolar, el currículo y la enseñanza.

La segunda dimensión es la estratificación, la cual se define como la proporción de una cohorte que alcanza el número máximo de años de escolaridad que ofrece el sistema educativo en el nivel considerado (en este caso, la educación media superior). En la medida en que la distribución presente mayor varianza, o que la mediana esté ubicada en los niveles más bajos, mayor será la estratificación.

De aquí se derivan dos hipótesis. La primera es que los sistemas estandarizados incentivan la finalización de la educación media (más allá de la diversificación curricular que pueda existir) en la medida en que crean una oferta formal de títulos semejante en todo el territorio nacional que permite el reconocimiento de los mismos más para quien migra. Por su parte, los empleadores pueden confiar en las credenciales emitidas por el sistema educativo y aceptar que válidamente informan cuáles y en qué nivel de calificaciones tienen sus portadores. Este atributo se traduciría en una transición más tenue entre el sistema educativo y el mercado laboral (Allmendinger, 1989, p. 240). Por el contrario, un bajo grado de estandarización tendría consecuencias indeseables para la igualdad de oportunidades, ya que aquellos jóvenes que poseen bajo prestigio no tendrían incentivos para terminar la educación media. Las trayectorias para completar la educación media serían más diversas y pro-

liferarían aquellas de tipo inconcluso (Allmendinger, 1989, pp. 233-235).

Una segunda hipótesis plantea la relación entre la estructura social y los sistemas educativos. En sistemas estratificados, los jóvenes son asignados en una estrecha gama de puestos de trabajo que se caracterizan no solo por las condiciones que requiere dicho puesto sino también por el prestigio social que adquiere el joven en el sistema educativo. Por lo tanto, cada nivel del sistema educativo, y su correspondiente programa curricular, se corresponde con una posición en la estructura social (Allmendinger, 1989, p. 241).

2.2. Provisión de la educación media

El reciente estudio realizado por Stephen Lamb (2011) sugiere que la provisión de la educación media tiende a variar a través de dos dimensiones: la diversificación curricular y la segregación institucional. La primera refiere a la diversificación de los programas curriculares que se ofrecen a los estudiantes a los efectos de que completen la educación media y continúen sus estudios.

La segunda dimensión es la segregación/integración institucional entre los centros educativos, programas y los distintos senderos institucionales a través de los cuales los estudiantes transitan por la educación media. Por una parte, los sistemas pueden ser homogéneos si hay solo un proveedor institucional. Pueden también ser sistemas diferenciados pero integrados si los diferentes proveedores del sistema educativo son reconocidos y equivalentes en las credenciales que ofrecen y los estudiantes pue-

den cambiar de institución sin que ello les genere dificultades. Finalmente, hay sistemas diferenciados y segregados donde los programas son formal y académicamente diferentes y los estudiantes no tienen posibilidad de cambiar de centro educativo y obtener las mismas credenciales (Lamb, 2011, p. 24).

2.3. Mecanismos de admisión en la educación superior

Arum, Gamoran y Shavit (2007) señalan que el proceso mundial de expansión de la educación superior en las últimas dos décadas se ha caracterizado tanto por la diversificación curricular como por la diferenciación de la tradicional estructura unificada de la universidad. El resultado es un conjunto más complejo de instituciones que fueron agregadas en tres tipos: sistema unificado (conformado por universidades), sistema binario (instituciones e institutos vocacionales terciarios no universitarios) y sistema que combina universidades tradicionales y nuevas instituciones orientadas a profesionales con flexibilidad en la transición entre ellas (Arum, Gamoran & Shavit, 2007).

Hay tres tipos de mecanismos para seleccionar a los estudiantes en la educación superior: i) requisitos académicos para los egresados de la educación media superior, ii) las cuotas impuestas por las carreras, y iii) los costos directos e indirectos de la asistencia. Nuestra hipótesis es que cada mecanismo representa un conjunto de incentivos extrínsecos que lleva a los estudiantes a concurrir a la educación media superior y obtener un certificado que lo avale a ingresar a la educación superior. Lla-

maremos "muy selectivos" a aquellos sistemas que tienen por lo menos dos tipos de barreras; "selectivos" los sistemas que tienen una; y "no selectivos" a aquellos sistemas que no tienen ninguna clase de barreras.

El primer subtipo depende de la estructura de la educación media, de la diversificación de sus programas y equivalencias. Cada sistema educativo provee programas especializados y cursos que preparan o seleccionan a los estudiantes para la educación superior y a su vez provee programas que no habilitan a los estudiantes a continuar en el siguiente nivel (Lamb, 2011, p. 50). El Segundo subtipo implica que la graduación de la educación media Superior requiere un examen estandarizado para obtener el derecho a la educación superior. El tercer subtipo son los costos directos e indirectos de ingresar a la educación superior, lo que implica el pago de la educación (inscripción, cuotas mensuales, materiales, traslado, etc.).

En síntesis, los estudiantes de educación media pueden enfrentarse a sistemas que no presenten barreras hasta centros donde existan tres diferentes tipos de barreras para el ingreso a la educación superior. Esto a su vez puede incentivar o desincentivar que el estudiante se gradúe y pueda postularse a las universidades. Por lo tanto, los sistemas pueden clasificarse como "muy selectivos", "selectivos" y "no selectivos".

2.4. Tipología de los sistemas de educación media

De acuerdo a la estandarización de los planes de estudio, la diversificación

curricular y la segregación institucional, atendiendo en particular a la posición de la educación técnica, clasificamos los sistemas educativos en una tipología que cuenta con ocho celdas lógicas. De estas nos interesa destacar cuatro en la medida en que nos resultarán de gran utilidad para comparar los países latinoamericanos (ver Esquema 1).

Los sistemas unificados (celda 2) se caracterizan por tener un currículo único donde la educación media solo es provista en términos de educación académica o general. La variedad de senderos es provista por la diferenciación institucional entre centros públicos y privados, eventualmente también entre

nacionales y estatales. Hay cursos vocacionales pero son "no formales", no forman parte de la educación media y no es posible continuar los estudios en la educación superior.³

Los sistemas integrados de educación media (celda 4) combinan cursos y orientaciones técnicas dentro de un mismo currículo, otorgando un único certificado de egreso a sus estudiantes.

En el tercer tipo (celda 6), que denominaremos "mixto", la educación general y técnica son ofrecidas como tipos diferentes de modalidades de educación media superior. Es un sistema diferenciado con integración académica, dispuesta al menos a través del reconoci-

Esquema 1: Tipología de los sistemas de educación media

	Sistema institucionalmente homogéneo	Sistema institucionalmente diferenciado
Currículo unificado	1	2
Integrado (orientación diferenciada con la misma credencial)	3	4
Currículo diferenciado con las mismas credenciales formales	5	6
Currículo jerárquicamente diferenciado sin equivalencias	7	8

Fuente: Elaboración propia en base a información del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] (SITEAL, 2013).

³ Uruguay hasta 1974 tenía un sistema unificado en el que la educación técnica (provista por la ex Universidad del Trabajo) no tenía valor formal alguno ni había equivalencia parcial entre sus cursos y la educación secundaria (general). Otros países de la región tenían también este tipo de sistema y luego evolucionaron hacia uno binario, tal como ha sido el caso de Brasil y de Perú.

miento de la equivalencia formal de las credenciales de una y otra modalidad para continuar estudios en la educación superior.

El cuarto tipo (celda 8) es un sistema binario definido por una alta diferenciación en el currículo con credenciales diferenciadas (técnica, académica o general) dictada en centros especializados y diferentes.

2.5. Matriz institucional de incentivos

Suponemos que cada país se podría identificar con una matriz institucional que incentive a los estudiantes en diferentes grados para completar la educación media. Esta matriz se compone de planes de estudio y la diferenciación institucional de la educación media y los tres mecanismos de selección para acceder a la educación superior. La combinación entre la diferenciación y selección de las instituciones educativas provee nueve tipos de incentivos para completar la educación media, aunque no es necesariamente consistente. A su vez

los incentivos están asociados con la prevalencia de ciertos tipos de senderos y posibilidades de acreditación de la educación media (ver Esquema 2).

2.6. Hipótesis

De acuerdo al marco teórico presentado, el objetivo de este artículo es desarrollar un esquema de clasificación para las instituciones educativas y su relación con la transición a la educación superior. Cuatro son las hipótesis de las que parte nuestro trabajo, las cuales intentarán ser respondidas a partir del análisis de los indicadores que presentaremos a continuación.

La primera hipótesis refiere a la matriculación en la educación media superior. Los niveles más altos de escolarización en la educación media se alcanzan en sistemas menos diferenciados, con un currículo integrado completo y escuelas comunes; por brevedad, denominemos a esta posición "pro-sistemas integrados" (H1a). Por el contrario, los defensores de los sistemas diferenciados establecen que la inscripción

Esquema 2: Matriz de incentivos institucionales para completar la educación media

	Educ. superior no selectiva	Educ. superior selectiva	Educ. superior muy selectiva
Sistemas integrados			
Sistemas mixtos			
Sistemas binarios			

Fuente: Elaboración propia en base a información de SITEAL (2013).

será mayor que en otros sistemas, porque el plan de estudios se encuentra en mejores condiciones para abordar los diversos intereses de la adolescencia, y no solo los de aquellos que simplemente han decidido estudiar para ingresar a la universidad (H1b).

La segunda hipótesis hace referencia a la matriculación en la educación técnica. Esta hipótesis es una extensión lógica de la anterior porque la inscripción a la educación media general es una función de la matrícula de la educación técnica. Quienes defienden esta perspectiva inclusiva concuerdan en que los sistemas altamente diversificados tendrán altas tasas de matriculación en la enseñanza técnica (H2a). Por el contrario, los teóricos que proponen un sistema de baja diferenciación suponen que la matrícula en la educación general y técnica no tiene correlación porque ambas son, a su vez, de un plan de estudios integral que otorga formalmente experiencias educativas iguales para todos los estudiantes de la educación media (H2B).

La tercera hipótesis hace referencia a la graduación de la educación media superior. Sistemas con baja diferenciación en la educación media superior tendrían mayores tasas de graduación (H3a). La hipótesis contraria (H3b) es que los sistemas con el tipo de educación integral tendrían tasas de graduación más bajas, ya que también tienen mayores tasas de abandono. Los estudiantes que no planean concurrir a la educación superior tendrían pocos incentivos para completar el nivel.

Por último, la cuarta hipótesis refiere a la matriculación en la educación superior. Desde el punto de vista de un

estudiante, la combinación de un sistema altamente diferenciado en la educación media y una admisión muy selectiva hacia la educación superior constituye una estructura de desincentivo por disuadir a los planes de graduarse de la educación media superior.

3. Metodología

3.1. Selección de países

De acuerdo a los objetivos planteados, consideramos pertinente la selección de un número tal de países de América Latina que nos permitiera comprender los senderos que los estudiantes tienen disponibles en el sistema educativo para finalizar sus estudios en la educación media e ingresar a la educación superior, a fin de comprender el motivo por el cual se toman ciertas decisiones en las trayectorias educativas y el papel que cumplen los sistemas educativos en la provisión de dichas opciones. Si bien sería sumamente interesante estudiar los países de América Latina en su totalidad, el acceso a fuentes de información así como también el relevamiento de datos sobre tasas de matriculación y graduación no fue tarea sencilla y hubo países que no contaban con datos disponibles, de allí que el número total de países estudiados fuera seis. Por otro lado, fue necesario contar con datos que correspondieran al mismo período de tiempo, lo que permitiría el análisis comparado entre países. Dicha relación también fue dificultosa, dado que había países que contaban con datos pero no dentro del período de tiempo que nosotros seleccionamos para realizar el análisis.

3.2. Fuentes de datos

Este artículo utiliza datos cualitativos y cuantitativos para hacer descripciones e inferencias. Los perfiles de los países fueron escritos sobre la base de información oficial sobre sistemas educativos publicados en sitios web de los Ministerios de Educación (CENEVAL, 2013; Consejo Nacional de Rectores, 2008; Governo do Brasil, 2013; INEE, 2012; Ministerio de Educacao e Cultura, 2013; Ministerio de Educación de Perú, 2013), artículos académicos especializados (Alván, 2011; Abramo, 2004; Abramo, Salles, Facchini & Nascimento, 2008; Chediek, 2010; Dávila, 2004; Fernández, 2010; Fernández & Cardozo, 2011; Fernández & Midaglia, 2005; Hardy, 2006; McEwan, 2000; OEI - Brasil, 2012; OEI - Chile, 2012; OEI - Costa Rica, 2012; OEI - México, 2008; OEI - Perú, 2009; OEI - Uruguay, 2012; Pessoa Mora, 2008; Presidência da República Federativa do Brasil, 2012; Uruguay Estudia, 2012) y datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013) y del Compendio Mundial de Educación de la UNESCO (The Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD-UNESCO], 2003).

Parte de nuestro análisis se realiza con datos del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA) del Ciclo 2009 (The Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD-PISA], 2009). PISA representa un esfuerzo de los gobiernos por controlar los resultados de los sistemas educativos basados en un modelo dinámico de aprendizaje permanente. Evalúa el desempeño del estudiante para recoger datos sobre los factores familiares e

institucionales de los estudiantes, que pueden ayudar a explicar las diferencias en su desempeño (OECD-UNESCO, 2003).

3.3. Indicadores

Para poner a prueba las hipótesis planteadas en el apartado anterior, seleccionamos cuatro indicadores que intentan responder cada una de ellas, tomando como fuente de datos la información obtenida a través de los ministerios de educación de los países seleccionados, artículos académicos especializados y datos del sitio SITEAL. Las primeras fuentes de nuestros indicadores provienen de las definiciones básicas realizadas por PISA.

El primer indicador que nos proponemos utilizar es la matriculación en la educación media a los 15 años de edad como un indicador general de acceso a la educación media.

El segundo se trata de un indicador agregado calculado sobre la población joven que tiene entre 20 y 22 años de edad, que hayan completado los cursos, y se graduaron de la educación media superior. El conjunto de datos comparativos fue elaborado por el SITEAL sobre la base de encuestas de hogares del año 2009.

El tercer indicador refiere a la matrícula de la educación superior. Se trata de un indicador agregado calculado sobre la población joven que tiene entre 20 y 22 años, que asistía a un instituto de educación superior en el momento de la encuesta. El conjunto de datos comparativos fue elaborado por el SITEAL sobre la base de encuestas de hogares del año 2009.

Por último, incluiremos la matriculación educación técnica a los 15 años. Es un indicador calculado a partir de datos de los estudiantes que realizaron la prueba PISA, a partir de una tabla cruzada de dos variables: el nivel de International Estándar Classification of Education (ISCED) cursado por el estudiante y el programa nacional reportado por el país.

4. Análisis

4.1. Clasificación de los países en la tipología de sistemas

Conforme la información resumida en el Esquema 3, los países seleccionados fueron clasificados según la provisión de la educación media y los mecanismos de acceso a la educación superior. De acuerdo a aquella, cada uno de

Esquema 3: Caracterización de la educación media

	Brasil	Chile	Costa Rica	México	Perú	Uruguay
Obligatoriedad	9º grado	8º grado (1964) 12º grado (2006)	9º grado	9º grado	9º grado	9º grado
Diversidad curricular en educación media	Currículo jerárquicamente diferenciado sin equivalencias	Currículo diferenciado con las mismas credenciales formales	Currículo jerárquicamente diferenciado sin equivalencias	Currículo diferenciado con las mismas credenciales formales	Currículo jerárquicamente diferenciado sin equivalencias	Currículo diferenciado con las mismas credenciales formales
Diferenciación institucional	Sistema institucionalmente diferenciado	Sistema institucionalmente diferenciado	Sistema institucionalmente diferenciado	Sistema institucionalmente diferenciado	Sistema institucionalmente diferenciado	Sistema institucionalmente diferenciado
Educación superior: exámenes	Vestibular para universidades estatales y federales	Prueba de selección universitaria	Examen de ingreso combinado con el promedio de secundaria	Examen de ingreso EXANI-II	Examen de ingreso	Ninguno
Educación superior: cupos.	En todas las carreras	En todas las carreras	Excepcional	En todas las carreras	En todas las carreras	Excepcional
Educación superior: costos privados	Ninguno	Matrícula y colegiatura	Matriculación	Ninguno	Matrícula y colegiatura	Ninguno
Tipo de sistema	Sistema binario de selectividad media	Sistema mixto muy selectivo	Sistema integrado de selectividad media	Sistema mixto de selectividad media	Sistema binario muy selectivo	Sistema mixto no selectivo

Fuente: Elaboración propia en base a información de SITEAL (2013).

los países ocupa una posición diferente en nuestra tipología (ver Esquema 3).

En un extremo se encuentra Perú con un sistema binario en educación media y una alta selectividad en la educación superior; por otro, estaría Costa Rica con una selectividad media en educación superior pero con un sistema integrado en Media. Tanto Uruguay, Chile y México tienen en común contar con sistemas mixtos en educación media, pero difieren en el grado de selectividad en el acceso a la educación superior.

4.2. Matriculación educación media

Uno de los datos que ofrece la Tabla 1 es la descripción de las tasas de matriculación a los 15 años comparando dos momentos a lo largo de una década. En el año 2000, Chile tenía la tasa de matrícula más alta en la región, mientras que México tenía la más baja. Esto rechaza la primera hipótesis en ambas direcciones, ya que son los países con la misma estructura institucional en la educación media. En 2009, Chile volvió a tener la tasa más alta seguido por

Tabla 1: Indicadores comparados en matrícula y acreditación en media y acceso a la educación superior

	Brasil	Chile	Costa Rica	México	Perú	Uruguay
Matriculación media, 15 años, año 2000	53,2%	87,4%	76,0%	51,6%	65,6%	78,0%
Matriculación media, 15 años, año 2009	80,6%	91,5%	79,0%	66,2%	83,9%	80,4%
Cambio 2009/2000	27,0%	0,04%	0,03%	0,15%	0,18%	0,02%
Promedio anual del cambio	3,0%	0,5%	0,3%	1,6%	2,0%	0,4%
Tasa de matriculación. Educ. técnica	0%	38,2%	23,23%	43,65%	0%	11,0%
Tasa de graduación. Educ. media superior	68%	80%	50%	50%	74%	35%
Matriculación educ. superior	21%	37%	35%	30%	29%	25%

Fuente: Elaboración propia en base a información de SITEAL (2013).

Perú. Este último logro no estaba previsto ni por los teóricos de inclusión ni por los teóricos de la diferenciación (ver Tabla 1).

La tasa de matriculación aumentó en todos los países analizados a lo largo de la década, pero con muy diferentes tasas de cambio. Brasil aumentó 27 puntos, un promedio de 3% anual. De nuevo, esto no se esperaba para un sistema unificado. Perú y México también crecieron en sus tasas anuales (2% y 1,6%); ambos con muy diferentes estructuras institucionales, contrastándose con las predicciones realizadas por ambas teorías. Las mismas contradicciones se observan en Costa Rica y Uruguay, dos países con la tasa más baja de crecimiento en la región. En pocas palabras, el tipo del sistema no jugaría un papel relevante en la explicación de la matrícula en la educación media a los 15 años.

4.3. Matriculación educación técnica

En relación a la matrícula en la educación técnica, calculada a través de los datos de los estudiantes que realizaron la prueba PISA, tanto Brasil como Perú fueron clasificados como sistemas unificados, por ello no encontramos ningún estudiante matriculado en la educación técnica ya que esta no es considerada como educación media general, en tanto no fueron evaluados por PISA.

Los dos países con la tasa más alta, México y Chile, tuvieron también una provisión diversificada de la educación media en las instituciones especializadas, garantizando una mayor elegibilidad para la educación superior a los

graduados de educación técnica. Además de su estructura institucional similar a la educación media, Uruguay tiene la tasa de matrícula más baja (11%). Costa Rica, quien tiene un sistema educativo integrado, cuenta con una matrícula en cursos técnicos que llega al 23% (Tabla 1).

Si bien se esperaría por hipótesis (H2a) que Chile, México y Uruguay, por tener un sistema mixto de educación media, obtuvieran tasas similares de matrícula en la educación técnica, los datos observados no coinciden. Chile y México tienen tasas similares. Sin embargo, Uruguay ha registrado un 11% de matriculación, lo que indica que la diferenciación en el sistema educativo parecería no ser suficiente para garantizar una mayor inscripción. Este caso se parece al de Costa Rica, que cuenta con un sistema integrado, lo cual parecería confirmar la hipótesis alternativa (H2b) para la cual la matriculación técnica se vería incentivada por tener un sistema curricular integrado que minimiza los costos y externalidades negativas atribuidas a la realización de cursos técnicos.

4.4. Graduación de la educación media superior

En la tabla 1 también aparecen las tasas de graduación de la educación media superior para los países seleccionados. Hacia el final de la primera década del siglo XX, Chile es el país con la tasa de graduación más alta (80%), mientras que Uruguay resulta ser el que tiene menor porcentaje de jóvenes de 20 a 21 años egresados de la educación media superior (35%).

Según la hipótesis planteada (h3a) se esperaría que Costa Rica, que es el país que cuenta con un sistema educativo integrado, tuviese mayores tasas de graduación. Sin embargo, Chile y Perú son quienes presentan las tasas más altas, lo que implicaría descartar la hipótesis. Por otra parte, la segunda hipótesis (h3b) es más cercana a los resultados, ya que la misma sugiere que las tasas globales de graduación son bajas debido a la falta de incentivos con que cuentan los estudiantes para completar los estudios (por el hecho de contar con programas diversificados que respondan a sus necesidades). Costa Rica presenta las tasas de graduación más bajas en relación a los demás países, y México tiene el mismo índice de graduación, formando parte de un sistema mixto. Uruguay es el que muestra un comportamiento diferente en comparación con el resto de los países, ya que, perteneciendo a un sistema mixto, que prevería tasas similares de graduación a las de Chile y México, es quien tiene el porcentaje más bajo de estudiantes que finalizan la educación media superior (35%). Los sistemas mixtos tienden a tener menor porcentaje de estudiantes que se gradúan, ya que los planes de estudios se desarrollan de una manera tal que no ofrecerían suficientes opciones a los estudiantes, dando lugar a altas tasas de matriculación y bajas tasas de graduación de la educación media superior. Tal sería el caso de Uruguay por ejemplo.

4.5. Matriculación en la educación superior

En relación a las tasas de matriculación en la educación superior en ambos países, se esperaría según la hipó-

tesis planteada, que aquellos sistemas con bajos requisitos de ingreso o políticas de admisión selectiva a la educación superior fuesen los que cuenten con tasas de matriculación más elevadas, siendo Uruguay el país que debería contar con las tasas más elevadas de matriculación. Sin embargo, Chile (que junto con Perú presentan las tres barreras al ingreso) tiene la mayor tasa de matrícula (37%), mientras que Uruguay es quien presenta la menor tasa (25%). Por lo tanto, la hipótesis se refutaría debido a que los requisitos de ingreso a la educación superior no serían una restricción para la graduación y no generarían tasas de matrícula más elevadas.

Por otro lado, Brasil, que cuenta con un sistema de selectividad media, tiene una tasa similar a Uruguay, que no tiene ningún requisito para entrar a la educación superior. Esto explica por qué, desde el punto de vista de un estudiante, la combinación de un sistema altamente diferenciado en la educación media y una admisión muy selectiva en la educación superior podría constituir una estructura de desincentivo por disuadir de alguna manera los planes de graduarse la educación media superior.

5. Conclusiones

Nuestra preocupación al momento de realizar este trabajo fue analizar si la clasificación del sistema educativo da forma a los cursos de vida de los adolescentes y jóvenes en términos de caminos ofertados para concluir la educación media y acceder a la superior. Por ese motivo una clave importante para comprender este proceso fue clasificar la provisión de la educación media y los

mecanismos de admisión a la educación superior.

A través de la matriz que presenta la tipología de educación media los países se pudieron ubicar según el tipo de diferenciación de los sistemas y de los programas educativos, identificándose Brasil y Perú como países con sistemas unificados, caracterizados por un currículo e instituciones diferenciadas, donde la educación media solo es provista en términos de educación académica o general, razón por la cual no contamos con información acerca de los estudiantes que se inscriben o egresan de la educación técnica. Costa Rica fue el único país caracterizado por un sistema integrado donde la educación general y técnica son combinadas y coexisten dentro del mismo currículo. Por último, Uruguay, Chile y México presentan sistemas educativos que combinan un currículo diferenciado y credenciales con equivalencia formal.

Aquellos sistemas de educación media que identificamos como integrados, donde los programas no varían entre la educación general y técnica no son los que obtienen mayores tasas de egreso (tal es el caso de Costa Rica). A la inversa, Perú y Brasil en tanto son países con sistemas binarios en educación media, presentan las tasas más altas de crecimiento de la matrícula en el nivel así como también altas tasas de graduación. Si el primer resultado descarta la hipótesis pro-sistemas integrados, el segundo resultado parecería mantener plausible una posición binaria. Sin embargo, la relación no es lineal. Chile, que es un país caracterizado por un sistema mixto es quien cuenta con la tasa más alta de acreditación de educación media.

Ahora bien, no todos los sistemas mixtos tienen altas tasas de acreditación. Esta diversidad es pasible de análisis haciendo variar el grado de selectividad en la educación superior. Chile, además de un sistema mixto, tiene un acceso altamente selectivo. Por el contrario, Uruguay tiene un sistema mixto nada selectivo. Este hallazgo nos daría un indicio de que la combinación entre el grado de diferenciación en educación media y la selectividad en superior no es un requisito suficiente para explicar las tasas de egreso y de matriculación.

Uruguay es un caso paradigmático cuando se observan los indicadores, no solo de matriculación y finalización de la educación media superior sino también en el ingreso a la educación superior. Siendo un país que cuenta con un sistema de diferenciación media, donde existen programas equivalentes entre la educación general y técnica (que según lo planteado ofrecería un incentivo al estudiante para finalizar), presenta las tasas más bajas de finalización de la educación media superior.

Parecería que la diferenciación del sistema medio superior favorece la graduación, pero no necesariamente siempre. Uno podría pensar que si los sistemas no son excesivamente complejos la diferenciación del sistema es atractiva y los actores tenderían a tomar decisiones razonables. En el caso de la selectividad, en realidad no parece haber incidente en la graduación; lo que indicaría (especialmente los sistemas diferenciados) que la educación media superior tiene un valor en el mercado mismo.

Original recibido: 07-02-2014

Original aceptado: 14-04-2014

Referencias bibliográficas

Abramo, H. (2004). Políticas de Juventud en Brasil. Nuevos tiempos, nuevas miradas. En E. Gerber & S. Balardini (Comps.), *Políticas de juventud en Latinoamérica* (pp. 33-43). Buenos Aires: FLACSO.

Abramo, H., Salles, A. L., Facchini, R. & Nascimento, E. (2008). *Relatorio nacional Brasil. Pesquisa sobre juventude no Brasil*. Río de Janeiro: IBase/Instituto Pólis.

Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labour market outcomes. *European Sociological Review*, 5, 231-250.

Alván, C. (2011). *La implementación de políticas públicas en el Perú*. Tesis de grado no publicada.

Arum, R., Gamoran, A. & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: expansion, differentiation and market structure in Higher education. En Y. Shavit, R. Arum, & A. Gamoran, *Stratification in Higher Education* (pp. 1-39). Standfor CA: Standfor University Press.

Blossfeld, H. P., Klijzing, E., Mills, M. & Kurz, K. (2006). *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*. Osfordshire: Routledge.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (2013). *CENEVAL*. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1733>

Chediek, J. (2010). *Relatorio de desenvolvimento humano/ Brasil 2009/2010*. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud.

Consejo Nacional de Rectores. (2008). *Estado de la educación costarricense*. San José.

Dávila, O. (2004). De la agregación programática a la visión constructiva de políticas de juventud. En E. Gerber & S. Balardini (Comps.), *Políticas de juventud en Latinoamérica* (pp. 55-65). Buenos Aires: FLACSO.

Fernández, T. (2010). Factores esolares y desafiliación en la educación media superior de Uruguay (2003-2007). En T. Fernández, *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 99-102). Montevideo: UdelaR-CSIC.

Fernández, T. & Cardozo, S. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación*, 4 (1), 33-55.

Fernández, T. & Midaglia, C. (2005). El uso de los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizaje en la educación primaria. Los casos de

México y Uruguay. En S. Cueto, *Uso e impacto de la información educativa en América Latina* (pp. 111-172). Santiago de Chile: PREAL.

Gobierno do Brasil. (2013). *Portal Brasil*. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao>.

Hardy, C. (2006). *Hacia un sistema de protección social fundado en derechos*. Ponencia de la Ministra de Planificación, Foro Iberoamericano de Desarrollo Social, Madrid.

INEE. (2012). *La Educación media superior en México*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Lamb, S. (2011). Pathways to School Completion: An International Comparison. En S. Lamb, M. Eifred, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel, *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 21-75). London: Springer.

McEwan, P. J. (2000). The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213-239.

Ministerio de Educacao e Cultura. (2013). *Portal MEC - Educacao*. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310.

Ministerio de Educación de Perú. (2013). *Ministerio de Educación Perú*. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.minedu.gob.pe/dipecud/>.

Müller, W. & Gangl, M. (2003). *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Norfolk: Oxford University Press.

Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] - Brasil. (2012). *Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Brasil*. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html>.

Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] - Chile. (2012). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Chile*. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://www.oei.es/quipu/chile/index.html>.

Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] - Costa Rica. (2012). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://www.oei.es/quipu/costarica/index.html>.

Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] - México. (2008). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - México*. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://www.oei.es/quipu/mexico/index.html>.

Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] - Perú. (2009). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 25 febrero de 2013, de <http://www.oei.es/quipu/peru/index.html>.

Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] - Uruguay (2012). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://www.oei.es/quipu/uruguay/index.html#pro>.

Pessoa Mora, X. (2008). *Primera encuesta nacional de juventud*. Costa Rica: Unidas, UNFPA.

Presidência da República Federativa do Brasil. (2012). *Resumo técnico. Censo da Educação Superior de 2010*. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil.

Sistema de Información de tendencias educativas en América Latina [SITEAL]. (2013). *SITEAL*. Recuperado el 10 de febrero de 2013, de <http://www.siteal.org/>.

The Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD-PISA]. (2009). *PISA 2009 - Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>.

The Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD-UNESCO]. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.

Uruguay Estudia. (2012). *Uruguay Estudia*. Recuperado el 10 de febrero de 2013, de <http://www.pue.edu.uy/>.