

## Configuración de la Educación Secundaria.

### El caso de algunos países del mundo y de América Latina desde una perspectiva comparada.

Horacio Ademar Ferreyra / Ministerio de Educación de Córdoba - UCC / Argentina

Georgia Estela Blanas / Universidad Católica de Córdoba / Argentina

Víctor Mario Mekler / Ministerio de Educación Nacional - UCC / Argentina

#### Introducción

La educación, como proceso social que se desarrolla en tiempos históricos, se sostiene en un trípode imaginario conformado por los saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado, las innovaciones del presente y las demandas que impone el futuro, para hacer posible la transformación dinámica, creativa y permanente entre lo que fue, lo que es, lo que está siendo y lo que será. Así, pasado, presente y futuro se integran en el proceso de cambio educativo, re-significándolo.

El sistema educativo es el resultado de un proceso sociopolítico e ideológico formulado en un contexto témporo-espacial determinado y a la vez histórico, en el que se conjugan *tradiciones e innovaciones*. *Tradición*, para dar continuidad a las ideas y obras iniciadas en el pasado e *innovación*, para renovar la propuesta y dar respuesta a las demandas formativas de la sociedad.

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que sobre Educación Secundaria<sup>1</sup> en la Argentina está desarrollando un Grupo de Estudio<sup>2</sup> de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba con el fin de brindar elementos para repensar la transformación de este Nivel, así como contribuir con la actualización -en clave cualitativa y cuantitativa- de los diagnósticos existentes, para comprender mejor los procesos de cambio y abrir interrogantes hacia futuras investigaciones

En este artículo, se presenta un recorte de dicha investigación -una aproximación, desde una perspectiva comparada, a la Educación Secundaria en algunos países del mundo y de América Latina, en el período correspondiente a la última década-, con el objeto de exponer, de manera sintética, su configuración desde sus orígenes como sistemas educativos nacionales, hasta nuestros días. El análisis de los procesos de construcción de este nivel formativo en su complejidad y heterogeneidad nos da motivo también para el desarrollo de algunas nociones teóricas en tanto ejes de convergencia.

#### La evolución de la oferta de enseñanza media en los sistemas educativos nacionales

A partir del siglo XIX, el crecimiento demográfico, la expansión industrial, los movimientos migratorios entre continentes generaron nuevos sectores sociales que accedieron a la Educación Media<sup>3</sup> y se desarrollaron escuelas de instrucción

<sup>1</sup> En este artículo nos referiremos a la Educación Secundaria o Media de manera indistinta y bajo estas denominaciones se incluye a dos de los niveles que se reconocen en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación -Unesco 1997, revisada en 2011- a saber: *Nivel 2: Primer Ciclo de Educación Secundaria, o bien, Segundo Ciclo de Educación Básica "Secundaria Básica"* y *el Nivel 3: Segundo Ciclo de la Educación Secundaria "Secundaria Superior"*.

El Nivel 2 de la Secundaria se caracteriza por presentar un programa de estudio que propone un conjunto de asignaturas orientadas al dominio de las capacidades y destrezas básicas y constituye fundamento base de la educación permanente. Se ingresa tras unos 6 o 7 años de Educación Primaria. El fin del ciclo se visualiza tras 9 o 10 años desde el comienzo de la Educación Primaria. En varios países, es el ciclo de finalización de la educación obligatoria. La enseñanza está a cargo de variados docentes según su especialización.

El Nivel 3 o segundo tramo es una educación ulterior a la educación general básica. En algunos países, todo el tramo -o algunos años de él- es post-obligatorio. Suele durar entre dos y cuatro años. La oferta, por lo general, se diversifica en orientaciones o modalidades generales, vocacionales y técnico-profesionales. Algunas ofertas son preparatorias para el ingreso a la universidad; otras, tienen características de terminalidad y habilitación para el desempeño de una ocupación en el mundo del trabajo.

<sup>2</sup> El grupo está integrado por Horacio A. Ferreyra (dirección), María I. Calneggia, Georgia E. Blanas, Olga C. Bonetti, Laura C. Bono, Sandra L. Chiavaro, Adriana C. Di Francesco, María J. Eberle, Gabriela S Haro, Marta J. Kowadlo, Crescencia C. Larrovere, Laura D. Vargas, Blanca L. P. Romero y Zulma P. Zárate. En el año 2011, se integraron como invitados Andrea R. Arnoletto, Olga Cordero, Jacqueline Mohair Evangelista, Patricia I. Bruno, Claudia A. Maine, Víctor M. Mekler, Graciela S. Pascualetto, Marcela A. Rosales, Marta A. Tenutto Soldevilla, Alicia E. Olmos, Gabriela C. Peretti, Rubén E. Rimondino y Silvia N. Vidales.

<sup>3</sup> El colegio secundario o escuela media que hoy conocemos surgió en Europa, hacia los siglos XVI y XVII, al sistematizarse cursos de tipo preparatorio

de carácter más popular. Esto motivó la aparición de nuevas demandas vinculadas a la necesidad de una formación para el trabajo que, asociadas a la Revolución Industrial, dieron origen a las escuelas de aprendices o de artes y oficios. Éstas brindaban formación profesional, práctica y manual; su función era la de habilitar a los egresados para la inserción como trabajadores en la gran industria y no para la continuidad de estudios superiores (Serrano, 1997).

A partir de este momento, comienza a reconocerse la existencia de dos instituciones formativas de Nivel Secundario con orientaciones distintas y a la vez segmentadas: los bachilleratos y las escuelas profesionales. Se opera, así, la distinción entre una escuela clásica / humanista para las clases dominantes e intelectuales y una escuela de artes y oficios / manuales para las clases dominadas; ambas habilitaban para futuras actividades cuyas inserciones sociales serían diferentes. (Fernández Enguita, 1985; Müller, Ringer y Simon, 1992; Serrano, 1997; Pedró y Puig, 1999; Caillods, 2001 y 2004; Viñao Frago, 2002). También se reconoce la aparición de una tercera rama que prepara para las burocracias intermedias (administrativa, clerical, docencia, entre otras), como lo fueron las escuelas vocacionales.

En la segunda mitad del siglo pasado, como producto de los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos, la Educación Secundaria se masificó, abriendo las puertas a una población socialmente más heterogénea<sup>4</sup>, en particular en la secundaria básica (Nivel 2 CINE). Así, la mayoría de los Estados extendieron la obligatoriedad de la Educación Secundaria a un ciclo básico, incorporando dos nuevas funciones: una sólida formación general con el propósito de otorgar una base extensa de sustentación cultural a toda la población, más la formación para la continuación de estudios y la vida productiva (De Ibarrola y Gallart, 1994; Jacinto, 2004).

Esta ampliación de la oferta educativa llevó a que la Educación Secundaria se convirtiera –gradualmente, y como parte de las conquistas sociales de un proceso de luchas sindicales y del establecimiento del estado de bienestar y las democracias sociales- en una institución idónea para dar respuesta a un proceso universal de reivindicación social y popular orientado a extender la educación a todos los sectores de la sociedad, sin discriminación de ninguna naturaleza (Fernández Enguita, 1985).

## La configuración de la Educación Secundaria en algunos países del mundo

A partir del análisis de las tradiciones de cambio más significativas y relevantes de algunos de estos países podemos afirmar que desde fines del siglo XX se observa un proceso de expansión de la Educación Secundaria que se manifiesta en la masificación matricular, los mandatos normativos de extensión de la obligatoriedad y la presencia proactiva del sector estatal (Fernández Enguita, 1985 y Azevedo, 2000). Esta situación se da tanto en los países industrializados, donde el índice de cobertura se ubica en torno al 85%, como en los emergentes, en los que alcanza el 68% (SITEAL, 2010). En ambos casos, el trayecto se organiza preferentemente en dos ciclos: el Básico (Nivel 2 CINE) y el Superior (Nivel 3 CINE)

Actualmente, en la mayoría de los países, *el primer ciclo (Básico) es de carácter obligatorio y el segundo postobligatorio (Superior)*. A ellos asisten adolescentes y jóvenes de entre 11/15 años y 14/19 años de edad, respectivamente, según la duración de tales ciclos en cada país. Ambos oscilan, por lo general, entre los 2 y los 4 años de estudios<sup>5</sup>.

El *Ciclo Básico* asumió el desarrollo de un conjunto de saberes y capacidades generales para desempeñarse en la vida y como ciudadano activo, desde una oferta curricular cada vez más homogénea, comprensiva y global que supone el completamiento de la formación y la preparación para la continuidad del ciclo subsiguiente<sup>6</sup>. El *Ciclo Superior*, en cambio, se diversificó a partir de dos vías: la general - académica y a la vez propedéutica-, pensada para la continuidad de estudios superiores, y la técnica profesional y vocacional, favorecedora del ingreso en la vida laboral. Así, quedaron marcadas fuertes diferencias entre los jóvenes que pensaban desarrollar estudios superiores y aquellos cuyo objetivo era insertarse en el mercado del trabajo. Las distintas orientaciones no sólo constituyeron circuitos educativos diferenciados, sino que también a cada una de ellas se le asignó una valoración social distinta: la académica-propedéutica-general fue más apreciada que la opción técnico profesional-vocacional (Viñao Frago, 2002; Jacinto, 2004; Benavot, 2006).

En general, la formación académica-propedéutica estuvo destinada a los sectores más favorecidos de la población y presentaba un tronco común con subdivisiones internas<sup>7</sup>. En cambio, la formación vocacional y/o profesional se orientó

y humanístico de carácter enciclopédico para el acceso a la Universidad, el cual estaba reservado exclusivamente a jóvenes varones miembros acomodados de las élites, de entre 10 y 17 años de edad (Muller, Ringer y Simon, 1992).

<sup>4</sup> Son casos de generalización masiva Japón, EE.UU. y los países de Europa Occidental.

<sup>5</sup> La distinción escolar en tres niveles -elemental, básico y superior- está incorporada casi en todos los países que integran la Unión Europea. En algunos de ellos -como Dinamarca, Finlandia, Portugal, Noruega y Suecia- existe un primer nivel de escuela básica, de una duración de 7,8 ó 9 años, que comprende los tradicionales niveles elementales y medio. En Grecia, Italia y Francia, el Ciclo Básico se imparte en una institución y el Superior de la Educación Media en otras, que ofrecen diferentes ramas a los estudiantes, quienes seleccionan el centro en función de la que eligen.

<sup>6</sup> En España, la Educación Secundaria obligatoria establece, además, entre sus objetivos, el de preparar a los estudiantes para su inserción en el mercado laboral.

<sup>7</sup> Por ejemplo: en Suecia, Ciencias/ Artes; en Dinamarca, Ciencias/ Idiomas; en Francia, Económica-Social, Literaria/ Científica; en Inglaterra, Gales

directamente a sectores más amplios y heterogéneos, asociada con un puesto de trabajo intermedio, preferentemente vinculado con la industria y el comercio. No obstante, en los últimos años se observa una modificación en el currículum de esta oferta, al proponer el desarrollo de competencias para el desempeño en amplios campos ocupacionales, acordes con los avances científicos tecnológicos, la formación para la participación ciudadana y la incorporación de nuevos trayectos orientados al sector de los servicios.

Siguiendo a Azevedo (2001), en algunos países altamente industrializados, como Alemania y Austria, cuyos ejes formativos giran en torno al mundo del trabajo y la producción, los sistemas educativos han instalado fuertes mecanismos de *selección precoz*. Esto implica que los estudiantes tienen que asumir -en los inicios del primer ciclo de la Educación Secundaria- decisiones determinantes para su vida futura, eligiendo una orientación / modalidad o rama que marcará fuertemente su proyecto de vida y, por ende, la continuidad del proceso formativo. Quienes tienen cualificaciones para lo técnico, no podrán optar por carreras humanísticas y viceversa, o tendrán limitaciones para hacerlo. Esta situación genera en la trama social sentidos de éxito o frustración profesional y de inclusión o exclusión en la vida productiva (Ferreira, 2006).

En Holanda y Francia, la selección también es temprana, pero ocurre en la fase terminal del *Ciclo Básico* (Cariola y otros, 1994). En otros países -por ejemplo Suecia y Portugal-, la diversificación institucional y curricular es *más tardía* pues ocurre en el ciclo superior de la escuela media. EE.UU. y Japón presentan desde la posguerra, una escuela media más homogénea e integrada, con un énfasis en la formación general en ambos ciclos, y una diversificación curricular de carácter más exploratoria hacia amplios campos del mundo socio-productivo en el tramo superior, sin llegar a una especialización. Esto supone una supuesta *"igualación curricular"* entre las escuelas, cuya misión tradicional se dualizaba entre la formación propedéutica y la técnico-profesional. En los casos de EE.UU., Canadá y Japón la formación técnico profesional se ha desplazado gradualmente al Nivel Postsecundario y Superior.

A partir de estas reflexiones, podemos afirmar -siguiendo los aportes de Fernández Enguita (1985) y Benavot (2006)- que, históricamente, los sistemas de Educación Secundaria se han venido configurando en dos grandes categorías. La primera, supone que luego de un ciclo básico -obligatorio en la mayoría de los países-, los estudiantes tienen diversas opciones, aunque éstas no implican circuitos institucionalmente diferenciados: *"Sistema Integrado"*. La segunda, en cambio, propone una formación altamente diferenciada, durante o luego de la educación obligatoria: *"Sistema Segregado"*.

Actualmente, en Europa (Dinamarca, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Suecia, Portugal y España) se está experimentando un proceso de integración que deja atrás el modelo de diversificación institucional y de especialización temprana en la enseñanza vocacional y técnica y en la formación profesional (Jallade, 2002). En algunos países como Australia y Escocia, la diferenciación curricular va más allá de la simple opción entre orientaciones, pues se intensifica con la diversidad de cursos en su interior. En esta diferenciación, los estudiantes optan y negocian los itinerarios de opción, según sus intereses y motivaciones personales.

La diversificación curricular e institucional ha traído como factor positivo la flexibilidad, pero a la vez dificultades en la movilidad de los estudiantes. Esto constituye un problema para el sistema, que se está remediando a partir de la implementación de mecanismos de créditos y equivalencias de ciclos, cursos y asignaturas entre establecimientos.

Como hemos visto, en todos los países los estudiantes pueden optar por una vía más general u otra más profesional. Los porcentajes de matrícula que participan en una u otra varían según los contextos. Por ejemplo, en el Reino Unido, Japón, Grecia, España, Irlanda, Portugal, Islandia, Estonia, Lituania y Chipre, la matrícula se concentra en la formación general. En cambio, en Alemania, Austria, Italia, Polonia, República Checa, Eslovenia, Eslovaquia y Rumania, se inclina por una formación técnico-profesional<sup>8</sup>. Francia y los países nórdicos (excepto Islandia) poseen niveles de matrícula similares en ambas ramas (Caillods y Hutchinson, 2001 y Jallade, 2002).

La oferta diversificada del Ciclo Superior de la Educación Secundaria supone diversos trayectos educativos. Ello ha llevado a la existencia de establecimientos con funciones distintas, que en algunos casos se presentan fuertemente articulados y en otros segmentados.

## La Educación Secundaria en los países de América Latina

En América Latina, algunos países han establecido la obligatoriedad de al menos algunos años del Nivel Secundario (2 o 3 años / Ciclo Básico -Nivel 2 CINE); tal es el caso de Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Costa Rica y República Dominicana. El Nivel Secundario es recientemente obligatorio en su totalidad (cinco o seis años / Ciclo Básico y Superior -Nivel 3 CINE-) en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela.

y Suiza, Educación Superior o destino laboral; en Japón, por habilidades.

<sup>8</sup> Esta situación es especialmente significativa en Alemania y Austria, donde la proporción es del 75% frente al 25% a favor de la formación profesional. En el otro extremo, en Irlanda y Portugal más de las tres cuartas partes de los estudiantes cursan sus estudios en la rama general, lo mismo que más de dos tercios lo hacen en Grecia, España e Islandia.

Sin embargo, es posible comprobar grandes diferencias de acceso a la escolarización secundaria entre la población de adolescentes y jóvenes de distintos sectores sociales y ámbitos (rural – urbano) en los países latinoamericanos. Esta situación se objetiva en el índice de cobertura en el sistema de Educación Media (eficacia externa), el cual presenta comportamientos disímiles entre los distintos países, según lo demuestran los datos de diferentes estudios regionales (Ferreira, 2006; OEI, 2010).

El “acceso y progreso oportuno” en el Ciclo Secundario Básico presenta una marcada heterogeneidad entre los países y al interior de cada uno de ellos, entre otras circunstancias por las desigualdades socioeconómicas, el lugar de residencia, el área geográfica, el origen étnico y el clima educativo de los hogares<sup>9</sup>.

El clima educativo del hogar constituye un factor decisivo en los procesos de desgranamiento escolar (rezago y abandono). Se observa en un estudio de la Organización de Estados Iberoamericanos que en la franja etaria de 12 a 14 años, un estudiante de un hogar con bajo clima educativo tiene 10 veces mayor probabilidad de atrasarse y abandonar que aquel que proviene de un hogar con buen clima educativo. En relación con la culminación (oportuna o no) del Ciclo Básico, se observa una diferencia muy pronunciada según los jóvenes provengan o no de hogares en condición de pobreza (OEI, 2010).

En el ciclo o tramo de la Secundaria superior o diversificada (no siempre especializada), el nivel de ingreso y progresión oportuna es muy variable; va desde una tasa neta de matrícula superior a 80% (Chile y Cuba), hasta niveles muy bajos, donde el 66% o más de los jóvenes está en situación de vulnerabilidad educativa: repitencia, sobreedad, o directamente abandono por múltiples causas (El Salvador, Guatemala y Nicaragua). El promedio regional de cobertura apenas supera los dos tercios (OEI, 2010).

Lo expuesto muestra, comparativamente, la existencia de dificultades -principalmente en los países latinoamericanos- para garantizar los trayectos escolares de los estudiantes, lo que ha conducido a los Estados a instalar distintos programas compensatorios, socioeducativos, o centrados en las condiciones elementales de escolarización, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: becas estudiantiles o subsidios a las familias, dotación de libros y útiles escolares, aportes a la movilidad, programas de alimentación, instancias de apoyo escolar, entre otras estrategias.

En varios países de Latinoamérica, en las décadas pasadas, los esfuerzos han estado puestos preferentemente en la Educación Básica (Primaria), siendo escasa y a la vez débil la respuesta de política educativa en torno a la Educación Secundaria. Con todo, el diagnóstico es bastante común: cobertura en aumento, oferta poco pertinente a los requerimientos del mundo del trabajo y las demandas sociales, estructuras organizativas y currículum fragmentados, modelo de enseñanza tradicional, contenidos poco significativos y relevantes; crisis de la oferta tradicional de la escuela frente a las nuevas culturas juveniles, que redundan –como señala Tenti Fanfani (2000)- en “ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos” (p. 2).

Asimismo, se suman los problemas de desprofesionalización docente, desánimo de los profesores; climas de violencia institucional y contextual, recursos didácticos y equipamientos limitados, condiciones de infraestructura inadecuadas que se desprenden de variados diagnósticos nacionales y estudios regionales.

Sin dejar de valorar que los indicadores de acceso al Nivel Secundario han experimentado una ampliación significativa en todos los países de la región (especialmente en el Ciclo Básico; ver indicadores en SITEAL, 2010), existen problemáticas que aún están pendientes de atención: las dificultades en cuanto a retención, permanencia y egreso, como así también la calidad de los aprendizajes alcanzados en dichas trayectorias (Montes, 2008).

En aquellos países en donde la Educación Básica (Primaria y Secundaria) es prácticamente universal o está bastante extendida (por ejemplo, en Chile, Cuba, Argentina, México y Uruguay), se han iniciado, en la Educación Secundaria, reformas y transformaciones<sup>10</sup> más sistematizadas, las cuales enfatizan:

- **La homogeneización de los antiguos primeros ciclos de la Educación Media**, en algunos casos instituidos como un nivel autónomo denominado Educación Secundaria Básica.
- **La diversificación del Ciclo Superior**, concentrando y vinculando la gran cantidad de ramas existentes en modalidades / orientaciones que involucran amplios campos del saber y del hacer. Esto supone fortalecer el desarrollo de las capacidades básicas y profundizarlas a partir de la apropiación de saberes vinculados a diferentes procesos: naturales, socioeconómicos y organizacionales; de desarrollo personal y social, de producción de bienes y servicios, expresivos, comunicativos, de la producción artística, entre otros.

<sup>9</sup> El clima educativo o el capital cultural del hogar hace referencia al promedio de años de escolaridad alcanzado por los miembros de 18 años y más del hogar al que pertenece el estudiante. Es bajo si el promedio de años de escolarización de los miembros de 18 años y más es inferior a 6; medio: si oscila entre 6 y menos de 12, y alto si es de 12 años o más. (Fuente: Descripción de la Base de Datos – SITEAL - Buenos Aires- 2010).

<sup>10</sup> Liceo para Jóvenes (Chile), Profesor General Integral de Educación Secundaria Básica (Cuba), Secundaria Orientada (Argentina), Reforma de la Educación Secundaria (México), y Programa de Transformación de la Educación Media Superior (Uruguay).

Del mismo modo, en Argentina, Costa Rica, República Dominicana, Colombia, Ecuador, Nicaragua, México y Brasil, se han implementado programas para expandir y mejorar la Educación Secundaria, focalizando la atención de los sectores más vulnerables. Estos programas se concentran especialmente en los primeros años del denominado Ciclo Básico (acorde con la estructura del sistema educativo), aunque también están presentes en el Ciclo Superior, en el que se combina la formación general con formación para el mundo del trabajo en articulación con organizaciones de formación profesional<sup>11</sup>. Además, se constata que gradualmente la función técnica y la formación profesional se está concentrando en otro tipo de instituciones estatales y privadas, más allá de la escuela secundaria, vinculadas a las carteras de Trabajo, Economía o a diversos sectores de la producción<sup>12</sup>.

Al respecto, advertimos cambios que, desde una perspectiva sistémica (macro), se asocian más a procesos de reforma (que abordan cambios fenoménicos) que a transformaciones (cambios estructurales) (Aguerrondo y Xifra, 2002). El foco de estos cambios están siendo los programas y las áreas de conocimiento (currículum), como así también -en los inicios del nuevo milenio- la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un verdadero desafío pedagógico (por ejemplo, en Argentina, Uruguay, Chile, Colombia).

Asimismo, se han generado múltiples programas que responden a demandas a la Educación Secundaria por parte del mundo del trabajo y la producción. Al mismo tiempo, desde los círculos académicos, los requerimientos se refieren a la preparación para la continuación de estudios superiores.

Los esfuerzos de los Estados y de las instituciones, en este inicio de siglo, parecen interesarse cada vez más por la reconversión de los sistemas educativos nacionales a través de la gestación de transformaciones que intentan dar coherencia a una serie de innovaciones y cambios parciales, acelerando el proceso de producción de políticas públicas en torno a una nueva configuración. Esto supone procesos de integración de las ofertas que se manifiestan en cambios que procuran la unificación formal de ramas / orientaciones o modalidades anteriormente separadas, a partir de la identificación de amplios campos del saber y del hacer socio-productivo, la atención a todos los estudiantes en establecimientos educativos similares (integrando Ciclo Básico y Superior) y la tendencia a unificar las certificaciones y títulos (Ferreira, 2006).

Los cambios educativos que se han presentado en la Educación Secundaria en América Latina en los últimos años nos indican que se ha iniciado un valioso proceso de movilización que requiere de una mayor reflexión sobre los aspectos positivos y problemáticos que el propio proceso de cambio va dejando al descubierto en sus tramas discursivas y construcciones sociales, en pro de cierta integración sistémica que dé unidad en la diversidad y haga posible que la Educación Secundaria de calidad para todos los jóvenes sea una realidad, desde un enfoque de derecho a la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002): La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan. Buenos Aires: Papers Editores.

Azevedo, J. (2000), O ensino secundário na Europa. O neoprofessionalismo e o sistema educativo mundial. Porto, Portugal: Ediciones ASA.

Azevedo, J. (2001). Continuidades y rupturas en la Enseñanza Secundaria. En Braslavsky, C. (org.). La Educación Secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos (pp. 65-104). Buenos Aires: IIPE UNESCO- Santillana.

Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.) y Truong, N. (colab) (2008). El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires: Granica.

Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. Selección. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 1, 1-31.

Braslavsky, C. (org) (2001). La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: IIPE UNESCO- Santillana.

Caillods, F. (2001). La reforma de la educación secundaria en los países de Europa. En Rama, G. (edit.) Alternativas de reforma de la educación secundaria. N. York: BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación.

<sup>11</sup> También se evidencian experiencias a nivel piloto o micro en Ecuador, Guatemala, Bolivia, Panamá, Perú, Brasil, Colombia, entre otras.

<sup>12</sup> Por ejemplo: SENA- Colombia "Servicio Nacional de Aprendizaje"; SENAI-SENAC-Brasil "Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial/ Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial"; CENAT-Perú "Centro Nacional de Alta Tecnología", entre otros.



- Caillods, F. (2004). Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa. En Jacinto, C. ¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina (pp. 311-324). Buenos Aires: La Crujía, MECyT, MTEySS y redEtis.
- Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina?: diversificación y equidad. En Braslavsky C. (org) La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos (pp. 21-64). Buenos Aires: IIPE UNESCO- Santillana.
- Cariola, L.; Labarca, G.; Irigoien, M.; Erazo, S. y Fox, E. (1994). Educación media en el mundo. Estructura y diseño curricular en diferentes países. Colección de estudios sobre educación media. Santiago: CIDE, Programa MECE, Ministerio de Educación.
- De Ibarrola, M. (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? En Jacinto, C. (coord.) ¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina (pp. 335-352). Buenos Aires: La Crujía, MECyT, MTEySS y redEtis.
- De Ibarrola, M y Gallart, M. A. (coords.) (1994). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. Lecturas de Educación y Trabajo N° 2. Santiago, Buenos Aires, México DF: UNESCO-CIID-CENEP. [Extraído el 8 de marzo de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150248so.pdf>]
- Dussel, I. (2008). La escuela secundaria en la encrucijada: problemas y desafíos. Buenos Aires: IDEA.
- Fernández Enguita, M. (1985). Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados. Madrid: Laia.
- Ferreya, H. (2006). Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño e implementación en la provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Ferreya, H. (coord), Cingolani, M.; Eberle, M.; Ferreya, H.; Gallo, G.; Larrovere, C.; Luque, M.; Pasut, M.; Peretti, G. y Rimondino, R. (2009): Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación.
- Ferreya, H. (coord) (2012). Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la educación Secundaria en la Argentina (2000-2010). Córdoba, Argentina: Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.
- Gallart, M. A. (2006). La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Buenos Aires: Stella/ La Crujía.
- Jacinto, C. (coord.) (2004). ¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina. Buenos Aires: La Crujía.
- Jacinto, C. (2006). La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. Documento básico II Foro Latinoamericano de Educación "La Escuela Media. Realidades y Desafíos". Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Buenos Aires: UNESCO IIPE- Santillana.
- Jallade, J. P. (2002). La Educación Secundaria en Europa y EE.UU. Montevideo: ANEP.
- Marchesi, A. y otros (2010). Metas 2021. Propuesta Iberoamericana y Análisis Nacional. V Foro Latinoamericano de Educación. OEI. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Montes, N. (2008). La educación secundaria en la región. FLACSO ARGENTINA. [Extraído el 25 de agosto de 2011, de [http://www.flacso.org.ar/actividad\\_vermas.php?id=944](http://www.flacso.org.ar/actividad_vermas.php?id=944)]
- Müller, D.; Ringer, F. y Simon, B. (comps.) (1992). El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- OEI (2010). Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios Madrid: Autor. [Extraído el 12 de agosto de 2011, de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>]
- Pedró, F. y Puig, I. (1999). Las reformas educativas. Una perspectiva política comparada. Barcelona, España: Paidós.
- Serrano, A. (1997). Naciones y Sistema Educativo. En Fernández Enguita, M. (coord.). Sociología de las instituciones de educación secundaria (pp. 48-59). Barcelona, España: ICE Horsori. Universidad de Barcelona.
- SITEAL (2010). Metas Educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010. OEI / IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires. [Extraído el 1 de marzo de 2012, de [http://www.oei.es/SITEAL\\_Informe2010.pdf](http://www.oei.es/SITEAL_Informe2010.pdf)].

- Tedesco, J. C. (2001). Los problemas y las tendencias en las reformas de América Latina. En Rama, (edit.) Alternativas de reforma de la educación secundaria. Nueva York. BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Buenos Aires: IIPE Buenos Aires. [Extraído el 14 de agosto de 2012, de [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/.../panel4\\_fanfani.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/.../panel4_fanfani.pdf)].
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Documento para el Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar" (OEA- AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de Argentina.
- Terigi, F. (coord.) Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tiramonti, G. (dir.) (2010). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: FLACSO -Homo Sapiens.
- UNESCO (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Santiago de Chile: EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO.
- UNESCO UIS (1997). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). París: Autor. [Extraído el 2 de agosto de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619s.pdf>].
- UNESCO (2011). Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). París: Autor. [Extraído el 2 de agosto de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619s.pdf>].
- Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En Gimeno Sacristán, J. (comp.) La Reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar (pp. 43-60). Madrid: Gobierno de Cantabria/Morata.

## Datos de los Autores

**Horacio Ademar FERREYRA** es Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación (UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (UNC-CEA, Argentina y Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco –UAMx- México). Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del ME Córdoba. Docente e Investigador de la UCC. Docente e Investigador invitado en la USTA (Colombia) y de la Red de Postgrado en Educación A.C. México. Director del Grupo de Estudio "Educación Secundario" de la Universidad Católica de Córdoba/Argentina. Se desempeñó como Director General de Educación Media y Superior (ME Córdoba, Argentina). Capacitador y consultor educativo en el nivel provincial, nacional e internacional.

[hferreyra@coopmorteros.com.ar](mailto:hferreyra@coopmorteros.com.ar)

**Georgia Estela BLANAS** es Profesora de Historia. Licenciada en Ciencia Política (UCC). Especialista en Política Social (UNC). Doctora en Ciencia Política (UNC). Asesora y consultora externa en el ámbito provincial y nacional. Integrante del Grupo de Estudio "Educación Secundario" de la Universidad Católica de Córdoba/Argentina.

[georgiablanas@gmail.com](mailto:georgiablanas@gmail.com)

**Víctor Mario MEKLER** es Licenciado en Sociología (UBA). Magister en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO - Argentina). Ex becario de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) en temas de Educación y Trabajo. Consultor en el Ministerio de Educación de la República Argentina. Docente en cursos y seminarios en diferentes universidades, referidos a Educación Comparada; Educación, Trabajo y Formación Profesional. Integrante del Grupo de Estudio "Educación Secundario" de la Universidad Católica de Córdoba/Argentina.

[victorme58@gmail.com](mailto:victorme58@gmail.com)